

CAPITULO V

DESCUBRIENDO LAS RUTAS Y LOS CAMINOS DE LA FORMACIÓN DE LOS PROFESORES DE HISTORIA EN CHILE. DESCRIPCIÓN Y ANALISIS DE LA INFORMACION

INDICE

- 5.1. DESCRIPCION GENERAL DE LOS PROFESORES DE HISTORIA CHILENOS
 - 5.1.1. EDAD
 - 5.1.2. SEXO
 - 5.1.3. ESTADO CIVIL
 - 5.1.4. NIVEL SOCIO-ECONOMICO CULTURAL
 - 5.1.5. AÑOS DE FORMACIÓN INICIAL Y UNIVERSIDAD EN QUE SE REALIZARON LOS ESTUDIOS DE PROFESOR DE HISTORIA
 - 5.1.6. AÑOS DE SERVICIO PROFESIONAL
 - 5.1.7. CARGA HORARIA Y SITUACIÓN CONTRACTUAL

- 5.2. LA FORMACIÓN INICIAL DE LOS PROFESORES DE HISTORIA
 - 5.2.1. AÑOS DE FORMACION
 - 5.2.2. AREAS DE CONOCIMIENTO DE LA FORMACIÓN INICIAL
 - 5.2.3. ELECCIÓN DE LA PROFESIÓN DOCENTE
 - 5.2.4. TRAYECTORIA ACADÉMICA DE LOS DOCENTES ENCUESTADOS
 - 5.2.5. VALORACIÓN GENERAL DE LA FORMACIÓN INICIAL SEGÚN AREAS DE CONOCIMIENTO
 - 5.2.6. GRADO DE CONOCIMIENTO HISTORICO SEGÚN METODOS Y ENFOQUES HISTORIOGRÁFICOS
 - 5.2.7. ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA MAS USADAS POR LOS PROFESORES UNIVERSITARIOS EN LA FORMACIÓN INICIAL

- 5.3 EL PERFECCIONAMIENTO PERMANENTE DE LOS PROFESORES DE HISTORIA
- 5.4. UTILIDAD DE LA FORMACIÓN INICIAL EN EL EJERCICIO PROFESIONAL
 - 5.4.1. UTILIDAD DE LOS CONOCIMIENTOS DISCIPLINARIOS EN EL EJERCICIO PROFESIONAL SEGÚN LAS AREAS DEL CONOCIMIENTO HISTORICO
 - 5.4.2. UTILIDAD DE LOS CONOCIMIENTOS PEDAGÓGICOS EN EL EJERCICIO PROFESIONAL
- 5.5. PERCEPCION DE LOS DESAFIOS DE LA REFORMA EDUCACIONAL EN EL SECTOR CURRICULAR: HISTORIA Y CIENCIAS SOCIALES
 - 5.5.1. CONOCIMIENTO DEL CAMBIO CURRICULAR EN LOS PLANES Y PROGRAMAS DEL SECTOR HISTORIA Y CIENCIAS SOCIALES: OBJETIVOS FUNDAMENTALES Y CONTENIDOS MINIMOS
 - 5.5.2. CONOCIMIENTO DE LAS NUEVAS ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA EN EL SECTOR CURRICULAR: HISTORIA Y CIENCIAS SOCIALES
 - 5.5.3. IMPLEMENTACION Y NIVEL DE CONCRETIZACION DE LOS OBJETIVOS FUNDAMENTALES Y CONTENIDOS MINIMOS
 - 5.5.4. GRADO DE UTILIDAD DEL PERFECCIONAMIENTO FUNDAMENTAL PROGRAMADO POR EL MINISTERIO DE EDUCACIÓN
 - 5.5.5. VALORACIÓN GENERAL DE LA REFORMA EN EL SECTOR CURRICULAR: HISTORIA Y CIENCIAS SOCIALES

5.1. DESCRIPCION GENERAL DE LOS PROFESORES DE HISTORIA CHILENOS.

La formación de los profesores en general y los de historia en particular, como queda dicho en el capítulo II de esta tesis doctoral, ha sido una materia investigada en las últimas décadas en numerosos países de Europa, Estados Unidos y América Latina. Las posiciones, los enfoques y las metodologías de tales estudios han sido desiguales. El predominio de los criterios psicológicos está fuera de discusión.

En Chile, las investigaciones sobre el profesorado no han sido muchas. Sobre el profesor de historia prácticamente no hay estudios ni escritos. Lo que existe son ensayos y reflexiones generales sobre un determinado comportamiento profesional de los educadores y algunas publicaciones importantes sobre historia de la educación chilena, en las cuales se desarrolla la evolución histórica del sistema educacional durante el siglo XX, bajo criterios estrictamente históricos y privilegiando como variable de análisis el crecimiento del sistema educacional y el aumento de la matrícula escolar.

Lo anterior se debe, entre otras razones, a la información disponible. Todos sabemos que los registros contables seriados solo se encuentran desde el siglo XIX. En los países latinoamericanos, los estados se fueron organizando a medida que avanzaba dicho siglo y los aparatos públicos no siempre alcanzaron un nivel de burocracia y un registro de las materias bajo su competencia. En Chile, la información estadística sobre materias educacionales, con cierta credibilidad, la encontramos recién a fines del siglo XIX, en la medida que el Estado chileno, después de la Guerra del Pacífico, contó con numerosos y permanentes recursos económicos para invertir en la ampliación del aparato público educacional. Debido a esto, los investigadores que se han dedicado a estudiar las tendencias educacionales han terminado trabajando desde la historia, y con esos registros. Una cosa muy distinta es la naturaleza de esta investigación doctoral, que debe reconocer dichos contextos, pero que busca desentrañar el estado actual de la formación del profesorado de historia.

En el capítulo IV de esta tesis, ya quedó establecida la metodología de la investigación, las características del instrumento seleccionado para recoger los datos y los ámbitos y las variables de análisis. De la totalidad de los profesores de historia de la 5ª región, 482 profesores para ser preciso, repartidos entre 215 mujeres y 267 varones, los que contestaron y devolvieron el instrumento fueron 186. Este número representa un 38,5% de esa totalidad; porcentaje nada despreciable a la hora de validar el instrumento, los resultados y las posibles conclusiones de la tesis. A su vez, de los 186 profesores que contestaron, 80 fueron mujeres y 106 varones, que representan el 43% y el 57% respectivamente. Tales cifras guardan mucha relación con la distribución, según sexo, de la totalidad del profesorado de historia de esta Región: 44,6% de mujeres y 55,3% de varones.

5.1.1. EDAD.

El análisis de la variable edad siempre es importante, marca tendencias y explica numerosos procesos de corto y largo alcance. En el ámbito general, las informaciones más confiables que disponemos datan de 1998 al 2000 (ver tabla 1).

Tabla 1: Cantidad de profesores nacionales, según edad y sexo. 1998-2000

RANGO DE EDADES	AÑO 1998			AÑO 1999			AÑO 2000		
	TOTAL	H	M	TOTAL	H	M	TOTAL	H	M
TOTAL	134.885	41.086	93.799	139.143	42.310	96.833	144.377	43.268	101.109
MENOS DE 26	4.056	1.030	3.026	3.697	894	2.803	3.101	767	2.334
26-30	11.848	3.057	8.791	12.684	3.266	9.418	13.238	3.305	9.933
31-35	17.952	5.002	12.950	17.471	4.806	12.665	16.730	4.492	12.238
36-40	20.556	6.130	14.426	20.862	6.220	14.642	21.597	6.280	15.317
41-45	23.679	7.247	16.432	23.097	7.000	16.097	23.175	6.955	16.220
46-50	25.181	7.933	17.248	26.144	8.363	17.781	26.653	8.290	18.363
51-55	16.873	5.142	11.731	18.412	5.600	12.812	20.196	6.227	13.969
56-60	9.928	3.237	6.691	11.030	3.520	7.510	12.673	3.891	8.782
61-65	3.310	1.722	1.588	4.016	1.929	2.087	4.955	2.180	2.775
MÁS DE 65	1.502	586	916	1.730	712	1.018	2.059	881	1.178

En el año 2000, el número de profesores en todos los niveles educativos (parvulario, primario y secundario) alcanzaba una cifra de 144.377. El análisis de esa información puede arrojar cinco grandes grupos. En el primer tramo, entre menos de 26 y 30 años, había 16.339 profesores (11,3%); entre los 31 y los 40 años, 38.327 profesores (26,5%); entre los 41 y los 50 años, 49.828 docentes (34,5%); entre los 51 y los 60 años, 32.869 profesores (22,76%) y entre los 61 y más de 65 años, 7.014 docentes que representan el 4,8%. Estas informaciones demuestran, entonces, que el grueso del profesorado chileno se concentraba en una edad que estaba entre los 41 y los 50 años. También habría que afirmar que en el tramo siguiente, entre los 51 y los 60 años, existe un porcentaje nada despreciable, 22,7% de los profesores. Esto quiere decir que la población de profesores

chilenos está mayoritariamente sobre los 40 años de edad y puede considerarse adulta, con una tendencia clara a envejecer (ver tabla 2).

Tabla 2: Cantidad y porcentaje de profesores nacionales y del cuestionario, según edad

RANGO DE EDADES	NUMERO DE PROFESORES DE TODO EL PAIS 2002		NUMERO DE PROFESORES DE HISTORIA DE LA ENCUESTA	
Menos de 26 – 30	16.339	11,3%	16	8,6%
31 - 40	38.327	26,5%	30	16,1%
41 - 50	49.828	34,6%	45	24,2%
51 - 60	32.869	22,8%	64	34,5%
61- Más de 65	7.014	4,8%	31	16,6%
TOTAL	144.377	100%	186	100%

Si observamos ese mismo cuadro en lo referido a los profesores de historia que dieron respuesta al cuestionario, se constata que la edad promedio de los profesores fue de 48,29 años; situación muy similar a la información general de los profesores, según estadística total del año 2000. La edad mínima estuvo en 24 y la máxima en 66 años. Este promedio está significando que la población de profesores de historia chilenos ha ido experimentando un envejecimiento paulatino, mucho más acentuado que las tendencias generales del profesorado nacional. Sabemos que esto no es novedad. En grupos más pequeños, las tendencias generales suelen ser más marcadas. Además, cuando se contabiliza la totalidad del profesorado, se incluyen colectivos que por su naturaleza están integrados por profesionales más jóvenes y de disciplinas más recientes.

Por lo tanto, ese cuadro demuestra que efectivamente la tendencia general se cumple con los profesores de historia, es decir, el grueso está por sobre los 40 años de edad. Sin

embargo, también arroja como resultado que existe una población aún más envejecida que el promedio general. El 34,4% de los profesores se encuentran en el cuarto tramo, es decir, entre los 51 y los 60 años. Incluso se puede constatar que existe un grupo de profesores, y no menor, que está por sobre la edad de jubilación. En Chile, la jubilación para las mujeres se fija a los 60 años y para los hombres a los 65. Los resultados de la encuesta indican que el 3,2% de las profesoras y el 3,7% de los profesores están por sobre la edad de jubilación. La explicación más evidente de este fenómeno social es la reducción salarial que experimenta el profesor cuando jubila. En Chile, desde el año 1981 se impuso un sistema privado y obligatorio de pensiones. Los profesores, que a ese año tuvieron menos de 21 años de servicio profesional continuo, fueron obligados a pasarse al nuevo sistema previsional, con un bono de reconocimiento estatal muy bajo. Por esa razón, la mayor parte de los docentes que en estos momentos están en edad de jubilación cumplieron algunos años en el viejo sistema y una parte importante en el nuevo.

A ese análisis habría que unir otra situación, igual de compleja para los profesores. Desde el año 1981 al 1986 los profesores comenzaron a dejar de ser funcionarios del Estado para convertirse en empleados municipales y se echó las bases de un sistema particular subvencionado de establecimientos educacionales (concertados), lo que trajo aparejado una pérdida económica y una disminución de los derechos sindicales y de negociación colectiva. En adelante, el Estado ya no sería el empleador de los profesores; éstos en temas salariales discutirían el asunto con las municipalidades, o con un sostenedor, con nombre conocido y criterios empresariales de eficiencia y lucro económico.

Además, el envejecimiento general de la población de profesores de historia se debe principalmente al estancamiento de la movilidad en las plazas de historia y ciencias sociales. Los profesores jóvenes tienen menos oportunidades para acceder a una plaza en el sistema educacional público y privado. Y esto tiene poco que ver con la calidad o debilidad de su formación. Más bien se explica por ciertas tendencias coyunturales y estructurales del mercado laboral de los docentes.

No ha habido un aumento significativo del número de horas en los colegios municipalizados y particulares subvencionados. Por el contrario, en los hechos ese número de horas ha disminuido. La Reforma educacional significó una disminución de horas para el sector curricular: Historia y Ciencias Sociales, aún cuando en secundaria hubo una prolongación de la jornada escolar de 6 a 8 horas diarias, de lunes a viernes. El número de horas pedagógicas de historia en los cuatro cursos que formaban la secundaria en Chile, antes de la reforma, era de 20. Desde 1998 en adelante, el nuevo plan de estudio contempló un total de 16 horas pedagógicas. Esto ha significado que los profesores, que ya trabajaban en el sistema público, han completado el escaso aumento natural de los cursos, porque éstos se han mantenido en un número de 40 a 44 alumnos. El Ministerio de Educación ha insistido en mantener esa cuota de alumnos, aunque los gremios sistemáticamente han planteado la necesidad de rebajarlo a 30 estudiantes. Para resolver este problema, varios tradicionales establecimientos de secundaria han tenido que extender su formación a primaria y los profesores que antes sólo ejercían su profesión con adolescentes, entre los 14 y los 18 años, ahora deben cubrir cursos con niños de 10 años en adelante.

En los colegios particulares subvencionados la realidad ha sido aún más compleja. Esos colegios han terminado contratando a los profesores de historia según el número de horas presenciales y en la sala de clases. En los hechos se ha terminado con el concepto de Media Jornada y Jornada Completa. Como las horas de historia han disminuido, los contratos laborales también se han visto afectados y los profesores han tenido que buscar empleo en otros establecimientos escolares, cuando no logran completar una jornada de trabajo.

El escenario es aún más preocupante si señalamos otra práctica que ha venido imponiéndose en los últimos años en estos establecimientos privados que reciben subvención del Estado. El Estatuto Docente, promulgado en los primeros años de la década de los noventa, fijó la hora de trabajo de un profesor en 60 minutos. La hora de trabajo frente a los alumnos es de 45 minutos. Esto significa que hay 15 minutos de diferencia. En los establecimientos municipalizados esa diferencia de minutos, que en 30 horas de contrato suman siete y media horas a la semana, se han destinado en parte

al trabajo pedagógico del profesor; entendiendo por ello: confección y revisión de las pruebas, elaboración de materiales y guías de aprendizaje, reuniones con los apoderados y trabajos colaborativos en los departamentos de historia. En cambio, en los colegios subvencionados la situación ha sido distinta. A los profesores sólo se les paga las horas de clases frente a los alumnos, lo que ha generado contratos precarios y parcelados y una emigración de los más jóvenes en búsqueda de mejores oportunidades, en un mercado laboral cada vez más flexible.

El envejecimiento es mucho más claro en los establecimientos educacionales municipalizados que en los particulares subvencionados (ver tabla 3). La estadística del Ministerio de Educación es clara al respecto. En los primeros tramos de edad, los profesores que trabajan en los colegios subvencionados son muy superiores a los municipalizados y esa diferencia se prolonga hasta el tramo de los 30 años. Después la situación es muy diferente. Entre los 36 y los 40 años, la tendencia se equilibra y el número de profesores es muy similar en ambos sistemas educacionales. Sin embargo, después de los 40 años, esto comienza a invertirse a tal punto que, entre los 46 y los 50, los profesores en el sistema municipal triplican a los que se desempeñan en el sistema subvencionado. Después de los 50 años, la tendencia se mantiene a favor de los colegios municipalizados, pues los subvencionados sólo contratan aproximadamente una décima parte de los profesores. Las razones de este fenómeno también son claras. La actual política educacional del Estado, más allá de los discursos, privilegia la formación de los estudiantes en colegios particulares subvencionados. Por esa vía, entregan los recursos del Estado, garantizan que el sistema funcione y aumente la cobertura de la matrícula escolar, y no tienen que lidiar con gremios y sindicatos que permanentemente están exigiendo reivindicaciones salariales mayores. El régimen jurídico privado de los colegios subvencionados mantiene un control social del profesorado. Los empleadores son conocidos y están cerca del profesor y se han convertido en un mecanismo de permanente evaluación de su desempeño profesional. Esos colegios privilegian la contratación de los profesores más jóvenes, porque no tienen perfeccionamiento académico y menos antigüedad. De esa forma, el costo económico es más bajo. Los profesores de más de 40 años ya tienen al menos entre 5 y 7 bienios de antigüedad, que encarece la hora de su docencia.

Tabla 3: Cantidad de profesores nacionales según edad y dependencia administrativa

TRAMOS DE EDAD	DEPENDENCIA ADMINISTRATIVA				
	TOTAL	MUNICIPAL	PARTICULAR SUBVENCIONADO	PARTICULAR PAGADO	CORPORACION
TOTAL	146.918	81.152	42.641	20.645	2.480
MENOS DE 26	2.299	749	1223	297	30
26 A 30 AÑOS	13.131	3.842	6.535	2.529	225
31 A 35 AÑOS	15.643	4.834	7.015	3.565	229
36 A 40 AÑOS	21.832	8.740	8.448	4.352	292
41 A 45 AÑOS	22.861	12.045	7.099	3.418	299
46 A 50 AÑOS	26.101	17.852	5.174	2.577	498
51 A 55 AÑOS	22.187	16.952	2.978	1.798	459
56 A 60 AÑOS	13.949	10.927	1.688	1.094	240
61 A 65 AÑOS	6.311	4.323	1.225	629	134

Recientemente, se ha publicado en la prensa un extenso artículo, titulado “Detectan envejecimiento en población de profesores”, que abre este debate. En él se denuncia un fuerte aumento de los docentes con más de 50 años y la reducción de los profesores jóvenes, que se están incorporando al sistema educativo chileno. Según, estadísticas oficiales, las del año 2002, los profesores de 30 o menos edad representan cada vez una proporción más baja del total de los profesionales de la educación. Si en 1998, eran cerca de 16 mil, en el 2002 sólo alcanzaban 12 mil. Una situación similar estaría ocurriendo con quienes se encuentran entre los 31 y los 50 años, que registran cerca de

9 mil personas menos en 1998. Los docentes de más de 50 años habrían aumentado en forma considerable. Pasaron de 31 mil profesionales, en 1998, a 49 mil en el 2002, con lo que su participación en el total de los profesores pasó de 23,4% a 35%.

Donde el tema se observa con mayor dimensión es en el grupo de más de 65 años. En 1998, sólo 1.502 profesores estaban en esa condición, en el 2002 la cifra subió a 5.007. El mismo artículo informa que el mayor envejecimiento se produce en los colegios municipalizados, que tendrían porcentajes altos de profesores sobre los 50 años.

Desde el Ministerio no verían esto como un peligro estadístico futuro, porque tales cifras serían menos alarmantes de cuando los gobiernos democráticos recibieron el gobierno en 1991, cuando el promedio de edad de los docentes en el sistema municipal era de 55 años y hoy estaría, en opinión de las autoridades en torno a los 51 años. Reconocen esas autoridades que hay un “cansancio vital” y evidente entre los profesores chilenos. Las razones que explicarían este fenómeno de envejecimiento serían la reducción del interés por ser profesor en décadas pasadas (en especial en los ochenta); las bajas remuneraciones y el cambio del sistema previsional, que hizo que quienes hoy están en edad de jubilar no puedan hacerlo por las bajas pensiones que obtendrían. Esto, en palabras de funcionario, se solucionaría con una política especial de indemnizaciones e incentivos para los que están en edad de jubilar.

5.1.2. SEXO

Los estudios e investigaciones de sociología profesional, que han abordado la realidad laboral de los profesores, normalmente, han concluido que la feminización o predominio de las mujeres en una determinada profesión es sinónimo de una cierta pauperización profesional. En la docencia primaria y secundaria, este fenómeno es un hecho muy evidente. Históricamente, han predominado las mujeres, sobre todo en la enseñanza básica o primaria. En secundaria, la situación ha sido algo distinta, dependiendo de las tendencias, oportunidades y condiciones laborales que el sistema entrega a los varones. Con todo, la presencia de los varones es mayor que en primaria.

Chile no ha estado ajeno de estas tendencias. Entre los años 1998 y 2001, el Ministerio de Educación estuvo registrando la población de profesores según edad y sexo. Los datos incluyen a todos los profesores – parvularias, de básica y enseñanza media-. Las cifras demuestran un predominio de las mujeres en todos los tramos de edad, desde los 26 años en adelante y en un porcentaje de más de dos tercios. Esta situación tiende a equilibrarse después de los sesenta años, porque esa es la edad límite para que las mujeres puedan jubilar. Los hombres deben llegar hasta los 65 años.

En relación con los profesores de historia la situación es diferente a la tendencia general de los docentes chilenos. En la 5ª Región de Valparaíso, en el año 2003, hubo 482 profesores de historia: 215 mujeres y 267 hombres. De ese grupo, 186 contestaron nuestro cuestionario, repartidos entre 80 mujeres y 106 hombres. Lo que quiere decir que ese número no sólo es representativo de esa totalidad, además guarda relación con la tendencia de distribución, según sexo, de la región.

El fenómeno que ocurre con los profesores de historia de la 5ª Región no debe extrañar. Como hemos dicho, la presencia de los varones en secundaria históricamente ha sido mayor que en primaria. Además, en el número de estudiantes universitarios de historia siempre ha habido más hombres que mujeres.

Lo que sucede es que los varones, dependiendo de las condiciones del sistema laboral, permanecen menos que las mujeres en la docencia. Cuando las condiciones de trabajo del mercado laboral de los profesores se deterioran, éstos emigran a otros empleos con mejor trato y mayores remuneraciones. Ahora bien, el sistema laboral chileno en la década de los ochenta experimentó grandes transformaciones en las condiciones de contratación de los trabajadores. Muchos egresados de pedagogía no entraban a la docencia, porque se empleaban como vendedores de empresas de seguros de vida, fondos de pensiones, seguros de salud, tarjetas de crédito y préstamos de consumo del sistema financiero, donde los incentivos por productividad compensaban las remuneraciones y no podían equipararse con los salarios de un docente de colegio.

Pero, en los noventa, esto cambió. El Estado, en comunión con los grupos empresariales, ha compartido como criterio básico que deben flexibilizarse, aún más, las relaciones contractuales del mercado del trabajo chileno, con empleos permanentemente temporales. Los profesores varones, en ese contexto, aunque consideren que sus expectativas laborales en el sistema educacional municipalizado, o particular subvencionado, han disminuido, están en mejor pie que el resto de los asalariados del país, porque tienen contratos permanentes de 12 meses o indefinidos, que otorgan mayor seguridad en el empleo y permiten cubrir las leyes sociales (previsión y seguro de salud), junto con la existencia de vacaciones pagadas de al menos un mes, en febrero.

5.1.3. ESTADO CIVIL

Otra variable general para analizar colectivos profesionales puede ser el estado civil de los encuestados. En el gremio de los profesores es un aspecto más importante, porque junto con la feminización de la profesión, históricamente ha sido significativo el número de profesoras solteras, en especial en educación primaria. Esta opción profesional, en otras generaciones, significaba en muchos casos quedarse soltera, porque en estructuras sociales más conservadoras, como la chilena, era mal visto que las mujeres tuvieran una profesión y además trabajaran “descuidando la crianza de los hijos”. La presión social era fuerte y, por lo tanto, era normal que esas profesoras cuando se casaban, en el período de crianza dejaran por un tiempo su ejercicio profesional.

En Chile, por varias generaciones del siglo XIX y XX, hasta bien entrada la década de los sesenta, las profesoras para ser contratadas en establecimientos educacionales privados debían ser solteras. Las maestras egresaban muy jóvenes de las Escuelas Normales y eran destinadas por el Estado a distintos plazas repartidas en establecimientos educacionales localizados en todo el territorio nacional. Junto con ser destinadas a las provincias, se les entregaba un minucioso decálogo en que uno de los aspectos más controversiales para nuestros actuales criterios era que la novata debía evitar por todos los medios exagerar en familiaridad con los lugareños. Así, ella evitaría “el desprestigio y las habladurías de la sociedad”. Las profesoras, entonces, eran verdaderos ejemplos para el resto de la sociedad y patrón de la moralidad pública. El modelo predominante era el de institutriz, sobre todo en colegios internados de propiedad de las congregaciones religiosas católicas. En el fondo, era una especie de apostolado católico o apostolado laico, donde se resaltaba mucho la “vocación” y por ella se entendía tiempo y dedicación completa. El matrimonio era una condición incompatible con su dedicación profesional.

Desde la segunda mitad de la década de los sesenta, esta situación comenzó a cambiar rápidamente. La masificación de la educación representó, en cierta forma, un cambio en los comportamientos sociales del profesorado y, con ello, una mayor libertad personal en el ejercicio de la profesión. Sin embargo, la condición civil de los profesores siguió

contando hasta la década de los ochenta, pues muchos establecimientos educacionales siguieron exigiendo como requisito para contratar a un profesor un estado civil determinado. Recién a inicios de la década de los noventa, comenzó aceptarse en forma masiva a profesores separados, divorciados y anulados con un segundo matrimonio. Esto no quiere decir que las relaciones afectivas de los profesores hayan tenido un derrotero diferente al resto de la sociedad chilena. Entre los profesores sucedía lo mismo que en otras profesiones. La actitud que se practicaba, entonces, era un ocultamiento, mientras fuera posible, de los fracasos matrimoniales y los cambios de pareja. Esto explica, además, que en este cuestionario se haya incorporado un indicador que en otros tiempos habría sido completamente innecesario, como es “con pareja estable”.

Los resultados obtenidos de la totalidad de los profesores de historia encuestados dan como respuesta que entre dichos profesores está sucediendo lo mismo que en el resto de la sociedad chilena. Predomina entre ellos los profesores casados, con un porcentaje del 64,5%; siguen después los solteros con un 14,5%, los separados con un 9,1%, los viudos con 6,4% y los con pareja estable 5,3%. En el caso de los solteros, el porcentaje de mujeres sigue siendo alto, un 10,2%. De ese porcentaje, el 3,2% de esas profesoras están sobre los 40 años de edad (ver tabla 4).

Tabla 4: Cantidad y porcentaje de profesores encuestados, según sexo y estado civil

ESTADO CIVIL	TOTAL		MUJERES		HOMBRES	
	N°	%	N°	%	N°	%
SOLTERO	27	14,5%	19	10,3%	8	4,3%
CASADO	120	64,6%	52	27,9%	68	36,6%
SEPARADO	17	9,1%	3	1,6%	14	7,6%
VIUDO	12	6,4%	3	1,6%	9	4,8%
CON PAREJA ESTABLE	10	5,4%	3	1,6%	7	3,7%
TOTAL	186	100%	80	43%	106	57%

5.1.4. NIVEL SOCIO-ECONOMICO-CULTURAL

Desde el primer momento, uno de los objetivos más caros de esta investigación fue intentar determinar el nivel cultural socio-económico de los profesores de historia chilenos. Se sabía que los ingresos económicos y las remuneraciones en algunas profesiones eran excelentes indicadores para determinar dicha condición y clasificar a los distintos grupos de un determinado colectivo. Pero, en el caso de los profesores, históricamente, las remuneraciones las ha fijado el Estado con criterios exclusivamente de disponibilidad de recursos de la hacienda pública. Los salarios de los profesores no están sujetos, como otras profesiones liberales, a los movimientos de la oferta y la demanda del mercado laboral. Incluso, en el sistema escolar privado los profesores reciben estipendios fuera de las indicaciones del mercado. Ellos tienen mejores honorarios que los docentes del sistema municipal y subvencionado, pero muy lejos de la paga de cualquier otro profesional de rango universitario y de ejercicio liberal.

Por lo tanto, como han señalado los sociólogos de la educación, la profesión docente presenta una demanda estática, que no depende del mercado laboral ni de las necesidades que puedan presentarse en el sistema escolar. Tampoco depende del valor del producto que realiza, porque los efectos de la actividad de un profesor se aprecian, efectivamente, en el largo plazo y en la mayoría de las veces no se adjudican a su trabajo, sino a los méritos y condiciones de los estudiantes.

Hasta la década de los 70', las universidades también podían ser un buen indicador del nivel cultural de los profesores. Ellas segmentaban la sociedad según pertenencias culturales e ingresos económicos. Los estratos más bajos de la sociedad chilena sólo podían estudiar en las universidades estatales y laicas, cuyas mensualidades eran más bajas y contaban con ayudas y subsidios fiscales. Las universidades privadas y católicas eran caras y más exclusivas. Después de los 70', la masificación del sistema secundario y la presión por acceder al sistema universitario, obligó al Estado a cambiar su política de financiamiento en la educación superior. Desde 1971, el Estado comenzó a subsidiar directamente a las universidades católicas, que tenían y tienen un régimen jurídico privado. Esto permitió que, dichos establecimientos superiores, crecieran en cantidad de

matrículas y permitieran el acceso de estudiantes becados y de estratos sociales más bajos.

Tabla 5: Niveles de instrucción de los padres de los profesores encuestados

NIVELES DE INSTRUCCION	TOTAL				PROFESORAS				PROFESORES			
	PADRE		MADRE		PADRE		MADRE		PADRE		MADRE	
	N°	%	N°	%	N°	%	N	%	N°	%	N°	%
SIN ESTUDIOS	22	11,83	22	11,83	12	6,45	12	6,45	10	5,38	10	5,38
PRIMARIO	117	62,9	120	64,52	52	27,96	55	29,57	65	34,95	65	34,95
SECUNDARIO	24	12,9	34	18,28	7	3,77	10	5,38	17	9,15	24	12,9
TEC. PROFESIONAL	11	5,91	2	1,07	6	3,22	1	0,54	5	2,68	1	0,54
EDUC. SUPERIOR	12	6,46	8	4,3	3	1,61	2	1,07	9	4,83	6	3,22
TOTAL	186	100	186	100	80	43,01	80	43,1	106	56,99	106	56,99

Por esa razón, al final del cuestionario, esta investigación incorporó dos preguntas que podían darnos señales más claras sobre ese nivel socio-económico-cultural del profesorado de historia. A los profesores encuestados se les preguntó por la escolaridad de los padres y en qué establecimiento educacional habían realizado los estudios de secundaria. Los resultados informan que con los profesores de historia chilenos ha sucedido lo mismo que con profesores de otras latitudes. En los hechos, estos profesores, en un alto porcentaje, son la primera generación familiar que ha tenido estudios universitarios. El cuadro adjunto indica que el 62,9 % de los profesores encuestados tiene un padre que sólo completó estudios primarios. Algo similar ocurre con la madre; el 64,5 % de ellas sólo llegó a los estudios básicos. El porcentaje de padres y madres analfabetos, o sin estudios formales, no es menor. En ambos casos alcanza un 11,83%. La cantidad de hijos de padres con educación secundaria completa

es relativamente pequeña: un 12,9% en el caso de los padres y un 18,28% en las madres. Esto quiere decir que las madres de los profesores encuestados tendrían una formación mejor que sus maridos, tanto en educación primaria como secundaria. No ocurre esto con la educación universitaria. En ese caso, los padres con profesión universitaria (6,4%) son más que las madres (4,3%) (ver tabla 5).

