

En la vida cotidiana, los seres humanos realizan juicios, comentarios y opiniones sobre la realidad social, cuyos fundamentos no van más allá del sentido común. Esas pedestres afirmaciones suelen evidenciar un reduccionismo, una simplicidad de pensamiento y una ausencia de factores que expliquen, profundamente, la complejidad de los problemas sociales. Por lo general, en esos casos, las causas y las consecuencias terminan tan mezcladas que, prácticamente, no es posible desentrañar y distinguir lo que es especulación y lo que es razonamiento lógico. Tales planteamientos comunes se caracterizan por recoger no más de tres elementos de un conocimiento empírico y sobre él se construyen supuestos, que en el ámbito popular terminan siendo certezas y no pocos mitos.

En cambio, como ha quedado recepcionado en el Capítulo IV, titulado “*Descripción de la metodología y del instrumento metodológico*”, la actividad científica elabora y estructura sus conocimientos siguiendo un método, cuya principal condición y virtud radica en que los resultados expuestos a la comunidad científica pueden ser contrastados y analizados por quien está interesado en su estudio. Esos resultados, además, permiten elaborar algunas tendencias, teorías y construcciones conceptuales, que despejan aspectos ocultos de la realidad social y educativa y contribuyen a generar nuevas dudas y futuras hipótesis de investigación, desde un piso más alto de conocimiento. Las conclusiones desarrolladas a continuación son de un tono menor. Quizás no dan respuesta a cada una de las interrogantes que puedan haber surgido en relación con la formación de los profesores de historia chilenos, pero tienen el propósito de dar a conocer la complejidad del análisis y generar una explicación con múltiples factores.

De un tiempo a esta parte, las investigaciones actuales y las publicaciones más recientes comparten como criterio que la educación reglada debe sufrir profundas transformaciones para acomodarse a las exigencias que estaría planteando la nueva sociedad del conocimiento y de la información. Del mismo modo, varios autores sostienen que el cambio educacional pasaría, obligadamente, por una modificación de las prácticas de enseñanza de los docentes. Abundante es la bibliografía que trata estos temas, como quedó de manifiesto en el Capítulo II, titulado “*Límites y fronteras de la investigación sobre la formación y el comportamiento profesional de los docentes en secundaria*”.

A continuación, se expondrán las conclusiones generales desprendidas de los tres ámbitos en que estuvo centrada y dividida la investigación y la tesis doctoral. En el primer apartado, están desglosados todos los aspectos sobre la formación inicial y permanente de los profesores de historia chilenos, indicando aquellos puntos que corroboraron las hipótesis iniciales. En el segundo, se detallan los resultados que la investigación arroja sobre la percepción que tienen los profesores de historia del grado de utilidad de esa formación inicial y continua en el ejercicio profesional. El tercer apartado se titula *“La Reforma educacional. De los buenos oficios a las ambiciones desmedidas”* y reúne los pareceres que tienen esos mismos docentes sobre las medidas que la Reforma ha impuesto en el sector curricular Historia y Ciencias Sociales y cómo ella ha afectado la enseñanza de la historia en estos tiempos. El tratamiento de los resultados seguirá una exposición narrativa e integrada de las materias; las que permiten comprobar las hipótesis formuladas en el Capítulo I de esta tesis doctoral. Un acercamiento parcelado aislaría los temas investigados; situación que no es necesaria, pues los análisis particulares ya fueron expuestos en el Capítulo V, punto por punto.

Sin embargo, estas conclusiones no pueden terminar en el detalle de esos tres ámbitos de análisis, aisladamente. Aunque pueda pecar de aventurada, esta tesis también ha querido realizar una reflexión final, con explicaciones “estructurales” y de largo plazo, sobre la formación de los profesores de historia chilenos. De esa forma, como tesis no sólo desarrolla respuestas más complejas a los problemas investigados sino que además proyecta nuevas líneas de indagación. Este último punto se ha denominado sencillamente como *“Las contradicciones del sistema. Una explicación estructural de la formación de los profesores de historia chilenos”*.

1. *UNA MIRADA A LOS AÑOS UNIVERSITARIOS Y A LA FORMACIÓN PERMANENTE*

Esta tesis doctoral llegó a varias conclusiones considerando los diversos objetivos e hipótesis que guiaron la investigación. Acerca de las características de la formación inicial de los profesores de Historia, Geografía y Ciencias Sociales chilenos habría que decir que dicha enseñanza universitaria estuvo dominada por los conocimientos históricos. Los profesores de secundaria tuvieron una formación más de historiadores que de profesores. Y esto queda demostrado en las mallas curriculares y en la distribución de las áreas de conocimiento mencionadas por los encuestados. Esas mallas curriculares dejaron en evidencia que los conocimientos geográficos y pedagógicos, en cantidad de asignaturas, ocuparon un lugar secundario en la formación universitaria de los últimos cuarenta años.

El peso de la Historia está reflejado en cada una de las respuestas de los encuestados. En ellos hay una clara pertenencia y vinculación con la historia; situación que no sucede con la geografía ni la pedagogía. La mayor parte de los profesores que contestaron el cuestionario se sienten más profesores de historia, que de las demás áreas de estudio del currículo escolar. De las certezas que esos docentes tienen a la hora de enseñar, una es la seguridad en los conocimientos históricos aprendidos en la universidad. En general, estos docentes tienen una valoración positiva de la formación universitaria recibida e indican como explicación la erudición y la calidad de los académicos de historia. Más del 75% de los encuestados señalan que quedaron satisfechos con la formación universitaria. Pero, cuando se les consulta si volverían a elegir la docencia como profesión, un porcentaje no menor de ellos (45,2%) se desembarcan de la enseñanza y responden derechamente que optarían por otra titulación.

Sin embargo, tales profesores de secundaria, aún cuando reconocen una formación marcada por la disciplina histórica, y en no pocas ocasiones indican que recibieron una instrucción para historiadores, también señalan en las respuestas que en dicha formación no se les proporcionó las herramientas básicas y adecuadas para construir conocimiento histórico. Como estudiantes universitarios tenían escaso acercamiento con archivos y fuentes documentales. Por sus manos nunca pasó un documento original y no saben qué

hacer si se ven enfrentados a una fuente de primera mano. Tampoco tuvieron la experiencia de un trabajo en proyectos de investigación, sea disciplinario o pedagógico. Contados son los ejemplos de estudiantes insertos en las investigaciones universitarias. No hubo interés de parte de los académicos de aprovechar el tiempo, el entusiasmo y las energías de los estudiantes novatos en sus proyectos. En el fondo, tampoco había un deseo mayor de formar historiadores. Los profesores de secundaria no saben cómo construir hipótesis de investigación, cómo definir metodologías y cómo realizar un análisis histórico con fuentes. Por una formación de historiador, ellos suponen un dominio del relato histórico y de los conocimientos factuales.

Esa distancia tan grande entre los historiadores y los alumnos universitarios resulta menos justificada en las últimas décadas. El Estado chileno desde mediados de los ochenta y durante toda la década de los noventa ha hecho ingentes esfuerzos por financiar proyectos de investigación en numerosas disciplinas y áreas de conocimiento de la Historia y las Ciencias Sociales. Cada año entrega cuantiosos recursos a unos 15 proyectos de investigación en historia, por dos y tres años, que, junto a los que proceden del año anterior, suman alrededor de unas 45 investigaciones en curso. Por tanto, perfectamente podrían incorporarse alumnos de pre grado y post grado a esas iniciativas y contribuir a formar a los futuros historiadores si hubiera voluntad.

El único acercamiento de los encuestados con una investigación concreta fue al final de las titulaciones. Los programas de formación universitarios han contemplado que los estudiantes de historia realicen una tesis de licenciatura en un tema histórico específico; cuyo escrito se ha hecho, esencialmente, con materiales bibliográficos o fuentes ya publicadas. Las mallas curriculares no registran asignaturas donde se haya enseñado metodología de la investigación ni los rudimentos esenciales para realizar un trabajo de archivo.

Asignaturas como teoría de la historia e historiografía fueron escasamente valoradas desde el punto de vista de la investigación y de la enseñanza de la historia en secundaria. La definición de historiografía que logran redactar los profesores encuestados es clásica, convencional y memorística, ella no tiene la riqueza de una comprensión profunda, ni los matices de la reflexión personal. Esos docentes no logran

percibir la importancia de una actualización historiográfica, simplemente no conciben la historia como un problema de investigación ni visualizan del todo la complejidad del análisis histórico. Las dimensiones del tiempo; los ciclos y las coyunturas; los ritmos del cambio y la temporalidad son aspectos históricos que parecen no preocupar a los educadores de la Enseñanza Media chilena a la hora de enseñar a sus estudiantes. Esos docentes consideran que tales materias no tienen una importancia decisiva para su formación ni en el ejercicio profesional. Si ellos hubiesen comprendido en las cátedras universitarias que los asuntos historiográficos son formaciones profesionales, quizás habrían hecho el esfuerzo de actualizarse en las nuevas corrientes historiográficas y las investigaciones más recientes. Esa falta de actualización se debe entre otras razones a la forma como se abordaron los problemas historiográficos, a la ausencia de concretos desafíos en investigación histórica, la brecha inmensa entre la histórica y la enseñanza de la historia y la debilidad de los aprendizajes pedagógicos.

La historia que se ha enseñado en las universidades chilenas puede ser tipificada sin problemas como tradicional. Los encuestados en todo momento indicaron un acentuado predominio de la historia política y general. La cientificidad de la historia la depositan, entonces, en el análisis positivista y en el rigor del trabajo documental, que desconocen. La periodificación, la cronología, las fechas y los personajes históricos habrían sido los énfasis de esa enseñanza. Prácticamente, no hubo aprendizajes que consideraran nuevas visiones, que en estos momentos no tienen nada de nuevo, como los intentos historiográficos de los “Annales” de construir una historia total.

