

Formación inicial de profesores de Historia y Geografía: sus enfoques formativos, la construcción de su saber pedagógico y profesional. Análisis desde las voces del profesorado en Chile.

por *Cristian Arrepol Santos*¹
 Universidad de Concepción, Chile
 cristianrrpl@gmail.com

Recibido: 18/03/2019 - Aceptado: 29/04/2019

Resumen

El artículo expone los resultados de la investigación que buscó indagar en la formación inicial de los profesores de historia, geografía, quienes nos darán luces sobre las características tanto del enfoque disciplinar y pedagógico en su formación, la pertinencia de la misma, y de cómo construyen su saber pedagógico y profesional. Los análisis se realizan bajo un ejercicio comprensivo-hermenéutico, a partir de una entrevista semi estructurada aplicada a tres profesores de historia y geografía, de tres universidades con tradición en la formación de profesores de la especialidad. Los resultados dan cuenta de una fuerte formación disciplinar, desarticulada con la formación pedagógica y el contexto educativo; la privatización de la construcción del saber pedagógico, y que éste, junto al saber profesional se construye principalmente a partir de las inquietudes epistemológicas propias del profesor de historia y geografía, minimizando las influencias del contexto educativo.

Palabras claves

profesores de Historia y Geografía, formación disciplinar, formación pedagógica, saber pedagógico, saber profesional

Initial training of teachers of History and Geography: their formative approaches, the construction of their pedagogical and professional knowledge. Analysis from the voices of the teaching staff in Chile.

Abstract

The article exposes the results of the research that sought to investigate the initial training of history teachers, geography, who will shed light on the characteristics of both the disciplinary and pedagogical approach in their training, the relevance of it, and how they build his pedagogical and professional knowledge. The analysis are carried out under a comprehensive-hermeneutic exercise, from a semi-structured interview applied to three history and geography teachers, from three universities with a tradition in the training of specialty teachers. The results show a strong disciplinary training, disjointed with the pedagogical training and the educational context; the privatization of the construction of pedagogical knowledge, and this, along with professional knowledge is built mainly from the epistemological concerns of the professor of history and geography, minimizing the influences of the educational context.

Keywords

History and Geography teachers, disciplinary training, pedagogical training, pedagogical knowledge, professional knowledge

Introducción.

La formación de profesores aparece cada vez con mayor frecuencia en las discusiones y el debate público. Desde el ámbito político forma parte del discurso habitual para delegar la responsabilidad respecto a la calidad del sistema educativo, son puestos en el banquillo, y focalizan como principal problema la calidad de los profesores; por lo mismo, llama la atención que la formación de los cuerpos docentes no ha sido abordada por la investigación educativa contemporánea.

En el caso de la formación de profesores de historia y geografía, ha existido un aumento gradual de las investigaciones que han ido contribuyendo a formar un panorama medianamente definido. Respecto a las capacidades específicas que debe dominar un profesor de historia y geografía en relación con su disciplina, el debate aún está abierto y los estudios disponibles no siempre aclaran del todo las competencias disciplinarias, debido a que las investigaciones procedentes de la pedagogía privilegian más bien competencias generales del profesor.

En este sentido, las relaciones entre formación inicial y desempeño docente constituyen además un foco a considerar para la presente investigación, cuyo núcleo central tiene que ver con indagar ¿Dónde y cómo adquieren los profesores los aprendizajes, teóricos y prácticos, para ejercer como tales?, ¿Es la formación inicial el contexto donde los futuros profesores adquieren las claves de su profesionalidad? En las mallas de las carreras de formación de docentes, ¿cuáles son los ejes articuladores que ayudan a favorecer el desarrollo de los saberes pedagógicos necesarios?

Desde el análisis de la formación inicial de los profesores de historia y geografía y desde sus propios testimonios se puede contribuir bastante a dilucidar aspectos particulares del profesorado de historia, a saber: las disciplinas que maneja; el tipo de formación académica; cuáles son los modelos pedagógicos a que está adscrito como profesional; particularmente resulta relevante dilucidar, cuáles han sido, según el juicio de los docentes de historia y geografía, los estilos y las características de su formación universitaria, además sobre la pertinencia de las mismas en el ejercicio profesional.

1. Marco teórico.

La formación del profesor entendida como el conjunto de actividades tendientes a fortalecer a los docentes en conocimientos, competencias, actitudes y valores que permitan generar una práctica reflexiva y comprometida con un proyecto educativo socialmente legitimado. Desde este posicionamiento se reconoce a la formación docente como un proceso donde interactúa el conocimiento específico de una disciplina, el reconocimiento de una cultura propia del trabajo docente y el dominio de competencias docentes específicas.

La estructura de la formación es el resultado de un proceso de construcciones permanentes de carácter inconsciente en el que fluyen tres vertientes: la representación social de la formación, la realidad material de la formación en la experiencia de los sujetos y la propia estructura psíquica. Se pueden advertir algunas etapas en el proceso de formación docente (Sacristán y Pérez, 1992). La primera fase es la experiencia como alumnos, previa a la elección de ser profesores, lo que constituye la biografía escolar. La segunda fase es la formación inicial como docentes, entendida como el tránsito por parte del estudiante de profesorado por un itinerario diseñado específicamente para dotarlo de los conocimientos, habilidades y disposiciones necesarias para ejercer la tarea docente, dota al docente, en forma sistemática, de los saberes especializados habilitantes para la práctica profesional. La iniciación de la vida profesional en los centros escolares señala el tercer momento de la socialización profesional.