Todos estos resultados tampoco deben extrañar. Que la pirámide de formación de los padres de los profesores se estreche en el último escalón no es novedad. En sociedades semi industriales, con cuotas significativas de población agraria, en transición a sociedades industriales-urbanas, suele suceder el fenómeno descrito con estos profesores de historia. El magisterio es una profesión que puede ser solventada con cierto sacrificio por padres de una condición social-económica más baja, en especial cuando los estados tienen políticas de promoción y ascenso social. En Chile, lo que sucede con el magisterio no ocurre con otras profesiones liberales, como derecho y medicina, que representan costos económicos imposibles de enfrentar por familias proletarias o de clase media. Llegar a la universidad, por la vía de la docencia, es el primer eslabón del ascenso y la dinámica social. Esos cuadros sociales, conscientes de sus debilidades patrimoniales, apuestan a que uno, o más de los hijos, logren una formación universitaria, aunque sea de menor jerarquía que otras profesiones, pues consideran que la educación es, en definitiva, la mejor herencia que pueden dejar a los hijos.

Tampoco debe sorprender que en estratos sociales bajos y medios, las mujeres tengan mejor instrucción que los varones. En estas sociedades en transición, como la chilena, los hombres de sectores populares se incorporan más tempranamente al mundo del trabajo, por las necesidades económicas de la familia. Las mujeres campesinas podían completar su educación primaria en la escuela de la hacienda. En cambio, los hombres estaban obligados al trabajo del campo y ausentarse en los períodos de plantaciones y de cosecha. En ambientes urbanos y proletarios, las mujeres también podían alcanzar la secundaria y terminarla con mayor facilidad que los hombres. Los varones entraban muy luego a las fábricas donde se empleaba el progenitor, o a las actividades portuarias y mineras.

Este fenómeno, tan característico en los estratos medios y proletarios, no sucedía en los sectores más acomodados. Estos sí alcanzaban la universidad, pero los varones siempre fueron más que las mujeres. Ellas, después de completar las humanidades, mayoritariamente se casaban y dedicaban su tiempo a la crianza de los hijos. Los varones eran los que iban a la universidad, terminaban una profesión y brindaban mejores expectativas educacionales a los hijos.

Otro indicador que sirvió para estimar los niveles socio-económicos y culturales de los profesores encuestados fue el tipo de colegio donde esos docentes realizaron sus estudios de secundaria. En Chile, los colegios públicos concentraron a los sectores sociales proletarios y a la clase media, y los colegios particulares, en su mayoría de la Iglesia, a los sectores acomodados. Los datos de la encuesta son claros y decisivos: el 59% de los profesores de historia estudiaron en un liceo público, el 22% en colegios subvencionados, el 13% en colegios particulares y el 6% en liceos técnico-profesionales.

Todo lo anterior significa que, efectivamente, los profesores en general y los de historia en particular son cuadros profesionales que representan a la primera generación universitaria de la familia y que los padres de esos docentes tuvieron una instrucción mayoritariamente de primaria. Lo que permite explicar, entre otras cosas, las expectativas económicas y sociales del grueso de los profesores que están en el sistema educacional; las referencias culturales, las reacciones frente a ciertas oportunidades que brinda el contexto escolar y el valor por el conocimiento y las expectativas ante la formación permanente.

5.1.5. AÑOS DE FORMACIÓN INICIAL Y UNIVERSIDAD EN QUE SE REALIZARON LOS ESTUDIOS DE PROFESOR DE HISTORIA.

El cuestionario informa que la mayor parte de los profesores, que contestaron el instrumento, proceden de una misma universidad. El 64,5% de esos profesores son ex – alumnos del Instituto de Historia de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso; el 19,9% estudiaron en el Departamento de Historia y Geografía de la Universidad de Playa Ancha; el 8,1 en el Departamento de Historia y Geografía de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación y el 7,5 % en el Departamento de Historia de la Universidad de Chile.

Si se analizan dichos resultados según sexo, se descubre que entre los profesores encuestados los varones predominan en las universidades regionales y las mujeres en las universidades de Santiago. Esto se explica debido a que las profesoras que estudiaron en la capital y contestaron los cuestionarios, por el trabajo de sus maridos suelen emigrar a los lugares donde el cónyuge tiene empleo, en este caso en la 5ª Región. La bibliografía especializada y la realidad han indicado que las mujeres y las profesoras, normalmente, tienen remuneraciones más bajas que los esposos, por lo cual la decisión familiar privilegia el trabajo del hombre (ver tabla 6 y 7).

Tabla 6: Cantidad de mujeres según edad y universidad

SEXO	EDAD	UNIVERSIDAD				Total general
		U. Católica de Valparaíso	U. de Chile	U. Metropolitana	U. de Playa Ancha	
F	<26 - 30	5	3	1	1	10
	31 - 40	12	1	2		15
	41 - 50	12	2	2	7	23
	51 - 60	19	2	2	5	28
	≥ 61	1	1	1	1	4
Total F		49	9	8	14	80

Tabla 7: Cantidad de hombres según edad y universidad

SEXO	EDAD	UNIVERSIDAD				Total general
		U. Católica de Valparaíso	U. de Chile	U. Metropolitana	U. de Playa Ancha	
M	<26 - 30	5			1	6
	31 - 40	10			5	15
	41 - 50	20	1		1	22
	51 - 60	19	4	4	9	36
	≥ 61	17		3	7	27
Total M		71	5	7	23	106

Esos datos también están indicando otros aspectos importantes. La movilidad de los profesores de historia es escasa en esta región. Las dos universidades regionales -la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso y la Universidad de Playa Ancha- son las que han formado a la mayor parte de los profesores de historia de la región. Puede pensarse, perfectamente, que en este dato hay subregistro y que los profesores que contentaron el cuestionario fueron los que tenían mayores vínculos con la universidad en que trabaja el doctorando. Para complementar el asunto habría que señalar que hasta el año 1990, cuando irrumpen con fuerza las universidades privadas, las universidades que impartían Pedagogía en Historia y Geografía y Licenciatura en Historia no eran muchas. La Pontificia Universidad Católica de Valparaíso es una de las casas de estudios superiores más antiguas del país y con mayor prestigio. Por lo tanto, es de suponer que los estudiantes, al elegir una universidad donde estudiar, optaban por aquella que figuraba en el ranking con mayores puntajes y calidad académica.

Otra información para leer correctamente los números. La Universidad de Playa Ancha hasta 1981 no existía como universidad independiente. Hasta esa fecha era una sede regional de la Universidad de Chile. La reforma en educación superior impuesta por el Gobierno Militar tenía por finalidad crear, en ese momento, universidades de naturaleza pedagógica. Por ello, se crearon dos universidades pedagógicas a partir de la Universidad de Chile: la Universidad de Playa Ancha, en Valparaíso, y la Metropolitana de Ciencias de la Educación, en Santiago. Es de suponer, entonces, que varios de los profesores que señalaron que eran ex-alumnos de la Universidad de Chile proceden del Departamento de Historia que hoy está en la Universidad de Playa Ancha.

Otra lectura que habría que desprender de esas cifras, es que en la formación de los profesores de historia de la región existe una cierta unidad de criterios históricos y pedagógicos. Al estar formados mayoritariamente en dos universidades, con profesores universitarios comunes, esos educadores de secundaria de la región pueden ser analizados, perfectamente, como una totalidad. En varios momentos de los 70' y los 80', los académicos de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso dictaron docencia en la Universidad de Playa Ancha. Algunos de los actuales historiadores de esa universidad estatal son ex alumnos del Instituto de Historia de la Universidad Católica de Valparaíso, lo que evidencia nuevamente una comunidad de orientaciones históricas y pedagógicas.

Las duraciones de la formación universitaria de los profesores de historia que contestaron el cuestionario no difieren. Todos ellos, en su totalidad, tuvieron una carrera profesional de cinco años, bajo un régimen semestral de asignaturas.

5.1.6. AÑOS DE SERVICIO PROFESIONAL

Los años de servicio también pueden ser indicadores importantes a la hora de analizar los comportamientos profesionales de un colectivo. La antigüedad laboral no solo marca experiencia e idoneidad en un profesional, porque ella estaría indicando que como empleado, ese profesional ha sorteado todos los obstáculos de su oficio. También, los años de servicio indican envejecimiento de la planta docente.

Tabla 8: *Años de servicio profesionales de los profesores encuestados, según sexo*

AÑOS DE SERVICIO TRAMOS	TOTAL		HOMBRES		MUJERES	
	N °	%	N °	%	N °	%
1-5	13	6,9	5	2,7	8	4,3
6-10	8	4,3	4	2,1	4	2,1
11-15	21	11,3	10	5,4	11	5,9
16-20	23	12,5	11	5,9	12	6,5
21-25	25	13,4	12	6,5	13	6,9
26-30	30	16,1	18	9,7	12	6,5
31-35	31	16,6	18	9,7	13	6,9
36-40	20	10,8	13	6,9	7	3,9
41-45	15	8,1	15	8,1	0	-
TOTAL	186	100	106	57	80	43

Los datos recogidos de la encuesta vienen a confirmar, en el caso chileno, un envejecimiento de los profesores de historia. El promedio de años de servicio es de 24,73 años. El profesor con menos antigüedad fue de 1 año y el que presentó más

tiempo trabajando fue de 42 años. Es decir, uno recién entrado a la profesión y otro que está sobre la edad de jubilación; uno que egresó de la universidad el 2001 y otro el 1960. Esto quiere decir que los profesores de historia encuestados representan todas las posibilidades generacionales que están, actualmente, coexistiendo en el sistema educacional chileno; rasgo que valida los resultados y permite construir mejores explicaciones a las hipótesis de la investigación.

La tabla 8, sobre los años de servicio de los profesores encuestados, es un resumen exacto del estado de situación y del envejecimiento de la planta docente en secundaria. Ese resumen estadístico indica que el 65% de los profesores de historia de la región se encuentran sobre los 20 años de servicio. El 51,6% sobre los 25 años y el 35,5% por arriba de los 30 años de antigüedad. Incluso, hay un porcentaje no menor de 18,9% sobre los 35 años. Esto está informando, además, que la mayoría de esos profesores de historia se formaron antes de 1983 y que aproximadamente el 50% de ellos estuvieron en la universidad de la década de los 70', cuando la realidad universitaria era otra y el mundo académico se regía por parámetros disciplinarios y pedagógicos muy diferentes a los actuales.

El año de ingreso a las universidades es un indicador interesante para establecer en grupos profesionales las pertenencias generacionales (ver tabla 9). Formar parte de una generación profesional no es igual que estar inserto en otra porque, aún cuando es difícil establecer cortes y rasgos comunes dentro de un mismo grupo y aspectos diferenciadores de otros sectores, en los hechos si existen estilos, formaciones, características y comportamientos distintivos en los colectivos profesionales.

Desde el punto de visto del empleo y de la demografía, suele considerarse que una generación está representada por 30 años, es decir, el tiempo que tarda un profesional en ingresar y salir del sistema laboral. Sin embargo, el concepto de generación ha ido cambiando en función de su uso y los rasgos implicados en ese lapsus temporal. La literatura pedagógica suele utilizar con frecuencia el concepto de generación para clasificar estilos de formación entre los alumnos y los profesores. En Chile, se usa sin grandes explicaciones y está definido más bien por cambios importantes que ha tenido

la sociedad en un momento determinado, como si un hecho específico catalizara el signo de los tiempos y anunciara la vigencia de nuevos criterios sociales y profesionales.

Entre los profesores chilenos existe una idea bastante asumida sobre las generaciones profesionales que estarían trabajando en el sistema educacional. Los hitos que marcan el antes y el después no serían otros que las reformas educacionales impulsadas por los gobiernos de turno. Esto viene a corroborar que el concepto de generación no necesariamente representa un tiempo preciso de 30 años. En muchos casos, la impresión final que ese colectivo tiene sobre el comienzo y el final de una generación estaría dada por procesos que aceleran los cambios y producen transformaciones más profundas del sistema. Las reformas educacionales, aún cuando siempre han sido resistidas por los gremios y sindicatos chilenos, han terminado imponiendo mucho menos de lo que proyectaban los ideólogos del cambio, pero mucho más de lo que deseaban los profesores. Guste o no, esos procesos generales de cambio del sistema educacional han dejado sus huellas y han dado origen a generaciones con unos parámetros comunes. Esto permite señalar que en el sistema educacional chileno, existirían al menos cuatro generaciones de profesores funcionando a la vez. Una primera generación, la más antigua, está representada por todos los profesores que ingresaron al mundo universitario antes de 1960. Esos profesores, un 15,59% de los encuestados, tuvieron una vía de ingreso a la universidad distinta a la actual. Por, entonces, existía un examen general de bachillerato, altamente selectivo, que permitía el acceso de un grupo reducido de estudiantes. La enseñanza media y las humanidades, que ellos realizaron, era enciclopédica, bajo modelos pedagógicos autoritarios. La formación de los profesores de historia se caracterizaba por ser generalista, universal e ilustrada. La clase magistral predominaba en los académicos y el análisis histórico se reducía a la narración de hechos. La investigación y la bibliografía histórica no era mucha. La novedad historiográfica tenía su origen en la compra de un libro extranjero.

Una segunda generación de profesores chilenos puede localizarse en los años sesenta y se prolonga sin grandes dificultades hasta finales de los setenta e inicios de los ochenta. Es una época de transformaciones importantes en la sociedad chilena y la política

latinoamericana. Es un período de proyectos políticos ambiciosos y, radicales en cierta forma, en que la educación representó una de las banderas de lucha más recurrentes en los discursos oficiales y en las políticas estatales. A mediados de los sesenta, en Chile se desarrolló un fuerte proceso de urbanización y emigración del campo a la ciudad. La industrialización era una de las necesidades más apremiantes de la economía nacional. La adecuación del sistema educacional a las necesidades del país, conllevó repensar todos los niveles de la instrucción, desde el primario al universitario. De partida la creciente incorporación de la mujer al mundo laboral exigió una política de guarderías y parvularios que cuidaran a los más pequeños en los horarios de trabajo de las madres. Así, surgieron los primeros jardines infantiles destinados en un primer momento a la clase media. Sin embargo, las transformaciones más importantes se producen en los niveles superiores. La primaria debía crecer debido a que las cuotas de analfabetismo seguían siendo altas en el país. El mayor cambio estuvo focalizado en secundaria. Hasta ese momento, los liceos eran escasos y se localizaban en las ciudades cabeceras de provincia. La población rural y los pueblos con pocos habitantes no tenían establecimientos de secundaria; los jóvenes de esos lugares, al concluir la primaria, terminaban ingresando al mundo del trabajo. La universidad estaba destinada a unos privilegiados con subsidio estatal.

Por lo tanto, los profesores de los sesenta y setenta vivieron procesos de transformación importantes. El criterio de seleccionar a los mejores, predominante en la generación anterior, fue dando origen a otro que privilegiaba la ampliación de la cobertura, el ascenso social de los sectores más deprimidos y la adecuación de las formaciones a las realidades de los estudiantes. En la década de los sesenta emerge una idea clara: el alumno tiene mucho que decir en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Los aportes de la psicología otorgaron a los estudiantes un protagonismo que en estos tiempos sólo se ha venido a reforzar.

Además, con esa generación crecen y aumentan las exigencias en la formación de los profesores. Surge, tenuemente, como necesidad la formación continua y permanente de los docentes. En las universidades chilenas, las disciplinas se consolidan académicamente. En torno a esos años, se echan las bases de una política universitaria

que promueve la investigación. La docencia universitaria debía estar construida sobre dos pilares: bibliografía actualizada e investigación de los académicos. Los académicos comienzan a perfeccionarse en el extranjero y adquieren grados de doctor y magíster. Por esa vía, se buscaba que, a su regreso, dichos académicos desarrollaran líneas de investigación que abrieran nuevas fronteras al conocimiento y elevaran las formaciones culturales de los egresados universitarios, junto con hacerse cargo de las demandas reales de la sociedad y la economía nacional. Por lo tanto, los profesores de historia que estudiaron por esos años, observaron esos cambios, conductas y estilos en el mundo universitario y bosquejaron en sus mentes unos modelos de enseñanza y de construcción de la disciplina muy diferentes a la generación anterior; situación que puede apreciarse perfectamente cuando se tiene una conversación directa con ellos, o cuando dieron respuesta al cuestionario confeccionado por esta tesis.

La tercera generación que puede distinguirse en el sistema educacional chileno, se moldea en la segunda mitad de la década de los ochenta y se prolonga hasta mediados de los noventa. Es la generación de la lucha política contra el Gobierno Militar, el fin del estado docente, la municipalización de la educación pública, la privatización de la educación, por medio de subvenciones a colegios particulares, y la vuelta a la democracia bajo un sistema neoliberal consolidado.

Esta es una generación que tuvo que enfrentar en su formación universitaria serios problemas de financiamiento. El Gobierno Militar, junto con imponer políticas educacionales de corte liberal, restó drásticamente el financiamiento a las universidades públicas y restringió el crédito fiscal a los estudiantes de menores recursos económicos. Fueron épocas de conflicto ideológico, expresado dentro y fuera de las aulas universitarias.

Desde el punto de vista disciplinario, se produjo una consolidación de la disciplina histórica y de las ciencias sociales, y se echó las bases de una investigación concursable y acreditada. Esto permitió que los académicos de universidades tradicionales accedieran a fondos públicos para financiar sus investigaciones, pero también generó grandes desigualdades en el mundo académico: los que recibían dinero público y los

que costeaban sus trabajos con su patrimonio personal. Esto, además, propició la creación de círculos de influencia en torno a esos dineros públicos concursables y la perpetuación de unos grupos de investigación a los que ya no se puede ingresar si estás fuera de la cofradía. Sin embargo, aumentó la cantidad de investigación histórica y pedagógica y permitió que los estudiantes más aventajados de los pregrados participaran dentro de los equipos, como ayudantes de investigaciones.

Como consecuencia de todo ello, la docencia universitaria tomó, entonces, un carácter muy distinto a las generaciones anteriores. Las formaciones generales, universales y enciclopédicas de los profesores dieron paso a unas formaciones muy compartimentadas y especializadas. Los estudios históricos dejaron de tener como marco ese contexto general tan característico y que perduró durante décadas y comenzaron a caracterizarse por un análisis particular de los procesos históricos. En definitiva, estudiantes especialistas de un botón e ignorante del todo.

La cuarta y última generación de profesores de historia es la más joven y la que ha bebido los planteamientos de la Reforma educacional de los noventa. Esta generación de profesores está recién incorporada, no tiene más de dos o tres años de ejercicio profesional. Le ha tocado vivir los cambios en los programas y planes de estudio de la Enseñanza Media, la reducción de las horas de historia en secundaria, la desaparición de las asignaturas troncales, el surgimiento de los llamados sectores curriculares, el alargue de jornada, las nuevas formaciones iniciales universitarias, el predominio de lo lúdico en el aprendizaje de los estudiantes, los perfeccionamientos de enero y el constructivismo como modelo pedagógico prácticamente obligatorio. Es una generación en transición y aún no logra consolidarse en el sistema educacional con sus experiencias y formaciones. El tiempo podrá corroborar si esas nuevas formaciones logran imponerse, o el peso de la inercia profesional gana la partida. Con todo, aún cuando las viejas tradiciones y costumbres de los docentes tiendan a mantenerse por más tiempo del deseado por las autoridades ministeriales, de igual forma se irán produciendo algunos cambios, porque las transformaciones que experimentan los profesores no pueden detenerse, son expresión de los cambios profundos de la sociedad de la información.

Al mismo tiempo, esta tesis doctoral considera que el año de ingreso de los profesores a la universidad es mucho más significativo que el año de egreso, porque es en la universidad cuando ese educador se incorpora a los estudios sistemáticos de una disciplina y de la pedagogía. Es esa formación, salvo escasas excepciones de perfeccionamiento permanente, la que perdura durante años de ejercicio laboral. Perfectamente, puede ser posible que la experiencia y el ejercicio profesional maten y transformen la práctica de un profesor. Pero no hay duda que, cuando conceptualiza y define el deber ser de su tarea profesional, el docente suele hacerlo considerando la formación recibida en los años de universidad.

Tal indicador informa que el 74,19% de los profesores de historia que contestaron el cuestionario estuvieron en la universidad antes de 1980, es decir, no fueron formados en los criterios pedagógicos e históricos que imperan en los últimos tiempos en estas casas de estudios superiores y que las autoridades públicas han venido predicando con tanto ahínco.

Esto significa que en el sistema educacional están predominando las concepciones históricas y pedagógicas descritas para la primera, la segunda y la tercera generación. El porcentaje de profesores formados después de 1980, y que trabajan actualmente en el sistema educacional, no es muy alto. Sólo el 14,52% se formó entre 1981 y 1990, y el 11,29% después de 1991 (ver tabla 9).

Esto está significando, entonces, que el Estado debe organizar dos políticas educacionales: un perfeccionamiento de actualización de contenidos disciplinarios y pedagógicos, e incentivar la incorporación de nuevos cuadros docentes más jóvenes.

Tabla 9: Cantidad de profesores encuestados, según año de ingreso a la universidad

DECADAS EN QUE SE FORMARON LOS PROFESORES DE HISTORIA ENCUESTADOS	SEGÚN AÑO INGRESO A LA UNIVERSIDAD	
	N U M E R O	P O R C E N T A J E
ANTES DE 1955- 1960	29	15,59
1961-1970	56	30,11
1971-1980	53	28,49
1981- 1990	27	14,52
1991-2000	21	11,29
TOTALES	186	100

5.1.7. CARGA HORARIA Y SITUACIÓN CONTRACTUAL

Otro indicador importante de análisis para comprender el estado de los profesores de historia, en un momento, determinado es la carga horaria contractual en los establecimientos educacionales. Todas las profesiones asalariadas tienen un contrato laboral que especifica el tiempo que debe emplearse el trabajador en el cumplimiento de sus funciones. Esta característica básica en cualquier oficio y profesión, prácticamente no se cumple en el caso de los profesores chilenos.

Los profesores en Chile tienen un contrato laboral de acuerdo con la legislación vigente: código del trabajo y estatuto docente. El problema se genera en que el Estado y los propietarios de los colegios subvencionados cancelan sólo las horas en que el profesor está frente al curso dictando sus lecciones. En el año 1991 se promulgó el Estatuto de los Profesionales de la Educación. Este cuerpo legal permitió reconstituir, en parte, la función docente, seriamente mermada bajo la administración neoliberal del Gobierno Militar; fijó normas comunes para todo el profesorado sobre formación, perfeccionamiento, participación, desarrollo de la autonomía académica y responsabilidades profesionales; estableció una carrera profesional para los docentes del sector de administración municipal; y determinó algunas asignaciones especiales para los profesores que completaran un número de horas de perfeccionamiento y los que se desempeñaban en condiciones difíciles: aislamiento, ruralidad y alta vulnerabilidad social de los alumnos.

Tales propósitos ministeriales han terminado siendo afectados por el tema de la carga horaria. Hasta el año 1991, los profesores tenían contratos laborales por horas pedagógicas. Dichas horas equivalían a 45 minutos; los 15 minutos restantes se entendía que era un tiempo para que los docentes pudieran realizar las tareas complementarias: preparación de las lecciones, reuniones con los apoderados, construcción de material didáctico y revisión de las pruebas y trabajos. Después del 91', los contratos deben realizarse con horas de 60 minutos. El problema se generó porque los establecimientos municipales respetan sólo en parte el tiempo sobrante de los contratos de media y jornada completa. Los docentes en la mayoría de las veces son destinados, dentro de esa

disponibilidad, a cumplir las más variadas funciones y no tienen el tiempo suficiente para un trabajo profesional, personal o colectivo. En los colegios subvencionados, la situación es mucho más compleja. Esos establecimientos sólo cancelan las horas que el profesor realiza ante sus alumnos. Todo el trabajo adicional, el docente lo debe realizar en su casa y gratuitamente.

Un escenario de tales características ha deteriorado la docencia impartida por los profesores y su calidad de vida personal. En los hechos son docentes con una sobre exposición ante los alumnos y corriendo para todos lados, con lecciones a medio realizar y correcciones rápidas de los trabajos de los alumnos.

Tabla 10: *Carga horaria de los profesores chilenos*

CARGA HORARIA DE LOS PROFESORES CHILENOS	MINISTERIO DE EDUCACION		CUESTIONARIO
	PORCENTAJE 1992	PORCENTAJE 2001	PORCENTAJE 2003
MENOS DE 30 HORAS	31,8	14,63	14,6
ENTRE 30 – 44 HORAS	54,9	75,46	54,4
MAS DE 44 HORAS	13,3	10,00	31
TOTALES	100	100	100

Al respecto, las más recientes cifras proporcionadas por el Ministerio de Educación datan del 2001. Esas informaciones entregan datos en el ámbito nacional y regional. Ellas pueden ser contrastadas perfectamente con un estudio que el mismo Ministerio encomendó en el año 1992 a la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica para analizar el estado de situación de los profesores antes de implementar la Reforma educacional. Aquel informe establecía que el 31,8% de los profesores trabajaban menos de treinta horas; las cifras entregadas por el Estado para el año 2001, en ese tramo, indican que el 14,63% de los profesores estarían trabajando menos de treinta horas. La diferencia sustancial se encuentra en el tramo siguiente. El estudio de la Facultad de Educación indicaba que en el 92', el 54,9% de los profesores trabajaba

entre 30 y 44 horas frente a los alumnos; en el 2001, esa cifra subió al 75,47%. En el último tramo, sobre las 44 horas de trabajo, en 1992, el 13,3 % de los docentes tenía esa carga horaria; mientras que en el 2001, esa cifra bajó al 10% (ver tabla 10).

Esto está arrojando como resultado que la reforma educacional, en primer lugar, no resolvió uno de los objetivos fundamentales de sus postulados como era concentrar a los profesores en sus tareas profesionales. Ellos no están trabajando menos frente a los alumnos. Lo único que provocó fue que menos profesores tuvieran más de 44 horas de clases. Esta situación rápidamente se explica. En la medida que desde el año 98', los establecimientos de primaria y secundaria comenzaron a ampliar la jornada escolar a todo el día, los profesores que trabajaban en dos o más establecimientos escolares ya no pueden hacerlo. A los profesores de primaria esta medida administrativa los afectó, pues trabajan en períodos completos: una mañana en un colegio y por la tarde en otro. En cambio, los profesores de secundaria, sólo en parte, se concentraron en un establecimiento. Sus contratos están regulados en horas y no todas las asignaturas del plan de estudio aumentaron en horas con la prolongación de la jornada escolar. Historia y Ciencias Sociales, por ejemplo, no aumentó su horario, es más en muchos colegios se redujo. En conclusión, no hay duda que los profesores chilenos, en el 2002, trabajaron más que en el año 1992, pero en un solo colegio, o cuanto más en dos (ver tabla 11).

Tabla 11: Carga horaria de los profesores en el ámbito nacional, según sexo.2002

	TOTAL NACIONAL					
	TOTAL		HOMBRE		MUJER	
	NUMERO	%	NUMERO	%	NUMERO	%
TOTALES	146.918	100	43.874	29,86	103.044	70,13
MENOS DE 30 HORAS	21.496	14,63	6.342	4,3	15.154	10,3
30 HORAS	42.377	28,84	7.707	5,2	36.670	23,6
DE 31 A 43 HORAS	36.107	24,58	10.158	6,9	25.949	17,6
44 HORAS	32.247	21,95	13.660	9,3	18.587	12,6
MÁS DE 44 HORAS	14.691	10	6.007	4	8.684	6

DESCRIPCION Y ANALISIS DE LA INFORMACION

Por su parte, los resultados del cuestionario sometido a los profesores de historia corroboran las tendencias generales del magisterio y demuestran que el panorama es aún más complejo. El 14,6 % de esos profesores trabajan menos de 30 horas; el 54,4 % trabajan entre 30 y 44 horas y el 31 % más de 44 horas.

Tabla 12: Carga horaria de los profesores encuestados, según sexo

CARGA HORARIA	TOTAL		MUJERES		HOMBRES	
	N°	%	N°	%	N°	%
-20-25 HRS.	2	1,1	2	1,1	0	-
26-30 HRS.	25	13,5	10	5,4	15	8,1
31-35 HRS.	10	5,4	3	1,6	7	3,8
36-40 HRS.	35	18,9	17	9,1	18	9,7
41-45 HRS.	56	30,1	28	15,1	28	15,1
46-50 HRS.	26	13,9	10	5,4	16	8,6
51-55 HRS.	13	6,9	4	2,1	9	4,8
56-60 HRS.	11	5,9	4	2,1	7	3,8
+ 60 HRS.	8	4,3	2	1,1	6	3,1
TOTALES	186	100	80	43	106	57

Estos datos quieren decir que la información del Ministerio de Educación cuadra perfectamente con las cifras procedentes del cuestionario, a pesar que entre la estadística del Estado y el cuestionario han pasado dos años. La diferencia se presenta en el segundo tramo, entre los 30 y las 44 horas, pues las cifras del Estado estarían indicando que ese porcentaje es mayor que los datos del cuestionario. En el tramo siguiente, más de 44 horas, el Ministerio señala que habría descendido la carga horaria para la mayor parte de los profesores chilenos. En cambio, el cuestionario informa que

no ha bajado, por el contrario ha subido a una cifra mucho mayor que la del 92'. La explicación de esa situación radica nuevamente en el tema de la prolongación de la jornada escolar. Las cifras del Estado incluyen a todos los profesores (parvulario, primario y secundario) como un todo y fueron los maestros de primarias los que tuvieron que dejar de trabajar en dos establecimientos y concentrarse en uno. En cambio, los de secundaria, como es el caso de todos los profesores de historia encuestados, se han visto menos afectados por tales medidas y han seguido siendo contratados por horas y no por jornadas laborales (ver tabla 12).