Algunos profesores de secundaria, sobre todo de las últimas generaciones, reconocen haber hecho lecturas de autores ingleses, franceses y norteamericanos en las distintas cátedras universitarias, tanto de Historia Universal como de Historia de América y Chile. Pero también advierten que esas lecturas representaban un aprendizaje paralelo al estudio presencial. En dichas cátedras, los académicos en contadas ocasiones analizaban aquella historiografía que recomendaban en los programas de estudio. La impresión que quedó en los profesores de secundaria es que ese material bibliográfico servía para completar todo aquello que debía figurar en los programas y que no se abordaba analíticamente en las sesiones de clase, debido a que los profesores universitarios seguían su relato tradicional, de sobra conocido, o describían aquellas temáticas

CONCLUSIONES

históricas que estaban en ese momento investigando, cuadrara o no con el cronograma del curso. Por esa razón, dependiendo de las generaciones, los encuestados reconocen que la formación histórica recibida estuvo revestida de cierta actualización historiográfica, pero en los hechos esos aprendizajes no tuvieron un impacto real en su formación y se caracterizó por ser completamente fragmentada y con no pocas lagunas.

Los historiadores que los encuestados recuerdan con más influencia en su formación y ejercicio profesional, normalmente, cultivaron la historia general y narrativa, la de los grandes períodos de la Historia de Chile y la que ha sido éxito de venta en quioscos y revistas. Además, varios de esos historiadores figuran en los manuales escolares, presidiendo un equipo de trabajo. Prácticamente no mencionaron historiadores extranjeros, salvo Braudel, Marc Bloch y Arnold Toynbee. Por tanto, esto viene a corroborar, una vez más, la gran distancia que en Chile existe entre la formación universitaria y la enseñanza de la historia en secundaria.

Esas descripciones, del tipo de historia que se enseñaba en la formación inicial de los profesores, son coherentes con otras afirmaciones que brotaron del análisis de los resultados, como es el predominio de una práctica de enseñanza tradicional, caracterizada por clases magistrales y expositivas, con una presencia quizás desmedida de la historia política y del rol de los personajes históricos relevantes. A juicio de los profesores de secundaria, la historia enseñada en las universidades se hacía con la voz y las condiciones histriónicas del académico. En raras ocasiones esos profesores salían de la explicación expositiva y no utilizaban materiales complementarios como imágenes, transparencias, mapas históricos, esquemas o cuadros sinópticos. Todo el esfuerzo de esos profesores se concentraba en el peso de unas explicaciones lógicas y en los argumentos de autoridad.

Debe recordarse en este punto, que tal enseñanza no es percibida en sí misma como algo negativo por los profesores encuestados. No pocos recuerdan y admiran, con cierta añoranza, la clase magistral de un académico excepcional, que cautivó la atención con una lección sobre un tema específico, donde lo más importante de esa formación no eran más que ideas y reflexiones ordenadas. El problema radica, a juicio de los docentes de secundaria, en que esa práctica tradicional se usó en forma desmedida, sin permitir

otros acercamientos con el conocimiento y la profesionalidad docente. Y lo que está muy bien en las universidades no siempre sirve para los establecimientos educacionales.

La relación que los profesores de historia chilenos tienen con las Ciencias Sociales es contradictoria. Por una parte valoran la interdisciplinariedad en el ámbito de la investigación y el análisis histórico, pero a reglón seguido manifiestan mucha preocupación por la forma en que las Ciencias Sociales se han implantado en el currículo de secundaria. De partida habría que decir que en la formación universitaria, los encuestados prácticamente no tuvieron contacto con esas disciplinas. La mayor parte de ellos no tuvo cursos de sociología, economía, ciencia política o psicología. Más allá de los discursos teóricos universitarios, que reconocían a su modo la importancia de ciertas categorías de análisis, los profesores de historia no recibieron un aprendizaje relacionado con el corpus conceptual, las metodologías de análisis ni los instrumentos propios de esas Ciencias Sociales.

El temor que sienten los encuestados de una “invasión de las Ciencias Sociales” se debe a que no saben con claridad como enfrentar la enseñanza de esas materias en el currículo escolar. Enseñando conocimientos históricos, los profesores se sienten más tranquilos y seguros. Ellos pueden tener debilidades, como efectivamente ocurre en la realidad, pero saben enfrentar perfectamente su enseñanza de la manera tradicional. En cambio, con las Ciencias Sociales la situación es diferente, no manejan los conocimientos básicos ni logran encontrar la veta didáctica. Al desconocer las especificidades metodológicas de cada una de esas disciplinas, ellas no pueden ser abordadas con rigor y el criterio general de una enseñanza a base de procedimientos resulta improbable. Sin un adecuado dominio de cómo esas disciplinas construyen conocimiento, de sus fuentes e instrumentos, es prácticamente imposible que los profesores puedan enseñar con idoneidad conocimientos y menos utilizando procedimientos pertinentes de la propia disciplina. Por tanto, el temor de los encuestados de que se termine enseñando una información episódica y anecdótica, de un nivel que no supera el comentario periodístico o la opinión doméstica, tiene un alto grado de verdad. Es más, si en secundaria se enseñan conocimientos antropológicos sin un adecuado rigor académico, se puede caer en una enseñanza basada en la mitología, con consecuencias fatales para los estudiantes a la hora de querer comprender las

sociedades contemporáneas, o analizar los sustratos culturales de sociedades multiétnicas como es el caso de Iberoamérica.

Los docentes de secundaria perciben que la geografía se impartió con menor excelencia académica que la historia en las universidades y que esa formación tempranamente siguió un camino de especialización cada vez más profunda, que ha terminado complicando la transposición didáctica entre el saber académico y el saber posible de enseñarse en los establecimientos escolares. Sin embargo, en el caso de la pedagogía la brecha es aún más grande. Las críticas a la formación universitaria, en ocasiones, fueron draconianas. Los profesores piensan que esa instrucción tuvo escaso valor académico. La mayor debilidad de la pedagogía radica en la incoherencia de las materias enseñadas y en la falta de acuerdos mínimos sobre modelos teórico-pedagógicos. Cada académico de pedagogía general enseñaba desde su criterio, que podía ser completamente opuesto a los planteamientos de otro. Esta disparidad en el debate universitario en sí no es mala porque, cuando se contextualizan adecuadamente los aprendizajes y las discusiones teóricas, siempre se enriquecen las posiciones. Pero, cuando no hay un eje estructural ni un modelo claro, la sensación más corriente que suele existir en estos casos es la confusión, que es lo percibieron los profesores de secundaria sobre todo cuando comparaban tales aprendizajes con la formación histórica positivista, que resultaba con una imagen mucho más definida y una excelencia a toda prueba.

Los profesores de historia chilenos han tenido una formación universitaria con una duración muy similar a las demás titulaciones universitarias. La totalidad de los encuestados indicaron que los currículos universitarios contemplaban cinco años de formación, con varias asignaturas obligatorias hasta en el décimo semestre, incluyendo en forma adicional, en el último año, una práctica docente en un colegio de secundaria y una tesis de licenciatura en la especialidad. Esto quiere decir que la impresión que existe en la sociedad chilena de una supuesta debilidad de formación de los profesores no estaría dada por un menor tiempo de instrucción universitaria. Los profesores han tenido los mismos años de formación que los abogados, los psicológicos, sociólogos, periodistas y la mayor parte de las ingenierías. En Chile, la única titulación que excede ese tiempo es medicina, que contempla seis años de formación universitaria y un año de internado, que es una práctica profesional en un hospital. Las razones que explicarían

las aparentes debilidades deben buscarse, entonces, en aspectos relacionados con la calidad de la formación entregada por las universidades y los perfiles profesionales de los educadores.

En numerosos apartados de esta tesis doctoral se afirmó que en el mundo profesional chileno es frecuente escuchar que muchos profesores de historia llegaron a la pedagogía más por necesidad que por vocación y esta situación estaría explicando un ejercicio profesional a disgusto y con ciertas frustraciones. Las respuestas de los encuestados sobre la elección por la Pedagogía en Historia, Geografía y Ciencias Sociales prueban que, efectivamente, hay un grupo no menos de educadores que no tuvieron como primera opción la docencia. Casi un 40% de los encuestados reconocen que la enseñanza secundaria no estuvo entre sus prioridades profesionales iniciales y que las razones que explicarían su permanencia en la pedagogía se vinculan más con la formación histórica que con la enseñanza. Ahora bien, un 27,1% de los profesores que si optaron en primer lugar por la Pedagogía en Historia, también reconocen que eligieron esta profesión por el conocimiento histórico y no tanto por la enseñanza. Esto está demostrando no sólo que la historia es el mayor acicate para entrar a estudiar pedagogía sino que muchos de los que no consideraron la pedagogía se quedaron, finalmente, en esta titulación por el valor que otorgaban a los conocimientos históricos. La historia como disciplina tiene, entonces, un núcleo duro de cultivadores entre los profesores y así puede comprenderse mejor las reacciones negativas que han tenido los docentes chilenos a la incorporación de las Ciencias Sociales en el currículo escolar. De esta forma, también puede entenderse las apreciaciones sobre el nuevo currículo de objetivos fundamentales y contenidos mínimos y, en parte, las preconcepciones sobre la enseñanza recibida en la universidad, incluyendo una valoración mucho más positiva para la historia que para las demás disciplinas de la formación inicial.

