

El Profesor de Historia y Ciencias Sociales y su actividad profesional particular¹

The Teacher of history and Social Studies and your professional activity particulary.

Dr. Carlos Muñoz Labraña²

Resumen

El artículo tiene como propósito dar cuenta de los resultados finales obtenidos en una investigación cualitativa-fenomenológica, destinada a describir las percepciones que poseen los profesores de Historia y Ciencias Sociales de su profesionalidad particular, especialmente el rol que poseen en los procesos formativos que realizan, así como su rol desde el punto de vista social.

La información se obtuvo mediante entrevistas en profundidad y su análisis ulterior permite concluir que los profesores de Historia y Ciencias Sociales ven su profesión centrada en la disciplina, con un mercado laboral saturado, una imagen social claramente identificable y un gran individualismo y soledad.

Los principales roles profesionales identificados por los docentes se refieren a que los estudiantes se ubiquen en el tiempo y en el espacio, aprendan de los errores del pasado, proyecten su vida futura y conozcan los hechos pasados. Desde un punto de vista más social, los profesores estiman que su rol está dirigido a que sus estudiantes sean capaces de poseer un proyecto personal en el contexto social, se socialicen y por último, afiancen su identidad personal.

Palabras Claves: Profesión docente, profesores de Historia y Ciencias Sociales, fenomenología

Abstract

The purpose of this article is to give out the last results got in the qualitative-phenomenological research , which main objective was to get information and describe the perceptions (ideas) of the teachers of history and social studies. Perceptions about their work (profession) as teachers, specially in the formative process where they are taken place as well as their role in the society. The information was got through interviews and their analysis allowed us to conclude that the teachers of history and social studies thought that their work is centered in discipline , in a saturated labored environment ,a social image clearly identify and a great individualism and loneliness.

The main professional roles identified by the teachers are related to the students. They want the students to be placed in time and space; to learn from the mistakes from the past, to plan their future lives and know the facts from the past. From the social point of view, teachers considered that their main role is to help the students to be able to have personal life projects in a social context and help them to have a personal identity.

Key words Phenomenological , teaching professionals ,teachers of history and social studies.

Introducción

¹ Resultados finales de Tesis para optar al grado de Doctor en Educación en la Universidad de Concepción Chile.

² Doctor en Educación, Universidad de Concepción Chile. Prof. Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Educación. Universidad de Concepción Chile. Profesor de Principios de la Educación y Didáctica de las Ciencias Sociales. carlosem@udec.cl.

El ejercicio de la profesión docente vive una situación que no deja de ser paradójica, ya que como producto de los importantes cambios experimentados por nuestra sociedad, ha debido incorporar de manera paulatina una serie de nuevas conceptualizaciones, habilidades y valoraciones, todas las cuales exigen de los docentes nuevos y renovados esfuerzos de actualización profesional, que son posibles de pesquisar en los innumerables cursos de actualización ofrecidos por las más diversas instituciones y por la ingente producción de conocimiento dadas a conocer por un número apreciable de publicaciones. En todas ellas, los docentes tienen la posibilidad de conocer con bastante claridad el estado del arte respecto de qué es lo que deben enseñar, así como, cómo debe hacerlo, sin embargo, hay un aspecto muy importante que pese a todas estas aportaciones no ha acaparado la atención de los investigadores, cual es, la percepción que los docentes poseen de su profesión, así como los supuestos que mueven y sustentan su quehacer profesional, en términos de cómo explican lo que hacen, porqué y para qué.

No cabe duda que en forma coetánea a las transformaciones experimentadas por nuestra sociedad, en las últimas décadas ha existido una notable evolución del concepto de profesión, desde lo propiamente social, a la conciencia del sujeto o del grupo de sujetos que la ejercen y promueven, quienes condensan los procesos y los elementos de la realidad social, política e ideológica en la que se expresa, pasando luego a legitimarla. La evolución experimentada por el concepto de profesión tiene un alto impacto en la propia comprensibilidad de la profesión docente, que evoluciona desde concepciones artesanales a otras más hermenéuticas y reflexivas, cambios que implican importantes desafíos a los docentes, especialmente respecto a su relación profesional con una disciplina determinada y al tratamiento de esa disciplina como una materia escolar, en el contexto de su profesionalidad.

En este estudio se parte del supuesto que si bien, uno de los grandes cambios que se ha producido a nivel mundial en las concepciones de política educacional es trasladar la importancia que tradicionalmente se le ha dado a la enseñanza hacia la importancia del aprendizaje y sus procesos. En estos importantes cambios existen sobradas evidencias respecto de la inexistencia de una preocupación encaminada a realizar una profunda reflexión en torno a la esencialidad de esta profesión. La carencia de estudios sobre la temática, así como, la falta de un acopio investigativo que proporcionen luces sobre esta importante cuestión constituyen una muestra concreta de esta ausencia.

Lo señalado, es especialmente importante si se tiene presente por un lado, que los sistemas educativos en general son muy sensibles a los cambios sociales, políticos, culturales, económicos, tecnológicos y científicos experimentados por las sociedades, y por otro, que los docentes en general son más bien reactivos a dichos cambios, a pesar que de todas las profesiones, la actividad docente es la única que tiene como desafío permanente y central contribuir a la formación de los actores sociales del futuro.

A lo anterior, se le suma el hecho de que de todas las especialidades docentes, los profesionales que tienen la responsabilidad del estudio de la historia de las sociedades, no sólo forman parte del conjunto de docentes que tienen a su cargo la formación de los niños y jóvenes de nuestro país, sino que además por la naturaleza de las disciplinas asociadas que enseñan, constituyen un actor clave en los procesos de formación de los futuros ciudadanos, que la sociedad necesita para construir un proyecto social que, por sobre todo sea capaz de traspasar a las nuevas generaciones una visión de mundo, en una dinámica que por sobre todo respete la diversidad, promueva la reflexión y la participación, desarrolle las habilidades sociales y potencie el sentido de identidad y pertenencia, la necesidad de preocuparse por la concepción que poseen estos profesionales de su profesión, constituye una tarea fundamental.

El Profesor de Historia y Ciencias Sociales, vive en un continuo proceso de interacción con la sociedad de la cual forma parte, conformándose un sentido de pertenencia a un colectivo integrado por un conjunto de valores, creencias y normas socioculturales que conforman un imaginario colectivo que abarca los más diversos planos de la cultura, en una simbiosis que sin duda influye en la concepción que posee de su profesión y del rol que le corresponde en el imaginario sociocultural. Cuestión que se traspasa indefectiblemente a los estudiantes, quienes ven en sus profesores un referente para su actuación en la sociedad.

Marco Teórico

A pesar que en la bibliografía especializada abundan las referencias dirigidas a enfatizar la condición de actor clave de los docentes para la implementación y desarrollo de los intentos de mejoramiento educativo y, a pesar de que en la actualidad el conocimiento de algunas temáticas centrales de la labor docente han sido objeto de importantes hallazgos y contribuciones científicas, dirigidas especialmente a la conformación de un saber disciplinar y un conocimiento de los procesos de enseñanza y especialmente de aprendizaje, respecto a la visión que poseen los docentes de su

profesión existe una notoria orfandad documental para quienes desean conocer la percepción que poseen los educadores sobre su quehacer profesional.