Finalmente, en este punto, otro aspecto que puede servir para completar el análisis es el número de colegios en que trabaja cada profesor de historia. Los resultados del año 1992, cuando se inicia el debate de la Reforma, establecían que el 69,3% de los profesores trabajaban en un establecimiento educacional; el 25,8% en dos; el 4,1 en tres, y el 0,4% en cuatro o cinco colegios. La encuesta aplicada a los docentes de historia está informando que la situación ha empeorado. El porcentaje de profesores de historia que trabajan en más de un establecimiento sigue siendo muy alto. El 36,6% trabaja en dos colegios; el 8,1% en tres establecimientos y el 3,1% en cuatro colegios. Las razones son claras: bajas remuneraciones y flexibilidad laboral. Para completar un sueldo digno que permita enterar el mes, los profesores están obligados a correr de un liceo a otro, de mañana a tarde (ver tabla 13).

Tabla 13: *Número de establecimientos en que trabajan los profesores. 1992 y 2003*

N° DE ESTABLECIMIENTOS	PORCENTAJES	
	ENCUESTA 1992	CUESTIONARIO 2003
1	69,3	52,2
2	25,8	36,6
3	4,1	8,1
4	0,4	3,1
5	0,4	---
TOTALES	100	100

5.2. LA FORMACIÓN INICIAL DE LOS PROFESORES DE HISTORIA

La formación inicial de los profesores de historia, desde el comienzo de la investigación, fue uno de los ámbitos de estudio más significativos. Siempre estuvo entre los objetivos conocer la opinión que los docentes tienen de su propia formación, del grado de satisfacción o insatisfacción de los aprendizajes que realizaron en las universidades, si la consideran adecuada, de calidad, pertinente y suficiente. Como se describía en el 5.1.6, en el sistema educacional chileno, aparentemente, están coexistiendo al menos cuatro generaciones de profesores de historia, con estilos y formaciones diferentes. Pertenecer a una generación no es igual que estar en otra, porque las construcciones mentales de esos profesionales y las formaciones que recibieron en las universidades son diversas. Un profesor que se formó antes de los sesenta tiene experiencias y criterios pedagógicos y disciplinarios diferentes a los que se educaron después de los ochenta. La Academia cambia sus discursos y sus enseñanzas en función de los procesos de construcción del conocimiento. Investigar, entonces, las formaciones iniciales de los profesores de historia es adentrarse a un mundo de ideas, planteamientos pedagógicos y aprendizajes específicos que tuvieron vigencia en las universidades y que han sobrevivido en los pensamientos de los discípulos.

Las universidades en la formación que entregan viven momentos en que los modelos pedagógicos y disciplinarios están claramente definidos. En esas etapas, la mayor parte de sus académicos comparten los criterios predominantes. En cambio, hay otros períodos, por lo general de transición, donde el cambio altera lo vigente y todavía no se fragua del todo los nuevos modelos que regirán por un tiempo más. Para un estudiante que desconoce tales procesos institucionales, estas cosas no siempre son perceptibles. Sin embargo, ellas afectan no sólo su formación general sino las percepciones que mantendrán del sistema universitario cuando ingresen al mundo laboral.

Las formaciones universitarias también construyen ideas sobre las disciplinas. Si los estudiantes han vivido una etapa en que los criterios son más o menos uniformes, también egresarán con unas premisas más o menos coherentes de lo que han estudiado. Si, por el contrario, les toca vivir momentos de convulsión académica y agitación social

o política, esos aprendizajes se caracterizan por altas cuotas de relativismo y dudas profesionales. Chile y su sistema universitario, en los últimos cuarenta años, han vivido sucesivas transformaciones sociales, económicas, culturales y educacionales que han traspasado los muros de los claustros universitarios. Esas experiencias históricas influyen en las formaciones de los profesionales, como es el caso de los profesores. Dilucidar esas percepciones e ideas es, en parte, uno de los objetivos más apreciados de esta tesis doctoral.

Por esa razón, en ese ámbito de la tesis y del instrumento de recolección de la información, denominado: formación inicial de los profesores de historia, se han seleccionado siete variables de investigación: años de formación; áreas de conocimiento de la formación inicial; elección de la profesión docente; trayectoria académica de los profesores encuestados; valoración general de la formación inicial según áreas de conocimiento (historia y pedagogía); grado de conocimiento histórico según conocimientos, métodos y enfoques historiográficos; y estrategias de enseñanzas más usadas por los profesores universitarios en la formación inicial.

Como éste era uno de los aspectos principales de la tesis, el cuestionario para dar respuesta a cada una de las variables incorporó 41 preguntas: 27 cerradas y 14 abiertas. En las respuestas cerradas, las categorías fueron diferentes y previamente analizadas con los expertos y en el cuestionario piloto con los profesores de secundaria que colaboraron en la revisión del instrumento. En algunas preguntas, la categoría era sí o no, o de carácter valorativo como nada, poco, bastante mucho; en otras fue numérica de 1 a 10 y en las más se les indicaba un listado de posibilidades que el encuestado marcaba con una cruz.

5.2.1. AÑOS DE FORMACIÓN

La formación de los profesores de historia chilenos siempre ha estado ubicada en las universidades. En cambio, los profesores de primaria, por décadas, procedían de escuelas normales localizadas en Santiago y en las provincias. Otra cosa es el grado de pertinencia de tales formaciones universitarias. Lo que sucede es que los criterios y los modelos de formación universitarios no siempre han dado respuestas a los requerimientos del sistema educacional. Las universidades, siguiendo viejas y consolidadas tradiciones, formaban licenciados en una disciplina. El planteamiento era que nadie enseñaba lo que no sabía y, por lo tanto, se privilegió durante años la instrucción en los conocimientos disciplinarios.

Por lo demás, después de los 70', se consideró que las carreras universitarias para ser consideradas profesiones superiores, y no técnicas, debían cumplir con un tiempo de formación de a lo menos diez semestres, o cinco años. Incluso, hasta el día de hoy el Estado, para reconocer los títulos profesionales en la administración pública y cancelar los incentivos por el concepto de "asignación de título", exige como tiempo mínimo 5 años de escolaridad universitaria.

Los profesores encuestados corroboran plenamente esta situación. A la pregunta N° 1 del cuestionario, sobre los años que duraba el plan de estudio de su título profesional, las respuestas de los docentes fueron unánimes. Todos contestaron que disponían de una titulación de cinco años y que se formaron en asignaturas bajo un régimen semestral. Es importante señalar en este punto que, el trabajo adicional del tesista de revisar los planes de estudio de los profesores de historia de los últimos treinta años en cinco universidades chilenas, fue un aspecto clave de la investigación. Esa revisión proporcionó una mirada amplia e integrada de las formaciones universitarias de los profesores de historia.

Los programas de estudio corroboran la opinión de los profesores encuestados. Sin embargo, habría que añadir que muchas de esas asignaturas en estricto rigor también pueden ser consideradas anuales. Los planes de estudio muestran que tenían

continuidad, a pesar que las calificaciones y aprobaciones eran semestrales. Es normal observar en esos currículos la figura de Chile I, Chile II, Chile III y Chile IV. Lo mismo sucede para las asignaturas de Historia Universal de Europa, llamadas simplemente historias universales, donde historia antigua, historia medieval, historia moderna e historia contemporánea duraban dos semestres, es decir, un año.

La mayor parte de esos currículos universitarios contemplaban prerrequisitos académicos. Si el estudiante no había aprobado previamente historia medieval no podía inscribir la asignatura de historia moderna y si no había aprobado historia moderna 1, tampoco podía cursar historia moderna 2. Esto está indicando que los currículos tendían a ser rígidos y limitar que los alumnos desarrollaran caminos de formación propios, según sus intereses académicos. En el fondo, el camino de instrucción estaba trazado por los que habían ideado el programa de estudio.

5.2.2. AREAS DE CONOCIMIENTO DE LA FORMACIÓN INICIAL

Para dar respuesta a esta inquietud, el cuestionario incorporó tres preguntas. La primera solicitaba a los profesores que informaran de todas las áreas de conocimiento que habían figurado en sus currículos universitarios. En la segunda se pedía que marcaran las tres áreas que a juicio de ellos tenía más presencia en esos currículos iniciales y la tercera demandaba que jerarquizaran las tres áreas según grado de importancia de 1 a 3, estableciendo el número 1 para lo más importante y el 3 para lo menos importante.

Las respuestas de los profesores chilenos fueron claras y masivamente homogéneas. El 100% de los profesores señalaron que historia, geografía y pedagogía general eran áreas de conocimiento en su formación inicial. Al mismo tiempo, el 95,2% de esos mismos profesores indicaron que habían tenido estudios en didáctica de la geografía; el 88,2% en didáctica de la historia; el 68,3% educación cívica; el 23,6% economía; el 2,7% sociología y el 0,5% antropología. Estos porcentajes debieran servir para meditar en las prioridades disciplinarias que ha tenido la formación de los profesores de historia y los tipos de conocimientos que adquirieron en las universidades. El porcentaje de historia, geografía y pedagogía no es una novedad. Estas son disciplinas que siempre han estado en el currículo universitario.

El debate, más bien, puede centrarse en el grado de importancia, la utilidad, pertinencia y cantidad de asignaturas. Sorprende mucho más que el porcentaje de educación cívica sea sólo de 68,3% y economía del 23,6%, en circunstancias que hasta hace tres años los profesores de historia debían dictar obligatoriamente en secundaria un curso anual de economía a los alumnos terminales de cuarto medio y uno de educación cívica a los estudiantes de tercero medio; formación que sigue vigente, porque en el primero medio de la Reforma, el currículo escolar considera como contenido obligatorio varias unidades de economía y educación cívica. Esto muestra claramente cómo se construían los currículos universitarios chilenos, más en función de los pesos específicos de las disciplinas que en relación a las necesidades pedagógicas demandadas por el sistema educacional. La presencia de la didáctica de la historia y de la geografía, con un 88,2% y 95,2% respectivamente, es interesante. La diferencia porcentual entre ambas

disciplinas se explica por una situación particular. En algunas mallas curriculares, la didáctica de la historia no figura con ese nombre sino con la denominación de “metodología de la historia”; hecho que puede haber confundido a los profesores encuestados. Ese nombre, en parte, se explica porque tal asignatura ha formado parte del plan de estudio en manos de los historiadores y una “metodología de la historia” parece materia de historiadores, en cambio “didáctica de la historia” de educadores. Con todo habría que denunciar que ambas disciplinas se han desarrollado separadamente, sin los puentes mínimos de comunicación y planificación en común, lo que ha representado que sus derroteros sean diferentes y las prioridades y criterios de formación no siempre estén en función de metas similares.

Otra reflexión que viene al caso es el bajo porcentaje asignado a la antropología y la sociología, 0,5% y 2,7%, respectivamente. Ese escaso porcentaje no es expresión de una presencia en las mallas curriculares. La revisión de los planes de estudio informa que ambas disciplinas no figuraron en los currículos de formación de profesor. Los docentes que contestaron positivamente tienen que haber realizado estudios complementarios, como asignaturas optativas a su plan obligatorio. Esto muestra, una vez más, la miopía de las personas que terminaron redactando los objetivos fundamentales y contenidos mínimos del sector de Historia y Ciencias Sociales. La incorporación de temáticas y conocimientos relacionados con ambas disciplinas no se ajusta en nada a la formación que han tenido los profesores en esas materias. Carecen de conocimientos en antropología y sociología y, lo que es más peligroso, desconocen su especificidad conceptual y metodológica.

En el momento, en que esos profesores tuvieron que seleccionar las tres áreas de conocimientos con una representación mayor en su formación no dudaron ni por un minuto. El 100% indicó que las tres áreas más relevantes eran historia, geografía y pedagogía general; hecho que cuadra perfectamente con la pregunta anterior y los currículos universitarios. El análisis de los currículos de profesor de historia y geografía, anteriores a la reforma, señala que las asignaturas de historia representaban aproximadamente el 42% de los planes de estudio; la geografía tenía un 24% y la pedagogía un 17%. En cambio, los currículos que surgieron con la reforma mantiene a

la historia con una presencia mayor que la geografía y la pedagogía, un 37%; pero la pedagogía se coloca en un segundo lugar con 24% y la geografía queda reducida a un 17%.

En la pregunta donde se exigía una jerarquización de las tres opciones, según el grado de importancia de esas disciplinas en el plan de estudio de la formación inicial, la respuesta de los profesores fue directa. El 100% señaló a la historia como primera opción. En el caso de la geografía y la pedagogía la situación es diferente. El 78,5% de los profesores señalaron que la geografía ocupaba un segundo lugar en importancia en su formación inicial y la pedagogía fue puesta en un definitivo tercer lugar, con un 21,5% de las opciones.

Todas estas respuestas no deben sorprender mucho. En Chile, la formación de Profesor de Historia, Geografía y Ciencias Sociales ha recaído normalmente en los departamentos e instituto de historia de las universidades tradicionales. La participación de los institutos y escuelas de educación ha sido complementaria y marginal en las decisiones curriculares del profesor de historia.

Los modelos de formación en este aspecto han sido dos. Uno muy similar al que impera en España: cuatro años de estudios disciplinarios, donde no se tiene contacto con el sistema educacional ni se informa que al final de esa formación el estudiante tendrá que trabajar como profesor en un establecimiento escolar. Ese modelo ha tenido como objetivo formar historiadores. Al término de los cuatro años, se instala un año de estudios pedagógicos condensados, con unas prácticas profesionales hechas muy rápidamente, sin unos claros procesos reflexivos de la tarea y la responsabilidad profesional de los futuros docentes. La experiencia y el sistema educacional, entonces, terminan moldeando esa profesionalidad y los profesores novatos rápidamente son asimilados por las tradiciones de los colectivos, restando cualquier proceso de innovación que se haya estudiado y propuesto en las aulas universitarias.

Un segundo modelo curricular de formación de profesores ha tenido como criterio que la formación disciplinaria debe realizarse paralelamente a la formación pedagógica.

Todos los expertos universitarios consultados en la elaboración del cuestionario concuerdan que esta modalidad parece mucho más sensata para resolver los problemas reales de la formación de los docentes. Sin embargo, esto no garantiza más que una oportunidad para tratar los temas. La condición básica es un plan integrado de asignaturas, competencias y conocimientos. En los hechos, las universidades que han optado por esa formación paralela de la disciplina y la pedagogía aceptan que el camino aún está muy lejos de ser positivo. Los conflictos de criterio entre los docentes y las disparidades entre las formaciones no han disminuido. Por el contrario, han aumentado considerablemente. Este hecho, aparentemente, podría servir para insistir en las formaciones separadas y entregar en bandeja argumentos a todos los que desean una formación de ese tipo para los profesores de historia. Es cierto que las discusiones se agudizan en el segundo modelo, pero no puede dejarse de considerar que en ese caso los temas y los problemas de la formación de los docentes están sobre la mesa. En cambio, los modelos compartimentados desconocen que están participando en la formación de un profesional de la educación y dejan que el sistema educacional, siempre y cuando lo permita, sea el encargado de seleccionar a los mejores y actualizar a los más interesados en las tareas docentes de secundaria.

En la 5ª Región, donde se realiza este estudio, ha predominado más el segundo modelo: estudios disciplinarios de historia y geografía, junto con asignaturas de pedagogía general. En cambio, en las universidades de Santiago ha prevalecido la formación de licenciados en historia con estudios breves en pedagogía. Por lo tanto, más allá de lo que pueda decir la bibliografía especializada sobre formación de profesores, como sugerencias y planes mejores, el sistema de formación universitario ha mantenido unas directrices de largo plazo. Las respuestas que dan los profesores encuestados sólo vienen a refrendar lo que las universidades han fijado en los currículos universitarios como prioritario. La tradición ha impuesto que sean los conocimientos disciplinarios los que tengan más peso en las formaciones pedagógicas y eso se ha mantenido por años y décadas. Habría que decir como descargo a favor de la historia y la geografía un aspecto no menor. Ambas disciplinas han conquistado un espacio serio de investigación. La pedagogía, en muchas ocasiones, ha preferido planes y proyectos mesiánicos y evangelizadores, en vez de investigación. A la hora de poner todo en la balanza y

DESCRIPCION Y ANALISIS DE LA INFORMACION

solicitar la valoración de los profesores del sistema educacional, éstos simplemente se remiten a informar qué pareció de mayor nivel académico y qué no sirvió para su formación.

5.2.3. ELECCIÓN DE LA PROFESIÓN DOCENTE

Para esta tesis doctoral conocer las motivaciones que explican la elección por la docencia de los profesores de historia chilenos representaba un buen desafío. Se buscaba determinar si esa decisión era consciente, o estaba vinculada a un gusto por la disciplina histórica. Los estudios y comentarios sobre este tema en el mundo universitario tienden a barajar la hipótesis que los profesores de historia entran a estudiar por el deseo de conocer y aprender historia, más que otras disciplinas del plan de estudio, y que al final terminan siendo profesores en secundaria porque no tuvieron oportunidades en la docencia universitaria, ni estaban preparados realmente para la investigación científica. En Chile, también suele correr la idea que muchos de los estudiantes que entraban a historia lo hacían porque no tenían un puntaje suficiente para estudiar derecho. El resultado era, entonces, vocaciones iniciales frustradas y repetición en secundaria de modelos y criterios prestados. Esto no quiere decir que eran individuos con capacidades intelectuales menores. Por el contrario, en la medida que esos profesores tenían puntajes de selección universitaria sobre la media general de las carreras universitarias, mucho más alto que varias ingenierías y carreras cotizadas en el mercado laboral, eran estudiantes con un derrotero académico universitario superior a otras pedagogías y, por cierto, mejor que los estudiantes de magisterio.

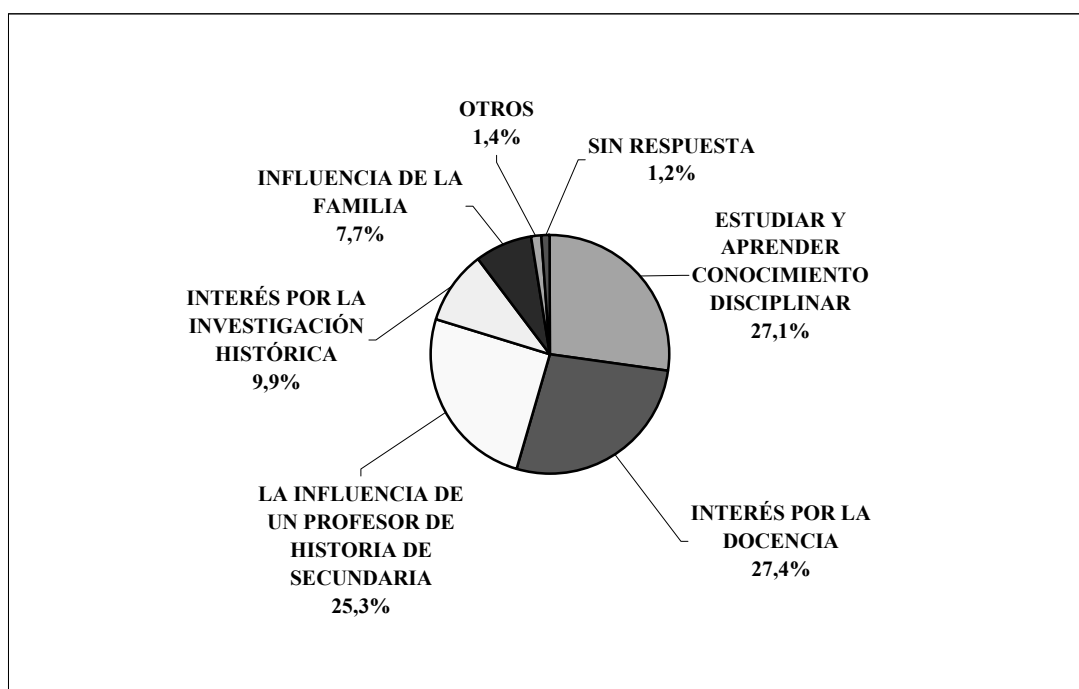
El cuestionario definitivo para dilucidar esta variable incorporó seis preguntas: dos cerradas y cuatro abiertas. Las abiertas tenían por finalidad dejar que los profesores se expresaran desde sus experiencias personales y las cerradas ordenar lo que se estaba consultando. De igual forma, para evitar largas explicaciones, en las preguntas abiertas se indicó si se estaba solicitando una, dos o tres argumentaciones.

Lo anterior justifica que se haya consultado por las razones que sirvieron para tomar la decisión de entrar a la universidad a estudiar pedagogía; si esa decisión fue una primera opción o no y, si no fue una primer opción, qué razones llevaron a ese estudiante a permanecer y terminar esa titulación. Adicionalmente, para confirmar y corroborar las respuestas anteriores, se preguntó a los profesores qué otra carrera profesional hubieran estudiado en la universidad descontando pedagogía. Finalmente, desde un punto de vista

general y valorativo, después de todo el camino profesional recorrido, se les consultó si ellos volverían a estudiar pedagogía en historia. Esta última pregunta tenía doble finalidad: cotejar si las respuestas anteriores tienen verosimilitud y si como profesionales están satisfechos de su elección, porque si no lo están, no hay duda que sus prácticas profesionales terminan siendo un sendero pedregoso.

Las respuestas de los profesores encuestados fueron variadas. Sin embargo, ellas tendieron a concentrarse en cuatro o cinco posibilidades. Cuando se les pregunta por las razones de estudiar historia, las respuestas son mayoritariamente cinco. Cada profesor tenía tres posibilidades distintas, el número de cuestionarios contestados fueron 186, esto quiere decir que el máximo de posibilidades distintas podía llegar a 558. El 27,1% de las respuestas indican que los profesores entraron a la universidad por estudiar y aprender conocimiento histórico disciplinar. El 27,4% señalan que ingresaron por un interés por la docencia secundaria; el 25,3% por la influencia de un profesor de historia de secundaria; el 9,9% por un interés por la investigación histórica; y un 7,7% por influencia de la familia. El resto fue marginal, 1,4%, y los que no contestaron la totalidad de las posibilidades no superó el 1,2% (ver gráfico 1).

Gráfico 1: Razones de la elección de la profesión docente



A la pregunta sobre si historia fue la primera opción universitaria, el 60,8 % de los profesores respondieron que sí y sólo el 39,2 % de los encuestados informó que no. Estos últimos, mediante una respuesta abierta, señalaron las razones que explican su permanencia en la titulación de profesor de historia aún cuando, en un comienzo, no pensaron estudiar pedagogía. El 15,1% señala que cambió de opinión por la calidad de la formación recibida en la universidad; el 12,4% porque encontró sentido a la formación histórica; el 7% por la seguridad laboral que brinda la profesión docente y el 4,3% porque se dio cuenta que le gustaba la docencia secundaria y las relaciones personales con los adolescentes. El resto de las posibilidades, 0,5%, estadísticamente son poco representativas (ver tabla 14).

Tabla 14: Razones para permanecer en Pedagogía en Historia

	FRECUENCIA	PORCENTAJES
PRIMERA OPCION	113	60,8
CALIDAD DE LA FORMACIÓN RECIBIDA EN LA UNIVERSIDAD	28	15,1
GUSTO POR LA DOCENCIA SECUNDARIA Y LAS RELACIONES PERSONALES CON LOS ADOLESCENTES	8	4,3
ENCONTRO SENTIDO A LA FORMACIÓN HISTORICA	23	12,4
LA SEGURIDAD LABORAL	13	7,0
OTRAS	1	0,5
TOTAL	186	100

Sobre las formaciones iniciales que los profesores de historia encuestados hubieran querido estudiar, en vez pedagogía en historia, son del siguiente tenor: el 33,9% habría estudiado derecho; el 23,1% periodismo; el 12,9% psicología; el 10,8% geografía; el 7,5% arqueología; el 7% sociología y el 4,3% servicio social. Un profesor no contestó la pregunta (0,5%) (ver tabla 15).

Tabla 15: *Otras titulaciones que habrían estudiado los profesores encuestados*

	FRECUENCIA	PORCENTAJE
SIN RESPUESTA	1	0,5
PERIODISMO	43	23,1
ARQUEOLOGIA	14	7,5
GEOGRAFIA	20	10,8
PSICOLOGIA	24	12,9
SERVICIO SOCIAL	8	4,3
DERECHO	63	33,0
SOCIOLOGIA	13	7
TOTAL	186	100

Además, cuando se les pregunta a los profesores encuestados si volverían a estudiar pedagogía en historia y geografía, considerando la experiencia profesional que ya tienen, el 45,2% de los docentes dicen que no y el 54,8% responden que sí. Mediante una pregunta abierta, se les pregunta, además, las razones que explicaría una elección profesional similar y las razones por las cuales no volverían a elegir la pedagogía. De los que señalan una igual elección, el 30% lo haría por el valor de la formación general que se adquiere estudiando historia; el 25,1% por realización personal; el 23,9% porque

la pedagogía tiene un horario de trabajo compatible con las necesidades familiares; el 17,3% por el sentido social de la formación pedagógica y el 3.7% la calidad de la formación universitaria (ver gráfico 2).

Gráfico 2: Razones para volver a estudiar Pedagogía en Historia

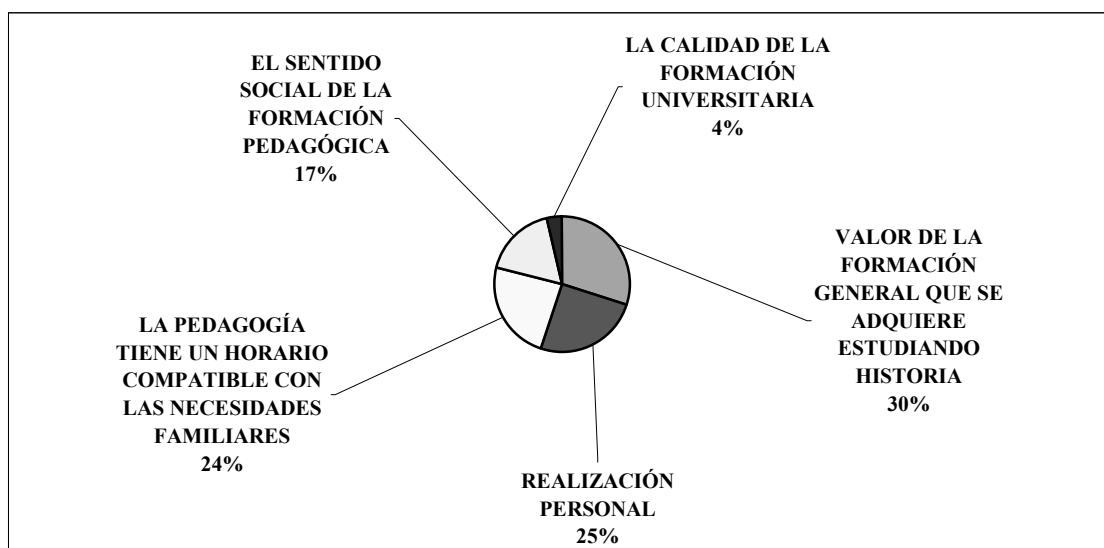
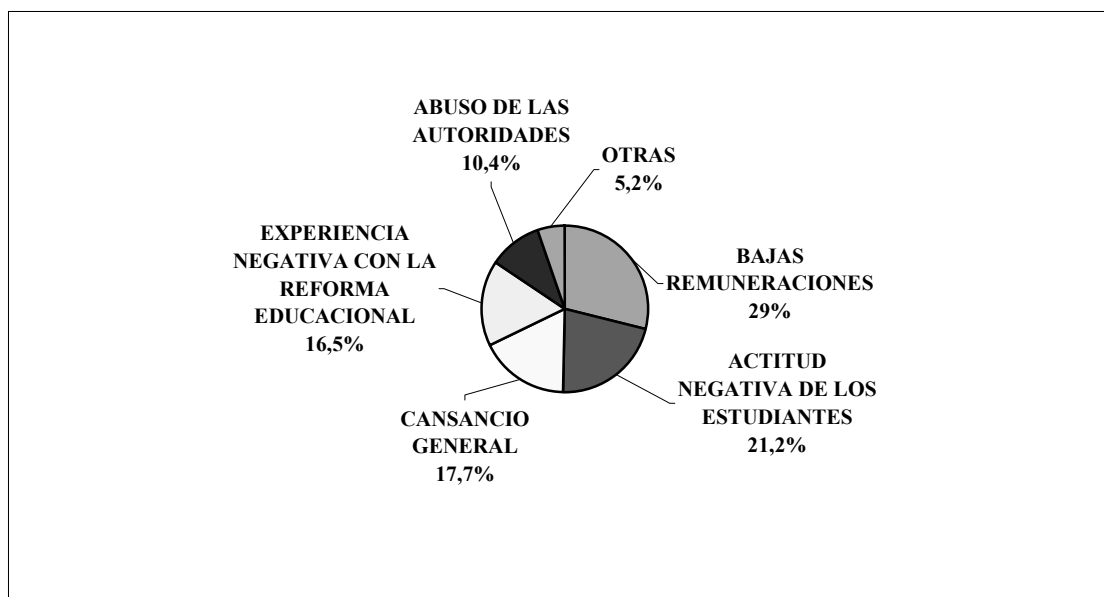


Gráfico 3: Razones para no volver a estudiar Pedagogía en Historia



Los profesores que no volverían a estudiar pedagogía en historia explican su determinación de la siguiente forma: 29% por las bajas remuneraciones; el 21,2% la actual actitud negativa de los estudiantes; el 17,7% por el cansancio general en que hoy

están; el 16,5% por la experiencia negativa que ellos tienen con la Reforma educacional y el 10,4% por abuso de las autoridades. El porcentaje que contestó otras posibilidades fue muy bajo, el 5,2% (ver gráfico 3).

En conclusión, los resultados obtenidos están indicando aspectos bien importantes sobre las motivaciones que existían, y siguen existiendo, para estudiar Pedagogía en Historia, Geografía y Ciencias Sociales en Chile. El número de personas que tienen como norte la formación histórica, independientemente de la pedagogía, es significativo. De partida, casi un 40% de los profesores consultados no marcaron la pedagógica como primera opción profesional y se cumple en parte lo que se ha afirmado en otros capítulos de esta tesis, que durante mucho tiempo estudiar historia representaba la posibilidad profesional para quienes no podían estudiar derecho. Debe recordarse que cuando se consulta indirectamente qué otra titulación habría estudiado, un alto porcentaje de los docentes, un tercio de los encuestados, marca esa profesión liberal.

Un aspecto que habría que añadir al análisis es que los profesores encuestados, en todos los casos, consideraron titulaciones convencionalmente localizadas en el ámbito de las humanidades. En Chile, varias de las carreras que los profesores indicaron (periodismo, arqueología, psicología y sociología) hasta hace muy poco tiempo sólo se dictaban en dos universidades del país, ambas en Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile y Universidad de Chile. Ellas eran, y siguen siendo, titulaciones de un alto valor económico en sus colegiaturas anuales. Para estudiarlas, los adolescentes estaban obligados a vivir en Santiago, con el consiguiente costo en arriendo, comida y movilización.