Desde que se instituyeron los programas formales para la formación de profesores, ha existido escaso acuerdo sobre la naturaleza precisa de los modelos pedagógicos más adecuados en la preparación para el ejercicio educativo. Estos modelos pedagógicos oscilan entre tres tendencias definidas, cada uno bajo un enfoque disciplinar, a saber: desde la sociología con su propuesta racionalista; la segunda, centrada en los estudios psicológicos del desarrollo del niño que permiten la adecuación de la enseñanza (desarrollismo), y la tercera lo constituye la tendencia crítica, desde donde se entiende el ejercicio pedagógico vinculado a la transformación social.

Dicho lo anterior, los programas de formación y su desarrollo se fundamentan en un modelo pedagógico que refleja su afiliación a éste, de manera implícita y explícita, a través de las prácticas formativas (Loya Chávez, 2008). Según la tendencia en la que se inscriban, introducen a los docentes en su profesión por las siguientes vías: primero, ingresar en la lógica del orden social actual en la que ciertas competencias son demandadas; segundo, comprender el desarrollo de las y los estudiantes y; tercero, promover situaciones en las que los maestros se ocupen de su realidad educativa críticamente con el fin de mejorarla.

Entonces el modelo pedagógico podría considerarse como una propuesta teórica que incluye conceptos de formación, de enseñanza, de prácticas educativas, entre otros. Por su parte, Davini (1995) expone que los modelos de formación constituyen tradiciones, que son configuraciones de pensamiento y de acción que, construidas históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo, se institucionalizan, se incorporan a la práctica y a la conciencia de los sujetos y como tales llegan a sobrevivir en la organización, en el currículo, la práctica y en las generaciones de formadores, orientando toda una gama de acciones.

2. Formación Inicial de los Profesores de Historia y Geografía.

El tema de la formación de profesores de historia y geografía a nivel internacional, constituye un campo de estudio, que ha experimentado un notable avance en los últimos años, particularmente los investigadores españoles han tratado de ir develando algunas características particulares y relaciones complejas que se dan entre las investigaciones y las prácticas docentes de los “formadores de formadores”. Existe consenso en cuanto al proceso de formación y la preparación de un profesor de historia y geografía, involucra necesariamente educar a un profesional capacitado para la toma de decisiones, que sepa organizar y llevar a la práctica los conocimientos históricos que debe enseñar.

El Consejo de Europa como institución internacional que se ha ocupado por el tema, a modo de diagnóstico estableció lo siguiente: la existencia de una diversidad de propuestas de formación, la necesidad de superar la disociación y la relación problemática entre la formación disciplinar y la formación pedagógica. Se generan consensos en relación a establecer la necesidad de contar con un profesional que en primer lugar conozca su disciplina, pero que su vez sea un experto en didáctica de la historia. Por su parte desde la Organización de Estados Iberoamericanos, emerge una propuesta para la formación de profesores de historia y geografía, poniendo el acento en tres ejes, a saber: valores y actitudes proclives a la enseñanza, competencias académicas referidas a la Historia en General y la de Iberoamérica en particular, competencias pedagógico-didácticas facilitadoras de procesos de aprendizaje autónomos (Pagés, 2004).

Una revisión sobre los formadores, Coudannes (2010), nos expone lo que a su juicio son los males del profesionalismo universitario, en primer lugar el divorcio de los fines sociales de la disciplina, bajo esta caracterización hace hincapié en el academicismo y especialización presente en las universidades argentinas, señala además, que esto podría constituir un factor explicativo de la devaluación de la tarea docente y lo pedagógico en las carreras universitarias.

Autores españoles como (Maestro González, 1997; Fontana, 2003; Serna, 2005, en Cuesta, 2016) consideran que la historia como disciplina escolar se vincula en su origen con la historia del estado-nación. De aquí que sus contenidos curriculares, sus prácticas de enseñanza y su historiografía se consoliden dentro del paradigma positivista de fuerte impacto y tradición en la enseñanza de la historia, esta comunión entre historia del estado-nación y constitución del sistema escolar moderno legitima la adopción, en su momento, de unas prácticas de enseñanza y de aprendizaje de la disciplina que se constituyen como un código disciplinar estructurante, positivista, que delimita la manera en que los sujetos se relacionan con la historia durante la prolongada exposición al sistema escolar y a posteriori. Por código disciplinar, Cuesta Fernández se refiere a:

... una tradición social configurada históricamente y compuesta de un conjunto de ideas, valores, suposiciones y rutinas, que legitiman la función educativa atribuida a la historia y que regulan el orden de la práctica de su enseñanza. (...) integra discursos, contenidos y prácticas

que interaccionan y se transforman impelidos por los usos sociales característicos de las instituciones escolares en sus diversas fases. (Cuesta Fernández, 1997:20)

Este código considera modos de enseñanza y de aprendizaje escolares, y que sus fases corresponden al desarrollo del sistema capitalista que tendió a configurar una enseñanza de la historia ligada al enciclopedismo, al memorismo y al nacionalismo. A su vez, aunque la elaboración de las características del código disciplinar es contextual y a pesar de que las diferencias socio históricas para las naciones europeas y americanas son grandes, para Luis Fernando Cerri (en Cuesta, 2016) las marcas de nacimiento de la disciplina escolar historia (nacionalismo, patriotismo, enciclopedismo, memorismo) parecen compartirse en la mayoría de las naciones durante el siglo XIX. Entonces la formación disciplinar de los profesores de historia y geografía, particularmente su código disciplinar en historia es reconocido como eje organizador de la propuesta de formación, da como resultado planes de estudio con una estructura de colección, con una clasificación fuerte, centrados en los campos disciplinares de referencia de las materias escolares.

