

Enseñanza de la historia y concepciones de ciudadanía en las prácticas de profesores en formación

Teaching the history and conceptions of citizenship in the practices of teachers in training

LILIAM ALMEYDA HIDALGO^a & MARÍA SOLEDAD JIMÉNEZ^b

^aUniversidad Alberto Hurtado, Santiago, Chile. ✉ lalmeyda@uahurtado.cl
[orcid.org/0000-0001-9595-463X]

^bUniversidad Alberto Hurtado, Santiago, Chile. majimene@uahurtado.cl
[orcid.org/0000-0002-9634-9965]

RESUMEN

Este artículo da cuenta de un estudio sobre la formación práctica de profesores de historia, con el fin de analizar los enfoques de enseñanza de la Historia implementados por los docentes en formación en el contexto de su práctica profesional y proyectar las relaciones que sería posible establecer con diferentes concepciones de ciudadanía. Específicamente, se desarrolló un estudio de caso múltiple a partir de la aplicación de distintos tipos de entrevistas asociados a observaciones de clases, que permitió realizar una aproximación intensiva al objeto de estudio. Para el análisis de información se combinaron algunos principios de Teoría Fundamentada con orientaciones de una Descripción Densa. Los resultados reportan los enfoques historiográficos y didáctico disciplinar que predominan en la enseñanza de la Historia de los profesores en formación, y que son de corte más bien tradicional, lo que podría proyectar una asociación con concepciones de ciudadanía también tradicionales desde una perspectiva temática pues se abren algunas posibilidades desde una lógica procedimental.

PALABRAS CLAVE: práctica profesional, enseñanza de la Historia, formación ciudadana.

ABSTRACT

This article reports on a study on the practical training of history and social science teachers, in order to analyze the History teaching approaches implemented by trainee teachers in the context of their professional practice and to project the relations that it would be possible to establish with different understandings of citizenship. Specifically, a multiple case study was developed from the application of different types of interviews associated with classroom observations, which allowed an intensive approach to the object of study. For

the analysis of the information, some principles of Grounded Theory were combined with guidelines of a Dense Description. The results report the historiographic approaches and didactic discipline that predominate in the teaching of History teachers in training and that are rather traditional in nature, which could project a link with citizenship conceptions also traditional from a thematic perspective since they open up some possibilities from a logical procedure.

KEYWORDS: professional practice, History teaching, citizen education.

INTRODUCCIÓN

Dentro de los programas de formación docente, un papel clave lo cumple la formación práctica. En la actualidad, en Chile y en el contexto internacional, se reconoce la importancia de la formación práctica para la construcción de conocimiento profesional por parte de los futuros profesores. Se ha llegado a un amplio consenso en torno a que las experiencias prácticas permiten que los futuros profesores se aproximen a las distintas dimensiones del rol docente, vinculen los aprendizajes desarrollados en la universidad con los construidos en la escuela y desarrollen las capacidades para diseñar e implementar la enseñanza (Ávalos, 2002; Montecinos *et al.* 2010; Hirmas, 2014).

Efectivamente, la enseñanza de la disciplina puede ser considerada como el objeto esencial del rol docente, entre las distintas dimensiones implicadas en esta profesión. Dada la multiplicidad de saberes que la enseñanza disciplinar supone, la formación inicial docente afronta un complejo desafío al intentar preparar a sus estudiantes para articular y poner en acto conocimientos teóricos y prácticos, en situaciones contextualizadas marcadas por la incertidumbre. En el caso específico de la formación de profesores de Historia y Ciencias Sociales, una singularidad está dada porque esta área involucra un ámbito de enseñanza crítico y de gran relevancia pública, como lo es la formación ciudadana. Preparar docentes que, a su vez, formen estudiantes en competencias orientadas a la participación crítica y activa en una sociedad que requiere fortalecer la democracia y la inclusión, impone un gran desafío que va más allá de la preparación para la enseñanza de una disciplina. ¿Qué enfoques de enseñanza de la Historia se aprenden en las prácticas profesionales de la formación docente y cómo éstos se relacionan con determinadas comprensiones de la ciudadanía? Esta es la interrogante a la base de la reflexión que se propone en este trabajo.

Siguiendo esta línea, en el mundo latinoamericano se ha estudiado a los docentes como tema privilegiado, reconociéndolos como sujetos constructores de conocimiento, con una identidad particular y saberes específicos. Las investigaciones también han revelado las limitaciones de su formación profesional y específicamente didáctica (Plá & Pagès, 2014). Sobre la investigación particularmente en formación práctica, dentro de la formación inicial docente, en Chile existen escasos trabajos, así también sobre los enfoques de enseñanza de la Historia que implementan los profesores en formación. Revisiones de los últimos años sobre la investigación en formación práctica (Cisternas, 2011; Hirmas, 2014) no encontraron estudios específicos sobre la enseñanza de las disciplinas, y particularmente de la Historia,

en contextos de práctica. Una excepción es la tesis de Castañeda (2013) que aborda el aprendizaje de la enseñanza de conceptos sociales en estudiantes en proceso de práctica profesional y profesores principiantes.

En este contexto, en este artículo se sintetizan algunos resultados de un estudio que se propuso analizar la experiencia de práctica profesional y los aprendizajes de la enseñanza disciplinar de futuros Profesores de Historia. Específicamente, este texto da cuenta del análisis, desde una perspectiva didáctica, de los enfoques historiográfico y didáctico disciplinar que están a la base de la enseñanza de la Historia desarrollada por los profesores en formación. Así también, se propone una reflexión sobre las relaciones que sería posible establecer entre estos enfoques y distintas concepciones de ciudadanía, en vistas a observar las posibilidades de orientar la formación docente hacia el desarrollo de aprendizajes de una ciudadanía activa, crítica, democrática e inclusiva.

APROXIMACIÓN CONCEPTUAL

Enfoques que fundamentan la enseñanza de la Historia

La enseñanza de la disciplina histórica y, específicamente, la forma de abordar el contenido se fundamenta en un enfoque epistemológico de dicha ciencia humana y en un enfoque didáctico de la especialidad. Ambos se articulan en el esfuerzo que realiza el profesor para construir conocimiento pedagógico del contenido y así concretar su enseñanza. En las páginas que siguen, se presentan referentes teóricos relativos a los enfoques historiográficos y didáctico disciplinar sobre la Historia que permitirán comprender, más adelante, la enseñanza implementada por los practicantes en estudio y sus posibles vinculaciones con concepciones de ciudadanía.

Enfoques historiográficos

La enseñanza de una disciplina se funda en el conocimiento de la materia, pero este tipo de conocimiento, tal como plantean Grossman y colaboradores (2005), va más allá del contenido en sí, ya que incluye el conocimiento sustantivo y sintáctico, además de las creencias acerca de la disciplina.

Para el caso específico de la Historia, existen distintos marcos epistemológicos –lo que Grossman, Wilson & Shulman (2005) denominan conocimiento sustantivo– que han predominado y competido a lo largo del desarrollo de la disciplina. A continuación, se revisarán de modo general algunos de estos enfoques historiográficos¹, cuyos rasgos fue posible identificar en las prácticas de enseñanza de los profesores en formación.