Como hemos descrito en el punto relativo a las condiciones sociales, económicas y culturales de los encuestados, la mayor parte de los encuestados proceden de los estratos medio-bajo, en que la familia debía realizar grandes esfuerzos para enviar a uno de los suyos a la universidad. Por lo tanto, difícilmente estos profesores, con ese perfil social-económico y de provincia, podían trasladarse a Santiago a estudiar esas profesiones. La solución iba, entonces, por titulaciones más baratas y en universidades localizadas más cerca del lugar de origen. Esto explica que en el pasado y en la actualidad, el grueso de

los estudiantes que reciben las universidades de la 5ª Región, también viven en una de las provincias de la misma región.

Con todo, los aspectos vinculados con la docencia de secundaria en la elección profesional no dejan de ser importantes, un tercio aproximadamente marca claramente que le gusta enseñar y un cuarto está indicando que la influencia de un profesor fue decisiva para entrar a estudiar historia. Esto viene a corroborar algo que en la literatura especializada se ha señalado hace bastante tiempo. Los profesores, a pesar de los procesos de reformas educacionales que han ido definiendo nuevos roles a su actividad profesional, siguen siendo modelos para los estudiantes de secundaria; condición mucho más apreciable en estudiantes de sectores socio-económicos medio-bajos, como son los que optan por la carrera docente.

Las condiciones profesionales, la idoneidad y rigurosidad al tratar los conocimientos disciplinarios y las condiciones personales son aspectos decisivos para captar la atención de los estudiantes y convertirse en un modelo profesional y personal. En las generaciones de profesores pasadas, esto era una verdad del tamaño de una catedral. En los últimos tiempos, con los profesores de generaciones más recientes, sigue existiendo como influencia. El grado de impacto final aún no lo sabemos y, perfectamente, puede ser materia de una investigación adicional.

Una pregunta decisiva para captar una evaluación general de la formación inicial recibida en las universidades, el espíritu actual de los profesores de historia y el entusiasmo por su profesión docente es si volverían a estudiar historia, a pesar de todo lo que está ocurriendo con su enseñanza en colegios de secundaria. Más de la mitad de los profesores seguirían con la misma profesión y nuevamente indican que esto se debe a la formación histórica y a la realización personal. Un porcentaje no menor advierte, con cierta sinceridad, que el horario laboral es una condición atractiva para seguir en la docencia y pocos apuestan al sentido social que tiene la instrucción de las nuevas generaciones de estudiantes. Esto está detectando que los cambios que vive la sociedad contemporánea chilena y la implantación de un sistema económico neoliberal, con una sociedad de consumo, también ha ido terminando con parte de los viejos discursos

gremiales y sindicales de las anteriores generaciones de profesores, que buscaban entre otras finalidades la transformación educacional de los sectores más postergados de la sociedad. Ese espíritu de renovación social, de acelerar la dinámica y el cambio social, al parecer está quedando atrás, como un resabio más ideológico que una pretensión concreta de la actividad pedagógica. No hay duda, entonces, que los tiempos están cambiando no sólo para la sociedad y los estudiantes, los profesores, al estar insertos en esos mismos procesos macroeconómicos, también están cambiando sus parámetros ideológicos y referencias culturales y de cuál debe ser su nueva tarea en esa sociedad emergente, cuyo rostro aún no conocemos del todo.

Las respuestas de los profesores en un porcentaje nada despreciable también anuncian un sentimiento adverso, de malestar y de cierta incompreensión de su tarea docente. Que, prácticamente el 40% de los docentes encuestados hayan dicho, abiertamente, que no volverían a estudiar pedagogía en historia es un indicador que debe ser leído correctamente.

Las explicaciones son variadas, pero se concentran en cinco aspectos que están muy relacionados. Las respuestas de los profesores transmiten una actitud de gran cansancio y agotamiento por el trabajo que están realizando. No es una postura de incertidumbre, porque tienen claro cuales son los problemas que padecen todos los días al comenzar sus lecciones: estudiantes desmotivados y con actitudes adversas para los aprendizajes. Las bajas remuneraciones son una realidad evidente para no volver a esta profesión. Pero también informan que la experiencia de la reforma educacional ha sido negativa para ellos y ha contribuido a generar un clima de cierto fastidio, fatiga y molestia.

Los profesores encuestados sienten que ya llevan varios años en lo mismo, con directrices que desconocen todo lo hecho por ellos durante años, con mayores exigencias, poco tiempo y prácticamente con los mismos bajos sueldos. Ese malestar docente, que se deja entrever en los comentarios que dan los profesores, prácticamente, no ha sido estudiado ni dimensionado. Las explicaciones pueden encontrarse en que la poca investigación pedagógica que se realiza en Chile está siendo financiada directamente por el Estado a través de su Ministerio de Educación; y ese organismo, por

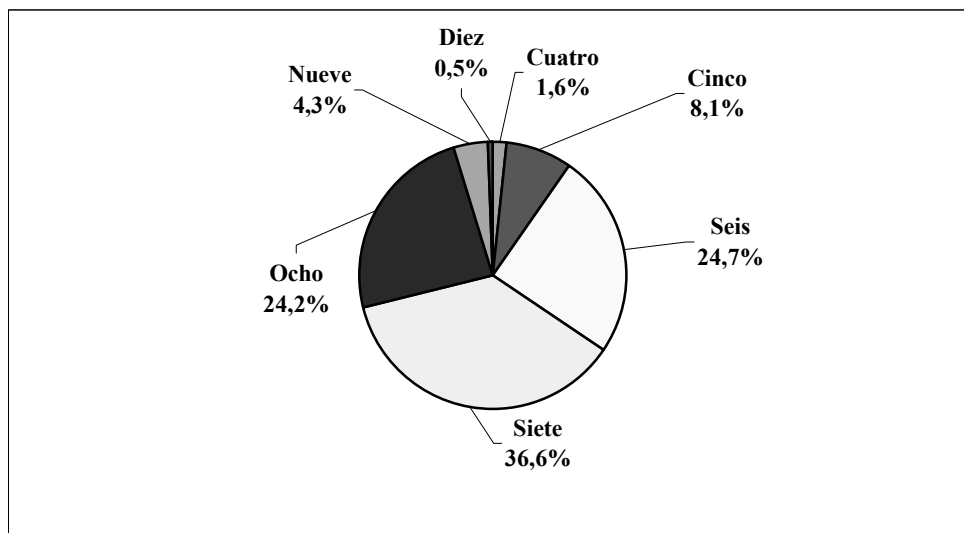
el momento, no tiene interés en ahondar en tales problemáticas, cuyo único destino es constatar un aspecto que no tienen mucha solución sin un aumento importante de las remuneraciones y del tiempo pagado para confeccionar materiales, preparar las lecciones y realizar los procesos pedagógico-reflexivos, que tanto se predicen en los discursos y que nadie considera cuando se realizan los estudios temporales ni los presupuestos.

Otra hipótesis que aventura esta tesis doctoral, que requerirá de una nueva investigación, es determinar las razones por las cuales, a pesar de todas las exigencias que se le exige al profesor en un contexto educacional adverso, aún los profesores chilenos no se han expresado públicamente por rechazar y protestar contra el sistema impuesto. Lo que sorprende es un aparente silencio y las voces disonantes sólo emergen cuando se les pregunta con sutileza y cierta confidencialidad. Nuestra hipótesis es que el sistema laboral impuesto en Chile, con colegios subvencionados y corporaciones municipales que han ido flexibilizando los contratos de los docentes, ha creado un permanente ambiente de inseguridad, que ha terminado silenciando a los más necesitados y golpeando a los que han querido levantar cabeza. Al parecer, se ha impuesto una Reforma educacional, con profesionales cuya seguridad profesional está siendo mellada día a día, con directrices que en el fondo le indican al profesor que lo que realiza no se ajusta a los nuevos tiempos y que debe estar en un estado profesional de constante actualización y en una situación laboral insegura. Obviamente, esta hipótesis solo puede ser dilucidada en otra investigación y es materia de estudio en los años porvenir.

5.2. 4. TRAYECTORIA ACADEMICA DE LOS DOCENTES ENCUESTADOS

Consultar a los profesores encuestados por su trayectoria académica como estudiante universitario tenía una finalidad sencilla. Observar el grado de sinceridad de los profesores cuando contestaran el instrumento y saber con qué profesional se estaba tratando. Había que distinguir grupos en la totalidad de los profesores: los que habían tenido un camino óptimo en su formación universitaria y los que sólo habían hecho un esfuerzo mínimo. No se sabía si esas diferencias de trayectorias académicas imprimían una opinión diferente a los profesores encuestados. Las preguntas del cuestionario para dilucidar este tema fueron sencillas y directas, sumaron cuatro: dos cerradas y 2 abiertas. En primer lugar, se solicitó a los encuestados una evaluación de su desempeño académico como alumno universitario, la escala fue numérica, de 1 a 10. Las otras tres preguntas apuntaban a conocer si como estudiante habían tenido alguna relación con la investigación y la docencia universitaria. Y si, en algún momento de esa formación de cinco años, habían sido ayudantes de investigación o de cátedra, entendiéndose por ello que sólo los que tenían mejores calificaciones universitarias podían acceder a tales desempeños académicos.

Las respuestas del cuestionario señalan que los profesores encuestados, mayoritariamente, consideran que su desempeño como alumno universitario fue bueno. La percepción que ellos tienen es positiva. La calificación mínima estuvo en 4 y la máxima en 10. El promedio fue 6,89. En una escala de 1 a 10, el 80,3% de los encuestados piensan que su rendimiento académico estuvo sobre 6, es decir, más del 50% de calidad. Es más, como lo muestra el gráfico 4, un volumen significativo de los docentes, 65,6%, se auto evalúa sobre la calificación 7. Los que se localizan bajo el cinco son muy pocos, 1,6% de los encuestados. Esto está demostrando que la formación recibida en las universidades es valorada como positiva y que como profesores, esos profesionales piensan que están bien preparados para enfrentar su ejercicio profesional. Si ellos tuvieron un buen desempeño académico como estudiante se tendría que concluir, en consecuencia, que también están bien preparados para entrar y sobrevivir en el sistema educacional.

Gráfico 4: Auto evaluación del desempeño universitario de los profesores encuestados

Tan positivas auto percepciones de la calidad de alumno universitario no se compadece, en parte, con las respuestas dadas por los encuestados a las siguientes preguntas del cuestionario. El porcentaje de profesores que, en su día, participaron en alguna investigación o fueron ayudantes de cátedra es muy bajo. El 93,5% nunca fue más que alumno y sólo el 6,5% de ellos tuvo una tarea académica diferente. El 1,1% fue ayudante en Historia Regional y Local; el 3,2% en Historia de Chile; el 1,6% en Historia de América y el 0,5% en Historia Universal del Arte. En investigación, los porcentajes son aún más bajos. Esto está demostrando que dichas percepciones de los profesores son aspectos muy generales y que no existen indicadores concretos de calidad para corroborar tales ideas. Al mismo tiempo, las cifras están señalando que en las universidades chilenas en los hechos no se prepara investigadores sino profesores de historia, pero haciéndoles creer que son historiadores. No se sostiene, bajo ningún argumento, que esos egresados puedan tener condiciones para la investigación si en los hechos no han participado en equipos universitarios de investigación. Las investigaciones de los académicos, cuando existen, son privilegios particulares y los estudiantes no son invitados a participar. Esto, además, no se compadece con el significativo aumento de los recursos que el Estado ha invertido en investigación universitaria en los últimos 25 años, a través de los proyectos Fondecyt y Fondef, los primeros con un impacto mayor en la construcción de conocimiento y los segundos en los efectos sociales en la comunidad.

5.2.5. VALORACIÓN GENERAL DE LA FORMACIÓN INICIAL SEGÚN AREAS DE CONOCIMIENTO

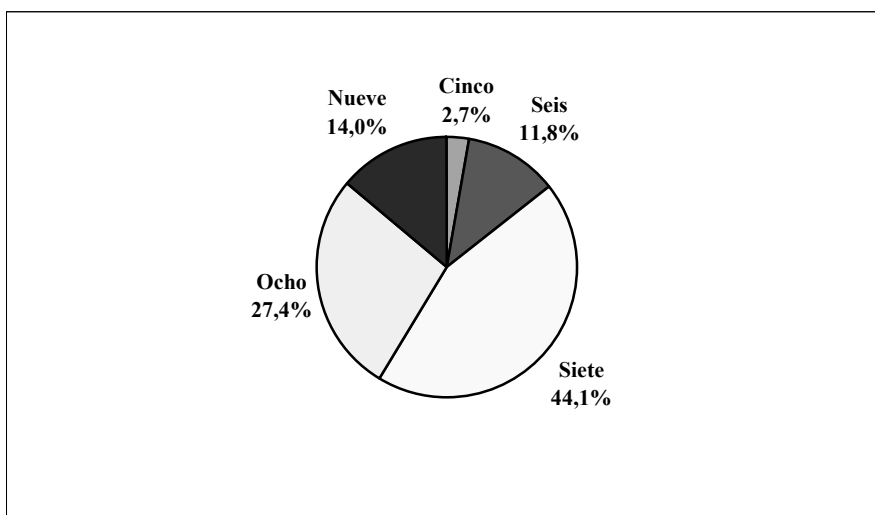
Una evaluación general de la formación inicial permite bosquejar una mirada amplia de lo que fue esa formación universitaria. Perfectamente puede ocurrir que no haya aspectos claros y concretos, y cien por cien definitivos a la hora de descomponer y explicar esa evaluación general. Sin embargo, tales percepciones globales tienen gran efecto psicológico en colectivos masivos como es el caso de los profesores. Las impresiones generales, en ocasiones, son tan y más importantes que un conjunto de muchos aspectos particulares. Esas construcciones mentales generales mantienen con vida: mitos, ritos, culturas profesionales y actitudes frente a los demás. Están constituidas, incluso, por consideraciones del inconsciente colectivo. Y, quien intenta estudiarlas y desentrañarlas por el camino de las particularidades, tarde o temprano comprenderá que los comportamientos de los colectivos de profesores se deben a elementos concretos de una determinada política educacional, pero muchas ocasiones también están constituidos por resabios de viejas y superpuestas tradiciones.

Por lo demás, las visiones globales también permiten detectar áreas más desarrolladas y aspectos menos definidos, que en estudios posteriores pueden ser analizados con más detención y rigurosidad metodológica. En definitiva, esto es como sucede cuando se observa un cuadro impresionista: poca resolución si uno se acerca desmedidamente a la pintura; confusión en los acercamientos de un aspecto específico del retrato; pero un efecto completamente luminoso cuando se toma distancia y quedan visibles los rasgos más marcados que constituyen la estructura y dan cuerpo a la totalidad de la imagen.

El cuestionario para analizar esta variable incorporó siete preguntas, 4 cerradas y 3 abiertas, relacionadas con aspectos generales y calidad de la formación según áreas específicas del currículo universitario. De partida, se le solicita al profesor encuestado su calificación de la enseñanza recibida en la universidad, fijando una pauta de respuesta numérica de 1 a 10. La calificación más baja estuvo en 5 y la más alta en 9. El promedio fue de 7,38. Las respuestas de los docentes se repartieron de la siguiente forma: el 2,7% de los profesores otorgaron una calificación 5, que representa el término

medio de la valoración; el 11,8% colocó un 6; el 44,1% puso un 7; el 27,4% marcó un 8 y el 14% catalogó su formación con un 9 (ver gráfico 5).

Gráfico 5: *Calificación de la enseñanza recibida en la universidad*



Esto está indicando que para la totalidad de los profesores su formación universitaria fue positiva y un porcentaje no menor de 85% considera que estuvo sobre lo óptimo. A su vez, cuando se le consulta a ellos mismos por las áreas de conocimiento impartidas con el mejor nivel, el 100% de los consultados responden inequívocamente que es historia. El segundo lugar es para geografía, con un porcentaje nada despreciable del 95,2% de las opciones. En cambio, la pedagogía sólo en un 4,8% obtiene una valoración de segundo lugar. Estos resultados corroboran sin dificultades las afirmaciones que dieron los encuestados en la variable 5.2.2: áreas de conocimiento de la formación inicial.

El cuestionario, además, exigió a los encuestados dos razones tomadas en consideración para seleccionar esas dos áreas de conocimiento de mejor nivel. Las posibilidades de respuestas, entonces, fueron 372 y las razones se concentraron en cuatro tópicos: el 29,8% de los docentes dicen que esa elección se debe a la erudición de los contenidos entregados por esas disciplinas; el 24,5% la calidad de los profesores universitarios; el 14% el desarrollo de estructuras lógicas de pensamiento y el 9,7% por las

investigaciones que realizaban los académicos en apoyo a la docencia universitaria. El 5,9% señalan otras opciones y el 16,1% sólo indicó una razón (ver gráfico 6).

Gráfico 6: Razones para seleccionar a las áreas de conocimiento con mejor nivel

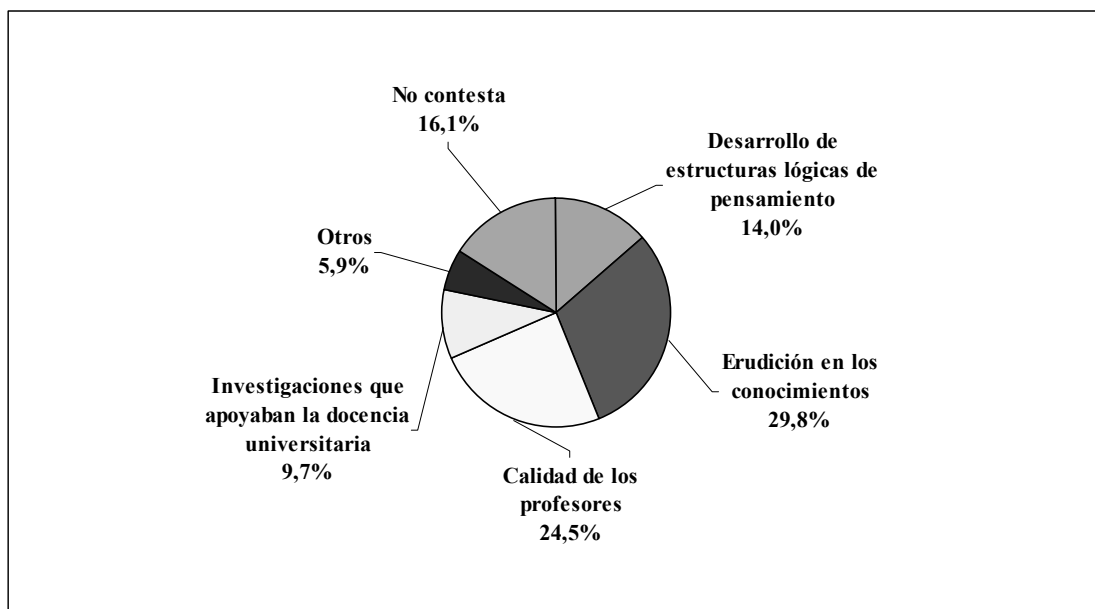
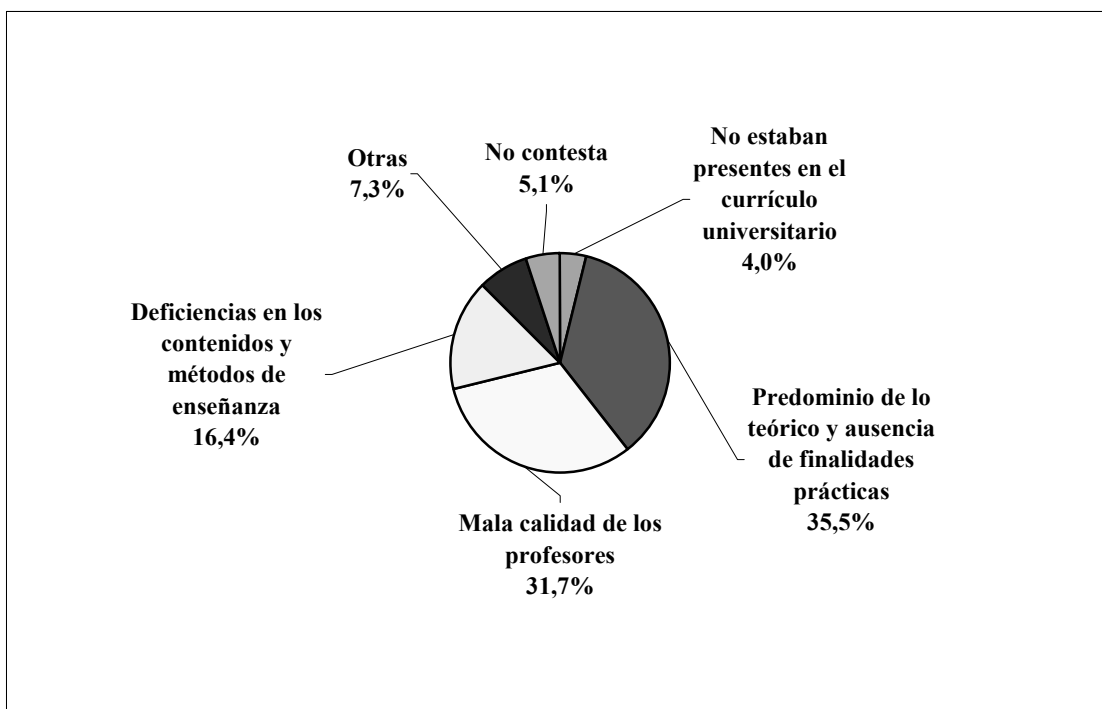


Gráfico 7: Razones para seleccionar las áreas de conocimiento más débiles

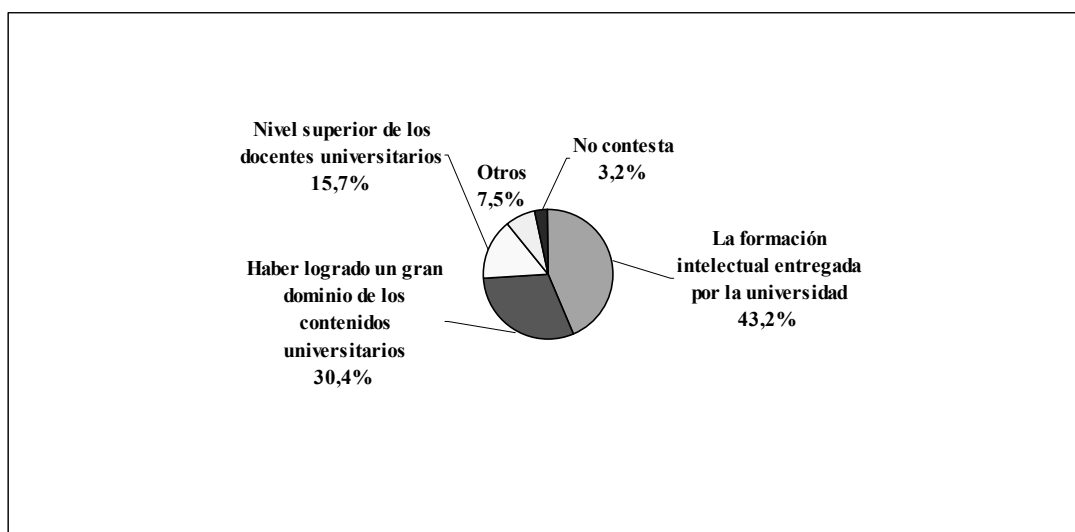


A los profesores también se les preguntó por las áreas de conocimiento que se impartieron con más debilidad en su formación de historia y geografía y las razones de

esa mala evaluación. Las respuestas del cuestionario en este aspecto se concentran en pocas disciplinas y todas relacionadas con la enseñanza. El 78,5% de los encuestados marcó que la didáctica de la historia había sido lo más débil de su formación; el 45,2% de esos mismos docentes marcó a la didáctica de la geografía y el 39,8% seleccionó a la pedagogía general. Las razones negativas que explicarían esa selección de disciplinas recaen en: el 35,5% de los encuestados dice que su mala evaluación se debe al predominio de lo teórico y la ausencia de finalidades prácticas; el 31,7% a la mala calidad de los profesores; el 16,4% a las deficiencias en los contenidos y métodos de enseñanza y el 4% porque no están presentes en el currículo escolar. Un 7,3% marcó otras razones con menor significación estadística y el 5,1% sólo marcó una posibilidad de las dos que se solicitaron (ver gráfico 7).

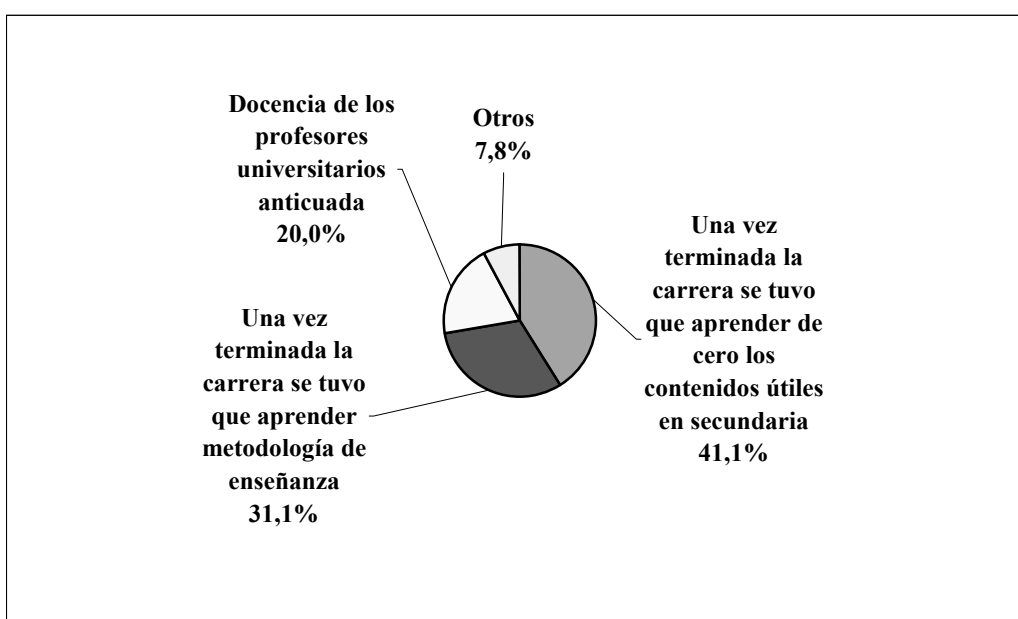
Al preguntarles a estos profesores por el grado de satisfacción de la formación recibida, una vez terminada la carrera profesional, el 75,8% dice que quedó contento y satisfecho y el 24,2% dice que no. Las razones de los que están satisfechos recaen en tres explicaciones: el 43,2% de los docentes dice que esto se debe a la formación intelectual entregada por la universidad; el 30,4% al gran dominio de las materias que adquirió como profesional y el 15,7% al nivel superior de los docentes. El 7,5% de los encuestados marcó otra opción y el 3,2% sólo mencionó una razón (ver gráfico 8).

Gráfico 8: Razones del grado de satisfacción por la formación recibida



En el caso de los que egresaron insatisfechos, las razones entregadas se remiten a: el 41,1% dice que una vez inserto en el mundo laboral tuvo que aprender contenidos desde cero para poder realizar clases en secundaria; el 31,1 dice que en el mundo laboral tuvo que aprender nuevas metodologías de enseñanza para poder realizar clases en secundaria y el 20% considera que la docencia universitaria es anticuada. El 7,8% elige otras opciones (ver gráfico 9).

Gráfico 9: Razones del grado de insatisfacción de la formación recibida



En síntesis, todas estas respuestas sobre la valoración general que hacen los profesores encuestados de su formación universitaria de Pedagogía en Historia, Geografía y Ciencias Sociales, aparentemente, pueden ser percibidas con ciertas contradicciones y no pocas paradojas. Sin embargo, más allá de los números y porcentajes, la lectura de las estadísticas y de los gráficos está señalando algunas tendencias y opiniones centrales de cómo fue la formación que ellos recibieron en la Universidad.

Los profesores en un alto porcentaje aprecian la forma en que fueron enseñados en sus respectivas casas de estudios superiores. Están contentos con la comprensión histórica y geográfica recibida y aprecian los contenidos aprendidos como cultura general y formación profesional. Consideran que la calidad de los buenos académicos influyó positivamente, porque enseñaron con erudición y habrían desarrollado en ellos

construcciones mentales útiles para comprender el mundo en que están viviendo y enseñando. Sin embargo, con igual franqueza informan de las muchas debilidades que tuvo esa formación. Se dan cuenta, y lo dicen abiertamente, que la universidad no siempre ha tenido claro si está formando un profesor de historia, porque los juicios señalan que las mayores flaquezas se encuentran en el ámbito de la pedagogía, sus metodologías de enseñanza y la debilidad teórica de esos docentes.

Comentario aparte es lo referido a la pertinencia de esa formación en el ejercicio profesional. Es cierto que éste es un aspecto que será analizado con detalle en otro punto de este capítulo V, pero en las opiniones de los profesores queda claramente definido que lo más problemático de su formación vino cuando ellos tuvieron que insertarse en el mundo laboral. Muchos de los conocimientos históricos aprendidos, aún cuando tenían un valor como instrucción y acervo cultural, para la Enseñanza Media no servían. Un porcentaje importante de esos profesores indican que tuvieron que ponerse a estudiar nuevamente historia para poder asumir los cursos de secundaria. En definitiva, lo que queda en el espíritu de las respuestas de los profesores encuestados es que esa formación fue de calidad pero, en pocas ocasiones, coherente con sus necesidades profesionales concretas. La relación entre teoría y práctica, los encuestados la fueron encontrando cuando ya estaban en el sistema educacional y fue fruto de no pocas equivocaciones y errores.

5.2.6. GRADO DE CONOCIMIENTO HISTORICO SEGUN METODOS Y ENFOQUES HISTORIOGRÁFICOS

Los conocimientos historiográficos que maneja un profesor de historia han sido materias de investigación en algunas tesis doctorales españolas y puntos de reflexión en no pocos artículos y publicaciones. Es una materia de difícil estudio por la variedad de aspectos que hay que considerar en el análisis y las precisiones conceptuales con que deben realizarse las investigaciones. Y si el mundo académico universitario no se ha puesto de acuerdo muchas veces en estos asuntos, cómo podemos pedir que los docentes de secundaria tengan claridad cuando enseñan historia. De todas formas, una tesis que intenta analizar la formación de los profesores de historia, inevitablemente, debe acercarse a esta problemática. Aunque no la deje del todo cerrada, al menos quedará sobre la mesa del debate una o dos vigas estructurales.

Como se decía en la descripción metodológica, en Chile, prácticamente no se ha realizado estudio que haya abordado esta complejidad. Esta tesis doctoral tiene por tarea tratar de establecer si en las formaciones de profesor de historia primó una determinada corriente historiográfica, si los profesores entienden que significa un planteamiento historiográfico y si tales supuestos han tenido algún efecto e influencia en las prácticas de enseñanza de la historia secundaria, sobre todo si se parte del hecho que en el sistema educacional están coexistiendo varias generaciones profesionales diferentes.

