

LA FORMACION INICIAL Y PERMANENTE DE LOS PROFESORES DE HISTORIA EN CHILE

VÁSQUEZ LARA, NELSON

Instituto de Historia

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Chile

nvasquez@ucv.cl

Resumen. La formación de los profesores ha estado en las discusiones y el debate público. Por medio de cifras y estadísticas, los economistas han construido explicaciones técnicas y han señalado recomendaciones a los sistemas educacionales.

Aun cuando han sido varias las investigaciones y las tesis doctorales que se han hecho sobre la formación de los profesores de historia en Estados Unidos y Europa, todavía no se cuenta con un panorama completo sobre el problema. Los estudios existentes tienden a la especialización temática.

Por esa razón, esta publicación tiene la finalidad de abordar el conocimiento de las principales características que ha tenido la formación inicial y permanente de los profesores de historia chilenos y la percepción sobre el grado de utilidad de su formación en el ejercicio profesional, en el contexto de una reforma educacional.

Palabras clave. Formación de profesores de historia, formación inicial, formación permanente, didáctica de la historia, ejercicio profesional, profesionalidad docente.

Summary. As of late, teacher training has been a topic for public debate and discussion. Using figures and statistics, economists have constructed technical explanations and made recommendations about the educational system.

But even though the United States and Europe have realized various research projects and doctoral theses in the field of History -teacher training, we still do not have a complete picture of the problem. The existing studies tend to be too specialized.

The purpose of this publication is to outline the main characteristics of the teacher training program for Chilean History teachers and the perceptions about the usefulness of this program in the professional world, all in the context of an educational reform.

Keywords. History-teacher training, initial training, permanent training, didactics of History, professional performance, teaching professionalism.

INTRODUCCIÓN

En estos tiempos, no hay duda que la formación de los profesores ha estado en la mesa de las discusiones y del debate público. Ha llenado centenares de páginas en diarios y revistas de circulación nacional e internacional. Políticos, empresarios, intelectuales y la burocracia de ciertos organismos internacionales se han pronunciado, en no pocas ocasiones, sobre los funcionamientos de los sistemas educativos europeos y latinoamericanos. También ha sido materia de investigación en varias disciplinas de las ciencias sociales. La economía, la sociología, la pedagogía, la psicología y la didáctica, entre otras, han buscado, por diversas vías, conocer qué está sucediendo con el profesorado de primaria y secundaria de los distintos países. Como es de suponer, los economistas son los que han tenido más tribuna. Por medio de cifras y estadísticas generales, éstos han construido explicaciones técnicas y han señalado recomendaciones a los sistemas educacionales.

Las autoridades estatales se dan cuenta que las transformaciones sociales, económicas y culturales que han emergido durante los noventa con un mundo globalizado han terminado afectando los comportamientos profesionales de los docentes y el funcionamiento interno de las escuelas. Muchos suponen y se dan cuenta del problema, pero pocos logran realizar un claro diagnóstico de todos los factores que están en juego y mucho menos los que están en condiciones de proponer soluciones atinadas y certeras.

Los estudios sobre la formación de profesores tienen gran relevancia en los tiempos que vivimos; al menos sirven para que las autoridades públicas tomen decisiones más informadas y afortunadas. La escuela y el sistema escolar han sufrido cambios importantes y dichas autoridades necesitan investigaciones de primera mano para tomar decisiones políticas. Es cierto que, en la mayor parte de las veces, no consultan previamente al mundo académico para realizar sus ges-

INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

tiones; suelen confiar en la intuición y el buen criterio. Sin embargo, cuando tales medidas no dan los frutos esperados, normalmente terminan solicitando ayuda de la Academia para que arregle los desaguisados o justifique conceptualmente, aunque sea aparente y por un tiempo, la pertinencia de las políticas públicas.

Aun cuando han sido varias las investigaciones y las tesis doctorales que se han hecho sobre la formación de los profesores de historia en Estados Unidos y Europa, todavía no se cuenta con un panorama completamente definido sobre el problema. Los estudios existentes tienden muy pronto a la especialización temática. Por lo tanto, es necesario seguir rondando el tema para que broten nuevas explicaciones que consideren integralmente los aspectos de mayor incidencia. Respuestas monocausales ya no son suficientes para entender la complejidad de lo abordado en la formación de los profesores de historia. Más aún, cuando el concepto de *formación* ya no está reducido a la enseñanza inicial. Como otros profesionales, los docentes están siendo influidos mucho más por los medios de comunicación y las formaciones continuas que por los aprendizajes disciplinarios y pedagógicos de una instrucción inicial.

En Chile, las investigaciones educacionales no son muchas ni todas tienen rigor científico. El desarrollo de las disciplinas universitarias chilenas puede fijarse, perfectamente, a finales de la década del sesenta, cuando el Estado decidió impulsar en las universidades, con fondos públicos, las diversas áreas del conocimiento. Tal proceso de construcción disciplinar coincidió con los debates metodológicos europeos y norteamericanos sobre lo que era ciencia o lo que era simple especulación. En las publicaciones chilenas sobre formación del profesorado ha predominado más el discurso social que la investigación científica. Por lo tanto, las didácticas, como disciplinas emergentes, pueden sortear este problema y entrar de lleno a la definición de estructuras conceptuales y metodológicas que faciliten la construcción de conocimiento social y educativo.

La Reforma educacional chilena de los noventa, desde un primer momento, se ve enfrentada a un problema: ausencia de una investigación universitaria de calidad que dé cuenta de lo que sucede con los profesores, sus concepciones y prácticas profesionales. Desde entonces, a través de políticas oficiales, no siempre del todo coherentes y conocidas, las autoridades han estado indicando la necesidad de contar con cuerpos de académicos en condiciones de asumir el desafío de la investigación educativa. Esta publicación tiene, por tanto, la finalidad de abordar, como tema de investigación, el conocimiento de las principales características que ha tenido la formación inicial y permanente de los profesores de historia chilenos y la percepción de tales docentes del grado de

utilidad de su formación en el ejercicio profesional, en el contexto de una Reforma educacional.

MARCO CONCEPTUAL

Durante las décadas de los ochenta y noventa, en el ámbito mundial, emerge un fenómeno común: el análisis y la revisión de la enseñanza impartida en los establecimientos educacionales de primaria y secundaria. Y, como nunca, el mundo universitario no ha quedado ajeno de dicha tendencia. Los países europeos y latinoamericanos han vivido sucesivas reformas educacionales decretadas por gobiernos de los más variados tintes políticos y doctrinarios¹. Los cambios históricos de fines de siglo se han descrito como el paso de una sociedad industrial a otra basada en el conocimiento². La globalización y la expansión de la informática y de las comunicaciones han llevado a los estados y a la comunidad científica internacional a reflexionar sobre la forma en que se está educando a las nuevas generaciones.

Para la dura y creciente competencia en el ámbito económico, la construcción de una sociedad multicultural e interconectada y por la necesidad de instaurar en numerosas partes del mundo un sistema político democrático, algunos expertos de la postmodernidad han dicho que se requieren destrezas culturales e intelectuales de nuevo tipo que los sistemas educativos deben comenzar a proveer³. Los analistas concuerdan en que existirían ciertas tensiones que, sin ser nuevas, están en el centro de los problemas sociales del siglo XXI y que, de alguna forma, también han terminado influyendo en cómo debe pensarse la enseñanza de este siglo que recién comienza.

Unos más, otros menos, los analistas de la educación están convencidos que los cambios sociales, económicos y tecnológicos actuales exigen una formación distinta de los estudiantes y, por extensión, de los profesores; los verdaderos llamados a materializar las nuevas respuestas a los desafíos educacionales del futuro. Por lo tanto, «nada puede reemplazar el sistema formal de educación en que cada uno se inicia en las materias del conocimiento en sus diversas formas. Nada puede sustituir la relación de autoridad, pero también de diálogo, entre el maestro y el alumno. Todos los grandes pensadores clásicos que han estudiado el problema de la educación lo han dicho y lo han repetido. Es el profesor quien ha de transmitir al alumno lo que la humanidad ha aprendido sobre ella misma y sobre la naturaleza, todo lo que ha creado e inventado de esencial»⁴.