Esta tesis doctoral en aspectos de formación permanente, efectivamente, comprobó varias de las hipótesis de trabajo formuladas en los inicios de la investigación. Entre los profesores chilenos no existe una larga tradición de perfeccionamiento permanente; menos del 50% de los encuestados en alguna ocasión hizo algún curso o actualización y contados son los que han hecho algo de calidad. Por lo general, los perfeccionamientos realizados han sido breves y no han ocupado un tiempo mayor que

CONCLUSIONES

unas semanas. Los profesores que han realizado estudios de magíster y han terminado con la exigencia final de una tesis no pasan de unos cuantos. Varios indicaron que, en algún momento de su vida, hicieron los cursos de un magíster académico, pero que por razones de disponibilidad de tiempo nunca terminaron la tesis de grado, con lo cual no tienen como acreditar ese perfeccionamiento y no se puede contabilizar esas horas de actualización en el aporte adicional que entrega el Estado a los profesores que han hecho un perfeccionamiento docente.

El grado de satisfacción manifestado por los docentes frente a los perfeccionamientos realizados es mínimo. Cuando fueron interrogados si estaban satisfechos por su calidad, masivamente contestaron que no, debido a una inadecuada metodología de trabajo, a la poca continuidad de las materias trabajadas, al escaso tiempo y a la ausencia de materiales didácticos. Tales comentarios están indicando que en esas jornadas de actualización, los académicos universitarios realizaron actividades muy similares a lo que siempre se ha hecho en la tradicional formación inicial. El excesivo uso de las clases magistrales y la ausencia de un material concreto de enseñanza, lleva a los profesores de secundaria a considerar que lo aprendido en los perfeccionamientos no tiene una utilidad visible en el trabajo del aula. Lo que estaría predominando en ellos son planteamientos teóricos, que para la reflexión del mundo académico universitario no estarían malos, pero en el ejercicio profesional no pasan de ser unas sugerencias irrealizables. Habría que advertir que entre los profesores de secundaria existe una concepción bastante particular de lo que es útil para la enseñanza. En la medida que no tienen un concepto claro de profesionalismo, todo lo que representa tomar decisiones y realizar un trabajo agregado es un obstáculo y un problema mayúsculo. Por tanto, aquellas actualizaciones que han buscado la reflexión pedagógica, inmediatamente son catalogadas como teóricas y poco prácticas. El deseo que ronda en dichos profesores es un perfeccionamiento que entregue recetas en estrategias didácticas y un material que pueda ser aplicado sin un mayor esfuerzo en la sala de clases. En palabras simples, la ley del mínimo esfuerzo.

Además, las actualizaciones que hicieron los encuestados se refieren, principalmente, a materias relacionadas con la pedagogía: estrategias de enseñanza, planificación curricular y evaluación. El perfeccionamiento que han hecho en aspectos disciplinarios

es mínimo. Esto está indicando que dichos docentes se han inscrito en seminarios y jornadas, en cuyas materias ellos se han sentido con debilidad y en las que se requería una actualización rápida. Por esa vía, tales docentes pensaban resolver los problemas más apremiantes de su práctica profesional.

Esta tesis doctoral pudo comprobar que uno de los obstáculos más importantes para desarrollar una política de largo plazo sobre perfeccionamiento del magisterio chileno es el costo económico que representa para los profesores una actualización permanente. Los bajos sueldos no permiten a los docentes de secundaria inscribirse en todas las actualizaciones que ellos quisieran. A pesar que el Estado ha implementado una política de descuentos tributarios para las instituciones que capacitan a su personal. Los establecimientos privados y subvencionados no han hecho una inversión significativa en los profesores. Al parecer, esas instituciones apuestan a un personal ya calificado y sería, finalmente, el mercado laboral la instancia seleccionadora de los más capaces y con una docencia de calidad.

A la debilidad económica, habría que agregar el problema del tiempo. Los profesores chilenos no tienen un tiempo pagado para perfeccionarse. Si quisieran matricularse en un diplomado, seminario o magíster deben hacerlo en horarios libres, al igual que las responsabilidades académicas de esas actualizaciones. Por lo tanto, pierden económicamente dos veces, pagando el costo de la actualización y dejando de trabajar en esos horarios, lo que termina afectando los escuálidos bolsillos personales.

Pero, la falta de perfeccionamiento permanente en Chile es una realidad que se explica por razones más profundas. Habría que partir afirmando que la necesidad de actualizarse es de la década de los noventa. Antes de los ochenta el sistema educacional, prácticamente no consideraba como valor agregado un perfeccionamiento de sus profesores. La cantidad de docentes sin título profesional acreditado que dictaba clases en secundaria no era menor. El crecimiento de la escolaridad en primaria y secundaria recogió a la mayor parte de los egresados de las universidades. Es más, muchos profesores de secundaria recuerdan que las primeras lecciones como titulares de un curso las impartieron cuando aún eran estudiantes universitarios. Era común que ciertas instituciones religiosas y laicas contrataran a esos estudiantes de magisterio para

CONCLUSIONES

reemplazar a otro profesor que se habían marchado o que estaba con una licencia médica prolongada. Por lo tanto, en la medida que el sistema educacional crecía la demanda de los profesores también aumentaba, quienes encontraban trabajo con mucha facilidad y en más de una institución escolar. Por lo general, esos educadores se contrataban con un currículo menor y dos recomendaciones de otros docentes.

Durante los ochenta el escenario comenzó a cambiar. El crecimiento del sistema llegó a su punto máximo a mediados de esa década. El número de alumnos y la demanda de profesores se estacionaron. Esto significa que los establecimientos educacionales tuvieron la posibilidad de escoger entre los excedentes laborales y establecer criterios de mayores exigencias académicas. Ya no bastó una recomendación rápida de otro docente. Para conseguir un empleo, fue necesario acreditar antecedentes académicos de mayor idoneidad profesional.

Al mismo tiempo, como se ha explicado en el Capítulo III, titulado “*Un largo camino de luchas y reivindicaciones. El desarrollo de la profesión docente en el sistema educacional chileno*”, el Gobierno Militar impuso, como política educacional, un sistema de evaluación nacional de la docencia primaria y secundaria, que incluía a todos los establecimientos escolares, no importando su dependencia administrativa (particular, subvencionada y municipal). Esas mediciones externas a los colegios, que comenzaron a fijar niveles de rendimiento entre los estudiantes, representaron un cambio importante para los profesores.

Al ser de dominio público, los resultados han sido una eficaz herramienta para los padres y apoderados. Esas informaciones han servido para tomar decisiones, por ejemplo la elección del colegio donde se matriculan los hijos. En la actualidad, este examen se ha convertido en un verdadero negocio. La información estadística es gratuita. Pero, ciertas instituciones educativas venden el análisis pormenorizado de los resultados académicos, porque se ha llegado a sostener que tales datos marcan tendencias y comportamientos de largo plazo entre los aprendizajes de los alumnos. Por tanto, tendría un sentido predictivo de rendimientos académicos futuros.

Todos los años se confeccionan listados y ranking de colegios, según los resultados de las mediciones estatales. Aquellos colegios que tienen buenos índices, experimentan una presión por nuevas y mayores vacantes y tienen la posibilidad de seleccionar a los estudiantes con mejores antecedentes. En cambio, los colegios de resultados mediocres no les queda otra cosa que aceptar a los alumnos con menores rendimientos académicos.

Es fácil comprender que esta competencia entre establecimientos escolares ha significado una gran presión para los profesores de secundaria. Junto a una política general de flexibilidad laboral, los docentes con resultados bajos pueden ser despedidos de sus empleos sólo porque los alumnos no cumplen con las expectativas que los colegios se han puesto. La selección entre los profesores, entonces, se ha hecho más compleja y los documentos académicos imprescindibles. En parte, esto explica la proliferación de cursos cortos, con títulos grandiosos y centrados en aspectos pedagógicos, como evaluación, planificación curricular y estrategias de aprendizaje. Es más, algunos colegios preocupados por los bajos rendimientos han perfeccionado a sus profesores por parejo en materias educacionales, privilegiando las enseñanzas en evaluación, porque creen que los bajos rendimientos se resolverían con nuevos instrumentos de evaluación. Como no son muchos los profesores por cada asignatura, uno o dos por establecimiento, no pueden perfeccionarse en aspectos disciplinarios. Una actualización en varias disciplinas significaría contratar a varios profesores y académicos universitarios. En cambio, si se planifica un curso en pedagogía, el colegio puede matricular a todos sus profesores por igual. Estos terminan ejemplificando las actividades de los talleres, cuando están considerados, en sus respectivas áreas de conocimiento, pero sin la supervisión directa de un especialista en la disciplina.

2. DE LOS CLAUSTROS A LA REALIDAD. PERCEPCIÓN DE LOS PROFESORES DE HISTORIA CHILENOS DEL GRADO DE UTILIDAD DE LA FORMACIÓN INICIAL Y PERMANENTE RECIBIDA

Esta tesis doctoral tuvo entre otros objetivos iniciales conocer el grado de utilidad de los conocimientos disciplinarios y pedagógicos en el ejercicio laboral. De alguna forma, esto habría significado abordar como investigación las prácticas de enseñanza de los profesores de historia en secundaria y un trabajo de registro diferente a la metodología y al instrumento seleccionado. Por esa razón, ese objetivo más amplio quedó definido más bien como la percepción que los docentes tienen del grado de utilidad de la formación inicial en el desempeño laboral.

