

## **La formación del profesor de Historia y Geografía: entre la fortaleza de la disciplina y el fantasma de la didáctica. \***

Guillermo Castro Palacios.

Profesor de Historia y Ciencias Sociales Departamento de Historia y Geografía, UMCE.

Facultad de Educación, UDP.

### **Resumen.**

La formación del profesor de historia y geografía se ha caracterizado por una tensión histórica entre la formación centrada en lo disciplinar y aquella que enfatiza lo didáctico. Ello, influido por el marco contextual en que dicha tensión se manifiesta, especialmente agudizada durante los procesos de reforma educacional como el que vive actualmente nuestro país. Por todo lo anterior, se requiere explorar un nuevo perfil que defina el tipo, carácter y orientación formativa del profesor de Historia y Geografía, resignificando el espacio de las prácticas profesionales como el núcleo central de dicha formación.

**Palabras claves:** Formación inicial docente – profesorado de Historia y Geografía – Eje de formación práctica.

### **Abstract.**

The formation of the professor of history and geography has been characterized by a historical tension between the training focused on the discipline and one that emphasizes the didactic. This was influenced by the contextual framework in which this tension is particularly exacerbated during the processes of educational reform as the one currently living in our country. For all these reasons, it is required to explore a new profile that defines the type, character training and guidance of Professor of History and Geography, resignifying the space of the professional practices as the core of the training.

**Keywords:** Initial Teacher Training - Faculty of History and Geography- Practical Training Hub

\* Esta ponencia se genera en el marco de las discusiones, intercambios y revisión de antecedentes entregados por el Proyecto DIUMCE, 'FIMAP 02-08', "Representaciones e imaginarios sociales del profesor secundario y sus especialidades científico-humanistas (1889-2009)".

A partir de un marco referencial vinculado al último proceso de reforma educacional vivido en Chile, se intenta caracterizar los aspectos esenciales propios de la formación inicial docente del profesorado de Historia y Geografía, así como algunos elementos concretos que denotan la tensión entre la formación disciplinar y la formación didáctica. A partir de dicho diagnóstico, se proponen algunas redefiniciones del perfil formativo que buscan cambiar el centro de gravedad de dicho proceso formativo, situándolo en el marco de la práctica profesional, entendido éste como un espacio de convergencia entre lo disciplinar y lo didáctico.

### **El contexto y la temática.**

La construcción de la fisonomía del profesor secundario constituye un proceso fuertemente asociado al sostenido crecimiento de nuestro sistema escolar, a lo largo de todo el siglo XX. De hecho, ello se traduce en una demanda ejercida hacia la sociedad y el Estado, producto precisamente de esta ampliación y crecimiento.

En el caso del profesor de historia y geografía, la conformación de su perfil, en el marco más amplio del desarrollo y construcción paulatina de la profesión docente-, se asocia al creciente afianzamiento de la identidad nacional, en estrecho vínculo con la ampliación del sistema escolar. Allí advertimos que, hacia fines del siglo XIX, el propio sistema crea las condiciones para la formación de un profesor de segunda enseñanza.

La escuela primaria en Chile se constituyó en el eslabón esencial para la propagación de un discurso escolar centrado en la idea del afianzamiento del concepto de estado - nación a lo largo de todo el siglo. En ese sentido, especialmente la escuela pública popular del siglo XIX nace y se desarrolla con una función eminentemente moralizadora y disciplinadora más allá de la elite, apuntando a instruir y adoctrinar a las clases sociales subalternas, disciplinándolas frente al estado en formación, cuestión ratificada por el propio currículum implantado en éstas. El énfasis puesto en la difusión del discurso histórico patriótico y heroico y la alusión constante a las llamadas virtudes cívicas, conciben a la escuela pública como un espacio privilegiado que, además, populariza y masifica dicho discurso entre aquellos grupos no privilegiados.

En el último decenio del siglo XIX, la creación del Instituto Pedagógico materializa la complementariedad de este papel protagónico del profesor primario, al sentar las bases de la formación docente de segunda enseñanza. A partir de este hecho, se inicia la formación sistemática de un profesor „especialista“, siendo el área de Historia y Geografía una de las piedras fundacionales de dicho proceso formativo. Lejos del interés de este artículo se encuentra la pormenorización y el detalle de las características formativas de este profesor a lo largo del tiempo. Sin embargo, con su mención situamos el punto de partida desde la perspectiva histórica. En este sentido, nuestro interés se centra en el análisis y el debate acerca de los actuales énfasis en la formación de este profesional de la educación, haciéndolo, además, en el marco institucional heredero directo de dicha formulación originaria.