Tradicionalmente, las propuestas de formación de profesores de nivel medio han presentado como denominador común la especialización disciplinaria, con un porcentaje mucho menor de contenidos dedicados a la formación pedagógico–didáctica. Hemos definido aquí que el modelo de secuencia de contenidos, constituye el orden en el que se han ubicado en la estructura curricular las asignaturas que integran los planes de estudio. En el caso de formación docente, el modelo de secuenciación de las asignaturas ha sido calificado como deductivo, “primero se adquieren los fundamentos teóricos de la tarea de enseñar, avanzada la formación, se realizan los primeros ensayos de enseñanza que constituyen instancias de aplicación de lo aprendido (Diker y Terigi, 1997). Se inscriben en este modelo de secuenciación todos aquellos planes que acumulan las instancias de formación en la práctica hacia el final de la carrera.

Algunas investigaciones realizadas a profesores de historia, concluyen que al finalizar su proceso de formación, tienden a manifestar que han sido formados para pensar y no para enseñar. Junto con ello la práctica profesional es enfrentada con temor y pesimismo. En la misma dirección Coudannes (2010) señala que “operan desde temprano los mecanismos de diferenciación, que sustentan una concepción elitista de la profesión, que reduce a la docencia a una salida laboral, para un grupo «poco privilegiado en sus dotes intelectuales»”, señalando además que lo pedagógico constituye un barniz de trámite para una pronta salida laboral. Establece además una serie de nudos críticos, campean con soltura la idea que el saber la disciplina es suficiente para enseñarla, es más, subyace la idea que las materias pedagógicas tienen poco y nada que aportar a la enseñanza en el nivel superior. En opinión de Cayetano de Lella (Idem), estamos en presencia de un modelo Academicista, donde lo esencial es el sólido conocimiento que tiene el profesor de la disciplina que enseña. Valdés y Turra (2017:31), señalan que “el conocimiento disciplinar claramente se constituye en base principal de la formación”, es más, constituye un rasgo distintivo de la carrera de pedagogía en historia y geografía. Existe la sensación, que la formación pedagógica es superficial y que será el contacto con la escuela el que desarrollará las competencias pedagógicas que le permitirán al profesor resolver la enseñanza en contextos diversos.

3. Consideraciones sobre el saber pedagógico.

En la búsqueda de referentes teóricos para generar una delimitación conceptual del saber pedagógico, consideramos pertinente señalar algunas ideas sobre el objeto epistemológico de la pedagogía. Desde la perspectiva del conocimiento, Foucault (en Cárdenas Pérez et al, 2012) propone que toda disciplina científica se organiza en torno a una *episteme* que estructura sus saberes y discursos en una época. La *episteme* es el conjunto de relaciones capaces de unir, en una época dada, las prácticas discursivas de las ciencias. A partir de lo cual, se podría decir que el saber pedagógico debería constituirse como una *episteme* en el sentido de representar un principio organizador, un dominio que como archivo envuelve las configuraciones del discurso pedagógico.

Granja señala que

... para realizar un estudio de la configuración del saber pedagógico se requiere de un análisis de la formación conceptual de este, que se oriente a la descripción de cómo se formulan distintas nociones y conceptos que permiten a los profesores ir aprehendiendo y explicando la realidad educativa a partir de su actividad escolar. (En Cárdenas Pérez et al, 2012:483)

Para Tardif (Ibídem), el profesor es un sujeto que posee conocimientos y un saber hacer que proviene de su propia actividad, que asume su práctica a partir de los significados que él mismo le da, estructurando y orientado su acción pedagógica. También rescata la dimensión social del saber de los docentes, al que describe como un saber que es compartido por el grupo de los profesores que poseen una formación más o menos común y están sujetos a un trabajo más o menos comparable. En la misma compilación Mena y Romagnoli analizan el sentido del saber del profesor como algo que se construye en la praxis y que se constituye en la teoría que origina el mismo educador, en los procesos de reflexión sobre su quehacer pedagógico.

4. Saber profesional: características y construcción.

En relación a la construcción del saber profesional, estudios señalan de manera categórica que los docentes tienen claro lo que deben hacer en su profesión, relacionado con una disciplina, cuyos contenidos están prescritos en los programas de estudio. Ahora bien, respecto a los aspectos metodológicos involucrados en su profesión, entendiendo que el “aprendizaje del conocimiento profesional supone un proceso de inmersión en la cultura de la escuela mediante el cual el futuro del docente se socializa dentro de la intervención, aceptando la cultura profesional heredada y los roles profesionales correspondientes”, Pérez (en Muñoz Labraña, 2006:4).

Los cambios sociales han ido provocando serios trastornos al quehacer del docente, es común el reconocimiento por parte de los mismos que no han sido formados para enfrentar las complejidades del ejercicio profesional, a saber: una profesión centrada en lo administrativo y asistencial, con una preocupante falta de espacios para la reflexión. A estos aspectos Muñoz Labraña (2006:10) incorpora una “profesionalidad centrada en la disciplina, con un mercado laboral saturado y estrecho, caracterizado por el individualismo y la soledad”.

El ejercicio de campo y sus implicancias en la construcción del saber profesional es fundamental, y en el caso de los profesores de historia y geografía, “lo que define su profesión es el contenido de la disciplina histórica, más no su rol de profesor de esa disciplina” (Ibídem:13), se asume entonces que el contenido disciplinar es el centro de su actividad y motor de su principal preocupación desde el punto de vista profesional.