Lo señalado tiene especial importancia para la profesión docente, por cuanto lo interesante del nuevo escenario educativo, es que éste se dirige a la constitución de un plano de responsabilidad sin precedentes para el profesor, específicamente sobre el éxito o fracaso de los cambios y resultados que es posible esperar. El nuevo escenario puede ser concebido como una síntesis de una interpelación político-social (Política de Desarrollo Profesional), que sustentada en nuevas perspectivas educativas y pedagógicas, pretende impregnar de nuevas dinámicas al sistema educativo por medio de la modificación de los mecanismos y significados en que se circunscriben los desempeños de los profesores. (Galaz, 2005)

Habría que agregar que el profesor, luego de su formación inicial, inicia un proceso creciente de autonomía personal y profesional, y que en esta autonomía cobran una gran importancia los procesos de reflexión que se originan a partir de una práctica concreta, que a no dudar considera la base disciplinar y de enseñanza-aprendizaje recibida en su formación inicial. Dichas reflexiones le permiten al profesor decidir e implementar diversas formas de acercamiento con sus estudiantes, juzgando lo que conviene o no hacer, en el contexto de esa práctica cotidiana.

Por el estado del arte que posee la temática, así como por la dinámica misma que ha tenido hasta ahora la investigación respecto de algunas de las facetas más importantes de la profesión, los docentes tienen bastante claridad respecto a dos cuestiones fundamentales. La primera, tiene que ver con lo *que debe hacer en su profesión*, aspecto que en su mayoría está relacionado con la enseñanza de una disciplina, cuyos contenidos están prescritos en los programas de estudio. La segunda, está relacionada con los aspectos metodológicos implicados en su profesión, esto es, *cómo deben hacerlo*, temática que en su mayoría tiene que ver con aspectos metodológicos ampliamente difundidos y de un notorio conocimiento de parte de los maestros. No obstante lo anterior, existe una serie de interrogantes en relación a que si los docentes tienen claridad respecto a *porqué y para qué tienen que hacerlo*, es decir porqué y para qué tienen que enseñar una disciplina y cuál es el rol que posee la actividad que cotidianamente realizan, desde el punto de vista de su profesionalidad. La interrogante tiene especial importancia, ya que en la actualidad se espera que el profesorado no sólo enseñe, sino que además pueda *justificar, razonar y validar lo que enseña*, desde una óptica que reclama su condición de intelectual crítico, de agente social

embarcado en la transformación cultural más amplia, y no sólo en la transmisión de contenidos académicos instrumentales y asépticos" (Escudero, J.1990).

Es por esta razón que la investigación en referencia pretende entregar luces sobre la importancia del fortalecimiento de la profesión docente, ya que implica ayudar a clarificar un aspecto central de esta labor profesional, especialmente porque la pretensión es advertir respecto de los posibles efectos que puede tener la percepción que poseen los profesores sobre su profesión en el medio en que se desenvuelven, especialmente en los estudiantes, en el sistema educacional y en la sociedad en su conjunto, considerando que toda acción desarrollada por los docentes, tiene notables repercusiones en un amplio espectro, incluyendo a los colegas, al alumnado, las familias, los agentes sociales, y, en definitiva, al conjunto de la comunidad educativa y social. (García S. 1999).

Lo anterior junto con transparentar y describir visiones arraigadas sobre ciertos aspectos hasta ahora no considerados en los procesos de formación profesional de los docentes, entrega antecedentes que permiten crear conciencia sobre la necesidad de incorporar estos aspectos en los diversos procesos de formación y perfeccionamiento, en un escenario en que existe consenso entre los especialistas respecto de que en la implementación de todo currículum, la reflexión y la mediación de los docentes resulta fundamental.(Sacristán, G. 1989).

Objetivos

Objetivo General

- Conocer cómo perciben y vivencian los Profesores de Historia y Ciencias Sociales su profesión en el contexto de su quehacer pedagógico, en términos de cómo explican lo que hacen, porqué y para qué.

Objetivos Específicos

- Describir cómo perciben los Profesores de Historia y Ciencias Sociales su profesión así como los distintos roles que le asignan a ella.
- Identificar si los Profesores de Historia y Ciencias Sociales advierten algunas diferencias entre el rol del historiador y el rol que les corresponde como profesores de la especialidad.
- Descubrir los significados que otorgan los Profesores de Historia y Ciencias Sociales a sus prácticas pedagógicas cotidianas en el contexto del marco curricular actual.
- Describir cómo visualizan los Profesores de Historia y Ciencias Sociales a sus alumnos y a quienes han egresado de sus aulas.

Tipo y diseño de investigación.

La metodología utilizada fue predominantemente de naturaleza cualitativa, debido a que sus métodos asociados procuran conocer los hechos, procesos, estructuras y personas en su totalidad, y no a través de la medición de algunos de sus elementos. (Ruiz Olabuénaga, J. 1999)

Dentro de las múltiples perspectivas de la tradición cualitativa, la investigación optó por una aproximación fenomenológica e interpretativa, dado que lo que se procuró fue realizar una aproximación cabal al significado que los profesores de la muestra atribuían a su profesión y de cómo construían tal significado. Significado que de acuerdo a esta tradición investigativa, no emana del interior de las cosas mismas, ni procede de los elementos psicológicos de las personas, sino que brota de la manera como unas personas actúan con otras frente a las demás cosas. Como una forma de comprender a cabalidad las ideas básicas del proceso interpretativo que realizan los profesores a estudiar, la investigación optó por una de las más importantes orientaciones metodológicas de este proceso, el interaccionismo simbólico, que deriva de la Escuela de Chicago de los años 20 y 30 y que se origina a partir de los trabajos de Gedorge Herbert Mead, aunque es Herbert Blumer quien populariza el trabajo de éste último, y acuña el término. (Blumer, Herbert. 1969)

El interaccionismo simbólico se fundamenta en la filosofía fenomenológica y pone énfasis en la interacción de los individuos y en la interpretación de estos procesos, busca comprender el proceso de asignación de los símbolos con significado al lenguaje y a su comportamiento en la interacción social, parte de la premisa que las personas actúan sobre las cosas en función de los significados que adquieren para ellos, de allí que el interés científico de este enfoque se centra en la descripción de los procesos de interpretación como instrumentos de comprensión del significado de las acciones humanas.

Población y Muestra

La población objetivo fue aquella integrada por Profesores de Historia y Ciencias Sociales actualmente en servicio y titulados, que en la actualidad dictan clases en un establecimiento educacional de nivel medio humanístico científico urbano, bajo dependencia municipal.