El cuestionario, en esta variable, incorporó 13 preguntas, 9 cerradas y 5 abiertas. La fijación de las categorías en el caso de las preguntas cerradas fue una materia largamente discutida con los expertos, los profesores de secundaria que colaboraron en la construcción del instrumento y en el taller que se organizó para redactar el cuestionario final. Por la naturaleza y complejidad de los temas tratados, la política seguida por la investigación fue acotar al máximo las categorías y dejar el número más pequeño de respuestas abiertas, porque se corría el riesgo que esas respuestas terminaran siendo muy dispersas en lo que opinaban los profesores. Pues bien, en primer lugar se solicitó a los profesores que marcaran, entre cinco posibilidades numéricas, el grado de acuerdo con un total de 8 afirmaciones, los extremos eran

totalmente en desacuerdo y totalmente de acuerdo. El fondo temático eran gruesas líneas historiográficas y la historia como disciplina científica. Entre esas afirmaciones habían algunas que resultaban claves en relación con una corriente historiográfica y otras que, más bien, apuntaban a matices sobre como los profesores encuestados concebían la cientificidad de la historia.

Sobre el grado de comprensión de la historia, como una disciplina científica, había tres afirmaciones relacionadas. A la mención de si “la historia es una ciencia del pasado”, el 50% de los profesores se inclinaron a totalmente en desacuerdo, el 12% estuvo en una posición intermedia y el 43,5% se inclinó a totalmente de acuerdo. Este último porcentaje, aunque es minoritario es muy alto, lo que demuestra que entre esos profesores no hay claridad ni posiciones definidas. A la pregunta de si “la historia es hija de su tiempo”, el 66,6% de los encuestados se inclinó por una postura de desacuerdo, el 6,5% quedó en una posición intermedia y sólo el 26,9% estuvo de acuerdo.

Detrás de esa respuesta, existe una confusión sobre la temporalidad del conocimiento histórico. La historicidad de los hechos históricos, en dichos profesores, no pareciera estar dada por los hechos mismos, porque ellos suceden en un presente, sino más bien por los que analizan y construyen el relato, es decir, los historiadores. Sobre la afirmación de si “la historia es conocer el pasado tal como fue”, las referencias de los docentes se fueron en un 65,5% a totalmente de acuerdo, el 12,9% estuvo en la posición intermedia y el 21,5 estuvo más cercano al desacuerdo. Esto está corroborando lo anterior, los profesores encuestados mayoritariamente se inclinan a pensar que la coordenada histórica por excelencia de la historia es el pasado.

Por lo tanto, estos porcentajes están indicando que entre los docentes encuestados, hay muchos que no tienen claridad si la historia tiene un rango científico. Es una disciplina que se aprende, pero que de ella se desconoce su metodología para construir conocimiento científico. Estos resultados no deben extrañar porque, en grupos profesionales de formación heterogénea, e integrados por varias generaciones, las posiciones sobre aspectos metodológicos suelen ser confusas. Recordemos, que hasta no

hace mucho tiempo, los pensamientos historiográficos tradicionales concebían a la historia como un arte, o un discurso narrativo. Al mismo tiempo, los criterios científicistas, tomados de las ciencias experimentales, no siempre consideraron que la historia tuviera un método que la hiciera merecedora de una “verdad objetiva”. Los planteamientos procedentes de las ideas post modernistas, con la exaltación del relativismo discursivo, también se han preguntado hasta que punto la historia no sería más que interpretaciones y discursos diversos sobre los documentos que reúne un historiador y que, al mismo tiempo, esos papeles no serían más que otros discursos de los testigos de los hechos. Al menos, el porcentaje de los que aceptan que la historia se construye con documentos es más alto, el 47,9% está de acuerdo con esa afirmación.

Tabla 16: *Conocimientos sobre concepciones históricas*

	1		2		3		4		5	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
LA HISTORIA ES CONOCER EL PASADO TAL COMO FUE	11	5,9	29	15,6	24	12,9	28	15	94	50,6
LA HISTORIA SE ESCRIBE CON DOCUMENTOS	16	8,5	47	25,3	34	18,3	15	8,1	74	39,8
LA HISTORIA ES UNA CIENCIA DEL PASADO	81	43,5	12	6,5	12	6,5	46	24,7	35	18,8
LA HISTORIA ES HIJA DE SU TIEMPO	67	36	57	30,6	12	6,5	23	12,4	27	14,5
LA HISTORIA DE LA HUMANIDAD ES LA HISTORIA DE LA LUCHA DE CLASES	22	11,8	58	31,8	24	12,9	46	24,7	36	19,4
LAS IDEAS SON EL MOTOR DE LA HISTORIA	24	12,9	24	20,5	43	23,1	57	30,6	24	12,9
LA CAUSA ULTIMA DE LA HISTORIA ESTÁ EN LOS PROCESOS ECONÓMICOS	81	43,5	34	18,3	12	6,5	35	18,8	24	12,9
EL SENTIDO DE LA HISTORIA ES EL PROGRESO	35	18,8	46	24,7	12	6,5	23	37,4	70	37,6

Sobre corrientes historiográficas, puede desprenderse que en dichos profesores predomina una concepción más bien tradicional del conocimiento histórico. Al parecer, las ideas procedentes del positivismo están más enraizadas que otras visiones, como pueden ser el idealismo y el materialismo histórico. El 50% de los encuestados está bastante de acuerdo con que el sentido de la historia es el progreso de la humanidad; idea que se refuerza con el alto porcentaje de los que piensan que la historia se construye con documentos y con el pasado tal como fue.

Menos clara está la adscripción de los profesores a corrientes idealistas. Cuando se les pregunta si “las ideas son el motor de la historia”, la dispersión es amplia y tiende a predominar los que están en una posición intermedia, inclinándose en parte a estar de acuerdo. El 20,5% marcó 2, el 23,1% marcó 3 y el 30,6% marcó 4. Con el materialismo histórico sucede algo similar, pero al revés. Cuando se pregunta a los profesores el grado de acuerdo si “la historia de la humanidad es la historia de la lucha de clases”; el 31,3 % marca 2; el 12,9% marca 3 y 24,7% marca 4. Y, si “la causa última de la historia está en los procesos económicos”, el 43,5% marcó 1 y el 18,3% marcó 2, que sumados dan un porcentaje de 61,8% de desacuerdo (ver tabla 16).

Para ir construyendo un análisis matizado sobre las concepciones historiográficas que predominan entre los profesores de secundaria chilenos es importante saber los tipos de historia que se enseñaba en la universidad. Los encuestados informan mayoritariamente que prevalecía una enseñanza basada en la historia política y el análisis histórico tradicional. El 90,9% de los profesores dice que en la universidad aprendió historia general. El 88,2% que era una historia a partir de hechos políticos y el 86,6% en relación con personajes importantes. El 84,4% también añade que era una historia de relatos. Aquello que puede ser considerado más “moderno” historiográficamente hablando, como pueden ser una historia más analítica, la historia económica-social y la historia basada en procesos, al parecer estuvo muy ausente de las formaciones de los profesores de historia chilenos. El 25,8% de los encuestados opina que aprendió a través del análisis de procesos históricos; el 32,2% piensa que tuvo formación en historia económica-social; y sólo el 6,5% considera que tuvo aprendizajes a base de una historia más analítica, que tomara en cuenta coyunturas, crisis y ciclos históricos (ver tabla 17).

Tabla 17: *Tipos y concepciones de historia más presente en la formación de los encuestados*

	FRECUENCIA	PORCENTAJE
HISTORIA GENERAL	169	90,9
HISTORIA A BASE DE HECHOS POLÍTICOS	164	88,2
HISTORIA A BASE DE PERSONAJES IMPORTANTES	161	86,6
HISTORIA A BASE DE PROCESOS	48	25,8
HISTORIA COYUNTURAL	12	6,5
HISTORIA DE LAS IDEAS	160	86,0
HISTORIA ANALÍTICA	12	6,5
HISTORIA DE RELATOS	157	84,4
HISTORIA ECONOMICO-SOCIAL	58	31,2

Uno de los criterios para ver si los profesores de historia tienen visiones tradicionales o más actuales, es preguntarles si están de acuerdo con la interdisciplinariedad, porque esta condición de las Ciencias Sociales se ha venido imponiendo sólo en últimas décadas. Pero no basta con que digan que sí, lo importante es observar con qué disciplina relacionarían la historia. De esa forma, se observa si efectivamente entienden tales relaciones conceptuales. Los profesores encuestados opinan que la interdisciplinariedad es muy importante en la construcción del conocimiento histórico. El 90,3% de los encuestados está de acuerdo con ese criterio y sólo el 9,7% piensa que no. Las disciplinas que tendrían más relación con la historia, a juicio de los profesores, son: geografía, economía, arte, derecho y psicología. Las disciplinas que estarían poco relacionadas con la historia son: antropología, ciencia política, ciencias naturales, sociología, literatura y lingüística (ver tabla 18).

Tabla 18: Nivel de relaciones entre la historia y otras disciplinas de las Ciencias Sociales

	NADA	POCO	BASTANTE	MUCHO	TOTAL
CRONOLOGÍA	-	5,4	26,9	67,7	100%
GEOGRAFÍA	-	6,5	26,8	66,7	100%
ANTROPOLOGÍA	25,3	68,2	5,4	1,1	100%
ECONOMÍA	-	11,3	80,6	8,1	100%
ARTE	-	9,1	83,9	7,0	100%
DERECHO	-	8,1	81,7	10,2	100%
PSICOLOGÍA	18,8	71,5	9,7	-	100%
CIENCIA POLÍTICA	11,8	81,2	7	-	100%
CIENCIAS NATURALES	82,8	16,7	0,5	-	100%
SOCIOLOGÍA	9,1	75,8	15,1	-	100%
LITERATURA	59,1	26,9	13,5	0,5	100%
LINGÜÍSTICA	19,9	66,7	13,4	-	100%

Al interior de la historia, su enseñanza en las universidades también reconoce áreas de conocimientos desarrolladas a gran nivel y otras débilmente. Esto se debe, en parte, a que los énfasis disciplinarios tienen que ver con líneas historiográficas a que están adscritos los académicos universitarios. En algunos puede predominar más un positivismo clásico documental y en otros pueden prevalecer visiones historiográficas materialistas. A los profesores encuestados se les solicitó que calificaran de 1 a 10 el grado de presencia de un listado de 10 áreas de conocimientos tradicionales en la formación histórica chilena. Las respuestas de los profesores, aunque en algunos casos es disgregada, marcan tendencias. La tabla 19 muestra, con claridad, el predominio de la historia política, la biografía histórica y la historia general; áreas representativas de

DESCRIPCION Y ANALISIS DE LA INFORMACION

concepciones tradicionales de la enseñanza de la historia. Más del 91,4% de los profesores indicaron que la historia política estuvo muy presente en su formación (de 7 a 10); el 75,8% marco ese nivel para la biografía histórica y el 97,3% dijo lo mismo para la historia general. Por historia general, en Chile se entiende una visión global y narrativa de la historia, donde predomina la cronología y la periodificación de amplias etapas. Esto cuadra muy bien con la otra opinión de los profesores, cuando establecen en un 67,7%, que la historia debe estar muy relacionada y en un 26,9% bastante relacionada con la cronología.

Tabla 19: *Áreas del conocimiento histórico que estuvieron presentes en la formación*

	BAJA				MEDIA		ALTA			
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
HISTORIA POLÍTICA	-	-	-	-	0,5	8,1	7,5	52,7	23,1	8,1
HISTORIA ECONÓMICA	-	-	10,2	29,0	18,8	41,9	-	-	-	-
HISTORIA SOCIAL	-	-	9,7	28,5	57,0	3,2	1,6	-	-	-
HIST. DE LAS MENTALIDADES	50,5	39,8	9,7	-	-	-	-	-	-	-
HISTORIAL CULTURAL	9,1	82,3	7,5	1,1	-	-	-	-	-	-
HISTORIA REGIONAL	-	-	9,1	14,5	61,8	14,5	-	-	-	-
BIOGRAFÍA HISTÓRICA	-	-	-	-	7,0	17,2	66,7	9,1	-	-
DEMOGRAFÍA HISTÓRICA	15,6	49,5	32,4	2,7	-	-	-	-	-	-
HISTORIA GENERAL	-	-	-	0,5	0,5	1,6	11,3	71,0	14,5	0,5
PREHISTORIA	17,2	16,7	62,8	2,2	1,1	-	-	-	-	-

Las otras áreas del conocimiento histórico que estuvieron medianamente presentes en la formación de los encuestados fueron historia social e historia regional (entre 5 y 6). El 60,2% de los profesores consideró que la historia social estuvo en ese nivel y el 76,3% marcó lo mismo para el caso de la historia regional. Las áreas de conocimientos débilmente representadas en la formación universitaria de los profesores encuestados no son otras que: la historia económica (38,2%), la historia de las mentalidades (100%), la

historia cultural (100%), la demografía histórica (100%) y la prehistoria o etnohistoria (98,9%). Todas ellas fueron calificadas por los profesores entre 1 y 4 (ver tabla 19).

La opinión de los encuestados sobre la calidad de investigadores de los profesores universitarios es muy favorable. El 78% de ellos dice que los académicos que contribuyeron en su formación si pueden ser calificados como investigadores y sólo el 22% marca que no. Sobre si ellos incorporaban a los programas de estudio de las materias enseñadas las investigaciones más recientes, la opinión es adversa y está más dividida. El 41,4% dice que sí y el 58,6% no. En el caso de los tipos de investigaciones que esos académicos habrían realizado, los profesores de secundaria opinan en un 65,6% que tales investigaciones estaban apoyadas sólo en bibliografía y el 51,1% de ellos mismo dice que también realizaban algunas investigaciones documentales en archivos nacionales. No conocieron de sus profesores si tenían investigaciones sobre metodología histórica y arqueología. Al parecer, las investigaciones historiográficas, las basadas en archivos internacionales y que utilizaran fuentes audiovisuales-fotográficas eran muy pocas, porque del total de profesores que dieron respuesta sólo el 11,8% marcó el primer caso, el 12,4% el segundo y el 6,5% el tercero (ver tabla 20).

Tabla 20: *Investigaciones que realizaban los académicos universitarios*

CATEGORÍAS	PORCENTAJE
INVESTIGACIONES APOYADAS SÓLO EN BIBLIOGRAFÍAS	65,6
INVESTIGACIONES DOCUMENTALES EN ARCHIVOS NACIONALES	51,1
INVEST. DOCUMENTALES EN ARCHIVOS INTERNACIONALES	12,4
INVESTIGACIONES HISTORIOGRÁFICAS	11,8
INVESTIGACIONES METODOLÓGICAS	-
INVESTIGACIONES ARQUEOLÓGICAS	-
INVEST. APOYADAS EN FUENTES VISUALES Y FOTOGRAFÍAS	6,5

El concepto de historiografía que tienen los profesores encuestados refleja lo que se ha detectado en otras preguntas: una comprensión clásica y memorística de definiciones convencionales. Tales conceptos denotan simplicidad y no confusión. Ellos responden, más bien, a expresiones de manuales y muy poco a una comprensión profunda de las ideas que están detrás del concepto. En términos globales, las respuestas pueden agruparse en tres grupos: el 38,7% la define como una forma de hacer y construir la historia; el 36% como estudio de las concepciones de historia según épocas y autores y el 15,1% ciencia de la historia. Los que no contestaron fueron el 5,4% y los que marcaron definiciones imposibles de ser agrupadas, es decir, otras, estuvieron en el 4,8% de los encuestados.

Al mismo tiempo, esos profesores subrayan, en un 89,2%, que las concepciones historiográficas aprendidas en la universidad no tuvieron influencia en los tipos de enseñanza que ellos han realizado en los establecimientos escolares. Sólo un 10,8% opina que esas concepciones tuvieron algo de influencia. Las razones que explicarían una influencia favorable de la historiografía, aunque porcentualmente muy bajas, se concentran en tres: permitió analizar documentos y cronistas (4,3% de los encuestados); permitió ver la historia como procesos y no como hechos aislados (3,2% de los encuestados) y permitió estudiar distintas interpretaciones y posturas entre los historiadores frente a unos mismos hechos históricos (2,7% de los encuestados).

El numeroso grupo de profesores encuestados que opinó desfavorablemente a la influencia historiográfica en secundaria, entregó cuatro explicaciones para entender ese juicio: en los establecimientos escolares es muy difícil enseñar las discusiones historiográficas (36% de los encuestados); la edad de los estudiantes no les permite comprender temas complejos de la historia (25,8% de los encuestados); en los colegios no hay materiales didácticos para contrastar distintas obras históricas (16,1% de los encuestados) y los profesores no tienen tiempo para elaborar materiales con posiciones historiográficas diferentes (11,3% de los encuestados).

Finalmente, cuando se solicita a esos mismos profesores que señalen 10 historiadores, entre nacionales y extranjeros, que hayan influido significativamente en su formación

histórica, las respuestas de los profesores indican varias tendencias. El total de posibilidades alcanzaba una cifra de 1.860 historiadores. De partida, muchos no lograron mencionar los 10 nombres y las posibilidades se redujeron a 1.180. De esa cifra, el 82,6% corresponde a historiadores chilenos y el 17,4% a extranjeros. Los historiadores chilenos más nombrados, y que representan un 65,2% de las elecciones, fueron: Sergio Villalobos (11,8%), Leopoldo Castedo (10,3%), Gonzalo Vial (9,7%), Jaime Eyzaguirre (9%), Francisco Antonio Encina (7,3%), Joaquín Edwards (6,5%), Mario Góngora (5,3%) y Francisco Frías Valenzuela (5,3%). En el caso de los historiadores extranjeros, los más nombrados fueron: Fernand Braudel (5,6%), Marc Bloch (4,4%), John Lynch (3,7%) y Arnold Toynbee (2,6%).

Tal selección de historiadores chilenos deja en evidencia algunos elementos comunes. La mayor parte de ellos pertenecen a una visión clásica y tradicional de la historiografía. Se han preocupado de investigar y narrar los hechos y procesos históricos, otorgando un gran papel a la elite nacional y al Estado. Además, varios de ellos han escrito historias generales y manuales de colegio. Algunas obras de Villalobos, Castedo, Vial, Encina y Frías Valenzuela han sido éxitos editoriales, o se han distribuido como regalo a través de revistas de circulación masiva. En definitiva, estamos hablando de aquellos autores que han tenido un éxito de venta y que están en los estantes de muchos hogares chilenos. En la selección de los historiadores extranjeros es más difícil encontrar algún punto de encuentro. La impresión que queda es que los profesores terminaron mencionando a los autores que en los discursos narrativos universitarios más se mencionaron y no necesariamente las lecturas realizadas en las asignaturas del currículo de formación inicial. El grado de significación está dado, entonces, por la retención del nombre y no tanto por el juicio personal que se haya hecho el profesor.

Sin síntesis, sobre las concepciones históricas, los conocimientos, los métodos y los enfoques historiográficos que tienen los profesores chilenos pueden realizarse numerosos estudios e investigaciones. Es un campo fértil de análisis y reflexión. No hay duda que las futuras investigaciones, que acoten esta temática, entregarán explicaciones y un panorama mucho más preciso que el presentado en esta tesis a partir de las respuestas de los profesores de historia de la 5ª Región. Sin embargo, el análisis

estadístico descriptivo que se ha hecho en este apartado evidencia numerosas temáticas y realidades que caracterizan la formación de los profesores chilenos. De partida, los profesores chilenos reconocen abiertamente que los estudios historiográficos no han tenido efectos en sus prácticas pedagógicas de secundaria. Como ya se ha dicho, las definiciones que ellos entregan son simples y tremendamente convencionales, lo que estaría demostrando que si efectivamente tuvieron estudios historiográficos no fueron significativos en su formación universitaria, porque tales definiciones como aprendieron se olvidaron y si queda un sustrato básico de ideas, éste es elemental y sin reflexión profunda.

No se observa en ningún caso, que esos profesores de secundaria hayan comprendido la necesidad de la reflexión y el debate historiográfico, como aporte a su ejercicio profesional. En el fondo, son profesores que se han quedado estáticos en el tiempo y las únicas actualizaciones bibliográficas que pueden desprenderse de los comentarios entregados se refieren a obras de masiva difusión y que responden a viejas concepciones de construir el relato histórico. Todo lo que hoy se habla, dentro de la teoría de la historia y de las corrientes historiográficas, sobre la complejidad del análisis histórico, se desconoce en el mundo escolar de los profesores. Los elementos más nuevos, si pueden llamarse de esa forma, han provenido de los manuales de colegio. Los historiadores chilenos recordados son expresión de una tendencia clara: historia narrativa, relato cronológico, grandes períodos y hechos políticos. Cuando recuerdan a Villalobos, Vial Correa, Frías Valenzuela, Encina y Castedo están repasando las historias generales de Chile, las que comienzan con la llegada de los españoles y la conquista y las que terminan, según el historiador de turno, en el siglo XIX o XX, con un hecho decisivo, por lo normal una crisis profunda del sistema institucional.

Es cierto que los profesores encuestados aprecian en términos generales la formación histórica que recibieron en las universidades. Valoran su rigurosidad, nivel académico y erudición en algunos casos. Constatan que sus profesores eran investigadores y que sus trabajos estaban apoyados en fuentes bibliografías y documentales. Pero, con igual claridad, dicen que esas investigaciones no siempre quedaron recogidas en las asignaturas universitarias que cursaron; es más no siempre las lecciones se dictaron con

programas actualizados. Si muchas de las opiniones de los profesores de secundaria parecen contradictorias, la explicación debe encontrarse en que no saben con claridad de qué forma influyó esa formación clásica en su ejercicio profesional. Tienen la impresión que sólo sirvió para su formación cultural académica. Existe un muro muy grueso entre ese mundo universitario de formación inicial y la realidad escolar de secundaria. Aprecian esa formación desde el punto de vista académico, pero observan que poca utilidad tuvo cuando se insertaron en el sistema laboral. Las concepciones históricas de tales profesores muestran que en ellos prevalecen las visiones tradicionales, donde se concibe el trabajo del historiador en función del pasado, los archivos y los documentos encontrados. La verdad histórica es, por conclusión, estática y positivista. Esto se explica, además, porque entre los profesores encuestados prima más la comprensión de un historiador que la de un educador. Queda en evidencia, que cuando fueron alumnos la formación recibida fue para historiadores, pero sin archivos, sin la experiencia de trabajar con documentos y sin el desafío intelectual de construir el conocimiento histórico. Los problemas de la enseñanza, como parte de esa formación universitaria, no fueron prioritarios. Esto explica que entre los profesores de historia de secundaria, según los pocos y breves escritos que existen sobre el tema, se diga que predomina el relato, el dictado y la narración, y que ellos desconocen como, efectivamente, se construye el conocimiento científico en historia. La idea predominante es que la práctica profesional daría los frutos esperados, siempre y cuando, los profesores hubieran sido buenos estudiantes universitarios. Los desafíos de la enseñanza se resolvían con conocimientos seguros. Y, por conocimientos seguros, se entendía los que estaban en los manuales universitarios.

Resulta paradójal, también, que los profesores encuestados, cuando entregan razones sobre la escasa influencia de los estudios historiográficos en la práctica profesional, solo mencionen debilidades de los alumnos y del sistema educacional y no reconozcan en ningún momento su poco conocimiento historiográfico.

5.2.7. ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA MAS USADAS POR LOS PROFESORES UNIVERSITARIOS EN LA FORMACIÓN INICIAL

Conocer las prácticas de enseñanza de la docencia universitaria es importante en los estudios de formación inicial de profesores. Es sabido que los profesores tienden a repetir las prácticas de enseñanza que ellos han observado en otros profesionales de la educación. Quizás, los profesores universitarios no sean tan decisivos en los estilos pedagógicos y un buen profesor de primaria o de secundaria haya calado más profundamente como modelo pedagógico en un profesor novel. Sin embargo, no hay duda que es una referencia obligada en aspectos relacionados con las concepciones disciplinarias y las formas de construir el conocimiento y determinar los métodos de análisis.

Por lo tanto, en esta tesis doctoral se buscó detectar los estilos de enseñanza de los profesores universitarios de historia y la forma cómo ellos realizaban sus lecciones. En primer lugar, los encuestados advierten que, al comenzar sus clases semestrales, recibían mayoritariamente programas de las asignaturas de historia, un 65,6% dice que sí y sólo un 34,4% dijo que no.

Acerca de los documentos y materiales que mejor servían para estudiar y aprobar los cursos, los profesores señalan que fueron los apuntes de clases que cada uno redactaba en las lecciones magistrales y los resúmenes entregados por los propios profesores. Un 40,9% señala bastante y el 59,1% marca mucho en el caso de los apuntes de clase, y el 60,8% indica bastante y el 15,6% mucho para el caso de los resúmenes de los profesores. Los otros materiales que servían para estudiar historia en la universidad fueron los manuales universitarios generales. Un 46,8% marca bastante y un 41,4% marca mucho. Los demás documentos y materiales -fuentes históricas, monografías, artículos especializados, artículos de congresos nacionales y tutorías- estuvieron pocamente representados en esa formación universitaria, según los profesores encuestados (ver tabla 21).

Tabla 21: *Materiales que más servían para estudiar en los cursos de historia*

	NADA %	POCO %	BASTANTE %	MUCHO %
APUNTES DE CLASES	-	-	40,9	59,1
RESÚMENES ENTREGADOS POR LOS PROFESORES	-	23,7	60,8	15,6
FUENTES HISTÓRICAS	44,1	41,4	14,5	-
MANUALES GENERALES	-	11,8	46,8	41,4
MONOGRAFÍAS	40,3	48,9	10,8	-
ARTÍCULOS DE REVISTAS ESPECIALIZADAS	-	-	-	-
ARTÍCULOS DE CONGRESOS NACIONALES	-	-	-	-
TUTORÍA DEL PROFESOR	39,2	41,9	15,1	3,8

Es una constante que las enseñanzas universitarias hayan abordado los contenidos históricos prescindiendo, completamente, de los programas de contenido de la Enseñanza Media. Cuando se consultó a los profesores chilenos si en esas asignaturas de historia se consideraban los planes de estudio de la secundaria, éstos mayoritariamente dicen que no: el 68,8% de los encuestados seleccionan “nada” y el 24,2% marca “poco”. El mundo disciplinario siempre ha pensado que la enseñanza de los profesores es tarea de ellos, en cuanto entregan conocimientos históricos; cómo transmitirlos a los adolescentes no es su función y extienden el problema a los pedagogos. Estos a su vez, reclaman que no tienen el tiempo suficiente para enseñar todas las construcciones teóricas sobre los aprendizajes y tampoco se preocupan de la transposición didáctica. Ni unos ni otros han reflexionado que esos aprendizajes y construcciones están ligados al conocimiento enseñado. Una de las novedades de la didáctica de la historia es abordar este asunto, la relación entre los aprendizajes y los conocimientos disciplinarios.

DESCRIPCION Y ANALISIS DE LA INFORMACION

Por lo tanto, sobre estrategias de enseñanza predominantes entre los profesores universitarios de historia, el cuestionario viene a corroborar lo que la literatura especializada ha mencionado en todas partes: la vigencia casi absoluta de la clase magistral y la exposición oral. El 41,9% de los encuestados señala bastante y el 58,1% mucho, en el caso de la exposición oral. Como puede apreciarse en el cuadro adjunto, el análisis de documentos y de fuentes históricas era escaso. Lo mismo corría para el debate, el análisis de monografías, la exposición de investigaciones de los docentes y la exposición de trabajos e investigaciones de los estudiantes (ver tabla 22).

Tabla 22: *Estrategias de enseñanza de los académicos universitarios*

	NADA	POCO	BASTANTE	MUCHO
EXPOSICIÓN ORAL	-	-	41,9	58,1
ANÁLISIS DE DOCUMENTOS Y FUENTES HISTÓRICAS	44,1	41,4	14,5	-
DEBATE	67,2	22,6	10,2	-
ANÁLISIS DE OBRAS MONOGRÁFICAS	45,2	54,8	-	-
EXPOSICIÓN DE INVESTIGACIONES DE LOS DOCENTES	45,7	42,5	11,8	-
EXPOSICIÓN DE TRABAJOS E INVESTIGACIONES DE LOS ESTUDIANTES	71,5	28,5	-	-

El recurso didáctico, por excelencia, es la voz y el discurso oral entre los profesores universitarios. El 100% de los encuestados lo marcaron. El peso y el mérito de los argumentos parecen ser de una calidad tal, que convierte en algo completamente innecesario el uso de otros recursos. Menos del 50% de los profesores marcaron haber tenido enseñanzas con mapas históricos o geográficos (41,4%); esquemas de ideas y conceptos (25,3%); cuadros estadísticos y gráficos (20,4%); y pinturas, fotografías e imágenes (41,4%) (ver tabla 23).

Tabla 23: Recursos didácticos usados por los académicos universitarios

	PORCENTAJES
VOZ Y DISCURSO ORAL	100
MAPAS HISTÓRICOS O GEOGRÁFICOS	41,4
ESQUEMAS DE IDEAS Y CONCEPTOS	25,3
CUADROS ESTADÍSTICOS Y GRÁFICOS	20,4
PINTURAS, FOTOGRAFÍAS E IMÁGENES	41,4
PROGRAMAS COMPUTARIZADOS	-

En conclusión, si analizamos estos resultados a la luz de otras evidencias y comentarios ya entregados, estamos simplemente corroborando que las opiniones de los profesores de historia tienen cierta lógica. El predominio de la exposición oral cuadra, perfectamente, con el uso principal del discurso verbal y que los materiales más útiles para aprobar una asignatura universitaria eran los apuntes de las clases, junto con los escritos proporcionados por los propios académicos. En los dichos de esos profesores, recogidos en borradores y en ensayos personales, estaba lo necesario para terminar exitosamente una lección y un semestre. Predomina, entonces, una enseñanza tradicional, en que el argumento de autoridad sigue siendo el pilar fundamental donde se construye la docencia y el aprendizaje de los demás.

5.3 EL PERFECCIONAMIENTO PERMANENTE DE LOS PROFESORES DE HISTORIA

Uno de los ámbitos de investigación de la tesis doctoral es el tipo de perfeccionamiento permanente que han realizado los profesores de historia chilenos. Cada vez más, las investigaciones educativas hacen hincapié en el grado de relevancia que tienen las formaciones continuas en los desarrollos profesionales de los docentes. En teoría, es muy distinta la calidad de la docencia de aquellos profesores que han participado en cursos de perfeccionamiento y actualizaciones de conocimientos. Ellos, con ese perfeccionamiento, tendrían que diferenciarse de los que no han hecho ese camino paralelo de formación. Las actualizaciones se entienden en los aspectos disciplinarios y pedagógicos.