Una de las corrientes historiográficas más importantes que predominó durante el siglo XIX y a principios del siglo XX fue el Positivismo. Surgido al amparo de las ciencias de la

¹ Para la siguiente presentación se utilizaron como referencias principales Burke (1993) y Aróstegui (2001). Así también, se utilizaron apuntes y comunicaciones orales no publicadas del académico Marcos Fernández de la Universidad Alberto Hurtado.

naturaleza, esta perspectiva epistemológica estableció un método científico fundado en el análisis de hechos que se consideraban verificados por la experiencia y cuyo objetivo era la explicación causal de los fenómenos mediante el establecimiento de leyes generales. En el caso de la Historia, el Positivismo orientó el desarrollo de una perspectiva eminentemente política y militar, centrada en la narración objetiva de acontecimientos que realizaban hechos, personajes y fechas, fundamentada en el estudio de documentos oficiales escritos. Se trataba de una historia ‘desde arriba’ centrada en las élites y las autoridades, y que ofrecía explicaciones de carácter intencional, basadas en la voluntad de los actores. Su principal exponente fue Leopold Von Ranke (1795-1886).

A principios del siglo XX se produjo un importante giro en la forma de concebir la Historia y de realizar investigación. Lucien Febvre y March Bloch, a través de la publicación de la *Revista Annales d'histoire économique et sociale*, desde 1929, formularon una serie de principios que impactaron en el quehacer historiográfico. La Escuela de Annales se planteó el propósito de desarrollar una historia total que diera cuenta de la diversidad y vastedad de la experiencia humana, ampliando los temas desde lo político y militar hacia lo económico, social y cultural. Con este fin, se aproximó a la utilización de variedad de fuentes (no tan solo escritas) y al establecimiento de vínculos con otras disciplinas sociales. Asumiendo que la realidad no era externa e inmutable, trabajó sobre el principio de que esta era construida culturalmente y se interesó por las experiencias de múltiples actores sociales que anteriormente habían sido desatendidos. La complejidad de los fenómenos analizados exigió establecer modelos de análisis multicausal que permitiesen explicar los procesos históricos desde distintas perspectivas y considerando diferentes dimensiones de la realidad (económica, social, política, cultural, religiosa, etc.).

Posteriormente, vinculado a la segunda generación de Annales y también en el ámbito francés, se aplicó a la Historia el enfoque estructuralista, una escuela de pensamiento de notable influencia a partir de la década de 1950, sustentada en las disciplinas de la Lingüística y la Antropología. En lo esencial, esta perspectiva historiográfica se caracteriza por organizar el relato histórico a partir de la premisa de que detrás o por sobre el actuar de los sujetos se encuentran determinadas ‘estructuras’ no evidentes que pueden ser conocidas e interpretadas. De este modo, la narración histórica se centra en el desenvolvimiento de las estructuras como estrategia de comprensión de las experiencias sociales.

Un concepto muy importante desarrollado a partir de este enfoque, y que ha tenido gran impacto tanto en la investigación histórica como en la enseñanza, es el de ‘duraciones’. Fue propuesto por Fernand Braudel, principal representante del estructuralismo, quien planteó que los fenómenos históricos transcurren en tres duraciones: corta, mediana y larga. De tal modo, que serían los fenómenos de larga duración, propiamente estructurales, los que debieran concentrar la atención de los historiadores.

El enfoque historiográfico estructuralista fue objeto de cuestionamientos y críticas por considerarse que el relato histórico, al estar centrado en los fenómenos estructurales, se había deshumanizado. Así, comenzaron a desarrollarse otras líneas de investigación histórica que intentaron recoger lo mejor del análisis estructural y los planteamientos de la Escuela de Annales, pero al mismo tiempo distanciarse de estos enfoques al proponer otros principios

epistemológicos además del estudio de temas menos explorados. Estas nuevas corrientes son reconocidas como parte del movimiento más amplio de la Nueva Historia (Burke, 1993), predominante en el mundo europeo.

Un enfoque historiográfico independiente del giro planteado por la Nueva Historia y de gran importancia en este campo de investigación, que además ha tenido un fuerte impacto en la historiografía chilena², corresponde a la historiografía social. Desarrollada en el ámbito británico de la mano de historiadores entre los que se destaca E. P. Thompson, centra su atención en la noción de ‘modo de producción’ como estructura de organización histórico-social.

Un punto de encuentro entre la tradición de Annales y el enfoque de la Historia Social británica emerge en las proposiciones de la historiografía cultural que trabaja sobre la base del concepto de ‘representaciones’ a partir de las cuales los grupos sociales dan sentido a su mundo. También propone abandonar una perspectiva de historia total y anclada en un nicho territorial y estatal para dar paso a lo local, individual y ‘microhistórico’. Por otra parte, no solo considera la conciencia de clase como eje de la constitución identitaria de los sujetos, sino que incorpora otras dimensiones como la etnia, el género, la religión, etc.

Desarrollo de competencias de pensamiento histórico como enfoque didáctico disciplinar

Históricamente han existido distintas formas de comprender la enseñanza de una disciplina, configurándose distintos enfoques didácticos disciplinares. En el caso de la Historia, se ha transitado desde una comprensión de la enseñanza de esta materia como acumulación y transmisión de información a una perspectiva que considera que el estudio de la Historia puede aportar al desarrollo de determinadas habilidades de pensamiento específicamente disciplinar.

En el campo de estudio de la didáctica de la Historia se han realizado distintas propuestas sobre el aprendizaje de diferentes categorías de pensamiento histórico. En este trabajo en particular, recogeremos el modelo sistematizado y propuesto por Pagès (2009) y Santisteban (2010) que reconoce cuatro competencias básicas de pensamiento histórico: conciencia histórico-temporal, imaginación histórica, representación de la Historia e interpretación histórica. Estas categorías permiten comprender la estructura científica de la disciplina y, al mismo tiempo, ofrecen una alternativa concreta para proponer un tipo de aprendizaje de la Historia que se aleje de la memorización de información.

La categoría de conciencia histórico-temporal se configura a partir del reconocimiento de las relaciones entre pasado, presente y futuro. En términos más específicos, esta competencia involucra el manejo de conceptos temporales como la cronología y la periodización, la simultaneidad, el cambio y la continuidad (Trèpat, 1998; Santisteban & Pagès, 2006) además de otros más complejos como los ritmos temporales, la aceleración o las nociones progreso y decadencia (Almeyda, Valledor & Bravo, 2013).

² Historiadores como Luis Ortega, Julio Pinto y Gabriel Salazar han desarrollado su investigación histórica desde esta perspectiva.

Por su parte, la representación histórica se refiere al desarrollo de la competencia narrativa, considerando que es justamente la narración la operación básica de producción de conocimiento de la disciplina histórica. Narrar historia facilita la búsqueda de un sentido, el establecimiento de conexiones causales y el examen de relaciones entre procesos históricos.