Junto a la necesidad de aumentar la cobertura de la formación, resulta imprescindible que mejore su calidad, es decir, alumnos que terminen bien preparados y con reales posibilidades de emprender estudios

INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

profesionales superiores. Soluciones inmediatas y cien por cien efectivas no se han encontrado. Se ha llegado a la conclusión que la mejor salida a estos «problemas» es la diversificación amplia de la oferta de trayectorias en secundaria y la educación superior. Esto quiere decir que los estados y las administraciones educacionales deben ir creando conciencia en las universidades y los establecimientos escolares de que hay que ofrecer a los adolescentes una gama de alternativas de formación, que en lo principal valore los talentos de todo tipo, de forma que se limite el fracaso escolar y se evite el sentimiento de exclusión. Todo esto no puede significar, por cierto, la disminución de las exigencias intelectuales; riesgo profundamente actual, pues la educación siempre debe ser un reto y un desafío superior para el joven.

Hoy nos hemos ido acostumbrando a escuchar que es de la mayor importancia el desarrollo de una serie de destrezas de aprendizaje (aprender a pensar, aprender a resolver problemas, aprender a aprender) y la internalización, en los estudiantes, de una capacidad moral que permita discernir entre valores⁵. Lo que se pretende, entonces, es que la educación del futuro asuma la misión de permitir a todos los jóvenes, sin excepción, la posibilidad que ellos desarrollen todos los talentos y todas las capacidades de creación.

Pues bien, esto que suena tan agradable a los oídos, cosa muy distinta es en la realidad. Los nuevos problemas se explican, entre otras razones, por las características que han tenido las reformas educacionales en vigencia, que han centrado sus gestiones y éxitos en la aplicación de modelos de instrucción de clara influencia psicológica, olvidando en ocasiones que la formación tiene un carácter mucho más complejo y globalizado⁶. En el ámbito mundial, se observa también que los profesores son un gremio que pasa por serias dificultades. En las últimas décadas, las publicaciones sobre la formación y el desarrollo profesional docente han ido en aumento, esencialmente para dar respuesta a los complejos procesos que padece la enseñanza y a la ausencia de una solución a la vista de todos. Por esa razón, la investigación educativa ha informado de roles y funciones del profesorado; aptitudes y actitudes; métodos y estrategias más adecuadas para la formación inicial y permanente; análisis de nuevas propuestas curriculares en primaria y secundaria; divulgación de experiencias de aprendizaje; evaluación y malestar docente; materias todas que han llenado cientos de páginas, pero que no han podido dar en el clavo, es decir, resolver la creciente desmotivación del magisterio por la enseñanza de una disciplina y el desinterés de los estudiantes por caminar junto a un profesor en la senda del conocimiento y del aprendizaje⁷.

La mayor parte de las políticas estatales en relación con el colectivo docente no han dado los resultados esperados, porque han sido dirigidas desde las admi-

nistraciones, siguiendo en la mayor parte de las veces un modelo de gestión centralizador, que duda en el fondo de la capacidad intelectual y profesional de los profesores. Y, lo que es más grave, a espaldas de las tradiciones profesionales de los colectivos, de la experiencia de la academia y con grandes lagunas en investigación. Es necesario que se acredite lo que realmente sucede en el interior de las aulas, en los particulares procesos de aprendizaje de los estudiantes.

La ausencia de investigaciones, de hondo y profundo calado, se denotó sobremedida cuando se proyectaron las políticas gubernativas de reforma en Iberoamérica. Desde el escritorio terminaron diseñándose planes que han tenido poca viabilidad, salvo despertar un masivo sentimiento de rechazo del profesorado. En Chile, los estudios no son muchos. Se han centrado más en la incidencia de las políticas públicas en el rendimiento escolar que en los comportamientos educativos de los profesores y de los alumnos. El Centro de Estudios Públicos, de clara tendencia liberal, ha sido de las escasas instituciones académicas chilenas que ha abierto el debate de la eficiencia educativa de las políticas públicas⁸. Su labor se ha centrado en discutir al Gobierno aquellas iniciativas que no tienen una consecuencia directa en el incremento de la calidad de la formación primaria y secundaria. Con investigaciones propias y la traducción de estudios de otras latitudes, en especial de habla anglosajona, ha denunciado los peligros de una reforma educacional, como la chilena, que busca transformaciones ambiciosas y en parte radicales del sistema educacional.

En España ha ocurrido otro tanto. En 1988, ya se afirmaba que «se sabe tan poco acerca de la eficacia de la educación española, que apenas hay bases suficientes para embarcarse en un proyecto de reforma. En síntesis, con los datos de que se dispone es difícil saber a ciencia cierta qué medidas reformadoras podrían funcionar y cuáles no»⁹. No obstante, en los últimos veinte años se han dado grandes pasos en la investigación sobre el profesorado; experiencia que es de desigual calidad, orientaciones y resultados. Existen indicadores claros que muestran un serio interés por conocer lo que ocurre en la cultura profesional de los docentes: aumento de investigaciones; redacción de tesis doctorales; incremento de foros, congresos, jornadas y seminarios; creación de departamentos de didácticas específicas en las universidades; debate académico en torno a problemas epistemológicos y líneas de investigación y profundización en las categorías del análisis y de la investigación¹⁰.

Este positivo comienzo no debe conducir al error. Lo que falta en España e Iberoamérica por conocer es lo más. Las iniciativas y las esperanzas se han concentrado en las didácticas específicas, porque se ha constatado que no basta coleccionar condicionantes generales

INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

para explicar el trabajo del profesor y proponer estrategias que sirvan a todas las disciplinas. Es conveniente, entonces, desentrañar cómo él aborda la enseñanza desde una disciplina.

Existen algunas tendencias generales en la investigación del profesorado. Los estudios sobre la profesionalidad de los educadores se caracterizan por un marcado enfoque de la psicología. Se ha privilegiado el pensamiento del maestro y de cómo él construye el conocimiento, descuidando un tanto los contextos sociales en los que transcurre la enseñanza. Conveniente sería adentrarse en otros aspectos como el rol del profesor en una sociedad en permanente transformación y las funciones sociales del profesor de historia.

Es necesario, entonces, estudiar a los profesores de historia al margen de otros colectivos. Deben retomarse las dimensiones sociales del profesor de historia, de gran utilidad cuando se formulan las investigaciones: procedencia social, aspiraciones y estilos de vida, niveles culturales; visión de mundo; comprensión de la realidad, conocimiento y asimilación de nuevas tecnologías, compromiso social, innovación metodológica, promoción del cambio y facilitador de la igualdad de oportunidades. En otras palabras, debe investigarse al profesor de historia con sus vicisitudes, compartiendo los problemas que vive cualquier docente, pero distinguiendo que el de historia vive una realidad particular con dificultades específicas, ligadas a la disciplina y al ser de la enseñanza de la historia.

De todas formas, las investigaciones desarrolladas en los últimos años han fijado como norte el estudio de las concepciones que los profesores de historia y ciencias sociales tienen sobre las finalidades de la enseñanza, sus orígenes, su conocimiento, interpretación y valoración. Se han investigado las responsabilidades que este colectivo cree que ha de tener sobre las programaciones, sus criterios a la hora de realizar dichas programaciones, el papel de los materiales didácticos, el uso de los libros de texto en la enseñanza de la disciplina y el análisis de las decisiones que toma en la interacción entre los métodos de enseñanza, los contenidos y el aprendizaje. Al mismo tiempo, se han propuesto algunas clasificaciones sobre los modelos de formación del profesorado: técnico, práctico y crítico¹¹. Obviamente, estas categorías están en relación con las tendencias epistemológicas predominantes y las concepciones que cada una de ellas tiene del rol del educador en la enseñanza.

Esto conllevó, a finales de los noventa, que autores como Pagès propusieran el desarrollo de investigaciones centradas en el pensamiento, creencias, competencias y conocimientos del profesorado, surgidas tanto de la práctica profesional como de la epistemología de las ciencias sociales¹². En ese criterio tam-

bién estaba Fuentes, quien sugería investigaciones que revelaran aspectos sustanciales de la relación pedagógica, cuyo origen debía estar en las concepciones, conocimientos, planificaciones y prácticas de la enseñanza¹³. La investigación de Porlan fue una de las más influyentes por entonces y sirvió para abrir otros estudios, relacionados con la formación de los profesores y de cómo ellos comprenden el tema de la construcción del conocimiento¹⁴.

Barquín, por su parte, estableció tres caminos de estudio: enfoque sociológico, pensamiento del docente y estudio del estrés profesional entre los profesores¹⁵. Carter, en 1990, establecía otros ámbitos de investigación: estudios sobre el procesamiento de la información y comparación experto-principiantes, centrando el análisis en los procesos mentales que suceden al profesor cuando realiza su quehacer profesional; estudios del conocimiento práctico del profesor relacionado con su conocimiento en situaciones y problemas que ocurren en la sala de clases; e investigaciones sobre el conocimiento didáctico del contenido, que incorporaría lo que enseña, sus estrategias y problemas de enseñanza-aprendizaje¹⁶.