Carnevale (2012), pone el acento en la influencia que ejercen las instituciones formadoras de base en la construcción del saber profesional de los profesores de historia y geografía. Consideremos en primer lugar que el ingreso a la actividad laboral es un momento muy importante en la carrera docente, a partir de entonces se pone en práctica lo aprendido durante la etapa de formación y se propicia un cambio de roles, en el cual los estudiantes dejan atrás su seguro lugar de alumnos para asumir otro de mayor responsabilidad “el de profesor”. Sin duda, todo esto genera temores, incertidumbres y ansiedad entre los nuevos egresados convertidos en docentes noveles.

5. Metodología.

La investigación se enmarca dentro de un paradigma cualitativo, pretende adentrarse al nivel de los significados que subyacen en los discursos de los docentes, con el propósito de comprender mejor aspectos sobre su formación y la construcción de su saber pedagógico y profesional. Como lo señalamos la investigación se despliega bajo un paradigma cualitativo con un enfoque Comprensivo Hermenéutico, que además presenta la característica de ser flexible y emergente (Pérez, 2004). Necesariamente se debe establecer una propuesta metodológica que nos permita desarrollar el trabajo con la rigurosidad necesaria, en esa dirección el diseño de la investigación contempló el

desarrollo de las siguientes fases:

Fase 1: Problematización, junto con una revisión bibliográfica orientada a verificar el estado del arte en relación a los ejes temáticos que sustentan la investigación, particularmente sobre la formación de profesores de historia y geografía y la construcción de su saber pedagógico y profesional.

Fase 2: Momento metodológico orientado a producir la información, bajo un enfoque comprensivo-hermenéutico, se consolida la técnica para la recolección de datos, estableciendo los participantes y criterios de selección, la secuencia para la producción de la información. La fase culmina con la discusión de resultados y las conclusiones.

Se utilizó una selección estratégica o intencionada de los participantes, en donde se consideraron los siguientes criterios de selección, a saber: años de ejercicio profesional (antigüedad máxima de cinco años la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales); formación inicial, universidad de egreso (Universidad de Concepción, Universidad del Bio Bio, Universidad de la Frontera); ejerzan profesionalmente en el nivel medio o secundario. Quedando finalmente conformada por tres docentes, pertenecientes a cada una de las universidades consideradas en el estudio. Se contempló la utilización como instrumento para recolectar datos, la entrevista semi-estructurada, ya que permite, como lo señala Albert (2007:245) “es de especial importancia cuando se está interesado en la perspectiva del participante, en el lenguaje y los significados que las personas construyen”.

El plan de análisis consideró definir las categorías, para proceder a realizar un proceso de triangulación hermenéutica, el cual, involucra la acción de reunión y cruce dialéctico de toda la información pertinente al objeto de estudio surgida en la investigación por medio de los instrumentos correspondientes, y que en esencia constituye el corpus de resultados de la investigación. El procedimiento práctico para efectuarla pasa por los siguientes pasos: seleccionar la información obtenida en el trabajo de campo; triangular la información por cada estamento, en este caso con el marco teórico, para finalmente, y atendiendo a los distintos tipos de análisis, se contempla realizar una interpretación final de datos textuales, por lo cual se optó por la estrategia de análisis temáticos, “estrategia que busca la captura de toda la variabilidad de posicionamientos posibles a propósito del tema indagado y en una serie de entrevistas (Baeza, 2002:119). De esta manera el análisis temático deshace de alguna manera la singularidad del discurso y recorta transversalmente lo que, de una entrevista a la siguiente, se refiere al mismo tema.

6. Resultados.

Como es el investigador quien le otorga significado a los resultados de su investigación, uno de los elementos básicos a tener en cuenta es la elaboración y distinción de tópicos a partir de los que se recoge y organiza la información. Para ello se establecieron categorías, las cuales denotan un tópico en sí mismo, y en concordancia con los objetivos, quedando dispuestas de la siguiente manera:

Tabla N° 1. Sistema de categorías.

Numeración	Nombre Categoría
Categoría N°1	Caracterización y pertinencia de la Formación Disciplinar
Categoría N°2	Caracterización y pertinencia de la Formación Pedagógica
Categoría N° 3	Formación inicial y construcción del Saber Pedagógico
Categoría N°4	Experiencias en la construcción del Saber Profesional

Fuente: elaboración propia

Dentro de las etapas de formación, podemos señalar que la formación inicial recibida en la universidad, representa el trayecto de mayor significación en su proceso de formación profesional, concuerdan en que esta aporta los saberes especializados para habilitarlos como docentes. A su vez,

marcan distancia de lo propuesto por la literatura, en ningún momento asocian su experiencia escolar como parte influyente en su formación, también minimizan la iniciación a la vida profesional como modelador de la formación inicial recibida. Destacan la responsabilidad propia por construirse profesionalmente cuyo despliegue se realiza bajo una perspectiva individualista.

Se puede inferir a lo menos de los sujetos de estudio, que la etapa de formación asociada al ejercicio profesional representa una plataforma, que les permite contar con los recursos metodológicos y económicos para poder seguir perfeccionándose, pero es totalmente razonable suponer que el perfeccionamiento se orienta hacia la profundización de su formación disciplinar, subyace la idea de ir marcando cierta distancia frente a su rol como docente, en este punto podríamos estar de acuerdo con lo que propone Coudannes (2010: 981) en relación a cierto desprestigio de la profesión docente, donde sostiene que “operan desde temprano mecanismos de diferenciación, que sustentan una concepción elitista de la profesión, que reduce la docencia a una salida laboral”.