La imaginación histórica y el pensamiento crítico-creativo se configuran como una competencia complementaria a la de representación en tanto son un instrumento de la narración histórica que permite llenar los vacíos que deja el conocimiento histórico, dada la fragmentación de fuentes con las cuales trabajan los historiadores y el carácter siempre conjetural y provisional de este tipo de conocimiento. La imaginación histórica hace posible dar sentido a las acciones y evidencias a través de la empatía y la contextualización, conceptos o categorías más específicos de esta competencia de pensamiento disciplinar. La empatía hace referencia a la capacidad para imaginar y comprender las actitudes y motivaciones de los actores del pasado (lo que se reconoce como comprensión empática) y explicarlas en términos de sus actitudes, creencias e intenciones. Este concepto está íntimamente vinculado al de contextualización, que se refiere a la capacidad de reconstruir un contexto histórico recuperando las claves culturales que lo caracterizan. El pensamiento creativo, por otra parte, se desarrolla al considerar que el pasado puede haber sido de otra forma, habilidad importante porque imaginar un pasado diferente abre la posibilidad de proyectar distintas alternativas de futuro.

La interpretación histórica, finalmente, involucra procesos como la lectura y el tratamiento de documentos históricos, la confrontación de diferentes y opuestas interpretaciones y, en definitiva, la comprensión del proceso de construcción de la Historia (Santisteban, 2010). El trabajo con fuentes tiene gran valor pedagógico dado que muestra que el conocimiento es discutible, pone en contacto al estudiante con el pasado y le otorga protagonismo en su construcción. Es por esto que se trata de un tema ampliamente trabajado en el campo de la Didáctica de la Historia (por ejemplo Wineburg, 2001; Saíz, 2014). Según Santisteban, su enseñanza resulta más provechosa si se le vincula con el planteamiento de problemas históricos.

Las cuatro competencias explicadas son expresión de un claro giro en la enseñanza de la Historia desde una forma de comprensión del aprendizaje como acumulación de información, hacia una perspectiva más amplia que pone a esta disciplina al servicio del desarrollo del pensamiento.

Concepciones y enfoques de ciudadanía

Uno de los propósitos de este trabajo es reflexionar en torno a las relaciones que sería posible establecer entre distintos enfoques historiográficos, didáctico-disciplinares y diferentes concepciones de ciudadanía, en vistas a analizar las potencialidades que éstos tienen para desarrollar una formación ciudadana orientada a la valoración de la democracia y la inclusión. En consecuencia, en este apartado sistematizaremos algunas alternativas de enfoques o concepciones de la ciudadanía que sirvan de base para el análisis.

Como una forma de introducirnos al tema, consideraremos tres formas de comprensión de la ciudadanía que destacan sus dimensiones o formas de expresión: el modelo de T. H. Marshall (García, 2016) quien concibió la ciudadanía en sus versiones política, civil y social; la más contemporánea de Cortina quien el 1998 propuso una comprensión de la ciudadanía como una práctica social en el sentido de que se es ciudadano para el ejercicio de acciones que poseen un sentido específico. Así, es posible reconocer distintas finalidades y, por ende, diferentes dimensiones de la ciudadanía, tales como: civil, política, económica, social, cultural/intercultural y cosmopolita (Ramis, 2018). Y, finalmente, en el contexto local, de acuerdo con una comprensión de la ciudadanía en su proyección educativa ha surgido la necesidad de distinguir entre una dimensión cívica de la ciudadanía, asociada a un sentido más vertical y vinculada a lo político y las instituciones, y otra civil, asociada a un sentido horizontal y relacionada con la convivencia y la relación con los otros en un entorno más inmediato (Jara, Sánchez & Cox, 2019).

En lo que sigue, organizaremos la presentación en torno a diferentes paradojas o debates que se han dado en torno al concepto de ciudadanía y que dan cuenta de la complejidad de su significado. Como punto de partida es posible establecer que las distintas perspectivas o concepciones de ciudadanía se basan en una determinada comprensión de la vida en común y del vínculo que es posible establecer entre un individuo y el Estado, lo que se relaciona con una primera tensión que se manifiesta entre inclusión y exclusión. Así, se define quienes pueden hacer parte y quienes no de la vida en común, configurándose una comunidad política que está situada en el tiempo y en el espacio (Jiménez, Bravo & Osandón, 2012; Ramis, 2018).

Esta comunidad política, que actualmente está asociada al Estado moderno, se encuentra conformada por sujetos políticos o ciudadanos, y es aquí donde se plantea una segunda paradoja entre individuo y comunidad –que está a la base de las teorías contemporáneas de la ciudadanía–, que se expresa en la discusión entre liberales y comunitaristas. Según Jiménez y colaboradores (2012), desde la perspectiva liberal se concibe la idea de que el ciudadano, en consideración a sus intereses personales, produce un beneficio común en los distintos ámbitos de la vida social. En contraste, para los comunitaristas esta posición es individualista y desarraigada, por lo que proponen una concepción que recupera la idea de que el bienestar y la virtud se encuentran en el contexto de las comunidades. Llevadas al extremo, estas posiciones podrían comprenderse como dos concepciones de ciudadanía: una ciudadanía limitada que privilegia a los derechos ciudadanos, otorga un rol mínimo al Estado y se considera un estatus legal en la esfera pública, en la cual el ciudadano está enfocado en sus intereses individuales y tiene un rol pasivo restringido a la participación electoral, versus una ciudadanía amplia que enfatiza la asunción de los deberes que implica la vida en comunidad, que afecta tanto la esfera privada como la pública del individuo, a quien se le exige una participación activa en espacios mucho más amplios que el electoral (García, 2016). Sin embargo, según esta misma autora, esta se trata de una interpretación limitada que no refleja los debates más actuales y que puede inducir a confusión de diferentes posiciones teóricas, por lo tanto, ella agrega, entre las dos posiciones de liberalismo clásico y comunitarismo, las de liberalismo de izquierda –o igualitarismo liberal– y el republicanismo clásico.

La discusión en torno a las concepciones de ciudadanía se complejiza aún más cuando se aborda el tercer debate que ocupa el mundo académico, que se expresa entre cosmopolitas y patriotas, surgido como consecuencia de los efectos culturales y económicos de la globalización, que han conllevado cuestionamientos “a la estructura del estado nación como el tipo de comunidad ideal para un ejercicio ciudadano de carácter democrático y promotor de la justicia social” (García, 2016, p. 46). Los cosmopolitas rechazan el Estado nación como espacio válido para el ejercicio de una ciudadanía democrática y consideran que la comunidad es de carácter mundial. En contraste, los patriotas constitucionales reivindican el Estado nación como comunidad política. En el mundo europeo estas dos posiciones han encontrado una tercera posición alternativa que es la denominada ciudadanía supranacional o post-nacional –en torno a la Unión Europea– que recoge de los cosmopolitas la idea de que la participación ciudadana ya no se restringe a los límites del Estado nación, y de los patriotas, la idea de “sostener esta ciudadanía sobre una identidad patriótica de carácter ampliado, que permita el desarrollo del compromiso ciudadano en torno a la institucionalidad que ha dado origen a esta comunidad de países” (García, 2016, p. 48).