Beverly Armento abordó el mismo problema desde un ámbito más bien metodológico. Por medio de un análisis interpretativo y una metodología cualitativa de los desarrollos profesionales del profesorado de ciencias sociales, realizó una investigación abocada a estudiar: los programas de formación, las creencias y concepciones del profesorado, el conocimiento del contenido, las actitudes reflexivas del colectivo y la formación pedagógica¹⁷. En la bibliografía anglosajona también ha existido un interés por la profesionalidad de los profesores. Las investigaciones se fueron centrando desde un comienzo en las actividades prácticas que realizan los docentes aprendices, en los problemas que encontraban en esas prácticas de enseñanza, en las metodologías y los recursos más usados y en el proceso de socialización escolar. Los estudios más significativos han sido los de Grant¹⁸, Koeppen¹⁹, Haeussler Bohan²⁰, Dinkelman²¹ y Van Sledright²².

Por esa razón, la mayor parte de los escritos que han seguido esta problemática han ido señalando la necesidad de estudiar la construcción de las redes conceptuales que utiliza el profesor cuando realiza sus lecciones y que fueron aprendidas en su formación inicial de manera dispersa, disgregada y fragmentaria. Son investigaciones que han profundizado en lo que un profesor debe saber y saber hacer para enseñar, las características de tal conocimiento y sus potencialidades reales de cambio. En consecuencia, el diseño de programas de formación del profesorado ha sido una materia de preocupación y estudio.

La bibliografía especializada cuenta con múltiples expresiones para referirse a los conocimientos de los

INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

profesores. Se habla de creencias, sistemas de creencias, construcciones mentales, reflexiones *a priori*, perspectivas, ideologías, teorías implícitas, expectativas, preconceptos, etc. En este caso se ha utilizado de preferencia la denominación *concepciones*. Tales concepciones de los profesores actúan en los procesos de pensamiento, en la etapa de planificación, ejecución y evaluación de los aprendizajes y en la toma de decisiones pedagógicas. Estas construcciones mentales son una estupenda fuente de información para analizar el conocimiento profesional de los docentes. Angell, en una investigación de no hace muchos años, estudió el grado de influencia de las concepciones, implícitas y explícitas, en el éxito y en el fracaso escolar y la mejora en los procesos de enseñanza-aprendizaje²³. Thornton, un tiempo antes, había llegado a la conclusión que el conocimiento normalmente se estructura a base de los contextos sociales e históricos²⁴. Por lo tanto, para saber cómo actúa un profesor en la sala de clases es conveniente investigar cuáles son sus múltiples influencias de contexto y cómo éstas terminan afectando las decisiones que toma en el ámbito profesional y personal. Esto explica también la necesidad de estudiar las concepciones más frecuentes en la formación inicial de los profesores y las que predominan entre los docentes que ejercen la profesión. Así, pueden descubrirse interesantes relaciones entre sistemas formativos, prácticas profesionales de aula y contexto socioeducativo de los profesores y estudiantes.

Tales trabajos, perfectamente, pueden complementarse con algunos recientes estudios de Grech²⁵ y Tutiaux-Guillon²⁶. En un exhaustivo informe sobre la enseñanza del holocausto europeo de la II Guerra Mundial, expuesto en un seminario organizado por el Consejo de Europa, Grech señalaba que habría tres tipos de profesores de historia: los que piensan que la historia es el estudio del pasado; los que privilegian una enseñanza centrada en causas y consecuencias de los hechos históricos; y los que relacionan el pasado con el presente y explican a sus estudiantes que los hechos del pasado influyen actualmente en los acontecimientos del presente. Por su parte, Nicole Tutiaux-Guillon ha hecho otra contribución. Ha expuesto que los profesores de historia estarían viviendo dos nuevos dilemas y paradojas a la hora de enseñar su disciplina. La primera hace referencia a que los profesores franceses, cuando se les pregunta por su enseñanza, ellos responden que desean que sus alumnos comprendan la historia, pero sus prácticas no contribuyen a esa comprensión y terminan imponiendo la creencia que el conocimiento histórico es un hecho prácticamente espontáneo. La segunda paradoja tiene que ver con que los profesores franceses desean formar alumnos demócratas, tolerantes y abiertos a otras disciplinas y a la cultura, pero sus prácticas y sus afirmaciones responden a otras cuestiones, olvidándose de perseverar en la transmisión de la tolerancia y el derecho de las personas.

Finalmente, los trabajos de Prats²⁷ han servido para acotar la investigación de la formación de los profesores. Al proponer líneas de investigación y núcleos conceptuales de la didáctica de las ciencias sociales y al describir el ámbito de la profesionalidad de los profesores, ha hecho un gran aporte. Las temáticas que él identifica no serían otras que: la formación inicial de los profesores (tipos de conocimientos disciplinarios, formación pedagógica, currículo de formación, etc.); la práctica docente y de los procesos que tienen incidencia en la conducta didáctica del profesor (cómo el profesor toma las decisiones pedagógicas); la estructura de toma de decisiones y los comportamientos ante los diferentes problemas de la enseñanza; las concepciones y percepciones que el profesorado tiene de su trabajo, su función social y de cómo cree que es percibido por las distintas instancias que participan directa o indirectamente en un establecimiento educacional (compañeros de trabajo, administración, autoridades superiores, alumnos y apoderados); el pensamiento y la acción pedagógica (coherencia e incoherencia entre las concepciones didácticas que puede tener y las prácticas educativas que finalmente realiza en las aulas); las relaciones que el profesor tiene con otros profesionales; las percepciones que el profesor tiene de su sociedad y su relación con la tarea docente (factor de formación y agente de movilidad social); y el estudio de las relaciones existentes entre formación permanente y prácticas docentes.

METODOLOGÍA

En las últimas décadas, las ciencias sociales han ido creando y perfeccionando diversas metodologías e instrumentos de análisis para recoger la información social. En la medida que todas las ciencias sociales fueron perfilando las áreas de conocimiento y los más recurrentes problemas de investigación, resultó necesario afinar los instrumentos utilizados en la recolección de los datos. De todos los instrumentos probados, uno de los más usados por las ciencias sociales es el cuestionario.

Esta investigación sobre la formación de los profesores chilenos guardó todas las exigencias convencionalmente exigidas en los tratados de metodología de la investigación para confeccionar un cuestionario: propósito, población a la que está dirigida, recursos disponibles, elaboración del cuestionario (variables de clasificación, formulación y revisión de las preguntas), aplicación, codificación de las respuestas, características técnicas del cuestionario, y fiabilidad y validez del instrumento.

El instrumento fue enviado a la totalidad de los profesores de historia, geografía y ciencias sociales de la Región de Valparaíso en Chile. De un total de 482 profesores, distribuidos en seis provincias, respon-

INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

dieron 186, que representan un 38,5% (Cuadro I). La distribución de los profesores que contestaron el cuestionario guardó relación con la cantidad general de los profesores de historia de la Región de Valparaíso (Cuadro II).

Cuadro I
Cantidad de profesores de historia de la 5ª Región, según provincias.

Provincias	1	2	3	4	5	6	7	8
Valparaíso	156	24	83	49	0	132	161	293
San Antonio	25	4	19	2	0	20	17	37
Los Andes	12	4	4	3	1	7	19	26
Petorca	10	4	6	0	0	10	16	26
Quillota	40	11	24	5	0	32	39	71
San Felipe	22	9	10	3	0	14	15	29
Totales	265	56	146	62	1	215	267	482

- 1 = Total de colegios de la 5a. Región, por provincias.
 2 = Número de colegios municipalizados.
 3 = Número de colegios particulares subvencionados.
 4 = Número de colegios particulares.
 5 = Número de colegios bajo la tuición de una corporación privada.
 6 = Número de profesoras de la 5a. Región.
 7 = Número de profesores de la 5a. Región.
 8 = Total de profesores de la 5a. Región.

Cuadro II
Cantidad de profesores encuestados, según sexo y provincias.

Provincias	1	2	3	4	5	6	7	8
Valparaíso	132	161	293	60,7	51	68	119	63,9
San Antonio	20	17	37	7,6	8	6	14	7,5
Los Andes	7	19	26	5,3	3	6	9	4,8
Petorca	10	16	26	5,3	3	5	8	4,3
Quillota	32	39	71	14,7	10	15	25	13,4
San Felipe	14	15	29	6,0	5	6	11	5,9
Totales	215	267	482	99,2	80	106	186	99,8

- 1 = Número de profesoras.
 2 = Número de profesores.
 3 = Total de profesores de la 5a. Región.
 4 = Porcentaje del total de profesores.
 5 = Número de profesoras que contestaron el cuestionario.
 6 = Número de profesores que contestaron el cuestionario.
 7 = Total de profesores que contestaron el cuestionario.
 8 = Porcentaje del total de profesores que contestaron el cuestionario.