Dicha población a nivel país constituye una cantidad de 5.128 docentes, de los cuales 749 desempeñan sus labores docentes en la VIII Región del Bio Bio. De ellos 394 lo hacen a nivel de la Provincia de Concepción y 162 en la comuna de Concepción.

La muestra estuvo integrada por Profesores de Historia y Ciencias Sociales de los establecimientos educacionales secundarios humanístico científico, bajo dependencia municipal de la comuna de Concepción.

La selección de los establecimientos se efectuó de manera intencional, optándose por un tipo de muestreo polietápico, estratificado por establecimiento y por la condición que poseían los profesores al interior de las unidades administrativo-académicas existentes, denominados Departamentos. Se eligió en calidad de informantes al jefe del Departamento de Historia de cada una de las unidades educativas existentes, y a dos docentes de aula de cada uno de esos mismos departamentos.

La selección de los dos profesores de aula siguió los siguientes criterios: primero sus años de experiencia y segundo que no tuvieran responsabilidades directivas. De esta manera la muestra quedó conformada por 9 docentes que tuvieran entre 4 y 10 años de experiencia de aula; y otros 9 que tuvieran desde 11 años y más. Si a estos se les suman los 9 Profesores de Historia y Ciencias Sociales que oficiaban de jefes de departamento en los 9 establecimientos municipales de la comuna de Concepción, se obtiene que la muestra quedó conformada por un total de 27 profesores de la especialidad (41 % de varones y 59% de damas).

Métodos y técnicas de recopilación y análisis de la información.

Para recopilar la información se tomó en consideración el nivel de estructuración, y la posibilidad de realizar un registro adecuado para su posterior análisis. Así se optó por utilizar entrevistas en profundidad de carácter semi estructurada. La entrevista no pasó de tres horas, y se dejó un periodo de tres a siete días para que cada profesor entrevistado pudiera hacer algunas acotaciones o aclaraciones respecto de lo conversado.

Cada entrevista se dividió en tres partes. La primera parte de la entrevista, tuvo como propósito indagar respecto a cómo habían llegado los entrevistados a ser Profesores de Historia y Ciencias Sociales. La segunda parte, tuvo como propósito inquirir algunos detalles acerca de las prácticas pedagógicas, el currículo, los posibles cambios que los profesores advertían acerca de la visión que poseían sus estudiantes de la asignatura, así como de la huella que dejan en él. Interesó saber también cuáles son las habilidades, actitudes más importantes de enseñar. La tercera y última parte de la entrevista, tuvo como finalidad indagar respecto a cuales eran los roles que a juicio de los docentes poseía el Profesor de Historia y Ciencias Sociales en el ámbito educacional y social, así como la relación que establecía con los historiadores. (Seidman 1991)

En total se efectuaron 27 entrevistas. Cada una de ellas fue grabada y luego transcrita. Efectuada la transcripción se procedió a organizar el proceso de reflexión y estudio de la información disponible. Así se inició el análisis de tres preguntas generales iniciales, a partir de las cuales se fueron explicitando los supuestos que cada actor fue entregando. Una vez desarrollados los registros ampliados, se procedió a realizar una primera aproximación analítica al campo de estudio, haciéndose explícitos los supuestos de cada actor, después de los cuales se procedió a reconceptualizar cada uno de los supuestos a partir de las propias situaciones descritas y los primeros hallazgos apuntados, trabajo que si bien no fue genuinamente inductivo permitió la recuperación de las primeras categorías y el establecimiento de una síntesis comprensiva.

Con posterioridad se fueron identificando distintos campos vinculados a la percepción que tenían de su profesión los profesores estudiados, actividad que fue seguida por el establecimiento de las primeras dimensiones de interés (dependencia, ejercicio profesional, participación en los procesos de formación, obligaciones, relación con los medios de comunicación, con las políticas públicas, etc). Una vez identificadas las primeras dimensiones, se procedió a analizar formalmente la información, subrayando, preguntando, conjeturando, reduciendo los datos, simplificando, resumiendo y seleccionando la información para hacerla significativa, abarcable y manejable, utilizando para ello el análisis de contenido. Lo anterior permitió en primer lugar, construir las primeras categorías de análisis, clasificando por temas los conjuntos de preguntas y conjeturas y, en segundo, construir un primer puente analítico, cuyo propósito fue definir y replantear el campo problemático a partir de la elaboración de los primeros esquemas.

Con posterioridad se procedió a depurar las dimensiones del problema de investigación, denominar las unidades de análisis referidas a las categorías identificadas en la revisión de los registros, establecer ciertas unidades de observación y por último construir mediaciones analíticas entre las dimensiones y las categorías, procurando establecer su importancia y relación. Lo anterior fue acompañado por la enunciación de proposiciones narrativas encaminadas a describir cada categoría, lo que implicó una elaboración conceptual de la información recopilada. El peso del análisis descansó sobre el material simbólico de los datos, expresado a través del lenguaje propio de los profesores. Es necesario señalar que con el propósito de mantener y resguardar la identidad de los profesores entrevistados, sus opiniones y partes de los discursos que fueron extraídos por ser los más representativos de cada categoría, fueron referenciados a pie de página con la sentencia: "Profesora o Profesor Liceo Municipal de Concepción", a lo que se le agregó los años de servicio.

En un segundo nivel de análisis se procedo a clasificar la información de acuerdo con las unidades de observación, analizar en profundidad cada bloque re-clasificándolo de acuerdo con las unidades de análisis y por último construir nuevos esquemas donde se establecieron tanto los distintos niveles de abstracción de los conceptos utilizados, como las escalas de análisis. Las acciones realizadas permitieron iniciar un segundo nivel de análisis cuyo objetivo fue definir con claridad, a través de esquemas, tanto el campo problemático, como los ejes, las categorías, los niveles, y las escalas de análisis. Cada categoría emergió por saturación.

Resultados Obtenidos

Los Profesores de Historia y Ciencias Sociales entrevistados plantean una serie de interesantes reflexiones respecto de su profesionalidad particular, que luego de ser analizadas permiten distinguir las siguientes categorías de análisis:

Centrada en la disciplina. Los docentes entrevistados perciben que su profesión está profundamente imbuida por su relación con la disciplina histórica y el conocimiento histórico asociado, al que consideran el principal motivo por el cual llegaron a ser profesores. Tanto es así, que da la impresión que más que *Profesores de Historia y Ciencias Sociales* se sienten *historia-profesor*. Respecto a cómo entienden la disciplina histórica, las siguientes son las categorías que emergieron:

Una disciplina que constituye el centro de la actividad profesional. Para los docentes es en torno a la disciplina histórica donde transcurre todo lo que es su profesión, y en torno a la cual se genera la actividad que cotidianamente efectúan como docentes.

Una disciplina que da la identidad profesional. La importancia de la disciplina histórica es tan radical en la definición de la profesionalidad de los Profesores de Historia y Ciencias Sociales que no tienen duda en declarar que constituye el elemento de identificación profesional por excelencia, núcleo desde el cual no sólo se construye esta identidad, sino que también es el lugar desde donde se han articulado y articulan algunos de sus proyectos personales.