Una cuarta paradoja se presenta al abordar las posibles comprensiones de la ciudadanía se refiere a cuál es el valor predominante en la organización del sistema político, la cohesión social o el antagonismo democrático, que se encuentra basado en dos paradigmas de comprensión respecto a la vida en común y la política. El primero, vinculado a teorías del funcionalismo, pone a la cohesión social como principio básico de la acción política. El segundo, en contraste, considera el conflicto como elemento clave para el desarrollo social y se fundamenta básicamente en el marxismo (Jiménez *et al.* 2012).

Finalmente, una quinto y último debate emerge al llevar la ciudadanía al terreno de la educación, expresado en dos enfoques –acuñados inicialmente por Kerr en 2002–, minimalista y maximalista. En palabras de Reyes, Campos, Osandón y Muñoz (2013) aquel corresponde a la educación cívica tradicional, que releva contenidos por sobre habilidades y actitudes, lo que lo convertiría en una perspectiva más restringida, excluyente y descontextualizada. En tanto, el enfoque maximalista se considera más amplio ya que propicia el desarrollo de la comprensión, experiencias, valores, habilidades y aptitudes vinculadas a problemas contingentes. Este enfoque se vincula con la formación ciudadana en el sentido de que su horizonte es el desarrollo de competencias que les permitan a los sujetos convertirse en actores sociales.

Ahora bien, yendo un poco más allá de la comprensión de estos debates o paradojas que están a la base de las concepciones de ciudadanía posibles, hoy se ha planteado un consenso respecto a la necesidad de avanzar desde una concepción tradicional de ciudadanía más apegada a la institucionalidad y la comprensión del ejercicio de los derechos y deberes ciudadanos dentro del marco del bien común, hacia una comprensión de una ciudadanía crítica, orientada a la participación activa en la vida pública y el fortalecimiento de la convivencia democrática (Jiménez *et al.* 2013). En concordancia con esta posición, los autores citados proponen tres ejes comprensivos que permitirían pensar de un modo distinto la enseñanza de la historia y sus relaciones con la formación ciudadana:

(...) el espacio, enfatizando en las nuevas fronteras que delimitan la ciudadanía; la pertenencia, planteando la ampliación de las comunidades identitarias desde donde hoy se construye el sujeto ciudadano; y, finalmente, las nuevas formas de participación y comprensión del conflicto en la escuela (Jiménez et al. 2013, p. 214).

Estos tres conceptos o categorías vienen a complejizar la comprensión de ciudadanía y pueden ser generativos de nuevas prácticas de formación ciudadana en tanto se articulen dinámicamente con los enfoques de enseñanza de la Historia.

En forma complementaria, sería posible agregar una comprensión holística que considera tres comprensiones de ciudadanía: multicultural/intercultural, global y posmoderna, que pretenden reflejar más adecuadamente las complejidades de la realidad actual y sus demandas de participación (García, 2016).

APROXIMACIÓN METODOLÓGICA

El estudio que se reporta (Almeyda, 2016) en el presente artículo fue desarrollado desde una perspectiva cualitativa y un diseño de investigación de estudio de caso múltiple (Stake, 2013) de carácter descriptivo y flexible (Robson, 2002; Sandín, 2003).

Se desarrolló un muestreo intencionado que permitió la selección de cuatro profesores en formación que se encontraban realizando su práctica profesional. Como criterio de selección se consideró, en primer lugar, el tipo de programa de formación al que pertenecían los practicantes, consecutivo o concurrente³. Estos programas eran impartidos por universidades pertenecientes al Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH), estaban acreditados y consolidados en el sistema. Luego, para la selección de los casos, se consideraron la trayectoria curricular y el rendimiento académico.

En el proceso de producción de datos se implementaron como estrategias distintos tipos de entrevistas asociadas a observaciones de clases. Específicamente se implementaron tres fases de aplicación de los instrumentos:

1. Entrevistas en profundidad (Taylor y Bogdan, 1987) a cada caso con el fin de conocer su trayectoria y expectativas al iniciar el proceso de práctica profesional.
2. Circuito de tres observaciones de clases seguidas de una entrevista de clarificación cada una de ellas, con el fin de explicitar el razonamiento implícito implicado en las tareas de enseñanza realizadas en las clases observadas. Efectivamente, la entrevista de clarificación o explicitación (Vermersch, 2013; Faingold, 2005), permite acceder a explicaciones detalladas de las acciones observadas a través de la verbalización, que posibilita levantar el conocimiento práctico implícito involucrado en ellas.
3. Entrevista en profundidad asociada a una adaptación de la entrevista focalizada (Merton y Kendall, 1946. Cit. en Flick, 2004). Este instrumento fue aplicado al terminar el

³ Un programa concurrente ofrece la formación pedagógica y la disciplinar simultáneamente, en tanto uno consecutivo otorga la formación pedagógica a quienes están ya en disposición de una licenciatura en alguna disciplina vinculada al currículum escolar.

proceso de práctica y su propósito era que los practicantes realizaran una autoevaluación y analizaran los aprendizajes que habían desarrollado en el proceso, después de haber observado los videos de sus propias clases, lo que operó como estímulo para motivar la reflexión del practicante al observar su propio desempeño en la pantalla.

Para el análisis de la información, una vez sistematizados los datos, se organizó un trabajo en tres fases. Las dos primeras se inspiraron en algunos principios de la Teoría Fundamentada (Strauss y Corbin, 2002). Específicamente, en la primera etapa se procedió a un proceso de codificación abierta de carácter inductivo, seguido de una segunda etapa en la cual desarrolló una categorización de códigos, un ordenamiento conceptual, para luego establecer relaciones y jerarquías, de modo de construir una red de categorías interpretativas que sirvieran de base para la tercera fase, en la cual se elaboró una ‘descripción densa’ (Geertz, 2005) de la experiencia de práctica profesional.

Para asegurar la validez del estudio, se triangularon datos a través de la aplicación de distintas estrategias de recolección de información y se realizaron comparaciones constantes para asegurar la uniformidad en el proceso de codificación. Desde la perspectiva ética del estudio, se firmaron consentimientos informados con cada practicante y un representante de cada institución formadora, asegurando confidencialidad y anonimato en el procesamiento de la información.

RESULTADOS

Enfoques epistemológicos que sustentan las prácticas de enseñanza de la Historia

En el siguiente esquema (Fig. 1) se sintetizan los resultados relativos a los enfoques epistemológicos que están a la base de la enseñanza implementada por los practicantes.