En grupos profesionales numerosos y expuestos al escrutinio público, como es el caso de los profesores, aspectos sociales, económicos y culturales, en ocasiones, pueden ser analizados globalmente, sin hacer diferencias entre disciplinas y especialidades, porque dichos contextos parecen similares a todos los miembros del grupo. Sin embargo, con las percepciones sobre el conocimiento que se enseña, las metodologías de trabajo, el sentido del aprendizaje, el valor del contexto social en el estudio, las formas de evaluar y valorar resultados, las formas de construir conocimiento escolar y los referentes culturales no es igual. Estas particularidades imprimen un sello a los colectivos de profesores y, en parte, definen las percepciones y concepciones que éstos docentes tienen de su formación. El profesor de historia no piensa lo mismo que el de biología en materias de metodologías de la enseñanza, ni es igual en ellos el concepto de ciencia o de la complejidad del hecho analizado.

La hipótesis inicial de la investigación consideraba que los profesores de historia pensaban que su formación histórica no había sido muy útil cuando ellos se insertaron en el mundo laboral, debido a que los conocimientos entregados por las universidades no necesariamente servían para la enseñanza secundaria. Al respecto, la respuesta de los encuestados estuvo dividida, prácticamente en la mitad. El 51,6% de los profesores de la 5ª Región opinaron que sí había sido útil, mientras que el 48,4% contesta derechamente que no. El porcentaje adverso es muy alto para un colectivo tan numeroso y es un indicador que debe ser analizado con más detención en futuras investigaciones. De

todas formas, los resultados de esta tesis doctoral permiten aventurar algunas ideas que explican tal percepción.

Las primeras razones deben encontrarse en las áreas de conocimiento. Los profesores de historia no valoran de igual forma el grado de utilidad de todos los aprendizajes históricos universitarios de la formación inicial. Efectivamente, hay algunas áreas de conocimiento que reciben alta y buena valoración y otras que son percibidas con escaso efecto en el ejercicio profesional. Las que tendrían una gran utilidad serían Historia Universal Contemporánea, Historia de América Contemporánea e Historia de Chile del siglo XIX y XX. Las menos útiles son Historia Antigua, Historia Medieval e Historia Moderna. Las que no representaron prácticamente nada en el ejercicio profesional fueron Historiografía y Teoría de la Historia; situación que corrobora otra de las hipótesis planteadas al inicio de la investigación y que ya ha sido comentada en otros apartados de esta tesis. Las que no estuvieron en la formación universitaria o escasamente representadas, y habrían sido de gran utilidad por los requerimientos de la actual Reforma, son Prehistoria de América, Economía, Historia Regional y Educación Cívica.

Esto está demostrando que las opiniones actuales de los profesores de secundaria reflejan dos aspectos diferentes. Por una parte, dichas percepciones se explican por el contexto de la Reforma educacional. La transformación curricular ha significado que los profesores hagan, en cierta forma, una autocrítica de su formación inicial. En ese examen, las temáticas de historia contemporánea han recobrado importancia, porque el nuevo currículo le ha dado mayor protagonismo. En segundo lugar, la opinión de los profesores deja de manifiesto que los currículos universitarios no se han hecho mirando la realidad educativa, ni las necesidades de los profesores en su ejercicio profesional. En su elaboración han primado los criterios universitarios, los pesos específicos de determinadas áreas del saber histórico y la tradición de la academia. Un indicador importante que reafirma lo dicho es la forma como los profesores universitarios elaboraban sus programas de estudio. Los encuestados señalan que ellos no consideraban en ningún caso los contenidos y los programas de Enseñanza Media y que un primer acercamiento con el marco curricular de secundaria vino a realizarse recién al final de la carrera en la práctica final, en un curso específico, junto a 40 alumnos. Los

CONCLUSIONES

programas de estudio de la formación inicial, en las asignaturas de historia y geografía, nunca tomaron en consideración los contenidos y el marco curricular de secundaria. Es más, en muchos casos hubo un cierto desprecio por ese contenido histórico definido como casuístico y episódico.

Otra razón que explicaría la opinión dividida de los profesores sobre el grado de utilidad de la formación inicial debe buscarse en las prácticas de enseñanza de los académicos. Los profesores de secundaria indicaron que la enseñanza de la historia se impartió mayoritariamente por medio de clases magistrales. Muy pocos académicos utilizaban el análisis de fuentes y documentos. Los mapas históricos, los esquemas de ideas y las imágenes en contadas ocasiones se usaron en las exposiciones orales.

Ahora bien, sobre la influencia de esas estrategias de enseñanza en el ejercicio profesional, los encuestados tienen escasa autocrítica. El 34,4% dice que no tuvo ninguna influencia y el 55,4% establece que poca. Esto indica que la capacidad de los profesores de secundaria de reconocer que ellos, al igual que el mundo académico, exageran en el uso de las clases magistrales es mínima. Por lo tanto, tienen un juicio rápido e incisivo para evaluar negativamente las prácticas de enseñanza de la formación inicial entregada por otros, pero no están en condiciones de asumir que sus prácticas profesionales, con estudiantes de secundaria, siguen esa modalidad y, en consecuencia, son herederos de un estilo de formación que tiende a repetirse sin gran cuestionamiento profesional. Guste o no, el peso de las tradiciones universitarias se ha traspasado al mundo escolar de secundaria. Por años, los profesores de historia chilenos proyectaron una identidad profesional ligada a la disciplina, a un conocimiento basto y amplio de la cultura universal y a una rigurosidad similar a las prácticas universitarias. Recordemos, como se ha expuesto en otros apartados de esta tesis que, en Chile, la formación de los profesores de secundaria siempre estuvo en manos del mundo universitario, quienes definieron las políticas educativas, los modelos profesionales y ejercieron, por no pocos años, la superintendencia administrativa. Un estudio posterior de las prácticas de enseñanza que realizan los profesores chilenos en las aulas podrá comprobar aquello que la bibliografía especializada ha venido denunciando en el último tiempo: la distancia inmensa entre el discurso pedagógico y la forma como se enseña, efectivamente, a los adolescentes.

Si las opiniones de los profesores estaban divididas en relación con la utilidad de los conocimientos históricos en la práctica profesional, en el caso de los conocimientos pedagógicos no hay dudas. El 66,7% de los encuestados indicó que los aprendizajes universitarios vinculados a la formación pedagógica no sirvieron en el ejercicio profesional. Esto se visualizó mucho mejor cuando se los interrogó por la utilidad de las áreas de conocimiento pedagógicas del currículo universitario. Ninguna de ellas tuvo una valoración positiva superior al 15% de los encuestados.

La crítica negativa de los profesores de historia de la 5ª Región se concentró en las incoherencias que ellos observaron en el modelo teórico-pedagógico que rigió su formación. Esto quiere decir, como se ha afirmado en otros apartados de esta tesis, que los académicos realizaban sus lecciones sin enterarse de los criterios de los demás. Cada uno hacía lo que le dictaba su conciencia. Por lo demás, más allá de las generaciones encuestadas y de los docentes universitarios que impartieron esa formación, entre los profesores de historia se observó un predominio completo de las teorías conductistas. Y esta característica es común a todos los encuestados, independiente de la universidad en la que recibió la formación inicial. Esto está demostrando, entonces, que es una tendencia de largo plazo y común a todas las universidades.

Con Reforma incluida y constructivismo como modelo de moda, se sigue proyectando las planificaciones y las evaluaciones de los alumnos de secundaria, según las viejas categorías de Bloom; cuyas secuencias de conducta si son comprensibles para los profesores y, al parecer, útiles en los ejercicios profesionales. A pesar que el constructivismo, en la última década, ha tenido gran difusión por medio de revistas, lecciones y folletos y las autoridades estatales se han empeñado en imponerlo como modelo único en la enseñanza y el aprendizaje de primaria y secundaria, no ha calado con profundidad. Los profesores no entienden del todo su conceptualización y aún no logran dominar las propuestas relativas a las estrategias de enseñanza. Es común escuchar entre ellos, que las supuestas novedades del constructivismo no son otra cosa que lo mismo que se ha venido predicando y haciendo durante años, pero con nuevas palabras y denominaciones. Estas afirmaciones denotan, por tanto, una ignorancia de fondo sobre materias pedagógicas entre los profesores y una debilidad mayúscula de las políticas estatales. Todo el dinero gastado en la Reforma, que no es poco, no ha sido

CONCLUSIONES

suficiente para instruir adecuadamente a los profesores de secundaria y hará falta un perfeccionamiento más meditado si verdaderamente se quiere que los criterios conceptuales del constructivismo sean comprendidos y asumidos por los docentes de una forma natural.

La deficiente formación pedagógica queda, finalmente, probada cuando se consulta a los encuestados por las mayores debilidades de su formación. En esa pregunta se incluía toda la formación universitaria, tanto la disciplinaria como la pedagógica. Pues bien, la enumeración de debilidades hicieron mención mayoritariamente a temas educacionales: psicología del adolescente, estrategias de enseñanza, estrategias de evaluación, análisis interdisciplinario y conocimiento de teoría del currículo. Esto no quiere decir, como se ha explicado en estas conclusiones, que la formación histórica no haya presentado problemas y puntos débiles, lo que sucede es que los aspectos históricos comparados con los pedagógicos quedan en mejor pie y sus debilidades pasan a un segundo plano en el desarrollo profesional

Sobre la utilidad del perfeccionamiento permanente en el ejercicio profesional no es mucho más lo que puede decirse en estas conclusiones, salvo remarcar que los profesores de historia consideran que tales experiencias de actualización no han tenido una influencia mayor en el mejoramiento de las prácticas docentes de aula. Es cierto que no es mucho lo que ellos han hecho en formación continua, pero lo poco realizado es percibido como de mala calidad y con poca efectividad en relación con las necesidades de la enseñanza de la historia. Cuando los profesores indican recomendaciones para perfeccionamiento futuros, en forma indirecta, están informando donde están sus debilidades. Todas las sugerencias se concentran en aspectos educativos, insatisfechos en la formación inicial y permanente que han realizado los profesores de historia chilenos.

