

## **Las Representaciones Sociales de los estudiantes de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales de la Universidad de Santiago de Chile, en su proceso de formación inicial.**

Lucía Valencia Castañeda.

Departamento de Historia. Universidad de Santiago de Chile (USACH)

### **Resumen**

La investigación indaga en las representaciones sociales que poseen los estudiantes de la carrera de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales de la Universidad de Santiago de Chile, sobre el oficio de profesor de historia y sobre la historia y las ciencias sociales como disciplinas y como materias de enseñanza escolar. A partir del análisis de las respuestas a un cuestionario desarrollado por dos conjuntos de estudiantes: los recién ingresados en su primera semana de experiencia universitaria; y los integrantes del grupo de la última práctica profesional, en su décimo semestre de formación, se aproximan conclusiones relativas al origen de las representaciones sociales que poseen los estudiantes en los aspectos antes referidos y de la influencia que ha tenido en ellas su formación universitaria.

**Palabras Claves:** Representaciones sociales- Formación del profesorado- Enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales.

## **Introducción**

El área de didáctica del Departamento de Historia de la Universidad de Santiago de Chile, viene desarrollando desde el año 2010 una línea de investigación que indaga en las representaciones sociales que poseen los estudiantes de la carrera de Pedagogía, sobre el oficio de profesor de historia y sobre la historia y las ciencias sociales como disciplinas y como materias de enseñanza escolar.

Se trata de una investigación cualitativa, cuyo objetivo es recabar información sobre las representaciones sociales que poseen los estudiantes al ingresar a la carrera y compararlas con las que manifiestan en su último semestre de formación, cuando realizan la práctica profesional autónoma. Dicha información debería permitir tomar decisiones curriculares y didácticas que propicien los conflictos cognitivos necesarios para desarrollar el modelo de profesor de ciencias sociales que aspira a formar el Departamento de Historia y que se encuentra formulado en su perfil de egreso.

La introducción de las representaciones sociales como área de investigación en la formación de los profesores, se relaciona con el hecho de que los significados que los mismos atribuyen a la enseñanza, los contenidos que se enseñan, la manera de hacerlo y su valor educativo, es un proceso que se va configurando a partir de sus vivencias como estudiantes desde los inicios de su vida escolar, que es influenciado además por los medios de comunicación y otras experiencias educativas significativas como la familia o los amigos, hasta constituir su pensamiento y su competencia como profesores. En otras palabras, los estudiantes de profesor han ido creando sus propios modelos sobre la enseñanza, su propio pensamiento como futuros profesores.

Las finalidades de esta línea de investigación consisten en indagar cuáles son las representaciones que tiene el estudiante de profesor sobre los contenidos que deberá enseñar, cuáles son sus orígenes y cuál es su racionalidad, y, en especial, qué estrategias deben seguirse en su formación para conseguir su cambio conceptual y evitar que dichas representaciones actúen como obstáculos para su capacitación didáctica (Pagès 1999).

## **Marco Teórico**

La línea teórica correspondiente a las representaciones sociales que poseen los estudiantes de pedagogía, es considerada un campo de primer orden del desarrollo de la investigación sobre la formación del profesorado, para autores como Susan Adler (1985, 1990), y L Marbeau (1990) quien señala como el punto de partida de su modelo para la formación permanente del profesorado, la reflexión teórica de los profesores sobre la enseñanza de las ciencias sociales a partir de sus representaciones. (Pagès, 1997)

El origen del concepto de representación social se encuentra en los estudios de Durkheim sobre las “representaciones colectivas”, 1895, y en las “memorias colectivas” de Halbwachs, 1925. En los años 60 los conceptos asociados a las representaciones colectivas se incorporan al servicio de las investigaciones de la psicología social, a través de los estudios de Moscovici, quién critica la rigidez del concepto sociológico de Durkheim, y concluye que en el seno de una misma sociedad existen subgrupos que comparten representaciones colectivas diferentes de otros subgrupos. Bajo esta perspectiva se crea un nuevo concepto y una teoría de las representaciones sociales que permite apreciar con más sutileza la realidad de la vida social, y la coexistencia de diferentes representaciones en el seno de una misma sociedad. (Moisan, 2010)

Una cuestión de consenso entre los autores, es que las representaciones sociales son una forma de conocimiento y de pensamiento social.

Moscovici las define, en 1981, como un conjunto de conceptos, declaraciones y explicaciones originadas en la vida cotidiana en el transcurso de las comunicaciones interpersonales. Corresponden a maneras específicas de entender y comunicar la realidad, las que evolucionan de acuerdo a los contextos influyendo a la vez en las interacciones sociales.

