

¿Qué historia enseñarían? Y ¿Qué historia contarían? Creencias sobre la Enseñanza de la Historia y la Historia de los futuros profesores y profesoras de Historia.

Gabriel Villalón Gálvez

Doctorando en Didáctica de las Ciencias Sociales

Universidad Autónoma de Barcelona

Becario Chile CONICYT

villagal@gmail.com

Resumen

El presente artículo indaga sobre el pensamiento de los futuros profesores y profesoras de Historia. En lo específico hemos revisado los textos elaborados por un grupo de estudiantes de profesorado en Historia de una universidad pública chilena. Nuestro objetivo fue analizar las concepciones sobre la Historia y la enseñanza de la Historia de los futuros profesores con el fin de poder mostrar la relación que puede existir entre ambas y reflexionar sobre su probable incidencia en sus futuras prácticas.

Palabras claves: Enseñanza de la Historia- Pensamiento del profesor- Creencias

Introducción

El trabajo que mostramos a continuación ha surgido de la investigación realizada en el desarrollo del Máster en Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales realizado en la Universidad Autónoma de Barcelona. El trabajo de investigación en su versión original centró sus objetivos en indagar las representaciones sociales y las perspectivas prácticas de los futuros profesores de Historia y Ciencias Sociales en Chile. Para el caso de este artículo trabajamos la información obtenida para el desarrollo de los ítems relacionados con las perspectivas docentes.

La investigación sobre el pensamiento de los profesores y la enseñanza de la Historia cuenta con un desarrollo importante. Entre algunos textos de referencia encontramos Goodman y Adler (1985), Evans (1989), Angell (1998), Thorton (1991), Pagès (1996). Los autores han indagado en el ámbito de las creencias del profesorado sobre la enseñanza de la Historia. En estas investigaciones nos han mostrado el rol que tienen las creencias del profesor sobre las decisiones para la enseñanza. Los autores han indicado que es necesario que la formación inicial y profesional coloque énfasis en que los profesores y profesoras sean conscientes de sus creencias para poder mejorar la práctica.

En nuestra investigación hemos tomado como referencia tres autores: Goodman y Adler (1985), Evans (1989) y Pagès (1994).

Una de la investigaciones de referencia es la realizada por Goodman y Adler (1985, vol. XIII, Nº 2), quienes indagaron sobre la perspectivas de los profesores en formación de Estudios Sociales. Adler y Goodman establecieron seis tipos de perspectivas entre los estudiantes que investigaron las que van desde los que no consideran a los Estudios Sociales como una materia o contenido del currículum, hasta los que enseñan Ciencias Sociales con la intención de transformar el mundo.

La investigación de Goodman y Adler se desarrolló tomando como referencia el concepto de “Perspectivas Docentes” que es definido como:

“La captura de las ideas, comportamientos y contextos particulares de la enseñanza. A diferencia de construcciones más abstractas, las perspectivas se encuentran en el mundo concreto de situaciones referidas a acciones particulares. El concepto de perspectivas tiene en cuenta las situaciones de la práctica, como se vive e interpreta esta situación dado los antecedentes de los profesores del repertorio de sus experiencias, creencias, y supuestos; y como esto se manifiesta en sus conductas en la práctica” (Goodman y Adler, 1985; 2).

El concepto de Perspectivas Docentes ha sido un aporte para la investigación sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales, ya que, como indica Santisteban (2005), permite acercarnos al pensamiento de los futuros profesores en relación con la práctica.

En su investigación Goodman y Adler, al describir el caso de uno de los estudiantes del grupo investigado concluyen que, la concepción de enseñanza de las Ciencias Sociales que suele existir en los currículos, difiere casi siempre de lo que piensan los estudiantes de profesorado. En segundo lugar, se muestra que suele existir una distancia entre las creencias y la práctica; unido a lo anterior hay que considerar que cuando vamos a la práctica ninguna de las perspectivas se manifiesta de manera “pura”, y suele suceder que las acciones de los profesores en una clase sean más bien “eclecticas”. Ante esto Goodman y Adler insisten en la importancia de que los cursos de didáctica de las ciencias sociales trabajen con los estudiantes sobre las creencias y propósitos de la enseñanza, y además entreguen a los estudiantes las herramientas necesarias para poder hacerse cargo de estos propósitos y creencias en la práctica. Las conclusiones de Goodman y Adler nos permiten ver la importancia que tiene que los estudiantes y profesores se hagan conscientes de sus prácticas, esto con el fin de que las decisiones de profesores y profesoras al momento de enseñar puedan responder a las demandas que se le exigen a la enseñanza de las Ciencias Sociales hoy y en el futuro.

