



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

PROGRAMA DE MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

**LA FUERZA DEL CONTEXTO Y RESIGNIFICACIÓN DE LA ENSEÑANZA DE LA
HISTORIA: TRANSPOSICIÓN DIDÁCTICA EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA
EN EDUCACIÓN SECUNDARIA DE CHILE.**

T E S I S

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA

P R E S E N T A

LIC. PAULINA SOLEDAD ALIAGA DE LA FUENTE

TUTORA

**MTRA. ANA MARÍA DEL PILAR MARTÍNEZ HERNÁNDEZ - FACULTAD DE FILOSOFÍA Y
LETRAS - UNAM**

COMITÉ TUTOR

**DR. ARMANDO ALCÁNTARA SANTUARIO - INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN SOBRE LA
UNIVERSIDAD Y LA EDUCACIÓN (ISSUE)- UNAM.**

MTRA. MARTHA CORENTEIN ZASLAV - FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS - UNAM.

MTRA. MARCELA GÓMEZ SOLLANO - FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS - UNAM.

**DR. JORGE CADENA ROA - CENTRO DE INVESTIGACIONES INTERDISCIPLINARIAS EN
CIENCIAS Y HUMANIDADES-CEIICH- UNAM.**

MÉXICO, D.F. NOVIEMBRE DE 2013.



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Uno de los problemas que afecta la vinculación de la sociedad contemporánea con las generaciones anteriores, se refiere a la falta de relación orgánica con el pasado del tiempo en el que vivimos

Eric Hobsbawm.

ÍNDICE

Introducción.....	1
1. <i>El espacio de indagación.....</i>	3
2. <i>Enfoques de interés: las razones que movilizan la indagación en Chile.....</i>	5
3. <i>Enfoque de observación, etnografía y enseñanza de la Historia.....</i>	7
4. <i>Posibilidades de la etnografía en el reconocimiento de los saberes pedagógicos.....</i>	9
5. <i>Proceso de indagación.....</i>	18
<u>Capítulo 1:</u>	
En torno a la historia que se enseña y la experiencia que se convierte en saber.....	22
1.1. <i>Enseñanza de la historia.....</i>	22
1.2. <i>Transposición didáctica y reconstrucción histórica.....</i>	38
1.3. <i>Experiencia, tiempo y sentidos: construcción de saberes de la enseñanza de la Historia.....</i>	45
<i>a.- Tiempo y sentido; hacia el reconocimiento de la experiencia.....</i>	48
<u>Capítulo 2:</u>	
Historia del Sistema Educativo Chileno.....	54
2.1. <i>La enseñanza y configuración del Estado en Chile.....</i>	54
2.2. <i>La herencia dictatorial: La depuración política del sistema nacional de Educación.....</i>	61
2.3. <i>Algunos aspectos que acompañan el 2011 y la movilización estudiantil.....</i>	65
<u>Capítulo 3:</u>	
Transposición de la historia en la educación media: el caso del Liceo Eduardo de la Barra de Valparaíso.....	82
3.1. <i>Valparaíso.....</i>	82

3.2. Descripción del establecimiento.....	84
3.3. El regreso a clases.....	88
<u>Capítulo 4:</u>	
Saberes y construcción de conocimiento histórico.....	102
4.1. La historia “del Liceo”.....	102
4.2. La historia para los estudiantes.....	106
4.3. ¿Dónde está la historia?.....	108
4.4. La historia que veo.....	111
a.-Planillas de análisis de imágenes.....	117
4.5. Desalojo 19 de Octubre de 2011.....	128
4.6. Reconstruir la historia a través de la fotografía un ejercicio de construcción de relato sobre los aprendizajes en torno a la enseñanza de la historia.....	138
Conclusiones.....	166
Fuentes consultadas.....	170
Anexos.....	176

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo fue posible de realizar gracias a la comunidad educativa del Liceo Eduardo de la Barra de Valparaíso, a sus profesores y estudiantes dedico este trabajo de tesis que no hace más que reflejar la significación de una mirada crítica hacia la historia y un proceso social en desarrollo en Chile. De ello pude ser testigo mediante el testimonio que amablemente me compartieron durante dos meses en Valparaíso jóvenes estudiantes secundarios y profesores de Historia del Liceo Eduardo de la Barra.

Agradecer también el apoyo de la Fundación Ford y CONICYT Chile a través de su programa Becas Chile por brindarme la oportunidad de realizar mis estudios de Maestría en Pedagogía en la Universidad Nacional Autónoma de México. Como también a FLACSO - México por permitirme participar durante el año 2013 como asistente de investigación del proyecto "Institucionalización y disfrute de los Derechos Humanos en América Latina: 1990-2010", en particular a la Dra. Karina Ansolabehere.

En UNAM tuve la oportunidad de dialogar con excelentes profesores quienes apoyaron con sus clases la realización de este trabajo, en particular agradecer a Mtra. Pilar Martínez, por sus consejos y apoyo que rebasan el trabajo meramente tutorial y además nutrió el proceso de construcción de esta tesis como las ansias de continuar investigando. Agradecer también el compromiso docente y calidez humana de: Dr. Armando Alcántara, Mtra. Martha Corenstein, Mtra. Marcela Gómez, Dr. Jorge Cadena, quienes conforman el comité tutorial de este trabajo y sumar las experiencias de clases compartidas con la Dra. Virginia Villaplana y Dra. Rosa Nidia Buenfil ambas fundamentales en la formación recibida durante el programa.

Esta tesis fue construida entre Chile y México, en ambos rincones guardo el cariño de quienes acompañaron el tiempo de este trabajo la amistad y el dialogo fraterno hicieron de este tiempo un período único y particular, escoltaron estos días: Talía, Paula, Carolina, Fernanda, Ignacio, Consuelo, Jaime, Nuni, Michael, Renzo, Rodrigo, Edgar, Gloria, Felipe, Virginia, Sebastián, Jorge y las familias adoptivas en tierras mexicanas Toledo - Rojas y Alejandro - Pérez. Corresponde agradecer también los sabios consejos de Dr. Patricio Quiroga de la Universidad de Valparaíso amigo y maestro. Las reflexiones fundamentales de mis compañeros del seminario de Análisis Político de Discurso: Malena, Estefanía, Héctor, Leticia, Kari.

El apoyo incondicional de mi familia y pareja siempre han estado presente convirtiéndose durante estos años de residencia en México en una fuerza vital para impulsar los momentos complejos, Marietta, Alfredo, Alfredo Eduardo y Emilio siempre estuvieron pendientes de los avances no sólo de este trabajo sino más bien de la experiencia de vida que significo estudiar en UNAM y vivir en D.F.

Introducción

En el año 2011 los jóvenes estudiantes chilenos salen a las calles, para comunicar su descontento con la gestión neoliberal del sistema educativo en Chile. Muchos de ellos son hijos de la década de los noventa, desde un presente que parecía distante a los ojos del mundo de la experiencia dictatorial. Reclaman la falta de atención de la herencia de la violencia política de la dictadura, esa que no se gesta en la piel ni en los informes de derechos humanos que parecían sellar el espacio de violencia acontecido en el pasado reciente de Chile. Más bien de aquellos espacios que permiten mantener la desigualdad en un país que crece a un ritmo inusitado en sus cifras macroeconómicas y que nubla las expectativas de su pueblo a través del endeudamiento.

Enseñar historia en un presente que interpela de forma constante, masiva y pública la historia de su pasado reciente, escapa cotidianamente de la textualidad de los manuales escolares, en un diálogo relacional y permanente entre los elementos partícipes del proceso de enseñanza, la vida cotidiana y la mirada crítica de estudiantes y profesores.

El presente trabajo busca indagar sobre los procesos de significación de la enseñanza de la historia, en la educación secundaria y pública de Chile. Bajo una mirada abierta a la valoración de los saberes que los estudiantes se apropian en las clases de historia, aquellos que no remiten a un contenido específico del marco curricular y que abren el diálogo con el contexto en el cual se desenvuelve la vida de los estudiantes.

Los estudios sobre enseñanza de la historia en Chile, han concentrado su mirada en las formas en las cuales se comunican los contenidos exigidos por el curriculum, con esfuerzos importantes sobre la concepción de los procesos históricos que los estudiantes tienen sobre la llamada historia oficial. Entre ellos encontramos el trabajo de Samuel Vial, “La enseñanza de la historia en Chile qué y cómo se enseña

el proceso independentista”,¹ y “La enseñanza de la historia, curriculum oculto en la educación chilena” de Francisco Cisternas². Contribuciones que han permitido generar una mirada crítica hacia las reformas educacionales, la distancia entre la producción historiográfica y la enseñanza de la historia, y la transición de la asignatura luego de su fuerte intervención durante los años de la dictadura.

Este trabajo intenta sumar esfuerzos en la investigación sobre la enseñanza de la historia, desde la mirada de los estudiantes, los actores dentro de la “historia” de esta práctica de aprendizaje; interesa la historia como ellos la ven y qué se llevan finalmente al salir del espacio de formación.

El vector del proceso de indagación remite a los ámbitos de transposición didáctica en la enseñanza de la historia; entendiendo por transposición didáctica:

“las transformaciones adaptativas que sufre un contenido del saber sabio que haya sido designado para pasar a constituir un objetivo de enseñanza. Los actores del proceso serán estudiantes, saberes y docentes que conviven a diario en una relación didáctica en búsqueda de compartir contenidos de enseñanza”³.

Las relaciones didácticas, como los contenidos del saber sabio cambian en la medida que cambian los actores, su tiempo y contexto. En el caso del interés de esta tesis sobre el proceso de observación de la enseñanza de la historia, resulta fundamental ampliar la mirada sobre el saber a transponer más allá de los saberes sabios dirigidos por el curriculum, y sumar la emergencia de los saberes que el contexto situará en las salas de clases.

Las posibilidades de apertura y aprendizaje que ofrece abordar la transposición didáctica desde la investigación etnográfica, abre una nueva forma de abordaje sobre la indagación en procesos de generación de saberes docentes. Considerando

¹ Samuel Vial, “La enseñanza de la historia en Chile qué y cómo se enseña el proceso independentista”, en *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, N° 48, 2006 (Ejemplar dedicado a: conmemoraciones iberoamericanas y enseñanza de la historia), pp. 86-96.

² Francisco Cisternas, “La enseñanza de la historia, curriculum oculto en la educación chilena”, en *Revista Docencia* N°23, Santiago, Agosto - 2004. pp. 48-59.

³ Miguel Ángel, Gómez Mendoza; “La transposición didáctica: historia de un concepto”, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vo. 1, Núm. Julio-Diciembre, Colombia, 2005, p. 87.

la práctica de ellos como motor de observación desde una perspectiva que cruza las lindes de los currículos oficiales.

Las relaciones de poder presentes en las dinámicas de aprendizaje dentro de un entorno escolar reflejan, en muchas ocasiones, las presiones contextuales en las cuales se ha visto involucrado el sistema educativo desde su creación.

La diversidad de campos de aprendizaje presente en las instituciones escolares impide cerrar filas para entender las dinámicas de cada caso, como formas fuera de lo particular. Sin embargo, históricamente desde la formación de los Estados nacionales, su expansión en el mundo y la idea de forjar una identidad particular de un espacio político, fue recogiendo la importancia que en este proceso compete a la valoración del pasado a través de la enseñanza de las llamadas historias oficiales.

La historia traducida al espacio escolar, ha pasado y sigue pasando por un doble y fino proceso de selección que remite a: el autor, entendiendo por ello, quienes tienen a su cargo la elaboración del relato historiográfico oficial; las posiciones de poder presentes en el contexto (espacio y tiempo) y las formas que toman las prácticas pedagógicas de la enseñanza de la historia. En este último punto vemos que los espacios de diálogo entre pasado y presente son asignados a personajes, procesos que buscan significar en los alumnos algo más que un aprendizaje escolar.

I. El espacio de indagación:

El interés por indagar sobre las prácticas desarrolladas en la enseñanza de la historia y las ciencias sociales en establecimientos de educación secundaria, responde a la búsqueda de caminos que permitan conocer la significación que producen en los estudiantes los procesos de enseñanza de la historia, cómo aportan éstos a la formación de sujetos históricos, la incidencia de esos aprendizajes en la vida diaria de los estudiantes y el reconocimiento de los jóvenes como actores políticos dentro de su comunidad.

En relación a lo anterior planteo el siguiente supuesto de trabajo: *La historia oficial, no promueve una vinculación con la historicidad de los alumnos, surge a partir del cuestionamiento e interés por conocer:*

- ¿Cómo se producen los procesos de construcción de conocimiento en la enseñanza de la historia?
- ¿Qué elementos intervienen en los procesos de significación de la historia dentro y fuera del espacio educativo?

Observación que busca identificar un sentir, respecto a la valoración de los aprendizajes, más allá de la visión de participación electoral, y la enseñanza centrada en las prácticas memorísticas y nacionalistas.

Problematizado a través de la siguiente pregunta:

- ¿Cuál es el pasado que reconocen y significan los estudiantes?

La fuerza del contexto en el cual se inscribió el proceso de indagación nos movilizó hacia el interés de los alumnos por el pasado en relación a los problemas de su presente vinculados a la movilización estudiantil, manifestando su preocupación por cuatro ejes.

1.- Desarrollo de la movilización estudiantil.

2.- Consecuencias de la movilización en el Liceo Eduardo de la Barra (éxodo de 600 estudiantes, repetición voluntaria de los estudiantes, presiones interinstitucionales, pugnas de poder entre estudiantes, profesores, cuerpo directivo.)

3.- Violencia y represión.

4.- Encuentro con el pasado, ausencia/presencia, en un diálogo permanente con la realidad de los estudiantes, sus familias, amigos, espacios de la vida cotidiana y el espacio escolar.

En razón de ello, es intención de este trabajo ofrecer una mirada cualitativa respecto a la situación de la enseñanza de la historia y las ciencias sociales, con el objeto de abrir las fronteras de análisis de los sistemas de enseñanza nacionales, hacia el conocimiento de los elementos comunes, divergentes, débiles y fuertes en

los procesos de enseñanza de la historia de América Latina, en contextos de enseñanza latinoamericanos; indagando sobre las prácticas desarrolladas en Chile.

II. *Enfoques de interés: las razones que movilizan la indagación en Chile*

Durante el siglo XX, el progreso, de la mano de la educación, fue una promesa con resultados palpables, gracias a un fuerte apoyo Estatal en la creación, sostenimiento y mejora de los sistemas nacionales de educación pública. Primero observados como una plataforma de instrucción, que a partir de la segunda mitad del siglo XX, comenzó a mostrar sus resultados en la generación de movilidad social y la política de igualdad en cuanto al ingreso y permanencia en el sistema. En la práctica, durante este período se comprueba que la educación constituye una palanca para el progreso y un bien en sí misma.

Desde 1980, se fue observando un giro en las políticas educativas nacionales en aspectos administrativos, organizativos y curriculares. Las reformas impulsadas desde entonces inauguraron la era de la descentralización y la privatización de los sistemas educacionales de la responsabilidad estatal, delegando en manos de privados parte de la tarea administrativa. Las reformas emblemáticas del período que inaugura la descentralización son, en Estados Unidos, las que surgieron durante el gobierno de Ronald Reagan, en Inglaterra durante el gobierno de Margaret Thatcher y, en Chile, durante la dictadura de Augusto Pinochet, entre otras.

La trayectoria que marcará desde entonces a los sistemas educativos en América Latina ha generado distancias y particularidades en cada nación, siendo el caso de Chile un modelo emblemático de transformación neoliberal. Sin embargo, la región comparte la desazón de la ciudadanía por la política y la participación activa en sus sistemas de gobierno. Enfrentamos en la actualidad una grave crisis respecto a la legitimidad de los organismos de Estado, de la clase política que nos representa, etcétera. No muy lejos se ubican los sistemas de enseñanza, los cuales están siendo observados cada vez con ojos más críticos.

Realidad que ofrece diferentes enfoques a la hora de ejercer la enseñanza, pero que converge en el descontento ciudadano con el sistema político que ha oprimido la participación ciudadana en el espacio público. Aspectos que revisados desde la perspectiva contextual, nos permiten decolorar las generalizaciones que hoy transitan en los espacios de enseñanza.

Expongo algunos puntos críticos que la investigación en pedagogía ha considerado importantes a la hora de expandir sus estudios, para acercarlas a realidades posibles. Entre ellas, las miradas surgidas desde el cuestionamiento a las investigaciones cooptadas por la *neutralidad apolítica y ahistórica*, fomentadoras de “ilusiones pedagógicas”⁴ en defensa de una investigación situada política e históricamente. La comprensión de la objetividad, a través de la interdisciplinariedad desde los aportes de la microhistoria o la nueva comprensión de la individualidad, no como un espacio aislado sino en plena *interacción con las fuerzas exógenas al núcleo de acción en estudio*; en este sentido la experiencia aprendida desde la tesis del queso y los gusanos de Carlo Ginzburg⁵ refleja la importancia de ocuparnos de los microespacios de relación, que en el caso de la educación no sólo remiten al salón de clases, sino a una multiplicidad de saberes que interpelan a diario a los estudiantes y profesores desde su vida cotidiana: los espacios de trabajo, los contenidos a enfrentar, las jerarquías institucionales y relacionales, el territorio, que nos permiten situar y conocer cómo se construyen procesos de significación de largo aliento.

La segunda mirada rescatada desde la historia, refiere a la comprensión de los procesos sociales en su corta, mediana y larga duración; siguiendo la aportación

⁴ Philip G. Albatch, Gail Kelly, “la educación comparada: desafíos y respuestas”, En Jaime Calderón López (coord.) Teoría y desarrollo de la investigación en Educación comparada, ed. Plaza y Valdés, México, 2000. pp.85-105.

⁵ Carlo Ginzburg, *El queso y los gusanos*, Muchnik editores, 1997, Barcelona.

- El queso y los gusanos es un libro central en la crítica cultural sobre las elaboraciones de historias generales y universalizantes como criterio de explicación que durante la primera mitad del siglo XX congregaron los esfuerzos de la investigación historiográfica. La obra de Ginzburg irrumpe la movilización social de finales de los años sesenta para construir un modelo de análisis histórico que parte de lo microhistorico con los relatos de un molinero italiano de la edad media para explicar las estructuras que rodean el cotidiano y llegando a la lucha ideológica religiosa y la idea de clase. De esta forma, por primera vez sale a examen una posibilidad de lectura subalterna de los sujetos históricos que irrumpen la universalización del siglo XX en medio de la protesta social. En definitiva nos permite entrar a través de sujetos desconocidos por la tradición historiográfica hacia estructuras profundas mediante la lectura que la nueva historia social y los estudios culturales comenzaron a proponer.

sobre la comprensión de la temporalidad histórica de Fernand Braudell⁶. La larga duración, referida a procesos estructurales; la mediana duración, que observa la coyuntura; y, la corta duración, que fija su atención en el acontecimiento. Las tres unidades complementan la espiral de la historia; los acontecimientos podemos aislarlos para su análisis, pero luego debemos regresarlos y situar dicho análisis en las corrientes temporales en las cuales influyó; una relación dinámica del tiempo, que rescata el sentido dialéctico de su devenir.