Una disciplina importante. Como una consecuencia de lo que los profesores entrevistados identifican como, -presiones a la disciplina a sus contenidos, enseñanza y aprendizaje-, los docentes advierten la importancia que posee la asignatura -hoy convertida en sub sector de aprendizaje- para la sociedad, por sobre incluso de otras asignaturas que contempla el plan de estudio.

Una disciplina manipulada por la autoridad. Quizás una de las observaciones más críticas de los docentes entrevistados tiene que ver con esta percepción. Los docentes sienten que la disciplina de alguna manera responde a un proyecto más político que técnico y por lo tanto, con independencia que compartan o no este modelo, sienten que la autoridad efectivamente manipula la disciplina, como ha sido la tónica de los gobiernos que han dirigido el país.

Al inquirir detalles respecto a cuáles serían estas autoridades que manipulan la disciplina en el contexto escolar, los profesores entrevistados vinculan esta manipulación con a lo menos tres actores sociales.

La autoridad Ministerial. Esta autoridad manipula la disciplina mediante una serie de acciones, entre las que se destacan, la confección unilateral de los planes y programas de estudio y la supervisión que se le acompaña, con el propósito de que sea la visión oficial la que se entregue a los alumnos en perjuicio de cualquier otra. Este componente posee a juicio de los profesores el agravante de que la autoridad llega a instrumentalizar el contenido histórico para los fines del gobierno de turno, descartando otras visiones de la realidad.

La clase política. Es el grupo de poder que mayor rechazo despierta entre los docentes, por cuanto reconocen que sus intereses obedecen a una orden de partido y de cúpulas interesadas, que no entienden la esencialidad de la historia como disciplina, imbuida de versiones sobre los hechos y no sobre la historia misma. Los políticos -a juicio de los docentes entrevistados- junto con distorsionar la científicidad del conocimiento histórico, afecta la visión de los estudiantes, dando un triste espectáculo a la sociedad.

Los grupos de poderes informales o fácticos. Los docentes identifican como el principal de ellos a la Iglesia Católica, a la que ven constantemente tratando de influir en materia educacional. Sin embargo, no es el único poder fáctico identificado, puesto que además identifican al empresariado como otro de los poderes que intervienen en la visión de la historia que se entregue a los alumnos.

Los docentes ven con cierto estupor como es que estos grupos emplean todo su poder espiritual o económico para conseguir sus fines, utilizando los medios de comunicación que son de su propiedad o controlan mediante el pago de la publicidad de los bienes o servicios que ofrecen.

La mencionada manipulación es vista por los docentes como perniciosa y como un atentado a la autonomía profesional. Lo anterior provoca el apareamiento de ciertas percepciones negativas respecto a su profesión que lleva aparejada la emergencia de una categoría compleja que provoca un profundo quiebre en su percepción profesional, esto es, que su profesión sería más bien una

profesión instrumental, destinada a transmitir los conocimientos, hechos y conceptos que interesan a una elite gobernante, que no da espacios para una autonomía ni desarrollo profesional.

La expresión, provoca cierto desazón entre los docentes, quienes por una parte se sienten con los conocimientos disciplinarios necesarios para abrigar expectativas respecto a su profesionalidad, al poco andar, terminan por aceptar una realidad que les resulta chocante y abiertamente contraria a sus deseos personales y profesionales.

La constatación de esta realidad y la posterior emergencia de la expresión *profesión instrumental*, provocan una tensión entre las concepciones más íntimas de los docentes respecto a lo que debe ser un profesional de la especialidad, el escenario en que desenvuelve su práctica, y por último en las aspiraciones de alcanzar un status intelectual. La tensión junto con provocar desaliento se vincula desde el punto de vista causal, a otra de las principales reclamaciones efectuadas por los docentes referidas a la escasa retribución monetaria que posee su labor. Esta tensión se traduce en un grito silencioso, según el cual los profesores sienten que no les dejan ser un verdadero profesional.

Para poder superar la tensión, en la que ciertamente se echa de menos una evidente dosis de autocrítica, los profesores recurren a la existencia de satisfacciones laterales de afecto, de reconocimiento de parte de sus estudiantes, que de todas maneras no logra superar el dejo permanente de desencanto respecto a su profesionalidad.

En otras palabras, si bien -los docentes entrevistados- reconocen que su labor les reporta un enriquecimiento desde el punto de vista personal, en forma simultánea manifiestan un profundo desaliento e incompreensión frente a una sociedad que manipula su quehacer y al mismo tiempo les niega las herramientas fundamentales para poder desarrollarse como tal.

En la práctica estas vivencias se traducen en dos grandes reacciones, la primera de ellas una suerte de frustración al constatar que en la realidad su actividad profesional no se compadece con lo que debería ser, mientras que la segunda se expresa en una clara confusión -manifestada algunas veces en términos de una negación de su actividad profesional real-, y que se encuentra asociada a la convicción de ser lo que no se es y por lo tanto, moverse en el plano de lo imaginario, negando lo que en realidad sucede en su actividad profesional.

Con un mercado laboral saturado. Los profesores perciben claramente que el mercado de los Profesores de Historia y Ciencias Sociales está saturado y que es muy difícil poder aspirar a tener alguna oportunidad de cambio de un colegio o de un sistema a otro. Se trata -a juicio de los

docentes- de un mercado pequeño, que ha sufrido aún una última reducción con motivo de la decisión gubernamental de no pedir la prueba de conocimientos específicos de historia y geografía en la prueba de selección para entrar a la Universidad.

La estrechez del mercado laboral – a juicio de los profesores entrevistados- provoca varias consecuencias indeseadas.

Frustración de las nuevas generaciones. Los Profesores de Historia y Ciencias Sociales entrevistados, expresan una especial preocupación por las nuevas generaciones al momento de evaluar las consecuencias que conlleva la existencia de un mercado laboral saturado, especialmente por el tiempo invertido y por la imposibilidad que éstos jóvenes puedan concretar sus proyectos de vida. Lo anterior –a juicio de los Profesores de Historia y Ciencias Sociales provoca frustración en las nuevas generaciones.

Imposibilidad de complementar sus rentas. Otro factor que permanentemente ronda la visión de los Profesores de Historia y Ciencias Sociales respecto de las consecuencias de tener un mercado laboral saturado, es que este mercado saturado impide la posibilidad de complementar sus rentas, lo que sumado a la gran oferta existente y al inicio de la llamada Jornada Escolar Completa, articula un escenario que sin duda disminuye la posibilidad de trabajar en más de un lugar, con el consiguiente menoscabo económico.

Competencia desmedida. Para los profesores entrevistados la existencia de un mercado laboral saturado impacta también en la existencia de una mayor competencia entre los mismos profesores de la especialidad, que no siempre se resuelve de la manera más justa, ya que la presión provoca la aparición de argumentos que no siempre se compadecen con la búsqueda de la calidad y la excelencia.