Según Jodelet (1985) el concepto de representación social designa una forma de conocimiento específico, el saber del sentido común, una manera de interpretar y de pensar nuestra realidad cotidiana, una forma de pensamiento social. Las representaciones sociales

son modalidades de pensamiento práctico orientados hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal. Son la actividad mental desplegada por individuos y grupos a fin de fijar su posición en relación con situaciones, acontecimientos, objetos y comunicaciones que les conciernen. Lo social interviene ahí de varias maneras: a través del contexto concreto en que se sitúan los individuos y los grupos y en que emergen las representaciones; a través de la comunicación que se establece entre ellos y por las cuales circulan las representaciones; y mediante las funciones a las que sirven dentro de la interacción con el mundo y los demás a través de los marcos de aprehensión que proporciona su bagaje cultural, los códigos, valores e ideologías relacionados con las posiciones y pertenencias sociales específicas.

En tanto que fenómenos, las representaciones sociales se presentan bajo formas variadas, más o menos complejas. Imágenes que condensan un conjunto de significados; sistemas de referencia que nos permiten interpretar que nos sucede, e incluso, dar un sentido a lo inesperado; categorías que sirven para clasificar las circunstancias, los fenómenos y a los individuos con quienes tenemos algo que ver; teorías que permiten establecer hechos sobre ellos. Y a menudo, cuando se les comprende dentro de la realidad concreta de nuestra vida social, las representaciones sociales son todo ello junto. (Jodelet, 1985, página, 472)

La representación es el proceso de relación entre sujeto (individuo, grupo, clase) y objeto (un oficio, un acontecimiento político), entre el mundo y las cosas. La relación se produce a través de un acto de pensamiento que sustituye, que pone en lugar de. Es un símbolo, un signo. Es la producción mental de otra cosa, la restitución simbólica de algo ausente, tiene por tanto un carácter signifiante. Por ello no es simple reproducción, sino creación.

La elaboración y el funcionamiento de la representación social se realizan mediante dos procesos, la objetivización y el anclaje, que muestran la interdependencia entre la actividad psicológica y sus condiciones sociales del ejercicio.

La objetivización puede definirse como una operación formadora de imagen, en otras palabras, es la responsable de elaborar las nociones abstractas (conceptos, ideas, palabras) para convertirlas en percepciones (imágenes, cosas, materia).

El anclaje se refiere al enraizamiento social de la representación y de su objeto, lo que se traduce en el significado y la utilidad que les son conferidos a la representación, la pone en funcionamiento.

El proceso de anclaje es el responsable de la integración cognitiva del objeto representado dentro del sistema de pensamiento preexistente, que situado en una relación dialéctica con la objetivización, articula las tres funciones básicas de la representación: función cognitiva de integración de la novedad; función de interpretación de la realidad; y función de orientación de las conductas y las relaciones sociales. (Jodelet, 1985)

El contacto entre la novedad y el sistema de representación preexistente se halla en el origen de dos órdenes de fenómenos, opuestos de cierta manera, que dan a las representaciones una dualidad en ocasiones sorprendente. Esta dualidad consiste en ser tanto innovadoras como rígidas, tanto movientes como permanentes. La incorporación social de la novedad puede ser estimulada por el carácter creador y autónomo de la representación social. Desde otra perspectiva, la «familiarización de lo extraño», junto al anclaje, hará prevalecer los antiguos marcos de pensamiento, alineándolo en lo ya conocido (Jodelet, 1985, página 490)

### **Representaciones Sociales de los estudiantes de profesorado de Historia y Ciencias Sociales.**

Los autores que han investigado las representaciones sociales de los estudiantes de profesor, coinciden en que el impacto de la formación inicial es poco considerable debido a que sus ideas son muy resistentes al cambio. Sin embargo se considera que puede ser mayor si estas ideas constituyen el punto de partida de su formación y un referente continuo a lo largo de la misma. En esta línea se inscriben, por ejemplo, las investigaciones de Adler (1985, 1990) y de Marbeau (1990) anteriormente señaladas, y el trabajo de Pendry (1998) reseñado por

Pagès (2004) quien señala que el cambio de las concepciones previas es más fácil de conseguir cuando en lugar de ignorar su existencia, se parte de ellas para intentar modificarlas, ayudando a los estudiantes a explorar sus fundamentos y su racionalidad, trabajando con ellas más que contra ellas.

Bennet y Spalding (1992) citados por Armento (2000), señalan que las perspectivas de los profesores sirven de filtros que ocultan los conocimientos nuevos y seleccionan las ideas que armonizan con los pensamientos previos. Su propuesta es que cualquier intento para cambiar las perspectivas de los profesores debe hacerse con negociación y diálogo.