La tercera mirada proviene de la historia económica y la perspectiva de sistemas mundos de Immanuel Wallerstein⁷, rechazando los intentos de normatividad de la sociología política funcionalista. Wallerstein, en la línea de Braudell de quien fue discípulo, integra a la investigación el valor de reconocer las singularidades, indagar sobre ellas y ubicar su posición dentro de los sistemas mundiales, como los espacios de transición acaecidos desde la crisis del capitalismo sobre el devenir de las sociedades modernas, en un largo tránsito hacia otro modelo no definido sino en proceso de construcción.

Esta mirada nos permite considerar un punto de encuentro para la investigación etnográfica. Documentando las microhistorias docentes en relación con los contextos en los cuales se desenvuelven, caracterizarlas con el objeto de comparar las herramientas empleadas para la construcción de estos saberes y la forma en que se relaciona esta labor con las macroestructuras de poder.

III. *Enfoque de observación, etnografía y enseñanza de la historia.*

Pedagogía y etnografía se encuentran en un esfuerzo mancomunado por aportar una posibilidad de dar a conocer la forma en la cual se aborda la enseñanza de la historia desde la práctica pedagógica, y situarla a partir de la observación del contexto. Si concentramos la atención en los sujetos y en cómo ellos van generando su propio núcleo de conocimiento, mediando entre el aprendizaje dirigido desde un sistema escolar y la apropiación de saberes transmitidos a lo largo de la vida, en

⁶ Fernand Braudell, *El Mediterráneo: el espacio y la historia*, Fondo de Cultura Económica, México, 1989.

⁷ Immanuel Wallerstein, *Análisis del sistema mundo*, Siglo XXI, México, 2006.

donde el relato de la memoria desde la infancia cruzará el discurso de la historia escolar. Cabe aquí la apertura hacia diversas fuentes de aprendizaje en las relaciones didácticas de la historia. Por esta razón interesan a esta investigación los procesos de transposición didáctica, se abre un espacio sobre las formas de aprendizaje dirigido desde el sistema escolar, a modo de conocer la forma de interacción con el currículo, y otras temáticas que los profesores desarrollan apelando a lo que conocemos como currículo oculto.

Los procesos de transposición didáctica, concentran su acción en la relación que el docente establece entre: las exigencias curriculares, los contenidos del discurso oficial, el uso de textos y manuales escolares, las fuentes bibliográficas y las herramientas tecnológicas, entre otros elementos. Formas de interacción de plena creación docente, que constituyen parte de lo que conocemos como “saberes”, entendiendo por ello, el conocimiento no documentado de la experiencia pedagógica que forma parte de la relación profesor – alumnos, durante los procesos de aprendizaje acontecidos en un espacio escolar.

En la búsqueda de fundamentar las bases de indagación sobre estas prácticas concentro la atención en la revisión de dos líneas de investigación: la primera, los trabajos de transposición didáctica desarrollados por Edith Litwin y las fuentes que contribuyen a las configuraciones didácticas; y, en segundo lugar, fundamentar la adopción de un enfoque etnográfico que permita documentar los saberes docentes en torno al ejercicio de transposición. Recojo, en este sentido, la propuesta de Elsie Rockwell⁸, en razón a su constante inquietud por la contextualización e historización del trabajo etnográfico; la búsqueda permanente de aquellos trazos que permitan conocer y analizar el *sentido* que guardan los saberes docentes en el ejercicio de transposición didáctica, y la significación de estos aprendizajes en los estudiantes.

El interés por conocer los procesos de transposición didáctica en la enseñanza de la historia y las ciencias sociales, nos invita a indagar sobre “la manera particular

⁸ Véase entre otros: Elsie Rockwell, *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*, Paidós, Buenos Aires, 2009; *Hacer Escuela, hacer Estado: la educación posrevolucionaria vista desde Tlaxcala*, El Colegio de Michoacán, México, 2007; *La escuela cotidiana* (coord.), Fondo de Cultura Económica, México, 2005.

que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento”⁹, con objeto de conocer la modalidad a través de la cual se construyen los saberes pedagógicos en el proceso de enseñanza.

En tiempos en los que la política de las competencias educacionales centradas en el desarrollo de habilidades de los alumnos, y los sistemas de medición estandarizados presionan las prácticas docentes en búsqueda de resultados porcentuales, se ha dejado a un lado el conocimiento y comprensión de los mecanismos empleados por los docentes para llegar a la consecución de estas competencias características de las nuevas exigencias de la economía del conocimiento.

Escudriñar sobre las prácticas pedagógicas nos permitirá conocer el trabajo diario de los sujetos que conviven con las tareas de llevar a cabo las políticas de competencias en el salón de clases y preparar a los alumnos que a través de la evaluación estandarizada dan cuenta de los resultados obtenidos en su proceso de formación.

IV. Posibilidades de la etnografía en el reconocimiento de los saberes pedagógicos.

En el marco de la indagación sobre los procesos de creación de saberes pedagógicos, una mirada cualitativa abre la posibilidad de conocer más que un objeto de estudio. Un enfoque etnográfico de investigación refiere a abrir la perspectiva y aprender, desde la observación, sobre el desarrollo del trabajo docente en la enseñanza de la historia. Conocer en su propio espacio y contexto cómo se va construyendo y significando la experiencia del docente y los estudiantes. De esta forma, la experiencia se convierte en el lugar de producción de conocimiento, que a través de la acción mueve al sujeto quien lo incorpora en la memoria, estableciéndose como un aprendizaje en su vida¹⁰. Realizar un estudio

⁹ Edith Litwin, *Las configuraciones didácticas, una nueva agenda para la enseñanza superior*, Paidós, Buenos Aires, 2005. p. 13.

¹⁰ Martha Josefina, Franco, “Frontera y cruce en la formación”, en Rivermar, Leticia y Blanca Cordero (coord.) *El norte como destino migratorio Puebla – Estados Unidos*, BUAP, ICS y H, Conacyt, México, 2009.

desde el giro hacia el individuo y el valor de la subjetividad, responde a las ansias de aportar espacios de sentido y puesta en valor del sujeto sobre la era global.

Dentro de las tareas asumidas por los maestros en ejercicio, se encuentra la práctica de la transposición didáctica, un nombre pomposo para una acción cotidiana que remite al proceso de selección y transformación de los contenidos que el docente decide enfrentar en la acción educativa, construyendo formas discursivas en la búsqueda por generar procesos de aprendizaje en sus alumnos.

En esta línea, asumo la visión de Edith Litwin sobre la didáctica, quien reclama un mayor entendimiento de ésta para su ejercicio, más allá de la mera aplicación de estrategias, descritas en términos de competencias, aisladas de los contenidos, reflejando una concepción superada que reduce la enseñanza a habilidades de pensamiento¹¹. La didáctica implica desarrollar una forma de observación crítica que no separa la enseñanza de los conceptos, procedimientos y valores, referidos a una mirada política de la realidad en la cual vivimos.

La didáctica crítica, constituye un vehículo teórico mediante el cual buscamos entender la educación como un proceso social, atravesado por distintas variables que le impactan positiva y negativamente. Nos permite indagar sobre la transposición didáctica, entendiendo por ella el acto constructo que mediará de forma constante con el contexto social en el cual se encuentran los estudiantes, en este punto asumir una mirada crítica, implica asumir una práctica de la enseñanza de la historia desde la acción y el reconocimiento de los sujetos como actores sociales generadores de cambio. Buscando coherencia entre las motivaciones presentadas al estudiante de enseñanza secundaria como un ejercicio de autonomía y decisión de aprender.

Uno de los aspectos que hay que cuidar de las prácticas didácticas tiene que ver con las ansias de generar concepciones “normativas de eficacia”, mecanizando las prácticas pedagógicas. Por eso resulta importante atender cómo se fomenta la

¹¹ Edith Litwin, *op. cit.*, p. 11.

didáctica desde la formación docente, Susana Barco, propone observar esta acción:

“[...] no como el lugar de las absolutas certezas, sino como la intersección de las propuestas teóricas con las prácticas educativas; si se orienta al docente hacia una permanente puesta en tensión de sus marcos teóricos con las realidades del aula, si se muestra que un cierto grado de incertidumbre en relación con las prescriptivas vigentes puede generar una actitud creadora, no enajenante ni mecánica, se habrá dado un paso adelante en este terreno”¹².

La didáctica remite a la formación de pensamiento crítico, a las capacidades que son desarrolladas por los estudiantes de pedagogía y los maestros en ejercicio con relación a los conocimientos teóricos y los ejercicios de contraste con la realidad en la cual se desenvuelven en la vida cotidiana y los contextos de enseñanza en los cuales trabajan.

De la misma forma si lo observamos desde la formación disciplinar, un historiador alejado de las fuentes documentales, los referentes bibliográficos, la investigación de archivo, etnográfica, etcétera. no logra siquiera la H de historiador. Entonces, un estudiante de pedagogía que no recibe un acompañamiento académico en la aproximación a contextos escolares y un profesor que se ha alejado de los centros de construcción del conocimiento disciplinar, difícilmente lograrán practicar una didáctica crítica de enseñanza.

El ejercicio de la docencia y el estudio de su práctica han concentrado su atención en la relación que el profesorado tiene con las bases del conocimiento oficial, difundido desde el Estado como prácticas aceptadas a través de la construcción de los planes curriculares de enseñanza y los materiales de apoyo distribuidos por el mismo Estado con el fin de facilitar la consecución de los objetivos de aprendizaje reseñados en los planes de enseñanza.

El trabajo etnográfico en educación nos permite a través de la experiencia de observación e interacción prolongada en un espacio social y su gente, conocer, documentar y analizar una diversidad de aspectos involucrados en las relaciones

¹² Susana Barco, citada en Edith Litwin, *ibid.* p. 34.

sociales y las interacciones involucradas en los espacios educativos. Una mirada amplia, acompañada de un proceso dialéctico de construcción teórica, en donde se enfrentan los saberes obtenidos con anterioridad a la observación, con las categorías surgidas desde la fundamentación de las prácticas acontecidas en la realidad observada. En razón del tiempo con el que cuenta un trabajo de investigación de maestría, los dos meses de observación que recoge este estudio he preferido llamarlo *experiencia etnográfica*, asumiendo de esta forma las limitantes que implica el margen de tiempo con el cual contaba para el trabajo de campo.

En la medida que conocemos lo que sucede en las escuelas desde la experiencia práctica, contribuimos a la ampliación de miradas con respecto a las fuerzas sociales, políticas, contextuales, espaciales e ideológicas que intervienen en los procesos de aprendizaje y en la vida escolar. Con ello se cuestiona la observación tecnicista de la práctica pedagógica que concentra su atención en lo que Elsie Rockwell define como *saberes pedagógicos*; los cuales consideran como fuentes del diseño y estructura de contenidos, los métodos de enseñanza basados en evaluación de prácticas y resultados, el discurso prescriptivo de la enseñanza y la definición de los fines de la educación¹³.

La integración del conocimiento mediante la etnografía, permite aproximarnos a conocer las formas en las cuales se construyen y difunden los saberes docentes. Entendiendo por ellos las prácticas de enseñanza que surgen desde: el quehacer cotidiano de los maestros, la inclusión de elementos extraídos desde la realidad social de la cual son parte, los conocimientos previos del docente y variados elementos de diversas fuentes que transgreden las normas, por encontrarse fuera de la prescripción de la pedagogía normada desde el sistema educativo nacional.

Estos saberes docentes se constituyen como espacios de creación original de cada maestro, en consonancia con el espacio escolar y social en el cual se ubica el ejercicio de su labor.

¹³ Elsie Rockwell, *La experiencia etnográfica...*, op.cit. p. 11.

El trabajo de Etelvina Sandoval¹⁴, acerca de la trama de la escuela secundaria, las instituciones, las relaciones y los saberes, insiste sobre la importancia del contexto en el cual se ha construido el espacio escolar en estudio. Refiere a construcción puesto que considera las características apropiadas en un proceso de larga duración, bajo la interacción de un espacio social que produce y transforma sus propias tradiciones culturales y sociales, las cuales se verán reflejadas constantemente en la realidad observada.

Para ello discurre largamente sobre el concepto de cultura, como base para conocer e indagar en la construcción de saberes generados desde el espacio escolar, como también a aquellos que provienen de las realidades personales de los actores insertos en éste. A partir de ello propone dos niveles de observación:

a.- El nivel Institución Macro, es decir, el Sistema Educativo de Secundaria, el cual muestra las transformaciones de quienes lo componen y las tradiciones que permanecen.

b.- El nivel de la Escuela Singular: el cual además del reflejo político institucional, se encuentra mediado tanto por su historia y tradiciones generales y particulares, como por los sujetos que son partícipes y que a su vez tienen una historia.

La propuesta de diferenciación de los niveles de observación, ofrecida como opción metodológica, permitirá generar mayor coherencia durante el proceso de formulación de categorías de análisis a partir de la realidad observada permitiendo una mayor contextualización respecto a la definición de roles, las fuerzas sociales y las relaciones de poder del espacio observado.

De esta manera, el enfoque etnográfico, reafirma su importancia en el desarrollo de la investigación de los procesos de transposición didáctica observados, ubicándose como un mecanismo de discusión permanente con los saberes que surgen a partir de la realidad escolar, en sus distintos contextos y realidades,

¹⁴ Etelvina Sandoval, *La trama de la escuela secundaria: institución, relaciones y saberes*, UPN y Plaza Valdez, México, 2000.

abriendo paso a las generalidades y reivindicando los procesos de interacción escolar que buscan la construcción de saberes docentes, la relación sostenida y la generación de nuevos sentidos, que durante el proceso de investigación etnográfica se dará en la mediación del relato, desde lo vivido o las ansias por conocer, constituyéndose en experiencias¹⁵.

El reconocimiento del relato de la experiencia docente, aboga por la construcción de una trama pedagógica que intenta situar la labor docente como una práctica de generación de conocimiento, dentro de un contexto donde la legitimación de los saberes pasa muchas veces por situaciones de jerarquía y poder. En las cuales las particularidades de una escuela o liceo no logran traspasar esa estrecha relación con la posición de poder que reviste a la clase política de “autoridad” sobre la construcción de los currículos escolares y la selección de los saberes legitimados por los mecanismos de evaluación configurados desde el Estado, quien lo difunde, como también a la intelectualidad que lo elabora. Para Gramsci “los intelectuales son los empleados del grupo dominante para el ejercicio de las funciones subalternas de la hegemonía social y del gobierno político”¹⁶.

Justamente, si recogemos la distinción analítica de Gramsci sobre la sociedad civil y la sociedad política según la cual la primera está formada por asociaciones voluntarias (o, al menos, racionales y no coercitivas), como las escuelas, las familias y los sindicatos, y la segunda por instituciones estatales (el ejército, la policía y la burocracia central) cuya función dentro del Estado es la dominación directa¹⁷. Veremos cómo en circunstancias de “excepción”, por ejemplo la ruptura de los procesos políticos democráticos a manos de la dictadura, termina por hacer del poder la concentración de sus fuerzas mediante la coacción de la sociedad civil y la alineación de ella con el control de la sociedad política, lo que se traduce en el monopolio del uso del poder y la búsqueda de medios para la legitimación forzosa dentro de todos los espacios posibles. Si bien nuestro caso a comparar no refiere a una situación de excepción en su estructura jurídico – constitucional, la permanente

¹⁵ Graciela de Garay (coord.) *Cuéntame tu vida. Historia oral: historia de vida*, Instituto Mora, México D.F, 1997.

¹⁶ Antonio Gramsci, *Los intelectuales y la organización de la cultura*, Editorial Lautaro, Buenos Aires, 1960. p. 17.

¹⁷ Edward Said, *Orientalismo*, Random House, Barcelona, 2002. p. 32.

apelación al uso de la fuerza y el temor instalado en medio de la sociedad civil bajo la difusión del rechazo y temor a las movilizaciones sociales y cualquier forma de manifestación, tildada de *desorden civil* en Chile, han forjado una seudolegitimación del uso de la fuerza por parte de los gobiernos en el poder¹⁸ evidenciado a partir del año 2011. Situación que guarda una estrecha vinculación con los aprendizajes que los alumnos registran como experiencia en el caso del contexto chileno y su vinculación con la historia, al contextualizar la figura de los sujetos del sistema educativo en medio de las disputas por una educación gratuita y estatal; versus las presiones que el mercado ha forjado en el sistema escolar del país del sur.

La cultura sirve a la sociedad civil como un generador de ideas, instituciones y personas creadoras de conocimiento; la influencia de la cultura en las personas no funciona con la dominación sino a través del consenso determinando la mayor influencia de unas sobre otras, la supremacía que adoptan estas formas culturales es lo que Gramsci llamó *hegemonía*¹⁹, esta posición de poder sitúa el problema del conocimiento y la cultura en las complejas esferas de la dominación cultural. Los

¹⁸ Éste es el caso de los gobiernos de la concertación de partidos por la democracia, en contra de las manifestaciones del pueblo mapuche y a partir del gobierno de Ricardo Lagos y Michelle Bachelet excesos de fuerza policial durante procesos de movilización estudiantil (secundarios y universitarios). Sebastián Piñera, no hace más que continuar con esta política represiva de la movilización social en Chile, recordando lo peor de la historia nacional. Un excelente ensayo sobre la movilización social en Chile es el texto de Mario Garcés, *El despertar de la sociedad: los movimientos sociales en América Latina y Chile*, LOM ediciones, Colección de Bolsillo, Santiago de Chile, 2012.

¹⁹ Sobre el concepto de hegemonía en Gramsci, existe una variada literatura que ha logrado organizar y discutir las ideas planteadas por Gramsci en los Cuadernos de la cárcel. En particular la discusión sobre hegemonía se desarrolla en el cuaderno nº 3, en el apartado titulado *el materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce*, (ediciones Lautaro, Buenos Aires, 1958) en donde expresa que el problema de la hegemonía remite a la ideología que busca situar una concepción del mundo como establecida, sobre una clase subordinada; dentro de estos hechos es importante considerar que para Gramsci la constitución de un discurso hegemónico, no es sólo político sino además un *hecho cultural*. Es así como un discurso de poder es mediatizado por la cultura y los aparatos vinculados a ella; los intelectuales que legitiman como sabio y válido una forma particular de concebir el orden social, la escuela como institución que proyecta un discurso hacia la sociedad, y la iglesia, de acuerdo a la importancia institucional que tiene en la Italia contemporánea a Gramsci, todas ellas formas de relación de carácter hegemónico (dominio del discurso). De esta forma a través de la mediación cultural, logra superar la contradicción entre práctica y teoría, enfatizando el carácter pedagógico del discurso hegemónico, capaz de formar en los sujetos la adscripción a un discurso generador de una unidad de fuerzas políticas, sociales, culturales diferenciadas de las de otros sujetos que no se identifican con ellas, esta unidad de fuerza es lo que llamó *bloque histórico*. En adelante el posmarxismo ha recogido el concepto de hegemonía para demostrar la historicidad de los procesos de dirección políticas, y su independencia respecto de la idea de clase de vanguardia, como única lectura del bloque histórico que durante años reafirmó las ideas partidistas del marxismo. Entre estos autores destacan los trabajos de Ernesto Laclau y Chantal Mouffe, *Hegemonía y estrategia socialista: hacia una radicalización de la democracia* (FCE, Buenos Aires, 2010) sobre la articulación de lo social concebido como un espacio discursivo, y la hegemonía como la teoría de la decisión tomada en un terreno indecible, en donde una particularidad asume la representación de una universalidad. Vínculos hegemónicos que transforman las identidades de los sujetos y cambian con el tiempo producto de las dislocaciones que se producen en los choques de fuerza del espacio discursivo. Por último, el trabajo de

políticos se dan a la tarea de conquistar a quienes trabajan y producen conocimiento, hasta poder integrar en su trabajo significados que conciernen directamente a la sociedad política y su participación en ella.