3. LA REFORMA EDUCACIONAL. DE LOS BUENOS OFICIOS A LAS AMBICIONES DESMEDIDAS

En numerosos apartados de esta tesis se indicó que un análisis de la formación de los profesores de historia debía abarcar la experiencia de la Reforma educacional chilena, porque sin ese nuevo marco curricular era muy difícil leer adecuadamente las opiniones de los docentes de secundaria. La Reforma, guste o no, ha representado un cambio en el sistema educacional y una revisión de las prácticas profesionales de los profesores.

Esta tesis tiene la seguridad que el proceso de transformación del sistema educacional, que comenzó a mediados de la década de los noventa, en un futuro no muy lejano representará un cambio similar al presenciado por los profesores chilenos a mediados de los sesenta. El gobierno de Eduardo Frei Montalva, siguiendo los estudios educacionales de un listado de tecnócratas y economistas, dio inicio a una de las reformas más importantes de las que hoy recuerdan los profesores y la sociedad chilena en general, cuyas políticas educacionales significaron la ampliación definitiva de la secundaria y un proceso de crecimiento que ha terminado en niveles de cobertura y matrícula escolar prácticamente completa.

Los encuestados dicen conocer el nuevo marco curricular de Historia y Ciencias Sociales de secundaria, impuesto por la Reforma educacional. Esta tesis doctoral pudo comprobar que, efectivamente, los profesores de historia están al tanto de las nuevas propuestas de contenido y de estrategias de enseñanza. Sobre esas materias tienen juicios de rechazo y críticas profundas a las políticas desarrolladas por las autoridades públicas. La opinión que existe entre dichos profesores de historia es que esta Reforma es de escritorio, poco dialogada y muy vertical. Los profesores creen que, en contadas ocasiones, se los ha consultado sobre las políticas educacionales, en circunstancias que ellos son los encargados de aplicar los cambios en las aulas y los que están efectivamente en contacto con la realidad. Tienen la impresión que las escasas consultas tampoco han tenido efectos positivos en las directrices ministeriales. Son percibidas más bien como una formalidad, para maquillar la verticalidad de las decisiones gubernativas. En las ocasiones que se ha consultado a los profesores, se los ha interrogado por

CONCLUSIONES

aspectos muy generales de la docencia y la percepción predominante entre ellos es que los decretos salen publicados sin las enmiendas sugeridas.

En honor a la verdad, cuando comenzó la Reforma, el Ministerio de Educación, efectivamente, consultó a todos los profesores de los distintos sectores curriculares su parecer frente a una inicial propuesta de objetivos fundamentales y contenidos mínimos. Pero, el tenor de esa consulta no tuvo equivalencia con las materias sometidas al escrutinio de los profesores y el tiempo corrió en su contra. Desde el momento en que se publicó la propuesta inicial a la consulta misma no pasó más de un mes. Pocos docentes tuvieron en sus manos el documento oficial y el tiempo necesario para realizar un estudio detallado de la propuesta ministerial. En escasos colegios se reunieron los educadores a debatir su contenido y se terminó contestando una encuesta abierta y genérica que no apuntaba a los problemas de fondo del nuevo currículo. En circunstancias que no todas las disciplinas sufrieron una modificación estructural y de igual envergadura de sus contenidos en la Enseñanza Media, como es el caso de Historia y Ciencias Sociales.

Las opiniones que entregan los profesores de historia del nuevo currículo son bastante estables en el tiempo y pueden resumirse en un conjunto de características bien definidas: contenidos muy generales y superficiales; amplios y excesivos; ideológicos; con falta de claridad; e imposibles de ser aplicados del todo en el tiempo disponible. La impresión inicial se habría mantenido cuando se publicaron los programas definitivos y desde el momento en que comenzaron a aplicarse en los cursos de secundaria. La realidad simplemente habría corroborado lo que pensaban los profesores de historia desde un comienzo. Los contenidos no eran mínimos sino máximos y los objetivos muy ambiciosos si se toma en cuenta el contexto educacional donde ellos se desarrollan.

Los docentes que valoran positivamente algunos aspectos de la Reforma no son muchos. Podría decirse sin problemas que el malestar es mucho más numeroso que las alegrías y aceptaciones. De todas formas, esos aspectos no son otros que la integración disciplinaria, el énfasis dado a los aprendizajes de los estudiantes y la importancia de los estudios regionales. Los puntos negativos fueron compartidos por más docentes y se centraron en: la superficialidad de los contenidos, el excesivo presentismo de las

materias históricas, la confusión entre historia y ciencias sociales y el orden de las materias históricas (primero Historia de Chile y luego Historia Universal). Tal distribución de los contenidos no es aceptada por los profesores y las razones que entregan para opinar de esa forma es que tienen una dificultad crónica: tienen que estar eternamente llenando vacíos de materias. Los profesores se preguntan ¿cómo enseñar el movimiento juntista americano y chileno sin un conocimiento previo de las transformaciones sociales, económicas y políticas que vivía por entonces Europa? Sin el bloque comercial europeo, decretado por Napoleón, y la invasión a la península Ibérica, probablemente los hechos americanos habrían tardado unas cuantas décadas en desarrollarse y el resultado histórico habría sido muy distinto a lo que efectivamente sucedió en América después de 1808.

Por su parte, esos docentes también afirman que conocen las estrategias didácticas que promueve la Reforma en el Sector Curricular: Historia y Ciencias Sociales. Ellos piensan que las más pertinentes serían el análisis de fuentes y documentos, el debate entre los estudiantes, el aprendizaje a base descubrimiento, el estudio basado en la confección de proyectos y el desarrollo de habilidades y competencias. Pero con ellas sucede exactamente lo mismo que con los contenidos mínimos. No pueden trabajarse a cabalidad porque no hay tiempo suficiente para desarrollar estrategias de aprendizaje y completar el programa de contenidos. En este sentido, el agobio de los profesores es permanente y viven cada día una eterna lucha: entregar los contenidos del curso o detenerse a desarrollar con detenimiento las estrategias de aprendizaje. Ambos objetivos, contenidos y estrategias a la vez, figuran muy bien en el papel, pero en la realidad parecerían finalidades contradictorias. Asimismo, los profesores denuncian que la propuesta ministerial, así como tendría una opción marcada por introducir contenidos de las ciencias sociales, en materia de estrategias de enseñanza prefiere las que pueden denominarse genéricas a todas las disciplinas del currículo escolar y olvida, en parte, que los verdaderos procedimientos de enseñanza nacen y se desarrollan desde la especificidad del método disciplinario, en este caso del método histórico.

Asimismo, en relación con el grado de concretización de las políticas de la Reforma educacional en el sector curricular Historia y Ciencias sociales, los encuestados tienen serias dudas que ellas puedan mostrar resultados positivos. Entre los profesores de

CONCLUSIONES

historia ronda la idea que ésta es una Reforma con muy pocos aspectos exitosos. Cuando los docentes tienen que calificar ese grado de concreción asignan valores muy bajos, el 86% de los profesores otorga una calificación deficiente. Las razones que explicarían estas opiniones no son otras que las bajas remuneraciones, la falta de tiempo, la ausencia de apoyo de las autoridades, el exagerado discurso ideológico y pedagógico y las pocas horas de historia en el currículo de secundaria.

Habría que decir, entonces, que las afirmaciones de los profesores tienden a repetirse en varias de las respuestas solicitadas, lo que estaría probando la percepción global que predomina en ellos. Sin embargo, en este caso y con un porcentaje nada despreciable, los encuestados indican un aspecto nuevo. El escaso éxito de la Reforma educacional lo relacionan también con una falta de compromiso y de preocupación de las autoridades por la realidad laboral en la que ellos estarían trabajando. Y por autoridades no sólo piensan en el Ministerio de Educación sino que incluyen las instancias administrativas de los propios establecimientos escolares. La crítica a los directores, jefe de estudios, orientadores y psicólogos de los respectivos liceos es evidente. Los encuestados consideran que esos profesionales no colaboran mucho con la tarea educacional al interior de las aulas. Por el contrario, en varias ocasiones dificultan el trabajo docente con una serie de exigencias burocráticas, que se tornan más difíciles de sobrellevar por el escaso tiempo disponible. Los papeles y documentos que han tenido que comenzar a completar, a raíz de las nuevas políticas, al parecer han terminado distorsionando el principio inicial de acentuar los niveles de autonomía de los docentes y privilegiar la toma de decisiones profesionales.