Según Pagès (2004) el resultado de la formación inicial dependerá básicamente de la comprensión que los estudiantes de profesor tengan de su propio sistema de creencias, de su racionalidad y de sus limitaciones teórico-prácticas. Pero también dependerá de las experiencias que tengan oportunidad de realizar tanto en los cursos de Didáctica de las Ciencias Sociales como en las prácticas en centros escolares.

Para la mayor parte de investigadores lo más importante no es indagar estas representaciones y estas ideas, sino actuar sobre ellas y averiguar si han cambiado y en qué sentido.

La investigación de las representaciones sociales de los estudiantes puede ser un camino, de acuerdo con Pagès (1996) que permita a éstos averiguar el origen de sus concepciones sobre la enseñanza, la escuela, el currículum y el rol de los profesores y que les permita crear sus propias alternativas de manera reflexiva.

Como adelantáramos en párrafos anteriores, las representaciones de los estudiantes de profesor son consideradas clave en las propuestas de formación de Marbeau (1990) y de Adler (1991). En el primer caso la reflexión sobre los problemas de la práctica tiene su punto de partida en las representaciones sobre la enseñanza disciplinaria de los maestros, y concluye con una nueva reflexión que debe dar cuenta de dichas representaciones, de su origen y de su sustento epistemológico. En su propuesta de formación inicial, Adler destaca la necesidad de examinar las representaciones de los estudiantes y agrega que la indagación reflexiva sobre la práctica y sus problemas acelera el cambio de las representaciones de los estudiantes de maestro, y evita la separación entre el pensamiento y la acción. (Pagès 1996).

La investigación sobre las representaciones sociales ha permitido concluir, que los conocimientos epistemológicos son un área clave para su modificación y desarrollo durante la formación inicial. Las representaciones de los estudiantes para responder preguntas como ¿Para qué enseñar historia y ciencias sociales? y ¿Qué enseñar de estas ciencias sociales? requiere haber realizado una reflexión epistemológica que puede cambiar las ideas sustentadas en el sentido común, la experiencia escolar o la falta de rigor científico. En esta línea se inscriben los planteamientos de Benejam (1993) para quien el nexo entre la reflexión epistemológica y la práctica reclama un proceso constante de deliberación para no separar los medios de los fines. El juicio que sigue a la deliberación sobre la acción, las decisiones que se toman durante la acción y la reflexión crítica que sigue a la acción demandan continuamente un proceso de fundamentación que conduce a la teoría y la llena de sentido y propósito (página 346). En la misma línea se encuentran los planteamientos de Maestro (1993), para quien la solución de la falta de coherencia entre la teoría y la práctica debe abordarse incorporando el análisis de la teoría de la historia desde la didáctica de la historia y desde la práctica docente (Pagés 1997).

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

### **Marco Metodológico**

La investigación trabajó con dos grupos de estudiantes. El primero está formado por 46 de los 50 estudiantes ingresados al primer año de la carrera, en marzo del año 2011. El segundo grupo lo componen 16 de los 25 estudiantes, que en agosto de 2011, iniciaban su práctica profesional autónoma, correspondiente al último y décimo semestre de su formación.

El instrumento utilizado para recabar información es un cuestionario, compuesto de 6 secciones que incluyen preguntas de selección múltiple y preguntas abiertas de respuesta

breve. El cuestionario apunta a obtener información de las representaciones sociales de los estudiantes en tres ámbitos: el oficio de profesor de historia; las concepciones epistemológicas de las disciplinas que estudian durante su carrera; y la enseñanza de la historia y las ciencias sociales como materias de enseñanza escolar.

La investigación entrega información de la procedencia de los estudiantes en términos geográficos, sociales y educacionales y señala sus razones para estudiar pedagogía en historia en la USACH. Estas cuestiones permiten analizar la diversidad y el origen de los fundamentos epistemológicos, ideológicos, políticos y culturales en los que se inscriben sus representaciones sociales.

Las respuestas breves de los estudiantes cuando fundamentan sus opciones (secciones 2, 4 y 5) fueron analizadas incorporando el método del campo semántico en que estas se movían, inspirándose en las orientaciones de Petracci y Kornblit (2004).

La primera sección recaba información biográfica de los estudiantes: sexo; año de nacimiento y de ingreso a la USACH; procedencia geográfica; dependencia, modalidad y comuna donde realizaron su enseñanza secundaria; nivel de estudios de sus padres; lugar de prioridad en que postularon a la carrera; y mención que piensan seguir.