Todos los seres humanos son intelectuales en potencia, pero sólo el reconocimiento del rol de intelectual en un grupo de personas permite la identificación de ellos con una función específica en la sociedad, la producción de conocimiento. El objetivo que los reúne es conseguir la hegemonía discursiva e ideológica. Para ello utilizan los medios de formación a su disposición; entre ellos, la escuela como instrumento de formación en el conocimiento y generación de intelectuales de distinto orden, en cuanto la cantidad que produce, la función que éstos adoptan y la jerarquización de los roles en una línea vertical, en donde el prestigio se transforma en poder.

Los intelectuales agrupados en la escala vertical de poder ejercen, desde la cultura, las funciones subalternas de la hegemonía social, la confianza y prestigio que el trabajo intelectual tiene en la sociedad, propiciando el consenso de la población en la dirección que impone la cultura hegemónica²⁰. Cuando la población no consiente sobre este discurso, actúan los aparatos de coerción estatal con el fin de prever la crisis y asegurar *legalmente* la disciplina de aquellos grupos.

El nivel de observación realizado cruza las fronteras del sistema nacional, permitiendo registrar y triangular la experiencia particular en instituciones educativas en Chile, a través de la etnografía, el análisis sobre el diálogo de los estudiantes y profesores con el contexto de trabajo escolar, las presiones laborales, aperturas y puesta en valor de los saberes de los alumnos como la discusión de la selección curricular y su real significación en la generación del vínculo pedagógico entre estudiantes y profesores y la mediación del conocimiento dentro de ellas,

Edward Said, *Cultura e imperialismo* (Anagrama, Barcelona, 2004) que recoge las lecturas del concepto de hegemonía y el rol de los intelectuales de Gramsci, al analizar la relación del imperialismo y la difusión de la cultura occidental como una estrategia de dominación articulada a través de la proyección discursiva de universales. En general sirve a este estudio por la estrecha relación de las prácticas discursivas presentes en el espacio escolar, las mediadas desde el poder del Estado y las que se forjan dentro del espacio escolar y son legitimadas por los estudiantes. La contraposición de estos discursos y el reconocimiento de las relaciones hegemónicas produce un enriquecedor proceso de dislocación en la práctica pedagógica de la enseñanza de la historia.

²⁰ Antonio Gramsci, *op.cit.*, p. 17.

permiten a esta investigación observar si se discute la situación hegemónica del conocimiento en disciplinas encasilladas por el pasado, en un discurso nacionalista como ocurre con la enseñanza de la historia.

De esta forma, comprendemos a la cultura y al conocimiento como fuentes susceptibles de poder hegemónico, contrahegemónico, subalterno, social, político. En el caso de Chile, la historiografía coincide al señalar que son los Estados nacionales, en donde la clase dirigente, incapaz de mantener la unidad sólo desde la política, ha recurrido a los intelectuales para crear los ejes que permitan a los miembros de la comunidad reconocer la “fuerza expansiva y el influjo histórico de una nación”.²¹

Sólo la apropiación de experiencias, no necesariamente vinculadas en su origen a la nación, que sean comunes a los miembros de ésta y el revestimiento de ellas sobre un valor original que vincule la universalización de elementos mediante el descubrimiento, perfeccionamiento, desarrollo y socialización del conocimiento, permiten generar una realidad nacional material desde donde puedan los individuos abandonar su abstracción, para surgir *nacionalizados*. El error que Gramsci asigna al aparato de ingeniería social ideado por los nacionalista recae en el afán de *predicador* de particularismos universalistas²². La etnografía nos permitirá observar hasta donde llegan estos “universalismos nacionales” y su influencia en el reconocimiento de los alumnos como sujetos históricos, ¿cómo se inscribe la capacidad de decisión sobre sus historias de vida?, ¿cuál es el espacio que ocupan los estudiantes en la historia que se enseña en los centros educativos observados?

El valor de una nación se halla en la *diferencia*, en el reconocimiento de la heterogeneidad, y en el pluralismo, entre otros aspectos; pero para los nacionalistas la grandeza consiste en la *semejanza* con el espíritu del grupo, en su fidelidad, su precisión para expresar este espíritu, una unidad que por lo general busca su origen en el pasado.

²¹ *Ibid.*, p.17.

²² *Idem.*

Por ello la disciplina historiográfica se transforma en una herramienta fundamental para los nacionalistas, “los historiadores son al nacionalismo lo que los cultivadores de amapolas en Pakistán son a los heroinómanos, promovemos la materia prima esencial para el mercado”²³. Los nacionalistas harán lo posible por conquistar a los intelectuales que trabajan sobre el pasado para integrarlos al proyecto político de imaginar y crear la nación. En esta circunstancia suele suceder que los trabajos de los nacionalistas relacionados con el pasado no siempre son una contribución fehaciente a la historia, en ocasiones los trabajos de los historiadores nacionalistas optan por el camino de la sintetización de los *procesos* por *sucesos* que comparte una comunidad política, centrando su atención en la lucha por el poder político, pero contada a través de la experiencia de quienes han llegado al núcleo de poder estatal, bajo una noción del tiempo histórico caracterizado por la nostalgia como el recuerdo positivamente valorado; “la que valoriza el devenir, lo que se ha ido; la que añora el pasado”²⁴. Otro lado del camino es el olvido, que implica la manipulación de la relación historia e identidad, mediante la selección, organización y explicación del pasado utilizando la disciplina como vehículo para una intervención política e ideológica directa de un pasado escogido.

V . *Proceso de indagación:*

Para enfrentar el trabajo de indagación bibliográfica y las perspectivas que analizan la construcciones curriculares oficiales en la enseñanza secundaria de la asignatura de historia, se abordó la observación de clases de enseñanza de la historia en jóvenes de 16 a 18 años, como punto de contraposición entre el contenido oficial y la práctica docente con objeto de triangular el campo teórico respecto a los resultados que arrojen las experiencias prácticas.

²³ Eric Hobsbawm, “Etnicidad y nacionalismo en Europa hoy”, en, Alberto Fernández, *La Invención de la Nación: Lecturas de la identidad de Herder a Homi Bhabha*, Manantial, Buenos Aires, 2000. p. 173.

²⁴ José Bengoa, *La comunidad perdida: ensayo sobre identidad y cultura*, Ediciones Sur, Santiago de Chile, 1996, p. 27.

La experiencia etnográfica se realizó durante dos meses en el establecimiento de enseñanza media: Liceo Científico Humanista de la comuna de Valparaíso. Dicho establecimiento contaba normalmente con un promedio de 2.500 alumnos inscritos, de los cuales durante el año 2011, producto del éxodo de estudiantes de educación pública hacia el área subvencionada en respuesta a las movilizaciones estudiantiles, contó durante el inicio del año escolar 2012 con una matrícula de 1900 alumnos²⁵.

La observación comprendió:

- ✓ El registro de 160 horas de clase, divididas en 4 grupos sumando un total de 92 alumnos y 4 profesores.
- ✓ Se realizaron entrevistas a los 4 profesores de la asignatura a cargo de los grupos observados.
- ✓ Grupo focal con el equipo pedagógico disciplinar del departamento de historia.
- ✓ Entrevista a alumnos, en grupos de 4 por cada curso, sumando un total de 16 alumnos, (una entrevista personal y una focal por cada grupo)
- ✓ Además, se hizo entrega de cuadernos de notas y cámaras fotográficas análogas a los alumnos, con el objeto de que registraran aquellos aspectos que conectan el trabajo de clase con el contexto en el cual se desenvuelven.
- ✓ Se obtuvieron, grabaciones de voz durante las sesiones de trabajo individual y grupal en torno a la presentación y análisis de las fotografías.

La integración de estos elementos permitió traspasar las fronteras de la sala de clase e indagar sobre la interacción del espacio pedagógico con el contexto vigente. En la búsqueda de aquellos elementos que imprimen nuevos significados dentro del proceso de aprendizaje de los estudiantes. Por otro lado, la fuerza del contexto

²⁵ Los establecimientos educacionales subvencionados surgen a partir de la reforma estructural implementada en los años ochenta por la dictadura cívico-militar de Augusto Pinochet. Su eje central es la desvinculación de la educación del Estado y la delegación de su gestión en manos privados, este mecanismo surge desde la influencia neoliberal y tecnócrata que consiste en la entrega de los recursos del Estado a privados que conforman entidades educativas llamadas subvencionadas, en donde se recogen recursos entregados por el Estado a través del sistema de voucher mensual (costo por alumno) y el pago de cuota de los padres, con ello estos establecimientos cuentan con mayores recursos que los Liceos públicos, contratos laborales para los profesores fuera del marco regulador y protector de la ley nacional de estatutos docente. En medio de la movilización social la mayoría de los establecimientos educacionales subvencionados se convirtieron en una alternativa para los padres que no querían sufrir las consecuencias de perder el año escolar.

político en Chile arrojó la necesidad de registrar las protestas a las cuales asistieron los estudiantes durante el período de observación y efectuar indagación en la hemeroteca de la biblioteca Santiago Severín de Valparaíso, con el objeto de recoger los registros de prensa que antecedieron al período de observación e ilustrar gran parte de los intereses manifestados por los estudiantes durante las entrevistas.

La posibilidad de observar las construcciones de conocimiento docente, los alcances de ellas en la labor de enseñar, tanto a los alumnos como sus aportaciones en la reconfiguración permanente de las prácticas pedagógicas, permite, a su vez, dar a conocer un conocimiento que no está registrado, sin dejar de lado el contexto en el cual se inscribe el docente (input-output). A partir de este interés tomo las preguntas propuestas por Elsie Rockwell ¿Cómo se apropian los maestros del saber pedagógico explícito, tanto para su práctica fuera del salón de clases y su identidad como maestro para su práctica docente?, ¿Qué significa pedagogía desde las condiciones reales del trabajo docente? Junto a ello el análisis histórico y etnográfico permite conocer las distancias y diferencias entre los contenidos de enseñanza correspondientes a la historia oficial-nacional, y aquellos que traspasan los meros contenidos y surgen en la interacción de los alumnos, el docente, y el contexto social y político, de suma importancia en una asignatura como historia.

La experiencia etnográfica como parte integral de esta investigación, guarda como objetivo conocer las prácticas docentes fuera de la mirada de las teorías educativas. Parte de esta motivación se inscribe en un saber *a priori*, y es que los alumnos suelen recordar de forma significativa aquellos contenidos o temas que no son sugeridos por el curriculum.

La posibilidad que nos ofrece asumir el enfoque etnográfico son: a) analizar desde la práctica docente las problemáticas que en la actualidad afectan a la experiencia y vínculo pedagógico; b) conocer cómo se desarrolla el trabajo cotidiano, y, también construir conocimiento con base en ello, lo que nos enfrenta a un importante desafío.

Junto a ello, nos permite mejorar el nivel de nuestra enseñanza, de nuestros conocimientos y generar una conciencia política y crítica que suponga un grado de politización (entendida como acción) importante en la labor de enseñar, intentando superar la situación actual, donde hay intentos permanentes de vaciar de contenido político a la formación profesional, y concentrar los esfuerzos en la formación para el trabajo técnico, aislado del aprecio sobre las relaciones sociales.

En consecuencia, he optado por la aplicación de una experiencia etnográfica sobre las prácticas docentes, proponiendo la observación *in situ* de la situación de la enseñanza de la historia en la educación secundaria de Chile. Desde la perspectiva histórica en plena sintonía con la particularidad de los contextos y las relaciones micro y macroestructurales, sitúan estos espacios en lugares comunes y divergentes permitiéndonos observar las dislocaciones que se producen a partir del desborde contextual observado durante el período de trabajo de campo.

Capítulo 1:

En torno a la historia que se enseña y la experiencia que se convierte en saber.

“La educación no puede ser una función pública atada a valores intemporales, a estructuras de poder que trabajan con adultos y para adultos, o a sistemas normativos que se desacoplan de los procesos históricos”.

*Gabriel Salazar*²⁶

I. Enseñanza de la historia:

La historia en singular fue construida como la escritura del pasado del hombre desde la mirada occidental basada en el prestigio indiscutible del documento, las fuentes diplomáticas, la cartografía y los relatos de los hombres letrados que dejaban huella de su paso por la tierra. Lo hicieron desde su presente, confiados en la razón, en la ampliación de las fronteras geográficas, y en el predominio de la civilización sobre la barbarie que conduciría los pasos de ésta última por el camino del progreso occidental.

En las bases de esta confianza se enarboló el anhelo de educar para la nación, crear ciudadanía mediante la incorporación de la enseñanza del pasado en las escuelas del Estado, los sistemas nacionales de enseñanza se proyectaron desde el siglo XIX como una institución generadora de ciudadanía y en adelante su relación con la enseñanza del pasado será columna vertebral de este eje rector.

El ingreso de la historia en singular en las escuelas perduró a través de la selección de contenidos sobre un pasado exterior a la experiencia de los estudiantes, e ingresó en la subjetividad relacional y significativa de ellos gracias a los procesos de mediación que los maestros realizaron en los salones de clases. Se abrieron así los primeros ejercicios de identificación con un pasado de vínculos en común entre quienes integraban el espacio escolar con el espacio nacional.

²⁶ Gabriel Salazar, *La historia desde abajo y desde dentro*, LOM, Santiago de Chile, 2003, p. 320.

Las relaciones escatológicas de la historia²⁷, la confianza en el progreso y la razón, se enfrentaron a un tiempo convulsionado, un presente en el que las dinámicas sociales y relacionales se enfrentaban con los grupos que concentraron el poder a través de la figura del Estado. El relato historiográfico que ingresa a las escuelas se construyó desde la singularidad, como una verdad que ingresa al espacio escolar legitimada como un conocimiento válido y necesario para la formación de los estudiantes y futuros ciudadanos; la proyección pasado/presente fija su mirada hacia el estudiante que transita desde el sistema escolar hacia la sociedad civil, es por ello que las primeras narrativas históricas reforzaron los sentimientos patrios, las miradas de fronteras e imaginarios nacionales que dieron sustento y vinculación a la comunidad política de los Estados – nacionales.

La fuerza del acontecimiento, como los procesos sociales y políticos que en el tránsito del siglo XIX y el siglo XX fueron enfrentando las particularidades de las personas, actores de la historia que vieron negada o invisibilizada su participación en la comunidad política a través de la universalización de la idea de nación de acuerdo con los parámetros que el Estado fue delineando. Estas prácticas tuvieron como referente el conocimiento ilustrado, la razón, y en torno a ello el conocimiento sobre el pasado permitió construir una relación escatológica de la comunidad con respecto a sus orígenes vinculantes, estas prácticas discursivas se enarbolaron bajo la convicción de que los discursos construyen sujetos, y que éstos responden positivamente a los lineamientos que estos relatos puedan proponer.

Esta perspectiva nos lleva a la relación que guarda el concepto de ideología con las prácticas discursivas, durante el siglo XX la ideologización de la práctica política y el relato historiográfico confiaban en la universalización de los sujetos colectivos a través de la política. Creían que una variedad de colectivos pueden ser constituidos por la política, mediante discursos de unidad, homogenizadores, difundidos desde los poderes hegemónicos. Pero, desde las prácticas contrahegemónicas, que caracterizaron entre otras a la movilización política de izquierda, los movimientos

²⁷ Las relaciones escatológicas de la historia, refieren al análisis de la disciplina bajo la consideración de un fin último, como si la historia fuera un decálogo abierto y cerrado en relaciones positivas. Lo que niega la noción de proceso y relaciones temporales variadas y paralelas dentro de la construcción del relato historiográfico, entendiéndose por ello un proceso de construcción abierto, en permanente diálogo. Las relaciones escatológicas niegan esta última observación, con la idea de un fin en sí mismo y último.

de liberación nacional, los procesos de descolonización y construcción de las llamadas oleadas de democratización a través de las cuales se comienza a configurar el mapa internacional actual,²⁸ comenzamos a ver una discusión permanente que pone en discusión la lucha hegemónica.

En América Latina los procesos de democratización que inauguran la tercera oleada, surgen como intentos de salida urgente a la segunda contraola de dictaduras (1958-1975) que fragmentaron los procesos democráticos que habían puesto en discusión los procesos de vinculación hegemónica con los cuales se habían conformado las naciones. Esas relaciones contrahegemónicas, permitieron el reconocimiento de actores históricos: el campesinado, los obreros, los estudiantes y las mujeres entre otros, que en definitiva cambian la forma de ver el mundo y construir el futuro.

En el caso de Chile, con posterioridad al trauma dictatorial, las características del tránsito en la tercera oleada, fueron la apertura del sistema de partidos y de elecciones a través de la ampliación de la participación política y la implementación de reformas legales que no han terminado de generar un cambio en la institucionalidad heredada por el país a partir de la dictadura militar, ello genera constantemente dislocaciones en el sistema de participación, que ha desembocado en el crecimiento de la movilización social con un discurso crítico respecto a la forma en la cual se ha configurado la llamada democracia. Reflexión social que apela a una mirada crítica en el pensamiento histórico con respecto al pasado reciente.

Los procesos de movilización social durante el siglo XX comenzaron a interpelar desde la fuerza contextual las verdades aceptadas y los conocimientos que construía la centralidad de la cultura legitimada por el poder político en turno o las prácticas academicistas abrazadas por la razón, la ciencia y la investigación. El

²⁸ Samuel Huntington explica las tres oleadas de democratización, la primera siguió a la independencia de los Estados Unidos y a la Revolución Francesa (1828-1926); la segunda a la victoria aliada en 1945 (1943-1964). La tercera se inició con las transiciones de Portugal, España y Grecia para continuar en los años ochenta en Iberoamérica y, después de 1989, en el Este de Europa. Todas ellas cruzadas por olas contrarias que fragmentaron los procesos de democratización, como fue la ola de golpes de Estados y dictaduras latinoamericanas. Véase: Samuel Huntington, *La tercera ola: la democratización a finales del siglo XX*. Barcelona, Paidós, 1994.

prestigio del investigador, guarda una relación fundamental con las relaciones de poder que rodean el contexto en el cual se desenvuelve, para quién y para qué escribir terminan siendo preguntas interpeladoras para muchos intelectuales como Marc Bloch, Antonio Gramsci o Michel Foucault, entre otros, que observaron durante el tránsito del pasado siglo una estrecha relación entre conocimiento y poder; para ello desarrollaron líneas de investigación que buscaban conocer los vínculos necesarios y originarios entre disciplinas o formas de conocimiento, instituciones en relación al poder que en la generación de diversas prácticas buscan someter, dirigir o impulsar a los individuos hacia miradas prefijadas sobre los acontecimientos y formas de comportamiento.