En ese sentido, lo que ha caracterizado la formación docente del profesor de historia y geografía ha sido la fuerte impronta del conocimiento disciplinar, especialmente aquel asociado a la historia. Ésta, definida como „ciencia primera“, aún antes de la ciencia misma, ha hegemonizado el protagonismo formativo y ha marcado, sin lugar a duda, a muchas generaciones de profesionales de la educación.

Sin embargo, la actual coyuntura educativa pone nuevamente en evidencia la necesidad de abordar el perfil formativo del profesor secundario en general y del profesor de historia y geografía en particular, especialmente en el marco de la ampliación de la obligatoriedad del sistema escolar hasta 4º medio.

**La reforma educacional en Chile hoy: las posibilidades para resignificar la formación docente.**

Las reformas educativas han constituido, tanto en Chile como en distintos países del mundo, una posibilidad de debate que ha cuestionado de manera radical los fundamentos, las bases y el propio sistema de creencias de las sociedades en el seno de las cuales han tenido lugar.

La reforma educativa actualmente en curso en nuestro país no ha sido la excepción. Ella ha incrementado la discusión acerca de lo que hacemos bien, lo que hacemos mal y lo que aún no hacemos en educación.

Superadas las discusiones iniciales relacionadas con los recursos puestos a disposición de este proceso de cambio, la infraestructura necesaria para el desarrollo de los aspectos educativos, las condiciones económicas de los profesionales de la educación y otros factores, los temas han ido derivando de manera recurrente y en algunos casos dramática-, primero, a la calidad de los profesores (para algunos, casi la única explicación de la falta de logros significativos en el marco de los índices y requerimientos internacionales) y desde allí a la necesaria caracterización del perfil del profesor que nuestro país y el sistema educacional necesitan.

Indudablemente, lo anterior comporta una discusión amplia que involucra a la formación del profesorado en general, más allá de las singularidades de una disciplina específica del conocimiento asociada a la formación docente. Ahora bien, en la actualidad, la demanda por definir el perfil adecuado del profesor de segunda enseñanza, secundario o de enseñanza media cobra una relevancia esencial dada la obligatoriedad del sistema escolar extendido hasta 4º medio. Con ello, este profesorado deja de ser una elite dentro del sistema, crece su número y los déficits en su calidad formativa afectan a un mucho mayor número de estudiantes, lo que efectivamente tensiona la discusión y acelera la necesidad de adelantarnos a un escenario inminente y de suyo complejo.

El sistema se ve así doblemente tensionado. Por una parte, desde el plano cuantitativo, ya que la demanda por profesores especialistas crecerá sin duda en los años venideros y es válido que nos preguntemos qué solución daremos a esa mayor demanda ¿Aumentaremos los cupos y vacantes de las carreras de pregrado?, ¿aumentará el número de las escuelas de pregrado?,

¿Haremos crecer el desempeño de profesionales no docentes en ciertas áreas de las especialidades, ¿cómo se ha venido implementando en el último tiempo? Hay ahí una discusión que „ya está siendo“ y que debiera exigir de las universidades involucradas, una postura clara traducida ésta en políticas específicas destinadas a responder éstas y otras interrogantes. Por otro lado, la tensión se dejará ver paralelamente en el plano cualitativo, donde las deficiencias de la formación docente afectarán a una mayor población de estudiantes, especialmente a aquellos que desertaban tempranamente del sistema o que culminaban su preparación con la obligatoriedad hasta 8° básico y que ahora, por ley, deben permanecer en el sistema. Esta población, de suyo resistente a la escolarización, deberá ser abordada a través de un conjunto de estrategias que no sólo centren su atención en el manejo disciplinar o en el saber de los contenidos duros de cada área del conocimiento. Con ellos, el desafío es de enseñanza y aprendizaje, de transposición didáctica, de adecuaciones que permitan un aprendizaje contextual y significativo; justamente, aquello que aparece como una asignatura pendiente. Urge entonces, revisitar desde una nueva (...y no tan nueva) mirada, las orientaciones, tendencias, perfiles y centros de gravedad que caracterizan la formación inicial docente del profesorado secundario.