Consolidación de las bajas rentas. Como corolario a la existencia de un mercado laboral saturado, los profesores entrevistados tienen la percepción que las características de mercado termina por provocar una baja general de las remuneraciones del sector.

Fuentes de estas percepciones. Los profesores entrevistados identifican como fuentes que originan la saturación del mercado laboral, con a lo menos cuatro variables de importancia, cada una de las cuales contribuye a explicar el fenómeno existente.

El número de instituciones que ofrecen procesos de formación. Es uno de los factores que sin duda aparece como de la mayor preocupación en los docentes entrevistados, quienes advierten que no sólo este fenómeno está relacionado con la creación y por lo tanto, una ampliación de la oferta de

formación, en un mercado ya saturado, sino que también con los procesos de formación que estas instituciones realizan, en los cuales no se contrata siempre al personal más idóneo.

Falta de rigurosidad en el enrolamiento de los futuros maestros. A juicio de los profesores entrevistados, la saturación del mercado está relacionada también con la forma y falta de rigurosidad con la cual se reclutan a los futuros profesores. Niegan que por el sólo hecho de tener un puntaje en la Prueba de Selección Universitaria, PSU, una persona tenga la posibilidad de llegar a estudiar pedagogía en historia, por lo que acusan una falta de rigurosidad en la selección. Para los docentes esta falta está relacionada también con la necesidad que los aspirantes puedan demostrar idoneidad desde el punto de vista psicológico.

Existencia de procesos de formación con bajo nivel de exigencia. A juicio de los profesores entrevistados, otra fuente que explica la existencia de un mercado laboral saturado, está relacionada con el ofrecimiento de programas de formación con un bajo nivel de exigencia. De acuerdo a los docentes, los jóvenes profesores saben cada día menos y son formados mediante propuestas curriculares que no significan un gran desafío para los estudiantes, quienes aprueban muchas veces con un mínimo las asignaturas de un plan, que no les significan mayores niveles de exigencia. La emergencia de un bajo nivel de exigencia y la existencia de un número mayor de instituciones que ofrecen la carrera es vista por los profesores como complejo y una variable que explica además la baja valía de la profesión. La situación tiene aún otro componente, por cuanto para ellos la emergencia de nuevas instituciones formadoras, no va asociada a una mayor variedad de formación, dado que son los mismos profesores, quienes se trasladan de una Universidad a otra.

Inexistencia de un sistema de acreditación profesional. Esta es otra situación vista por los profesores entrevistados, como un factor que ayuda a explicar la existencia del mercado laboral saturado, aunque ciertamente los docentes reconocen que algo se ha avanzado en esta materia desde el punto de vista genérico, con el Marco para la Buena Enseñanza. Sin embargo, abogan por la existencia de estándares específicos para su especialidad, capaces de sentar las bases de un sistema que permita saber quien es quien.

Una profesión con una imagen social claramente identificable. Los profesores entrevistados sienten que la disciplina asociada a su profesión constituye un sello que no sólo tiene que ver con un proceso de identificación de los Profesores de Historia y Ciencias Sociales en torno a su propio quehacer, que además les sirve para diferenciarse de otros docentes y aún de otros profesionales,

sino que también, constituye un elemento mediante el cual se les identifica en el contexto de la sociedad a la cual pertenecen, situación que consideran una gran fortaleza.

No obstante lo anterior, los docentes asocian una serie de debilidades que se desprenden de esta imagen social:

Una imagen social que menoscaba lo docente-pedagógico. La imagen social que posee la disciplina histórica en relación a la profesión de los docentes de historia es tan potente que –a juicio de los profesores entrevistados-, la sociedad no es capaz de reparar en el componente docente-pedagógico que sin duda posee la profesión de los Profesores de Historia y Ciencias Sociales, ni menos que su principal función es acompañar a los estudiantes en el proceso de construcción de este conocimiento. La categoría no deja de ser interesante por cuanto los profesores entrevistados critican la falta de comprensión de parte de la sociedad del componente pedagógico de su profesión, pero al mismo tiempo ellos mismos hacen una separación entre lo uno y lo otro, ya que al momento de hablar de su esencialidad como profesores de la especialidad recurren a su identificación con la disciplina histórica más no con una identificación con su rol de profesor de esa disciplina. La paradoja ciertamente no pasa inadvertida entre los profesores entrevistados.

Una imagen social que influye en la propia percepción que poseen los Profesores de Historia y Ciencias Sociales de su profesión. La relación establecida es tan compleja que queda la percepción de que la imagen social termina por influir en la imagen que poseen los propios docentes de su profesión, puesto que describen su profesión en relación a esta imagen social a pesar que la denostan, no siendo capaces de advertir que este conocimiento disciplinar es un medio, una ruta destinada a insertar a los estudiantes en la sociedad

Una imagen social reproducida por los procesos de formación. Los profesores entrevistados plantean que en esta imagen social influyen los propios procesos de formación que han realizado. Dichos procesos, en su mayoría no logran integrar la disciplina con la formación pedagógica asociada, tampoco que este proceso tiene que ver con la formación de un profesional de la educación, que hará clases en un nivel determinado, a un tipo de alumno específico, etc.

Una imagen social que tensiona la relación de los profesores con el conocimiento histórico. Los profesores entrevistados sienten que la imagen social de su profesión tensiona la relación que poseen con el conocimiento histórico. De acuerdo a los docentes, esta imagen está sobrecargada de prejuicios, que están cansados en tratar de explicar y que están asociados a una imagen enciclopédica del quehacer en torno a la disciplina, cuyos componentes esenciales están

relacionados con la existencia de una buena memoria y por ende de la capacidad de retener hechos, fechas, acontecimientos, lugares geográficos, nombres, etc.

Aunque existe consenso entre los entrevistados de que su quehacer profesional supera con creces este proceso de memorización, a la hora de abrir la posibilidad que describan ¿qué cosas están más allá de tales memorizaciones?, los docentes no logran identificar con claridad lo que trasciende a tales o cuales acontecimientos, recurriendo la mayoría de las veces a frases genéricas.

Lo anterior provoca una gran tensión, que da como resultado uno de los más importantes hallazgos de esta investigación, por cuanto a pesar que los docentes quieren huir de la imagen social enciclopédica, al momento de identificar la esencialidad de su profesión, insisten en la disciplinariedad y en que el manejo de hechos y sucesos constituye una parte esencial de ella. De allí que sin quererlo los profesores se quedan en la misma imagen enciclopédica que critican, no logrando identificar el componente docente comprendido en ella. En otras palabras, los docentes no son capaces de superar la dimensión conceptual de su quehacer, ni advertir las habilidades asociadas, ni menos las actitudes que se aspiran a lograr.