En esta línea considero importante atender el proceso de configuración de la historia escolar, la historia que se enseña en las escuelas y liceos que forman el sistema nacional de enseñanza. Mediante una mirada genealógica que busca conocer la modalidad y las relaciones entre conocimiento y poder, a través de las condiciones materiales en las cuales se construye y despliega el discurso²⁹.

Los esfuerzos y discusiones teóricas durante el siglo XX permitieron pasar de la comprensión de la singularidad de la narrativa historiográfica hacia la pluralidad de sus procesos de configuración del pasado, lo que demostró en la práctica que la historia remitía a los hombres en sociedad. Con la dispersión que se multiplicaba de caso a caso, frente al desvanecimiento de las historias totales, que buscaron promover significados universalistas y pusieron en entre dicho las historias herederas de la modernidad.

Ante ello, surgieron intelectuales que empezaron a mirar de otra forma el desarrollo de la historia, entre ellos Foucault, quien con una mirada genealógica respecto a la forma de abordar los procesos que relata la historia, se interesa por las relaciones de poder en medio de la construcción discursiva. Para Foucault la historia tiene la forma de una guerra mas que la de un lenguaje, por el tejido de relaciones de poder en las cuales se inserta, mas que relaciones de significados,

²⁹ Jorge Larraín , *El concepto de ideología*, Vol. 4, LOM ed., Santiago de Chile, 2001, p. 65.

determinados por la que señala “la historia no tiene *significado*”³⁰, aunque esto no supone que sea absurda o incoherente. Por el contrario es inteligible, guarda formas y detalles que ameritan un análisis exhaustivo pero que, como decía Marc Bloch, tendrá diferentes lecturas y significaciones dependiendo del tiempo y el espacio contextual en el cual se lleve a cabo su estudio; son esas posibilidades de interpretación e inteligibilidad las que Foucault relaciona con las estrategias y tácticas de guerra³¹, donde finalmente los procesos de transposición didáctica establecen formas de interpretación dependiendo desde el lugar en donde miramos y cuestionamos la información que circula en la mediación de un aprendizaje dentro de un salón de clases, en un manual escolar o en la opinión de un alumno.

Los conocimientos y saberes que ingresan al espacio escolar pasan por los procesos de selección como quien asiste a la formación de cuadros para un combate, el combate por la historia en el salón de clases que busca entregar las herramientas que la sociedad ha legitimado como ineludibles en la formación histórica escolar; avanzando en el tiempo estos procesos han cambiado y ampliado los contenidos integrados atendiendo a las variaciones que la sociedad a la cual se dirige va enfrentando. Sin embargo, las tácticas y estrategias permanecen en las lecturas entre líneas y en las relaciones capilares entre el individuo y el poder³², relaciones trazadas en marcos de difícil percepción en el cotidiano, enlazados con la formación de la sociedad, la legitimación de las jerarquías de los saberes y las formas de relación en donde el predominio de la cultura occidental y sus patrones a la hora de establecer los procesos de selección marcan las ausencias y presencias en el curriculum escolar.

Esos mecanismos capilares de poder no dependen del Estado sino de las relaciones sociales, en la vida cotidiana. En el espacio escolar hemos visto una serie de reformas y transformaciones a nivel organizacional, y curricular, en la formación de docentes, la disposición de los espacios, la inserción de nuevas tecnologías en los procesos de aprendizaje, los proyectos de mejoramiento de bibliotecas, las

³⁰ *Ibid.* pág. 67.

³¹ *Idem.*

³² Michael Foucault, *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*, Siglo XXI, México, 1993.

ediciones a color de textos de enseñanza y tantos otros. Con la mira en estas transformaciones, propongo volver al análisis de la cotidianidad, observando en las relaciones capilares de poder que fluyen a diario y que nos dicen entre otras cosas, que en el espacio escolar el rol del profesor sigue siendo fundamental ante la mirada de los actores pertenecientes a la comunidad escolar; ya que es el representante del conocimiento disciplinar que transmite y enseña a los estudiantes, quienes han desarrollado una mirada crítica al confrontar otras formas de acceso al conocimiento que no dependen del sistema escolar, como los medios de comunicación de masas y la vorágine de la computación y el acceso a internet que ha incorporado nuevas fuentes de información para la confrontación de los contenidos que se trabajan en clases.

De este modo aumentan los ¿por qué? sobre los contenidos presentados, las formas de evaluación, la importancia de los acontecimientos y procesos estudiados, pero, además, el constante cuestionamiento sobre la relación que éstos tienen con la vida de los estudiantes y el contexto en el cual se desenvuelven. La figura del profesor³³, del maestro persiste como autoridad que hoy convive con otras formas de conocimiento avaladas por los estudiantes; los procesos de transposición de los contenidos y saberes convergen en un espacio único con las interpelaciones de los estudiantes.

³³ La figura del profesor en Chile, ha jugado un importante rol dentro de la historia del país. Fueron los transmisores de la nacionalidad a través de la escuela pública en el siglo XIX y motor de promoción social entre las clases bajas en la primera mitad del siglo XX, a través de las escuelas normales, cuando la carrera docente colaboró en la profesionalización de las nacientes clases medias. Pedro Aguirre Cerda profesor de Castellano y Presidente de la República entre 1938 y 1941 será emblema del respeto por la docencia, la misma que a través del sindicato de trabajadores de la educación impulsó la primera gran reforma educacional mediante la consulta nacional y el compromiso con los gobiernos de Eduardo Frei Montalva y Salvador Allende Gossens. La figura del profesor era respetada por formar parte de la política de promoción social, fuente del saber cercana a la ciudadanía. Durante la dictadura la figura del profesor fue víctima de la política de depuración de la dictadura, llamaron a los profesores concientizadores del marxismo, fueron perseguidos, encarcelados, torturados y desaparecidos. Pero la cercanía de la figura docente logró mantener su legitimación en los estudiantes y apoderados, como primer mediador con el saber y la cultura, hasta el día de hoy son respetados por la comunidad escolar, por su compromiso con ellos, por la entrega en su labor y la promoción de la formación en calidad humana y saber. Hoy la formación docente en Chile es de carácter universitario con 5 años de preparación para el ejercicio en enseñanza media (equivalente a secundaria y preparatoria), un alto nivel de formación. Además, los profesores comparten con los apoderados (así se llaman a los tutores de los alumnos ante la institución escolar, por lo general son los padres o un familiar cercano. Cada estudiante debe contar con un apoderado durante la educación primaria y secundaria, quienes asisten a reuniones mensuales y son informados sobre los resultados, dificultades y logros de los estudiantes durante el proceso educativo como también de aspectos disciplinares), la presión de una situación laboral desfavorable, con alta carga de trabajo y bajos sueldos.

Qué nos queda y qué se va, qué selecciona la memoria individual de cada estudiante, cuáles son los aprendizajes que comparten los jóvenes alumnos con los suyos, su familia, sus amigos. Todo ello no pasa por el control de una unidad de aprendizaje sino por la selección personal de cada individuo, donde reside el primer espacio de significación de la historia, de ahí la diversidad de formas, medios y representaciones que emergen a partir de ella.

De la misma manera, en la construcción historiográfica las historias particulares de hombres, mujeres, niños y ancianos, testigos de un tiempo pasado vinculados mediante la interpelación del acontecimiento a su presente, el relato de quienes ven y sienten, los testigos que narran su experiencia, se encuentran con el historiador que a través de la investigación y la valoración del testimonio fueron ampliando la noción del documento, dejando de ser éste un material acabado, inocente, con la mirada y poder de expresar el pasado de la sociedad. Sobre la memoria y el presente, el documento es monumental señalarán Foucault y Le Goff³⁴, en referencia a su amplitud, que traspasa las nociones positivistas de él. Fuera de la ficción, el documento comenzó a comprender la palabra, el gesto desde un acto relacional y una práctica investigativa que escribe la historia en plural, el resto es literatura donde se mezcla con la ficción, las miradas de lo que quiso ser o pretende llegar a ser, entrecruzada por la creatividad de la narración.

La toma de conciencia de este proceso, dejó a un lado la inocencia del documento, la selección y la construcción del relato historiográfico, los esfuerzos de manipulación quedaron al descubierto sobre el reflejo del devenir de los sucesos que imprimieron, hasta entrado el siglo XX, innumerables intentos de generar un pasado sesgado, bajo el signo de la erudición. El saber histórico se insertó de esta forma entre las fuerzas políticas, el tecnicismo y las luchas ideológicas, nacionalistas, buscando el predominio hegemónico dentro del discurso historiográfico; por otro lado, con una perspectiva contrahegemónica, se discutieron las miradas teleológicas desde la subalternidad, la historia desde abajo,

³⁴ Jacques Le Goff, *Pensar la historia: modernidad, presente y progreso*, Paidós, Colección Surcos, Barcelona, 2005. p. 11.

los microrrelatos, la valoración de la subjetividad, la historia social y cultural que arriba con fuerza a partir de mediados del siglo XX y la transición hacia el siglo XXI.

La escritura de la historia, durante el último tiempo ha pasado por una diversidad de trabajos que enriquecieron la pluralidad de la disciplina en el conocimiento del pasado, invitando a la comprensión del tiempo presente, la visión del pasado cambia con las épocas en las cuales leemos su relato, la historia situada nos llama al tiempo en que vivimos, Marc Bloch creía que éste era el corazón del método que permitía conocer el pasado. En línea con lo anterior vemos hoy como la relación de las sociedad con la historia abre nuevos frentes de explicación y comunicación; el cine, la literatura, la fotografía, entre otros, apelan a la interdisciplinaridad de las ciencias sociales y el relato historiográfico. La distancia existente entre los espacios de extensión de la historiografía y su trabajo están cruzados por la emergencia de la memoria y la historia contemporánea en la medida que logramos valorar como dice Le Goff,³⁵ que todo pasado captado desde el presente es historia contemporánea; y resulta inevitable y legítimo acto de interiorización de nuestra situación como sujetos históricos, asumir que nuestros pasos construyen historia sin dar la espalda al pasado, sin detenernos en su mirada nostálgica, los procesos sociales avanzan con y desde nosotros.

La enseñanza de la historia en América Latina, como en otras partes del mundo, se ha caracterizado por el lento tránsito de los avances de la historiografía con respecto a la selección que se realiza para la construcción de los currículos escolares, la vinculación política e ideológica que ellos han sorteado no es casual, sino consecuencia del flujo de la historia misma. En este sentido su relación con el Estado y las instituciones que lo organizan ha servido a la causa política de generación de identidades que a paso lento han logrado avanzar por sobre lo cronístico del acontecimiento, trazando las líneas hacia otros paisajes de la historia, cuya distancia se amplía si pensamos en los términos en los cuales se enseña la historia, las posibilidades y dificultades de cada contexto que, finalmente, se particularizan en la formación de los maestros, las actualizaciones a las cuales pueden o no acceder, las tensiones de una escuela y un salón de clases.

³⁵ Jacques Le Goff, *ibid.* p. 31.

Navegar sobre el pasado implica una preparación en el presente que a diario debe atender las dificultades de su tiempo, y ahí está esa historia lenta que tantas veces ha sido relacionada con los vencidos y la historia rápida de los vencedores, la primera relacionada con el conocimiento popular distanciado de la academia y los Estados como antihistoria, mientras la historia de los vencedores apela a reafirmar en el espacio público ese capital cultural socialmente legitimado del cual Bourdieu nos hablaba como el nicho de capitalización de las diferencias en la sociedad contemporánea³⁶. El rol del intelectual dentro de la disciplina como en la política de selección y los espacios de enseñanza nos muestran los intentos de dominar la historia como práctica discursiva social, mediante un complejo diálogo entre pasado, presente, estado e historia que traspasa el ámbito educativo, *la escuela no es necesariamente una fuerza progresista*³⁷, advierte Michael Apple, la escuela no sólo guarda un fuerte poder en el control de los significados del conocimiento entregado, además conserva y distribuye este conocimiento y confiere legitimidad cultural al conocimiento de grupos específicos³⁸. Iniciando el proceso de entrevistas con los estudiantes de enseñanza media en Chile, una de las respuestas que refleja esta dinámica surge a partir de la pregunta ¿qué es para ustedes la historia? a la cual los estudiantes respondieron, entre otras formas:

A ver profe, pero ¿por cuál historia nos está preguntando? ¿la del liceo o la nuestra? Porque son dos cosas distintas uno es lo que hay que aprender para el colegio, por las notas, la PSU³⁹ y esas cosas; y otra cosa es nuestra historia o esas cosas de la historia que no se conversan en el Liceo, que aprende con la familia, los amigos o por internet...⁴⁰

Vemos en los jóvenes un acto de contextualización del presente y las formas a las cuales asisten para mirar el pasado, un ejercicio primordial del pensamiento histórico que en ello fragmenta las situaciones de poder en las cuales se ven los discursos de la historia, la memoria y la experiencia. El sistema educativo y la escuela dependen del flujo institucional que administran las relaciones sociales y

³⁶ Pierre Bourdieu, *Capital Cultural, escuela y espacio social*, Siglo XXI, México, 2008.

³⁷ Michael W. Apple, *ideología y curriculum*, Akal, Madrid, 2008. p. 89

³⁸ *Ibíd.* p. 88.

³⁹ PSU son las siglas de la Prueba de Selección Universitaria.

⁴⁰ Registro de audio, grupo focal tercero medio. (04/2012)

reproducen en ella con las desigualdades implícitas en el sistema, advierten más adelante en la entrevista una lista de por qué sobre los contenidos de la historia de la escuela presentes en el curriculum y los por qué de las ausencias y tiempos dispuestos para los contenidos que desde su experiencia les gustaría ver en el espacio escolar. Y no solo ellos observan esta dinámica, los profesores también advierten durante las entrevistas sus ansias por trabajar otros temas que consideran relevantes pero que no logran transponer en razón de priorizar el cumplimiento del curriculum, señalando, como principal argumento, que finalmente son esos contenidos los que los estudiantes deberán aprender para enfrentar con éxito las formas de evaluación que en el caso particular del establecimiento les permitirá sortear el proceso de selección para optar a la educación superior; para ellos que sus estudiantes puedan optar por una carrera universitaria es una forma de romper, desde dentro, con las diferencias impuestas por el sistema educativo chileno, por lo cual la decisión de qué contenido atender y potenciar en el salón de clases pasa siempre por situar las relaciones sociales en las cuales se encuentran insertos.

Hoy, la mirada de la historia y la enseñanza observa sus ausencias, las llamadas zonas de silencios⁴¹, los olvidos, espacios vacíos y espacios en blanco de la historia. Gran parte de estos silencios apela a su atención mediante el interés por conocer de los estudiantes o de buscar aquellos procesos de los cuales se sienten parte, en efecto, en las clases de historia universal las atenciones sobre Europa, como también en las referencias a la historia nacional las miradas sobre los héroes o gobernantes se cruzan por el cuestionamiento permanente de los estudiantes sobre la relación de ellos con ese pasado a partir de preguntas tales como ¿por qué hay que estudiar eso? ¿qué tiene que ver con nosotros? Ante las que los profesores, apelando al criterio disciplinar explican las fuerzas intertemporales y relacionales que conectan los espacios de acción del discurso historiográfico. Junto a ello, han sido variados los esfuerzos por incorporar contenidos y materiales de apoyo que remitan a las historias de los movimientos sociales, perspectivas de género que tocan la historicidad de la infancia, las mujeres, jóvenes o aquellos espacios del

⁴¹ El término acuñado por Michael de Certeau, para explicar los procesos de selección de la historiografía tradicional, citado por Jacques Le Goff, en *op.cit.* p. 31.

mundo en donde pareciera que la historia no tiene cabida, como es el caso de América Latina, Asia y África que son, finalmente, considerados dentro de los tiempos curriculares asignados a quienes optan por la formación humanista, pero en el plan común siguen ausentes enfrentados al conocimiento legitimado como “imprescindible”.

Desmitificar la historia enseñada y los documentos tradicionales sobre los cuales ésta se ha elaborado posibilita, como práctica pedagógica, reconocer los signos de poder y el análisis crítico sobre la configuración del conocimiento, con vistas a autonomizar la mirada histórica de los estudiantes sobre sus propias experiencias.

La exposición realizada, considera entonces atender la noción de historia desde las diversas perspectivas que los estudiantes y profesores plantean como también la idea de tiempo en relación al pasado, y el presente con especial interés en la problematización de éste último en el proceso de transposición. La definición que entregan los programas escolares de la historia contemporánea pasa por la delimitación temporal que el colectivo inmerso en los procesos de transposición realiza sobre los contenidos provenientes desde el curriculum y los saberes que los estudiantes presentan a discusión. Junto al primer aspecto pareciera que la limitación cronológica discute a diario con los tiempos asignados esperando con llegar a los años finales del siglo XX, pero que muchas veces desde los contenidos referidos a sus inicios remiten al pensamiento histórico de los estudiantes a preguntas que parten desde su tiempo o el de sus padres; finalmente, la contemporaneidad de la historia termina fuera del texto en el acto de significación del aprendizaje que el proceso de transposición permite sostener a diario.

Al referir a la construcción de narrativas sobre el pasado, vemos cómo traspasa el ámbito pedagógico e historiográfico para situarnos en las expectativas u objetivos que busca la enseñanza de la historia y la construcción discursiva de un pasado común a una comunidad. Una práctica de larga data que guarda sus raíces en la oralidad y el traspaso de saberes, experiencias, ritos e imágenes de un pasado a través del cual nos vinculamos mediante un sentimiento de pertenencia.

El interés de este trabajo son las narrativas construidas en torno a la enseñanza de la historia en el contexto escolar, por tanto decido observar los procesos de transposición didáctica sobre la enseñanza de la historia considerando a todos los actores que participan del sistema didáctico: docentes, saber y estudiantes, ampliando la primera mirada descrita por Chevallard sobre: “el paso del saber sabio, al saber enseñado”⁴² y en la investigación realizada pude observar cómo lo enseñado trasciende a lo meramente sabio, que en el ámbito educativo remite al currículum escolar, y los referentes académicos que éste contempla; mientras que en la práctica educativa se amplían e inundan los contenidos de los saberes referidos a la experiencia de los estudiantes y profesores, en constante interacción con el contexto al cual pertenecen, forjando ojos críticos y un pensamiento histórico que acude desde los intereses del presente a la interrogación permanente del pasado, en donde el trabajo del profesor resulta trascendental a la hora de asumir su rol histórico como agente legitimador del conocimiento escolar, dando espacio, o no, a estos debates dentro del salón de clases.

El proceso de observación permitió indagar sobre estas prácticas cotidianas; en ellas logré observar cómo se abren o cierran estos espacios, por ejemplo, durante una clase sobre el imperio Romano⁴³ y la construcción de la plutocracia, ante la explicación del significado de ella: *el gobierno de los ricos*, los estudiantes comentan al profesor que de acuerdo con su observación ven en la actual democracia. La presencia de los ricos en el poder, lleva al ejemplo del presidente Sebastián Piñera, en razón de su alto poder económico, así como a ejemplos de otros países como el caso de Silvio Berlusconi en Italia, mientras el profesor recoge la opinión de los estudiantes explica la larga data de la relación entre poder económico y poder político, situando el proceso de enseñanza, acude al pasado desde la explicación de los procesos acontecidos, deteniendo las formas actuales de valoración del tiempo. hacia la mirada del tiempo histórico, de cambios lentos y procesos de larga data cronológica como el tránsito a la República Romana, legitimando de esta forma el proceso de diálogo y construcción de conocimiento que revisten las dinámicas de transposición didáctica.