En el marco de dicha urgencia y con el convencimiento que los aportes relevantes deben hacerse desde la realidad específica que uno conoce, he querido reflexionar en torno al perfil formativo – más concreto y factual que declarativo- del profesor de historia y geografía de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Ello, desde una doble peculiaridad: aquella que hace a esta casa de estudios heredera de las tradiciones emblemáticas del profesorado de segunda enseñanza (originarias, sin duda alguna) y a la condición de universidad pedagógica, lo que releva la importancia e impacto de lo que allí ocurra, mucho más que en cualquier otro lugar. A ello, agrego la especificidad del análisis de la formación del profesorado de historia y geografía, realidad que he podido conocer en mi doble condición de estudiante de pregrado primero y profesor del departamento de historia y geografía hasta hoy.

A pesar de la especificidad antes señalada, muchos de los juicios y opiniones aquí desarrolladas, pueden resultar válidas para la totalidad de las líneas de formación inicial docente, aludiendo a los profesores secundarios en sus distintas especialidades. Sin embargo,

debemos ser más cautos en este sentido y centrarnos en una suerte de perspectiva que –al menos en este artículo- se asociará al estudio de caso del profesorado de historia y geografía.

### **Las ventajas de las fortalezas disciplinares en la formación inicial del profesor de Historia y Geografía.**

La enseñanza de la historia en el sistema escolar arranca desde las bases mismas de la formación republicana y se encuentra estrechamente ligada a ella. En algún sentido, resultan inseparables. Ahora bien, dicho matrimonio asienta sus bases contractuales en la difusión de una idea específica de estado: el estado – nación, forma organizativa „moderna“, ampliamente difundida en el siglo XIX, hija de la Revolución Francesa en su aspecto ecuménico y universalista más peculiar y cuyo puente y relación con la idea de progreso resulta hasta cierto punto, unívoco y casi absoluto.

La construcción del estado – nación en Chile garantizaba la idea de progreso y la escuela – y dentro de ella, particularmente la clase de historia- constituía la herramienta difusora fundamental de esta „buena nueva“. Ocultos a la mirada masiva quedaban la hegemonía oligárquica de la sociedad chilena decimonónica y la idea esencial que la escuela era concebida por esta misma clase, como un espacio que hacía posible el disciplinamiento social de los grupos subalternos, aún a costa que éstos aprendieran a leer, lejos el peligro más amenazante para los miembros más recalcitrantes de la elite dirigente.

Este panorama, marcado por el hegemón oligárquico del siglo XIX, va paulatinamente transformándose durante el siglo XX. La disputa de la primacía ejercida por la elite es un producto no deseado de la progresiva ampliación del sistema escolar. La proliferación de la escuela y de los centros de segunda enseñanza, el retroceso constante del analfabetismo, la dictación de la ley de enseñanza primaria obligatoria que, a pesar de su demora constituyó un hito histórico, todos estos factores y otros, fortalecen el surgimiento y consolidación de los grupos medios, caracterizados por la meritocracia, que tiene como base fundamental el ascenso social a partir de las posibilidades de mejora ofrecidas por un sistema educacional en expansión.

Sin embargo, el discurso histórico escolar no se desconfiguró sustancialmente. Los cambios que si se concretan son aquellos que dan cuenta de las nuevas orientaciones que la disciplina histórica vive a escala planetaria y, en alguna medida, son esas las transformaciones que se destacan hasta la actualidad: desde el positivismo decimonónico basado en la repetición de hechos indiscutibles y de un carácter reconocido (políticos, institucionales, eclesiásticos y militares) cuyo aprendizaje pone el acento en la memorización, pasando por la nueva historia de los anales franceses que abre la puerta a otras posibilidades para los estudios históricos y llegando a las corrientes de historia social, que se amplían al estudio de diferentes temáticas, con sujetos que no siempre fueron considerados como „históricos“, enfoques que hoy en día predominan en las líneas de formación del profesorado secundario del área. Así, la disciplina ha modificado constantemente sus orientaciones, pero no ha modificado sustancialmente la idea original, centrada en el efectismo esencial y en la lógica aplastante que encierra esa frase que enuncia “nadie puede enseñar lo que no sabe”. Ello, cierto en un sentido fundamental, ha marcado a fuego a las diferentes generaciones de profesores de historia y geografía. Irrebatible como es, esa frase tiende a ser tramposa, porque al ser innegable, tiende a clausurar la discusión. Nada dice esa frase acerca de que los cambios en la predominancia de diferentes orientaciones historiográficas, también implica modificaciones estructurales en el cómo enseñar, tan esencialmente importante como qué enseñar. El dominio disciplinar, su profundización y manejo, así como enfoques renovados en las líneas historiográficas, vinculadas éstas a los objetos de estudio, involucran a la vez sustanciales cambios, nuevas perspectivas y posibilidades para la enseñanza.