Por ese motivo, esta tesis doctoral consultó a los profesores encuestados sobre el perfeccionamiento que han realizado en los últimos cinco años, en el entendido que un perfeccionamiento muy antiguo, por significativo e importante que haya sido, ya ha perdido su actualidad si ha pasado mucho tiempo desde su realización. Se preguntó a los docentes si ese perfeccionamiento fue sistemático o esporádico y si tuvo algún efecto positivo en el ejercicio profesional, porque habría que distinguir claramente entre los seminarios generales en que el profesor se sienta a escuchar ensayos, reflexiones y discursos y aquellas actualizaciones en que el educador reflexiona sobre su quehacer, descubre sus debilidades de formación en contenidos y estrategias de enseñanza y realiza planes de acción para mejorar esas prácticas profesionales.

Al mismo tiempo, por finalidades metodológicas la tesis separó el perfeccionamiento permanente que pudo haber hecho el profesor por su voluntad, o a iniciativa de los establecimientos escolares en que trabaja, y las jornadas de actualización que han venido realizándose durante cinco años, en los meses de enero, como parte de las políticas educacionales de la Reforma.

Las respuestas que dan los profesores sobre el perfeccionamiento permanente realizado son muy francas y de cifras muy magras. El 52,2% de los encuestados dice que en los

últimos cinco años no ha realizado ningún perfeccionamiento. Sólo el 47,8%, que representa a 89 profesores, menciona que ha hecho algún tipo de actualización. De ese total de profesores, el 50,6% ha hecho seminarios, el 31,5% cursos de perfeccionamiento, el 8,9% post-títulos, el 5,6% diplomados y el 3,4% magísteres. No hay personas con doctorado. Los seminarios comprenden jornadas de actualización, tanto en aspectos pedagógicos como disciplinarios y la duración es entre 5 y 10 días. Los cursos de perfeccionamiento, según los profesores encuestados, tienen más relación con el quehacer pedagógico y su duración se encuentra entre los 15 y los 30 días. En Chile, los post-títulos duran entre 15 y 30 días y las universidades le han dado un carácter completamente profesionalizante, es decir, para actualizar al maestro en sus prácticas docentes, o tratar materias estrictamente pedagógicas, como evaluación educacional, planes de estudio y comprensión del nuevo currículo escolar. Los diplomados, que tienen ese mismo carácter profesional, son actualizaciones más extensas en tiempo y profundas en las materias tratadas. Hay diplomados de tres meses y otros de un año. El magíster, por su parte, es esencialmente académico y contempla a lo menos dos años de colegiatura sistemática, con cursos, exámenes y una tesis de grado. La tesis de grado es una investigación inédita sobre una de las materias contempladas en el plan de estudio. De acuerdo a la ley vigente, un magíster es considerado como un grado académico superior al licenciado e inferior al doctorado.

Las universidades que más han contribuido en la formación de esos profesores han sido la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso con un 62% de los profesores que señalaron que tenían algún perfeccionamiento; la Universidad de Playa Ancha con un 31%, la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación con un 5% y la Universidad de Chile con el 2% de los docentes.

Los profesores cuando son consultados sobre si están satisfechos con la calidad de los perfeccionamientos realizados responden masivamente que no. El 71%, que incluye a la totalidad de los 186 profesores encuestados, dice que no. Sólo el 29% dice que sí. Las razones que explicarían las opiniones favorables y negativas se concentraron en 6 aspectos distintos, en cada caso. A cada profesor se le solicitó que diera dos razones, eso quiere decir que en el caso de los aspectos positivos hubo 108 respuestas (54 fueron los

encuestados que dijeron sí) y en los negativos debió haber 264 respuestas (132 fueron los que marcaron que no). Sin embargo, sólo hubo 207, debido a que 28 profesores no contestaron el cuestionario y uno dio una sola respuesta, lo que suma 57 posibilidades y representa el 21.6% de las 264 alternativas. Las razones favorables no fueron otras que: la buena organización de los cursos (9,2%), la calidad del material didáctico entregado (5,5%), las buenas metodología de trabajo (7,4%), la calidad de los docentes (20,4%), la posibilidad de compartir con otros docentes de historia (25,9%) y el intercambio de experiencias docentes (31,5%).

En el caso de los profesores que opinaron aspectos negativos de los perfeccionamientos realizados, las razones emitidas para enjuiciar esas actualizaciones fueron: ausencia de una adecuada metodología de exposición y trabajo (13,3%), poca continuidad y seguimiento en el perfeccionamiento (17,1%), tiempo escaso (14,4%), mala fecha (1,1%), falta de explicaciones con conceptos claves (10,6%) y ausencia de materiales didácticos (21,6%).

A la pregunta de si el perfeccionamiento docente ha servido para mejorar la práctica profesional, la opinión de los profesores encuestados es más favorable. Sin embargo, la lectura de las cifras debe ser hecha con cuidado, porque el 52,2%, es decir, la mayoría de los profesores, simplemente, no contestaron esta pregunta y los que le dieron respuesta se dividen entre 18,8% por el no y el 29% por el sí. Perfectamente, a la luz de las otras respuestas de los encuestados podría pensarse que en ese 52,2% hay un grupo que habría marcado no. Por lo tanto, esos porcentajes y las razones esgrimidas a continuación sólo son posibles indicadores y con ellas no puede afirmarse nada concluyente. Los profesores encuestados piensan que esos perfeccionamientos realizados sirvieron para incorporar nuevos conocimientos al trabajo con los alumnos (15,1%), reafirmar las prácticas pedagógicas que ya venían realizando (5,9%) y actualizarse en las nuevas investigaciones históricas (7,5%). Los docentes que no contestaron fueron los más, es decir, el 71,5% de los encuestados.

Un indicador interesante para dimensionar el perfeccionamiento docente de los profesores de secundaria chilenos puede ser el número de horas reconocidas por el

empleador. De acuerdo con el estatuto docente, los profesores que realizan perfeccionamiento profesional, reconocido por el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas del Ministerio de Educación, reciben una asignación mensual en el sueldo. El número máximo de horas que el C.P.E.I.P reconoce a un profesor es de 2.000 horas, que llegan a representar hasta un tercio del sueldo base, sin considerar otras asignaciones. Los resultados del cuestionario indican que a sólo el 21% de los encuestados el empleador les reconoce las horas de perfeccionamiento. El 79% restante no recibe ninguna asignación especial. Como queda reflejado en las cifras ya entregadas, en parte, esto se debe a que los profesores no han hecho un perfeccionamiento importante, con un número significativo de horas reconocidas. Cuando asisten, son seminarios que no están reconocidos por el Estado y, por lo tanto, no figuran en las contabilidades del Ministerio y menos en los sueldos. De ese 21% de profesores con horas de perfeccionamiento, el que menos tiene es 200 y el que tiene más es 3.500. De acuerdo con la tabla 24, el 7% de los profesores encuestados tiene un reconocimiento entre 0 y 500 horas; el 8,1%, entre 501 y 1000 horas; el 1,6% entre 1001 y 1500 horas; 1,1%, entre 1501 y 2000 horas; no hay entre 2501 y 3000 horas; y entre 3001 y 3500 hay un 1,1% de los encuestados.

Tabla 24: *Número de horas reconocidas de perfeccionamiento reconocidas por el CPEIP*

	FRECUENCIA	PORCENTAJE
0 - 500 HORAS	13	7,0
501-1000 HORAS	15	8,1
1001-1500 HORAS	3	1,6
1501-2000 HORAS	2	1,1
2001- 2500 HORAS	4	2,1
2501-3000 HORAS	-	-
3001-3500 HORAS	2	1,1

DESCRIPCION Y ANALISIS DE LA INFORMACION

Sobre las áreas de conocimiento en que los profesores han hecho perfeccionamiento, el magro panorama de actualización de igual forma muestra que las necesidades han ido más por el ámbito de la pedagogía y la enseñanza de la historia que por los conocimientos disciplinarios. En el caso de la formación pedagógica, el 19,4% de los encuestados dice que ha tenido cursos en planificación curricular; el 18,8% en didáctica de la historia; el 18,8% en evaluación; el 18,3% en pedagogía general y el 7% en diseño de material didáctico. En el ámbito de la historia, las cifras son muy bajas: 15,6% en Historia de Chile; 8,6% en Historia Universal y 5,9% en Historia de América. Los que no contestaron fueron los más, el 52,2% de los encuestados (ver tabla 25).

Tabla 25: *Areas de conocimiento en que los encuestados han hecho perfeccionamiento*

AREAS DE CONOCIMIENTO	PORCENTAJE
HISTORIA UNIVERSAL	8,6
HISTORIA DE AMÉRICA	5,9
HISTORIA DE CHILE	15,6
DIDÁCTICA DE LA HISTORIA	18,8
GEOGRAFÍA	9,1
PEDAGOGÍA GENERAL	18,3
PLANIFICACIÓN CURRICULAR	19,4
EVALUACIÓN	18,8
DISEÑO DE MATERIAL DIDÁCTICO	7,0

Una posible explicación a los bajos índices de perfeccionamiento de los profesores chilenos queda reflejada en las respuestas que los profesores encuestados entregan cuando se les pregunta por la forma de financiar las actualizaciones. El 39,2% indica

que fue pagado del bolsillo personal, el 7% lo canceló un empleador particular, el 5,9% una corporación municipal, el 7% el Ministerio de Educación y el 7,5% fue gratuito. Los que no contestaron fue el 52,7% de los encuestados (ver tabla 26).

Tabla 26: *Formas de pago de los perfeccionamientos de los encuestados*

CATEGORIAS	PORCENTAJE
PAGO PERSONAL	39,2%
EMPLADOR PARTICULAR	7%
CORPORACIÓN MUNICIPAL	5,9%
MINISTERIO DE EDUCACIÓN	7%
HA SIDO GRATIS	7,5%

Sobre tareas adicionales, que pueden ser catalogadas de alguna forma como perfeccionamiento entre los profesores de historia chilenos se encuentra la colaboración que ellos realizan a las universidades en supervisar y guiar los procesos de práctica docente de los estudiantes de magisterio y de profesor de historia, geografía y ciencias sociales. Ese trabajo les permite estar en contacto con jóvenes, actualizaciones pedagógicas, materiales didácticos y los debates pedagógicos universitarios. La participación, como profesores mentores de los encuestados, es alta, aunque no llega al 50%. El 44,6% señala que en alguna ocasión ha trabajado como profesor guía en las prácticas finales. Las preguntas del cuestionario relacionadas con la posibilidad de haber participado en una investigación histórica o pedagógica, o tener una publicación sobre un tema disciplinario o educativo, quedaron sin contestar, porque los encuestados manifestaron no haber participado en investigación alguna y no contar con escrito publicado.

En síntesis, los profesores encuestados no tienen gran experiencia de perfeccionamiento permanente. En el ejercicio profesional, la formación inicial tiene mucho más peso que

la sumatoria de actualizaciones que hayan logrado realizar en los últimos años. Además, ellos no están contentos con la calidad de esos perfeccionamientos. Los aspectos negativos sobran y cuesta encontrar puntos positivos. Cuando se les pregunta por lo positivo no se refieren en ningún caso a las virtudes de la formación recibida. Es mínimo el porcentaje otorgado a los méritos académicos del que ha dictado el perfeccionamiento. Las opiniones enfatizan que más importante ha sido el trabajo que ellos han realizado en común y las oportunidades de compartir experiencias con pares.

También puede decirse que los profesores chilenos no tienen una larga tradición de perfeccionamiento permanente, que aún no comprenden el valor de la actualización y que desconocen las ventajas que representan las innovaciones didácticas a la hora de presentar los conocimientos históricos. Los incentivos económicos que ha puesto el Estado, para promover la actualización y la puesta al día de los profesores, no han surtido su efecto. Las universidades tampoco tienen claridad de qué ofrecer a los profesores en dichos perfeccionamientos. La improvisación y el olfato han sido la tónica general. Cuando se proyectan tales cursos no se realizan estudios para detectar las necesidades reales de los educadores y, en contadas ocasiones, se organizan aprendizajes que consideren competencias y habilidades pedagógicas útiles para la enseñanza.

Al mismo tiempo, los profesores de secundaria tienen expectativas erradas de lo que representa una actualización. Por lo general, ellos esperan material didáctico que puedan utilizar inmediatamente en las aulas y recetas probadas en estrategias didácticas. Aún no conciben el perfeccionamiento como un espacio de reflexión de su quehacer y su ejercicio profesional como la toma de decisiones personales.

Todas esas afirmaciones son ciertas, pero sólo responden a una parte de la verdad. En los últimos años, ha habido interés de los docentes por inscribirse en las actividades de actualización que organiza el Estado y las universidades. La poca participación en perfeccionamiento no puede ser analizada aisladamente de los demás aspectos tratados en esta tesis. Los contextos generales y los indicadores estructurales del sistema educacional chileno explican más profundamente, lo que está sucediendo en materia de

perfeccionamiento pedagógico. Con una planta docente que está envejeciendo; con unas concepciones clásicas y tradicionales del conocimiento histórico, como si fuera algo ya aprendido; con bajas remuneraciones, en especial en los establecimientos particulares subvencionados; con una flexibilidad laboral tan acentuada, que permite despedir a los maestros sin grandes argumentos legales, y con una carga horaria tan numerosa frente a los alumnos, no puede pedirse más a los profesores chilenos. Mucho han hecho en estos años.

5.4 UTILIDAD DE LA FORMACIÓN INICIAL EN EL EJERCICIO PROFESIONAL

El estudio de la formación inicial de los profesores de historia chilenos, obligadamente, tenía que contemplar el análisis de su utilidad en el ejercicio profesional. Desde un comienzo se comprendió que una cosa era la calidad y la percepción de esa calidad de formación recibida en las universidades y otra muy distinta el grado de pertinencia de esa educación en el ejercicio profesional. Podía darse el caso que un profesor valorara profundamente la formación cultural e histórica de las enseñanzas universitarias; que estimara que esos académicos lo habían formado en contenidos históricos interesantes y bastos; que había ascendido socialmente al estudiar una carrera universitaria; que había logrado en las lecciones una comprensión profunda de otras sociedades; que su mundo intelectual se había ampliado, y que esa totalidad de características muy positivas no sirvieran directamente para realizar las clases con adolescentes. Esto está indicando, entonces, que era necesario conocer que sucedía en la práctica con esa formación intelectual universitaria.

También era importante para esta tesis conocer si, en la valoración de los docentes, sigue habiendo una diferencia marcada entre la utilidad de los estudios históricos y los estudios pedagógicos. Cuando se pide una calificación general de una formación, los profesores pueden emitir juicios amplios y verdaderos, pero tales juicios permiten redactar conclusiones igual de generales. En este caso, se buscó separar aguas y se quiso investigar si se podía establecer diferencias sustanciales sobre la utilidad de los conocimientos históricos y pedagógicos. Es común escuchar en el mundo universitario chileno que el cuello de botella de la formación de los profesores de secundaria estaría en una débil formación en las asignaturas de educación y que el fuerte siempre ha sido la formación disciplinaria, que tiene un norte claro, un corpus de conocimientos definido y una metodología de trabajo e investigación a prueba de debates y discusiones académicas.

Asimismo, era importante detectar que sucedía al interior del mundo disciplinario y pedagógico, porque comprendíamos que no todas las formaciones históricas habían sido

impartidas con igual calidad y que la utilidad y pertinencia de esas materias debía ser revisada por parte. Era relevante saber hasta que punto las estructuras de formación disciplinarias responden a las necesidades del mundo escolar, pues, según la opinión de los docentes, hay áreas disciplinarias que objetivamente son más significativas para el currículo de secundaria que otras.

El examen hecho para la historia, del mismo modo, debía correr para la pedagogía general, porque no hay duda que no todos los conocimientos pedagógicos enseñados en la universidad han tenido igual relevancia para los profesores, una vez que ya están enfrentados con la tarea de preparar lecciones. Las áreas de conocimientos indicadas en el cuestionario surgieron de la revisión de las mallas de estudio universitarias y de la opinión de los expertos consultados.

5.4.1 UTILIDAD DE LOS CONOCIMIENTOS DISCIPLINARIOS EN EL EJERCICIO PROFESIONAL SEGÚN LAS AREAS DEL CONOCIMIENTO HISTORICO: HISTORIA UNIVERSAL, HISTORIA DE AMERICA, HISTORIA DE CHILE, ECONOMIA Y EDUCACIÓN CÍVICA.

Conocer el grado de utilidad de los conocimientos y aprendizajes disciplinarios en el ejercicio laboral no es una tarea fácil, porque ello exige una búsqueda numerosa y variada de informaciones y una posterior correlación de los datos seleccionados. Pero, sobre todo, requiere de una contrastación entre lo aprendido en la universidad y su uso en las aulas; tarea que sólo puede ser resuelta con registros y observaciones de las prácticas profesionales de los profesores de historia (registros etnográficos).

En cambio, esta investigación siempre estuvo más cerca de la fijación de tendencias generales y percepciones globales de los profesores frente a su quehacer pedagógico, que del estudio de caso y el análisis particular y cualitativo de unas determinadas prácticas profesionales en unos contextos escolares específicos. Por el estado en que está la investigación chilena sobre la formación de los profesores, desde un comienzo se consideró que antes de desarrollar estudios particulares, sobre uno o más profesores, había que realizar los primeros rayados de la cancha y las primeras aproximaciones globales de lo que está sucediendo con ese profesorado chileno, lo que no quita que en algunas partes de la tesis, con problemas bien acotados, no pueda describirse en detalle algunas prácticas generales o específicas de los problemas de la docencia y los aprendizajes en secundaria.

En una disciplina en construcción, como es la Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales, estos acercamientos globales son muy positivos; abren puertas y ventanas que antes estaban cerradas y despejan una serie de incógnitas en estudios posteriores. Al mismo tiempo, las autoridades públicas, con estos estudios y tendencias, pueden fijar políticas educacionales con el profesorado, que respeten las particularidades de un colectivo con características distintivas como es el caso de los profesores de historia, que puede compartir o no las líneas generales de comportamiento de todos los docentes

chilenos. Es normal observar que, con relación a variables sociales, económicas y contextos estructurales del quehacer pedagógico, los colectivos profesionales de la docencia se expresen muy similarmente. Sin embargo, en áreas como el conocimiento, las metodologías de trabajo con los estudiantes, el sentido del aprendizaje, el valor del contexto histórico, la forma en que se conciben los resultados, la participación de los estudiantes en la construcción del conocimiento, la sensibilidad estética y los referentes culturales, también puede haber un panorama muy diverso entre los profesores de historia, matemáticas, castellano y demás disciplinas que conforman en currículo escolar. La especificidad disciplinaria entrega un conjunto de herramientas conceptuales propias y competencias para enfrentar la enseñanza de los jóvenes, mucho más importantes y significativas para la docencia que los conocimientos particulares mismos.

Todos esos aspectos se tomaron en consideración a la hora de determinar esta variable de análisis. Las áreas de conocimiento de la historia se determinaron en función de los currículos de formación inicial que han tenido varias universidades en los últimos treinta años, que por ventura no eran muchos, pues, salvo ligeras modificaciones, se mantuvieron estables en el tiempo.

El cuestionario consulta a los profesores, en primer lugar, si los contenidos históricos aprendidos en la universidad habían sido útiles cuando comenzaron a ejercer la profesión docente en un colegio. La respuesta estuvo muy dividida. La mayoría de los encuestados se inclinó por el sí, un 51,6%. Sin embargo, los que estaban en la opinión contraria presentó un alto índice, 48,4%; cifra que se hará presente en las opiniones menos favorables, expresadas en otras preguntas del mismo cuestionario.

En atención al grado de utilidad en el ejercicio profesional de las temáticas históricas, las opiniones de los profesores encuestados son diversas. Hay áreas de conocimientos que reciben una alta valoración porcentual y otras muy bajas. Entre las que obtuvieron mejor porcentaje se encuentran Historia Universal Contemporánea (91,4%), Historia de América Contemporánea (82,3%), Historia de Chile del siglo XIX (78,0%) e Historia de Chile del siglo XX (80,1%). Entre las que tuvieron poca utilidad puede mencionarse

DESCRIPCION Y ANALISIS DE LA INFORMACION

Historia Universal Antigua (64,5%), Historia Universal Medieval (74,2%), Historia Universal Moderna (64,0%) e Historia de Chile Colonial (70,4%). Entre las que no tuvieron ninguna utilidad, las opiniones de los profesores están divididas entre ninguna y poca, y en ellas figuran historiografía (49,5%) y teoría de la historia (50,5%). Las áreas temáticas que a opinión de los docentes no estuvieron o estuvieron escasamente en el currículo son Prehistoria de América (80,1%), Economía (70,4%), Historia Regional (50,6%) y Educación Cívica (26,9%) (ver tabla 27).

Tabla 27: Grado de utilidad de las áreas del conocimiento histórico

	NINGUNA %	POCA %	MUCHA %	NO ESTAN EN EL CURRICULO %
HISTORIA UNIVERSAL ANTIGUA	27,4	64,5	8,1	-
HISTORIA UNIVERSAL MEDIEVAL	15,6	74,2	10,2	-
HISTORIA UNIVERSAL MODERNA	-	64,0	36,0	-
HISTORIA UNIVERSAL CONTEMPORÁNEA	-	8,6	91,4	-
HISTORIA DE AMÉRICA COLONIAL	-	41,6	58,6	-
HISTORIA DE AMÉRICA COMTEMPORÁNEA	-	17,7	82,3	-
PREHISTORIA DE AMÉRICA	-	19,9	-	80,1
HISTORIA DE CHILE COLONIAL	19,4	70,4	10,2	-
HISTORIA DE CHILE, S. XIX	-	22,6	78,0	-
HISTORIA DE CHILE, S. XX	-	19,9	80,1	-
ECONOMÍA	17,8	11,8	-	70,4
EDUCACIÓN CÍVICA	-	46,2	26,9	26,9
HISTORIA REGIONAL	48,9	0,5	-	50,6
HISTORIOGRAFIA	49,5	50,5	-	-
TEORÍA DE LA HISTORIA	50,5	49,5	-	-

Sobre el tipo de metodología de enseñanza que predominaba en los estudios históricos universitarios, las referencias entregadas por los encuestados repiten lo que han afirmado en otros apartados del cuestionario: predominio de la clase magistral expositiva, uso relativo de fuentes y documentos y escasa utilización de imágenes. A los encuestados, en ese caso, se les solicitaba dos menciones, lo que representaba un total de 372 posibilidades. Sin embargo, no todos contestaron esa totalidad, 160 profesores contestaron una sola. Los resultados son los siguientes: el 69,4% marcó la clase magistral, el 25,9% indicó el análisis de fuentes y documentos, el 4,2% el uso de imágenes y el 05% marcó otras (ver tabla 28).

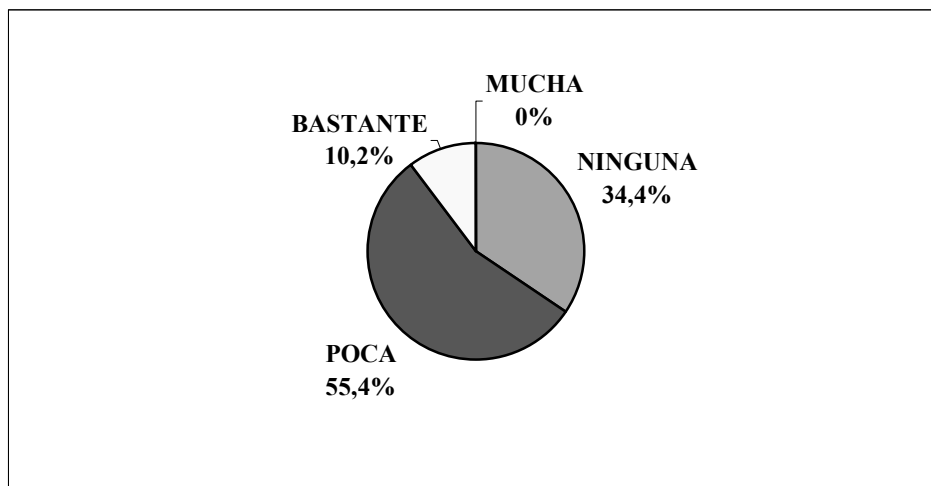
Tabla 28: Metodología de enseñanza predominante entre los académicos de historia

	FRECUENCIA	PORCENTAJE
CLASES EXPOSITIVAS O MAGISTRALES	147	69,4
ANÁLISIS DE TEXTOS Y DOCUMENTOS	55	25,9
ANÁLISIS DE IMÁGENES Y MAPAS HISTÓRICOS	9	4,2
OTRAS	1	0,5

No bastaba saber qué predominaba en la formación universitaria en cuanto a metodologías y estilos de enseñanza, también era interesante saber qué pensaban los encuestados sobre la influencia de esas estrategias en su práctica profesional. Esto, además, no era para concluir si en la realidad esos docentes de secundaria seguían o no la clase magistral y la exposición oral, como ha sido expuesto en algunos estudios sobre las prácticas más comunes entre los profesores de historia. Para investigar las prácticas y concluir algo en torno a eso, habría sido necesario un estudio basado en registros etnográficos, que no es la metodología seleccionada para esta tesis doctoral. En el fondo, con esa pregunta se quería conocer si los profesores encuestados, al contestar, eran conscientes que sus prácticas en Enseñanza Media están marcadas por los estilos expositivos universitarios. Entonces, a la consulta, si los tipos de enseñanza de los

profesores universitarios tuvieron influencia en la práctica profesional, la respuesta de los profesores fue directa: el 34,4% marcó ninguna, el 55,4% poca, el 10,2% bastante y nadie seleccionó mucha (ver gráfico 10). Esto está indicando que los encuestados están muy lejos de reconocer que las debilidades de su propia práctica profesional.

Gráfico 10: *Influencia de la enseñanza universitaria en la práctica profesional*



En definitiva, las opiniones divididas de los profesores, expresadas al inicio de esta variable de análisis, quedan completamente corroboradas con las demás preguntas del cuestionario, donde se les pide referencias más precisas. Los contenidos y la formación histórica son valorados por los profesores encuestados, pero llevado el estudio al grado de utilidad de esos aprendizajes, los juicios son divididos, directos y evidentes.

No todos los contenidos históricos sirvieron para un buen ejercicio profesional. Las formaciones en Historia Universal, salvo Historia Universal Contemporánea, tuvieron un bajo efecto positivo. Con esto se está indicando, además, que las materias anteriores al siglo XIX europeo no estarían representando mucho cuando el profesor tiene que realizar sus lecciones. Los contenidos posteriores a la Revolución Francesa y la Revolución Industrial sí son apreciados por los docentes, en especial los que tienen que ver con el Mundo Contemporáneo.

En esto también se manifiesta el acento que la reforma educacional chilena ha puesto en la historia más reciente, la de los últimos 50 años, la que corre después de la Segunda

Guerra Mundial; temáticas todas que los profesores deben hacerse cargo en cada momento. En las respuestas de los profesores queda reflejado que aquel currículo universitario enciclopédico, de tendencia europeizante, ya no sirve del todo para la Enseñanza Media en Chile. La idea de explicar el presente nacional, yendo a los orígenes de la civilización occidental no tiene mucho sentido para las necesidades reales del profesor en la sala de clases. Esto no quiere decir que esas historias europeas no sean tratadas en la universidad y en secundaria. La formación histórica e intelectual universitaria no puede quejar sujeta a las directrices de un ministerio de turno, porque las universidades forman a los cuadros profesionales previendo distintos contextos y escenarios educativos y para un desempeño laboral de al menos tres décadas.

Lo que está en discusión, entonces, es si el estudio histórico en secundaria está en función de los problemas del mundo actual. Y, en ese punto, los profesores encuestados reconocen que las referencias históricas contemporáneas han tenido más utilidad que las de otros períodos históricos. Esta idea no significa que el mundo antiguo, medieval y moderno no deba estar presente en la enseñanza media chilena, sino que tales conocimientos se utilizarán cuando un aprendizaje contemporáneo requiera una explicación más profunda y larga en el tiempo. La historia perdería, así, aquella característica que ha tenido por tantas décadas: un análisis histórico cronológico, en que no era posible estudiar el Imperio Romano sin haber pasado antes por la República y la Monarquía romana. El siglo de oro de Pericles y la Guerra del Peloponeso, para ser tratados en secundaria, tenían que estar precedidos por un largo relato de los orígenes del mundo griego, desde el mundo minoico hasta las reformas de Dracón, Solón y Clístenes, pasando obligadamente por Micenas y el mundo heroico.

La importancia de los estudios contemporáneos en secundaria se hace notar en el caso de la Historia de América y de Chile. Existe una revalorización de la historia nacional, la que está más cerca a las vidas cotidianas de las personas. Los profesores otorgaron gran utilidad a la historia enseñada del siglo XIX y XX en las universidades. Es tarea para un estudio posterior, saber si la valoración alta de los profesores de historia, por las temáticas contemporáneas, se debe a que esas formaciones universitarias fueron de calidad, si los académicos especializados en esos asuntos tenían mejor nivel, o si

realizan una tarea más pertinente con el ejercicio profesional. También puede deberse esa opinión a que el nuevo contexto de formación en secundaria, donde se pone énfasis en lo actual, lleve a los profesores a darle ese nivel de utilidad. Es decir, si la valoración es fruto del trabajo universitario, o si las necesidades docentes han obligado a una revalorización de tales temáticas.

Otra explicación de la mayor utilidad de la historia nacional puede deberse al énfasis que el nuevo currículo escolar ha puesto en la historia regional y local. Los vínculos entre historia y geografía se han estrechado en el plan de estudio, en varias temáticas de historia local. Los tratamientos históricos no son suficientes para comprender del todo los procesos que ocurren en una ciudad o en un barrio, como figura en la propuesta ministerial. Los profesores, al tratar con sus estudiantes tales espacios, están obligados a echar mano a todas las formaciones que han tenido en geografía e historia urbana. Los puntos de encuentro entre ambas disciplinas, por su temática, brotan con relativa facilidad. Es decir, los tratamientos integrados del currículo escolar han llevado a los docentes a repensar los aislamientos disciplinarios y buscar estrategias de enseñanza que recojan los aportes de ambas disciplinas y de otras más. El problema se produce en que, por formación inicial, no todos están preparados para realizar ese movimiento conceptual entre tales disciplinas y el riesgo de la confusión metodológica y la generación de un aprendizaje poco sólido es muy alto.

Los profesores, a su vez, precisan que en su formación hubo áreas de conocimientos que estaban en los planes y programas de secundaria y no figuran en la formación universitaria, los casos más graves han sido economía y educación cívica. Esto está demostrando las distancias que por décadas hubo entre lo que sucedía en la universidad y lo que pasaba en los colegios.