⁴² Miguel Ángel, Gómez, *op.cit.* p. 87.

⁴³ Audio clase de historia (prof. PM) cuarto año medio (12-03-2012)

“Profesor: bien, pasamos de una República Aristocrática a una República Plutocrática, gobiernan los que tienen dinero, es más justo sí, pero no completamente justo y veo en ustedes algunas caras de dudas en que no parece que así sea. No parece que solamente los que tengan dinero puedan gobernar, pero tienen que pensar que Roma lleva más de 300 años y logran un primer cambio y que puedan gobernar los que dan trabajo y aportan dinero, no es lo óptimo pero tenemos que entender que es una punta de lanza como algo que se abre de a poco...”⁴⁴

Los contenidos seleccionados desde el Estado, con fines educativos, convergen en el espacio escolar con la experiencia y aprendizajes de los estudiantes, y desconocer esta relación resta sentido a la comprensión del proceso de construcción al *pensar históricamente*, tal como lo explica Mario Carretero, quien estima que la enseñanza de la historia debe tener como centro el impulso a esta forma de pensamiento: “implica habilitar la capacidad de moverse entre el flujo de las tensiones que el acercamiento al pasado genera pero sin reducirlas”⁴⁵. Moverse entre las tensiones que acercan al pasado, un viaje permanente que permite apelar no sólo al acontecimiento sino extender las lindes de lo conocido hacia otro país, como llamaba al pasado Hobsbawm⁴⁶, “poder navegar entre lo particular y lo universal, entre lo familiar y lo ajeno, entre lo tradicional y lo nuevo, y entre la herencia y el proyecto”⁴⁷. Ambos autores coinciden en señalar que la enseñanza de la historia ha estado cruzada por los intentos de proyectar una identificación particular afincada en el presente y legitimada por la selección del pasado, acusan en este sentido que la labor del historiador remite a desnaturalizar la historia en los procesos de enseñanza. Salir de la pregunta ¿qué historia enseñar?, avanza por sobre la selección de los acontecimientos hacia la formación de una forma de pensar históricamente, que entregará herramientas a los estudiantes para poder emprender el viaje al pasado desde su propio presente. Reconocer el

⁴⁴ *Ibid.*

⁴⁵ Mario Carretero, *La construcción del conocimiento histórico, enseñanza, narración e identidad*, Paidós, Buenos Aires, 2010. p.59.

⁴⁶ Eric Hobsbawm, *Sobre la Historia*, Crítica, Barcelona, 1994.

⁴⁷ Mario Carretero, *op.cit.* p. 59.

acontecimiento, hacia la formación de la noción de proceso, avanzando desde la comprensión del tiempo cronológico hacia el tiempo social.

Ello abre la oportunidad de generar habilidades y aptitudes para el aprendizaje permanente de la historia, rompiendo la histórica dinámica de dependencia de los manuales y textos escolares, que durante el siglo XX masificaron la ideologización de la enseñanza de la historia y que en el siglo XXI se enfrentan discursivamente a la interpelación de nuevas fuentes de información a las cuales acuden los jóvenes diariamente, los medios de comunicación de masa, acompañados por el boom tecnológico informativo de internet, ratifican la importancia de insistir en el diálogo permanente entre los actores presentes en el proceso de transposición didáctica.

Es por ello que considero importante esclarecer que al remitir a la enseñanza de la historia abrimos la situación de poder que implica la selección del pasado a enseñar a una comunidad nacional hacia la puesta en escena, diálogo, crítica y discusión del presente en el cual se ubican, vale decir las apropiaciones que estudiantes y profesores hacen de ellas.

La investigación etnográfica sobre la enseñanza de la historia en contextos escolares, nos permite insertarnos en las prácticas de formación del conocimiento histórico no academicista. Contribuir con ello al desplazamiento de las concepciones teleológicas de la historia, hacia miradas disciplinares dentro del ámbito de enseñanza, en razón de su preocupación por salir de la selección y construcción del discurso historiográfico oficial que integra el marco de aprendizaje, a través del curriculum.

La enseñanza de la historia pasa a constituir dentro del sistema escolar uno de los tantos vehículos culturales que el Estado ha empleado para la difusión de un concepto de nación, ante ello la historia se constituye en un relato “del padre, que otorga sentido a la unidad familiar”⁴⁸, así la composición de los relatos históricos se encuentran altamente vinculados al concepto de nación difundido sobre la

⁴⁸ Mario Carretero, *op.cit.* p. 45.

sociedad que atiende los términos de enseñanza seleccionados desde el Estado. Conocer su trayectoria permite observar los diversos procesos de identificación que incorpora la historia escolar, acompañada de esa dimensión emotiva clave en la significación del pasado a través de prácticas rituales como son la conmemoración de efemérides, los actos cívicos que durante el siglo XX utilizaron la memoria y repetición como modelo de éxito del aprendizaje sobre la historia. En la actualidad en Chile, como en otros países conosureños⁴⁹, el tránsito desde la dictadura a la construcción de un Estado democrático ha considerado resignificar los ritos escolares con nuevas dinámicas conmemorativas, en donde el espacio ritual comparte espacio de legitimación con respecto a la demostración de éxito escolar sobre la asignatura con las nuevas relaciones de constatación de logro, mediante el control evaluativo estandarizado.⁵⁰

Los espacios normados y estandarizados de legitimación del aprendizaje apelan a la apropiación del contenido; dentro de la dinámica escolar se repite diariamente la búsqueda de resultados sobre estas formas mediante las pruebas de medición estandarizadas elaboradas por los mismos profesores quienes acusan la falta de tiempo y el exceso de trabajo como impedimento para poder construir otras formas de evaluación o medición de logros. Durante el proceso de investigación trabajé con cuatro profesores los que diariamente atienden entre cuatro y cinco grupos de estudiantes, que normalmente suman un total de 150 a 200 alumnos distribuidos en de distintos niveles; por otro lado, tres de los cuatro profesores trabajan en otros establecimientos educacionales de enseñanza media o educación superior, sumando una carga laboral extra que hace de las pruebas de selección múltiple una alternativa popular a la hora de enfrentar la evaluación. Aún cuando el desarrollo el proceso de observación de clases pude constatar los intentos de los profesores por incorporar otras formas de evaluación.

⁴⁹ Me refiero a Uruguay, Brasil y Argentina.

⁵⁰ En el caso de Chile remite a la Prueba de Selección Universitaria (PSU) que a partir del año 2003 mide de forma electiva entre los estudiantes que cursarán carreras humanistas sus conocimientos en Historia y Ciencias Sociales, mostrando nuevamente un giro respecto a la anterior Prueba de Aptitud Académica (PAA), la cual exigía a todos los estudiantes inscritos en ella rendir la prueba de conocimiento específico de Historia de Chile, y de forma optativa la prueba de Ciencias Sociales, en la cual se contemplaban conocimientos de historia universal, América Latina, geografía y economía.

A su vez, el dinamismo del concepto de nación permite la contramirada desde la crítica, sobre quienes no sienten representada su forma de identificación en las prácticas discursivas hegemónicas. Ante ello, Carretero afirma que es importante observar la carga sentimental y moral que acompaña al proceso de selección y difusión de la enseñanza de la historia, aspectos que pueden ser negativos, en cuanto remiten a una comprensión racional -emotiva- de la enseñanza, acompañada de resentimiento, culpa o indignación, o bien aspectos positivos, representados por sentimientos morales como la gratitud, el orgullo y la admiración.⁵¹

Pasamos de generaciones que creían que todo cambio era posible, como fue la generación de 1968, a generaciones en las que las expectativas no satisfechas han determinado el retiro de sus vidas e intereses del espacio público a la vida privada, encontrando sus objetivos de vida sobre aspectos individuales que rompen con el sentido comunitario y relacional de vivir. En este sentido Erick Hobsbawm remite a la generación del tiempo inmediato, donde todo pasa y nada queda, pasado el siglo XX corto⁵², el tránsito hacia el espacio público, la fractura de los grandes metarelatos, las instituciones como el Estado o la idea de nación, habitaron microespacios relacionales que a la fecha creo abren nuevas formas de interacción con el espacio público, nuevas en cuanto a los contextos e intereses que motivan esa participación, en ellas vemos ese otro país como dice Hobsbawm, cuando remite al pasado, una historia no sólo vuelve a visitarlo sino que traza su mapa, remite a la construcción historiográfica. Si hay algo que destaca Hobsbawm sobre el trazo de los mapas en la historia del siglo XX, es su rol de espectador “son hechos que pude ver”⁵³, lo que nos remite a otro de los aspectos trascendentales a la hora de enseñar, que refiere a la relación entre la historia y la experiencia, en donde los juegos del lenguaje nos llevan sobre significaciones que emergen en la contemporaneidad del tiempo de los estudiantes, tal como observa Hobsbawm en su experiencia de vida, desde el estallido de la Primera Guerra Mundial, pasando por la Gran Depresión, los movimientos sociales de los sesenta y los procesos de

⁵¹ Mario Carretero, *op.cit.* p. 46.

⁵² El historiador Erick Hobsbawm, refiere al “siglo XX corto” como el espacio histórico que comienza con la primera guerra mundial en 1914 y termina con la caída del muro de Berlín en 1989. En, *Historia del Siglo XX*, Crítica, Barcelona, 2005.

⁵³ Eric Hobsbawm, *Sobre la historia*, Debates, Madrid, 2001.

autodeterminación, hasta el quiebre de una época hacia finales de los años noventa. Hobsbawm remite, a la relación de su tiempo cronológico con el tiempo histórico en el cual transcurrió su vida.

Los estudiantes secundarios no están lejos de aquella observación, y en sus palabras logran distinguir dos historias: “la historia del colegio” y “la historia propia” –mi historia, en sus palabras– la primera remite a la selección de acontecimientos que llegan a través del curriculum, los libros de texto, y los profesores en el espacio escolar, y que además ven legitimados como: “aquellas cosas que hay que saber para no ser considerados ignorantes”⁵⁴, y que confirman su importancia en la televisión y el espacio público; por otro lado, esta la historia propia y en ella encontramos los trazos de relación que en las vidas particulares constituye la experiencia de los estudiantes, su comunidad y el tiempo historiográfico en el cual se ven insertos, la relación inmediata que los jóvenes de Valparaíso realizan sobre sus vidas, remiten a puntos como: la forma en la cual llegaron sus familias a vivir a Valparaíso, el tiempo en el cual comenzaron este tránsito en plena relación con la dictadura militar y, a partir de este acontecimiento, trazan la mirada hacia el presente político social que observan en el espacio inmediato como son el espacio escolar, comunal y nacional.

II. Transposición didáctica y reconstrucción histórica

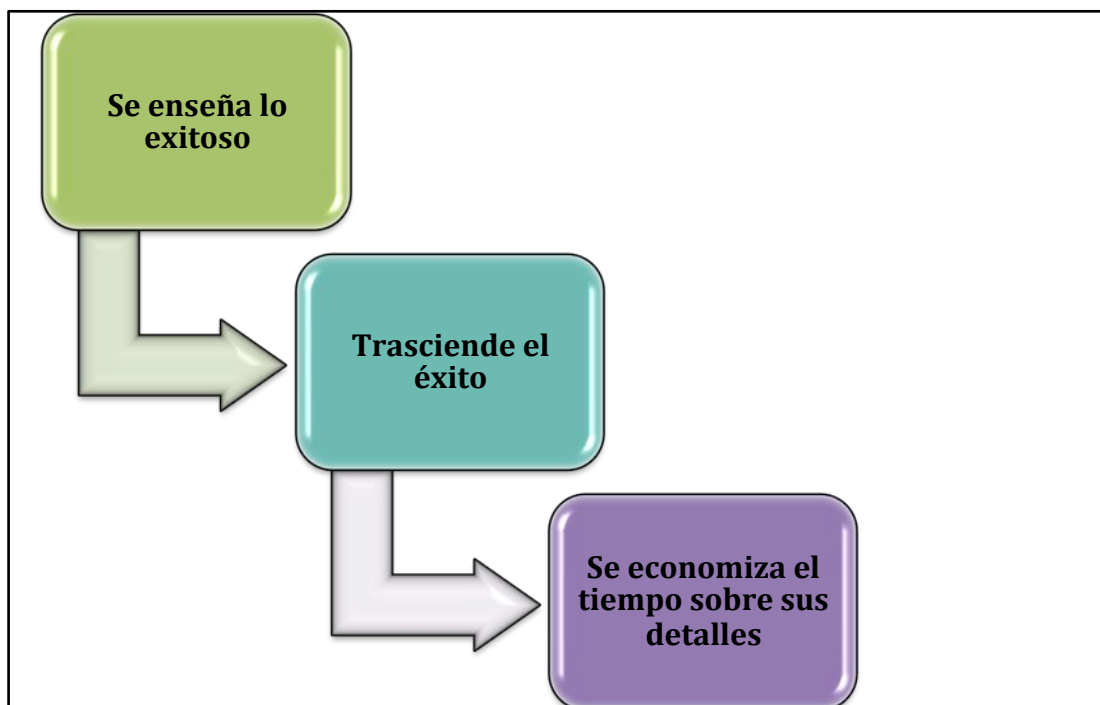
El concepto de transposición surge desde la pedagogía como núcleo de reunión del saber disciplinar a aquellos espacios de aprendizaje donde se busca enseñar. Parte del campo de las matemáticas a través del trabajo de Yves Chevallard quien delimitó los procesos de selección y transformación del contenido a enseñar, viendo como en este último punto se privilegiaban contenidos que aseguren una perspectiva positiva, vale decir conocimientos ya legitimados en sus áreas como exitosos (logro); en segundo lugar, se fija en un marco temporal al que llama continuidad, en el que supone que los contenidos seleccionados exitosamente traspasan la huella del tiempo perdurando y convirtiéndose en ineludibles; por

⁵⁴ Entrevista VAL. 12-04-2012.

último, la síntesis, en la que se aplica la llamada “*economía del detalle*”⁵⁵, el la que el profesor presenta los apartados fundamentales del contenido o tema a trabajar. En resumen el primer momento de interpretación de la transposición pasa por estos tres ejes secuenciales, como se observa en la figura 1:

Ejes de la economía del detalle

Figura 1

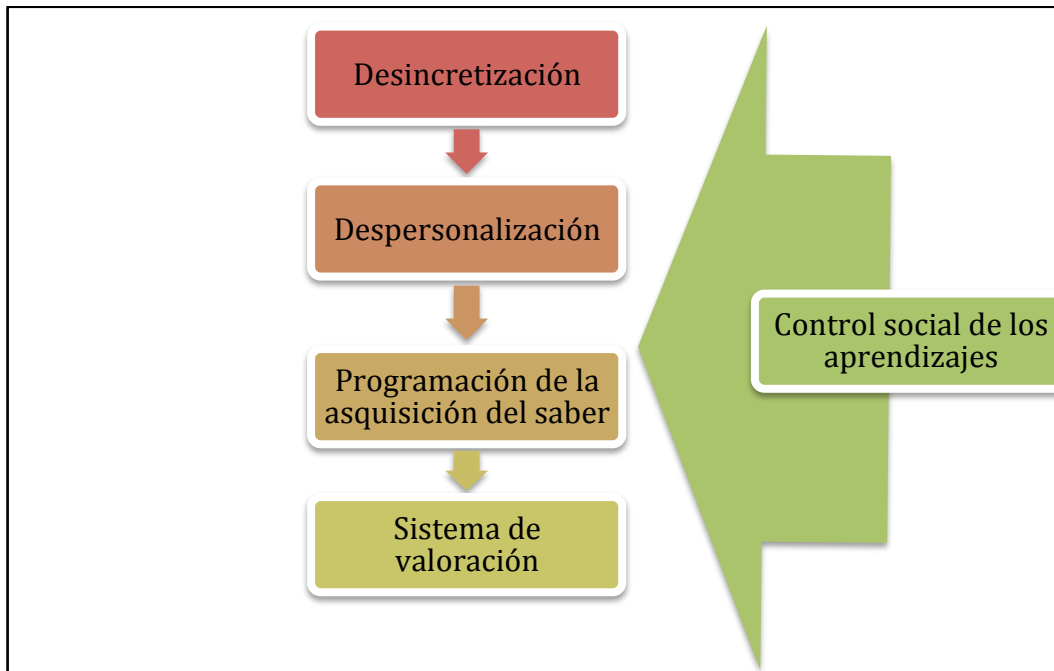


Por otra parte, la mirada transpositiva al pensar el desarrollo de aprendizajes en el salón de clases y dentro del sistema educativo, estima que no todos los saberes son escolarizables, y aquellos que se insertan en el marco curricular pasan por un proceso de desincretización en el que la división de la práctica teórica se remite a campos limitados para ingresar al campo escolar de forma despersonalizada, separando saber y persona, y transformando ese conocimiento en contenido; por último, estos procesos serán parte de un sistema de valoración final el en que, a través de la evaluación, se verifica la adquisición del saber enseñado. Finalmente, los tres pasos nos permiten observar una estructura a través de la cual se logra un control social sobre el proceso de aprendizaje, señalados en la figura 2:

⁵⁵ Miguel Ángel, Gómez Mendoza, *op. cit.* p. 85.

Control social de los aprendizajes

Figura 2



Uno de los problemas que refiere el proceso de transposición en la selección disciplinar de los contenidos a trabajar se encuentra en su posible descontextualización respecto a los tiempos y condiciones en las cuales se lleva a cabo, pasando a un posible problema de deshistorización de los elementos que configuran el curriculum escolar⁵⁶. A partir de este problema, la mirada transpositiva pasó desde las ciencias a integrar la discusión en otros campos de conocimiento, es así como desde las humanidades, la transposición se comenzó a abordar mediante la idea de diálogo permanente y relacional de los actores de la educación y el conocimiento disciplinar que integra la selección de contenidos curriculares, lo cual nos plantea la posibilidad de conocer cómo se da en la práctica el proceso de aprendizaje en disciplinas como la historia, pasando por la valoración de los contextos en los cuales se sitúan los actores del proceso educativo, las implicaciones políticas en la selección de contenidos y en la discusión que, finalmente, se va dando a lo largo de la jornada escolar, avanzando de esta forma sobre las dificultades descritas por Michel Devela en torno a la

⁵⁶ Michel Devela, 1992, citado en Miguel Ángel, *op.cit.* p.20

despersonalización y deshistorización del proceso de construcción del contenido escolar. En esta línea la transposición didáctica se sitúa como una posibilidad de conocimiento y valoración de la construcción de saberes docentes en la enseñanza, integrando el capital experimental de los estudiantes, la mirada crítica de ellos sobre los contenidos que se enseñan y la relación de ellos con su presente y pasado.