La segunda parte pretende reunir información de las motivaciones de los estudiantes por estudiar pedagogía. Deben responder la pregunta ¿Por qué decidiste estudiar esta carrera? seleccionando tres de diecisiete alternativas que deben enumerar en orden de prioridad y fundamentar su elección. Las preguntas están organizadas en tres categorías motivacionales: la identificación profesional con el oficio de profesor; la proyección social y política que atribuyen a la carrera; y la relevancia de una influencia significativa.

La tercera sección, inspirada en el trabajo de ELLIS, A. K. (1991): *Teaching and Learning Elementary Social Studies*. Allyn and Bacon. Boston. (Marzo 1995, J. Pagès), indaga en las concepciones epistemológicas de la Historia y las Ciencias Sociales, que tienen los estudiantes. Pregunta ¿Qué deberías saber y desarrollar para ejercer tu labor profesional? Las opciones sobre las que deben pronunciarse, veinticinco, están organizadas conforme a cuatro

categorías clave del conocimiento disciplinar: el objeto de estudio; los métodos; los propósitos y las habilidades asociadas a dicho conocimiento. Para cada propuesta deben señalar su grado de acuerdo en base a los siguientes parámetros:

<b>TAC</b>	<b>ACD</b>	<b>CDS</b>	<b>EDS:</b>	<b>TDS</b>
Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Con dudas	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo

La sección 4 del cuestionario pregunta ¿Para qué aprendemos historia y ciencias sociales? Para contestar los estudiantes cuentan con proposiciones, que representa distintas tradiciones epistemológicas en el campo de la historia, las ciencias sociales y la enseñanza del conocimiento social: positivista, nacional-patriótica, humanista, y crítica. Los estudiantes deben ordenarlas de acuerdo a la valoración que dan a cada una de ellas, y justificar las razones de dicho ordenamiento. Los ejemplos utilizados para esta categorización fueron obtenidos de Benejam (1997) agregando la categoría nacional-patriótica.

Esta sección entrega información de las representaciones sociales que poseen los estudiantes en relación con los propósitos y fines del conocimiento de la historia y las ciencias sociales, que se enriquece con el análisis del campo semántico en que se desenvuelven sus justificaciones.

La sección 5 indaga sobre los modelos de buen profesor que poseen los estudiantes. Para ello pregunta ¿Qué características debería tener un buen profesor de historia y ciencias sociales? y les pide que seleccionen, entre ocho, las tres opciones que más los representen y que fundamenten su elección. Las proposiciones responden a cuatro estilos docentes: tradicional; intelectual-activista; crítico y humanista, y se elaboraron a partir de los aportes de de Evans (1989) y Boixader

La última sección apunta a indagar en las representaciones de los estudiantes respecto de la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales. Se les pide que señalen su grado de acuerdo

o desacuerdo (igual que en la sección 3) respecto de 21 proposiciones referidas al tema, que se organizan en 6 categorías: las finalidades y valores de la enseñanza de las ciencias sociales; los métodos de enseñanza; los contenidos enseñados; el rol del profesor; el rol del estudiante; y los recursos utilizados en la enseñanza. Esta sección es una adaptación de ELLIS, A. K. (1991): *Teaching and Learning Elementary Social Studies*. Allyn and Bacon. Boston. (Marzo 1995, J. Pagès).

## **Resultados**

### **Los recién ingresados a la carrera.**

Los estudiantes de primer semestre de la carrera de Licenciatura en Educación en Historia y Ciencias Sociales de la USACH, tienen una gran identificación con el oficio de profesor de historia, en muchos casos originada por el modelo de un profesor significativo durante su vida escolar. Sus representaciones sobre el oficio de profesor de historia se manifiestan en dos dimensiones. La primera tiene un carácter más bien individualista y se vincula con el saber, con las capacidades intelectuales de una persona que a través de sus conocimientos es capaz de producir cambios en los otros, sus alumnos, que les permiten descubrir sus capacidades personales, desarrollar el pensamiento, cambiar sus mentalidades, ser críticos y reflexivos y descubrir el mundo del que forman parte. La segunda se sustenta en un componente más social y político y atribuye al profesor de historia un rol de agente para el cambio social, para la transformación del sistema en su papel de sujeto y partícipe de la sociedad. Las representaciones de los estudiantes coinciden en la necesidad de cambiar una realidad que consideran injusta, maleada y desigual y en esa tarea atribuyen un papel de primer orden al oficio de profesor de historia.

Este profesor se ubica en un contexto, el de la educación, al que se le atribuyen importantes potencialidades como factor de ascenso y movilidad social. En este sentido los estudiantes de pedagogía de primer año, se ven a sí mismos como futuros agentes que promoverán el

mejoramiento social de sus alumnos, a la vez que ellos mismos se sienten experimentando ese ascenso en su vida personal.