Cuando a los practicantes se les solicita que describan el enfoque desde el cual enseñan

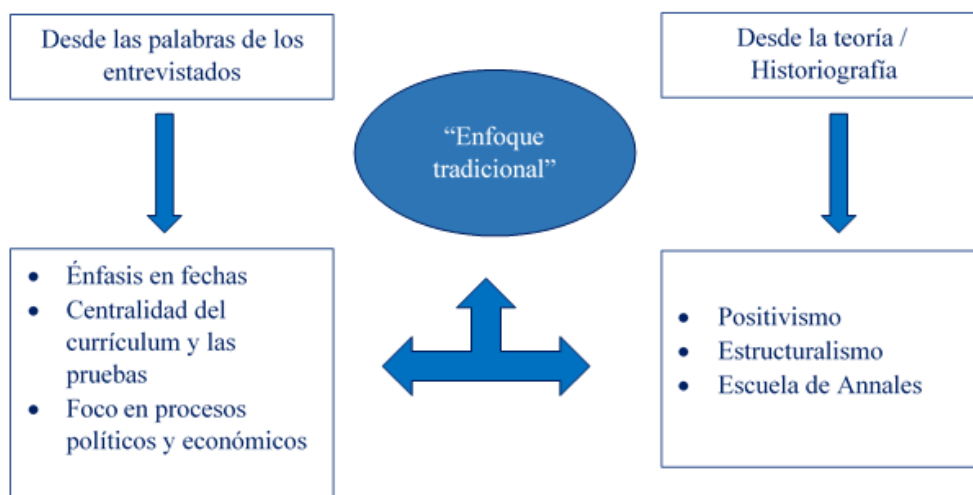


Fig. 1. Enfoques historiográficos.
Fuente: Elaboración propia.

Historia, indican que se trata de un enfoque tradicional, lo que para ellos tiene tres significados fundamentales. El primero se refiere a la incorporación de fechas en la presentación de un contenido lo que, aunque se asocia con la escuela historiográfica positivista⁴ que hoy en día se asume como superada, se valora positivamente pues permite dar un orden o estructura al contenido. El segundo significado se refiere a que se trabajan los contenidos curriculares tal como aparecen en documentos oficiales y son tratados en los textos escolares. Se trata de contenidos clásicos que siempre son preguntados en las pruebas y para los cuales los practicantes reconocen no incorporar nuevas perspectivas de aproximación. Finalmente, un enfoque tradicional se refiere a que el discurso se centra en temas de carácter político y económico porque se considera que estas dos perspectivas dan una estructura básica sobre la cual se asientan las otras temáticas: “(...) yo creo que soy tradicionalista en términos de que me quedo con la política y la economía en términos temáticos (...) me concentro en estas temáticas porque creo que son fundamentales para plantearlas a ellas desde las estructuras de poder (...) para mí es importante que ellas comprendan como se mueven las cosas, la gran estructura política y económica que para mí es fundamental, que se traduce en mecanismos de control en la vida cotidiana” (Entrevista Practicante E, 0669). Esta opción no excluye que se utilicen recursos variados, más cercanos a una historia de la vida cotidiana o social, en los inicios y cierres de las clases para motivar a los estudiantes con el estudio de la Historia, pero sí están supeditados a una aproximación que se centra en lo político y económico.

Este último significado de enfoque tradicional, que organiza el relato histórico en torno a aspectos políticos y económicos considerando que constituyen estructuras que determinan otras esferas de la vida social, se relaciona consistentemente con otros rasgos del discurso que tienen los practicantes sobre la forma en que abordan los contenidos.

Efectivamente, el poner énfasis en el análisis de lo que se considera fenómenos estructurales, es un rasgo característico de un enfoque historiográfico estructuralista que, aunque no es nombrado así por los profesores en formación, sí es posible interpretar que está a la base de varios criterios que declaran intencionar a la hora de enseñar Historia. Esta forma de abordar el contenido permite explicar cómo hay esferas de la vida social, como la vida cotidiana, que son influidas por otras más estructurales, como la economía y la religión, por ejemplo. Así también, el trabajo con el concepto de ‘duraciones’ y la categoría de comprensión histórico-temporal de ‘cambio y continuidad’ revelan una aproximación al contenido desde este enfoque pues el análisis histórico destaca aquellos aspectos que se modifican, así como aquellos que permanecen a lo largo del tiempo y que corresponden a fenómenos de carácter más estructural.

Ahora bien, el criterio de centrar el relato histórico en torno a temas políticos y económicos manifiesta una combinación de enfoques historiográficos porque, si bien la esfera económica se reconoce como una estructura condicionante del comportamiento histórico de los sujetos, para el estructuralismo, la política se concibe como un fenómeno que se manifiesta a nivel de las coyunturas o de los acontecimientos y que puede ser influida por otras estructuras. Es posible que, tal como sucede con una practicante, se combinen dos comprensiones provenientes de dos escuelas historiográficas de larga trayectoria, que hoy

⁴ Sin embargo, no solo el Positivismo trabaja con fechas, más bien prácticamente todas las corrientes se sirven de ellas, así como de las periodizaciones, como marcos de referencia para fijar los procesos históricos.

pueden ser consideradas como tradicionales: el Positivismo (enfocado más en los fenómenos políticos) y el Estructuralismo (centrado en el análisis de las estructuras, una de las cuales es la económica). La practicante aludida combina prácticas dominantes en el quehacer histórico desde hace más de cincuenta años y las reconoce como tradicionales porque, seguramente, dominaron tanto en su aprendizaje escolar como en su formación universitaria.

Por otra parte, en ciertos elementos del discurso de los practicantes, también aparecen rasgos de la escuela historiográfica Annales. Por ejemplo, el análisis de ciertos períodos históricos, como la Colonia en Chile, se organiza considerando diversos ámbitos tales como el económico, el político, el social y el cultural, lo que se corresponde, más bien, con una lógica analítica que fue reconocida primeramente por esta escuela historiográfica.

Hasta aquí, el análisis de la forma de abordar el contenido disciplinar por parte de los practicantes ha permitido perfilar un discurso historiográfico de corte más tradicional, según palabras de los mismos entrevistados, en el que se mezclan elementos del Positivismo, Annales y el Estructuralismo. Sin embargo, los practicantes hacen guiños a otras escuelas historiográficas más recientes, vinculadas a lo que se conoce como 'Nueva Historia', en un esfuerzo por ampliar las perspectivas desde las cuales trabajan los contenidos.

Efectivamente, los profesores en formación buscan ampliar sus referentes historiográficos hacia otras tradiciones como la Historia social y la Historia desde abajo al trabajar algunos contenidos históricos poniendo énfasis en actores sociales tradicionalmente desatendidos o enfocando la explicación en las relaciones sociales de dependencia. Así también, incorporan el tratamiento de variados temas con el fin de hacer más complejo su discurso didáctico disciplinar. Por ejemplo, se trabaja el tema de la mujer, comparando su situación en otros períodos históricos con el presente, tópico propicio de abordar para el caso de una practicante que se desempeña en un curso conformado solo por mujeres. También se introduce el tratamiento de temas que tienen vigencia en la actualidad, como la Educación, o bien que son aptos para generar polémica y exigen un posicionamiento valórico, como los Derechos Humanos. Además, se estudian las manifestaciones artísticas en otros períodos históricos y también aspectos de la vida cotidiana, como las fiestas y algunos personajes populares, aproximándose así a una Historia no oficial.