Sin embargo, para que ello sea así, es necesario que pasen cosas en ese sentido. Me refiero a la urgente conexión que debe existir entre lo disciplinar y lo didáctico y ello, en el marco del desenvolvimiento institucional de una universidad que se define a sí misma como pedagógica.

Por otra parte, es a todas luces notorio que la enseñanza de la historia antes y ahora, constituye un ámbito donde el conjunto de los actores involucrados se siente con el derecho a opinar e incidir en aquello que se enseña. Las acusaciones actuales respecto al sectarismo o subjetividad de los contenidos aprobados en el currículum nacional, así como los componentes de los textos escolares y otros aspectos importantes, generan discusiones,

promueven la difusión de diferentes puntos de vista e incluso dan a luz propuestas antagónicas y contrarias unas de otras. El mundo político, las organizaciones gremiales, de profesores, instituciones educativas del mundo privado, las iglesias y los más diversos actores, observan con la mayor atención los cambios y propuestas que sobre el currículum de historia se formulan desde el gobierno de turno y desde la sociedad. Sin embargo, la discusión –la mayor parte de las veces-, tiende a concentrarse en los contenidos y en el saber disciplinar. Se podría decir que se concentra en el anverso de la medalla. Pocos son quienes ponen el acento en la forma adoptada por la enseñanza de la historia en Chile. Se necesita con urgencia hacer la „Historia de la enseñanza de la Historia“, que nos ayude a entender y resolver adecuadamente los desafíos del presente.

Así, centrándonos exclusivamente en qué enseñamos, pocas posibilidades existen para revertir las debilidades formativas que el profesorado de historia y geografía presenta en la actualidad. Salvo excepciones, la formación disciplinar de las escuelas de pregrado son aceptables y en algunos casos, destacables, como es el caso de nuestra propia carrera en esta universidad, acreditada además por cinco años a partir del 2009. Por lo tanto, es evidente que la visión crítica debiera abordar, no la calidad de la formación disciplinar separada o aislada de los efectos sustanciales que ello muestra en el desempeño profesional, ya que no refleja la real dimensión del problema, sino cómo opera dicha formación en el despliegue de las capacidades docentes del profesional de la educación, puesto en el contexto de su desempeño laboral. Vale decir, lo que sucede con dicha formación en el aula. La percepción respecto a este punto considera que la acción de nuestros profesores en la fase final de su práctica profesional, se traduce en una suerte de atrincheramiento desde la disciplina, es decir, en un discurso docente jalonado de referencias permanentes al saber histórico -independiente de la corriente historiográfica específica a la cual adscriban y que constituye la herramienta preferente para la más simple y poco significativa transmisión de contenidos relevantes. Ello refleja ni más ni menos que es en ese lugar (en el manejo satisfactorio de la disciplina), donde nuestros estudiantes en su gran mayoría se sienten seguros, lo que nos conduce a un segundo aspecto; esta situación, si la establecemos como una tendencia generalizada, anula cualquier posibilidad para la construcción de conocimientos relevantes a partir de los intereses de los estudiantes, quienes podrían así, cumplir un rol activo en su proceso formativo.

Llama la atención que en ese „pecado formativo“, poco tienen que ver las distintas visiones acerca de la historia. Allí hay un aspecto donde las diferencias ideológicas, tan presentes en la discusión acerca de qué contenidos enseñar en Historia, pasan a segundo plano. Un profesor de historia y geografía más bien conservador o tradicional en cuanto a línea historiográfica puede cometer los mismos errores o insuficiencias en cuanto a entender los aprendizajes, que un profesor imbuido en las corrientes de la nueva historia social. Ello es evidentemente una insuficiencia formativa que radica en la falta de actualización respecto a cómo se entienden los aprendizajes y el complejo proceso que acompaña la trasposición didáctica asociada a ello. A esto, debemos agregar que lo disciplinar y lo didáctico, al menos en esta carrera, caminan por carriles separados, concibiéndose casi como una dualidad que coexiste pero que tarde, mal y nunca tienden a converger y a retroalimentarse.