Otra investigación que ha sido referencia para la investigación sobre el pensamiento de los profesores de Historia y Ciencias Sociales es el trabajo de Ronald Evans. En su trabajo estudió las concepciones de los profesores de Historia. Evans distingue los siguientes

modelos de profesores y profesoras de Historia: El narrador de Historias; El Historiador Científico; Relativista o Reformador; Filósofo Cósmico y Ecléctico.

El Narrador de Historias se caracteriza por hacer relatos de acontecimientos y personajes fascinantes de la Historia. Creen que el conocimiento de las personas y acontecimientos de personas de otros tiempos y lugares es el eje central de la enseñanza de la Historia. La clase se desarrolla en torno a su figura y el factor dominante es la exposición de los contenidos. En cuanto a la Historia tienen una concepción idealista de ésta. Insisten que los acontecimientos del pasado son únicos y no se interrogan por sus significados. El historiador debe conocer en particularidad única los acontecimientos del pasado para poder explicarlos con un buen relato. Se estudia Historia para poder comprender nuestros orígenes y desarrollar nuestra identidad (nacionalismo).

El Historiador Científico se caracteriza por creer que la explicación e interpretación histórica hacen la Historia más interesante. Creen que el estudio de la Historia debe desarrollar la comprensión de los procesos históricos y ampliar los conocimientos sobre los orígenes para poder comprender acontecimientos actuales. Este tipo de profesores cree que la enseñanza de la Historia debe presentar las características singulares y similares existente entre la gente y los acontecimientos a través del tiempo, ya que esto es muy importante para que los alumnos aumenten su capacidad de comprensión de la generalización histórica las aptitudes del método de la investigación histórica. En cuanto a la filosofía de la Historia estos profesores se ubican en el positivismo. Este grupo de profesores ven la Historia como una forma de investigación científica y suelen utilizar métodos de las ciencias naturales. Creen que es necesaria una fidelidad a las pruebas y que se debe prestar mucha atención a las fuentes primarias, ya que pueden ayudar a los profesores y estudiantes a encontrar la verdad. Estos profesores creen que el conocimiento histórico es objetivo.

Relativista o Reformador, este grupo de profesores son los que creen en la relación entre el pasado y los problemas del presente y sugieren que la Historia es la base fundamental para comprender las cuestiones actuales. Estos profesores creen que el conocimiento histórico puede servir para tomar decisiones sobre los problemas del mundo actual. Entienden que lo

más importante del conocimiento histórico es su aplicabilidad para el presente. Estos profesores entienden que el conocimiento histórico es una construcción social por lo tanto es relativo.

Filósofo Cósmico, este grupo de profesores se distingue por creer en las generalizaciones o “leyes” que relacionan los acontecimientos como el aspecto más importante e interesante de la Historia. En su mayoría creen en una visión cíclica de la Historia. Creen que la Historia tiene un significado profundo y que juega un papel fundamental para el futuro. Un caso de ejemplo de este tipo de profesores pueden ser aquellos que explican que los procesos históricos están determinados por leyes mayores como la Providencia.

Ecléctico, en este grupo se ubican aquellos profesores que no logran definir sus concepciones y prácticas de la enseñanza con algunas ideas o principios específicos. En general en sus ideas y prácticas aparecen elementos de todos los modelos anteriores.

Finalmente tomamos como referencia el trabajo de Joan Pagès sobre los modelos curriculares de la Enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales. En relación con el currículo ha establecido tres modelos de enseñanza de la Historia y Ciencias Sociales: Técnico, Práctico y Crítico.

El currículum técnico otorga a la enseñanza de la historia y las ciencias sociales la transmisión de valores tradicionales y hegemónicos. Se le adjudica al sector la defensa de una concepción conservadora de la sociedad, basada en la formación de buenos ciudadanos y ciudadanas entendiéndose que estos son los que cumplen las normas impuestas por el régimen dominante. A la enseñanza de la historia y las ciencias sociales se le atribuye la tarea de potenciar los valores nacionales, por lo que se coloca énfasis en que los estudiantes reconozcan una herencia cultural común compartida por pertenecer al país correspondiente.

El modelo curricular práctico entiende que la enseñanza de la historia y las ciencias sociales se debe basar en la vida y en los problemas reales que debe enfrentar el estudiante, con el objetivo de pensar el presente y el pasado a la luz de sus propios intereses. Los objetivos de

la enseñanza de la historia y las ciencias sociales desde este modelo curricular dejan de estar situados tanto en la formación de una conciencia cívico- patriótica, como en los conocimientos disciplinares tal como lo conciben las ciencias y se enseñan en la universidad. Por el contrario, se centran en el propio alumno y su vida. (Pagès, 1994).