Sobre otras políticas y directrices de la Reforma, los encuestados se manifiestan igualmente contrarios. La prolongación de la jornada escolar ha sido una medida que en vez de favorecer la concentración del profesorado en un establecimiento, evitando una romería por distintos colegios, ha perjudicado las remuneraciones de los docentes, pues dicha concentración en ningún caso compensa económicamente la obligación de dejar los demás empleos. El trabajo en equipo y la toma de decisiones profesionales, en opinión de los docentes, han representado más una intención que situaciones concretas. Descontando los consejos de profesores y, en algunos colegios, las reuniones del departamento de historia, las demás iniciativas han quedado en el papel. No se han

materializado los consejos de ciclos, las reuniones profesionales de trabajo y las reuniones técnico-pedagógicas. Las dos primeras instancias se han desarrollado porque la naturaleza de esas reuniones ha sido esencialmente administrativa y de coordinación burocrática. En cambio, aquellas iniciativas académicas, de debate y análisis de aprendizajes, intercambio de experiencias y estudio de estrategias de enseñanza con los estudiantes no se han realizado. Estas últimas, como es de suponer, exigen un esfuerzo mucho mayor de los docentes y una dedicación a tiempo completo; mientras que los profesores permanentemente están sacando a colación que es el tiempo lo más escaso de ellos en estos momentos, pues el Estado no ha querido reducir el número de estudiantes por curso (44 en total) y la cantidad de horas semanales frente a los estudiantes, en el menor de los casos, es de 30. Por esa razón, el cuestionario preguntó a los docentes la carga horaria efectiva y los resultados muestran que los tiempos no permiten más compromisos de los profesores de secundaria. La información disponible en el Ministerio de Educación y las respuestas de los encuestados corroboran el excesivo trabajo delante de los estudiantes y la inexistencia de un horario que contemple un trabajo de planificación, confección de materiales y corrección de pruebas. Los profesores de historia de la 5ª Región indicaron en un 61,1% que trabajan más de 40 horas haciendo clases y los fines de semana se destinan a la revisión de las pruebas. Prácticamente no tienen vida familiar y la oportunidad de reflexionar sobre su práctica profesional.

Además, en los últimos años se ha ido imponiendo como costumbre entre los colegios privados y subvencionados un menor tiempo de vacaciones. Hace 20 años y 15 también, esto era impensable. Los profesores salían de vacaciones a finales de diciembre y se reincorporaban a clases en marzo. Esa situación ya no rige en la mayor parte de los establecimientos chilenos. En la actualidad, los profesores están saliendo de vacaciones en la tercera semana de enero y tienen que volver al trabajo en la tercera semana de febrero. En consecuencia, tienen un mes y una semana, cuanto más, de descanso; costumbre que ha roto con uno de los pocos privilegios laborales que le quedaban al magisterio.

El número de profesores de historia que siguen trabajando en más de un colegio sigue siendo alto. En 1992, cuando comenzó la Reforma educacional, según datos de oficiales

CONCLUSIONES

el 25,8% de los profesores trabajaba en dos establecimientos. La encuesta confeccionada por esta tesis doctoral informa que, en el caso de los docentes de historia de la 5ª Región, ese porcentaje ha aumentado a 36,6%. Lo mismo sucede con los que trabajan en tres establecimientos.

Como puede apreciarse, salvo en temas de informática educativa, que los encuestados reconocen como una iniciativa que ha tenido cierto éxito docente, por la calidad del programa Enlaces y la forma cómo éste se ha llevado a cabo en la región, las demás políticas ministeriales han sido percibidas como una amenaza y una distracción del trabajo docente en el aula. No están contentos con el marco curricular; las nuevas propuestas de estrategias de aprendizaje con los estudiantes no los convencen del todo y se quejan de una falta de tiempo y bajos sueldos; se sienten completamente solos en la actividad diaria y las evaluaciones del sistema se perciben como un control y un peligro para la estabilidad laboral. La cultura de la evaluación, desgraciadamente, no se ha introducido como una oportunidad de detectar debilidades, establecer planes de acción más auspiciosos y desarrollar mejoras en las prácticas profesionales. Por el contrario, y los profesores tienen razones fundadas para dudar de ellas, esas evaluaciones se consideran como mecanismos de inspección desmedidos e injustos. El escenario, por tanto, es complejo y no se ven signos positivos para que las cosas puedan cambiar. La liberalización del trabajo y la flexibilidad del mercado laboral se están acentuando en la sociedad y los profesores son percibidos por el resto de los chilenos como un reducto gremial con ciertos privilegios que, tanto los empresarios como el Estado, quieren terminar.

Al mismo tiempo, esta tesis doctoral consultó a los profesores por la calidad de los perfeccionamientos y actualizaciones que el Ministerio de Educación organizó en el marco de la Reforma. Tan auspicioso programa de perfeccionamiento no podía dejar de considerarse en una investigación de este tipo, porque de alguna forma se suponía con efectos reales en la formación actual que tienen los docentes chilenos. Cinco años de cursos durante el mes de enero y con un seguimiento que abarcaba varios meses del año, obligadamente debía dejar algunas huellas en la forma cómo los profesores planifican y realizan sus clases y en las concepciones que tienen sobre la enseñanza de la historia en estos momentos.

Las respuestas de los encuestados en este punto son bastante similares y estables y prueban las tres hipótesis formuladas en los comienzos de la investigación. Los profesores opinan que esos perfeccionamientos no han tenido el nivel académico y que, en ocasiones, han sido una pérdida de tiempo. Como actualización, esos cursos no cumplieron su finalidad, porque lo que se abordó no eran nuevos planteamientos historiográficos ni el estado de la investigación histórica del último tiempo. Tampoco proporcionaron mejores herramientas pedagógicas para enseñar historia en secundaria. La debilidad mayor no es otra que la escasa relación entre lo enseñado y las necesidades que estos profesores han tenido en su ejercicio profesional. Al parecer, las personas que dictaron las lecciones en escasas ocasiones tuvieron como norte que esas enseñanzas debían tener como contexto la realidad del aula. Las sugerencias proporcionadas no eran más que teorías y buenas intenciones.

A esto habría que sumar que parte importante de las críticas de los profesores también estuvo centrada en la forma como el Estado organizó los cursos. Los docentes de secundaria no comparten el criterio que cualquier institución pueda dictar los perfeccionamientos al magisterio. No están de acuerdo que las ONG participen en las licitaciones, porque tal situación se percibe como un negocio entre amigos. Los docentes señalan abiertamente que son las universidades las instituciones llamadas a realizar tal actualización y no todas, sino las que verdaderamente tienen la formación de profesores entre sus prioridades académicas. De lo contrario, se desnaturalizaría el quehacer pedagógico y podría perderse su rasgo más importante: la profesionalidad de sus miembros y las particularidades técnicas de la enseñanza.

4. LAS CONTRADICCIONES DEL SISTEMA. UNA EXPLICACIÓN ESTRUCTURAL DE LA FORMACIÓN DE LOS PROFESORES DE HISTORIA CHILENOS

En estos momentos, la crítica más seria a los profesores se hace desde el punto de vista de la productividad económica. Los profesores serían profesionales que no están en condiciones de asumir los retos de las transformaciones; que los conocimientos enseñados en las escuelas y liceos pecarían de obsolescencia y que las prácticas pedagógicas serían institucionalizadas, de mala calidad y despreocupadas de los efectivos aprendizajes de los estudiantes. Las descripciones más corrientes tipifican a los profesores como profesionales anclados en una cultura escolar anticuada e imposibilitada de responder a los desafíos del presente. Los planteamientos teóricos han llegado a suponer que la institucionalidad escolar estaría en crisis en los tiempos por venir, porque en muchos aspectos no sería más que un resabio de la cultura moderna e ilustrada. A la misma escuela, incluyendo a sus profesores, que, durante años y décadas, ha contribuido al desarrollo de las naciones; que ha permitido la creación y la difusión de los conocimientos; que ha terminado con la ignorancia y las supersticiones; que ha desarrollado la sensibilidad y el gusto estético; que ha conservado todo lo bello que la humanidad ha dicho que es digno de permanencia; que ha contribuido, como ninguna otra institución, a la movilidad social; hoy, con una dureza implacable, se la responsabiliza de las debilidades de formación de las nuevas generaciones y se la cataloga como una de las causas principales de los conflictos y problemas de la sociedad contemporánea.

Un razonamiento lógico y sencillo obliga a preguntarse ¿qué ha pasado en la sociedad contemporánea occidental, para que instituciones, como la escuela y sus profesores, tan bien valorados en otros tiempos, tan útiles a los intereses de los Estados para disciplinar y civilizar a su población, en los actuales sean juzgados con esos comentarios? Situaciones tan complejas como las descritas no pueden ser explicadas con reduccionismo y monocausalidad. Es cierto que en estos tiempos, la escuela y los profesores han creado una cultura escolar rígida y anquilosada. Sus estructuras de funcionamiento y los criterios ideológicos responden a realidades de otros momentos históricos. La disciplina formal, la urbanidad y el autoritarismo de las relaciones

interpersonales, dentro y fuera de las aulas, se han convertido en los aspectos que sostienen el sistema educacional y las motivaciones para generar los rituales pedagógicos. En estos momentos, muchos de los profesores chilenos, norteamericanos y europeos están más preocupados de mantener la disciplina en una sala de clases y a los alumnos en paz, que en detectar niveles de aprendizaje y desarrollar competencias intelectuales superiores. Pero esto, no es sólo responsabilidad de los profesores. Las administraciones educacionales han impulsado a través de tiempo un sistema educacional tremendamente jerarquizado, verticalista, con ausencia de participación y de rituales burocráticos carentes de significación para los docentes.

Los procesos de formación de los profesores no pueden comprenderse fuera del contexto histórico y de las políticas que han predominado en el sistema escolar occidental. Por esa razón, esta tesis doctoral incorporó un capítulo que diera cuenta, en forma general, de las etapas históricas por las que han pasado los profesores chilenos. Dicha formación, al igual que otros países europeos y latinoamericanos, comenzó a institucionalizarse a partir de la escuela del siglo XIX. Las escuelas normales fueron las instituciones creadas por el Estado decimonónico para educar a los futuros maestros. El modelo chileno tiene su herencia más antigua en el ejemplo francés, con estudiantes pensionados y un programa de formación similar a lo que debía enseñarse posteriormente a los estudiantes de primaria. Las escuelas normales eran la mejor expresión del progreso, la ilustración de los habitantes de una nación y la expansión de la civilización occidental.