**El ‘fantasma’ que recorre la formación del docente de historia y geografía. Una mirada a la didáctica específica y su lugar en la formación docente.**

Desembocamos así, en el abordamiento del desempeño de nuestros profesionales en formación, en el ámbito donde se validan de verdad nuestros estudiantes: en la sala de clases. Allí, como ya hemos dicho, la supremacía que posee la formación disciplinar, tiende a invisibilizar o a reducir a un tono menor, el conocimiento de carácter didáctico. Sin embargo, esta línea de desarrollo se constituye en un factor con su propia historia y, aunque, menos recóndita que la de Clío, la perspectiva del viejo Comenius sigue un derrotero no menos interesante y de relevancia singular. Además, ella aparece relacionada con el progresismo y es identificable como área preestablecida del conocimiento, en los siglos que anteceden a la irrupción de la modernidad histórica. A pesar de ello, la percepción más extendida que se tiene del conocimiento didáctico dice relación con un estatus epistemológico que lo ubica en un rango menor al de otros “conocimientos”. Vale decir, con él se aborda la operatividad de „hacer enseñable“ el conocimiento propiamente tal. Desde esa perspectiva, la didáctica (...toda didáctica, por cierto) ofrecería un conocer de carácter práctico y ello le restaría validez a todo acercamiento que insinuara siquiera un estatus diferente o mayor.

En este sentido, surgen elementos sugerentes. Por ejemplo, pervive aún el concepto dominante de “metodologías” para asignar y denominar los ramos que abordan los procesos específicos de transposición didáctica. Asumiendo que, en cierta medida, el lenguaje significa, esta denominación es restrictiva en relación a la delimitación del campo específico que se busca abordar a través de la asignatura. Sin profundizar mayormente en relación a las implicancias y modalidad de una asignatura en particular, creemos relevante dar una discusión al respecto. Se necesita ampliar la mirada, ya que el profesional a cargo de un ramo como éste, vale decir un “metodólogo”, circunscribe su accionar a un ámbito muy concreto que lejos de potenciar, le hace un flaco favor a la paridad epistemológica que requiere la antigua articulación de Comenius. Volver enseñable el conocimiento, requiere el desarrollo de un conjunto de habilidades y orientaciones que no pueden limitarse a ciertas técnicas de carácter funcional, más bien universales. Si así fuera, la piedra de tope de la educación se limitaría a la reunión y sistematización de técnicas exitosas, factibles de ser aplicadas en cualquier momento y lugar. Si ello pudiese funcionar en parte en algunos subsectores o ámbitos del conocimiento, se hace mucho más complejo y difícil en el ámbito de la enseñanza de la historia y las ciencias sociales. En este caso, pesan sobremanera los elementos contextuales, la identidad colectiva de quienes son nuestros estudiantes en el sistema escolar, su medio socio cultural, la potenciación y mejora de su capital cultural, la identificación de los diversos canales a través de los cuales los sujetos conocen y aprenden e incluso, la singularidad de lo que les motiva a aprender y conocer la realidad social en la cual se desenvuelven. Bueno, estos y otros más, constituyen materiales que moldean y determinan la conformación de la propuesta de aprendizaje que soy capaz de concebir, de igual forma que lo hacen los contenidos a enseñar. Trasponer didácticamente no sólo significa volver fácil lo difícil. Lejos de ello, de lo que se trata es de hacer significativos los aprendizajes. Pero ello es posible en la medida en que desplegamos un conjunto de herramientas conceptuales de carácter complejo, que me permitan construir una sensibilidad para conocer el entorno en el cual me desenvuelvo.