7. Formación Disciplinar.

La formación disciplinar, cuya preponderancia en la formación de los profesores de historia y geografía es indiscutida, y como lo establece Valdés y Turra (2017), constituye un rasgo distintivo en los actores que tienen que ver con el proceso formativo, es así como el enfoque disciplinar en historia es reconocido como eje organizador de la propuesta de formación. Se puede establecer, y en cierta medida predecible, la existencia de un potente arraigo de la disciplina de historia. Sitúan el enfoque positivista como rasgo característico que campea sin cuestionamientos en las distintas escuelas de formación de los profesores de historia y geografía, en palabras del (E: 1) “aun creo yo persiste lo que es un enfoque positivista en la enseñanza de la historia aún sigue prevaleciendo el dominio del dato por sobre los procesos metacognitivos”. Situación que difícilmente podrá ser modificada por el docente novel en el ejercicio profesional, en donde el manejo de datos se considera por cierto, muy necesario. En esa dirección llama la atención el esfuerzo por parte de las universidades por marcar distancia con el positivismo, complejizar conceptualmente los enfoques que caracterizan su formación disciplinar, sin embargo, más allá de lo que puedan declarar como propuesta de formación, son finalmente los docentes los que la operacionalizan, por lo tanto, la posibilidad de que el positivismo, o el reinado del dato duro pierda fuerza, es a lo menos complejo.

La figura del docente formador y el enfoque disciplinar, se advierte que los sesgos de cada docente, dificultan la articulación y la formación integral como profesores de historia y geografía, condicionando su formación pedagógica, subyace en sus prácticas de enseñanza, la idea que la formación disciplinar rigurosa, basta para el ejercicio profesional. En este punto, tomando como referencia a Coudannes (2010), podría constituir un factor explicativo de la devaluación de la tarea docente y lo pedagógico en las carreras universitarias. Sostienen que es necesario que predomine la formación en historia, asumen que “así debe ser”, argumentando que el sistema espera que el profesor de historia deba ser antes que todo, un experto en la disciplina que enseña.

La línea argumentativa que posiciona al enfoque disciplinar con predominio de la disciplina histórica, se sustenta en la empatía que sienten hacia la misma, atribuyéndole la condición de agente catalizador, que los motivó a estudiar la carrera, quizás no prestando atención a lo que aquello implicaba, dando muestras de una predisposición que atribuye un rol secundario a la formación pedagógica, y que en el rigor de la formación de pre grado, sea la formación disciplinar la que demande los mayores esfuerzos cognitivos; “sentí una mayor empatía por historia, claramente, pero al igual que la comida, para mí era un sabor adquirido, un gusto que formaba parte y que finalmente me motivó a estudiar la carrera” (E:2).

Como sabemos historia ocupa un papel estelar, ¿Qué pasa entonces con geografía?, acá se genera una situación particular, coinciden en señalar que no ocupa el lugar que debería, en lenguaje gastronómico se puede considerar como un platillo puesto en la mesa de la formación, pero su degustación por separado no contribuye a generar un *maridaje* entre ambas disciplinas, advierten una connotación práctica, desarticulada con la disciplina de historia, “un profe de historia tiene que

manejarse en historia, el punto podría ser es que es pedagogía en historia y geografía, e entonces habría que preguntarse qué pasa ahí” (E:3). En el ejercicio profesional demanda algún esfuerzo extra del profesor, lo asumen como un factor de análisis fundamental para la explicación de algún hecho histórico, estableciendo una relación de reciprocidad. Si bien advierten el vacío en geografía, asumen su responsabilidad en actualizar y profundizar contenidos.

Manifiestan de manera categórica la pertinencia de la formación disciplinar en el ejercicio profesional, como herramienta base, “desde mi experiencia que los conocimientos disciplinares adquiridos son pertinentes, si son pertinentes y constituyen la base que me permite poder desarrollarme como profesor de historia y geografía” (E:2); las diferencias se articulan en relación a la inquietud del docente, complementado con la experiencia de formación y universitaria. Sin embargo, argumentan que para que la formación disciplinar sea sólida, se omite o se delega al futuro profesor la responsabilidad de adecuar los contenidos en su práctica pedagógica; lo anterior viene a consolidar la predominancia de la formación disciplinar, relativizando la complejidad del ejercicio pedagógico y la transposición didáctica de los contenidos.

8. Formación Pedagógica.

En general dentro de su formación pedagógica se habló constantemente del enfoque por competencias, sobre el cual se señalaba que estaba presente de manera transversal en la formación; sin embargo, advierten que esto se restringía a una declaración de principios, son los formadores los que operacionalizan su despliegue, y que por lo tanto, las formas tradicionales confluyen y se entremezclan complejizando la tarea de identificar con claridad el enfoque de su formación.

Si bien, asumen el modelo por competencias como enfoque presente en su formación pedagógica, en el marco de un modelo técnico, más allá de lo explícito de sus postulados, nunca entendieron de qué se trataba, y que obviamente existía a su juicio una fractura entre el discurso y la práctica, no solo en la formación, llevarlo a la práctica por el docente reviste un serio problema, si consideramos que no lo entiende, mal podría desplegar su práctica ante la confusión conceptual y ‘procedimental, “somos de las pocas carreras que adoptó el enfoque por competencias, ninguno de nosotros tenía idea en qué consistía, (...), nunca nosotros lo sentimos propios ese modelo” (E:3).

De la estructura, coinciden que esta se despliega bajo una secuencia temporal, un modelo deductivo según Diker y Terigi (1997), en donde se adquieren primero los fundamentos teóricos de la tarea de enseñar, avanzada la formación, se realizan los primeros ensayos de enseñanza como instancias de aplicación de lo aprendido; este último punto representa los principales cuestionamientos, tiende a ser considerado como el gatillador de una crisis, producto del recibir al finalizar su formación y experiencias sobre su futuro rol, “si tú al estudiante pregrado no le das un acercamiento de lo que implica el ejercicio docente en los primeros años, probablemente cuando tú se los ofreces en cuarto o en quinto se va a terminar desilusionando” (E:2).