La investigación contempló un cuestionario piloto y uno definitivo. La revisión del instrumento piloto estuvo en manos de cinco expertos universitarios y de treinta profesores de historia del sistema educacional, que mediante un taller propusieron los cambios formales y de fondo al cuestionario inicial. Los ámbitos de análisis fueron seis:

Formación inicial de los profesores de historia

Se buscaba conocer las características generales de la formación inicial de profesores, la opinión que los docentes tienen de su formación y el grado de satisfacción. En el sistema educacional chileno están conviviendo varias generaciones de profesionales: unos con más de 30 años de ejercicio laboral y otros recién incorporados con 3 o 4 años de experiencia. Por lo tanto, las variables de análisis fueron siete:

- Años de formación
- Áreas de conocimiento de la formación inicial
- Elección de la profesión docente
- Trayectoria académica como estudiante
- Valoración general de la formación inicial según áreas de conocimiento
- Grado de conocimiento histórico según métodos y enfoques historiográficos
- Estrategias de enseñanza más usadas por los profesores universitarios en la formación inicial.

Perfeccionamiento permanente de los profesores de historia

Para la investigación fue importante conocer el tipo de formación continua realizada por los profesores de historia chilenos, los niveles de participación en los cursos de perfeccionamiento, los tiempos personales dedicados a esa formación y si tal actualización tuvo efectos positivos en el ejercicio profesional o simplemente ha quedado reducida al acervo cultural del maestro. Por esa razón, las variables fueron siete:

- Tipos de perfeccionamiento
- Período en que se hizo el perfeccionamiento
- Institución que realizó el perfeccionamiento
- Duración de los programas de perfeccionamiento
- Número de horas de perfeccionamiento reconocidas por el empleador
- Áreas de conocimiento del perfeccionamiento profesional
- Financiamiento del perfeccionamiento profesional.

INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

Utilidad de la formación inicial en el ejercicio profesional

Esta investigación revisó si la formación inicial de los profesores de historia chilenos había sido de utilidad en el desempeño profesional. Es más, se detectaron las áreas de conocimiento percibidas por los profesores como ámbitos de buena formación y campos disciplinarios débiles. El cuestionario fijó dos variables:

- Utilidad de los conocimientos disciplinarios en el ejercicio profesional según las áreas del conocimiento histórico
- Utilidad de los conocimientos pedagógicos en el ejercicio profesional.

Percepción de los desafíos de la reforma educacional en el sector curricular: historia y ciencias sociales

En Chile, desde el año 1998 se está desarrollando una Reforma Educacional. Por esa razón, se quisieron conocer los grados de satisfacción del profesorado de historia en relación con las nuevas estructuras curriculares, los recursos humanos y académicos, la materialidad del sistema y la viabilidad de las políticas públicas. Las variables de análisis fueron cinco:

- Conocimiento del cambio curricular en los planes y programas de historia y ciencias sociales
- Conocimiento de las nuevas estrategias de enseñanza en historia y ciencias sociales
- Implementación y nivel de concretización de los objetivos fundamentales y contenidos mínimos
- Grado de utilidad del perfeccionamiento fundamental programado por el Estado
- Valoración general de la Reforma en historia y ciencias sociales

Información personal

El cuestionario también incorporó un apartado de información personal del profesor: identidad, edad, sexo, estado civil, domicilio particular, teléfono, correo electrónico y estudios de los padres.

Información laboral-educacional

Finalmente, el cuestionario adjuntó un apartado dedicado a la situación laboral de los profesores: establecimientos donde trabaja, título profesional, universi-

dad donde hizo la formación inicial, año de ingreso y egreso de la educación superior, años de servicio como profesor, otras titulaciones y número total de horas de trabajo frente a alumnos en los establecimientos escolares.

RESULTADOS

La investigación permitió detectar varias tendencias generales del profesorado de historia. Uno de los rasgos más evidentes es el paulatino envejecimiento de la población de profesores. En los de historia la tendencia es mucho más marcada. En el año 2000, los profesores chilenos en todos los niveles educativos alcanzaban una cifra de 144.377. De ese total, el 62,06% tenía más de 41 años y el 27,56% más de 51. Entre los profesores de historia encuestados, el promedio de edad es de 48,29 años, mientras que los que están sobre 41 años representan un 75,3% y los que están sobre 51 años llegan a un porcentaje de 51,1%. Los años de servicio profesional corroboran esta misma tendencia. El promedio de años de servicio es de 24,73. El 65% tiene más de 20 años de servicio. El 51,6% está sobre los 25 años y el 35,5%, por arriba de los 30 años de antigüedad. Incluso, hay un porcentaje no menor de 18,9% sobre los 35 años, lo que estaría informando, además, que la mayoría de esos profesores de historia se formaron antes de 1983 y que aproximadamente el 50% de ellos vivieron la universidad de los setenta, cuando la realidad política era otra y el mundo académico se regía por parámetros disciplinarios y pedagógicos muy diferentes a los actuales.

Asimismo, el fenómeno de feminización de la profesión, tan propio del mundo escolar, no corre tanto entre los profesores de historia de la Región de Valparaíso. El número de varones supera a las mujeres, tanto en el catastro general como entre los que contestaron el cuestionario.

Los profesores de historia chilenos también siguen las tendencias observadas en otras latitudes en cuanto a su procedencia social. A los encuestados se les preguntó por la escolaridad de los padres y en qué establecimiento educacional habían realizado los estudios de secundaria. Los resultados informan que son la primera generación con estudios universitarios. El 62,9 % de los encuestados tiene un padre con estudios primarios y el 64,5 % una madre con ese mismo nivel de escolaridad. El porcentaje de padres y madres analfabetos no es menor (11,83%). La cantidad de hijos de padres con educación secundaria completa es relativamente pequeña (12,9% en el caso de los padres y 18,28% en las madres) (Cuadro III). Estos resultados no deben extrañar. En sociedades semiindustriales, con cuotas significativas de población agraria y en transición a sociedades industriales-urbanas, suele suceder el fenómeno descrito. El

INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

Cuadro III
Niveles de instrucción de los padres de los profesores encuestados.

Niveles de instrucción	Total				Profesoras				Profesores			
	Padre		Madre		Padre		Madre		Padre		Madre	
	Núm.	%	Núm.	%	Núm.	%	Núm.	%	Núm.	%	Núm.	%
Sin estudios	22	11,83	22	11,83	12	6,45	12	6,45	10	5,38	10	5,38
Primario	117	62,9	120	64,52	52	27,96	55	29,57	65	34,95	65	34,95
Secundario	24	12,9	34	18,28	7	3,77	10	5,38	17	9,15	24	12,9
Técnico profesional	11	5,91	2	1,07	6	3,22	1	0,54	5	2,68	1	0,54
Educación superior	12	6,46	8	4,3	3	1,61	2	1,07	9	4,83	6	3,22
Total	186	100	186	100	80	43,01	80	43,1	106	56,99	106	56,99

magisterio es una profesión que puede ser solventada con cierto sacrificio por padres de una condición social o económica más baja, en especial cuando los estados tienen políticas de promoción y ascenso social. Otro indicador que sirve en estos casos es el tipo de colegio donde se realizaron los estudios de secundaria. Los datos del cuestionario son claros y decisivos: el 59% de los profesores de historia estudió en un liceo público; el 22%, en colegios subvencionados; el 13%, en colegios particulares; y el 6%, en liceos técnico-profesionales.

El análisis de las cifras dejó en evidencia otra marcada tendencia: el exceso de horas de trabajo de los profesores de historia frente a los estudiantes. En 1992, cuando comenzaron los primeros estudios de la Reforma, se indicó que el 68,2% de los profesores chilenos trabajaba más de treinta horas. En el 2001, cifras ministeriales estimaron que el 85,46% tiene más de treinta horas de clases en el aula. Por su parte, los profesores de historia encuestados señalaron que el 85,4% tiene más de treinta horas y el 31%, más de 44 horas. Al mismo tiempo, el 36,6% trabaja en más de un establecimiento escolar. Las razones que explican el exceso de trabajo son: bajas remuneraciones y flexibilidad del mercado laboral chileno.