El último modelo curricular es el crítico, que se caracteriza por tener como objetivo que el estudiante desarrolle las competencias para poder pensar críticamente y transformar la realidad que lo rodea. Desde el enfoque crítico el contenido adquiere nuevamente un rol central, sin embargo la concepción es distinta, ya que deja de ser un contenido solo factual o subordinado al interés del estudiante y pasa a ser comprendido como una representación o como una interpretación que responde a grupos determinados. Desde este enfoque la enseñanza de la historia y las ciencias sociales se entiende vinculada a conocer los problemas de la humanidad, los conflictos, las injusticias, la diversidad de clases, géneros y etnias, los derechos humanos y de las minorías, el uso y abuso de poder, entre otros. El objetivo es conocer los problemas de la vida cotidiana y del mundo que rodea al estudiante. En palabras de Pagès “El conocimiento se problematiza y el alumno lo construye y aprende utilizando toda clase de fuentes y documentos. El presente ha de ser, a la vez, el punto de partida y el punto de llegada si se quiere que el alumnado relacione la cultura vivida con la cultura como reconstrucción social y aprenda de manera significativa. La complejidad de los problemas y de los conceptos explicativos constituye uno de los principales ejes vertebradores de la enseñanza tanto para aprender aquello que es conocido como lo desconocido” (Pagès, 1994).

Marco Metodológico

La presente investigación se instala en el paradigma de la investigación interpretativa. Esto en concordancia con las preguntas, supuestos y objetivos que hemos establecido para esta investigación.

La muestra, para el desarrollo de nuestra investigación, corresponde a estudiantes del séptimo semestre de Pedagogía en Historia y Geografía de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE) pertenecientes al curso de Metodología de la Enseñanza de la Historia I.

Para la recogida de la información elaboramos un cuestionario compuesto de tres Items. Para el caso del presente artículo hemos analizado los resultado de los ítems 1 y 3. El primer item corresponde a una actividad de simulación que dice lo siguiente “Fuiste elegido por el departamento para asistir mañana a un colegio, ya que debes reemplazar al profesor en sus clases del curso de Segundo año medio. En máximo una plana describe ¿Qué enseñarías? Y ¿Cómo lo harías?”.

La pregunta persigue colocar a los estudiantes frente a la situación de tener que realizar una clase de Historia en un segundo año medio solicitándole que especifiquen los contenidos que tratarían en su clase y que harían para enseñarlos. Los objetivos que persigue la pregunta es detectar las perspectivas de los estudiantes sobre la enseñanza de la Historia ante una situación práctica. En lo específico el objetivo de la pregunta es rescatar las creencias de los estudiantes en relación con el conocimiento, la enseñanza, el aprendizaje y la práctica social del aula al enseñar Historia.

El ítem 3 se refiere a la concepción del saber histórico para esto se plantea la siguiente situación a los estudiantes:

“Fuiste seleccionado para desarrollar un texto sobre historia del siglo XX (en Chile o el mundo) en una plana indica cuáles serían los procesos y actores que incluirías en este texto, las fuentes a que recurrirías para la investigación y la bibliografía que recomendarías”.

El primer objetivo de la pregunta pasa por rescatar las creencias de los estudiantes en relación con el conocimiento por esto se solicita que especifiquen los procesos y actores históricos que describirían y las fuentes y bibliografía que utilizarían. Un segundo objetivo de la

pregunta es rescatar las concepciones del saber histórico para posteriormente relacionarlas con sus concepciones sobre la enseñanza.

Resultados.

1. Las creencias sobre la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales.

Las perspectivas de los estudiantes en relación con el conocimiento al momento de realizar una clase presentan un comportamiento que nos permite clasificarlos en su mayoría en los modelos activo práctico (4 estudiantes) y el modelo tradicional (5 estudiantes). Mientras que en el modelo crítico se instalan solamente 2 estudiantes.