Los cuestionamientos descritos corresponden al enfoque y estructura, sin embargo reconocen algunas características, desconocemos si corresponde a una situación coyuntural o forma parte de una planificación racionalmente establecida, nos referimos a que los profesores encargados de impartir la formación pedagógica, su formación inicial previa a sus especialización corresponde a profesores de historia y geografía, por lo tanto existía un lenguaje común que contribuye de manera significativa al aprendizaje.

Una situación que no deja de llamar la atención y retomando el enfoque por competencias, desde un análisis retrospectivo, advierten que más allá de la complejidad para entenderlo, ha sido de utilidad en el ejercicio profesional, generando una paradoja básicamente por lo difuso de la propuesta, lo interesante sería poder determinar cómo ha sido su despliegue, o quizás podría generarse una situación similar a la experiencia que ellos tuvieron, considerando lo complejo de implementar algo que no se comprende.

Respecto de su formación pedagógica, su mayor empatía está asociada al área de la didáctica, fundamentado en su implicancias prácticas en el ejercicio profesional, sin embargo, el análisis cambia a la hora de analizar el área asociada a la evaluación como disciplina que forma parte del

ejercicio pedagógico, donde la pertinencia y factibilidad de las propuestas que forman parte de la formación, es imposible de realizar en el ejercicio profesional, por las dinámicas de contexto, y la diversidad presente en las aulas.

Advierten la pertinencia de su formación pedagógica, plasmada en una actualización constante, calidad de los docentes formadores, sin embargo, llama la atención que no existan cuestionamientos de fondo respecto a lo relegado y desarticulado de la formación pedagógica en relación a la formación disciplinar, se asume con naturalidad, como señala Coudannes (2010), la falta de diálogo y vinculación entre la formación disciplinar y pedagógica, no pareciera tener mayor relevancia en el proceso de formación. Retomando planteamientos anteriores, al parecer la empatía por la disciplina histórica, mezclada con lo que expresa Devoto, Génova y Ramallo (2016), el desprestigio de la pedagogía y la didáctica por parte de las tradiciones académicas y disciplinares del campo de la historia, genera un adormecimiento y pasividad respecto de su formación pedagógica.

En la misma dirección, advierten la pertinencia de su formación pedagógica respecto de las demandas desde la política pública, asociado básicamente a la carrera docente, nuevamente desde una racionalidad técnica, funcional y reduccionista, advierten una correlación entre formación y acreditación, bajo este criterio por el solo hecho de egresar de la carrera presupone que se cuenta con las herramientas y competencias elementales para ejercer profesionalmente.

A juicio de los docentes lo relevante es la inquietud del docente, bajo el concepto de autoformación, tomando como referencia a Humberto Maturana y Ximena Dávila (2017) la racionalidad que estaría primando desde el punto de vista pedagógico es la *autopoiesis*² educativa, la formación habilita, pero el desempeño en el aula va a estar condicionado por la capacidad de autoformación y pro actividad docente, entendida como la responsabilidad de perfeccionarse, reinventarse y construirse profesionalmente.

9. Saber Pedagógico.

A partir del planteamiento de Foucault (en Cárdenas Pérez et al, 2012) se podría decir que el saber pedagógico debería constituirse como una *episteme* en el sentido de representar un principio organizador, un dominio que como archivo envuelve las configuraciones del discurso pedagógico. Como ya nos han dejado claro, la universidad entrega las herramientas fundamentales para ejercer, sin embargo es obligación del profesor perfeccionarse y actualizarse constantemente, en palabras de (E:1): “la formación inicial nos entrega las herramientas para nosotros seguir desarrollándonos a futuro, creo que cada docente está llamado a seguir especializándose en el área de su interés”. Se desprende una mirada práctica y funcional de la construcción del saber pedagógico, no se advierte una reflexión profunda respecto del ser profesor y sus implicancias. Quizás como una consecuencia de la predominancia de la formación disciplinar, donde eso bastaría para el ejercicio profesional, bajo la ecuación: saber historia, igual buen profesor.

Asumen una evolución de carácter temporal, y cuyos avances están sujetos a motivaciones personales, por querer saber más, curiosidad epistemológica, que a su juicio no constituye una generalidad entre sus pares docentes, por el contrario, representa una lucha permanente, por no ser absorbido por el sistema, a lo que ellos denominan la zona de confort. Relativizando en este punto la injerencia del contexto educativo. Se perciben como profesionales que cuentan con herramientas metodológicas que le permiten desarrollar habilidades superiores en sus estudiantes; patrimonio exclusivo de los docentes de historia y geografía; se visualizan además como profesionales epistemológicamente curiosos, marcando distancia del “adormecimiento profesional”, que advierten diariamente en sus pares.

10. Saber Profesional.

Siguiendo con la línea de construcción del saber profesional, se presenta una continuidad respecto a la responsabilidad del profesor por perfeccionarse y actualizarse, la novedad radica que en este punto incorpora al contexto educativo como articulador en la construcción del saber

profesional, cuentan con la base que entrega la formación inicial, pero es el contexto el que condiciona mediante los niveles de exigencias de cómo se construye el saber profesional. De la experiencia de los entrevistados, se desprende una connotación negativa del contexto; “el desarrollo de la propia persona por querer saber más” pero esta inquietud no es fomentada por el contexto educativo” (E:1); establecimientos con altas dosis de entropía³, ausencia de diálogo profesional, egoísmo didáctico, presencia de una solidaridad profesional mal entendida (datos y tips) orientados a “facilitar” la labor docente.