Formación inicial de profesores

La formación que recibieron los profesores chilenos en años universitarios es muy similar a las demás titulaciones que existen en el país; por lo tanto, si presenta debilidades, éstas no se deben a la falta de tiempo para una formación inicial. La mayor parte de los encuestados tuvieron cinco años y predominó en ellos el régimen semestral. Las áreas de conocimiento más relevantes de la formación fueron historia, geografía y pedagogía general. Las ciencias sociales,

representadas por la antropología, la economía, la ciencia política y la sociología, prácticamente no figuraron en las mallas curriculares chilenas.

Un porcentaje importante de los profesores encuestados no eligió la profesión docente como primera opción universitaria. El 39,2% optó por otras titulaciones: derecho, periodismo y psicología. Una vez que entraron al magisterio, permanecieron por la calidad de la formación histórica (27,5%) y la seguridad laboral (7%). Es interesante como información adicional constatar que el 45,2% de los encuestados no volvería a estudiar pedagogía, debido a las bajas remuneraciones, a la actitud negativa de los estudiantes, al cansancio general, a la experiencia negativa de la reforma y al abuso de las autoridades.

En términos generales, los profesores encuestados valoran positivamente la formación inicial: el 75,8% quedó satisfecho. En una escala de 1 a 10, el 14% la calificó con 9; el 27,4%, con 8, y el 44,1%, con 7. Las razones son simples: la erudición de los contenidos, la calidad de los profesores y el desarrollo de estructuras lógicas de pensamiento. Sin embargo, estos mismos profesores señalan aspectos más discutibles sobre tal formación. De sus opiniones se desprende que la formación histórica estuvo centrada en la clase magistral y la exposición oral. Lo que predominó fue la historia política y general, con fuerte presencia de personajes históricos, fechas y periodificaciones. La cientificidad de la historia la depositan en el positivismo y la cronología. Los historiadores que recuerdan con más importancia en su formación son fieles exponentes de la historia general y política. En sus años de formación prácticamente no tuvieron contacto con investigaciones, archivos o fondos documentales. Era una historia esencialmente narrativa. A la vez, la formación historiográfica ha sido muy débil y no ha tenido efectos en el desempeño

INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

profesional. Es más, los encuestados no descubren utilidad de la teoría y de la historiografía en su práctica pedagógica. Por lo tanto, tienen una comprensión histórica convencional y simple, con estudios fragmentados, disgregados y especializados. Esto explica, entre otras razones, el gran apego a los manuales, una vez insertos en el mundo escolar.

El perfeccionamiento permanente de los profesores

Los profesores encuestados demostraron que en Chile no hay larga tradición en perfeccionamiento permanente. El 52,2% de los encuestados afirma que, en los últimos cinco años, no ha realizado ninguna actualización. En el ejercicio profesional, la formación inicial tiene mucho más peso que la totalidad del perfeccionamiento realizado por los profesores. Además, no están contentos con su calidad. Los aspectos negativos sobran y cuesta encontrar puntos positivos. Cuando se les pregunta por lo positivo, no se refieren en ningún caso a las virtudes de la formación recibida. Es mínimo el porcentaje otorgado a los méritos académicos del que ha dictado el perfeccionamiento. Las opiniones más favorables enfatizan que lo más rescatable de tales iniciativas ha sido el trabajo en común con otros docentes y las oportunidades de compartir experiencias.

También puede decirse que entre los profesores chilenos aún no se otorga valor a la actualización y que desconocen las ventajas que representa la innovación didáctica. Los incentivos económicos fijados por el Estado, para promover la puesta al día de los profesores, no han surtido su efecto. Las universidades tampoco tienen claridad de qué ofrecer a los profesores en dichos perfeccionamientos. La improvisación ha sido la tónica general. Cuando se proyectan tales cursos no se realizan estudios para detectar las necesidades reales de los educadores y, en contadas ocasiones, se organizan aprendizajes que consideren competencias y habilidades pedagógicas útiles para la enseñanza.

Los profesores de secundaria tienen expectativas erradas de lo que representa una actualización. Por lo general, esperan material didáctico a utilizar en las aulas y recetas en materia de estrategias didácticas. Aún no conciben el perfeccionamiento como un espacio de autoevaluación, reflexión del propio quehacer profesional y una experiencia para tomar mejores decisiones.

Tales afirmaciones son ciertas, pero sólo responden a una parte de la verdad. En los últimos años, ha existido interés de los docentes por inscribirse en actividades de actualización. La poca participación en perfeccionamiento no puede ser analizada aisladamente del contexto social y económico del profesor. Los contextos generales y los indicadores estructurales

del sistema educacional chilenos explican más profundamente lo que ha sucedido en materia de perfeccionamiento pedagógico. Los profesores han tenido que cancelar de su bolsillo la capacitación docente. Con una planta que está envejeciendo; con unas concepciones clásicas y tradicionales del conocimiento histórico; con bajas remuneraciones, en especial en los establecimientos subvencionados; con una flexibilidad laboral tan acentuada, que permite despedir a los maestros sin grandes argumentos legales, y con una carga horaria tan numerosa frente a los alumnos, no puede pedirse más en materia de perfeccionamiento docente. Las áreas de conocimientos donde se ha hecho el reducido perfeccionamiento están inscritas a la pedagogía y la enseñanza de la historia: el 19,4% ha hecho cursos en planificación curricular; el 18,8%, en didáctica de la historia; el 18,8%, en evaluación; el 18,3%, en pedagogía general; y el 7%, en diseño de material didáctico.

Utilidad de la formación inicial en el ejercicio profesional

La investigación abordó el grado de utilidad de los contenidos históricos en el ejercicio profesional. Los resultados estuvieron divididos. El 51,6% se inclinó por el sí, mientras que el 48,4% contestó que no. Dichos resultados se dividieron aún más en función de las temáticas de la historia. Las áreas que obtuvieron mejor utilidad fueron Historia Universal Contemporánea (91,4%), Historia de América Contemporánea (82,3%), Historia de Chile del siglo XIX (78%) e Historia de Chile del siglo XX (80,1%). Las menos útiles fueron Historia Antigua, Medieval y Moderna, y las que no tuvieron utilidad alguna fueron Teoría de la Historia e Historiografía. Las materias que no estuvieron en la formación inicial no son otras que Prehistoria de América, Economía, Historia Regional y Educación Cívica.

Es interesante detectar que los profesores de historia tienen escasa capacidad de autocrítica. Cuando son consultados sobre las prácticas de enseñanza del sistema universitario indican sin problemas que las predominantes fueron las clases magistrales. Cuando se los interroga por la influencia de ese mundo universitario, señalan que tales prácticas no tuvieron impacto en su ejercicio profesional. Eso quiere decir que los profesores se resisten a reconocer que ellos también han terminado realizando las mismas lecciones magistrales.

Todo está indicando, entonces, que los profesores encuestados valoran la formación inicial recibida, pero encuentran que esa instrucción ha tenido escaso impacto sobre sus prácticas profesionales. Al mismo tiempo, es posible observar que la Reforma educacional también ha comenzado a crear un estado de opinión favorable por las historias contemporáneas.

INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

Al marcar tales opciones, los encuestados están indicando que esas áreas de conocimiento tuvieron poca presencia en los currículos de formación inicial y que ahora, en el nuevo marco de objetivos y contenidos mínimos, es necesario tener un nivel de conocimiento mucho más profundo de tales contenidos. Además, es interesante constatar que los profesores encuestados no hicieron distinciones entre universidades, lo que estaría indicando que los estilos de formación en Chile son más frecuentes y no dependen de las tradiciones de las universidades formadoras.

Las opiniones sobre la utilidad de la formación pedagógica son mucho más drásticas. El 66,7% de los encuestados dice que no fueron útiles, sobre todo materias como filosofía de la educación, teoría del aprendizaje, planificación curricular, evaluación educacional, estrategias de enseñanza y diseño y elaboración de materiales didácticos. La razón que explicaría la percepción de los profesores encuestados no sería otra que la incoherencia de los modelos teórico-pedagógicos en planificación, evaluación y diseño instruccional. El modelo predominante fue el conductismo. El constructivismo prácticamente no ha sido comprendido por los profesores. La docencia de los académicos universitarios no se ajustaba a criterios explícitos, queda de manifiesto que entre ellos no había flexibilidad, trabajo en equipo ni relación visible con el funcionamiento del sistema educacional. Resulta sintomático que las mallas curriculares no hayan contemplado una formación en sociología de la educación. Esto explica que los docentes no estén en condiciones de realizar lecturas de la realidad social, personal y de sus estudiantes, y estén en permanente conflicto con los procesos y dinámicas sociales que vive el mundo contemporáneo. Muchos de los profesores chilenos no entienden los procesos modernizadores y de transformaciones estructurales que ha tenido el país durante las últimas décadas del siglo XX, con una masificación del sistema educativo. Las contradicciones sociales percibidas en el sistema educacional chileno no se resolverían con una buena formación sociológica, pero no cabe duda que los docentes podrían comprender mejor el lugar de ellos en la sociedad actual, como individuos y profesionales.