Avanzando sobre el sistema didáctico de Chevallard, el cual analiza el paso del saber sabio, al saber enseñado⁵⁷, entendiendo que los actores involucrados en la relación didáctica del saber: docentes, saber y alumnos, trasciende a lo meramente sabio por el conocimiento aceptado y seleccionado por el curriculum e integrante de la llamada historia oficial⁵⁸; los saberes escolares también integran la observación y aprendizajes sobre el contexto presente, los intereses de los estudiantes que terminan por significar qué es lo que aprecian más allá de la participación de actos de legitimación como los sistemas de evaluación, ellos declaran que no todo lo que aprenden, se lo quedan, "*muchas veces estudiamos para la prueba, nos va bien y luego se nos olvida*".⁵⁹

La transposición didáctica asumida desde el saber hacia la enseñanza en forma lineal nos remite a un sentido positivista del proceso educativo, una mirada crítica y abierta revaloriza las formas a través de las cuales se construyen los procesos educativos; así, siguiendo los postulados de Humberto Maturana, debemos partir por preguntarnos ¿qué es educar? Y comprender que es un acto de reciprocidad que traspasa las fronteras de lo que conocemos hoy como sistema educativo, construido desde una perspectiva conservadora en donde la infancia y la juventud pasa a ser un componente más, pero en ambas etapas resulta crucial atender al primer tiempo como el momento de aceptación y respeto de sí mismo para integrar esta mirada hacia los otros, a su vez durante la juventud "se prueba la validez de ese mundo de convivencia en la aceptación y respeto por el otro desde

⁵⁷ Yves, Chevallard, *La transposition didactique ; du savoir savant au savoir enseigné*, París, La Pensée Sauvage, citado por Miguel Ángel, Gómez Mendoza, *op.cit* p. 26.

⁵⁸ Ranahil Guha, *Las voces de la historia y otros estudios subalternos*, Crítica, Barcelona, 2002.

⁵⁹ Entrevista F.P 19-04-2012.

la aceptación y respeto por sí mismo en el comienzo de una vida adulta social e individualmente responsable”⁶⁰.

Trabajar en procesos de enseñanza con jóvenes adolescentes no pasa por un acto iluminista respecto al conocimiento sino, más bien, parte desde la aceptación y respeto de ellos y sus experiencias, una lluvia de información que no integre ello en el cauce del río de la educación se quedará sin la posibilidad de avanzar sobre la significación primera del acto de enseñar; educamos a través de nuestras formas de ver, relacionarnos, sentirnos en primera instancia antes que el contenido. Es por eso que avanzamos sobre la mirada transpositiva hacia la integración de la reconstrucción histórica de las relaciones sociales que emergen a partir del proceso de aprendizaje y que dibujan un reflejo del contexto en el cual se desenvuelve la vida escolar, reconstrucción porque nos involucramos a través de la observación de clases y el trabajo etnográfico sobre un proceso creador que involucra cambios permanentes en diversos ámbitos del proceso de enseñanza y el pensamiento histórico de los estudiantes.

En definitiva comparto el cuidado con que Maturana nos insta a considerar respecto a los sistemas y formas de enseñanza que estamos construyendo: “como vivamos, educaremos, y conservaremos en el vivir el mundo que vivamos como educandos. Y educaremos a otros con nuestro vivir con ellos el mundo que vivamos en el convivir”⁶¹.

El proceso transpositivo cambia, en la medida que cambian sus actores y su contexto; este reconocimiento implica asumir el rol docente y a los estudiantes en un diálogo histórico permanente, escribiendo a través de las discusiones de clases, conocimientos que rebasan el ámbito escolar e incluyen el debate social. El sistema didáctico situado en el seno de un sistema de enseñanza debe entonces confrontarse regularmente al debate social y mientras esto sucede en el proceso de enseñanza de la historia se produce la reconstrucción del pensamiento histórico en los estudiantes. El cruce de tres espacios, el primero denominado por Chevallier *no*

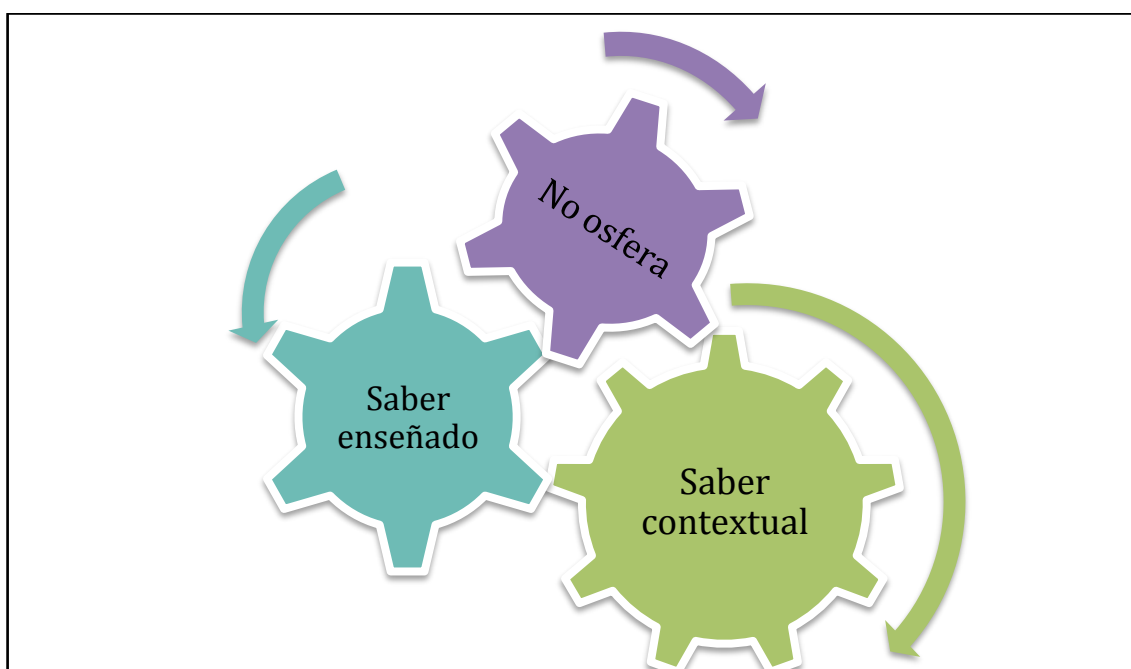
⁶⁰ Humberto Maturana, *Emociones y Lenguaje en educación y política*, Hachette/CED, Santiago de Chile, 1992. p.11.

⁶¹ Humberto Maturana, *op.cit.*, p.12.

osfera y que se forma a partir de los saberes seleccionados por los representantes del sistema de enseñanza y, por ende, del sistema social y los organismos políticos; el segundo es el *saber enseñado*; y, por último, el *saber contextual*⁶² en donde se encuentra la experiencia y conocimiento de los estudiantes en la comunidad que los rodea, estos tres espacios funcionan como tuercas de un mismo engranaje, terminando por trazar el mapa sobre el cual se construye el diálogo de creación que da lugar a la reconstrucción histórica:

Reconstrucción histórica, en el proceso de enseñanza.

Figura 3



Como todo engranaje social, los procesos de transposición didáctica en la enseñanza de la historia distan de ser un acto de carácter armónico, pues se encuentran inmersos en un telar de tensiones que en el cotidiano enfrentan la distancia existente entre el saber sabio y el saber popular. Esta correlación de fuerzas se tensiona puesto que ningún saber enseñado se autoriza por sí mismo, pasa por un proceso de legitimación en el cual diversos poderes confluyen hacia la proyección de un proyecto social que deseo transmitir en el proceso de enseñanza, más aun en áreas sensibles al paso del tiempo como es la historia. Profesores y

⁶² Miguel Ángel Gómez, *ob. cit.* p. 88.

estudiantes se enfrentan a diario en los salones de clases entre el saber sabio, el saber popular y experiencial como un choque de fuerzas que puede pasar como una opinión o ser recogido por el profesor en un acto de legitimación sobre los contenidos trabajados. Durante el proceso de investigación observamos que esta oportunidad de legitimar el conocimiento de los propios estudiantes también se da entre sus pares.

La mirada a estas relaciones capilares de la enseñanza nos coloca en una encrucijada en la que vemos las correlaciones de fuerzas en medio de los contenidos que finalmente llegan desde la llamada selección sabia y política en el salón de clases. Como también el engranaje que mueve la transposición a través de los saberes y experiencias que profesores y estudiantes discuten en ella; finalmente, el tránsito permanente abre la idea de ideologización del sistema educativo frente a la aceptación y el reconocimiento de los otros saberes que en esta investigación resultan cruciales para comprender el proceso de movilización social que encabezan los estudiantes desde el año 2011 en Chile. Los mismo adolescentes que marchan con sus uniformes asisten a clases, participan de las evaluaciones y trasladan sus inquietudes hacia la calle, legitimando contrahegmonicamente su rol como actores sociales que aprenden y escriben historia, situando el proceso investigativo en un fenómeno social único que como investigadora interpela las preguntas iniciales de este proyecto, “sin aceptación y respeto por sí mismo uno no puede aceptar y respetar al otro, y sin aceptar al otro como un legítimo otro en la convivencia, no hay fenómeno social”⁶³.

Durante el proceso de investigación los elementos descritos se manifiestan con una fuerza única, que cuestiona las relaciones de poder insertas en la capilaridad del sistema educativo chileno como en el proceso de formación del pensamiento histórico de los estudiantes con una potencia que mueve las piezas hasta legitimar desde abajo las formas de interrogar el pasado buscando respuesta a los problemas sociales actuales, en donde el viaje temporal desde el presente al pasado y las ausencias y presencias de la historia convergen en la creación de conocimiento crítico, fenómeno que no se esperaba en esta investigación y que

⁶³ Humberto Maturana, *op.cit.* p. 13.

emerge como nuevas miradas sobre los procesos de enseñanza que insisten en la mirada contextual, el trabajo en terreno y la descarga estructuralista de los sistemas nacionales pensados de forma direccional. Maturana decía en el año 1992: “Si la educación chilena no lleva a que los niños y niñas chilenos se acepten y respeten aceptando y respetando a los demás al ser aceptados y respetados, está mal y no sirve a Chile”⁶⁴

Los adolescentes que fueron parte de esta investigación, jóvenes de 16 a 18 años dejaron claro que ante la falta de aceptación y respeto de su rol social, tomaban la protesta no sólo como una forma de reclamo político sino también como un proceso de aprendizaje que, finalmente, suma en el proceso de escolarización saberes e intereses que abren camino hacia el tránsito político e histórico hacia la vida adulta, la reconstrucción histórica que parte en un liceo y continua camino hacia un futuro que traspasa los ámbitos de esta investigación pero que anuncia desde la prensa la significación de los saberes y la experiencia escolar.

III.- Experiencia, tiempo y sentidos: construcción de saberes de la enseñanza de la historia

“La no elaboración de la experiencia y, en algunos casos la imposibilidad incluso de elaborarlas: esa es, creo yo, es la experiencia característica e incomparable del siglo XX”.

Jorge Larrosa⁶⁵

La historia se escribe y construye a partir de las experiencias que viven los seres humanos, como primer paso el testimonio de ello conecta en cada persona la imagen de su tiempo desde su presente y los recuerdos de lo vivido; más allá de la construcción disciplinar en torno a la historiografía y sus disputas internas, desconocer la relevancia de este primer acto pasa por un sentido de honestidad y significación de los sujetos. Desconocer la historia es desconocer el tránsito de los hombres y mujeres, la historia remitida al conocimiento historiográfico es el acto político a través del cual una situación de poder sobre la autoridad de la palabra ha

⁶⁴ Humberto Maturana, *op.cit.* p.13.

⁶⁵ Jorge Larrosa, “conferencia: la experiencia y sus lenguajes” (apuntes de clases), s/e.

terminado por seleccionar quiénes son los sujetos de la trayectoria que ha dado lugar al presente. El sesgo historiográfico buscando legitimar su conocimiento en el campo de las ciencias, desvinculó de su quehacer las perspectivas que atendían al *sentir, a la subjetividad del alma humana*.

En un acto de desprestigio cada trabajo historiográfico que intentaba rescatar las experiencias particulares fuera de los grandes paradigmas del siglo XX pasó a ser parte de aquellos trabajos que vinculan la historia como una disciplina más cercana a las artes que a las ciencias. El exceso de modernismo desde el cual las ciencias tomaron distancia de las vidas y sus particularidades durante el siglo pasado, terminó por anunciar la fascinación por construir estructuras universales desde la confianza en la razón finalmente el colapso sobre el cruce de los procesos sociales acaecidos durante la era contemporánea situó nuestra mirada sobre la caída de los baluartes en los cuales se había construido el mundo: el baluarte económico; la convicción del capitalismo; la participación política; estructuras jurídico-constitucionales liberales; una clase hegemónica: la burguesía; el ideal del progreso sobre lo material, el conocimiento y la confianza sobre la educación. Cada uno de estos baluartes, fue sucumbiendo bajo el signo de la intolerancia, el temor, la violencia, y la desconfianza; mientras la sociedad heredera se escudó rápidamente de una nueva caída en la autoridad del conocimiento, la seguridad como pieza de identificación y protección de posibles enemigos, la materialidad como un objeto explícito de permanencia que intenta significar la posesión de insumos en una sociedad neoliberal, y la conversión del mundo en una única unidad operativa, con supremacía de la actividad transnacional y la idea de ser parte de una “Aldea Global”.

La desintegración de las antiguas pautas por las cuales se regían las relaciones sociales entre los seres humanos, fueron configurando una sociedad de testigos, impedidos de consolidar el tránsito hacia la construcción de un relato, la distancia sobre la palabra, la ruptura de los vínculos sociales y las generaciones, es decir el abismo entre pasado y presente, frenando la opción trascender en el tiempo. En definitiva, no hay experiencia sin relato, sin continuidad histórica.

Enfrentados al presente permanente, la vida transcurre sin espacios de significación respecto a la configuración del tiempo (considerando el presente como un tiempo que sucede en la medida que permite el tránsito desde un pasado a la acción y la espera de un futuro). La imposibilidad de considerar la experiencia, nace desde la ciencia moderna por fundar un conocimiento hegemónico, objetivo y explicable a través de bases universales.

Los actos de significación nos remiten al lado contrario, la subjetividad no tiene lugar en el discurso hegemónico objetivo, la autoridad no reconoce experiencia y sentido, la autoridad se fundará en lo inexplicable; sistemas de abstracción a través de los cuales hemos aprendido a discernir entre lo cierto y lo incierto, pasando raudamente por un acto de valoración personal fundamentado por estructuras externas, partícipes del sistema de relaciones promovido en la actualidad por la política global.

Una vida cargada de acontecer, de acciones que agotan, pero que no logran romper con la frontera temporal que abre paso a la experiencia: “El hombre moderno vuelve a la noche a su casa extenuado bajo un farrago de acontecimientos – divertido o tediosos, insólitos o comunes, atroces o placenteros - sin que ninguno de ellos se haya convertido en experiencia”.⁶⁶ El relato ha marcado la persistencia de la existencia de vidas particulares sobre el conocimiento, ahora globalizante. La palabra permite dar cuenta de la existencia de los sujetos; la reciprocidad existencial entre el relato y la vida, enfrenta la necesidad del tiempo fragmentado por la mercantilización de los actos humanos, como una posibilidad de reconfigurar el lenguaje a través de relatos que busquen significar la vida, vale decir convertirla en experiencia.

Dignificar la experiencia implicará desterrar la idea de autoridad del conocimiento. Separando la experiencia de la práctica, para poder dar lugar dentro de la historia a la experiencia personal y social como un relato que acontece en el presente, y permite a partir de un vínculo cercano conocer el pasado de forma significativa. Sin

⁶⁶Giorgio Agamben; *Infancia e historia. Ensayo sobre la destrucción de la experiencia*. Adriana Hidalgo, Buenos Aires, 2001. p. 8.

transformar la experiencia, como advierte Jorge Larrosa, en un fetiche o un concepto. Mediante un lenguaje que dé espacio a la subjetividad, por lo cual no puede ser un lenguaje científico; buscando de una vez la superación definitiva de la oposición racionalismo/ irracionalismo⁶⁷, a cambio de la valoración y significación de la trayectoria que marca la experiencia sobre la sociedad.

a.- Tiempo y sentido: hacia el reconocimiento de la experiencia.

Pensar en el tiempo, no es tiempo perdido. Significa considerar los espacios temporales en los cuales se construye y por los que transita la experiencia. Los anuncios sobre la imposibilidad de comunicar la experiencia remiten al lugar que asignamos a la apropiación significativa de los acontecimientos que interactúan en la formación de la vida y sus historias, sin entrar al terreno de la legitimación de la racionalidad científica, por el contrario centrada en la particularidad del sujeto y el contexto en el cual se desenvuelve.

Es significativo que sea el uso del lenguaje el que sustente, provisionalmente, la resistencia a la tesis del no-ser en el tiempo. Sobre este aspecto Ricoeur señala que “sólo puede medirse lo que de alguna manera *es*, definir lo que es, pareciere apelar a un acto de autoridad respecto a situar esa existencia en el tiempo histórico”⁶⁸ ¿En nombre de qué afirmamos el derecho del pasado y del futuro a existir de alguna forma?, una vez más, en nombre de lo que decimos y hacemos por ellos. Por eso el sentido reside como primera motivación en reconocer el ser en el tiempo, nuestro interés y valoración por el acontecer de los sujetos como medio de comprensión de mi lugar en el tiempo en relación a la trama que configura el reconocimiento de la experiencia como posibilidad de situar y habitar el mundo, es en ella misma posibilidad, creación e invención.

Mantenerla como una palabra, como una posibilidad permite entender la experiencia en un tránsito permanente, una trama capaz de generar significado y sentidos desde el presente; mirando el tiempo desde una perspectiva amplia.

⁶⁷ *idem.*

⁶⁸ Paul Ricoeur, *Tiempo y Narración: configuración del tiempo en el relato histórico*, Siglo XXI, México, 1999, p. 44.

Como señala Ricoeur ¿cómo? y ¿dónde? desde la temporalidad. Más allá de lo vivido, el tiempo se construye con base en la significación de la acción, de lo que acontece, es posible de ser narrado a través del lenguaje pero confirma su existencia más allá de la palabra, en el sentido, vale decir, lo que esa narración produce en nosotros, las imágenes que construye respecto al pasado (memoria) y la espera de aquello que observa como posible (futuro); existen en un presente que significa y permite el paso de uno a otro tiempo. Esa significación temporal, traspasa los ámbitos de las mediciones cronológicas, la racionalidad positivista de las ciencias sociales y la filosofía, avanza sobre el cuerpo, observando la subjetividad con la cual el ser humano es capaz de construir su propia trama, sin esa subjetividad la memoria en el pasado, y las expectativas de un futuro, lo que llama Ricoeur la *espera*, no tendrían posibilidad de existir, en un presente imposible de encapsular.

Percibir el tiempo de una forma diferente a las modalidades legadas por el discurso hegemónico occidental, remite a pensar el tiempo como una categoría más holgada, abierta, elástica y subjetiva. Un muy buen ejemplo de ello se puede leer en la narración de Ryszard Kapuscinski, sobre su experiencia de vida en África, donde es testigo de estas formas de vivificar el tiempo dice:

“Es el hombre el que influye sobre la hirma del tiempo, sobre su ritmo y su transcurso (por supuesto, sólo aquel que obra con el visto de los antepasados y los dioses). El tiempo es algo que incluso el hombre puede crear pues, por ejemplo la existencia del tiempo se mantiene a través de los acontecimientos, y el hecho de que un acontecimiento se produzca o no, no depende sino del hombre”⁶⁹.