Ya en el proceso de construcción, advierten una secuencia natural, que va siendo influenciada por una serie de factores, a saber: vocación y convicciones, variables de contexto, exigencias del establecimiento, proyecto familiar, política pública asociada a la carrera docente; las cuales ayudan a establecer un perfil profesional; advirtiendo algunos patrones comunes: proactivos, autoexigentes, pendientes de la actualización constante, reflexivos sobre la práctica como metodología clave para ir construyéndose o autogenerándose profesionalmente. Estaríamos en presencia de características distintivas del ejercicio profesional de los profesores de historia y geografía. Se perciben, en un estadio más alto respecto de sus pares de otras disciplinas, considerando que la diferencia radica en la disponibilidad de mayores herramientas metodológicas para el ejercicio profesional, “no quiero hablar de una superioridad, pero considero de que las otras disciplinas no desarrollan tantas habilidades como lo hacen el área de historia” (E:3).

Respecto a la relación que establecen entre la formación inicial y los requerimientos de la política pública, existen dos temas que convocan su preocupación, el primero dice relación con la responsabilidad de actualizarse constantemente; advierten una contradicción flagrante, mientras que por un lado demanda competencias específicas de distinta índole asociadas al Marco para la Buena Enseñanza, surge la necesidad de auto perfeccionarse para ir a la vanguardia con los cambios y demandas, sin embargo, la política pública resta el atractivo a la capacitación, desestimando la retribución económica al esfuerzo por perfeccionarse. Además advierten que el sistema ha sido adaptado para marcar el paso, se tiende a la pasividad, lo anterior, se funda en el relajo que advierten en sus pares, donde la titularidad docente vino a acentuar con mayor notoriedad esa condición, ya no está en riesgo lo laboral, así que la repetición se consolida como práctica pedagógica. Por lo mismo cuestionan las características de la evaluación docente, no se ajusta a la realidad, advirtiendo con preocupación que se ha transformado en un negocio, y que finalmente se termina evaluando a una representación “photochopeada” del docente. Finalmente más allá de lo éticamente cuestionable, atenta la construcción del saber profesional.

Reciben lo suyo, las instituciones formadoras, que para efectos laborales no consideran la dinámica oferta-demanda, donde la exagerada cantidad de egresados ha complejizado la inserción laboral de los profesores de historia y geografía, accediendo con suerte a reemplazos o la realización de horas, condición que seguramente modificará las experiencias de construcción del saber profesional. Les llama la atención la pasividad y desvinculación de las instituciones formadoras, y desde la política pública frente a la situación descrita. Lo que podría incidir, más allá de la predilección por la disciplina histórica, a optar por perfeccionamientos alejados del ejercicio pedagógico, en busca de ampliar sus competencias, y así aumentar sus posibilidades en el campo laboral.

Conclusiones.

De los resultados obtenidos destaca con fuerza que en la formación disciplinar, predomina un enfoque centrado en la disciplina histórica, en donde los contenidos curriculares, sus prácticas de enseñanza y su historiografía se consolidan dentro de un enfoque positivista, constituyen en un código disciplinar reconocido sin cuestionamientos como eje organizador de la formación, acorde al manejo disciplinar que demanda la política pública a los docentes de la especialidad.

En el enfoque pedagógico, predomina el enfoque por competencias, en donde, se constata el desconocimiento sobre sus características e implicancias por parte de los futuros docentes, no advierten diferencias sobre las formas tradicionales. El enfoque no se hace cargo de las críticas

respecto a la disociación entre lo disciplinar y lo pedagógico, la academia y contexto educativo, la temporalidad respecto de la inserción laboral.

En relación a la pertinencia de conocimientos pedagógicos adquiridos en su formación inicial, asumen que es efectiva, desde la lógica de una habilitación para el ejercicio profesional. Dando cuenta de cierto reduccionismo y relativización de la formación pedagógica, como algo que se puede acomodar sobre la marcha.

Atendiendo a que del profesor de historia y geografía se espera un manejo acabado respecto de su disciplina, la formación disciplinar, focalizada en historia es a todas luces pertinente para el ejercicio profesional, omitiendo de paso cuestionamientos en relación a su secuencia, carácter aplicacionista, en su momento con una predominancia de la historia europea, su falta de coherencia en relación al ejercicio profesional, a partir de la importancia desproporcionadas de algunas asignaturas en relación a su posterior abordaje en el contexto educativo. Es tan fuerte el arraigo de la formación disciplinar en historia, que relega a un plano secundario a la geografía, emergen cuestionamientos sobre la desarticulación entre ambas disciplinas, ya en el ejercicio profesional ha sido advertido con mayor preocupación. En este escenario, los docentes por gusto o necesidad asumen la autoformación en la disciplina de geografía, como una cuestión necesaria.

El proceso de construcción del saber pedagógico parte de la formación inicial base, luego es el profesor el responsable de desarrollar y construir su saber pedagógico. Tomar la formación inicial no es antojadizo, pero a diferencia de lo que señala la literatura, no existe mención alguna a instancias previas a la universidad como factor que contribuya a la formación del saber pedagógico, el ser profesor no fue precisamente el objetivo inicial al momento de optar por estudiar la carrera. La construcción del saber pedagógico se va generando en base a referentes que van configurando una situación de singularidad, desde sus representaciones se perciben como profesionales que a diferencia de sus pares, cuentan con habilidades superiores, capaces de desarrollar pensamiento crítico en sus estudiantes, con una carga ideológica en su práctica pedagógica. Podríamos señalar que la construcción del saber pedagógico, junto con la construcción del saber profesional se despliega en el marco de un ostracismo profesional, en donde la motivación y vocación se mezclan para generar un proceso de *autopoiesis* docente, donde la interacción con sus pares y su entorno cumple un rol marginal, como un espejo de lo que no se debe hacer.