Percepción de los desafíos de la reforma educacional en el sector curricular: historia y ciencias sociales

Una transformación pedagógica como la de los noventa no se conocía desde la segunda mitad de la década de los sesenta. Durante el gobierno militar se realizaron cambios, pero todos estuvieron centrados en el financiamiento del aparato público, la cobertura y el régimen administrativo de los profesores. Por esa razón, cuando ya han transcurrido más de siete años de la puesta en marcha de la Reforma, esta investigación consideró apropiado adentrarse en los

efectos que ella ha generado en historia y ciencias sociales.

En primer lugar, los profesores conocen bien el nuevo marco curricular y las estrategias de enseñanza que en él se proponen para lograr un adecuado nivel de concreción, pero están en desacuerdo con la forma en que las autoridades han emprendido los cambios. Los profesores piensan que las consultas ministeriales han sido escasas y al final no se han considerado en las directrices definitivas. La primera impresión de los profesores frente al nuevo marco curricular no ha variado con el tiempo. Ellos creen que son contenidos amplios, superficiales, poco claros e imposibles de ser aplicados, porque en el fondo no son mínimos sino máximos. A la vez opinan que tales objetivos y contenidos son ideológicos, porque estarían representando una mirada histórica del mundo de la izquierda. El excesivo *presentismo* de los contenidos sería un criterio poco adecuado para tratar las materias históricas. Al mismo tiempo no están de acuerdo con la forma en que se han incorporado las ciencias sociales en el currículo de secundaria; consideran que son una amenaza a la enseñanza de la historia y aún no descubren las vetas didácticas de su enseñanza. Las fronteras conceptuales entre las distintas disciplinas de las ciencias sociales están poco claras para los profesores. No conocen su cuerpo de conocimiento ni saben cómo pueden ser abordadas didácticamente en las escuelas. Por lo tanto, tal incorporación es percibida como una estrategia forzada, artificial y que no ayuda a la comprensión de la realidad actual, más bien confunde a los estudiantes que estarían muy poco preparados para entender concepciones teóricas tan complejas. El resultado no sería otra cosa que aprendizajes superficiales y de nivel periodístico.

Las dificultades mayores para concretar el plan curricular en aprendizajes reales se concentran en la falta de tiempo pagado de los profesores para pensar y planificar adecuadamente una inserción curricular (33,9%), la falta de tiempo para trabajar con los estudiantes en las aulas (31,6%), la ausencia de materiales didácticos adecuados (22,7%) y la necesidad de una actualización de los nuevos contenidos históricos del plan de estudio de secundaria.

Es de suponer, entonces, que los profesores de historia encuestados ya tengan una clara imagen del nivel de implementación de la Reforma en Historia y Ciencias Sociales. La opinión de los educadores es bastante adversa a las políticas estatales. Ellos consideran que las directrices ministeriales iniciales se han ido quedando en buenas intenciones y en los documentos oficiales. El grado de insatisfacción es alto y las razones tienden a centrarse en aspectos razonables: bajas remuneraciones y exceso de trabajo en las aulas. Sin un tiempo pagado, donde el profesor pueda realizar su trabajo académico de manera racional,

INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

con el nivel de reflexión adecuado, no es posible tener mejores y mayores resultados.

Las peores críticas se relacionan con la utilidad del perfeccionamiento organizado por el Ministerio de Educación para actualizar a los profesores en el nuevo marco curricular. Ellos desean un perfeccionamiento en temáticas pedagógicas, sobre todo en estrategias de enseñanza de la disciplina. Son conscientes de las debilidades de formación y quieren una capacitación en cómo enseñar y cómo realizar la «transposición didáctica» entre lo que saben y lo que deben entregar a los adolescentes. Las relaciones con los estudiantes ya se visualizan como conflictivas; por lo tanto, un material didáctico pertinente contribuiría a una relación de aprendizaje más natural. Rechazan abiertamente la calidad de los perfeccionamientos estatales porque el Ministerio habría contratado a personas y organizaciones que no estaban preparadas para enfrentar masivamente la capacitación de los profesores. Proponen abiertamente que sean sólo universidades las instituciones que realicen el perfeccionamiento; es más, señalan que a las licitaciones públicas deberían presentarse sólo las que forman profesores. Para nada están de acuerdo con las ONG, pues son percibidas como negocios de asesores del Ministerio.

En resumen, con esta investigación puede corroborarse que entre los docentes de historia chilenos existe un malestar docente frente a las políticas de reforma educacional. Los profesores tienen la sensación que no han sido invitados a participar en la toma de decisiones y que el grado de éxito de tales políticas ha sido muy bajo, entre otras razones por la miopía de las autoridades al imponer sus criterios contra viento y marea.

CONCLUSIONES

De un tiempo a esta parte, las investigaciones actuales y las publicaciones más recientes comparten como criterio que la educación reglada debe sufrir profundas transformaciones para acomodarse a las exigencias de la nueva sociedad del conocimiento y de la información.

La crítica más seria a los profesores se hace desde el punto de vista de la productividad económica: *a)* los profesores serían profesionales que no están en condiciones de asumir los retos de las transformaciones; *b)* los conocimientos enseñados en las escuelas y liceos pecarían de obsolescencia; y *c)* las prácticas pedagógicas serían institucionalizadas, de mala calidad y despreocupadas de los efectivos aprendizajes de los estudiantes. Las descripciones más corrientes tipifican a los profesores como profesionales anclados en una cultura escolar anticuada e imposibilitada de responder a los desafíos del presente. Los plantea-

mientos teóricos han llegado a suponer que la institucionalidad escolar estaría en crisis en los tiempos por venir, porque en muchos aspectos no sería más que un resabio de la cultura moderna e ilustrada. Hoy, con una dureza implacable, se responsabiliza a la misma escuela, incluyendo a sus profesores —la cual, durante años y décadas, ha contribuido al desarrollo de las naciones, ha permitido la creación y la difusión de los conocimientos, ha terminado con la ignorancia y las supersticiones, ha desarrollado la sensibilidad y el gusto estético, ha conservado todo lo bello que la humanidad ha dicho que es digno de permanencia, ha contribuido, como ninguna otra institución, a la movilidad social— de las debilidades de formación de las nuevas generaciones y se la cataloga como una de las causas principales de los conflictos y problemas de la sociedad contemporánea.

Un razonamiento lógico y sencillo obliga a preguntarse qué ha pasado en la sociedad contemporánea occidental, para que instituciones, como la escuela y sus profesores, tan bien valoradas en otros tiempos, tan útiles a los intereses de los Estados para disciplinar y civilizar a su población, en los actuales sean juzgados con esos comentarios. Situaciones tan complejas como las descritas no pueden ser explicadas con reduccionismo y monocausalidad. Parte de la respuesta perfectamente puede ser construida con los resultados que arrojó esta investigación. Los profesores chilenos han vivido un proceso muy acelerado de transformaciones curriculares en historia y ciencias sociales cuyos efectos son percibidos con negatividad y malestar. Las formaciones profesionales iniciales no estaban preparadas para enfrentar tales cambios. Las universidades más bien han sido una suerte de reacción pasiva a las políticas estatales. En los hechos han ido aceptando cada una las directrices gubernativas a cuenta de aportes económicos especiales.

Pero también existen explicaciones más profundas y estructurales. Es cierto que la escuela y los profesores han creado una cultura escolar rígida y anquilosada. Sus estructuras de funcionamiento y los criterios ideológicos responden a realidades de otros momentos históricos. La disciplina formal, la urbanidad y el autoritarismo de las relaciones interpersonales, dentro y fuera de las aulas, se han convertido en los aspectos que sostienen el sistema educacional y las motivaciones para generar los rituales pedagógicos. En estos momentos, muchos de los profesores chilenos, norteamericanos y europeos están más preocupados de mantener la disciplina en una sala de clases y a los alumnos en paz que de detectar niveles de aprendizaje y desarrollar competencias intelectuales superiores. Pero esto no es sólo responsabilidad de los profesores. Las administraciones educacionales han impulsado a través del tiempo un sistema educacional tremendamente jerarquizado, verticalista, con ausencia de participación y de rituales burocráticos carentes de significación para los docentes.

INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

Cuadro IV

Años de servicio de los profesores encuestados, totales y según sexo.