El tiempo aparece como consecuencia de nuestros actos y desaparece si lo ignoramos o dejamos de importunarlo. El tiempo es una realidad pasiva y, sobre todo, dependiente del hombre. El sentido de dependencia sobre nuestros actos, necesariamente nos trasladan al acto de comunicarlos, más allá de la palabra escrita y hablada (el registro o la oralidad), la primera inscripción refiere a guardar un lugar en la memoria, para ello la valoración de lo que acontece remite a un acto

⁶⁹ Ryszard Kapuscinski, *Ébano*, Anagrama, Barcelona, 2000. p. 23.

de significación que confirma la idea de considerar un tiempo, un espacio, un significado en nuestra subjetividad a lo vivido.

La educación, convertida en baluarte de la transmisión de conocimiento ha logrado apropiarse de variados espacios de interés; en primer lugar está el acto de enseñanza presente en la capacidad que tenemos de transmitir a otros un conocimiento. Observamos esta acción en distintos espacios de integración e información, desde la familia, y la comunidad en la cual vivimos; mientras que, en segundo lugar, la institucionalización de la educación, como base de la configuración de los Estados nacionales desde el siglo XIX a la fecha. La expansión de escuelas, liceos e instituciones de educación superior como centros de distribución del conocimiento no refieren a un acto de misericordia cristiana, sino que se inscribe dentro de un contexto específico, el cual nos habla de la necesidad que observaron las clases gobernantes de forjar unidad política a través de mecanismos culturales. La enseñanza deja la inocencia del hogar para constituirse en parte de los aparatos del Estado, y en herramienta de difusión de su contenido ideológico.

Como testigos de la caída de la neutralidad escolar a partir de la revisión historiográfica que da cuenta de su masificación y utilización durante el siglo XX, como centro de aprendizaje que recibe el influjo de las presiones políticas e ideológicas de los poderes hegemónicos, “las escuelas no son neutrales, porque ellas mismas no están fuera de las relaciones sociales de poder”⁷⁰.

Pensar lo contrario es ser poco honestos respecto a la situación de poder que remite a la escuela; por otra parte, reconocer su lugar nos permite observar de manera crítica las relaciones de “no-poder” que ha procurado integrar a través de tres ídolos: *el conocimiento*, disociando lo objetivo de lo subjetivo como mecanismo para desconocer la capacidad de acción de los sujetos, relaciones de poder respecto a quien selecciona el conocimiento y lo integra en las bases del curriculum como autoridad del saber autorizado; *las instituciones educativas*, como

⁷⁰ Marcelo Caruso e Inés Dussel, “Te llevo bajo mi piel: el poder en la escuela”, en: *De Sarmiento a los Simpsons. Cinco conceptos para pensar la educación comparada*, Kapelusz, Buenos Aires, 1999. pp.55-69

un espacio reificado, donde la neutralidad invade los rincones del conocimiento en una especie de burbuja dentro del contexto beligerante en las fronteras del espacio escolar; y por último, el *vinculo pedagógico* como la posibilidad de empoderamiento de los alumnos sobre el conocimiento o por el contrario el cierre a las posibilidades de formar bajo la reciprocidad e imponer el sentido de autoridad bajo el sistema de relaciones de poder inserto dentro de la institucionalidad escolar oficial.

Para el funcionamiento de estos parámetros una parte de la pedagogía avanzó hacia el tecnicismo, promovido desde la década de los ochenta en los sistemas educativos latinoamericanos, y configurando dentro de la oficialidad un sistema de evaluación de logros que cierran la labor docente en el marco de la transmisión de contenidos seleccionados y legitimados por figuras externas y un sistema de evaluación que niega la posibilidad de legitimar a través de estos mecanismos las experiencias de la comunidad educativa. Al final de cuentas, son los propios alumnos los que saben situar el conocimiento entregado en una posición de poder a la cual ellos esperan acceder, mediante el tránsito desde la primaria hacia los próximos niveles de enseñanza. El mecanismo selectivo y competitivo, permea las posibilidades de los alumnos de valorar la experiencia, como una forma de saber, tan importante como los saberes científicos.

Las valoraciones de la experiencia, se ubican así en el campo subjetivo, en donde el sentido refiere a las pasiones, los sentimientos, la valoración por el recuerdo. La distancia entre el espacio racional y el espacio subjetivo, genera distancias entre unas y otras como dos espacios opuestos uno de otro.

En la práctica el exceso de racionalidad, ha terminado por congelar el sentido de aprender. Aprender por cumplir se constituye en una acción externa que poco refiere a una visión integral del hombre. La traslación del conocimiento aprendido a la práctica también remite a enfrentar la mecanización y el sentido.

¿Cómo se configura esta distancia?, el lenguaje es la primera piedra a la hora de construir fronteras culturales en las relaciones de poder. La racionalidad moderna,

menospreció a la experiencia, considerándola un obstáculo para las verdades científicas. situada en un rincón de opinión, en el mundo sensible; donde la subjetividad forma parte de escollos que impiden llegar a la formación de conocimiento se desconfía de la experiencia cuando se trata de hacer uso de la razón. Es una de las ideas que el discurso hegemónico del conocimiento moderno delegó en nuestra formación profesional. En muchos casos negando la posibilidad de construir saberes desde otras aristas, en cuanto saberes que sean reconocidos como tales dentro del mundo académico.

En la relación de la experiencia y la formación encontramos la posibilidad de observación sobre la apropiación de los saberes alejados de la autoridad vinculada a las jerarquías de poder o la legitimidad académica; por ejemplo, los saberes socialmente productivos ⁷¹, constituyen una posibilidad para identificar y retroalimentar la trama social. Este conjunto de conocimientos son transferidos, transmitidos y valorados por su potencial práctico y simbólico. Ejemplifican la acción final de la experiencia como formadora de quienes somos, sobre la significación de aquellos acontecimientos que marcaron las pautas de la formación constante y continua.

La educación *no* puede ser una función pública atada a valores intemporales, a estructuras de poder que trabajan con adultos y para adultos, o a sistemas normativos que se desacoplan de los procesos históricos. Por el contrario, debe ser una función social sujeta de modo orgánico a la *historicidad* que rige en todo momento a la sociedad nacional y también a toda la humanidad, la resignificación de la experiencia como posibilidad de re-conocimiento de los seres humanos como actores históricos, reintegra una posición de acción y poder a los sujetos situados en la subalternidad del discurso hegemónico.

Los jóvenes del siglo XXI están apelando al cambio de modelos de relación social, de institucionalidad política y formas de vidas que no satisfacen las necesidades de la sociedad, mediante la proclamación de transformaciones y lucha social.

⁷¹ Adriana Puiggrós y Marcela Gómez; "Saberes socialmente productivos. Educación, legado y cambio", en: *Saberes socialmente productivos y educación. Contribuciones al debate*, UNAM, México, 2009.

Curiosamente esta acción no es parte del proceso de enseñanza impartido en los centros educacionales sino más bien parte de su *propia intuición histórica*⁷². Inspirados en su *experiencia directa* de la situación que vivían. La distancia entre la sociedad como agente formador del sistema educativo, en la necesidad que enfrentaron los jóvenes de expresar y transmitir sus acciones de cambio por otra vía; apostaron por la cultura y políticamente, por su propia experiencia y sus propios consensos, aprendiendo de sí mismos e impulsando fuertes procesos auto-educativos, fuera de la institucionalidad.

La cuestión es hasta qué punto el sistema educativo formal está preparado, en tiempos de cambio, para formar a los jóvenes en la resolución de las complejas *ecuaciones históricas* que les presenta su tiempo. O hasta qué punto sólo está preparado para preservar el orden institucional y el equilibrio histórico pre-existente.

⁷² Gabriel Salazar, *La historia desde abajo desde dentro*, Facultad de Artes, Universidad de Chile, 2003.

Capítulo 2:

Historia del Sistema Educativo chileno

I. La enseñanza y la configuración del Estado en Chile:

Desde la configuración de los sistemas nacionales de enseñanza a partir del siglo XIX, la enseñanza de la historia ha funcionado como motor de legitimación de la selección del pasado común de las llamadas comunidades nacionales. En efecto, durante la formación del Estado-nación, en América Latina como en el mundo la herencia occidental sobre la importancia del origen ha pasado por enaltecer aquellos procesos que configuraron el ideal de identificación nacional. De esta forma enseñar historia se transformó en un motor de identificación y legitimación para los proyectos de la élite gobernante de los distintos países de América Latina.

Siguiendo el modelo occidental modernista y la centralidad europea como fuente de conocimiento, el binomio civilización y barbarie direccionó los primeros motores políticos de identificación tras la escolarización del discurso historiográfico.

En el caso de Chile, el modelo de enseñanza construido desde el Estado se caracterizó por su línea belicista, resaltando los conflictos armados que enfrentó la construcción del país mediante la identificación de dos fronteras primarias, una interna y otra externa; la primera refiere a la desvinculación del pasado colonial mediante la exaltación de la lucha contra la corona española y la organización de los criollos en pos de la configuración de un Estado nación independiente. Para luego, en esta misma línea, cruzar la historia del conflicto con los pueblos indígenas, en particular el caso del pueblo Mapuche, según dictaba el discurso oficial, en razón de su permanente enfrentamiento con la élite gobernante, en un primer lugar en relación a la colonia española en la llamada Guerra de Arauco⁷³ y, en un

⁷³ Se ha llamado Guerra de Arauco en la historiografía tradicional chilena, a los años de enfrentamiento entre el pueblo mapuche y el colonialismo español. Resaltando el carácter violento del pueblo Mapuche, la valentía, y tesón en la lucha contra la colonia, hasta que el conflicto se traslada al proceso de construcción del Estado nación en el siglo XIX.

segundo lugar, en la llamada Pacificación de la Araucanía,⁷⁴ a mediados del siglo XIX, instancia donde la clase política liberal decide la ocupación armada de la zona en pos de la inclusión del territorio a la nación.

Las fronteras externas tendrán sitio en la definición del territorio nacional frente a los países vecinos: Perú, Bolivia y Argentina, los dos primeros a través de la llamada Guerra del Pacífico⁷⁵ y, el último, a través de la definición de fronteras mediante acuerdos de orden diplomático.

Durante el siglo XX Chile fue forjando las bases de su ideal de Estado, mediando entre la crisis de la oligarquía, el surgimiento de un sistema de partidos políticos y la emergencia de sujetos que reclamaban participar en él.

A partir de los años sesenta los partidos políticos cercanos a las reflexiones “cepalianas”⁷⁶ y a la Teoría de la Dependencia,⁷⁷ buscaron aproximar sus discursos políticos a un pueblo ferviente de participación. El Partido Democracia Cristiano (PDC) instalado en el poder capturó las ansias de participación y las integró a su

⁷⁴ Se ha llamado Pacificación de la Araucanía, al enfrentamiento decimonónico del Estado criollo chileno, contra el pueblo Mapuche. El mismo pueblo que es representado como valiente defensor del territorio frente a los españoles, pasa a ser enemigo en el relato historiográfico de la construcción nacional, en donde el Estado se vio obligado al enfrentamiento directo entre el naciente ejército nacional, comandado por Cornelio Saavedra, en 1862. Luego de arduos esfuerzos la nueva historia social ha logrado modificar el nombre del período hacia la comprensión de la Ocupación de la Araucanía, como un proceso planeado y ejecutado desde el Estado centralista. Sin embargo, en la práctica, el Estado de Chile mantiene en la actualidad la conflictividad en la Araucanía con el pueblo Mapuche, con graves violaciones a los derechos humanos de las comunidades que continua reclamando sus tierras y el reconocimiento de su autonomía. En definitiva, el peso de la historia, además de en el papel se marca en la práctica política que deja en evidencia el peso de la tradición hegemónica en la construcción de la identidad nacional. Sobre esto último se puede consultar el último informe presentado por Amnistía Internacional <http://www.amnistia.cl/web/ent%3%A9rate/est%3%A1ndares-de-derechos-humanos-y-el-pueblo-mapuche>

⁷⁵ La Guerra del Pacífico fue el proceso de construcción histórica decimonónico, empleada desde la infancia, como núcleo de identificación interna respecto al reconocimiento de las fronteras geográficas y políticas que definen el territorio nacional de sus países vecinos. Enseñado como una hazaña nacional, concentra su atención en el enfrentamiento naval para la explicación de su nombre y la consecuente mediterraneidad de Bolivia, como resultado de la ocupación de las costas que en pertenecieron al país andino en 1879. Durante los siglos XX y XXI se han realizado grandes esfuerzos por esclarecer el acontecimiento como un proceso de definición de fronteras y enfrentamiento de las oligarquías nacionales por las tierras del salitre en el norte del país. Siendo claros al exponer que las tropas “chilenas” como también las llamadas “tropas enemigas” fueron formada a través de leva forzada de peones, mineros y trabajadores.

⁷⁶ El Desarrollismo Cepaliano, legitima la intervención del Estado en lo económico; dotado de una estrategia a largo plazo que enfatizaba la industrialización por sustitución de importaciones, la planificación y el intervencionismo de Estado centrado en la modernización de los modelos productivos locales, la regionalización y la integración regional.

⁷⁷ Liderada por Andre Gunder Frank, en oposición al desarrollismo expuesto por la CEPAL, bajo la influencia de la revolución cubana y del debate chino-soviético de aquellas fechas, se unirán a ella diversos jóvenes teóricos de la dependencia económica: Fernando Henrique Cardoso, Theotonio dos Santos, Ruy Mauro Marini y Vania Bambirra, entre otros.

partido y programa de gobierno, una estrategia importante que permitió capitalizar fuerzas para gobernar desde 1965 hasta 1970,

En el marco de las transformaciones políticas, y las demandas sociales de los años sesenta y setenta, se intentó hacer de la política educativa un lugar de encuentro para el entendimiento de los procesos sociales y políticos que acontecían en la sociedad. Sus resultados fueron cuestionados a partir del golpe de Estado de 1973 como parte integral del estado de “crisis” nacional.

La atención que el gobierno del PDC brindó a la educación se enmarca en la confianza que sus personeros guardaban en su poder democratizador; la educación se considera un eje central para el cambio social, siguiendo las propuestas de CEPAL y la política de la Alianza para el Progreso⁷⁸. Entre ellas, se propone mejorar la capacitación de los trabajadores, con el fin de lograr aportar al crecimiento económico y la modernización del modelo productivo, paralelo a ello su crecimiento permitiría generar la integración de los llamados sectores *marginales* en el sistema productivo y el fortalecimiento de los sectores medios, reconocidos como el principal bastión de apoyo político del PDC. El año 1962, bajo el gobierno de Jorge Alessandri se conformó la Comisión de Planeamiento Integral de la Educación, la que dio inicio al proceso de análisis del sistema educativo. Sus resultados fueron recogidos por el gobierno de Frei y dieron forma al “Programa de planeamiento integral de la educación”, pasando a integrar el fundamento para la Reforma Educacional de 1965.

De las conclusiones obtenidas sobre el análisis de la educación destacan, como debilidades, una estructura desarticulada horizontalmente que no propiciaba un trabajo pedagógico amplio e integrado en el sistema, y la convivencia de dos subsistemas educativos: uno formado por la educación conducente a las universidades, cuyo currículum pretendía formar a la clase dirigente del país. Y, el segundo, constituido por los estudios de nivel técnico y las escuelas normales anexas a través del Instituto Pedagógico. La reforma de 1965 atendió a éstas y

⁷⁸ Ricardo Yocelovsky, *Chile: partidos políticos, democracia y dictadura, 1970-1990*, Fondo de Cultura Económica, Santiago de Chile, 2002, p. 55.

otras necesidades, promoviendo la transformación de la política de enseñanza en un asunto de Estado y no de gobierno como había sido anteriormente, buscando fortalecer la perduración de los cambios en un crecimiento sostenido de su mejoramiento. Los objetivos planteados por la reforma buscaban la adecuación del sistema de educación al desarrollo social y político que vivía el país, por ello afrontaba: la expansión de la cobertura hacia los sectores que presentaron dificultad de acceso y permanencia dentro de él; la creación de un sistema asistencial con el fin de atenuar los efectos de la desigualdad social en la enseñanza; la afirmación del principio de igualdad de oportunidades en el terreno educativo; el respeto del pluralismo ideológico en la enseñanza; la promoción de diversas formas de participación en la gestión escolar, de parte de la comunidad educativa; el desarrollo de variados programas de capacitación destinados a apoyar a las organizaciones sociales de base, particularmente las organizaciones sindicales a las que se les confiere una elevada participación en su diseño y gestión, buscando fortalecer las organizaciones populares.⁷⁹ En la práctica la reforma educacional de 1965 potenció el incremento de la matrícula escolar y la permanencia en el sistema; a nivel organizacional se establecieron cuatro niveles de enseñanza como parte constitutiva de un gran sistema compuesto por: a) Educación Parvularia, b) Educación Básica: I ciclo 1º a 4º y II ciclo de 5º a 8º, (aumentando los años de formación primaria), c) Educación Media, dividida en dos modalidades: Científico Humanista y Técnico Profesional, y d) Educación Superior.⁸⁰

Las universidades guardaban una imagen de prestigio y excelencia frente a la ciudadanía, reforzada por la selectividad aplicada a través de pruebas de ingreso y la delgada capa de jóvenes en edad de cursar estudios universitarios que llegaba a sus aulas, hablamos de menos de 4 de cada 100 jóvenes que terminaba la secundaria.⁸¹ En esta área los años 60 marcaron una pauta, intentando aproximar las universidades a la ciudadanía, pasando a sumar a las 9 entidades existentes, y 10 sedes regionales durante este período.

⁷⁹ Guillermo Briones (coord.), *Las transformaciones educacionales bajo el régimen militar*, PIIE, Santiago, 1984, p. 44.

⁸⁰ *Ibid.* p. 45.

⁸¹ José Joaquín Brunner, *Educación Superior en Chile: Instituciones, mercados y políticas gubernamentales (1967-2007)*, Ediciones Universidad Diego Portales, Santiago de Chile, 2009. p. 158.

Estas transformaciones no lograron conseguir su máximo objetivo, combatir la asincronía entre el desarrollo político-económico del país y su desarrollo educativo⁸², la persistencia de este fenómeno centró la atención del trabajo de análisis crítico del sistema educacional, el siguiente gobierno se propuso profundizar los aspectos democratizadores que inauguró la reforma de 1965.

La política educacional del gobierno de Salvador Allende (1970-1973), tuvo como principal objetivo alcanzar el despliegue de un examen crítico del sistema educativo y la concordancia de su desarrollo con las demandas sociales que el país requería. Desde un inicio el problema de la democratización se hizo latente, siguiendo los principios del pluralismo y el compromiso del Estado con la educación, superando las exigencias planteadas por el Estatuto de Garantías Democráticas. De esta forma se planteó que:

“La educación que se imparta a través del sistema nacional será democrática y pluralista y no tendrá orientación partidaria oficial. Su modificación se realizará también en forma democrática, previa libre discusión en los organismos competentes de composición pluralista”⁸³.