El desarrollo de categorías de pensamiento disciplinar presente en la enseñanza de la Historia

En este apartado se ofrece un análisis en que se establecen vinculaciones entre una dimensión del conocimiento disciplinar (conocimiento de la materia según Grossman *et al.* 2005) que corresponde a los enfoques epistemológicos –en este caso, específicamente historiográficos– y las competencias de pensamiento disciplinar que fue posible observar como intencionadoras del modo de enseñar en los profesores en formación. Efectivamente, aunque no lo hagan en forma articulada, es posible identificar el trabajo de algunas categorías conceptuales que permitirían desarrollar competencias de pensamiento histórico (Pagès, 2009; Santisteban, 2010). En el siguiente esquema (Fig. 2) se sintetizan los resultados relativos al enfoque didáctico disciplinar.

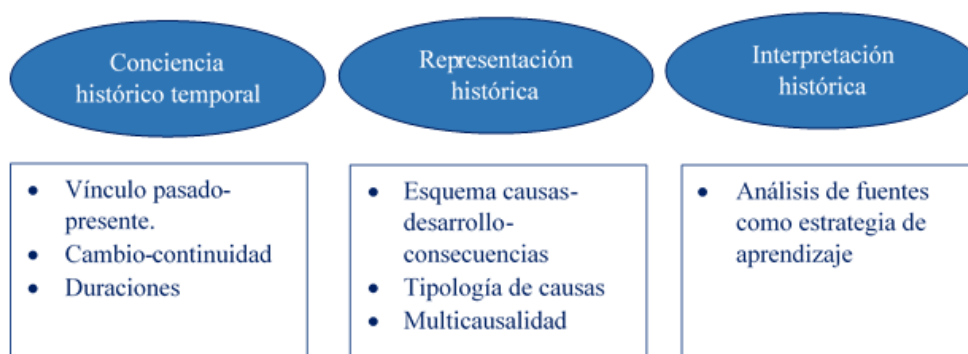


Fig. 2. Enfoque didáctico disciplinar. Modelo de desarrollo de competencias de pensamiento histórico.

Fuente: Adaptado de (Pagès, 2009; Santisteban, 2010).

Al enseñar Historia, un criterio que se destaca como orientador para el abordaje de los contenidos, y que corresponde a una de las dimensiones del desarrollo de la conciencia histórico-temporal, es el establecimiento de vínculos pasado-presente, esto es entre el contenido histórico que se va a trabajar y el presente o la realidad más conocida por los estudiantes. Se trata de acercar la Historia, hacerla más familiar y observar cómo se manifiesta en el presente. Estos vínculos pueden plantearse al inicio de la clase, como parte de la motivación, y también pueden incentivarse utilizando recursos audiovisuales que provocan más fácilmente que los estudiantes hagan conexiones con experiencias familiares y conocidas.

Un mecanismo para establecer vínculos pasado/presente consiste en proponer la discusión acerca de cómo un tema que se está estudiando se manifiesta también en el presente. Este trabajo tiene un doble propósito, el conocimiento de su presente permite comprender mejor el tema en el pasado y, en forma complementaria, el conocimiento del pasado profundiza la comprensión del presente. Además, hace posible descubrir cómo ciertos aspectos tienen una continuidad histórica. Una practicante que intentó establecer esta clase de relaciones al trabajar el tema de la Educación en Chile en el siglo XIX, explica: "...preguntarles cómo ven ellas el tema la educación actual ¿me entiendes? para que primero no lo sientan que fue una cosa del año de la cocoa, ultra abuelita, que me importa a mí y no tiene ninguna conexión con mi vida cotidiana y para que se den cuenta que en realidad no somos, que las cosas no han cambiado mucho en términos estructurales." (Entrevista Practicante E, 193)

Otra estrategia, levemente diferente a la presentada, consiste en buscar conexiones de los temas estudiados con aspectos de la vida cotidiana, más cercana al estudiante, tales como la música, la vestimenta, la alimentación, las formas de diversión y los datos curiosos. Esta clase de temáticas generalmente interesan a los estudiantes, que intervienen espontáneamente para hacer sus comentarios que luego, idealmente, son aprovechados por el practicante para contextualizar históricamente o ampliar más un tema.

En sus prácticas, los profesores en formación también trabajan con otras categorías de comprensión de la temporalidad, vinculadas al enfoque historiográfico estructuralista. Así, por ejemplo, se introducen las nociones de cambio y continuidad, haciendo énfasis en aquellos aspectos que tienen permanencia incluso hasta hoy día porque permiten

observar las proyecciones de los procesos históricos en el presente. Este esfuerzo se vincula consistentemente con el criterio de intencionar vínculos entre el pasado y el presente, revisado anteriormente. Por otra parte, hacer énfasis en que los aspectos que permanecen en el tiempo tienen un carácter estructural también posibilita que los estudiantes comprendan mejor las transformaciones históricas. Sucede, por ejemplo, en el análisis de fotografías de los mismos lugares en distintos momentos históricos, que permite visualizar mejor las transformaciones que han tenido lugar en el tiempo. La comprensión del cambio y la continuidad no está exenta de dificultades para los estudiantes, que no están acostumbrados a este tipo de análisis y que se confunden al tener que trasladarse imaginariamente de un período histórico a otro.

Otra categoría de comprensión temporal de origen estructuralista y que también se hace presente en el discurso de los profesores en formación acerca del abordaje de contenidos, corresponde a las duraciones. La larga duración está implícita en el análisis de las estructuras y también en el análisis de la continuidad, pero también aparecen aplicadas la corta duración y la mediana, cuando se analizan cambios históricos.

El desarrollo de la competencia de representación histórica –específicamente de la categoría conceptual de explicación–, aparece en la configuración del relato y la presentación de los procesos históricos en base a la utilización de un esquema de causas, desarrollo y consecuencias, que permite generar en los practicantes una estructura que ordena y facilita la comprensión de los estudiantes. Se profundiza, eso sí, en el análisis de las causas distinguiendo, por ejemplo, entre causas mediatas e inmediatas y, también, entre distintos tipos de causas, como las económicas, políticas, sociales, culturales, etc. En el extracto que sigue se presenta una interesante explicación de los tipos de causa aplicados a un proceso histórico particular, cuando la practicante recuerda el relato que presentó en clases:

“(...) yo le dije las causas inmediatas es lo que detona el hecho, es un hecho puntual, pero lo que genera un hecho histórico es lo que se va dando desde antes por eso es que hablamos de proceso histórico. Ustedes tienen que tener la noción de proceso, proceso que lo que originó la primera guerra mundial se viene dando desde el imperialismo, ¿por qué? porque es una suerte de dominio ¿cierto?, porque hay una necesidad de las potencias de tener estos mercados para poder extraer recursos ya sean materiales y humanos también, con la esclavitud, entonces para poder potenciar sus propios mercados, yo hacía hincapié en eso, se acuerdan de lo que hablábamos...entonces yo en la prueba coloqué causa inmediata ¿cuál fue la causa inmediata de la Primera Guerra Mundial?, ¿cuáles fueron las mediatas de la Revolución Rusa? por ejemplo, entonces yo actualicé esos términos”.

(Entrevista Practicante F, 188). Esta forma de explicación multicausal podría asociarse con los principios de la Escuela de Annales que fundó el análisis histórico considerando estas dimensiones.