Años de servicio. Tramos	Total		Hombres		Mujeres	
	Núm.	%	Núm.	%	Núm.	%
1-5	13	6,9	5	2,7	8	4,3
6-10	8	4,3	4	2,1	4	2,1
11-15	21	11,3	10	5,4	11	5,9
16-20	23	12,5	11	5,9	12	6,5
21-25	25	13,4	12	6,5	13	6,9
26-30	30	16,1	18	9,7	12	6,5
31-35	31	16,6	18	9,7	13	6,9
36-40	20	10,8	13	6,9	7	3,9
41-45	15	8,1	15	8,1	0	-
TOTAL	186	100	106	57	80	43

Los procesos de formación de los profesores no pueden comprenderse fuera del contexto histórico y de las políticas que han predominado en el sistema escolar occidental y chileno. En definitiva, los profesores de historia chilenos están viviendo una serie de tendencias de mediano y largo plazo, como queda corroborado en varios de los resultados de esta investigación.

Cuadro V

Carga horaria de los profesores chilenos.

Carga horaria de los profesores chilenos	Ministerio de Educación		Cuestionario
	Porcentaje 1992	Porcentaje 2001	Porcentaje 2003
Menos de 30 horas	31,8	14,63	14,6
Entre 30-44 horas	54,9	75,46	54,4
Más de 44 horas	13,3	10,00	31
Totales	100	100	100

Cuadro VI

Número de establecimientos en que trabajan los profesores (1992 y 2003).

Núm. de establecimientos	Porcentajes	
	Encuesta 1992	Cuestionario 2003
1	69,3	52,2
2	25,8	36,6
3	4,1	8,1
4	0,4	3,1
5	0,4	-
Totales	100	100

NOTAS

¹ Cecilia Braslavsky et al. *Las actuales reformas educativas en América Latina: cuatro actores, tres lógicas y ocho tensiones*. Santiago: PREAL, 1997; Ernesto Ottone. «¿Qué educación para el siglo XXI en América latina?», en Ernesto Ottone. *La formación de recursos humanos para la gestión educativa en América Latina*. Buenos Aires: IIPPE, 1998.

² CEPAL-UNESCO. *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago: CEPAL, 1992; Ernesto Cohen. *Educación y equidad: una difícil convivencia*. Santiago: CEPAL, 1996.

³ Manuel Castells. *La ciudad informacional: tecnologías de la información, reestructuración económica y el proceso urbano-regional*. Madrid: Alianza, 1985; *La era de la información: economía, sociedad y cultura*. Madrid: Alianza, 1998; *La galaxia Internet*. Barcelona: Plaza & Janes, 2001; «Retos educativos en la era de la información», en *Cuadernos de Pedagogía*, 271, 1998, pp. 81-85.

⁴ Jacques Delors. *La educación encierra un tesoro*. Madrid: UNESCO-Santillana, 1996.

⁵ John Anderson et al. «Educación: El constructivismo radical y la psicología cognitiva», en *Revista de Estudios Públicos*, 81. Santiago: 2001, pp. 90-128.

⁶ Lee Shulman. «Conocimiento y enseñanza», en *Revista de Estudios Públicos*, 83. Santiago: 2001, pp. 1-34.

⁷ Jesús Cerdán et al. *La investigación sobre profesorado. 1993-1997*. Madrid: CIDE. Ministerio de Educación y Cultura, 1998.

⁸ Bárbara Eyzaguirre et al. «La calidad de la educación chilena en cifras», en *Revista de Estudios Públicos*, 84. Santiago: 2001, pp. 86-204.

⁹ Mark Blaug. «Prólogo», en Francisco Bosch et al. *La educación en España. Una perspectiva económica*. Barcelona: Ariel, 1988, pp. 7-13.

¹⁰ Joaquín Prats. «La didáctica de las ciencias sociales en la universidad española: estado de la cuestión», en *Revista de Educación*, 328. Madrid: 2002, pp. 81-96; «Las didácticas de las áreas curriculares en el siglo XXI», en *Congreso Nacional de Didácticas Específicas*. Vol. 2. Granada: 2001.

¹¹ Donald Schön. *El profesional reflexivo: Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós, 1998; *Educating the reflective practitioner: toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass, 1987.

¹² Joan Pagès. «El currículo de Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación inicial del profesorado: investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la didáctica de las ciencias sociales», en Joan Pagès et al. *Modelos, contenidos y experiencias en la formación de profesores de ciencias sociales*. Huelva: Universidad de Huelva, 2000.

INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

- ¹³ Juan José Fuentes. *Aprendiendo a enseñar historia*. Lugo: Servicio Provincial de la Diputación de Lugo, 1998.
- ¹⁴ Rafael Porlan. «Teoría del conocimiento, teoría de la enseñanza y desarrollo profesional. Las concepciones epistemológicas de los profesores». Sevilla: Universidad de Sevilla, 1990. (Tesis doctoral inédita).
- ¹⁵ Javier Barquín. «La investigación sobre el profesorado. Estado de la cuestión en España», en Javier Barquín et al. *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid: Akal, 1999; *Evolución del pensamiento pedagógico del profesor*. Málaga: Universidad de Málaga, 1990.
- ¹⁶ Kevin Carter. «Teacher's knowledge and learning to teach», en Robert Houston et al. *Handbook of research on teacher education*. Nueva York: Macmillan, 1990.
- ¹⁷ Beverly Armento. «The professional development of social studies educators», en John Sikula et al. *Handbook of research on teacher education. A project of the Association of teacher educators*. Nueva York: Macmillan, 1996.
- ¹⁸ S.G. Grant. «Locating authority over content and pedagogy: cross-concurrent influences on teacher's thinking and practice», *Theory and Research in Social Education*, 24, 1996, pp. 237-272.
- ¹⁹ Kim Koeppen et al. «Intensive document-based instruction in a social studies methods course and student teacher's attitudes and practice in subsequent field experiences», en *Theory and Research in Social Education*, 26, 1998, pp. 461-484.
- ²⁰ Chara Haeussler et al. «Historical constructions: How social studies student teacher's historical thinking is reflected in their writing of history», en *Theory and Research in Social Education*, 26, 1998, pp. 173-197.
- ²¹ Todd Dikelman. «Critical reflection in a social studies methods semester», en *Theory and Research in Social Education*, 27, 1999, pp. 329-357.
- ²² Bruce Van Sledright. «On the importance of historical positionality to thinking about and teaching history», en *International Journal of Social Education*, 12, 1998, pp. 1-18; *Teaching and learning history in elementary schools*. Nueva York: Teachers College Press, 1997; «Can more be less? Depth-over-breadth reforms, teaching and representing history», en *Social Education*, 61, 1997, pp. 38-41.
- ²³ Ann Angell. «Learning to teach social studies: A case study of belief restructuring», en *Theory and Research in Social Education*, 26, 1998, pp. 509-529.
- ²⁴ Stephen Thornton. «Teacher as curricular-instructional gatekeeper in social studies», en James Shaver (ed.). *Handbook of research in social studies teaching and learning. A project of the National Council for the social studies*. Nueva York: Macmillan, 1991; *The Curriculum studies reader*. Nueva York: Routledge, 1997.
- ²⁵ Leonard Grech. «Rapport du séminaire européen pour le personnel éducatif enseigner l' Holocauste». Vilnius: Consejo de Europa, 2000.
- ²⁶ Nicole Tutiaux-Guillon. «L'histoire enseignée entre coutume disciplinaire et formation de la conscience historique: l'exemple français», en Tutiaux-Guillon (ed.). *Identités, mémoires, conscience historique*. Saint Etienne: Publications de l'Université de Saint-Etienne, 2003, pp. 27-39.
- ²⁷ Joaquín Prats. *Hacia una definición de la investigación en didáctica de las ciencias sociales*, en *II Seminario de Didáctica de la Historia*. Valparaíso: 2000 [Conferencia].