Los profesores de secundaria tuvieron un origen ligado a las universidades y un proceso de desarrollo más tardío. Recién logran constituirse como un cuerpo más homogéneo en las primeras décadas del siglo XX. En el caso chileno está unido al surgimiento de los sectores medios y la presión de esos estamentos por una educación de mayor calidad y al deseo de participar políticamente en las instituciones del Estado. Desde, entonces, como se explicó en el Capítulo IV, han coexistido varias características en ese profesorado secundario, las dos más significativas son: ser funcionario del Estado y profesional de la enseñanza. La primera característica perduró en Chile hasta los inicios de los ochenta y se entronca con la más vieja tradición francesa, en cuanto que los docentes de secundaria, luego de un examen de habilitación, pasan a depender de la

inspección educacional del Estado. Ese control estatal, en algunos momentos ha sido un factor de homogeneidad, valorado por la población y los organismos públicos. En cambio, en otros, como los actuales, la supervisión estatal se considera como una rémora frente al cambio y la eficiencia pedagógica y los poderes públicos declaran la conveniencia de terminar con esa relación histórica.

Pero en Chile, también existe una fuerte tradición de profesionalización del cuerpo docente, con facultades y departamentos de educación universitarios, encargados de preparar a los profesores de secundaria. Esta enraizada tradición sigue más bien los modelos norteamericanos y anglosajones, en cuanto a que los docentes serían una de las tantas profesiones que existen en el mercado y que su habilitación comprendería un conjunto de formaciones que proporciona la universidad. La habilitación, entonces, procede de una institución autónoma y el Estado simplemente reconoce que esas competencias pedagógicas son las adecuadas, porque da por hecho que las universidades son las instancias idóneas para formar y habilitar a los docentes de secundaria.

Esta tesis puede afirmar que ambas tradiciones han subsistido hasta estos días en Chile y esa dualidad sirve para comprender varios aspectos de las concepciones que predominan entre los profesores de historia. De las dos, la que ha durado más tiempo y está más arraigada en la mentalidad del profesorado es la idea de funcionario del Estado, pues esa modalidad durante años fue lo definido como “estado docente”. Desde la década de los ochenta, esa condición se ha descartado en la medida que los profesores dejaron de ser funcionarios públicos y pasaron a depender de corporaciones municipales, con un régimen laboral similar a cualquier profesión liberal.

El retorno a la democracia despertó en el profesorado viejos anhelos y no pocas reivindicaciones. Los profesores creyeron que la normalización institucional traería consigo una vuelta a los criterios anteriores al año 73'. Sin embargo, el contexto nacional ha sido otro y con el pasar de los años, los docentes se han dado cuenta que las promesas electorales no se realizarán y que en el mundo político ya existe un consenso en relación con la situación del profesorado. Los docentes seguirán dependiendo de las municipalidades y las asignaciones económicas en el sueldo, en adelante, estarán en

directa proporción con la productividad y la eficiencia de cada profesor. El problema es que nadie quiere entender que, en materias educacionales, los resultados no dependen exclusivamente de las gestiones y las condiciones profesionales del educador. El contexto educativo está traspasado por un conjunto de factores socio-económicos que los educadores no pueden controlar. Es más, en ocasiones por su formación ni siquiera están en condiciones de realizar correctas lecturas de la realidad social de los estudiantes, porque como profesionales viven experiencias de vida muy cercanas a la de sus alumnos. Además, en educación, a diferencia de otras materias estatales, los resultados reales sólo pueden evaluarse en el largo plazo y en estos momentos las autoridades no quieren esperar más tiempo para distribuir los escuálidos presupuestos según criterios de eficiencia y desean influir en los derroteros pedagógicos de los alumnos.

Como prioridad, los profesores de historia quieren ser funcionarios del Estado y muchos recuerdan con nostalgia las escuelas normales, aún cuando la mayor parte de ellos no fueron formados en esas instituciones, porque estaban destinadas a la preparación de los profesores primarios. Por lo tanto, lo que extrañan no es su formación pedagógica, que no conocieron, sino la claridad de objetivos y criterios educacionales que el Estado tenía por esas décadas; tarea que las escuelas normales habrían cumplido con dedicación y lógica discursiva.

En cierta forma, las universidades son las responsables del segundo modelo, el que dice relación con la profesionalidad de los docentes. En este punto es donde están depositados los mayores problemas, porque el concepto de profesionalidad nunca se ha despejado ni ha sido definido y compartido del todo al interior de las universidades. Ellas forman a los profesores de secundaria, pero siempre han privilegiado la instrucción disciplinaria, descuidando por décadas las competencias y las habilitaciones profesionales de los profesores. Los educadores de historia chilenos, cuando indican que existió un predominio marcado de la instrucción disciplinaria en sus formaciones iniciales, en el fondo están indicando no sólo la debilidad pedagógica sino que indirectamente señalan que ellos tienen una profesionalidad incompleta. Las universidades, que eran las instituciones reconocidas por el Estado para habilitar las competencias profesionales de los docentes, no se preocuparon de otorgarle la

importancia debida. Ellas no entendieron lo que representaba la habilitación profesional de los profesores. Esto está explicando, además, las asincronías conceptuales entre los profesores y el malestar frente a las actuales responsabilidades del Estado. Muchos docentes de secundaria aún no se dan cuenta que el mundo profesional ha cambiado y que ya no tendrán la tribuna privilegiada de otras décadas, cuando había unidad de criterios entre las diferentes instituciones de la sociedad: escuela, familia, iglesia y estado. El control del conocimiento, en estricto rigor, nunca estuvo del todo en las manos de los profesores de secundaria, pero por décadas dieron la impresión que dominaban en profundidad una disciplina, con verdades y certezas, que debían ser transmitidas lo más fielmente posible a los estudiantes.

La Reforma educacional vino, simplemente, a capitalizar ese malestar, cuyas razones son más profundas que los efectos generados por ciertas iniciativas de la actual administración pública. Ella dejó de manifiesto que los profesores de historia chilenos no fueron formados con un perfil de profesionalidad docente, ni se tomó en cuenta la realidad pedagógica de los establecimientos escolares. Por lo tanto, cuando la Reforma pone el énfasis en la profesionalidad de los docentes, como una aspiración natural y lógica del sistema educacional, no recibe una respuesta favorable debido a que los educadores no comprenden qué significa ser profesional en estos momentos y cuáles serían las habilidades y competencias básicas para tener un ejercicio adecuado de la profesión. Por profesionalidad tienden a referirse a erudición y dominio de conocimientos disciplinarios. Dificilmente, entonces, esos docentes pueden entender la importancia de la toma de decisiones profesionales y la responsabilidad de mantener un perfeccionamiento permanente con el objetivo de tomar mejores y más atinadas decisiones. Por lo tanto, la asincronía conceptual que predomina entre los profesores de historia lleva a esta tesis doctoral a plantear una pronta redefinición de numerosas políticas estatales en materia de formación de profesores, tanto en aspectos de formación inicial como en perfeccionamiento continuo.

También es cierto que entre los profesores predominan unas concepciones curriculares que privilegian la comprensión y la enseñanza de conocimientos fragmentados. Y en esto habría que decir claramente fragmentados y no especializados. La especialización supone un análisis local que toma en cuenta aspectos globales, al menos considera los

procesos generales que explican la especificidad del tema aislado. En cambio, entre los profesores existe una comprensión unilateral y fragmentada de la realidad, es decir, cuando analizan un problema de enseñanza, no son capaces de establecer relaciones explicativas más amplias que incorporen elementos de un proceso global. Esta tesis doctoral, en el caso de los profesores de historia chilenos, observó que, efectivamente, en ellos predominaba una visión fragmentada de los conocimientos. Las visiones curriculares que prevalecieron en su formación son de una enseñanza disciplinaria compartimentada. Aún cuando dicen valorar la interdisciplinariedad, ellos advierten que en su formación, prácticamente no había diálogo entre las disciplinas que formaban el currículo universitario. Es más, tampoco habría existido una planificación curricular al interior de una misma disciplina. El caso más sintomático es lo sucedido en las asignaturas de pedagogía, cuando los profesores de secundaria denuncian que en su formación no hubo coordinación práctica ni pedagógica. Cada profesor universitario entregaba sus lecciones sin conocer que estaba sucediendo con la enseñanza del otro.

Por lo tanto, los modelos de organización curriculares que rigieron la formación de los profesores de historia chilenos se caracterizaron por una fuerte presencia de materias disciplinarias específicas. Las materias pedagógicas también fueron generales y estuvieron representadas principalmente por teoría y filosofía de la educación. Prácticamente, no conocieron aspectos de historia de la educación, políticas educativas y organización escolar. Los otros dos componentes curriculares de la formación de profesores, didácticas específicas y prácticas de enseñanza, no tuvieron gran desarrollo e impacto en las formaciones iniciales de los profesores de historia, por el escaso tiempo y la disminuida presencia en las mallas curriculares. Se echa de menos en esa formación universitaria un curso de sociología de la educación. Es muy extraño que no haya tenido prioridad, en las formaciones iniciales de historia, el estudio de los aspectos sociológicos en que se desarrolla la profesión de los docentes y la enseñanza de la historia en estudiantes de diversa condición social y económica. Esta tesis doctoral pudo acercarse a las pertenencias sociales de los profesores de historia chilenos y se descubrió que en Chile sucede lo mismo que en España y los países latinoamericanos. Tales profesores son la primera generación de profesionales que han pisado la universidad en la familia. Los niveles de instrucción de los padres son mínimos y una expresión de las estructuras sociales agrarias.