En esta línea de análisis, no basta con la lógica de lo dual, que equipara tan sólo desde el punto de vista formal, la formación pedagógica y la formación disciplinar. Hoy en día, en esta universidad como en otras, ambos saberes transitan representados institucionalmente por el Departamento o unidad específica, dueño en algún sentido del saber disciplinar y el área

de la formación pedagógica, también con una impronta que asigna los saberes pedagógicos en general y didácticos en particular a otra dependencia, diferente a aquella de la formación disciplinar. Resulta complejo entonces, integrar dos racionalidades diferentes, aunque ese debiera ser el esfuerzo a realizar en un sentido estratégico. No podría ser posible aceptar que, nuestra condición de universidad pedagógica fuese la causa de la estandarización excesiva del conocimiento pedagógico como una matriz común a todas las disciplinas y especialidades formativas existentes.

Podría argumentarse que para ello existen en cada departamento, las „metodologías“ y que éstas dan el tono a una formación específica. Sin embargo, dicha formación no está desplegada en red, no obedece a una intencionalidad explícita y, aquello que a mi parecer es más grave, no influye ni permea a los ramos asociados a la formación disciplinar. Es decir, en el propio departamento encargado de la formación disciplinar las asignaturas o ramos no dialogan en función de la formación inicial docente, predominando en nosotros, los profesores especialistas, la preocupación disciplinar, con escasos guiños y señales dirigidas al desempeño profesional de nuestros estudiantes, la gran mayoría de los cuales se insertará en el sistema escolar en sus diferentes dependencias.

Se impone de esta manera, la idea que el saber didáctico implica esencialmente una suerte de oficio, centrado en los conocimientos de carácter práctico, sólo factibles de aprender en el desempeño mismo, en el aula. Esto constituye un elemento fuertemente arraigado entre el profesorado en general el cual, con las mejores intenciones del mundo, orienta a los profesores aprendices en una actitud de desvalorización de la teoría y al abierto rechazo de las respuestas que, en ese ámbito es posible identificar y conocer. Se limitan así, fuertemente las posibilidades de innovación de la enseñanza, debido a que, en el afán de conocer la técnica por parte de los aprendices, éstos terminan adoptando –acríticamente por cierto-, las prácticas de los docentes expertos. Todo ello, centrado en lo que resulta más fácil y menos complejo implementar. Aunque ello no es patrimonio de una determinada dependencia escolar (municipal, particular subvencionada o particular pagada), se hace especialmente dramático en los colegios municipales asociados a condiciones de vulnerabilidad social. Ello, porque aquí se gatilla un mecanismo de desesperanza aprendida, donde las expectativas de los docentes respecto a lo que los estudiantes pueden aprender e incluso a la necesidad que de

dicho aprendizaje tienen, se reducen drásticamente. En esos lugares especialmente, la educación sigue centrada en el docente y es éste el que busca su acomodo esencial, determinando a priori los límites del aprendizaje de sus estudiantes. Ello, lejos de ser una contextualización sociocultural adecuada y significativa, termina traducéndose en un fuerte prejuicio que limita seriamente el despliegue de un conjunto de recursos destinados al aprendizaje y que condena a algunos a una educación con una fuerte impronta discriminatoria, centrada en una suerte de profecía autocumplida.

Gran parte de ello comienza a gestarse en la formación de pregrado de nuestros profesores, dado que allí, fracasamos relativamente en la posibilidad de integrar el saber didáctico específico (la enseñanza de las ciencias sociales), con el saber disciplinar (la historia, la geografía y otras disciplinas). Se podrá argumentar que dicha responsabilidad corresponde al ámbito de la llamada formación pedagógica. Enfrascarnos en esa discusión podría resultar en un empantanamiento infinito, sin resolución, infecundo en un sentido real y, aunque uno pudiese visualizar la necesidad de descentralizar efectivamente el ámbito de los estudios de carácter pedagógico, ni siquiera hemos emitido un juicio respecto a la calidad de dicha propuesta. Sin embargo, aunque fuese de excelencia, igual no se visualiza el espacio donde los estudiantes integran ambos tipos de saberes, generan la relación y el vínculo y vuelven significativos un conjunto de conocimientos aprendidos a lo largo de varios años de formación. Ese espacio existe, no habría que inventarlo: son las prácticas profesionales, al menos en su fase final, que dicen relación con el espacio físico y conceptual del futuro desempeño docente del profesional en formación. Hoy, esa resignificación por parte de los estudiantes se produce, ocurre, pero se manifiesta como un elemento emergente, casi espontáneo, que no se ve mediado por ningún tipo de sistematización, salvo la contención del profesor supervisor. Debo decir, además, que el resultado está lejos de ser desastroso; nuestros estudiantes alcanzan una alta inserción laboral y una resiliencia que se constituye en una ventaja y ello se logra a pesar de las evidentes deficiencias en el plano formativo, particularmente didáctico, que ellos reciben