Lo señalado puede ser corroborado cuando se les consulta acerca del porqué de su profesión, en donde la mayoría de los entrevistados pone énfasis en la importancia que posee el conocimiento por parte de los estudiantes de hechos y sucesos, -el que muchas veces disfrazan con la palabra procesos-, más no la importancia que reviste que sus estudiantes sean capaces de desarrollar las habilidades asociadas ni menos de las actitudes comprendidas. Lo anterior a pesar de que la actual estructura curricular para la enseñanza media, pone énfasis no sólo en que los profesores de la especialidad logren que sus estudiantes sean capaces de aprender conceptos, sino que también sean capaces de desarrollar habilidades y actitudes, todas las cuales pretenden insertar a los estudiantes en la sociedad.

Una profesión caracterizada por el individualismo y la soledad. Otra de las características que los profesores entrevistados distinguen de la profesión de los Profesores de Historia y Ciencias Sociales en particular, dice relación con el individualismo y aislamiento con que desarrollan su labor. Reconocen que han realizado intentos por mejorar la situación, sin embargo, declaran no haber tenido éxito, ya que terminan haciendo lo mismo.

Esta importante cuestión -a juicio de los profesores- posee varias dimensiones que resultan importantes de destacar.

Escasa participación en las decisiones educativas. Es otra variable destacada por los profesores entrevistados para representar la soledad en la que trabajan y que evidencia que éste aislamiento no solo se da en su espacio profesional más cercano, sino que también en un contexto mayor. Por ejemplo, los docentes expresan que una situación que grafica magistralmente este aislamiento en un contexto profesional mayor, se produjo recientemente con motivo de la última Reforma Educacional, de la cual no se sienten partícipes, sino sólo instrumentos destinados a poner en práctica una serie de decisiones para las cuales jamás han sido consultados. Esta situación provoca desánimo y una falta de apropiación de los desafíos a los cuales se les somete.

Inexistencia de un modelo de organización del trabajo escolar. Otra evidencia del individualismo y soledad en la que los Profesores de Historia y Ciencias Sociales sienten que desarrollan su labor, está relacionada con la inexistencia de un modelo organizativo del trabajo escolar, que da origen a una multiplicidad de modelos, que lejos de ser beneficiosos, provoca una disparidad de criterios, que lesiona gravemente la calidad de su trabajo. A tal punto que existirían tantos modelos como profesores.

Un factor que agrava la inexistencia de un modelo de trabajo, es la carencia de espacios de discusión, lo que obliga a los docentes a enfrentar "privadamente" la solución de los problemas que plantea su actividad.

Aislamiento profesional. Un último aspecto mencionado por los profesores entrevistados que contribuye a la situación de individualidad y soledad profesional, está relacionado con la inexistencia de una institucionalidad que se preocupe de sus intereses como gremio, es decir, como Profesores de Historia y Ciencias Sociales. Se sienten desamparados y trabajando en forma individual la mayoría de las veces.

Según los profesores entrevistados este aislamiento profesional trae aparejados a lo menos dos grandes inconvenientes desde el punto de vista profesional.

Inexistencia de diálogo entre pares. Este factor, a juicio de los profesores entrevistados lesiona la posibilidad de tener interlocutores para alcanzar soluciones a problemas propios del gremio, así como, de cooperación entre los docentes. Esta inexistencia de diálogo, dificulta la búsqueda y promoción de las cuestiones profesionales.

Falta de consenso en cuestiones técnico-pedagógicas. Los profesores entrevistados advierten que el aislamiento en que desarrollan su profesión permite una diversidad de interpretaciones de

índole técnico-pedagógico, muchas de las cuales son legitimadas por sus respectivos autores, a pesar que no son pocas las que se encuentran en absoluta contradicción

Los profesores entrevistados, señalan que la cuestión técnico pedagógica les importa a ellos y a nadie más. Expresan que por ejemplo, las mediciones efectuadas al sistema educativo, muestran que la calidad de la educación no está mejorando, que no hay cambios significativos, sin embargo, no se hace nada desde el punto de vista técnico pedagógico, excepto colocar el problema en el debate público, lo que ocasiona que esas mediciones adquieran una dimensión más política que técnica. Para los profesores entrevistados, esta situación es nociva desde el punto de vista profesional, puesto que los productos son motivo de un debate político y no técnico-pedagógico, como efectivamente debería ser.

Falta de cultura en el trabajo en equipo y el exacerbado individualismo. Según los profesores entrevistados el “gremio” de los profesores de Historia y Ciencias Sociales, no posee una cultura de trabajo en equipo, lo que se traduce en un exacerbado individualismo, que atraviesa todo el sistema educativo, a pesar de las cercanías geográficas existentes y de la existencia de medios de comunicación cada vez más masivos, entre los que destaca sin duda el uso de plataformas de interacción.

Inexistencia de un sentido de cuerpo. La falta de cultura en el trabajo en equipo provoca -a juicio de los docentes- una falta de sentido de cuerpo. Advierten, que en general los docentes de historia no se sienten parte de un grupo profesional, ni tampoco que deban lealtad a nadie desde el punto de vista profesional.

Al inquirir detalles más precisos acerca de las consecuencias profesionales que trae la falta de sentido de cuerpo, los docentes relacionan una serie de variables asociadas al tema, como:

Falta de aceptación de la responsabilidad que cada uno tiene. Los profesores entrevistados señalan que esta falta de sentido de cuerpo del grupo profesional al que pertenecen, repercute en una falta de responsabilidad y compromiso de cada uno de sus miembros. El tema –muchas veces expuesto por los profesores- hace que sientan que sus pares no asumen una responsabilidad real en el trabajo que realizan.

Falta de finalidad de objetivos y metas más trascendentes. La inexistencia de un sentido de cuerpo –a juicio de los profesores entrevistados - hace que el gremio no tenga metas que trasciendan su cotidianeidad, es decir objetivos corporativos que con independencia del tipo de

establecimiento donde realicen su docencia, constituyan puntos de referencia compartidos y defendidos por el gremio.

Desinterés por la excelencia del cuerpo. Los profesores entrevistados sienten que no existe una búsqueda corporativa de la excelencia, sino sólo pequeños esfuerzos –la mayoría de las veces aislados- por conseguirla. Consideran que esta búsqueda de excelencia debiera ser un requisito profesional, sin embargo, su percepción es que esta búsqueda está en un proceso de construcción incipiente, no sólo por el escaso involucramiento de los docentes, sino que también por la falta de referentes y consensos existentes.

Inequidad en los esfuerzos profesionales. Los profesores entrevistados advierten que en su gremio existe una notable disparidad en el trabajo desarrollado por cada uno de sus miembros. Esta disparidad no tiene que ver tan sólo con una diversidad de enfoques, sino que también, con la existencia de propuestas pedagógicas muchas veces contradictorias. Es tan amplia, que se expresa al interior de cada uno de los establecimientos y entre establecimientos, ocasionando desorientación en los estudiantes, quienes tienen que reaccionar según sea el profesor de turno y no en función de ejes que articulen el desempeño profesional.