Una concepción técnica del conocimiento en los estudiantes clasificados (estudiantes nº 4, 5, 7, 9 y 11) se caracteriza por tener un discurso explicativo y descriptivo donde todo el conocimiento está dominado por el profesor no presentándose interacciones con los estudiantes. Desde el contenido se realiza un relato histórico centrado en el pasado sin conexiones, ni alusiones al presente y temporalmente centrado en el corto plazo y con una explicación que instala la historia como una sucesión de hechos siguiendo la lógica tradicional de la cronología. Estas prácticas las podríamos explicar en la idea del estudiante de asegurar la objetividad del conocimiento. A manera de ejemplo podemos ver el relato del estudiante nº 9 que dice:

“Si la unidad tratada es Historia de Chile en el siglo XX, y el subtema sean los gobiernos radicales, los fundamentos de esa gestión presidencial y parlamentaria, desde lo político, económico y social deben ser revisados debidamente, con la precaución de no detenerse en detalles que no sean concomitantes con el propósito de la clase. Para llevar a cabo una actividad al respecto, se utilizarán recursos preparados por el profesor, consistente en guías que serán distintas para cada grupo de trabajo, que el profesor haya solicitado conformar desde el inicio. La idea es que cada guía contenga un tema en específico acerca del período (1939-1954), y que cada grupo logre dilucidar y problematizar frente al curso una versión

acerca del tema en cuestión en base a los datos que contienen los recursos entregados por el profesor, y los contenidos tratados en la clase”.

La perspectiva práctica activa del conocimiento, identificada en los estudiantes nº 3, 6, 8 y 10, lo podemos caracterizar por instalar un discurso donde el conocimiento no es absoluto, sino que se coloca énfasis en la interpretación en las clases. Los estudiantes son agentes activos lo que se nota en que se busca motivar la reflexión del estudiante sobre lo planteado por el profesor, o simplemente se parte desde los planteamientos que tiene el estudiante frente a ese conocimiento. En cuanto al contenido podemos ver que el relato histórico en lo temporal se centra en las relaciones entre pasado y presente, cambio y continuidad, al mismo tiempo se realizan ejercicios que pretenden reconstruir la historia desde lo local. Estas prácticas como vemos podrían insertarse en una perspectiva práctica activa del conocimiento, ya que colocan el objetivo en el desarrollo del estudiante, siendo el conocimiento un medio por el cual el estudiante conozca y comprenda su realidad. A manera de ejemplo podemos ver lo descrito por el estudiante nº 10 que dice:

“En este contexto, comenzaría por enseñar que el presente de nosotros fue forjado por todo el proceso de la historia de Chile, y que desde el entendimiento de la historia nos permite comprender el pasado y dar luces de la complejidad del presente. De esta manera, realizaría una actividad en que se reflexionara acerca de la historia local de los estudiantes que serviría para que desde lo particular a lo general comprendan como se desarrolla la historia. Esta podría consistir en el diálogo en mesa redonda acerca de su historia familiar y sus vivencias con su entorno, y con la historia de Chile”. Y lo indicado por el estudiante nº 6 que dice “si estamos pasando historia del siglo XIX, específicamente el periodo conformación de la república, a los jóvenes hacerlos pensar, por medio de analogías, de aquellas herencias y similitudes de aquel período con el presente (elementos de permanencia y cambio, con por ejemplo las bases de la constitución de 1833 a la actualmente vigente, instituciones gubernamentales, el poder de la iglesia, etc.) y como han ido evolucionando a través del tiempo”.

La perspectiva crítica del conocimiento identificada con los estudiantes nº 2 y 12, se puede caracterizar con una práctica que coloca como eje central de la clase la reflexión e interpretación sobre el conocimiento. En los casos analizados podemos ver que el saber se entiende como algo relativo, como una construcción, una interpretación. Esto lo podemos ver a manera de ejemplo en los casos de los estudiantes nº 2 y 12. El primero indica que:

“sería interesante presentarle desafíos, como establecer un debate o juicio histórico a algún momento histórico, como el Régimen Autoritario de Portales, y si fue o no un modelo correcto, contextualizando en el momento histórico que vivía nuestro país en ese entonces. Lo importante es que ellos puedan discutir y entregar fundamentos sólidos a sus interpretaciones. Lo transcendental de ésta metodología es que nos entrega una visión acabada de lo que realmente saben los alumnos, ya que los hacen pensar críticamente”.

Mientras que el estudiante nº 12 muestra conocer claramente sus ideas sobre el relativismo del conocimiento al enfatizar en los estudiantes el que reconozcan la existencia de una historia oficial y otra historia de Chile no oficial como vemos en el ejemplo:

“llevaría imágenes, conceptos o sucesos partes de la historia de Chile oficial y otros no oficial, para que ellos reconozcan lo que saben y lo que les llama la atención, así luego daré paso a que puedan diferenciar las formas de enseñar la historia y los contenidos que se seleccionan por parte de los profesores, tanto por omisión, como por reproductores de la misma historia que exige el MINEDUC”.

Los resultados para la variable enseñanza nos muestran que las perspectivas de los estudiantes se distribuyen entre el modelo tradicional técnico con 5 estudiantes y el modelo práctico activo también con 5; quedando sólo con un estudiante la concepción crítica de la enseñanza.