Las representaciones disciplinarias que tienen los estudiantes sobre la historia y las ciencias sociales presentan diferencias, dependiendo de qué dimensión de la construcción del conocimiento demos cuenta. Cuando se trata de los sentidos de la disciplina, los estudiantes se identifican casi unánimemente con los paradigmas que aspiran a explicar el mundo y su legitimación ideológica, con el fin de educar a otros para verlo con ojos críticos y ayudar a transformarlo. En otras palabras, se inclinan por el contenido político que define los propósitos de la historia y las ciencias sociales. Estas representaciones son coherentes con las que tienen respecto de los métodos y de las habilidades que debe propiciar el conocimiento disciplinario, sustentado en la comprensión de sus fundamentos teóricos y metodológicos, donde destacan el valor atribuido al trabajo de análisis de fuentes y el desarrollo de habilidades que permitan la aproximación crítica a la realidad social.

Las representaciones anteriores, que a simple vista parecieran dar cuenta de una gran claridad teórica, se desvanecen cuando las confrontamos con sus percepciones sobre los sujetos y objetos de los estudios sociales, develando una posición que no logra discriminar y se identifica igualmente con paradigmas positivistas y narrativos que están lejos de aspirar a explicar la sociedad en su complejidad global y desde allí intentar cambiarla.

El análisis individualizado de los cuestionarios permite concluir que sólo seis de los 46 estudiantes de primer año poseen representaciones de la historia y las ciencias sociales coherentes en su formulación, tres de ellos responden a paradigmas que se identifican con la teoría crítica y la historia social; los otros tres se vinculan con la narrativa, el nacionalismo y el positivismo. El estudiante que fundamenta desde posturas conceptuales más radicales en relación al objetivo de comprender la sociedad para cambiarla, tiene dudas respecto a la necesidad de que su formación profesional deba incorporar el desarrollo de la conciencia social, ambiental y ciudadana y el análisis de diversas fuentes de información social.

Las representaciones que poseen los estudiantes respecto a las finalidades de la enseñanza de la historia y las ciencias sociales, se centran en su sentido social, en los valores que subyacen en sus contenidos, más que en los contenidos propiamente tales, y en el objetivo de crear ciudadanos críticos, comprometidos con su comunidad y el medio social. Esta es una perspectiva que se presenta muy sólida y casi de manera unánime en todos los estudiantes ingresados a primer año de la carrera.

Cuando estas representaciones se analizan en relación a las condiciones que propician la formación de ciudadanos autónomos, críticos y participativos las opciones comienzan a tambalear. Los estudiantes de primer año poseen una visión del alumnado que está lejos de acercarse a la de un ser social, con intereses e ideas previas sobre el medio social que hay que considerar al momento de tomar decisiones pedagógicas. Las representaciones sobre el alumnado se aproximan más a las de un ser pasivo, receptor de conocimientos, que no está preparado para experimentar dudas intelectuales ni conflictos cognitivos y que más bien necesita de certezas, de respuestas acabadas y proporcionadas por una persona, el profesor, capaz de “darlas” sólida y legítimamente fundamentadas.

Paradójicamente la visión del profesor no dista de la de los alumnos, a pesar de ser considerado un profesional capaz de entregar conocimientos, que debe abrir mentes, desarrollar el pensamiento crítico y estar comprometido con la realidad social, cuando se expresan las representaciones sobre el rol del profesor en la enseñanza, éstas dan cuenta de un profesional que no toma decisiones con autonomía, que no decide qué y cómo enseñar y que sigue sin mayor cuestionamiento las orientaciones curriculares, tanto a nivel ministerial como editorial.

Los estudiantes de primer año poseen una fuerte identidad con el oficio de profesor y con el de profesor de historia en particular. Atribuyen una connotación política muy importante a dicha labor profesional, vinculada con proyectos de cambio social hacia modelos de mayor justicia, participación e igualdad. Esta representación es totalmente coherente con los fines y sentidos que se atribuyen a la historia y las ciencias sociales como disciplinas. Sin embargo, estas debilitan su coherencia cuando se vinculan a cuestiones menos teóricas, como los métodos a implementar para producir aprendizajes coherentes con los paradigmas que

sustentan, y que entre otras cosas, deben considerar el rol que corresponde jugar a alumnos y profesores en la sala de clases.