Que historiografía y teoría de la historia sean consideradas por los profesores sin utilidad es a lo menos preocupante, porque un profesional, sin esas referencias conceptuales y metodológicas de la disciplina, no puede moverse con soltura e idoneidad en el mundo laboral. Un profesor de historia sin esas herramientas tiende a repetir por años un relato, construido por otros (historiadores) y del cual desconoce

cómo se construye. Sin esa formación, como docente no es capaz de discriminar y tomar decisiones profesionales. Es presa de las editoriales que ponen en el mercado sus manuales, más con publicidades que con recursos y metodologías pertinentes a los aprendizajes.

Finalmente, que los encuestados hayan marcado en un 89,8% que los profesores universitarios tuvieron poca o ninguna influencia en la práctica profesional debe ser un indicador para meditar en las universidades chilenas y un porcentaje que el Estado debiera leer con sabiduría cuando fije nuevas políticas educativas para los profesores de historia en Enseñanza Media. En esa pregunta los profesores de colegio no se pronuncian por los contenidos históricos aprendidos en la universidad; la opinión tan adversa está dada por los estilos de enseñanza y las prácticas que predominan en las universidades. Es interesante indicar, que los profesores encuestados en esto no hacen diferencias entre universidades de origen, lo que está demostrando que esto no es una particularidad de una casa de estudios superiores, sino que todo responde a un estilo muy enraizado en el sistema universitario chileno y porque no decirlo también de occidente. Por esa razón, en los últimos años en el mundo universitario chileno haya comenzado un serio debate para ir creando conciencia en los académicos que, independientemente de las disciplinas que cultivan, deben tener unos mínimos de formación en educación para expresar y transmitir lo que saben. Es lo que se ha venido en llamar docencia universitaria.

5.4.2 UTILIDAD DE LOS CONOCIMIENTOS PEDAGÓGICOS EN EL EJERCICIO PROFESIONAL.

Si los conocimientos históricos asimilados por los profesores en las universidades se ponían en la mesa del debate, los que tienen que ver con el mundo de la pedagogía con mayor razón debían ser revisados, en función del grado de utilidad en el ejercicio profesional. Esto explica que en el cuestionario las preguntas que dicen relación con esta variable tuvieran como motivación conocer: la impresión general del área de formación pedagógica, el grado de utilidad de las áreas tradicionales que han estado en los currículos de formación inicial de los profesores de historia, los modelos teórico-pedagógicos predominantes en esas formaciones y su grado de coherencia interna y lo que no fue considerado en la formación universitaria y que en el ejercicio profesional posterior ha resultado una necesidad y un vacío importante.

La fijación de categorías en las preguntas cerradas fue hecha a partir de la revisión de los currículos de Profesores de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, previa consulta y discusión con el grupo de expertos.

A la consulta si los contenidos pedagógicos aprendidos en la universidad fueron útiles cuando le correspondió asumir la profesión docente en un establecimiento educacional, la respuesta de los encuestados fue mayoritariamente por no. El 66,7% de los profesores, es decir, 124 de los que contestaron el instrumento, eligió la opción no. Sólo el 22,3% (62 profesores) marcaron la opción sí. En cuando al grado de utilidad de las áreas de conocimiento pedagógicas en la práctica profesional, las opiniones de los educadores son bastante adversas. La categoría “mucho” registró porcentajes muy bajos y sólo en dos áreas: planificación curricular y estrategias de enseñanza. La categoría “bastante”, descontando psicología del adolescente, en ningún caso supera el 15%, el techo lo tiene evaluación educacional con un 12,4%. Los porcentajes más altos, según la opinión de los encuestados, fueron para la categoría “poca” y están en torno al 70%. Filosofía de la educación recibió un 62,4%; teoría del aprendizaje, 82,8%; planificación curricular, 83,3%; evaluación educacional, 87,6%; estrategias de enseñanza, 70,4%; y diseño y elaboración de materiales didácticos, el 74,8%. La categoría “ninguna”

también fue marcada por no pocos profesores; ellos piensan en un 78% que sociología de la educación o fundamentos sociales no tuvo ninguna utilidad para su ejercicio profesional; lo mismo en un 28,5% para filosofía de la educación y en un 24,7% para diseño y elaboración de materiales didácticos (ver tabla 29).

Tabla 29: Utilidad de las áreas temáticas de la pedagogía en el ejercicio profesional

AREAS TEMÁTICAS DE LA PEDAGOGÍA	NINGUNA %	POCA %	BASTANTE %	MUCHA %
FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN	28,5	62,4	9,1	-
TEORÍA DEL APRENDIZAJE	10,2	82,8	7,0	-
SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN	78,0	12,4	9,7	-
PSICOLOGÍA DEL ADOLESCENTE	9,1	58,1	32,8	-
CONOCIMIENTO Y PLANIFICACIÓN CURRICULAR	-	83,3	10,2	6,5
EVALUACIÓN EDUCACIONAL	-	87,6	12,4	-
ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA	18,8	70,4	5,9	4,8
DISEÑO Y ELABORACIÓN DE MATERIALES DIDÁCTICOS	24,7	74,8	0,5	-

Siguiendo la misma tendencia en la opinión de los encuestados, a la pregunta si en la formación pedagógica observó coherencia en el modelo teórico-pedagógico que seguía la universidad en planificación curricular, evaluación y diseño instruccional, la respuesta de los profesores es definitiva. El 81,2% marca la opción no y sólo el 18,8% eligió la opción sí. Sobre los modelos que predominaron, el profesorado encuestado señala que fue el conductismo. El 90,9% de esos educadores indican que el conductismo estuvo presente en su formación pedagógica; el 58,1% señala que también hubo

formación universitaria que siguió la gestalt y un 17,7% de ellos mismos informan que hubo algo de constructivismo (ver tabla 30)

Tabla 30: *Predominio de los modelos teórico-pedagógicos en la formación de los encuestados*

MODELOS TEORICO- PEDAGÓGICOS EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE HISTORIA	PORCENTAJE
CONDUCTIVO	90,9%
COGNITIVISTA	5,4%
GESTÁLTICO	58,1%
CONSTRUCTIVISTA	17,7%
EVOLUTIVA	0%

A la pregunta final de este apartado, en que se consulta a los encuestados por los aspectos pedagógicos que no fueron considerados en la formación inicial, y que en el desarrollo profesional terminaron siendo de gran importancia, la mayor parte de los docentes marcaron cinco debilidades. Las posibilidades de respuesta eran tres por cada profesor, esto quiere decir, que el total de alternativas alcanzaba un número de 558 respuestas distintas. De ese total, los 186 profesores contestaron completamente las dos primeras. La última quedó incompleta, porque sólo 27 docentes la marcaron. Esto indica que el número de posibilidades efectivamente contestadas fueron 399 y los porcentajes se repartieron de la siguiente forma: el 36% de los encuestados indicó que necesitaron mayor y mejor formación en estrategias de enseñanza; el 25,3% señaló que hizo falta formación interdisciplinaria; el 22,8% estrategias de evaluación; un 9,5% conocimiento teórico de currículo y 5,8% psicología del adolescente (ver tabla 31).

Tabla 31: Aspectos pedagógicos no considerados en la formación universitaria

	FRECUENCIA	PORCENTAJE
ANÁLISIS INTERDISCIPLINARIO	101	25,3
PSICOLOGÍA DEL ADOLESCENTE	23	5,8
ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA	144	36,1
ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN	91	22,8
CONOCIMIENTOS DE TEORIA DEL CURRÍCULO	38	9,5
OTRAS	2	0.5

En síntesis, los profesores encuestados consideran que la formación pedagógica recibida en las universidades tiene un nivel de utilidad menor que la formación histórica en el ejercicio profesional. Los resultados registrados están indicando que existen no pocas contradicciones en la formación de los profesores. Que los profesores piensen que determinados contenidos históricos enseñados en las universidades tuvieron poca o nula utilidad en los desempeños profesionales posteriores, no es el ideal, pero puede aceptarse y encontrarse razones que expliquen tales resultados. Sin embargo, que la opinión de los mismos encuestados considere comparativamente que la formación pedagógica sirvió menos que la histórica es para preocuparse y buscar las razones para tales afirmaciones. El grado de concreción y de utilidad de los conocimientos pedagógicos debiera ser muy alto en la formación de los profesores y ellos debieran estar contentos con esos aprendizajes.

Las respuestas de los profesores están indicando que los programas de formación de los profesores no tenían coherencia interna. En las asignaturas universitarias no se observa con claridad qué modelo teórico-pedagógico se utilizó cuando se confeccionaron las mallas curriculares y la docencia de los académicos universitarios tampoco se ajustaba del todo a un modelo definido y específico. Las opiniones de los docentes de secundaria

advierten que en contados casos se explicitó el modelo que guiaba las enseñanzas y los aprendizajes de los cursos. Es más, indican con cierta crítica negativa que entre los cursos de formación más importantes, como planificación curricular, evaluación y estrategias de enseñanzas no hubo un mismo criterio de formación. Unos profesores apostaban a un determinado modelo y otros podían estar formando en uno completamente distinto y con postulados teórico-pedagógicos contradictorios y opuestos. De todas formas, esos educadores están indicando un predominio marcado del conductismo en varias de las asignaturas como planificación curricular y evaluación. La taxonomía de Bloom, y sus categorías en el diseño de objetivos y la construcción de materiales, fue lo que más marcó las enseñanzas universitarias de los profesores de historia. Con esto se está observando lo anticuado de tales formaciones pedagógicas y la dimensión del conflicto que, en estos momentos, los profesores tienen con los criterios pedagógicos emanados del constructivismo. Queda de manifiesto, además, la falta de flexibilidad y de trabajo en equipo entre los académicos universitarios. Que no haya explicitación de los modelos pedagógicos que guían los aprendizajes universitarios no es bueno, pero puede aceptarse si hubiera coherencia al interior de las prácticas universitarias. La desconexión con la realidad y la poca actualización de las enseñanzas, con los actuales debates bibliográficos del mundo universitario pedagógico, quedan en evidencia en las expresiones de los profesores de secundaria. La impresión final que brota de los comentarios de los encuestados es que los profesores universitarios enseñaban sin pauta clara y sin discutir estas cosas con los demás académicos que formaban al futuro profesor de Enseñanza Media.

Al mismo tiempo, queda claro que varias formaciones pedagógicas universitarias no cumplieron su tarea. Nadie podría criticar la pertinencia de incluir en un programa de profesor la asignatura de sociología de la educación, que en algunos currículos chilenos recibió el nombre de fundamentos sociales de la educación, para evitar supuestos problemas ideológicos que tenía la enseñanza de la sociología como tal. Es más, una formación seria de los profesores está obligada a incorporar estructuras de análisis y metodologías provenientes de la sociología. Sin ellas, los docentes no están en condiciones de realizar adecuadas lecturas de la realidad social, personal y de sus estudiantes. Las contradicciones sociales, que se perciben en el sistema educacional

chileno, no se resolverían del todo con buenas formaciones sociológicas, pero no cabe duda que los docentes podrían comprender mejor el lugar que ellos tienen en la sociedad actual, como individuo y como profesional. Así, estarían en posesión de herramientas conceptuales que les permitiría diagnosticar problemas de ese tipo entre los alumnos, dignificar su tarea profesional y dimensionar su rol en las dinámicas sociales de los estados. Esto explica, entre otras razones, la incomprensión que tienen los profesores de los procesos y dinámicas sociales que vive el mundo contemporáneo, en el cual no logran instalarse y con el que permanentemente están en conflicto, como si la sociedad no reconociera los esfuerzos profesionales que ellos realizan cada día al enfrentar a cuarenta alumnos de gran heterogeneidad cultural. Por estas debilidades de formación en sociología, muchos profesores no entienden que los procesos modernizadores y de transformaciones estructurales que ha tenido Chile durante las últimas décadas del siglo XX, con una masificación del sistema educacional, obligatoriamente, ha significado conflictos y son ellos los que tienen que tener nuevas, distintas y mejores respuestas a universos de estudiantes cada vez más diversos.

Por medio de este cuestionario, los profesores también están demandando formación en psicología del adolescente y estrategias de enseñanza. La psicología del adolescente ha estado presente en los currículos universitarios anteriores a la reforma. Si los profesores piden algo así, es porque tal formación no fue de nivel adecuado; no estaban en función de las necesidades reales del sistema educacional; o porque los conflictos entre profesores y estudiantes han aumentado en la última década. Los profesores, al indicar esto, están diciendo en el fondo que necesitan apoyo pedagógico para comprender qué sucede con los adolescentes actuales, que no desean estudiar, que están más motivados por lo que sucede fuera que dentro de los establecimientos escolares y que presentan altos niveles de agresividad en las relaciones interpersonales.

Cuando los educadores indican que hicieron falta estrategias de enseñanza están haciendo referencia a la relación natural que debiera existir entre aprendizajes teóricos y práctica educacional. Los encuestados, en sus comentarios, señalan que la formación que recibieron era tremendamente teórica y desconectada con la realidad educacional. Ellos cuando se enfrentaron con la experiencia de tomar un curso y dictar las primeras

DESCRIPCION Y ANALISIS DE LA INFORMACION

lecciones, se dieron cuenta que las reflexiones generales en abstracto no servían para completar el tiempo y las materias del programa de estudio de secundaria. En ese minuto echaron de menos una preparación previa que les mostrara como funciona el sistema con personas concretas, profesores y alumnos, y detectaron las carencias, que se fueron resolviendo en parte con la experiencia y no pocas equivocaciones.

5.5. PERCEPCIÓN DE LOS DESAFIOS DE LA REFORMA EDUCACIONAL EN EL SECTOR CURRICULAR: HISTORIA Y CIENCIAS SOCIALES

Desde 1998, en Chile se está desarrollando una reforma educacional que abarca todos los niveles del sistema, desde el parvulario al universitario y que afecta a todos los actores que tienen algo que decir sobre educación: autoridades, apoderados, profesores, estudiantes, medios de comunicación y universidades. Desde el Ministerio de Educación se ha querido ejecutar una reforma “participativa”, es decir, que los distintos actores involucrados entreguen sus pareceres. Al menos ese ha sido su espíritu y el discurso de las autoridades públicas. Por esa razón, numerosos programas de intervención del sistema se han comenzado a ejecutar desde esa fecha: nuevos programas curriculares, objetivos fundamentales y contenidos mínimos para cada sector curricular, prolongación de la jornada escolar, pasantías en el extranjero para los docentes más esforzados, perfeccionamiento permanente y actualización, programas especiales para los colegios de más bajos resultados en rendimiento escolar, programas especiales para los colegios con estudiantes de mejores resultados académicos e incorporación de la informática educativa en todos los niveles escolares y en todos los sectores de aprendizaje del programa de estudio de primaria y secundaria.

Una transformación pedagógica del sistema educacional chileno no se conocía desde la segunda mitad de los sesenta. Es cierto, que el gobierno militar realizó no pocos cambios en el sistema educacional, pero todos ellos estuvieron centrados en el sistema de financiamiento del aparato público, cobertura y régimen administrativo de los profesores. En este caso se proyectó una modernización completa de la educación de acuerdo con los nuevos tiempos. En el fondo ha sido una especie de “aggiornamento” de todo aquello que ya no funcionaba en el sistema educacional chileno y una adecuación de la formación de los estudiantes a las necesidades del siglo que recién comienza.

Por lo tanto, cuando ya han transcurrido prácticamente cinco años de todas estas políticas, en que los profesores se han visto enfrentados a nuevas y complejas realidades educativas, una investigación sobre la formación inicial y permanente de los profesores de historia chilenos, no podía dejar de considerar a la Reforma como una realidad que

ha cambiado el escenario pedagógico nacional y que, guste o no, ha terminado creando situaciones que alteran las percepciones que los colectivos docentes tienen de su formación. Si esta tesis doctoral se hubiera hecho antes de la Reforma, no cabe duda que muchos de los juicios que han emitido los profesores de historia sobre cómo fue su preparación pedagógica universitaria al menos habrían sido menos negativos. El camino recorrido por los profesores y las exigencias para responder a estudiantes tan diversos ha teñido el análisis que pueda desprenderse de los comentarios del cuestionario.

Al igual que los otros ámbitos ya analizados, desde un comienzo esta tesis doctoral tuvo como marco el estudio de la percepción que existe entre los profesores de historia de los desafíos que ha deparado la Reforma educacional en el sector curricular: Historia y Ciencias Sociales. Las variables de investigación seleccionadas fueron cinco: conocimiento del cambio curricular en los planes y programas del sector: Historia y Ciencias Sociales: objetivos fundamentales y contenidos mínimos; conocimiento de las nuevas estrategias de enseñanza en este sector curricular; implementación y nivel de concretización de los objetivos fundamentales y contenidos mínimos; grado de utilidad del perfeccionamiento fundamental programado por el Ministerio de Educación y valoración general de la Reforma en este sector de aprendizaje.

5.5.1 CONOCIMIENTO DEL CAMBIO CURRICULAR EN LOS PLANES Y PROGRAMAS DEL SECTOR HISTORIA Y CIENCIAS SOCIALES: OBJETIVOS FUNDAMENTALES Y CONTENIDOS MINIMOS

El Ministerio de Educación chileno ha legitimado su política educacional señalando que esta reforma, a diferencia de otras que ha conocido el sistema nacional, ha sido participativa, pues en todas las instancias se habría consultado a los actores comprometidos con la transformación, es especial a los profesores y a las universidades.

En efecto, en varias ocasiones el Ministerio ha realizado consultas nacionales a los profesores por políticas generales y específicas. Pero una cosa es preguntar al profesorado qué piensa sobre algo en concreto y otra cosa muy distinta es implementar una política con la opinión de los consultados, sobre todo si ellos tienen intereses no menores en las decisiones finales. En el caso de la propuesta curricular de objetivos fundamentales y contenidos mínimos de cada sector curricular del plan de estudio de Enseñanza Media, las autoridades efectivamente consultaron en forma muy general, con un cuestionario que no excedía las diez preguntas, qué opinaban los profesores de las materias de un primer programa, que llamaron propuesta. Los profesores contestaron ese documento y sus resultados no se conocieron, pero sí habrían servido para redactar los planes de estudio definitivos, que entraron a regir en 1998 en primero medio.

Los profesores encuestados cuando se les consulta si participaron en la encuesta realizada por el Ministerio de Educación en un 59,1% contestan que sí y en un 40,9% indican que no. A la pregunta de cuál fue la primera impresión después de haber revisado la propuesta ministerial, los mismos educadores señalan seis diferentes tipos de respuesta. El 39,8%, consideró que eran muy amplios; el 29,6% que eran imposibles de ser aplicados, porque los contenidos eran excesivos y en el fondo no eran mínimos sino máximos; el 10,8% opina que esos objetivos y contenidos eran ideológicos, porque representaban una mirada histórica de izquierda; el 7% que adolecían de claridad; el 6,4% eran muy generales y superficiales y el 6,4% que la incorporación de las Ciencias Sociales no estaba clara y podía representar un serio peligro para la enseñanza de la historia, tal y como se ha entendido hasta ahora (ver tabla 32).

Tabla 32: Primera impresión de los encuestados del nuevo programa curricular de Historia

PRIMERA IMPRESIÓN DE LOS OBJETIVOS FUNDAMENTALES Y CONTENIDOS MÍNIMOS	FRECUENCIA	PORCENTAJE
MUY GENERALES Y SUPERFICIALES	12	6,4
FALTA DE CLARIDAD	13	7,0
MUY AMPLIOS	74	39,8
MUY IDEOLÓGICOS	20	10,8
INCORPORACIÓN DE LAS CIENCIAS SOCIALES	12	6,4
IMPOSIBLES DE SER APLICABLES, EXCESIVOS	55	29,6

Asimismo, otro dato interesante es cuando se consulta a esos profesores si la primera impresión fue cambiando en la medida que avanzaban las políticas de la Reforma. Los encuestados, mayoritariamente, indican en un 92,5% (172 profesores) que no y sólo el 7,5% dice que sí (14 profesores). Esto está señalando que lo que antes pensaban se ha mantenido en el tiempo y las políticas estatales, simplemente, han confirmado lo que ellos pensaban: que el programa de estudio de Historia y Ciencias Sociales era muy amplio y extenso; con objetivo y contenidos que, en vez de ser mínimos, terminaron convertidos en máximos; con resultados y aprendizajes que tendían a la superficialidad y una indefinición peligrosa entre Historia y las demás Ciencias Sociales, cuyos corpus de conocimientos, metodologías de análisis y enseñanzas son diferentes.

Los profesores que indicaron esto último veían con malos ojos la incorporación de las Ciencias Sociales, porque les parecía negativo que se hayan diluido las fronteras entre la historia, la antropología, la sociología, la ciencia política y otras ciencias sociales. No están en contra de las ciencias sociales en sí, o que no sean enseñadas como corresponde en la Enseñanza Media, pero piensan que la integración de la propuesta ministerial es forzada, artificial y más que ayudar a la comprensión de la realidad actual, confunde a los

estudiantes que no están preparados para entender concepciones teóricas tan complejas y lo que resultaría, entonces, son aprendizajes superficiales y de nivel periodístico.

Los pocos profesores que contestaron que habían cambiado de opinión, y que no suman más de 14, indicaron: que la propuesta definitiva tiene un currículo más moderno; que la incorporación de las ciencias sociales es positiva y que las recomendaciones hechas por los profesores en la encuesta general habían sido aceptadas e incorporadas en el texto definitivo.

Tabla 33: *Innovaciones positivas del nuevo currículo de Historia y Ciencias Sociales*

	FRECUENCIA	PORCENTAJE
LA INTEGRACIÓN DISCIPLINARIA	63	16
LA INCORPORACIÓN DE LAS CIENCIAS SOCIALES	52	13,2
LOS ESTUDIOS REGIONALES	140	35,6
ENFASIS EN LOS APRENDIZAJES DE LOS ESTUDIANTES	132	33,6
OTRAS	6	1,6

En ese mismo tenor, a la pregunta sobre qué aspectos más le llamaron la atención como una innovación positiva del nuevo currículo de Historia y Ciencias Sociales en secundaria, los profesores contestaron según cuatro categorías. A los encuestados se les había solicitado que hicieran tres comentarios diferentes, eso quiere decir que la totalidad de posibilidades alcanzaba un número de 558 respuestas distintas. La primera fue contestada por los 186 profesores, la segunda por 186 y la tercera sólo por 21 docentes. Esto significa que la totalidad de las respuestas efectivas fueron un total de 393. Los porcentajes se repartieron de la siguiente forma: el 33,6% de las respuestas de los encuestados indican que fue positivo, en los nuevos programas, el énfasis que puso en los aprendizajes de los estudiantes; el 35,6% valora la incorporación de los estudios y

las temáticas regionales; el 16% valora la integración disciplinaria y el 13,2% considera positivo que se hayan incorporado las Ciencias Sociales. El 1,6% marca otras posibilidades marginales (ver tabla 33).

Tabla 34: Aspectos negativos del nuevo currículo de Historia y Ciencias Sociales

	FRECUENCIA	PORCENTAJE
SUPERFICIALIDAD DE LOS CONTENIDOS	134	26,5
POCA IMPORTANCIA DE LA GEOGRAFÍA	12	2,4
ORDEN DE LAS MATERIAS: PRIMERO HISTORIA DE CHILE Y DESPUES HISTORIA UNIVERSAL	93	18,4
CONFUSIÓN ENTRE HISTORIA Y CS. SOCIALES	106	21,0
EXCESIVO PRESENTISMO DE LAS MATERIAS HISTORICAS	150	29,8
OTRAS	10	1,9

Sobre qué aspectos considerarían como un retroceso del nuevo plan de estudio de Historia y Ciencias Sociales, los profesores respondieron según 6 categorías distintas. En la pregunta se les solicitaba tres respuestas a cada uno, con un número ideal de 558 respuestas. La primera fue respondida por la totalidad de los 186 educadores, la segunda por 180 y la tercera por 139, eso quiere decir que el total de respuestas efectivas alcanzaron la suma de 505 posibilidades. Los profesores, al respecto, opinaron en un 29,8% que era negativo el excesivo presentismo que las autoridades habían dado a las materias históricas; en un 26,5% que esa propuesta tendía a la superficialidad de los contenidos históricos, porque no era posible abordar todos esos amplios y extensos contenidos en los tiempos previamente asignados para historia; en un 21% vuelve a salir como aspecto adverso la confusión que puede producirse entre Historia y las Ciencias Sociales; un 18,4% comenta que están en desacuerdo con el orden de las materias del programa, como es enseñar Historia de Chile antes que la Historia Universal, porque dichos profesores son de la idea que el aprendizaje de varios periodos de historia nacional se explican históricamente con los procesos que están sucediendo en el mundo; y 2,4% consideran negativo que se haya dado tan poca importancia a los contenidos

geográficos. El porcentaje que marcó posibilidades distintas a las cinco ya enunciadas fue muy bajo, alcanzó al 1,9% (ver tabla 34).

Tabla 35: *Opinión sobre los nuevos contenidos en Historia y Ciencias Sociales*

	FRECUENCIA	PORCENTAJE
NO ES POSIBLE ABORDAR EL PROGRAMA EN LOS TIEMPOS ESCOLARES	149	31,6
NO PUEDEN APLICARSE POR LA FALTA DE MATERIALES ADECUADOS	107	22,7
AUSENCIA DE TIEMPO DEL PROFESOR PARA REALIZAR SUS PROGRAMACIONES	180	33,9
NO HA EXISTIDO ADECUADA ACTUALIZACION EN VARIOS CONTENIDOS HISTÓRICOS	42	8,9
OTRAS	14	2,9

Para reforzar y corroborar las percepciones generales que tienen los profesores de historia frente a su nuevo currículo, el cuestionario desglosó el análisis en un aspecto específico contemplado en el cuestionario, como fueron los contenidos mínimos. Con esto se buscaba determinar si esas percepciones, mayoritariamente negativas, se cumplían en puntos concretos de la Reforma, porque podía darse el caso que la totalidad de las medidas, en su conjunto, fueran consideradas una amenaza para el profesorado, pero que una política concreta fuera valorada positivamente. Los encuestados sobre los nuevos contenidos del sector Historia y Ciencias Sociales señalan en un 33,9%, que no hay disponibilidad suficiente de tiempo del profesor para realizar y cumplir con las programaciones; un 31,6% piensa que no es posible abordar el programa en los tiempos escolares que tiene el alumno; un 22,7% cree que no pueden aplicarse los contenidos por falta de materiales adecuados; y un 8,9% opina que no ha existido una actualización adecuada en varios de los contenidos históricos de la propuesta ministerial. Los que respondieron otras respuestas suman un 2,9%. En esta pregunta la totalidad de las posibilidades de respuesta llegaban a 558, pero el total efectivamente respondido fue de

472, dado que la primera fue respondida por los 186 profesores, al igual que la segunda, en cambio, la tercera posibilidad fue contestada sólo por 100 encuestados (ver tabla 35).

En síntesis, las respuestas que entregan los profesores a las diferentes preguntas de esta variable dejan de manifiesto que conocen los nuevos programas de contenido de Historia y Ciencias Sociales, pero que tienen una posición muy contraria a los planteamientos de las autoridades estatales. Las gestiones que se hicieron para que los profesores se sintieran, desde un comienzo, como partícipes de la Reforma, testigos y protagonistas, al parecer fracasaron completamente. El nivel de rechazo es alto y no se sienten interpretados con la propuesta definitiva de objetivos fundamentales y contenidos mínimos. En honor a la verdad, habría que indicar que los profesores no rechazan el cambio de los programas de Historia, sino que no están de acuerdo con: el orden de las materias, los énfasis que se han dado a ciertos contenidos en detrimento de la historia y la geografía y las posibilidades reales de ser implementados en secundaria.

La opinión de los docentes es mayoritaria y recurrente, al considerar que esos programas no pueden ser aplicados porque son amplios y excesivos. No es un misterio que en Historia, en su momento, hubo fuertes debates entre las autoridades e instituciones chilenas, que no llegaron a la prensa, pero que sí existieron, sobre el tipo de historia a enseñar en secundaria. La tradición chilena republicana, desde la segunda mitad del siglo XIX, concibió una enseñanza de la Historia en secundaria para crear ciudadanos conscientes de sus derechos y obligaciones, respetuosos de sus instituciones y con amplios bagajes culturales. El modelo fue el sistema ilustrado francés de la III República. Esto significó que los estudios históricos fueran muy amplios y sobrecargados de informaciones culturales; todos centrados en la historia de Santiago, o del centro del país; y bajo la mirada atenta de las autoridades públicas. Entre los méritos más valorados de un buen profesor figuraba el cumplimiento de haber abordado la totalidad de los contenidos de los programas de estudio.

Con esa tradición tan enraizada, esta propuesta ministerial viene a romper con una larga y apreciada costumbre. Efectivamente, los programas de estudio definitivos están saturados de contenidos, porque cuando las diferencias entre las autoridades y

organismos se vieron insalvables, la resolución tomada fue la incorporación de todas las sensibilidades y contenidos sugeridos y la decisión se traspasó, entonces, a los docentes; ellos serían los encargados de selección los contenidos más pertinente de acuerdo con las realidades educacionales de los colegios. Pero, entre los profesores regía un criterio muy distinto; estaban y están convencidos, a que debe enseñarse todo lo que figura en los programas. Esto ha terminado produciendo un completo agobio en el quehacer profesional porque, desde un comienzo, saben que no podrán concluir con la totalidad de ese programa y sólo terminan comprobando la profecía auto cumplida.

No pocos profesores relacionan esta Reforma como una política educacional de izquierda, que viene a trastocar con nuevos criterios la tradicional historia nacional. La percepción que ellos tienen es de amenaza y no pocos peligros. De sus comentarios pueden desprenderse varias ideas, resumidas todas en que se pone sobre la mesa de la enseñanza una historia con temáticas desconocidas y discutibles desde el punto de vista historiográfico. El protagonismo que se ha dado a los temas indígenas en el período colonial, por sobre el valor de las instituciones, se percibe como contrario a la realidad historiográfica. Más aún, cuando dicho tema se prolonga como un conflicto no resuelto durante el siglo XIX y XX. Asimismo, las miradas generales de la historia nacional, a la luz de los procesos económicos, estarían indicando que durante el siglo XIX y XX hubo unos sectores económicos que se enriquecieron desmedidamente y otros que fueron explotados y vivieron en condiciones de vida deplorables. Estos análisis, para algunos profesores, representan una interpretación unilateral de los procesos históricos, porque no estarían siendo presentados en los contextos adecuados. También es cierto que estos mismos profesores tienden a ver, como parte de una política educacional de izquierda, la incorporación de las Ciencias Sociales y el excesivo presentismo de las temáticas históricas.