Los estudiantes nº 4, 5, 7, 9 y 11 que hemos clasificados en una concepción técnica de la enseñanza tienen como características el plantear clases donde el profesor es el que domina

el contenido y lo transmite a los estudiantes a través de narraciones explicativas como muestra el estudiante nº 9 que dice:

“Si la unidad tratada es Historia de Chile en el siglo XX, y el subtema sean los gobiernos radicales, los fundamentos de esa gestión presidencial y parlamentaria, desde lo político, económico y social deben ser revisados debidamente, con la precaución de no detenerse en detalles que no sean concomitantes con el propósito de la clase. Para llevar a cabo una actividad al respecto, se utilizarán recursos preparados por el profesor, consistente en guías que serán distintas para cada grupo de trabajo, que el profesor haya solicitado conformar desde el inicio”.

Los estudiantes nº 2, 3, 6, 8 y 10 que los podemos tipificar con perspectivas prácticas de la enseñanza se pueden caracterizar por utilizar metodologías que buscan promover la participación del estudiante en la construcción del conocimiento a partir de lo local, cercano o las experiencias estos mismos. De esta manera el rol del profesor se convierte en el de un agente que motiva a los estudiantes para acercarse al conocimiento. A manera de ejemplo podemos ver el estudiante nº 10 que dice:

“De esta manera, realizaría una actividad en que se reflexionara acerca de la historia local de los estudiantes que serviría para que desde lo particular a lo general comprendan como se desarrolla la historia. Esta podría consistir en el diálogo en mesa redonda acerca de su historia familiar y sus vivencias con su entorno, y relacionarlo con la historia de Chile”.

El estudiante nº 12 lo hemos tipificado en una concepción crítica de la enseñanza. Las características que podemos extraer de su discurso son las de jugar un rol como un profesor que acompaña y guía el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Esto a partir de la representación de que el conocimiento es complejo y proponiendo continuamente retos a sus estudiantes que motiven su capacidad reflexiva y crítica como podemos ver en el texto seleccionado a continuación:

“sería interesante presentarle desafíos, como establecer un debate o juicio histórico a algún momento histórico, como el Régimen Autoritario de Portales, y si fue o no un modelo correcto, contextualizando en el momento histórico que vivía nuestro país en ese entonces. Lo importante es que ellos puedan discutir y entregar fundamentos sólidos a sus interpretaciones. Lo transcendental de ésta metodología es que nos entrega una visión acabada de lo que realmente saben los alumnos, ya que los hacen pensar críticamente”.

En relación con la variable aprendizaje podemos ver de acuerdo con los resultados podemos ver que la distribución no varía en relación con la variable enseñanza manteniéndose 5 estudiantes en la perspectiva tradicional técnica, 5 en la representación práctica activa y 1 estudiante en la representación crítica.

Los estudiantes 4, 5, 7, 9 y 11 los hemos podido clasificar según sus relatos en una representación del aprendizaje de tipo tradicional técnico esto porque las clases descritas tienen características como que el centro y el eje dominante de las acciones en el aula es el profesor es el quien controla el contenido y quien entrega saberes para que los estudiantes reciban desde un actuar pasivo el conocimiento un ejemplo de estas prácticas es la información entregada por el estudiante n° 9 que dice:

“Para llevar a cabo una actividad al respecto, se utilizarán recursos preparados por el profesor, consistente en guías que serán distintas para cada grupo de trabajo, que el profesor haya solicitado conformar desde el inicio. La idea es que cada guía contenga un tema en específico acerca del período (1939-1954), y que cada grupo logre dilucidar y problematizar frente al curso una versión acerca del tema en cuestión en base a los datos que contienen los recursos entregados por el profesor, y los contenidos tratados en la clase”.

Los estudiantes n° 2, 3, 6, 8 y 10 los podemos identificar con perspectivas prácticas activas del aprendizaje las que se caracterizan por establecer dinámicas de clase donde el alumno se convierte en eje central del aprendizaje, por lo tanto la interacción entre profesor y alumno es permanente abandonando el docente el rol de rector de la clase por uno de mediador, como lo vemos en el caso del estudiante n° 2:

“realizar preguntas de diagnóstico y hacer un círculo para que al mismo tiempo ellos se conozcan conmigo y viceversa, de esta forma se intenta lograr un poco más de confianza con los estudiantes y al mismo tiempo realizar una dinámica grupal en que cada uno hable sobre lo que sabe, le agrada o desagrada de la historia de Chile. En una segunda parte, llevaría imágenes, conceptos o sucesos partes de la historia de Chile oficial y otros no oficial, para que ellos reconozcan lo que saben y lo que les llama la atención, así luego daré paso a que puedan diferenciar las formas de enseñar la historia y los contenidos que se seleccionan por parte de los profesores, tanto por omisión, como por reproductores de la misma historia que exige el MINEDUC. Finalmente comenzaríamos con una introducción a una problemática de la historia de Chile que a los estudiantes les interese y así yo comenzaré a indagar y realizaríamos una conversación histórica de cómo estos sucesos del pasado repercuten en sus vidas cotidianas”.