Todo modelo de formación tiene costos y beneficios. La formación centrada en la disciplina tuvo muchas ventajas y no pocas debilidades. Por un lado, proporcionó la oportunidad de asumir un corpus conceptual disciplinario, que ha permitido a esos profesores de historia comprender con mayor rigor y profundidad el mundo que lo rodea. Pero no puede dejarse de considerar que en dichos profesores también ha disminuido la posibilidad de adquirir y desarrollar competencias pedagógicas generales, que contribuyan a generar un profesional autónomo y con la capacidad de adaptarse a múltiples realidades. Por esa vía, se ha limitado la renovación pedagógica permanente y los desarrollos culturales y sociales más generales. Esto explica, además, que los profesores de historia encuestados hayan dejado entrever en sus respuestas un pensamiento profesional con aire de cierto menosprecio a todo lo relacionado con las dinámicas y los conocimientos que estructuran el trabajo docente práctico. En las formaciones iniciales tuvieron muy poco espacio para reflexiones interdisciplinarias y transversales relacionadas con la escuela, la autoridad escolar, las condiciones concretas del trabajo docente y los desarrollos culturales y científicos de la sociedad. Los intentos progresistas de las actuales reformas latinoamericanas han tenido, entre otras finalidades, paliar en cierta forma esta tendencia y flexibilizar la rigidez disciplinaria en la formación de los profesores. Las sistemáticas proposiciones de integrar los contenidos de enseñanza media a las realidades socio-económicas de los estudiantes y la formulación de proyectos de investigación y experiencias de aprendizaje comunitarias entre ellos, han ido por ese camino. Sin embargo, la forma y los procedimientos utilizados por las autoridades, para ir materializando sus políticas educacionales, en ocasiones en franco conflicto con las escasas investigaciones y el pensamiento del mundo universitario, ha despertado un rechazo de la Academia y una escasa colaboración en las iniciativas públicas.

Asimismo, una explicación estructural de la formación de los profesores de historia debe relacionarse necesariamente con las transformaciones profundas generadas por un mundo cada vez más globalizado. Cualquier análisis de la formación del profesorado chileno no puede inscribirse solamente en el ámbito curricular. La preparación de los profesores, para que sean agentes del cambio social y desarrollen en los estudiantes aprendizajes reflexivos y creativos, con un desarrollo pleno de las competencias intelectuales, exige un escenario muy distinto al actual. En los últimos años, los criterios

económicos han intentado por todas las vías dismantelar el servicio educacional público e integrarlo a los dictados del mercado, como un bien más que se transa bajo las leyes de la oferta y la demanda.

La historia educacional del siglo XX, revisada en el Capítulo III, titulado “*Un largo camino de luchas y reivindicaciones. El desarrollo de la profesión docente en el sistema educacional chileno*”, viene a corroborar que desde la década del 20’ de ese siglo, la sociedad chilena experimentó fuertes transformaciones sociales, cuyas tendencias no eran otra que la incorporación de nuevos sectores sociales a las decisiones políticas de la nación (clase media y sectores populares); desarrollo acelerado de una industrialización, con apoyo directo del Estado; ampliación de la democracia representativa; urbanización de la mayor parte de la población y un crecimiento significativo de la cobertura educacional en todos los niveles: primaria, secundaria y universitario.

Esos procesos sociales se vieron interrumpidos por el gobierno militar, que a contar de 1973, impuso otras políticas sociales, económicas y educacionales. La “modernización” de los militares en materias educacionales representó mejorar el currículo escolar para adecuarlo a las exigencias del desarrollo y favorecer con ello la implantación de una economía abierta y competitiva en el orden internacional. Esto conllevó un cambio importante en la responsabilidad del Estado. En adelante, la preocupación de la autoridad pública ha sido la construcción de un sistema subsidiario que equilibre las naturales desigualdades sociales. La consecuencia inmediata de una política neoliberal fue la ya comentada municipalización de la educación pública. Sus efectos más notorios fueron la caída de la calidad de la educación pública, la pérdida de derechos laborales de los profesores, la disminución de la matrícula del sector municipalizado en beneficio de los establecimientos subvencionados y el surgimiento de un lucro en la educación privada y subvencionada. Los empresarios comenzaron a considerar que la educación también podía ser un buen negocio para sus inversiones de largo plazo y a partir de la década de los ochenta se ha visto el nacimiento de corporaciones privadas de educación, cuyo objetivo es privilegiar la educación privada, con dineros del Estado.

Los profesores de historia chilenos aún no se ajustan a estas nuevas realidades sociales. Es más, muchos ni siquiera comprenden lo que está sucediendo en la sociedad en los

albores de este nuevo siglo. Están en cierta forma desconcertados frente a lo que sucede. No logran del todo desenredar la madeja de factores que inciden en su ejercicio profesional. Mientras tanto reclaman contra las políticas estatales y viven a diario un conjunto de tendencias explicadas en el Capítulo V, bajo el subtítulo de “*Descripción general de los profesores de historia chilenos*”. Uno de los fenómenos más evidentes, por cierto, es el rápido envejecimiento de la población de profesores, que como se explica y se prueba en esta tesis, es mucho más acentuada si se compara con la totalidad de los profesores del país. La feminización de la educación entre los docentes de historia aún no es masiva. Los varones siguen siendo más que las damas, entre otras razones porque muchos profesores han vuelto a la docencia debido a que el mercado laboral chileno avanza más aceleradamente hacia una flexibilidad completa. Si antes era rentable y conveniente trabajar en servicios empresariales, en estos momentos, aún considerando los problemas de la actual realidad educacional expuesta en detalle en esta tesis, es mucho más dignificante trabajar como profesor que como empleado de una corredora de seguros, o de vendedor de un servicio financiero.

Por lo tanto, lo que queda visible en esta tesis, es que los profesores se aferran a los viejos conceptos de la profesionalidad docente, la que se forjó a lo largo del siglo XX, al alero del Estado, las escuelas normales y las universidades públicas. No hay dudas, que en ese contexto tuvieron una gran responsabilidad y un carácter técnico. Fue una profesionalización funcional con el acelerado crecimiento de la matrícula escolar. Pero en estos tiempos, esas mismas respuestas ya no sirven del todo, porque ahora se requiere de otra profesionalidad, ésta vez funcional a nuevas exigencias y a otro rol del Estado. El sistema educacional se está orientando a nuevos requerimientos: mayor calidad y equidad de la enseñanza, en un contexto de expansión de las tecnologías de la información y de las comunicaciones. Es decir, estamos en presencia de una nueva profesionalización docente, con diferentes dominios y competencias. La profesionalización de los tiempos porvenir se caracterizará por un alto dominio de conocimientos y competencias cognitivas, junto con una práctica autónoma y responsable. Esto significa, entonces, que habrá que construir una profesionalización docente, con un nuevo reconocimiento social, en cuya definición también participen los propios profesores. Hasta ahora, los rasgos de la nueva profesionalización han sido dados centralizadamente por la autoridad ministerial chilena. En los años siguientes,

para que los resultados sean exitosos, deberá consultarse a los profesores, y desde sus experiencias de aulas, nutrir el concepto y privilegiar la toma de decisiones profesionales. Todos los modelos, por perfectos que ellos sean, si no están contruidos sobre realidades concretas, a la larga quedan en desuso si los individuos no hacen suyo los aspectos sustanciales.

Lo que debe tenerse en cuenta en una nueva definición de profesionalidad, es que no puede seguirse cargando a los profesores con más funciones y deberes, porque la sobrecarga de tareas es una de las razones más importantes y generalizadas que brotaron entre los profesores de historia chilenos para explicar su malestar docente actual. La confusión, que observan en el estado de situación del magisterio, procedería de la pluralidad de demandas que el sistema educacional, y la sociedad en general, exige de los profesores. Los profesores de historia se aferran a su formación disciplinaria, entre otras causas, para no sufrir una pérdida de identidad, ante la avalancha de necesidades sociales. Como tienen escasas herramientas para acercarse a los problemas educacionales más complejos, la formación histórica les proporciona ciertas seguridades a la hora de enfrentar a los estudiantes.

No puede dejarse de mencionar, al final de estas conclusiones, que una de las contradicciones más difíciles de asumir por los profesores es el cambio de objetivos que las diversas instituciones de la sociedad otorgan a la educación y a la enseñanza de la historia. Como se dijo en varios apartados de esta tesis, hasta hace muy poco, el Estado, la familia, los medios de comunicación, la Iglesia y los profesores tenían en términos globales un mismo horizonte final cuando se referían al valor de la educación y la importancia de la historia en el currículo escolar. Hoy, esas mismas instituciones ya no piensan igual sobre qué enseñar, dónde enseñar, cómo enseñar, quién debe enseñar y a través de qué medios enseñar a los estudiantes historia y las demás disciplinas secundarias. Las transformaciones ya descritas han afectado a todas las instancias sociales. Ninguna puede indicar que ha permanecido incólume a los nuevos tiempos. Por lo tanto, esa comunidad de criterios ya no existe y, en algún minuto, los poderes públicos tendrán que abrir un debate social, con la finalidad de generar nuevos acuerdos y un consenso sobre el valor de las materias educacionales, donde el profesor de historia se sienta respaldado socialmente y no de espaldas al progreso y al cambio. En definitiva,

CONCLUSIONES

esta tesis doctoral está indicando que es necesario que el sistema educativo reconozca que algunas materias son responsabilidad de los docentes y otras pasan por definiciones de la sociedad y del Estado; instancias que están obligadas a generar una mayor coherencia y sintonía entre los modelos que rigen la sociabilidad y los procesos de enseñanza que suceden al interior de las aulas.