Falta de socialización de las propuestas pedagógicas. La falta de un sentido de cuerpo, -a juicio de los profesores entrevistados- repercute también en una falta de conocimiento y socialización de lo que cada uno hace. Esta falta de socialización del trabajo –a juicio de los profesores- provoca aislamiento y una debilidad que reconocen va en contra de experiencias probadas por otros profesionales, incluso pertenecientes al gremio docente, como el trabajo en redes.

Inexistencia de una cultura técnica común. Una última cuestión que los profesores entrevistados sienten como consecuencia de la falta sentido de cuerpo del gremio al que pertenecen, dice relación con la inexistencia de una cultura técnica común. Como no están acostumbrados a trabajar en equipo y no tiene ese sentido de cuerpo, los docentes sienten que no existe una propuesta técnica que sea reconocida por el gremio, por sus pares, ni tampoco por el sistema educativo en general, por ejemplo respecto a cómo se debe enseñar tal o cual contenido, qué materiales son los más adecuados para lograr tal o cual aprendizaje, cuál es el mejor sistema de evaluación, etc.

La falta de una cultura técnica común tiene para los profesores entrevistados, a lo menos tres consecuencias de importancia.

Consolida la imagen de la existencia de un súper profesor. Para los profesores entrevistados la falta de cultura técnica común contribuye a la idea, según la cual, es posible atribuir al docente en

tanto individuo, todas las demandas que se le hacen al conjunto de la educación. Esta situación es interpretada como peligrosa por los profesores, dado que tiene claridad que maneja una de las variables que posee el sistema educacional y por tanto no es posible atribuirles la responsabilidad del sistema en su conjunto.

Empobrece las posibilidades de desarrollo profesional. Los docentes entrevistados señalan que el no tener una cultura técnica común, inhibe las posibilidades desarrollo profesional a las cuales aspiran. De tal manera que vinculan sus carencias técnicas con una suerte de empobrecimiento profesional, al no tener las herramientas que le permitan crecer en éste ámbito.

Distorsiona la responsabilidad de los docentes en los resultados de aprendizaje. Los profesores entrevistados plantean que la inexistencia de esta cultura técnica común, también provoca efectos negativos respecto de la responsabilidad de los docentes por el aprendizaje de sus alumnos.

Conclusiones

De los resultados obtenidos se desprende un concepto profesional que no se aleja de los cánones actuales y que básicamente aboga por la existencia de un profesional con una fuerte preparación, autónomo y profundamente reflexivo. Lo anterior hace que los profesores entrevistados si bien poseen más bien una comprensión de su profesionalidad como Profesores de Historia y Ciencias Sociales que puede ser identificada bajo la comprensibilidad que ofrece el modelo academicista, todos sin excepción abogan por llegar en un momento a un estadio más bien hermenéutico-reflexivo, que tiene como pretensiones partir de la práctica y de los contenidos de enseñanza como eje estructurante, para luego pasar a una fase siguiente destinada a problematizar, explicitar y debatir las situaciones cotidianas, las creencias, las rutinas, los estereotipos, las resistencias, los supuestos, las relaciones sociales, los proyectos; así como los contenidos, los métodos y las técnicas de enseñanza.

Si lo señalado es comparado con la evolución que ha tenido la formación docente, desde el punto de vista de su funcionalidad a través de la historia, las conclusiones anteriores resultan aún más interesantes. Dado que al nivel general la formación docente ha transitado desde el punto de vista funcional, desde una función eminentemente formadora, como es posible advertir en las escuelas socráticas, hacia un modelo de formación basado en el desarrollo de competencias como es en la actualidad, no sin antes pasar por un modelo más ideológico de formación como fue el que

prevaleció en las escuelas normales, que fue seguido por un modelo de transferencia como producto de la notable explosión del conocimiento experimentado en el último cuarto del siglo XX, cuyo énfasis fue ganado sin duda por los especialistas.

En cada una de las etapas descritas es posible advertir el predominio de una determinada comprensibilidad de la profesión docente, así mientras en la etapa formadora predomina una visión más bien artesanal, en la etapa de transferencia predominan las visiones academicista y técnico-eficientistas, pasando más recientemente a la etapa de desarrollo de competencias que busca una visión más reflexiva, con todas las complejidades y factores intervinientes desde el punto de vista profesional. En esta última etapa los profesionales deben construir su profesión, deben ser capaces de unir los aspectos formativos y de transferencia en función del desarrollo de las competencias asociadas y eso es algo que no lo puede hacer nadie, sino sólo los propios profesionales involucrados. De allí la necesidad de una organización que vaya más allá de la cuestión puramente gremial, que sea capaz de contribuir a clarificar y desarrollar el corpus de conocimientos propio, de la investigación, de la necesidad de compartir experiencias, de formar redes, de realizar reuniones más técnicas y de tantas otras condiciones que en términos de reclamaciones los docentes dejan entrever una y otra vez.

Sin duda que en cada una de las etapas descritas por las cuales ha transitado y transita la profesión docente, se distinguen algunas tensiones. La principal tensión de la etapa formadora es llegar a una comprensión ideológica de la formación integral que promueve, mientras que la principal tensión de la etapa de transferencia radica en la falta de exclusividad del saber que poseen los profesores, lo que los hace vulnerables y objeto de constantes críticas de la sociedad. De allí las reclamaciones actuales por mayor autonomía; los sentimientos de vulnerabilidad ante los cambios experimentados por la sociedad, el sistema educativo y sus estudiantes, cada uno de los cuales los vislumbran como amenazas más no como oportunidades; la sensación de orfandad frente a las críticas de la más diversa naturaleza y origen; las reclamaciones en torno a la necesidad de contribuir a la generación del conocimiento profesional; las denuncias por la falta de participación en los procedimientos encaminados a evaluar a sus miembros; las añoranzas en torno a la necesidad de poseer una organización que cautele su quehacer, así como la necesaria adhesión a un código de ética consensuado y participativo. Pero sin duda que lo que resulta más decidor es su irrestricto apego al conocimiento disciplinar.

La inexistencia de los puntos anteriores, sienta las bases de las tensiones que es necesario superar para pasar a la etapa actual del desarrollo de competencias. Dicha etapa implica considerar la complejidad de los fenómenos asociados a la docencia, puesto que la pretensión es lograr finalmente la autonomía, la exclusividad, la independencia y el reconocimiento social que esto conlleva.