En relación con las perspectivas sobre el aprendizaje nuevamente tenemos al estudiante nº 12 con una concepción vinculada al modelo crítico. Las características que podemos extraer de su discurso para tipificar esta práctica nos muestran una clase donde el profesor centra las actividades de la sesión en el estudiante entendiendo que el aprendizaje es construido por él y que el profesor juega el papel de guía y motivador. Sobresale que el profesor coloque como eje central de la relación profesor alumno al momento del aprendizaje, donde se debe desafiar constantemente al estudiante y que de esta forma se puede conseguir que logre habilidades como las de pensamiento crítico. A manera de ejemplo vemos un extracto de la clase descrita por el estudiante nº 12 que dice:

“establecer un debate o juicio histórico a algún momento histórico, como el Régimen Autoritario de Portales, y si fue o no un modelo correcto, contextualizando en el momento histórico que vivía nuestro país en ese entonces. Lo importante es que ellos puedan discutir y entregar fundamentos sólidos a sus interpretaciones. Lo trascendental de ésta metodología es que nos entrega una visión acabada de lo que realmente saben los alumnos, ya que los hacen pensar críticamente. Además, esto nos ayuda a que los jóvenes tengan desafíos y que la clase de historia no sea tan monótona”.

Las perspectivas en cuanto a las prácticas sociales en el aula nos muestran un cambio con las variables anteriores, ya que las representaciones vinculadas a un modelo tradicional técnico aparecen concentrando la mayor cantidad de estudiantes con 6, mientras que el modelo práctico activo se identifica con 4 estudiantes y el crítico se mantiene en 1.

Los estudiantes nº 4, 5, 6, 7, 8, 9 y 11 muestran perspectivas tradicionales técnicas en sus prácticas sociales sobre el aprendizaje. Las características que destacan en estas prácticas son la elaboración del material por parte del profesor y el establecimiento de dinámicas de clases donde la interacción con el estudiante es nula. Un ejemplo que gráfica estas prácticas es el relato del estudiante:

“Si la unidad tratada es Historia de Chile en el siglo XX, y el subtema sean los gobiernos radicales, los fundamentos de esa gestión presidencial y parlamentaria, desde lo político, económico y social deben ser revisados debidamente, con la precaución de no detenerse en detalles que no sean concomitantes con el propósito de la clase. Para llevar a cabo una actividad al respecto, se utilizarán recursos preparados por el profesor, consistente en guías que serán distintas para cada grupo de trabajo, que el profesor haya solicitado conformar desde el inicio. La idea es que cada guía contenga un tema en específico acerca del período (1939-1954), y que cada grupo logre dilucidar y problematizar frente al curso una versión acerca del tema en cuestión en base a los datos que contienen los recursos entregados por el profesor, y los contenidos tratados en la clase. Esto se realizaría, claro está, en una situación ideal de orden y celeridad de los estudiantes para formar grupos y ordenarse comprensivamente para realizar la actividad. Si se piensa que estas condiciones generales no se dan en la realidad escolar, la actividad podría tomar, como mínimo, dos clases”.

Los estudiantes números 3, 6, 10 y 12 los podemos vincular a una perspectiva práctica activa de las prácticas sociales las que se pueden caracterizar por establecer en el alumno en el centro del aprendizaje y en establecer actividades que promueven acciones por parte de profesores y estudiantes en conjunto. Un ejemplo de este tipo de prácticas es el estudiante nº 3 que dice:

“acudiría a una breve introducción de lo que significa el período según mi punto de vista y recogería posteriormente las apreciaciones de los alumnos sobre mi introducción y sus conocimientos acerca de dicha materia. Sobre ello perfectamente puede tomar forma una clase, ya que desde el conocimiento previo que los alumnos nos han hecho saber podríamos comenzar a orientar una clase en torno a la confrontación de ideas y contenido respecto de lo que los alumnos indicaron, para que así, desde su idea inicial logren pulir un conocimiento más acabado de la época en cuestión. A esta misma clase podríamos incluir el trabajo con documentos, ya que en lo personal, es la mejor forma que tenemos para acercar al alumno a la materia e invitarlo a pensar sobre ellos”.