### **Los que están próximos a egresar.**

Los estudiantes de último semestre de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales de la USACH, declaran mayoritariamente (88%) haber tenido motivaciones sociales y políticas al momento de optar por dicha carrera profesional. Cuando fundamentan su decisión señalan textualmente, la posibilidad de crear espacios para la reflexión y el cuestionamiento crítico sobre la realidad, sobre todo en el ámbito de lo social; el aporte a un análisis más político de la realidad; el desarrollo de habilidades de pensamiento histórico para comprender pasado y presente; la contribución a que los estudiantes y la sociedad conozcan distintas perspectivas y vean más allá cuestionando su realidad.

Tan relevante como la motivación anterior (81%) es la identificación con el oficio del profesor de historia, al que atribuyen dos tipos de connotaciones: las que ponen énfasis en el amor y en el gusto por enseñar, y proyectar el conocimiento adquirido; y las que destacan el interés en desarrollar un pensamiento reflexivo, por ejemplo, “...entregar el conocimiento directamente y ayudar a los jóvenes tal como me ayudaron a mí, tanto en la formación social como personal, otorgando un pensamiento crítico al estudiantado”.

A pesar que las respuestas varían entre aquellas que recalcan aspectos afectivos, disciplinarios y conceptuales de la pedagogía y las que esperan el desarrollo del pensamiento crítico en el estudiantado, en ambos casos aparece destacado el rol de un profesor que entrega conocimientos a sus estudiantes, mientras los últimos se sitúan en una posición bastante menos protagonista.

Cuando los estudiantes responden qué cuestiones del ámbito disciplinar debieran saber para realizar su labor profesional, se inclinan unánimemente por perspectivas históricas y de las

ciencias sociales que aspiran a una comprensión de la realidad de manera compleja, tratando de abarcar y entender las múltiples dimensiones a través de las cuales esa realidad se conforma y utilizando para ello diversas fuentes de información. Las que ofrecen dudas, y tienen mayores porcentajes de desacuerdo, se acercan más decididamente a orientaciones positivistas y tradicionales.

Cuando la pregunta indaga por las finalidades de la enseñanza de la historia y las ciencias sociales las preferencias de los estudiantes se inclinan exclusivamente por las perspectivas identificadas con los paradigmas humanista y crítico (100%). Las justificaciones de los estudiantes que optan por la alternativa humanista ponen énfasis en la necesidad de crear conciencia y en la comprensión de quienes somos, tomando el pasado como perspectiva. Los que seleccionan las opciones críticas pueden dividirse en dos grupos. Los que ponen énfasis en el conocimiento disciplinar como elemento de liberación, como elemento clave para establecer alternativas de cambio en la construcción de futuro y que permita comprender y cuestionar la realidad; y aquellos que ponen acento en el desarrollo de un sujeto pensante, reflexivo, crítico frente a la realidad

Las representaciones referidas a la enseñanza de la historia y las ciencias sociales que logran mayor grado de acuerdo corresponden a las categorías de finalidades y de métodos de la enseñanza de las ciencias sociales y todas ellas se inscriben en una perspectiva crítica o humanista de la enseñanza. Las dudas más reiteradas, en cambio, se ubican en el ámbito de los recursos; del rol que deben jugar profesores y alumnos en las decisiones de la enseñanza; y contradictoriamente con la clasificación anterior, también de los métodos. En otras palabras, mientras el 100% de los estudiantes (16) señala estar de acuerdo en que la indagación ayuda a los estudiantes a pensar más eficazmente, cuando deben plantearse ante la proposición que afirma que un problema con el que tropieza la enseñanza por indagación es que el alumnado nunca sabe realmente cuáles son las respuestas, siete de ellos dudan.

Estas respuestas permiten concluir que los estudiantes se ubican en perspectivas críticas y humanistas cuando se trata de identificarse con los fines, valores y contenidos de la enseñanza, pero que dudan o son decididamente más tradicionales cuando los aspectos sobre los cuales deben pronunciarse tienen relación con los métodos de enseñanza, con los recursos

o el papel que deben jugar en el aula alumnos y profesores. En otras palabras, son más progresistas cuando se trata del deber ser, de cuestiones más abstractas como los valores o las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales, pero bastante más tradicionales cuando se trata de la práctica cotidiana en la sala de clases.

### **Conclusiones**

Las representaciones sociales de los estudiantes de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales de la USACH, de primer y último semestre de la carrera, poseen muchos aspectos en común. Destaca la fuerte identificación con el oficio de profesor de historia y ciencias sociales y la influencia que han tenido en esa identidad la figura de profesores significativos durante su vida escolar, reconocidos por sus vinculaciones afectivas, sus capacidades intelectuales y sobre todo por haberles abierto puertas para la comprensión de la realidad social. El profesor de historia y ciencias sociales es reconocido como un actor social, como un ciudadano crítico, que modifica y contribuye a la transformación de la realidad.