Hasta ahora, las prácticas de especialidad, constituyen una continuidad natural de las metodologías específicas impartidas en el propio departamento y al menos existe el vínculo

entre los metodólogos que a la vez, tienen la función de supervisar estas prácticas finales. Sin embargo, dicha vinculación escasamente trasciende mucho más allá, no involucrando o haciéndolo escasamente, a los profesores especialistas de los ramos disciplinares. Ello se traduce en que el espacio de las prácticas, solo es conocido y observado –por lo tanto entendido–, exclusivamente por los profesores directamente involucrados en este proceso. Sin duda, ello no basta y aún si esta situación se mantuviera, debería mejorarse sustancialmente la observación, conocimiento, intencionalidad e inserción de nuestros estudiantes en las unidades educativas.

Hoy no existe un diálogo entre los distintos espacios que constituyen el ámbito formativo de nuestros estudiantes. Nada o muy poco de las prácticas o acciones didácticas desplegadas por nuestros estudiantes, vuelve a los académicos que orientan su formación pedagógica y mucho menos a los profesores a cargo de las cátedras disciplinares. Nada al menos, que resulte sistemático, clarificador y que resignifique las propias propuestas formativas desde las cátedras. Ese conocimiento se limita a los académicos que cumplen el doble papel de metodólogos – supervisores, quienes se encuentran en un lugar privilegiado para recoger dicha información significativa, pero cuya influencia se limita a un compartimiento estanco dentro del propio departamento. Dadas una serie de condiciones, la experiencia acumulada entre ese equipo de profesores no se transmite sistemáticamente hacia los demás académicos y el desempeño pedagógico general de nuestros estudiantes queda relegado a un conocimiento de segundo orden, sin puentes, sin diálogo y sin vínculo con el resto de las áreas formativas.

Esta no es una realidad a la que estemos condenados por el „peso de la noche“; puede y debe modificarse si tomamos conciencia de aquello que está puesto en juego en el propio marco significativo de los cambios requeridos en educación y si además, asumimos la iniciativa histórica que nos corresponde recuperar. Si no lo hacemos nosotros, lo harán otros. El problema es que será con una impronta formativa distinta ¿estamos dispuestos a ceder el liderazgo?

### **Proposiciones para una formación centrada en el desempeño profesional.**

Como no se trata exclusivamente de diagnosticar, creo pertinente proponer para la discusión y el debate, algunos planteamientos generales, traducibles en un plan de mejora que no se plantea como un desmontaje de lo que ya existe, sino que intenta poner en marcha aspectos que permiten trabajar con lo que ya se tiene y optimizar los logros factibles de alcanzar en el proceso formativo en curso.

Primero que todo, resaltar dentro de la malla de la carrera de historia y geografía, las actividades académicas ligadas a la formación pedagógico – didáctica, centrándolas y resignificándolas a partir de las prácticas de especialidad. Vale decir, intencionar desde los talleres integrados de Historia y Geografía y desde las metodologías, lo que es necesario desarrollar con los estudiantes para la optimización de su desempeño profesional. Concebir estos ramos como una red, una suerte de línea formativa dentro de la misma malla de la carrera, que presente consecutividad y relaciones explícitas entre una actividad académica y otra.

Revisitar las prácticas profesionales orientadas desde el departamento, mejorando las características, inserción y modalidad de lo que nuestros estudiantes realizan en las unidades educativas, impulsando con ello una formación en torno a su desempeño profesional como idea esencial.

Incentivar el uso de la video –formación. En el mundo actual, el lenguaje digital y audiovisual se constituye en una herramienta imprescindible para evaluar, reorientar y retroalimentar el desempeño de nuestros profesionales en formación. Hacerlo, potenciará el desempeño de nuestros estudiantes y ayudará a compilar un archivo de recursos pedagógicos para la propia formación inicial.

Instalar de manera creciente, la necesidad de promover herramientas de investigación educacional, como la Investigación – Acción (I – A), como un recurso de mejora de las prácticas educativas.