Respecto de la vocación, no deja de ser llamativo, ¿vocación de qué?, ¿por qué?, considerando que los docentes optaron por ingresar a la carrera motivados por su empatía con la disciplina de historia, si sumamos la desarticulación con la formación pedagógica, y la tardanza en la inserción con el contexto educativo. Aventurarnos con una explicación, podría estar asociada a las dinámicas presentes en el contexto de universidad, que van más allá de lo curricular; es aquí donde el contexto de la carrera y sus pares, caracterizado por espacios de discusión y reflexión, generan paulatinamente en los futuros docentes la consolidación de una visión transformadora y de justicia social asumida como una obligación, más allá de su labor como profesor.

Estamos frente a docentes con una formación disciplinar fuerte, con énfasis en el conocimiento histórico, incorpora a la geografía como un acompañamiento necesario para el ejercicio profesional, desarticulado con historia. Con una formación pedagógica desplegada bajo modelos confusos, condicionado por las características de los docentes formadores, con una inserción al rol docente tardía dentro de su proceso de formación. Donde la vocación ocupa un papel preponderante, pero no sabemos si es una vocación por ser profesor o vocación por enseñar historia.

Finalmente se hace necesario profundizar en una investigación hasta qué punto el asumirse como profesionales autónomos, reflexivos y críticos, se sostienen frente a las demandas escolares desprofesionalizantes: ¿se mantendrán pasados los 5 años, su perfeccionamiento en la disciplina histórica significará el abandono definitivo y el tiro de gracia a su vocación, o serán arrastrados a la zona de confort, blanco de sus críticas?

Bibliografía

- Albert, M. (2006).** *La investigación educativa: claves teóricas*. México: UNED/ McGraw Hill.
- Baeza, M. (2002).** *De las metodologías cualitativas en investigación científico social. Diseño y uso de instrumentos en la producción de sentido*. Concepción: Universidad de Concepción.
- Cárdenas Pérez, A. V.; Soto-Bustamante, A. M.; Dobbs-Díaz, E. & Bobadilla-Goldschmidt, M. (2012).** El saber pedagógico: componentes para una reconceptualización. *Educación y Educadores*, 15(3), 479-496.
- Carnevale, S. (2012).** Los profesores principiantes enseñan historia. *Clio & Asociados. La historia enseñada*, 12, 54-72.
- Coudannes, M. (2010).** La formación del profesor de historia en la universidad argentina. La creciente distancia entre investigación/ docencia y teoría/ práctica. *Antítesis*, 3(6), 975-990.
- Cuesta, V. (2016).** Formación inicial de profesores en enseñanza de la historia. Argentina-Brasil: Campo disciplinar, programas de estudios y miradas docentes. Tesis de Doctorado. La Plata: UNLP. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1326/te.1326.pdf>
- Davini, M. (1995).** *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- Devoto, E.; Génova, H. & Ramallo, F. (2016).** (Des)encuentros en la formación de profesores universitarios en historia: un análisis a partir del plan de estudios de la carrera de la UNMDP. *Entramados- Educación y Sociedad*, 3(3), 49-61.
- Diker, G. & Terigi F. (1997).** *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós.
- Loya Chávez, H. (2008).** Los modelos pedagógicos en la formación de profesores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46(3), 1-8.
- Muñoz Labraña, C. (2006).** Percepciones de los Profesores de Historia y Ciencias Sociales de su Profesión. Un Estudio Fenomenológico. *Horizontes Educativos*. 11(1), s/d.
- Pagés, J. (2004).** Enseñar a enseñar historia: la formación didáctica de los futuros profesores. En Gómez Hernández, J. A. & Nicolás Marín, M. E. (coords.). *Miradas a la Historia. Reflexiones historiográficas en recuerdo de Miguel Rodríguez Llopis (155-178)*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Pérez, G. (2004).** *Investigación cualitativa: Retos e interrogantes*. Madrid: La Muralla.
- Sacristán, G. & Pérez, A. (1992).** *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Valdés, M. & Turra, D. (2017).** Racionalidades curriculares en la formación del profesorado de historia en Chile. *Diálogo Andino*, 53, 23-32.

Otros recursos

Programa Pensar es Clave (7 de abril de 2017). Entrevista a Humberto Maturana y Ximena Dávila [archivo de video]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=GTFMxfwLONU>

Notas

¹ Tesista de posgrado de la Universidad de Concepción.

² Considerando una trasposición del concepto, desde lo biológico hacia lo sociológico y antropológico, el proceso autopoietico, tendría un carácter creativo, que le permite al sujeto cambiar, mutar y transformarse constantemente, pero a su vez volver a reflexionar sobre lo sucedido al respecto, es decir en este caso el docente se va regenerando profesionalmente a sí mismo.

³ Concepto que se refiere a la segunda ley de la termodinámica, que dice que todas las moléculas de un sistema tienden a un desorden por inexorable desgaste, enfriamiento y disolución de la potencia de trabajo. Llevado al ámbito educativo, da cuenta de instituciones que solo intentan cumplir burocráticamente, amparado en la formalidad de ir respondiendo a los requerimientos, no en una apasionada contribución para que el establecimiento cambie o se engrandezca. La acción educativa queda reducida a la “medida de lo posible”.