Las representaciones sociales respecto de las finalidades de la historia y las ciencias sociales como conocimiento disciplinar, tienen unánimemente en ambos grupos, un fuerte contenido político y social, encaminado a comprender la compleja conformación de la sociedad con la finalidad de transformarla.

Las representaciones sociales de las finalidades de la enseñanza de la historia y las ciencias sociales, en tanto, se encaminan en dos perspectivas. La primera pone énfasis en la comprensión de la identidad personal, en que los estudiantes sean capaces de construir y cuestionar su propio conocimiento. La segunda, pretende formar sujetos reflexivos, que puedan tomar decisiones, capaces de desnaturalizar la realidad social para construir posibilidades de salida.

La última coincidencia en las representaciones sociales de los estudiantes de primer y último semestre, corresponde a la inconsistencia entre sus ideas en relación a las finalidades de la historia y las ciencias sociales (tanto como disciplinas como materias de enseñanza escolar) y al papel que atribuyen a los métodos y al rol de profesores y alumnos en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En ambos casos los estudiantes se inscriben en perspectivas cercanas o decididamente críticas cuando se trata de los valores o de las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales y se aproximan o identifican con enfoques tradicionales cuando se trata de la organización social del aula. En esta última coincidencia, sin embargo, se encuentran interesantes matices que permiten sacar conclusiones y hacer proyecciones respecto al origen de las representaciones sociales y de su desarrollo y modificación como consecuencia de la formación profesional.

El 63% de los estudiantes de primer semestre está en desacuerdo o tienes dudas respecto a que las clases de ciencias sociales deban estar más centradas en los intereses del alumnado que en las disciplinas; y el 72% está de acuerdo o tiene dudas frente a la afirmación de que un problema con el que tropieza la enseñanza por indagación es que el alumnado nunca sabe realmente cuales son las respuestas.

Aunque las inconsistencias se mantienen en parte del estudiantado del último semestre de la carrera, estas disminuyen significativamente. El análisis individualizado de los cuestionarios contestados por los 16 estudiantes, integrando las respuestas de todas secciones, permite establecer cuatro categorías de estudiantes de acuerdo a sus concepciones epistemológicas de las ciencias sociales, de las mismas como materias de enseñanza escolar y de sus representaciones sobre el oficio de profesor de historia. Cinco de ellos (31%) pueden considerarse como de un perfil crítico-humanista; cuatro estudiantes (25%) pueden ser considerados como consistentemente críticos; tres de los estudiantes de la muestra (19%) pueden ser catalogados como en un perfil tradicional; los cuatro estudiantes restantes (25%) finalmente, no pueden ser clasificados en un perfil específico, teniendo más bien un carácter ecléctico en sus respuestas, que corresponde al perfil menos consistente que caracteriza a los estudiantes de primer semestre.

En una segunda etapa esta investigación ha seguido trabajando con cinco estudiantes del último semestre. Luego de realizar entrevistas en profundidad y que cada uno de ellos escribiera su autobiografía como estudiante de historia y ciencias sociales en su etapa escolar, es posible aproximar algunas conclusiones respecto al origen y desarrollo de sus representaciones sociales, y de cómo estos resultados pueden ser utilizados en decisiones curriculares encaminadas a mejorar la formación de los profesores de historia y ciencias sociales.

En todas las experiencias la figura de un profesor significativo juega un rol fundamental en sus opciones vocacionales y profesionales. El contenido de esa figura varía desde la valoración personal de un maestro cercano, preocupado y comprometido, pasando por la admiración de una persona intelectualmente admirable y desafiante, hasta la de una influencia que abre nuevas perspectivas en relación a los contextos y la comprensión de la realidad social. Los estudiantes tienen conciencia que su valoración, o perspectiva respecto de sus profesores en la etapa escolar puede haber cambiado a partir de su formación universitaria, pero que no por eso deja de ser significativa o relevante. Se puede concluir que estas personas son un referente importante en el proceso de práctica profesional que realizan y que se presentan en sus recuerdos como modelo a imitar o como referencia para ser modificada y superada, pero que siempre es evocada.

La otra vía de origen de sus representaciones dice relación con la experiencia formativa vivida en la USACH. Cabe destacar que esta experiencia incluye el ámbito formal de formación y toda la vida extra-académica que se le relaciona. En este plano los estudiantes destacan la formación académica centrada en el debate, la discusión y el acceso a perspectivas por ellos desconocidas. Incluye lo que podríamos denominar el clima de la carrera, caracterizado en sus palabras, por la cercanía, la comunicación y la posibilidad de participación. Y culmina con las posibilidades de integrarse a la actividad social y política que propicia la universidad, y que es mencionada por tres de los estudiantes, todos ellos vinculados al perfil crítico, como un elemento clave de sus definiciones pedagógicas.