En la misma línea anterior, promover e incentivar la investigación terminal (Seminarios y Memorias de Título), en el ámbito de los temas didácticos y pedagógicos, sin tener que

derivarlos a formación pedagógica. Aquí, el déficit es notorio. Son muy pocas las investigaciones de ese tipo que se desarrollan en el departamento. Si consideramos la validez de la frase “dime lo que investigas y te diré quién eres”, el perfil de nuestros estudiantes tiende a visualizarse como el de historiadores en ciernes. Sin embargo, su inserción laboral, dista mucho de esa declaración de intenciones investigativas.

En un ámbito un tanto más externo y en la perspectiva de descentralizar lo que se puede descentralizar, debemos generar vínculos permanentes de colaboración, retroalimentación y relaciones de conveniencia mutua entre los profesores guías, los centros de práctica y el departamento. La construcción de un programa de profesores mentores que, desde el sistema escolar nos indiquen y propongan temas emergentes que puedan traducirse en orientaciones que influyan efectivamente en la formación de nuestros estudiantes, resulta clave para la inserción profesional de éstos. ¿Nos hemos preguntado qué ganan nuestros profesores guías al recibir a los profesores en formación en sus cursos?, ¿En qué se benefician las unidades educativas que nos ayudan con las prácticas de nuestros estudiantes? Más aún ¿qué intencionalidad deseamos darle a la inserción de los estudiantes de historia y geografía?, vale decir ¿con qué tipo de centro educativo nos interesa relacionar a los futuros profesores?

### **Algunas conclusiones.**

Históricamente, la formación del profesor de historia y geografía ha estado fuertemente hegemonizada por el saber disciplinar. Éste ha constituido sin duda alguna, el eje articulador, el centro de gravedad del desarrollo profesional de este profesor. Al profesor de historia y geografía no se le perdona que „no sepa la historia“ aunque parecemos ser mucho más indulgente si se trata de desconocimiento o ripios en el desempeño pedagógico o didáctico.

La verdadera mejora de los aprendizajes no pasa por menoscabar la formación disciplinar en beneficio del conocimiento y los saberes de carácter didáctico. Se trata de conocimientos de diversa naturaleza, pero que es imprescindible que dialoguen, se entiendan, se comuniquen y mutuamente se influyan. Es por ello que la convergencia de saberes de diversa índole, debe materializarse en el espacio donde ambos elementos se manifiestan como uno sólo: la

práctica profesional, que a su vez, debe permitir la retroalimentación constante de las dinámicas formativas del conjunto de la carrera.

La enseñanza escolar de la historia y las ciencias sociales debe a su vez, resignificarse bajo el signo ineludible de su condición esencialmente combustible. El juicio crítico, la reflexión, el diálogo ciudadano dejan de ser –en el plano de la enseñanza de estas disciplinas–, mera declaración de principios y se traducen en el contenido mismo de aquello que se busca enseñar. No es menor entonces mirar, volver a mirar y replantearse significativamente, las formas y contenidos que adopta la formación de nuestros profesores de historia y geografía, más aún en el seno de una universidad definida así misma como pedagógica y la heredera histórica del mito fundacional del profesor secundario.

#### **Bibliografía referencial.**

Aisenberg, B. (2001). *Didáctica de las ciencias sociales. Aportes y reflexiones*. Paidós Educador, Buenos Aires.

Altet, M. (2007). *La formación de profesionales de la enseñanza*. Diada, Madrid.

Burke, P. (2003). *Formas de hacer historia*. Alianza editorial, Madrid.

Cruz, N. (1999). *La enseñanza de la historia en Chile*. Editorial Carrera, Santafé de Bogota.

Egaña, M<sup>a</sup> L. (2000). *La educación primaria popular en el siglo XIX: una práctica de política estatal*. LOM, Santiago.

Elliott, J. (2000). *El cambio educativo desde la investigación – acción*. Morata, Madrid.

Faingold, N. (2002). *Del practicante al experto: cómo construir las habilidades profesionales*. Morata, Madrid.

Guha, R. (2002). *Las voces de la Historia y otros estudios subalternos*. Crítica, Barcelona.

Perrenoud, P (2004). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica. Graó, Barcelona.

Pozo, J.I. (2006). Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos. Graó, Barcelona.

Soto, F. (2000). Historia de la educación chilena. CPEIP, Santiago.