Al igual que para variables anteriores se mantiene un estudiante de los doce en una perspectiva vinculada al modelo crítico. El estudiante nº 2 es el que podemos clasificar en el marco de perspectivas críticas de la práctica social de acuerdo con lo analizado las prácticas sociales de aula en este modelo las podemos caracterizar por establecer dinámicas dialógicas en la construcción del conocimiento, trabajo en grupo, relevancia del estudiante y sus representaciones sobre el conocimiento y el profesor como un acompañante y guía del proceso de aprendizaje. A continuación podemos ver un extracto de lo expuesto por el estudiante nº 2:

“en el tratamiento de la historia de Chile, es realizar preguntas de diagnóstico y hacer un círculo para que al mismo tiempo ellos se conozcan conmigo y viceversa, de esta forma se intenta lograr un poco más de confianza con los estudiantes y al mismo tiempo realizar una dinámica grupal en que cada uno hable sobre lo que sabe, le agrada o desagrada de la historia de Chile. En una segunda parte, llevaría imágenes, conceptos o sucesos partes de la historia de Chile oficial y otros no oficial, para que ellos reconozcan lo que saben y lo que les llama la atención, así luego daré paso a que puedan diferenciar las formas de enseñar la historia y los contenidos que se seleccionan por parte de los profesores, tanto por omisión, como por reproductores de la misma historia que exige el MINEDUC”.

2. Concepción del Saber Histórico

Los resultados para la pregunta en relación con el saber histórico nos permiten señalar que las representaciones del saber histórico de los estudiantes se encuentran concentradas en su mayoría en el marco de la Historiografía de los Annales. Este resultado es una cuestión a considerar ya que una concepción de la disciplina vinculada al modelo de los Annales si la vinculamos a la enseñanza y de ser coherentes las representaciones no debieran presentarse prácticas al momento de enseñar que se tipificaran en el modelo técnico tradicional.

En cuanto a las características de las representaciones sobre el saber histórico podemos indicar que los estudiantes que podemos vincular a un modelo historiográfico Positivista tratan en sus textos visiones generales del siglo XX teniendo como principal temática los procesos políticos. En cuanto a las fuentes trabajan legislación o documentos de instituciones gubernamentales o estatales. A manera de ejemplo podemos ver el texto del estudiante nº 10:

“El siglo xx: Chile: El Parlamentarismo, La cuestión social, Constitución de 1925 y el presidencialismo, La dictadura de Ibáñez, El Frente Popular, Los gobiernos independientes, Frei y Allende, Golpe de Estado 1973, La Dictadura Transición a la democracia”.

Los estudiantes que hemos clasificados en el modelo historiográfico de los Annales realizan relatos historiográficos que se construyen desde la óptica de la Historia total. Los procesos analizados si bien apuntan a la totalidad del siglo XX se enfocan en múltiples dimensiones como el desarrollo económico, político y socio- cultural; en cuanto a lo temporal se asume la diversidad de los procesos. A manera de ejemplo podemos ver el texto del estudiante nº 9 que dice:

“Para una historia de Chile del siglo XX, el proceso clave es la democratización de la sociedad. El análisis de la larga duración respecto a la introducción de la modernidad en el territorio chileno y las manifestaciones de dicho acontecer a lo largo del siglo, introducirán al análisis de las repercusiones en plazos variables de este cambio fundamental en la realidad chilena. No deben perderse de vista, asimismo, las relaciones de la economía chilena con el

desarrollo de los cambios significativos que tuvo la economía-mundo capitalista a lo largo del siglo. La especial dedicación a la descripción y análisis de la realidad de la realidad social y económica de la mayor parte de la población del país, podría presentar la caracterización de modos de vida que se han transformado radicalmente a causa de los procesos mencionados bajo las variables sociales y económicas, entendiendo que la democracia, como modelo de sociedad, permeará tendenciosamente a la sociedad chilena en sus fundamentos, hasta lograr que se afinque como una forma de pensar la sociedad, con las evidentes contradicciones implicadas y sus manifestaciones coyunturales y de larga o corta duración”.