En el discurso de los profesores en formación acerca de sus prácticas de enseñanza, no se hace visible el desarrollo de la competencia de imaginación histórica (empatía,

contextualización y juicio moral). Por su parte, la competencia de interpretación histórica, basada en el análisis de fuentes, aparece cuando los profesores en formación se refieren a las estrategias de aprendizaje y los materiales que diseñan e implementan en sus clases, con un carácter más instrumental, pero no como una clave de desarrollo cognitivo en la disciplina.

*Posibles relaciones entre enfoques historiográfico y
didáctico disciplinar y diversas concepciones de ciudadanía*

Como se pudo apreciar en la presentación de resultados relativos a los enfoques historiográficos que fundamentan la enseñanza implementada por los profesores en formación, prevalecen prácticas vinculadas a escuelas más tradicionales de pensamiento histórico como el Estructuralismo y la Escuela de los Annales, asociados a algunos rasgos del Positivismo. Para las dos primeras escuelas de pensamiento, el rol de los sujetos como actores sociales queda subsumido a la acción de las estructuras que condicionan su actuar. De este modo, a partir de los posicionamientos historiográficos que fue posible identificar en los profesores en formación se desprende que el sujeto como actor social queda relegado en su protagonismo al relevarse su sujeción a estructuras políticas y económicas que limitan su influencia en el cambio histórico. De esta manera, se impone la idea de un orden, otorgado por las estructuras, un tanto incontrarrestable por la acción del sujeto, ya sea individual o colectivo.

En consecuencia, sería posible vincular esta dimensión de la enseñanza disciplinar a distintas concepciones de ciudadanía que se desprenden de las posiciones en los debates revisados previamente. Así, primero, podría considerarse que los profesores en formación posiblemente están más cercanos a una concepción de ciudadanía cívica, con un sentido vertical y más vinculada a las instituciones (Jara *et al.* 2019). En segundo lugar, es más probable que valoren la cohesión social que el antagonismo democrático respecto de la organización del sistema político, siguiendo los principios del funcionalismo. Finalmente, llevados al terreno educativo, seguramente se ubican en un enfoque minimalista de la enseñanza de la ciudadanía, que valora la institucionalidad, el orden y el ejercicio de los derechos ciudadanos dentro de un marco normativo.

Sin embargo, esta interpretación podría ser matizada a la luz de los atisbos de otras corrientes historiográficas que emergen en algunas prácticas de los profesores en formación, que se vinculan con la Historia Social y la Historia desde abajo y que relevan el papel de actores subalternos como el bajo pueblo o las mujeres. Desde estas perspectivas podrían plantearse disonancias en el discurso predominante, hacer emerger el conflicto y la lucha social como motores de cambio social y desarrollo histórico. Una enseñanza de la Historia desde esta perspectiva podría potenciar la concepción de la ciudadanía en la cual se valora el conflicto como parte de la vida en común, así como la importancia de la comunidad y el trabajo y compromiso colectivos en pos del bien común, lo que podría llegar a orientarse a una concepción de ciudadanía amplia relacionada con la posición comunitarista.

En cuanto al enfoque didáctico disciplinar, los resultados reportaron que los profesores en formación orientaban su trabajo al desarrollo de algunas categorías relacionadas a las competencias de conciencia histórico temporal (vínculo pasado-presente, cambio-continuidad y duraciones) y representación histórica (esquema de causas-desarrollo-consecuencias,

tipología de causas y multicausalidad) que son coherentes con los enfoques historiográficos estructuralista y Annales, principalmente, por lo que las concepciones de ciudadanía asociadas serían básicamente las mismas. De este modo, se observa un modelo didáctico disciplinar de enseñanza de la Historia más bien tradicional, con algunos rasgos de orientación didáctica hacia el desarrollo de competencias de pensamiento disciplinar, pero aún incipientes, lo que no permitiría anclar una concepción de ciudadanía desde lo discursivo, lo procedimental y lo actitudinal acorde con un enfoque de formación ciudadana. Efectivamente, una comprensión de la ciudadanía que involucra la participación social activa requiere que la escuela se convierta en un espacio para el aprendizaje de la Historia y de la ciudadanía no solo desde un nivel conceptual sino también, y quizás sobre todo, desde un nivel procedimental que fortalezca el desarrollo de competencias que autonomicen la acción de los estudiantes, respecto de su propio proceso de aprendizaje como también de su rol social.

En este sentido, se abre una posibilidad en el desarrollo de la competencia de interpretación histórica, relativa al análisis de fuentes y de carácter procedimental que, en su implementación, ofrece oportunidades reales de desempeño autónomo por parte de los estudiantes, otorgándoles mayor protagonismo y conciencia de su capacidad de decisión, poder y acción.

CONCLUSIONES

Desde la perspectiva de la didáctica específica a partir de la cual se ha realizado el análisis de las prácticas de enseñanza en este estudio, se ha constatado que, en relación a la enseñanza de la Historia, se aprecia una fundamentación basada en distintas corrientes historiográficas de corte más tradicional, tales como el Estructuralismo, la Escuela de Annales y algunos elementos del Positivismo. Aunque estos enfoques no aparecen formalmente nominados en su discurso, los practicantes sí se refieren a su perspectiva como ‘tradicional’ y es posible detectar rasgos de estas en las prácticas que describen y que fueron observadas.

Al profundizar en el manejo específico de perspectivas didácticas para la enseñanza de la Historia, el análisis de la información reveló que los profesores en formación incorporan algunas categorías que permitirían desarrollar competencias de pensamiento histórico, específicamente de conciencia histórico-temporal, representación histórica e interpretación⁵, que fueron explicadas anteriormente al revisar el modelo didáctico disciplinar (Santisteban, 2010) que corresponden, justamente, a las más tradicionales. Aquellas categorías más complejas y asociadas a estas mismas competencias, así como a la de imaginación histórica, que incluye el trabajo de la empatía y la contextualización histórica, no aparecen incorporadas en las prácticas de los futuros profesores.

Estos resultados son consistentes con los de Salinas, Oller & Muñoz (2016) quienes estudiaron la relación entre estilos de enseñanza y las representaciones sociales sobre participación democrática evidenciadas por docentes en ejercicio. Este trabajo dio cuenta de la predominancia de una concepción de ciudadanía minimalista y un predominio de estilo docente positivista.

⁵ Esta última se hace presente en las estrategias de aprendizaje propuestas a los estudiantes, que incluyen el análisis de distintos tipos de fuentes.

A la luz de los hallazgos presentados, y dado que en la enseñanza disciplinar se hacen presentes solo algunas categorías orientadas al desarrollo de pensamiento histórico y que estas no forman parte de un marco estructurado que se constituya en base de la enseñanza, es posible concluir que la formación en didáctica específica no incorpora esta perspectiva didáctica y que, en cambio, se desarrolla de acuerdo a criterios más tradicionales. Se plantea así un desafío para las instituciones formadoras de actualizar tanto la formación epistemológica como la didáctica, así como de ofrecer orientaciones para articular y llevar estos conocimientos a la práctica.