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADLER, S. (1991). The education of social studies teachers, en Shaver, J. (ed.). *Handbook of research on social studies teaching and learning. A project of the National Council for the social studies*, pp. 210-221. Nueva York: MacMillan.
- AEDO, C. (1998). Differences in schools and student performance in Chile, en Davedoff, W.D. *Organization matters: Agency problem in health and education in Latin America*. Washington: John Hopkins University Press.
- ANGELL, A. (1998). Learning to teach social studies: A case study of belief restructuring. *Theory and Research in Social Education*, 26, pp. 509-529.
- ARMENTO, B. (1991). Changing conceptions of research on the teaching of social studies, en Shaver, J. (ed.). *Handbook of research on social studies teaching and learning. A project of the national council for the social studies*, pp. 185-196. Nueva York: Macmillan.
- ARMENTO, B. (1996). The professional development of social studies educators, en John Sikula et al. *Handbook of research on teacher education. A project of the Association of teacher educators*, pp. 13-18. Nueva York: Macmillan.
- AVALOS, B. (1998). Acerca de los desafíos que enfrenta hoy la profesión docente y de los cambios que recién se inician en las universidades e institutos formadores de profesores. *Revista de Educación. Ministerio de Educación de Chile*, 252, pp. 13-18.
- BARQUÍN, J. (1999). La investigación sobre el profesorado. Estado de la cuestión en España, en Barquín, J. et al. *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*, pp. 399-447. Madrid: Akal.
- BOHAN, C. et al. (1998). Historical constructions: How social studies student teachers' historical thinking is reflected in their writing of history. *Theory and Research in Social Education*, 26, pp. 173-197.
- BRASLAVSKY, C. et al. (1997). *Las actuales reformas educativas en América Latina: cuatro actores, tres lógicas y ocho tensiones*. Santiago: PREAL.
- BRIONES, G. et al. (1984). *Las transformaciones educacionales bajo el régimen militar*. Santiago: PIIE.
- BROPHY, J. y GOOD, T. (1986). Teacher behavior and student

INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

- achievement, en Wittrock, M. (ed.). *Handbook of research on teaching: Teacher behavior and student achievement*, pp. 328-375. Nueva York: Macmillan.
- BRUNNER, J.J. (1984). *Informe sobre el desarrollo y el estado actual del sistema universitario en Chile*. Santiago: FLACSO.
- CARRILLO, J. et al. (2001). Las didácticas específicas en la formación inicial del profesorado de educación secundaria, en Perales, F.J. (ed.). *Congreso Nacional de Didácticas Específicas. Las Didácticas de las Áreas Curriculares en el siglo XXI*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- CARTER, K. (1990). Teacher's knowledge and learning to teach, en Houston, R. (ed.). *Handbook of research on teacher education*, pp. 291-310. Nueva York: Macmillan.
- CLARK, C. y PETERSON, P. (1986). Procesos de pensamiento en los docentes, en Wittrock, M. *La investigación en la enseñanza III. Profesores y alumnos*, pp. 443-539. Barcelona: Paidós.
- COX, C. y GYSLING, J. (1990). *Políticas educacionales y principios culturales de Chile (1965-1985)*. Santiago: CIDE.
- CUBAN, L. (1991). History of teaching in Social Studies, en Shaver, J. (ed.). *Handbook of Research on Social Studies*, pp. 400-410. Nueva York: Macmillan.
- DELORS, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: UNESCO-Santillana.
- DOWNEY, M. y LEVSTIK, L. Teaching and learning history, en Shaver, J. (ed.). *Handbook of Research on Social Studies. Teaching and learning*, pp. 400-410. Nueva York: Macmillan.
- ESTEPA, J. (1998). El conocimiento escolar en la formación inicial del profesorado de ciencias sociales. *Investigación en la escuela*, 35, pp. 43-52.
- ESTEPA, J. (2000). El conocimiento profesional de los profesores de ciencias sociales, en Pagès, J. et al. *Modelos, contenidos y experiencias en la formación de profesores de ciencias sociales*, pp. 313-334. Huelva: Universidad de Huelva.
- ESTEVE, J.M. (1997). La investigación sobre formación de profesores: una revisión crítica, en Esteve, J.M. (ed.). *La formación inicial de profesores de secundaria: una reflexión sobre el curso de cualificación pedagógica*, pp. 15-46. Barcelona: Ariel.
- EVANS, R. (1988). Lessons from History: Teacher and Student Conceptions of the Meaning of History, en *Theory and Research in Social Education*, pp. 203-224.
- GONZÁLEZ, I. (2002). La formación inicial del profesor de ciencias sociales de educación secundaria: necesidades y proyectos, en Estepa, J., De la Calle, M. y Sánchez, M. (eds.). *Nuevos horizontes en la formación del profesorado de Ciencias Sociales*, pp. 19-50. Palencia: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- GONZÁLEZ, I. (2002). El conocimiento geográfico e histórico educativos: la construcción de un saber científico, en González, I. et al. *La geografía y la historia, elementos del medio*, pp. 9-98. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deportes.
- HAEUSSLER, C. et al. (1998). Historical constructions: How social studies student teacher's historical thinking is reflected in their writing of history, en *Theory and Research in Social Education*, 26, pp. 173-197.
- HERNÁNDEZ, X. Epistemología y diversidad estratégica en la didáctica de las ciencias sociales, en *Iber*, 24, pp. 19-31.
- KOEPPEL, K. et al. (1998). Intensive document-based instruction in a social studies methods course and student teacher's attitudes and practice in subsequent field experience, en *Theory and Research in Social Education*, 26, pp. 461-484.
- LEVSTIK, L. y PAPPAS, C. (1992). New directions for studying historical understanding, en *Theory and Research in Social Education*, 20, pp. 369-385.
- LEVSTIK, L. (1986). The relationship between historical response and narrative in a sixth-grade classroom, en *Theory and Research in Social Education*, 14, pp. 1-19.
- MAESTRO, P. (1993). Conocimiento histórico, enseñanza y formación del profesorado, en Montero, L. y Vez, J.M. (ed.). *Las didácticas específicas en la formación del profesorado*, pp. 311-340. Santiago de Compostela: Torculo.
- MARCELO, C. (1987). *El pensamiento del profesor*. Barcelona: Ceac.
- MARCELO, C. (1993). Cómo conocen los profesores la materia que enseñan. Algunas contribuciones de la investigación sobre el conocimiento didáctico del contenido, en Montero, A. et al. *Las didácticas específicas en la formación del profesorado I*, pp. 151-185. Santiago de Compostela.
- OTTONE, E. (1998). ¿Qué educación para el siglo XXI en América latina?, en Ottone, E. *La formación de recursos humanos para la gestión educativa en América Latina*. Buenos Aires: IIPPE.
- PAGÈS, J. (1997). Líneas de investigación en didáctica de las ciencias sociales, en Benejam, P. y Pagès, J. *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*, pp. 209-226. Barcelona: ICE-Horsori.
- PORLÁN, R. et al. (1998). *El conocimiento de los profesores. Una propuesta formativa en el área de ciencias*. Sevilla: Díada.
- PRATS, J. et al. (1990). *Taller de historia. Proyecto curricular de ciencias sociales. Guía didáctica*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- PRATS, J. (1997). El nuevo modelo curricular y la elección del libro de texto, en Arranz, L. (coord.). *Actas del 5º Congreso sobre el Libro de Texto y Materiales Didácticos*, pp. 71-85. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- PRATS, J. (1997). La investigación en didáctica de las ciencias sociales. Notas para un debate deseable, en *La formación del profesorado y la didáctica de las ciencias sociales*, pp. 9-25. Sevilla: Díada.
- PRATS, J. (2001). Hacia una definición de la investigación en didáctica de las ciencias sociales, en Perales, F.J. (ed.). *Congreso Nacional de Didácticas Específicas. Las Didácticas*

INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

- de las Áreas Curriculares en el siglo XXI*, pp. 245-259. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- SHAYER, J. (1993). Epistemology and the education of social science teachers, en Montero, L. et al. *Las didácticas en la formación del profesorado*, pp. 297-310. Santiago de Compostela: Torculo.
- STIGLER, J. et al. (2002). La brecha en la enseñanza. *Revista Estudios Públicos*, 6, pp. 57-144.
- THORNTON, S. (1991). Teacher as curricular-instructional gatekeeper in social studies, en Shaver, J. (ed.). *Handbook of research on social studies teaching and learning. A project of the National Council for the social studies*, pp. 237-248. Nueva York: Macmillan.
- TUTIAUX-GUILLON, N. (2003). L'histoire enseignée entre coutume disciplinaire et formation de la conscience historique: l'exemple français, en Tutiaux-Guillon (ed.). *Identités, mémoires, conscience historique*, pp. 27-39. Saint Etienne: Publications de l'Université de Saint-Etienne.
- VAN SLEDRIGHT, B. (1998). On the importance of historical positionality to thinking about and teaching history. *International Journal of Social Education*, 12, pp. 1-18.
- VAN SLEDRIGHT, B. (1997). *Teaching and learning history in elementary schools*. Nueva York: Teachers College Press.
- WITTROCK, M. (comp). (1997). *La investigación de la enseñanza*. Barcelona: Paidós.
- YEAGER, G. (1991). Elite education in nineteenth century Chile. *Hispanic American Historical Review*, 71(1)1, pp. 73-105.
- ZEICHNER, K. (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Morata.