Todos los estudiantes, en mayor o menor grado, respondieron las preguntas de la entrevista con una actitud reflexiva que les permitía integrar sus historias con la experiencia profesional que hoy viven y proyectarla al futuro. En este aspecto cabe destacar la capacidad de los estudiantes para distinguir estilos de enseñanza y de identificarse y proyectarse en ellos. Lo mismo ocurre con la conciencia que demuestran de cómo sus perspectivas de ser profesores y de la enseñanza de las ciencias sociales, han cambiado a lo largo de su formación, escolar y universitaria, identificando hitos, influencias y contextos.

Más allá de los perfiles y de las definiciones políticas y pedagógicas de los estudiantes, todos coinciden en reconocer una identidad de la carrera y un sentido de comunidad marcado por el debate y la reflexión, donde una de las cuestiones más importantes que se discute es el sentido y alcances que dan a la enseñanza de las ciencias sociales.

Las posibilidades de los estudiantes de la USACH, de identificar sus representaciones sobre la enseñanza de la historia y las ciencias sociales y de indagar sobre sus orígenes y procesos de cambio, están marcadas, de acuerdo a sus testimonios, por dos cuestiones centrales de su formación universitaria. La primera corresponde a las herramientas teóricas proporcionadas por los ramos de epistemología de la historia y de las ciencias sociales, que les permiten distinguir y tomar decisiones en relación a las perspectivas y enfoques que definen su identidad de profesor, la selección de contenidos y las finalidades que atribuyen a la enseñanza. La segunda, dice relación con las oportunidades, en que distintos ramos e instancias formativas de la carrera (como las tutorías de prácticas o los talleres de didáctica) los han llevado a preguntarse sobre el sentido de la enseñanza y a observar y analizar el trabajo realizado en situaciones simuladas y auténticas de práctica profesional.

La investigación ha permitido validar varios instrumentos y modalidades que propician el desarrollo del proceso antes descrito. La aplicación y posterior análisis de las respuestas de los estudiantes al cuestionario de representaciones sociales, permite hacer visibles las ideas que poseen sobre la enseñanza de las ciencias sociales y el rol social del profesor de historia. Las autobiografías entregan valiosos elementos sobre los orígenes de esas representaciones sociales, de los modelos significativos de profesorado, en tanto que los diarios de práctica y

la observación reflexiva guiada, tanto individual como en grupo, así como los espacios colectivos de reflexión sobre la práctica realizada, permiten esbozar las posibilidades de modificar o mejorar el trabajo realizado.

### **Referencias Bibliográficas**

ADLER, S (1990) The reflective practitioner and the curriculum of teacher education. Paper presented at the Annual Meeting of the Association of Teachers Educators. Las Vegas.

ARMENTO, B (2000) “El desarrollo profesional de los educadores de las ciencias sociales” En PAGÈS, J; ESTEPA, J; TRAVÉ, G (eds) Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de ciencias sociales. Universidad de Huelva, pp 19-39.

EVANS, RONALD (1989) “Concepciones del maestro sobre la historia” Theory and research in social education. Vol XVII, nº3. Escuela Normal de Educación Universidad de Maine.

PAGÈS, J (1996) “Las representaciones de los estudiantes de maestro sobre las Ciencias Sociales: ¿Cuáles son?, ¿Cómo aprovecharlas? Investigación en la Escuela nº 28, p. 103-114.

PAGÈS, J. (1997) “La investigación sobre la formación inicial del profesorado para enseñar Ciencias Sociales”. ASOCIACIÓN UNIVERSITARIA DEL PROFESORADO DE DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES (ed): La formación del profesorado y la Didáctica de las Ciencias Sociales. Sevilla: Diada, pp. 49-86.

PAGÈS, J (1999) “Las representaciones previas de los estudiantes de maestro de ciencias sociales, geografía e historia” Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales nº 4, 161-178.

PAGÈS, J (2008) “Formar professores de história na Espanha: quando Clio resiste à mudança. O caso da Universidade Autônoma de Barcelona. ” En ZAMBRONI, E;

GUIMARAES, S: Espacos de formacao do professor de historia. Papirus Editora, Sao Paulo.

PETRACCI, M; KORNBLIT, A. (2004) “Representaciones sociales: una teoría metodológicamente pluralista. En: KORNBLIT, A. Metodologías cualitativas en ciencias sociales. Modelos y procedimientos de análisis. Editorial Biblos, Buenos Aires.