5.5.2. CONOCIMIENTO DE LAS NUEVAS ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA EN EL SECTOR CURRICULAR: HISTORIA Y CIENCIAS SOCIALES

Tal como se investigó el conocimiento que los profesores tienen de los contenidos de Historia y Ciencias Sociales en los programas ministeriales, esta tesis también consultó a los docentes por el conocimiento que tienen de las estrategias didácticas y sugerencias metodológicas que la Reforma ha deparado para este sector curricular. Esto permite, entre cosas, corroborar una vez más si el discurso oficial de las autoridades se ha hecho carne entre los profesores o simplemente no ha pasado de los escritorios y borradores.

Como el cuestionario ya estaba resultando muy extenso, en esta variable se incorporó sólo una pregunta, abierta y directa a los encuestados: la reforma curricular en Historia y Ciencias Sociales propone varias estrategias de enseñanza con los estudiantes ¿Cuáles cree usted que son las tres más pertinentes con el nuevo currículo? Las posibilidades dadas a los docentes fueron tres, esto indica que la totalidad ideal alcanzaba a 558. Sin embargo, las que efectivamente se contestaron llegaron a 495: la primera fue respondida por los 186 profesores, la segunda por 179 y la tercera posibilidad sólo por 130. Las respuestas de los encuestados se desglosaron de la siguiente forma: el 27,5% mencionó el análisis de fuentes y documentos; el 25,3% los debates entre los estudiantes; el 18,4% los aprendizajes a base de descubrimientos; el 17,4 el estudio a base de proyectos; y el 10,9% el desarrollo de habilidades y competencias superiores (ver tabla 36).

Tabla 36: Estrategias de enseñanzas más pertinentes del nuevo currículo escolar

	FRECUENCIA	PORCENTAJE
DEBATES ENTRE LOS ESTUDIANTES	125	25,3
ESTUDIO A BASE DE PROYECTOS	89	17,9
APRENDIZAJE A BASE DE DESCUBRIMIENTO	91	18,4
ANÁLISIS DE FUENTES Y DOCUMENTOS	136	27,5
DESARROLLO DE HABILIDADES Y COMPETENCIAS	54	10,9

Asimismo, las respuestas de los profesores informan que ellos están al día de lo que el Ministerio de Educación ha indicado que debe realizarse con los estudiantes de secundaria en Historia y Ciencias Sociales. Señalan, sin dificultades, los cuatro o cinco énfasis metodológicos. Esto indica que han leído los documentos oficiales y reconocen prioridades. Que hayan puesto, en primer lugar, el análisis de las fuentes y documentos no es novedad, porque ese tipo de estrategias siempre ha sido una estrategia de primer orden en Historia. En el pasado, la historia no se entendía sin documentos ni se concibe en la actualidad sin fuentes. Otra cosa distinta es que esto efectivamente se haga en las aulas con los estudiantes, con la finalidad de desarrollar el espíritu crítico en los adolescentes y para que ellos comprendan que en historia hay posiciones e interpretaciones historiográficas diferentes, según los autores y las lecturas que se hagan de los documentos.

Las otras estrategias mencionadas por los profesores encuestados algo sorprenden. Es cierto que todas ellas son adecuadas y pertinentes con los aprendizajes históricos en secundaria, a la luz de estos tiempos y las políticas de la Reforma. Pero, ellas no se condicen con las concepciones históricas más conservadoras predominantes en estos profesores y las denuncias sistemáticas que han hecho en el cuestionario de no tener tiempo para abordar todos los contenidos de las lecciones ni disponer del tiempo suficiente y pagado para realizar material didáctico conque enfrentar los aprendizajes de los estudiantes. Todas las estrategias enumeradas exigen un largo tiempo de preparación y de construcción de materiales. Debe buscarse nuevas fuentes y registros y crear verdaderas interrogantes académicas para que los alumnos puedan responder. En definitiva, estrategias y documentos que representen desafíos intelectuales posibles de resolver. Sin un tiempo básico para ese diseño, todas las iniciativas de este tipo terminan abortando y se trivializan. Por lo tanto, esta tesis considera que las respuestas de los profesores a esa pregunta expresan más bien las políticas del Estado y en muchos casos un ideal a realizar, muy distante de lo que efectivamente están y pueden realizar en las aulas. Pero no hay dudas que reconocen el camino por delante.

5.5.3 IMPLEMENTACION Y NIVEL DE CONCRETIZACION DE LOS OBJETIVOS FUNDAMENTALES Y CONTENIDOS MINIMOS

De las variables que se han seleccionado en este ámbito de la Reforma, la opinión de los profesores encuestados sobre el grado de concreción de los objetivos fundamentales y contenidos mínimos es importante. Ellos en la vida cotidiana de los establecimientos educacionales observan si éstos planes se van o no cumpliendo entre los alumnos. Por esa razón, el cuestionario definitivo incorporó seis preguntas, cuatro cerradas y las otras dos abiertas para que los preceptores dijeran lo que piensan al respecto.

Tabla 37: Nivel de concretización de los contenidos mínimos de Historia y Cs. Sociales

RANGOS	FRECUENCIA	PORCENTAJE
1	-	-
2	60	32,3
3	81	43,5
4	19	10,2
5	13	7,0
6	2	1,1
7	11	5,9
8	-	-
9	-	-
10	-	-
TOTAL	186	100

Por medio de una pregunta numérica se les pidió a los profesores que calificaran el grado de concretización de los contenidos mínimos de Historia y Ciencias Sociales, en una escala numérica de 1 a 10, siendo el uno el nivel más bajo y el diez el más alto. El valor mínimo fue 2, el máximo 7 y el promedio de las respuestas estuvo en 3,19. Las respuestas de los profesores se concentraron mayoritariamente en los números más bajos, que fijaban un menor nivel de concretización, los menos en un término medio y

muy pocos en los niveles más altos. El 43,5% marcó el tres; el 32,3% marcó el dos; el 10,2% indicó el cuatro; el 7% el cinco; el 5,9% el siete y el 1,1% el número seis (ver tabla 37).

Las razones entregadas por los pocos profesores que marcaron una calificación sobre el 6, que no son más que 13, pueden resumirse en tres puntos diversos: el 37,9% de ellos valora el trabajo en equipo que se ha comenzado a realizar desde que comenzó la Reforma; el 20,7% dice apreciar la variedad de temas históricos; y el 20,7% considera positivo el desarrollo en el estudiante de variadas metodologías de aprendizaje y la idea de la construcción del conocimiento histórico.

Las razones, de los que calificaron a la Reforma entre 1 y 5 inclusive y que representan el grupo más numeroso de 173 docentes, están referidas a cinco aspectos distintos. El 30,2% piensa que el bajo nivel de concretización se debe a las bajas remuneraciones; el 25,9% a la falta de tiempo para preparar las lecciones y los materiales; el 20,9% a la ausencia de apoyo directo de las autoridades; el 13,2% a un discurso pedagógico exagerado e ideológico y el 9,8% a las pocas horas de historia en el currículo de secundaria (ver tabla 38).

Tabla 38: Razones del grado de insatisfacción por la falta de concretización de los contenidos

	FRECUENCIA	PORCENTAJE
FALTA DE TIEMPO	124	25,9
BAJAS REMUNERACIONES	144	30,2
POCAS HORAS DE HISTORIA EN EL CURRÍCULO DE SECUNDARIA	47	9,8
AUSENCIA DE APOYO DE LAS AUTORIDADES	100	20,9
DISCURSO PEDAGÓGICO EXAGERADO E IDEOLÓGICO	63	13,2

La implementación de los programas de estudio suponía, al mismo tiempo, una serie de otras medidas relacionadas con los sistemas de trabajo y las conductas profesionales de los docentes. Esto explica que se haya dado tanta importancia a las reuniones de departamentos por asignatura, a los consejos generales de profesores, a los consejos de profesores por ciclos educativos, a los grupos profesionales de trabajo y a las reuniones técnico-pedagógicas. Todas estas medidas perseguían una finalidad común: incentivar entre los profesores la toma de decisiones profesionales, para que comprendieran que en los nuevos tiempos no habrían más que unas cuantas directrices generales que vinieran del Estado ni recetas para resolver problemas concretos en el aula. Con esas medidas, lo que se buscaba era que los profesores tomaran conciencia que ellos, como otros profesionales, debían tomar los temas en sus manos y, colectivamente, ir resolviendo los asuntos.

El cuestionario hizo una pregunta al respecto para detectar la opinión de los profesores de cómo se han ejecutado en la práctica tales iniciativas y si los colegios están creando efectivamente reuniones y gestiones colectivas. Las respuestas dejan claro el tema: el 80,1% de los encuestados señalan que en su colegio sí se realizan consejos de profesores para resolver materias generales y el 55,4% dice que también realizan reuniones de departamento y que sesiona el departamento de Historia y Ciencias Sociales. Sin embargo, las demás iniciativas mayoritariamente no se realizan: sólo un 10,8% hacen consejos de ciclos; un 7% participa en grupos profesionales de trabajo y un 8,1% tiene reuniones técnico pedagógicas. Estos porcentajes, a juicio de esta tesis, son bastantes reales, porque están corroborados por las demás opiniones de los educadores, porque si no tienen tiempo para preparar sus lecciones y materiales, menos disponen para reunirse en grupos de trabajo, donde se discutan los aprendizajes de los alumnos y se intercambien experiencias, bajo un modelo “crítico-reflexivo”.

Como se ha afirmado en otros apartados de esta tesis, una de las políticas más apreciadas y onerosas de la Reforma educacional chilena fue la ampliación de la jornada de escolar a todo el día, desde las 8 de la mañana a las 17:30 de la tarde. Esta decisión significó cambios no menores en los funcionamientos de las escuelas y liceos. Cuando se les preguntó a los encuestados si esta medida representó un mejoramiento de su

trabajo en el sector Historia y Ciencias Sociales, la respuesta mayoritariamente fue de no. El 84,4% opina que no ha servido para progresar del estado en que estaban los profesores de historia, sólo el 15,6% marcó la opción positiva.

Otra de las políticas de esta Reforma ha sido la incorporación de la innovación informática. Sobre un listado de cinco recursos o técnicas informáticas (presentación de power point, red enlaces, Internet, correo electrónico, CD room educativos), los profesores encuestados comentaron si ellos utilizan o no en la sala de clases tales recursos. La selección de las categorías está en relación con los documentos oficiales del Estado en estas materias y la opinión de los expertos que revisaron el cuestionario.

En Chile, desde el año 1993 se ha organizado un programa de incorporación de las nuevas tecnologías en la enseñanza reglada, tanto en primaria como en secundaria, llamado Programa Enlaces. La 5ª Región, donde se ha desarrollado el estudio, se incorporó en 1995. Por esa vía, el Ministerio ha desarrollado su política siguiendo dos etapas, denominadas año uno y año dos. El año uno estaba basado en un programa de alfabetización digital, que consistía en enseñar a los profesores cuáles eran las nuevas tecnologías de la información y las potencialidades que éstas podían brindar a la enseñanza. En ese año se instruía en el uso de un paquete de utilitarios: Word, Excel y Power Point. El año dos estuvo centrado en las aplicaciones de las nuevas tecnologías en el currículo escolar, según sectores de aprendizaje. Los procedimientos de enseñanza eran la elaboración de proyectos colaborativos, la construcción de guías didácticas y el diseño de programaciones. Cuando los establecimientos terminaban con esas dos fases de estudio, quedaban insertos en una red de asistencia básica permanente, que ha durado hasta estos días, con el objetivo de otorgar apoyo técnico y pedagógico estable en estas materias. La incorporación de los establecimientos ha sido en etapas sucesivas, en la 5ª Región se han dado perfeccionamiento a 200 colegios cada año, 100 en el año uno y 100 en el año dos.

Pues bien, el 35,5% de los profesores encuestados dice usar en sus clases presentaciones de power point; el 38,7% dice que utiliza la Red Enlaces; el 34,4% Internet; el 39,8% el correo electrónico y el 24,7% los CD room educativos. Estas cifras están indicando que

entre el 60% y el 70% de los profesores encuestados no tienen un adecuado acercamiento con las nuevas tecnologías y que sus clases siguen siendo tradicionales y sin el uso de estas innovaciones. En honor a la verdad, también habría que decir que, en opinión de los profesores, las cifras de la cobertura informática son bastante altas si comparamos esto con otras políticas estatales. La incorporación de las tics en ningún país ha sido una materia fácil, en Chile ha sido un proceso racional y con cálculos proporcionados; situación que queda reflejada en los altos porcentajes de uso (ver tabla 39).

Tabla 39: *Uso de recursos informáticos en la sala de clase*

	FRECUENCIA	PORCENTAJE
PRESENTACIONES DE POWER POINT	66	35,5
RED ENLACES	72	38,7
INTERNET	64	34,4
CORREO ELECTRÓNICO	74	39,8
CD ROOM EDUCATIVOS	46	24,7

En resumen, los profesores tienen una opinión más o menos definida de cómo se ha implementado la Reforma en Chile. En términos generales, habría que decir que esa opinión es bastante adversa a las políticas del Estado. Los profesores de historia creen que el nivel de concretización de las directrices e iniciativas gubernamentales se han ido quedan en las buenas intenciones y en los documentos oficiales. Salvo lo referido a las nuevas tecnologías (los porcentajes registrados están en el orden del 30% y el 40%, cifra nada despreciable en estos asuntos), los docentes tienen un parecer muy negativo de las demás políticas llevadas a cabo por el Ministerio, sobre todo en aspectos curriculares. El grado de insatisfacción es alto y las razones que entregan los encuestados para justificar sus comentarios tienden a concentrarse en asuntos

razonables: bajas remuneraciones y exceso de trabajo en las aulas. Sin un tiempo pagado, donde los profesores puedan realizar su trabajo académico de manera consciente y racional, con el nivel de reflexión adecuado, no es posible tener mejores y mayores resultados. La pregunta que ronda en la cabeza de muchos de los profesores es cómo han podido realizar tanto, en tan corto tiempo y en esas condiciones laborales. El trabajo cooperativo entre los docentes, prácticamente, no existe y no es porque no quieran compartir sus experiencias pedagógicas debido a un excesivo celo profesional. La razón es simple, no tienen tiempo para tales trabajos y cada uno hace lo que puede corriendo de una sala a otra, con paquetes de pruebas y trabajos de los alumnos. El predominio de la clase magistral se debe no sólo a criterios tradicionales en la mentalidad profesional de los docentes, sino que no tienen un tiempo pagado para realizar y planificar de otra forma las lecciones. Si fuera abundante el trabajo didáctico por medio de guías de aprendizaje, el profesor tardaría horas revisando y corrigiendo las respuestas de los estudiantes, que ningún sostenedor ni corporación municipal está dispuesto a cancelar. Con esto la tesis está afirmando que no es sólo falta de perfeccionamiento, actualización, materiales, o desidia lo que explica el estado actual de los profesores de historia chilenos.

5.5.4 GRADO DE UTILIDAD DEL PERFECCIONAMIENTO FUNDAMENTAL PROGRAMADO POR EL MINISTERIO DE EDUCACIÓN.

En temas de actualización y perfeccionamiento docente, el Estado ha tenido políticas contradictorias. Desde 1999, en adelante, en el mes de enero se han hecho una o dos semanas de perfeccionamiento intensivo con los profesores, según sectores de aprendizaje. Los profesores de primaria y secundaria no han pagado nada. El Ministerio cancela directamente a las instituciones que participan en una licitación pública. Los proyectos evaluados con mejor puntaje ganan el concurso y dictan la jornada. Hasta aquí todo bien. Sin embargo, en algunos años, la jornada se ha inscrito sólo al mes de enero, en otros el programa ha impuesto un perfeccionamiento que continua durante el año, con periódicos encuentros para analizar el nivel de concretización de las sugerencias metodológicas debatidas y propuestas en enero. En el primer año, 1999, esta actividad quedó reducida a las universidades que tuvieran formación de profesores y siempre y cuando formaran en este caso profesores de historia. En el segundo año, tal directriz cambió; se permitió que todas las universidades pudieran participar, aún cuando no formaran profesores, pues podían contratar los servicios de académicos externos a la universidad. Durante, el segundo, tercer y cuarto año, se autorizó que una ONG, creadas ex profeso para la ocasión, realizara la actualización. Los méritos que primaban para ganar el concurso eran las virtudes del proyecto.

Como puede comprenderse, estas políticas estatales terminaron siendo rechazadas por los profesores y generando un malestar, cuya consecuencia inmediata fue un alto ausentismo en el perfeccionamiento de enero y en los seguimientos durante el año. Las opiniones que dieron los profesores encuestados ratifican, en parte, estas afirmaciones. Al preguntar por la participación en el perfeccionamiento fundamental, 98 de los 186 docentes señalaron que sí, que corresponden al 52,7% de los encuestados. El 47,3% indicó que no había participado, lo que está indicando nuevamente la necesidad de actualizar a muchos de los profesores que están actualmente ejerciendo su profesión. Al mismo tiempo, cuando se consultó por año de participación, los resultados numéricos y porcentuales son bastante altos, lo que quiere decir que los profesores que asisten a

estas jornadas suelen ser los mismos. De los encuestados, en el año 1999 participaron el 40,9%; en el año 2000, el 43,5%; en el 2001, el 43% y en el 2002, 47,3% de los docentes que contestaron el cuestionario (ver tabla 40).

Tabla 40: *Participación en los perfeccionamientos organizados por el Estado*

AÑOS DE PERFECCIONAMIENTO	FRECUENCIA	PORCENTAJE
1999	76	40,9
2000	81	43,5
2001	80	43
2002	82	47,3

Las instituciones que dictaron ese perfeccionamiento en el primer año fueron la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso y la Universidad de Playa Ancha. El segundo, tercer y cuarto año estuvo en manos de una ONG de Santiago llamada Factum. La valoración que los profesores otorgan a ese perfeccionamiento es muy baja, sobre todo en los años que fue dictado por la ONG. En el año 1999, el 52,7% de los que hicieron el perfeccionamiento consideró que el nivel estuvo bien, sobre el siete; el 10,5% regular, es decir, entre 5 y 6; y el 36,8% bajo el cuatro. En este punto sólo habría que recordar que en medio de ese perfeccionamiento, se hicieron los descuentos de una jornada de paralización de los profesores de un mes y medio, lo que representó una actitud de rechazo a todo lo que estaba realizando el Estado, porque de la noche a la mañana, los profesores recibieron un tercio o el 20% de su sueldo mensual.

Durante los años 2000, 2001 y 2002, todo el perfeccionamiento de historia de la región estuvo en manos de la ONG Factum. Las evaluaciones de los profesores son muy bajas. En el año 2002, el 95% de los docentes que hicieron actualización señalaron que había sido malo o deficiente, pues marcaron una calificación entre 1 y 4; y el 5% de ellos mismos otorgaron una evaluación regular entre 5 y 6. No se registra porcentaje sobre el

DESCRIPCION Y ANALISIS DE LA INFORMACION

7. En el año 2001, el panorama no fue mejor. El 97,5% de los que efectivamente estuvieron en los cursos indicaron una valoración deficiente, bajo el 4, y sólo el 2,5% dijeron que regular. En el año 2002, el 98,8% otorgó una calificación deficiente y el 1,2% regular (ver tabla 41).

Tabla 41: Valoración de los perfeccionamiento organizados por el Ministerio de Educación

RANGO	1999		2000		2001		2002	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
1	-	-	-	-	-	-	1	1,2
2	3	3,9	4	4,9	8	10,0	8	9,8
3	11	14,5	37	45,7	45	56,3	49	59,8
4	14	18,4	36	44,4	25	31,2	23	28,0
5	5	6,6	3	3,7	2	2,5	1	1,2
6	3	3,9	1	1,3	-	-	-	-
7	11	14,5	-	-	-	-	-	-
8	25	32,9	-	-	-	-	-	-
9	-	-	-	-	-	-	-	-
10	4	5,3	-	-	-	-	-	-
TOTAL	76	100	81	100	80	100	82	100

Las razones de tales juicios quedaron registradas en la pregunta 88 del cuestionario, cuando se les consultó por los aspectos positivos y negativos del perfeccionamiento. Los profesores que marcaron aspectos positivos indicaron pocas categorías diferentes, en cambio los que señalaron aspectos negativos dieron más razones. En cada caso, se le solicitaba al profesor tres razones distintas, lo que quiere decir que el total de

posibilidades debía ser de 294 alternativas distintas, dado que el número de docentes que había participado, al menos en una vez, era de 98. En los aspectos positivos, los 98 profesores marcaron la primera opción, segunda sólo 95 y la tercera 17. El 26,2% de las respuestas consideraron que esos perfeccionamientos fueron un espacio para que los profesores de secundaria intercambiaran experiencias; el 20,7% valoró la entrega de algunos artículos de actualización y el 22,1% creía favorable el conocimiento adquirido de los programas de estudios de secundaria. El 2,4% marcó otras opciones y el 28,6% de las posibilidades no se contestaron (ver tabla 42).

Tabla 42: Aspectos positivos del perfeccionamiento organizado por el Ministerio de Educación

	FRECUENCIA	PORCENTAJE
FUE UN ESPACIO PARA QUE LOS PROFESORES INTERCAMBIARAN EXPERIENCIAS	77	26,2
SE ENTREGARON ALGUNOS ARTÍCULOS DE ACTUALIZACIÓN	61	20,7
CONOCIMIENTO DE LOS PROGRAMAS DE ESTUDIOS	65	22,1
OTROS	7	2,4
NO CONTESTA	84	28,6

En el caso de los aspectos negativos, las respuestas de los profesores se completaron más. Los 98 docentes contestaron la primera y la segunda posibilidad y 91 la tercera. Los porcentajes se distribuyeron de la siguiente forma: el 25,9% de las respuestas indicaron que faltaba idoneidad en los profesores y en las instituciones que dictaban los cursos; el 25,5% establecen que los profesores que dictaban el curso no conocían la realidad de secundaria; el 18% se refieren a la falta de materiales didácticos; el 14,3% aclaran que los cursos no estaban centrados en estrategias de aprendizaje; el 7,5% dicen que el programa lo terminaban haciendo los profesores de secundaria con su trabajo y el

DESCRIPCION Y ANALISIS DE LA INFORMACION

6,5% consideran que faltaba profundidad y actualización en investigaciones recientes. Las alternativas sin contestar no superaron el 2,3% (ver tabla 43).

Tabla 43: Aspectos negativos del perfeccionamiento organizado por el Estado

	FRECUENCIA	PORCENTAJE
LOS PROFESORES QUE DICTABAN LOS CURSOS NO CONOCEN LA REALIDAD DE SECUNDARIA	75	25,5
FALTA IDONEIDAD DE LOS PROFESORES E INSTITUCIONES QUE DICTAN LOS CURSOS	76	25,9
NO ENTREGABAN MATERIALES DIDÁCTICOS	53	18,0
NO ESTABAN CENTRADOS EN ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	42	14,3
EL TRABAJO LO REALIZABAN LOS PROFESORES DE SECUNDARIA	22	7,5
FALTA PROFUNDIDAD Y ACTUALIZACIÓN EN INVESTIGACIONES	19	6,5
NO CONTESTA	7	2,3

Por último, para tener una idea más precisa sobre el perfeccionamiento permanente organizado por el Estado, se consultó a los profesores qué recomendaciones harían al Ministerio como algo prioritario para mejorar en los futuros perfeccionamientos. Las posibilidades nuevamente eran tres para cada profesor y el número ideal alcanzaba la cifra de 558. Las respuestas se agruparon en cuatro categorías principales que hacen referencia a las necesidades más urgentes, todas ellas en el ámbito de la enseñanza y de la pedagogía. El 26,5% de las respuestas de los profesores demandan cursos de perfeccionamiento en estrategias de enseñanza de la historia; el 24,6% solicita material didáctico; el 10,9% formación en evaluación de los aprendizajes y el 2,2% en psicología del adolescente. El 0,9% marcó otras alternativas y el 24,9 de las respuestas quedaron

sin contestar, porque los 186 profesores contestaron la primera posibilidad, 157 la segunda y sólo 20 la tercera (ver tabla 44).

Tabla 44: *Recomendaciones para mejorar los perfeccionamientos futuros*

	FRECUENCIA	PORCENTAJE
PSICOLOGÍA DEL ADOLESCENTE	12	2,2
ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA	148	26,5
MATERIAL DIDÁCTICO	137	24,6
EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES	61	10,9
OTRAS	5	0,9
NO CONTESTA	195	34,9

En síntesis, las respuestas de los profesores en materia de perfeccionamiento fundamental organizado por el Estado son cristalinas. Desean perfeccionamiento en temáticas pedagógicas, en especial en estrategias de aprendizaje en Historia. Ellos se dan cuenta de sus debilidades de cómo enseñar y de cómo realizar la “transposición didáctica” entre los que saben y lo que deben entregar a un adolescente. Esto explica la insistencia de aprender conocimientos de psicología del adolescente. Al señalar esa disciplina, en el fondo, dichos profesores están dando la voz de alerta que las relaciones con los estudiantes son complejas en estos momentos y que en las comunicaciones con los adolescentes necesitan apoyo. La necesidad de un material didáctico es porque no tienen tiempo para confeccionarlo y porque aún no logran dimensionar del todo cuál es el rol profesional de ellos en el aprendizaje con los alumnos.

Además, ellos rechazan abiertamente la política que ha tenido el Ministerio de permitir que cualquiera institución u organismo pueda dictar el perfeccionamiento docente. Las calificaciones de la ONG son muy bajas y permanentes en el tiempo. La pregunta que

puede hacerse en esta tesis, y es de sentido común, con esos comentarios y evaluaciones tan adversas cómo se mantuvo por tanto tiempo, tres años, la misma política en el ámbito nacional y la misma institución en la región. La explicación plausible en este apartado debe centrarse en dos temas diferentes y que tienen algo de relación. En primer lugar, desde el Ministerio de Educación chileno y sus cuadros gubernativos ha existido, desde el comienzo de la Reforma, una imagen poco feliz de las universidades que forman profesores. Las autoridades y sus cuadros de confianza han manifestado en variadas ocasiones que las universidades han formado a profesores bajo criterios pedagógicos que no se ajustan a los nuevos requerimientos del futuro y que en dichas instituciones no hay una voluntad enraizada de cambio y mejoramiento de las formaciones iniciales. Esto explica de alguna forma, el programa especial de formación inicial de profesores que el Estado abrió en 1998 para que las universidades, siguiendo dictados centrales, modificaran sus planes de estudio y principios rectores en la formación de los docentes. La ausencia de investigaciones educativas en las universidades ha restado credibilidad y, sin ellas, no ha podido enfrentar con sólidos argumentos la avalancha de críticas y de erradas políticas. Ese espíritu negativo para las universidades no sólo se ha centrado en las facultades de educación sino también se ha hecho extensivo a las unidades académicas disciplinarias. Los cuadros estatales están formados mayoritariamente por gente que ha tenido una formación en psicología y sociología, que durante el gobierno militar estuvieron fuera del Ministerio y del país. Con el retorno a la democracia, esas personas que políticamente se auto denominaban progresistas quisieron transformar el mundo universitario porque era visto como refractario al cambio. Las universidades e instituciones que se acomodaron a las nuevas directrices funcionaron muy bien en los primeros años de la Reforma, pues tuvieron la confianza y los dineros del gobierno. Aquellas que no estaban de acuerdo con tales políticas, dejaron de ganar en los concursos y a la larga de participar en ellos. En teoría, con programas de estudios más modernos y profesores que dictaran esos cursos de corte “progresista” se resolvería, en parte, la actualización de los profesores, quienes acogerían con alegría los nuevos aires. Los resultados ya se saben, los profesores no están de acuerdo y han rechazado que las ONG dicten esos programas de perfeccionamiento. A contar del 2004, se ha vuelto al viejo principio: sólo las

universidades pueden dictar el perfeccionamiento docente y sólo aquellas que tienen formación de profesores en la disciplina que se concurra.

Una segunda razón que explica la permanencia de esa política es que los cursos de enero fueron un buen negocio para quienes dictaban el perfeccionamiento. El Estado pagaba y pagaba bien. Por lo tanto, los amigos de los cuadros “progresistas” se vieron beneficiados del favor de turno, porque a los mismos se los veía elaborando los programas ministeriales, confeccionando los documentos y directrices para los distintos sectores curriculares, redactando textos y manuales de secundaria y siendo contratados como asesores en numerosas actividades de evaluación de planes específicos.

5.5.5 VALORACION GENERAL DE LA REFORMA EN EL SECTOR CURRICULAR: HISTORIA Y CIENCIAS SOCIALES

No podía terminar el estudio de este ámbito, denominado percepción de la Reforma educacional en el sector curricular: Historia y Ciencias Sociales, sin una valoración general de ella, por parte de los profesores encuestados.

Tabla 45: *Valoración general del éxito de la Reforma*

RANGOS	FRECUENCIA	PORCENTAJE
1	-	-
2	28	15,1
3	80	43,0
4	41	22,0
5	19	10,2
6	11	5,9
7	6	3,3
8	1	0,5
9	-	-
10	-	-
TOTAL	186	100

Como el cuestionario ya había excedido con creces las recomendaciones que suelen entregar los especialistas en metodología de la investigación, en cuanto a que estos instrumentos no pueden ser muy extensos, en esta variable sólo se incorporó en el instrumento definitivo una sola pregunta cerrada y numérica. A los profesores de historia se les consultó su grado de valoración del éxito de la Reforma en Historia y Ciencias Sociales. La calificación numérica nuevamente fue de 1 a 10. Los 186 profesores contestaron esta pregunta del cuestionario, quienes otorgaron un bajo nivel

de éxito a la Reforma. La calificación mínima estuvo en 2, la máxima en 8 y el promedio en 3,61. El 80,1% de los docentes marcó menos de 4; el 16,1% marcó regular, es decir, entre 5 y 6. Y el 3,8% de ellos mismos puso una calificación superior o igual 7 (ver tabla 45).

En resumen, nuevamente puede corroborarse el malestar que los docentes de historia tienen frente a las políticas de reforma que ha desarrollado el gobierno en los últimos años. Los profesores en el fondo tienen la sensación que no han sido invitados a participar en la toma de decisiones y que el grado de éxito ha sido bajo, entre otras razones, por la miopía de las autoridades de imponer sus directivas contra bien y marea. Las responsabilidades son endosadas al Estado y a sus cuadros profesionales. El nivel de autocrítica entre los profesores de historia es mínimo y las debilidades en pocos casos se visualizan en el ámbito disciplinario, porque suelen depositar esto en los aspectos pedagógicos de su formación inicial y permanente.

Con un panorama ya tan definido, si no se hacen enmiendas reales y concretas en las políticas gubernamentales y si los profesores, a su vez, no perciben las nuevas directrices como un apoyo a su labor docente, los éxitos de la Reforma siempre estarán en el debate y en las estadísticas. La transformación más profunda y más efectiva siempre se localizará en la práctica cotidiana y repetitiva de los docentes. Sin ella, los deseos de las autoridades no pasan de un entusiasmo momentáneo, porque el peso de la tradición y de la inercia gana la partida y pone la última palabra.