Los estudiantes clasificados en el modelo historiográfico de la Nueva Historia realizan relatos que se caracterizan por centrar su línea de análisis de los actores sociales tipificados como “los sin voz”. Los procesos analizados se instalan en los conflictos políticos-sociales. Otro foco que aparece tratado por los estudiantes son el análisis de los procesos de la historia reciente, esta última tendencia es la que nos muestra la diversidad de fuentes que se integran a estos relatos destacando sobre todo el uso de las fuentes orales o la memoria como fuente de la historia. Un ejemplo de este tipo de relato es el del estudiante número 12 que dice:

“En este caso realizaría un trabajo sobre la historia de Chile reciente, es decir de los últimos 50 años, aproximadamente. En especial me interesa esta materia, porque considero que existen muchos vacíos al respecto, por ende una investigación acuciosa al respecto podría servir para responder o aclarar ciertas dudas. También y al ser una historia reciente, nos permite utilizar la oralidad, es decir realizar entrevistas a personas de distintas condiciones sociales y también de diversas edades (por ejemplo sería interesante analizar cómo ven los niños el gobierno actual). (...) No obstante, y algo no menos relevante sería que esta publicación contuviera en una parte el contexto mundial en el cual está inserto, para de ese modo ver un panorama global de los hechos y para comprender que los hechos históricos de distintos países están siempre interrelacionados y que no representan hechos aislados sino que por el contrario tienen repercusiones a todo nivel”.

Conclusiones.

Las perspectivas del grupo de estudiantes se caracterizan por ser heterogéneas manifestándose la presencia de los tres modelos didácticos de las ciencias sociales siendo las tendencias dominantes las vinculadas al modelo técnico tradicional y al modelo activo práctico. En cuanto a cada estudiante podemos ver que las perspectivas en relación con el conocimiento, la enseñanza, el aprendizaje y las prácticas sociales son coherentes entre sí.

En cuanto a las representaciones relacionadas con el saber disciplinar podemos concluir que estas se caracterizan por estar dominadas por las tendencias historiográficas dominantes en la segunda mitad del siglo XX como la de la escuela francesa de los Annales y de la Nueva Historia. Las temáticas tratadas se refieren a análisis globales o propuestas que incluyen centran su trabajo en los de abajo o integran fuentes como la memoria y la oralidad. Si esto lo proyectamos en las prácticas de enseñanza su manifestación debiera proyectarse en concepciones activas o críticas del conocimiento entre los estudiantes.

Los resultados de la investigación nos dejan una serie de interrogantes para indagar sobre la relación entre el conocimiento del contenido y el conocimiento didáctico de los futuros profesores. La distancia que se presenta en el caso de algunos estudiantes de la muestra entre sus concepciones sobre la enseñanza y las concepciones sobre el saber histórico es un ejemplo de esto. Hemos visto que los estudiantes se identifican con modelos historiográficos propios de la escuela francesa de los Annales y con la Nueva Historia, sin embargo no vemos que en sus propuestas de clases aparezca el tratamiento de actores distintos a los políticos y económicos tradicionales, y que la inclusión de otros actores en sus relatos históricos en el aula sea solamente tangencial. Sin duda, esto puede impedir en ocasiones el desarrollo de clases de Historia que enseñan a los estudiantes en base a problemas socialmente relevantes y que a la larga permitan el desarrollo del pensamiento histórico y crítico.

Creemos que un conocimiento del contenido profundo y sólido puede mejorar la práctica de la enseñanza de la Historia, pero si este conocimiento no tiene su contraparte en un conocimiento didáctico profundo y consolidado sigue manteniendo prácticas de la enseñanza

de la Historia de tipo tradicional, más allá de que los contenidos o más bien los actores que ocupen el relato de la Historia escolar sean distintos.

Lo anterior, nos lleva a plantearnos la necesidad de que en los programas de formación de los futuros profesores, se replantee el lugar que el conocimiento didáctico ocupa en la enseñanza. De ahí que creemos en la necesidad de una formación que se concentre cada vez más en el ¿qué enseñar? ¿para qué? Y ¿Cómo enseñar?. Las respuestas a estas preguntas determinarán la práctica de los futuros profesores y, sus respuestas no se encuentran en la Historia, sino que en la Didáctica de la Historia.

Bibliografía

EVANS, R. (1992): "Concepciones del maestro sobre la historia". Boletín de Didáctica de las Ciencias Sociales nº 3-4. AUPDCS-UAB, 61-94. Edició en anglès 1989. Documento 2.4.

GOODMAN, J. Y ADLER, S. (1985). Becoming an elementary social studies teacher. A study of perspectives. Theory and Research in Social Education, 13, 1-20

PAGÈS, J. (1994). La didáctica de las ciencias sociales, el currículum y la formación del profesorado. Signos. Teoría y práctica de la educación nº 13, 38-50.

VILLALÓN, G. (2010). Representaciones sociales y perspectivas de la enseñanza de la Historia de los estudiantes de Pedagogía en Historia y Geografía de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación de Chile. Universidad Autònoma de Barcelona. Trabajo de Máster.