La sensación de vulnerabilidad y la inestabilidad profesional asociada, ha sido identificada como la condición más peculiar de la etapa de transición, sin embargo, esta sensación no sólo provoca respuesta reclamativas entre los docentes, sino que al mismo tiempo hace emerger algunos mecanismos de defensa que los hace refugiarse fuertemente en el contenido disciplinar. En otras palabras frente a la vulnerabilidad y los problemas que enfrentan en su cotidianidad, los docentes levantan como centro de su quehacer profesional la transferencia del contenido disciplinar que cultivan y que en términos de un *apellido* forma parte de su definición profesional, de allí que más que *Profesores de Historia y Ciencias Sociales*, los docentes entrevistados se sientan *historia profesores*. Con la afirmación anterior queremos decir que los Profesores de Historia y Ciencias Sociales, no se sienten ellos mismos como protagonistas de su historia, sino más bien como recordadores de la historia. En otras palabras los profesores entrevistados no se sienten como agentes de historia, sino como recordadores de la historia. La historia no esta sucediendo para los profesores, en el momento presente, la historia esta en el pasado y por eso se sienten más historia profesor, que Profesores de Historia y Ciencias Sociales,

Para los docentes entrevistados lo que define su profesión es el contenido de la disciplina histórica, más no su rol de profesor de esa disciplina. Para ellos el contenido disciplinar es el centro de su actividad y motor de su principal preocupación desde el punto de vista profesional, aquella que le da identidad profesional por sobre su calidad de profesor, es decir ven su rol asociado al contenido histórico más que asociado a ese contenido como materia escolar, destinado a objetivos más trascendentes.

El hallazgo anterior es corroborado al pedirle a los docentes que identifiquen los principales roles que poseen desde el punto de vista profesional. En su totalidad los docentes recurren a roles asociados al contenido de su disciplina en un contexto más bien restringido y profundamente disciplinar, más no en un contexto social amplio como efectivamente debería ser si seguimos las recomendaciones establecidas por los especialistas, según los cuales la sociedad reclama de los profesores la posibilidad que puedan desarrollar en sus estudiantes *la comprensión del presente*;

preparar a los alumnos para la vida adulta; despertar el interés por el pasado; potenciar en los niños y adolescentes un sentido de identidad; ayudar a los alumnos en la comprensión de sus propias raíces culturales y de la herencia común; introducir a los alumnos en el conocimiento y dominio de una metodología rigurosa propia de los Historiadores; hacer posible el dominio de un conjunto de conocimientos procedentes de las diversas ciencias sociales, y de actitudes, apreciaciones e ideales, etc.

Las yuxtaposiciones anteriores provocan una distancia entre el rol identificado por los docentes ciertamente imbuido por el paradigma de la historia como disciplina en contraposición a un rol que por sobre todo busca trabajar la misma historia, pero como materia escolar. La sobre valoración del contenido disciplinar hace que los docentes identifiquen la transferencia de ese contenido como el centro de su quehacer, no logrando advertir que el conocimiento histórico como todo conocimiento posee una dimensión conceptual integrado por hechos y conceptos de suyo importantes, pero que también posee aún otras dimensiones que no es posible separar como: la dimensión procedural encaminada a desarrollar las habilidades asociadas a esa disciplina, y la dimensión actitudinal encaminada a que los estudiantes más allá del contenido alcancen valoraciones respecto a lo que van a estudiar, es decir ni más ni menos sean capaces de advertir el valor de uso que tiene ese conocimiento.

La falta de preocupación por las cuestiones procedurales y actitudinales posee sin duda profundas consecuencias desde el punto de vista escolar. Primero, impide a los docentes y por consiguiente a sus estudiantes a ir más allá del contenido propiamente tal. Segundo, convierte la actividad docente en un mero acto de transferencia. Tercero anula la importancia que poseen las genuinas actividades de aprendizaje, destinadas por definición a lograr aprendizajes por sobre la mera transferencia del contenido disciplinar. Cuarto, priva a los estudiantes a acceder a los procesos de construcción y por ende de un ulterior estudio del conocimiento histórico, situación que los priva de la posibilidad de poseer las herramientas que le permitan más tarde a aprender a aprender. Quinto, impide a los docentes y como consecuencias a sus estudiantes a acceder a los ejes que articulan el conocimiento histórico, perdiéndose en una lista de contenidos que nunca existe el suficiente tiempo de alcanzar. Sexto, desconoce el vertiginoso desarrollo que ha alcanzado la producción de conocimiento, que hace que el contenido disciplinar sea más bien un conocimiento provisorio que más temprano que tarde los especialistas lograrán superar. Séptimo, distorsiona el rol de la historia en el currículo escolar, pudiendo ser el origen de algunas de las funestas preconcepciones que

poseen los estudiantes respecto de la disciplina como materia escolar, entre las cuales se destaca por ejemplo que la historia es *pura memoria*, que *no implica una actividad de razonamiento*, que *implica un conocimiento acabado*, que *está en los textos*, que *es pura teoría*, etc. Octavo, los docentes no logran advertir que la actualización de sus contenidos es una mera ilusión profesional, en la actualidad no es posible que un docente aspire a una permanente actualización del contenido profesional y por lo tanto se refugia en una inmovilidad que no es fácil de superar. Noveno, como el énfasis está dado por el contenido disciplinar y no por los procesos de aprendizaje asociados a los procesos de transferencia, en el discurso de los docentes no advierten una clara consideración de las representaciones iniciales, ni que el saber se construye rompiendo con estas representaciones; tampoco se advierte en su discurso que el proceso de construcción y circulación del conocimiento en sus clases considere el carácter crítico y práctico de las ciencias sociales; tampoco que exista un uso de la llamada historia enunciativa; menos que se considere el carácter interdisciplinario dada la complejidad inherente a cualquier fenómeno humano o social que intente explicarse, comprenderse o transformarse; tampoco queda claro que para los docentes el aprendizaje de la historia implique una actividad de razonamiento y no solo de una discursividad repetitiva. Décimo, como el énfasis está dado en la transferencia de contenidos disciplinares, los docentes no son capaces de advertir la responsabilidad que poseen respecto del aprendizaje de ese contenido, más sólo de su transferencia, con el consiguiente desapego respecto de por ejemplo del fracaso escolar de sus estudiantes, puesto que su responsabilidad termina en el momento que ha discursado el contenido. Décimo Primero, presenta una serie de desafíos si la pretensión es llegar alcanzar la tercera etapa de la profesión, destinada a identificar las competencias asociadas a ella, ya que por definición una competencia no sólo involucra la dimensión conceptual, sino que también la dimensión procedural y actitudinal.

Bibliografía

- Blumer, Herbert. 1969. The Methodological Position of Symbolic Interactionism. En Symbolic Interactionism. Perspective and Method. Berkeley University of California Press.
- Escudero, J. 1990. Reforma educativa y formación del profesorado: los retos para las Escuelas de Formación del Profesorado", Publicaciones, 18, (7-31) España. P.97
- Galaz Ruiz, Alberto 2005. Política de desarrollo profesional docente en Chile. desafíos y elementos para su discusión desde los procesos de construcción de la identidad profesional. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- García S. 1999. La Reforma Educacional Chilena, España, Editorial Popular.
- Ruiz Olabuénaga, José Ignacio. 1999. Análisis de contenido. Cap. 6, en Metodología de la investigación cualitativa. Bilbao, Universidad de Deusto.
- Sacristán, G. 1989. El currículum: Una reflexión sobre la práctica. Madrid: Ediciones Morata.
- Seidman I.E. 1991. Interviewing as Qualitative Research: A Guide for Researchers in Education and the Social Sciences. New York: Teachers College Press, Columbia University.