El problema se complejiza si a esta reflexión agregamos las concepciones de ciudadanía con las cuales sería posible hacer dialogar la enseñanza de la Historia implementada por los profesores en formación. El análisis realizado permite concluir que los enfoques historiográfico y didáctico que fundamenta la enseñanza y que son de carácter más bien tradicional, con algunos rasgos de comprensiones disciplinares y didácticas más actualizadas, abren limitadas posibilidades al desarrollo de una concepción de ciudadanía crítica y activa que promueva la valoración de la democracia y la inclusión. Esto no se debe a que los practicantes manifiesten un rechazo a este enfoque de formación ciudadana. Si bien el tema no fue abordado abiertamente en las entrevistas, el silencio es elocuente en manifestar que no cuentan con una alfabetización básica que les permita comprender las relaciones entre el tipo de Historia que enseñan y la ciudadanía que promueven. Por otra parte, no solo hay una limitación discursiva sino también procedimental, por cuanto se observa que su formación no se orientó a propiciar escenarios de aprendizaje para que sus estudiantes desarrollaran competencias tanto de pensamiento disciplinar como de participación social. Queda entonces, una importante tarea para las instituciones formadoras de actualizar las perspectivas de formación histórica, didáctica específica y de formación ciudadana con vistas a propiciar el establecimiento de relaciones virtuosas que tengan como resultado propuestas de enseñanza coherentes y desafiantes para el estudiantado.

REFERENCIAS

- Almeyda, L. (2016). Arrojadados en la acción. Aprender a enseñar en la experiencia de práctica profesional, *Estudios Pedagógicos*, XLII (4), 11-30.
- Almeyda, L., Valledor, L., & Bravo, L. (2013). Aprendizaje y enseñanza del tiempo histórico: aproximaciones desde la investigación, el pensamiento del profesor y el currículum. En I. Muñoz, I. & L. Osandón (Eds.) *La didáctica de la historia y la formación de ciudadanos en el mundo actual* (pp. 225-250). Santiago: Centro de Investigaciones Barros Arana.
- Aróstegui, J. (2001). *La investigación histórica: teoría y método*. Barcelona, España: Crítica.
- Ávalos, B. (2002). *Profesores para Chile: Historia de un Proyecto*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.
- Burke, P. (1993). *Formas de hacer historia*. Madrid, España: Alianza.
- Castañeda, M. (2013). *Aprender a enseñar conceptos sociales. La formación en Didáctica de las Ciencias Sociales en la carrera de Educación Básica de la Universidad de Playa Ancha*. Estudio de Casos. Tesis para optar al grado de Doctora. Universitat Autònoma

- de Barcelona. Departament de Didàctica de la Llengua, de la Literatura i de les Ciències Socials.
- Cisternas, T. (2011). La investigación sobre formación docente en Chile. Territorios explorados e inexplorados. *Calidad en la educación*, 35, 131-164. <http://doi.org/10.31619/caledu.n35.98>
- Faingold, N. (2005). Del practicante al experto: cómo construir las habilidades profesionales. En Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. & Perrenoud, P. (Coord.) *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias* (pp. 197-221). México: Fondo de Cultura Económica.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- García, C. (2016). *Interpretaciones y paradojas de la educación ciudadana en Chile. Una aproximación comprensiva desde las significaciones ciudadanas y pedagógicas de profesores de historia*. Tesis para optar al grado de Doctora en Ciencias de la Educación. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Geertz, C. (2005). *La interpretación de las culturas* (12ª Ed.). España: Gedisa.
- Grossman, P., Wilson, S., & Shulman, L. (2005). Profesores de sustancia: el conocimiento de la materia para la enseñanza. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 9(2), 1-25.
- Hirmas, C. (2014). Tensiones y desafíos para pensar el cambio en la formación práctica de futuros profesores. *Estudios Pedagógicos*, XL(1), 127-143.
- Jara, C., Sánchez, M., & Cox, C. (2019). Liderazgo educativo y formación ciudadana: visiones y prácticas de los actores. *Calidad de la Educación*, 51, 350-381.
- Jiménez, M.S., Bravo, L. y Osandón, L. (2013). La construcción de la ciudadanía contemporánea: nuevas posibilidades para la enseñanza de la historia. En I. Muñoz y L. Osandón. *La didáctica de la historia y la formación de ciudadanos en el mundo actual* (pp. 139-155). Santiago: Dibam.
- Kerr, D. (2002). An international review of citizenship in the curriculum. En G. Steiner-Khamsi, J. Torney-Purta y J. Schwille (Eds.), *New paradigms and Recurring Paradoxes in Education for Citizenship: an international comparison*. UK: Elsevier Science Ltd.
- Montecinos, C., Walker, H., Solís, M., Núñez, C., Contreras, I., & Rittershaussen, S. (2010). Lineamientos para el diseño del currículo del área de formación de carreras de pedagogía. En Martinic, S., & Elacqua, G. (Eds.) *¿Fin de ciclo? Cambios en la gobernanza del sistema educativo* (pp. 233-255). Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile o Andros Impresores.
- Pagès, J. (2009). El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía. *Reseñas de enseñanza de la historia*, 7, 69-91.
- Plá, S., & Pagès, J. (2014). Una mirada regional a la investigación en enseñanza de la historia en América Latina. En S. Plá & J. Pagès (Coord.), *La investigación en la enseñanza de la historia en América latina* (pp. 13-38). México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Ramis, A. (2018). Ciudadanía, convivencia, organización y cultura escolar. En A. Ramis & C. Rodríguez (Comps.), *Educación y democracia: formación ciudadana para la escuela de hoy* (pp. 31-50) El Salvador: Instituto Nacional de Formación Docente.
- Reyes, L., Campos, J., Osandón, L., & Muñoz, C. (2013). El profesorado y su rol en la formación

- de los nuevos ciudadanos: desfases entre las comprensiones, las actuaciones y las expectativas. *Estudios Pedagógicos XXXIX*, (1), 217-237. <http://doi.org/10.4067/S0718-07052013000100013>
- Robson, C. (2002). *Real World Research* (2da ed). Oxford, Inglaterra: Blackwell Publishing.
- Sáiz, J. (2014). Fuentes históricas y libros de texto en secundaria: una oportunidad perdida para enseñar competencias de pensamiento histórico. *Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 29(1), 83-99.
- Salinas, J., Oller, M., & Muñoz, C. (2016). Representaciones sociales de la participación ciudadana en docentes de ciencias sociales: perspectivas para la nueva asignatura de formación ciudadana en Chile. *Foro Educativo*, 27, 141-161.
- Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. España: Mc Graw Hill.
- Santisteban, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clío & Asociados*, 14, 34-56.
- Santisteban, A., & Pagès, J. (2006). La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación primaria. *Cadernos CEDES*, 30, 82, 281-309.
- Stake, R. E. (2013). Estudio de casos cualitativos. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln, (Comps.), *Manual de Investigación cualitativa. Volumen III: Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 154-197). Barcelona: Gedisa.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la Investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. España: Paidós.
- Trèpat, C. (1998). *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales*. Barcelona: Graó.
- Vermersch, P. (2013, 6 de octubre). Comment est né l'entretien d'explicitation [Audio en podcast]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=ISQKNR7lJgI>
- Wineburg, S. (2001). *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past*, Philadelphia: Temple University Press.