En esta línea de trabajo se llamó a conformar una comisión que tendría a su cargo el estudio de los resultados de la reforma de 1965 y la tarea de proponer un proyecto para su mejoramiento, mientras continuaban en práctica las indicaciones de 1965 tales como la repartición de los textos de enseñanza, a la espera de la generación de nuevas líneas de acción.

La política de democratización de la enseñanza propuesta por la Unidad Popular, se desarrolló en dos ejes: el primero dio prioridad a la continuación de la ampliación del sistema educativo bajo el lema: “Más educación”, apoyada en el incremento de la infraestructura educativa, programas de alimentación y becas en

⁸² Guillermo Briones, op.cit., p. 50.

⁸³ “Proyecto de Reforma Constitucional”, Estatuto de Garantías Democráticas, Gobierno de Chile, 8 de Octubre de 1970, p. 3.

las escuelas y liceos; para estos efectos se creó en 1971 la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas.

El segundo eje buscaba atender y ocuparse de definir “qué educación”, “para qué educar” y “como educar”. Para ello se puso en marcha un programa de fortalecimiento de las organizaciones sociales y sindicales vinculadas a la educación, lo primero fue afianzar el trabajo con el recién conformado Sindicato Único de Trabajadores de la Educación (SUTE), formado en 1970; se promovió la conformación del Centro de Padres y Apoderados y Centros de Alumnos. El objetivo era lograr reunir a todos los actores de la educación en un análisis profundo de las necesidades que presentaba el sistema educacional, el proceso tomó forma a partir de 1971 con la conformación de comisiones regionales de trabajo, el apoyo del Centro de Perfeccionamiento Experimentación e Investigación Pedagógica (CPEIP), la SUTE, y la coordinación del Ministerio de Educación, el trabajo realizado fue compartido en el Congreso Nacional de Educación del mismo año y el resguardo del proyecto CHI-29 de la UNESCO⁸⁴ presente en Chile; asimismo se conformó la Comisión Nacional de Educación encargada de elaborar la síntesis y coordinar los pasos para concretar las mejoras necesarias⁸⁵.

De esta forma se comenzó el trabajo del proyecto de la Escuela Nacional Unificada (ENU), esta idea se definió como la *estructura fundamental del sistema escolar*. La ENU buscó ser un proyecto que sociabilizara la educación con las distintas esferas de la sociedad, ser una herramienta integral para la política de democratización mediante una relación directa de la educación y el mundo laboral, valorizando el trabajo social útil; *unificada* porque reúne a la sociedad en la tarea de educar⁸⁶. El concepto de educación, rompió con la visión lineal de las reformas anteriores planteando la labor educativa como un proceso que no termina ni comienza en la escuela, por lo tanto debió considerar las interacciones permanentes de la educación y su contexto social, político, económico. De esta forma se buscaba

⁸⁴ El Proyecto CHI -29 formó parte de las iniciativas de las Naciones Unidas por atender la crisis que a nivel mundial enfrentaba la educación, particularmente en países del Tercer Mundo. La UNESCO fue parte central en la tutela de las líneas de análisis del Estado de la Educación en Chile. Iván Núñez, *ENU entre dos siglos: Ensayo Histórico sobre la Escuela Nacional Unificada*, LOM, Santiago, 2003.

⁸⁵ Iván Núñez, *ENU entre dos siglos: Ensayo Histórico sobre la Escuela Nacional Unificada*, LOM Editores, Santiago, 2003. pp.16-25.

⁸⁶ *Ibid.*, p. 31.

superar el sentimiento de frustración que persistía en los resultados de las reformas educacionales desarrolladas desde 1965.

Jorge Tapia, Ministro de Educación, durante el gobierno de la UP, fue el encargado de dar a conocer a todo el país, el 30 de Enero de 1973, a través de la radio y la televisión los lineamientos del proyecto ENU. En un contexto de extrema complejidad política, el gobierno de Allende asumió el compromiso fundamental de continuar la profundización de la reforma de 1965 desde las líneas de acción de la política educacional del gobierno, en plena concordancia con las ideas de cambio de la "Vía Chilena al Socialismo", de esta forma la sección número tres del proyecto se encargó de exponer los fundamentos sociopolíticos que motivaban al gobierno a proponer la puesta en marcha de la ENU, dichos argumentos fueron el centro de la atención de la opinión pública. Los medios de comunicación del país, en su mayoría controlados por la oposición, dedicaron reportajes completos al proyecto, alertaban a la población sobre el contenido ideológico de la reforma educacional y la intención del gobierno de manipular a la ciudadanía a través de este tipo de reformas. Hablar de trabajo, política y educación al mismo tiempo pareció -a los ojos de la oposición- una de las formas de acción que había tomado la invasión marxista en Chile.

Es importante destacar que en los hechos, las acciones del gobierno de Allende sobre política educacional utilizaron durante los tres años las herramientas de la reforma de 1965, a nivel de contenidos, currículo y material pedagógico; tres años en que el proceso de diagnóstico, síntesis y propuesta de cambio para el sistema educativo no logró ver sus frutos en las aulas, pero sí marcó una línea de compromiso y participación del profesorado y la comunidad educativa en la generación de políticas públicas desde sus organizaciones sindicales (SUTE). En ese cuadro, los ataques de las fuerzas golpistas sobre la educación se abocaron a neutralizar la capacidad de movilización, organización, compromiso profesional y político con la labor educativa, para ello se empleo el argumento del profundo grado de ideologización marxista de la enseñanza como parte integral de la crisis general del estado catastrófico de la nación.

La educación en el gobierno de Allende no alcanzó a experimentar grandes transformaciones en sus contenidos curriculares. Sin embargo, aún podemos encontrar ensayos y artículos, con opiniones que apelan al fuerte contenido ideológico de la ENU y su implicancia en la coyuntura política de 1970-1973, con intención de incorporar la noción del estado crítico de la educación como uno de los elementos que motivaron la acción golpista de las fuerzas armadas. “Cuando las FF.AA adoptan la decisión del Pronunciamiento, uno de los factores que las motiva es precisamente el caos educacional existente en el país”⁸⁷. Los argumentos esgrimidos por la ex ministra de educación y prima de Augusto Pinochet, Mónica Madariaga, para comprender el estado de crisis de la educación, insiste en atender a generar la imagen de a) violencia desatada en todo el sistema educativo, b) uso de planes y programas dotados de una extraordinaria rigidez y de una plana uniformidad, que significaba desconocer los intereses particulares, capacidades y la personalidad del educando, y c) su instrumentalización para guiar la transición al socialismo de forma apresurada, lo que formaba la culmine del “*desquiciamiento social y de la ideologización de todo el sector educacional del país*”⁸⁸.

II. *La herencia dictatorial, la depuración política del Sistema Nacional de Educación.*

La revisión y análisis de las reformas educativas debe sobre todo, considerar su rol de transmisores de cultura en constante interacción con la sociedad y su contexto. Entender la educación como un sistema autónomo alejado de la política y la sociedad no hace más que romper y tergiversar su rol en la sociedad.

Las reformas educacionales, son elaboradas en plena relación con los contextos sociales en los cuales se insertan, una reforma implica un cambio dentro de las formas de ejercer determinadas tareas, en este caso la labor de educar. Las problemáticas y desafíos que plantean a la sociedad, deben ser recogidos como una síntesis de los cambios que se deciden acometer para generar políticas públicas que permitan su ejecución. La sociedad a través de los gobiernos asigna estos quehaceres a los intelectuales quienes asumen sus respectivas áreas de trabajo, así

⁸⁷ Mónica Madariaga, “El proceso de modernización educacional bajo el gobierno militar”, en Gonzalo Vial (Ed.) *Análisis Crítico del Régimen Militar*, Colección Universidad Fines Terrae, Santiago de Chile, 1998, p. 169.

⁸⁸ *Ibid.*, pp.170-172.

también sucede con la educación. En esta perspectiva, Gramsci fue claro en subrayar la importante labor asignada a los intelectuales al asumir la dirección del conocimiento, a este poder lo ubicó dentro de las estrategias hegemónicas que una clase política emplea para concentrar el poder, en particular a través de la “*dirección intelectual y moral del conocimiento*”⁸⁹. Lejos de estar desvinculada de la política, esta labor estaría en plena relación con sus inquietudes y necesidades, pues responde a una de las estrategias claves de la concentración del poder. El quiebre de la unidad democrática en Chile a partir de 1973 trajo consigo, en materia de educación, la idea de depuración del sistema educativo de todo margen de relación política que pueda afectar al desarrollo de los estudiantes, puesto que se creía en la autonomía del sistema educativo, afianzado en su carácter apolítico y difusor de los valores de la cultura cristiana-occidental.

Sin embargo, la política de depuración del sistema escolar aplicada por la Junta de Gobierno, impulsó, a punta de fusil, un recambio en las formas con las cuales se abordaban todos los aprendizajes, resultando los campos más afectados: humanidades, ciencias sociales, y artes; como también las prácticas políticas o de concientización dentro del espacio escolar. Atacaron de esta forma el pluralismo académico, que había permitido la colaboración directa entre teoría y práctica en los cambios sociales que vivió Chile a partir de la segunda mitad del siglo XX. En esta perspectiva, al revisar las transformaciones educacionales promovidas en relación a las decisiones políticas, encontramos entre ellas: a) acciones de fuerza, intervención y ocupación de los establecimientos educacionales; b) detención injustificada de profesores, exoneraciones y, c) acciones depuradoras, entre ellas, censura de material de enseñanza (libros) y contenidos *sensibles*, en referencia a las asignaturas de humanidades, con especial atención en la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales.

En este contexto, los primeros pasos del autoritarismo una vez derrocado el gobierno de Allende, avanzaron hacia intentos de definición política, organizativa y de mando. Paralelo a ello se operó siguiendo las consideraciones que utilizaron

⁸⁹ José María Laso, “Las ideas pedagógicas de Antonio Gramsci”, en Revista Signos: Teoría y práctica de la educación, N° 4, Julio - Diciembre, 1991, pp. 4-11.

para efectos de justificación y motivación de la acción armada: “*el estado de guerra interna*”⁹⁰ fundamentado en la idea de división de la nación y la presencia del enemigo interno, identificado con las fuerzas políticas que apoyaron a la Unidad Popular. El estado de crisis fue descrito desde las visiones organicistas de la nación, accediendo rápidamente a la conjugación entre la noción de crisis de la nacionalidad chilena y el estado de guerra interna como dos cauces que finalmente desembocaban en un mismo problema. Ante este análisis de la situación, las Fuerzas Armadas, se reconocen como los agentes protectores de la esencia nacional, fundamentados en las ideas que los nacionalistas en la línea de Jorge Prats difundieron en su interior: la valoración del carácter apolítico de las Fuerzas Armadas y su rol histórico en la defensa de la nación, las convierten en el *Baluarto del Pueblo*⁹¹. En consecuencia las Fuerzas Armadas se identificaron dentro del “Estado de guerra interna como la organización que el Estado ha dado para el resguardo y defensa de su integridad física y moral y de su identidad histórico cultural”.⁹² En el mismo documento diagnosticaron sufrir la amenaza directa a la nacionalidad chilena, producto del “proceso de destrucción sistemática e integral de estos elementos constitutivos de su ser, por efectos de la intromisión de una ideología dogmática y excluyente, inspirada en los principios foráneos e ideológicos del marxismo-leninismo”⁹³.

A lo largo del período hubo dos concepciones en pugna sobre el rol del Estado en la educación. Una concepción dirigista o estatista proveniente del mundo militar y una visión desreguladora o liberal del rol del Estado respecto de la educación⁹⁴; en un primer momento predominó la visión proveniente de las Fuerzas Armadas y la heredada de la tradición nacionalista abrazada por el Partido Nacional, representada en la figura de Jorge Prats. Estas dos líneas de pensamiento dirigieron el contenido político e ideológico de los documentos oficiales que definieron poco a poco el carácter de la dictadura. La segunda, estaba en plena concordancia con los planes políticos del grupo tecnócrata creador de los planes

⁹⁰ Carlos Huneeus, *El régimen de Pinochet*, Sudamericana, Santiago, 2000, p. 50.

⁹¹ Mario Arnello, *Proceso a una democracia: el pensamiento político de Jorge Prats*, Impresores “El imparcial”, Santiago, 1964, p. 79.

⁹² “Acta de Constitución de la Junta de Gobierno”, Subsecretaría de Guerra, Ministerio de Defensa Nacional, Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Martes 18 de Septiembre de 1973, p. 1.

⁹³ Ídem.

⁹⁴ Cristián Cox, “La estructuración del sistema escolar”, en, Gonzalo Vial (Ed.) *op.cit.* pp. 185 – 189.

económicos reunidos en el emblemático texto *El Ladrillo*⁹⁵. La reforma de los ochenta construida sobre las bases del proceso de depuración, mantuvo una interrelación de suma complejidad entre la influencia nacionalista y la tecnocrática neoliberal, logrando generar una síntesis de las dos con preponderancia de la segunda influencia en los aspectos estructurales a partir de las transformaciones de 1981, condensando en su sentido y procedimiento elementos de las dos visiones.

La reforma de los ochenta, trasladó la responsabilidad estatal de brindar educación a los ciudadanos, a través de las tendencias gremialistas que integraron el corporativismo en la constitución política de la dictadura. El objetivo, trasladar las responsabilidades del Estado en los cuatro ejes herederos de la política estatal de bienestar, a manos privadas: salud, educación, vivienda y sistema de pensiones. En el ámbito educativo estas reformas fueron concretadas con la aprobación de la ley de subvenciones, en donde el Estado apoya con dineros de la iniciativa privada para gestar escuelas y liceos de financiamiento mixto; y el desmembramiento de las universidades públicas, reduciendo el financiamiento que recibían desde el Estado, fracturando la unidad de la Universidad de Chile, con la creación de universidades regionales y aplicando el sistema de cobro de arancel anual a los estudiantes universitarios mediante el pago directo o postulaciones a sistemas de créditos.

Las consecuencias de estas políticas acentuadas durante los años de la concertación de partidos por la democracia, acrecentaron la subsidiariedad a través del crecimiento de colegios subvencionados y universidades privadas, fueron incrementando la crisis en el seno del sistema educativo, en donde el pasaporte a la integración y la igualdad construido durante los 20 años de transición se configuró con base en el dinero, en cuánto puedo pagar.

⁹⁵ EL Ladrillo, es el proyecto político económico entregado el 12 de septiembre de 1973 a la Junta de Gobierno de Chile, el texto será el eje de las reformas implementadas en la década de los ochenta, reúne las directrices del proyecto económico neoliberal promovido en Chile por los "Chicagos Boys", intelectuales y políticos que aprendieron de la mano de Milton Friedman los mecanismos para instaurar el sistema de libre mercado en el país. En los años ochenta cuando los civiles ingresan al aparato administrativo de la dictadura militar, recogerán estos postulados como base para las reformas que despojaron toda vinculación estatal con los básicos de la economía de bienestar (salud, educación, pensiones y viviendas)

En la historia reciente, los jóvenes, hijos del período de transición, observan atónitos y sin miedo la exacerbada política de desvinculación del Estado con el sistema educativo, en 2006 salieron a las calles y ocuparon nuevamente el espacio público en 2011 y 2012, cansados de promesas de cambio de una clase política que no es capaz de asumir las fracturas de la mercantilización de la educación. Un sistema que cala en la intimidad de las familias, frenando sus sueños ante la imposibilidad de costear altos aranceles y niveles de manutención de los hijos que anhelan una formación profesional.

Familias jóvenes que incluyen en la programación familiar distancias de 4 a 5 años entre hijos, pensando en pagar primero la educación de uno y luego la del otro, sin terminar agobiados. Un país de 17.000.000 donde el 90% de la población vive endeudado, vale decir, compra hasta lo que comen a crédito.

III.- Algunos aspectos que acompañan el 2011 y la movilización estudiantil

Durante el año 2010 los medios de prensa dieron cuenta de las tragedias que afectaron a Chile, desde el terremoto y tsunami del 27 de febrero, la huelga de hambre de 82 días de los comuneros Mapuches detenidos en los penales de Angól, y, el accidente de los 33 mineros en la mina San José, con largos e intensos días de rescate. La televisión al pendiente de cada movimiento en el norte del país, logró involucrar a los ciudadanos en la trayectoria de búsqueda en las profundidades del norte durante tres meses, cerrando las transmisiones con un gran final feliz, de esos que recuerdan las películas hollywoodenses.

La vida mejor, tejida sobre artefactos y bienes de consumo como pasaporte de inserción y reconocimiento de tus iguales como sujeto en una sociedad de consumo, ha sido descrita como un eterno agradecimiento a los avances del país, como si los niveles de democracia, y de felicidad se midieran por los televisores, celulares, y computadoras que compran las familias en cuotas de largos plazos sometidas a crudas tasas de interés.

El año 2011 transcurre junto a la espera de los avances de la llamada reconstrucción a un año del terremoto y tsunami; ser testigos de la felicidad de los

mineros en su reencuentro con la vida y el trabajo y continuar desde cada hogar chileno afirmando que “la vida puede ser peor”, vivir exhaustos, pero agradecidos.

En medio de la fiebre veraniega, en los balnearios del sur de Chile las calles destrozadas por la furia del tsunami, recogen los sueños de las familias que anhelan regresar a una casa y dejar las llamadas “viviendas de emergencia” de 6x3 metros cuadrados de madera y suelo húmedo. Agotados por la espera, los habitantes de las ciudades destruidas levantaron una vez más sus pancartas y salieron a protestar por las calles de Dichato, Cobquecura, Talcahuano, Constitución, y tantos otros lugares que aún esperan. Sumado a esto, descubrimos que los mineros no eran los mismos, sus historias dejaron de animar las tardes y noches de la televisión nacional, sus vidas no marchaban por la senda del éxito, desaparecieron de nuestras vidas como final de temporada de una buena teleserie.

Llegó el primer aniversario del gobierno, y las promesas de campaña nuevamente se convertían en actos de declamación popular archivados en *youtube*. El 61,3 % de los chilenos consideraba que el primer año del gobierno de Sebastián Piñera fue peor de lo esperado⁹⁶. El rechazo al gobierno reflejaba el desdén de la ciudadanía hacia todos los partidos políticos, el sistema de partidos pasaba a ser parte de un espacio difuso en donde resulta difícil distinguir la oposición; no se ve quiénes son, dónde están y qué significa *ser* oposición.

En el espacio público la ciudadanía observó con pavor la aprobación del proyecto energético de Hidroaysén, que autoriza la construcción de cinco megarepresas a cargo de la empresa española ENDESA, en la Patagonia. Este tipo de proyectos y la rapidez en su gestión, marcaban la pauta de las políticas neoliberales acontecidas desde 1990 en Chile; el país salió a las calles para detener la aprobación de Hidroaysén, se encontraron en las esquinas los jóvenes de los barrios acomodados con ideas verdes, familias “apolíticas” preocupadas por el medio ambiente, el *jet set*, el *red set*, con los de siempre aquellos que crecieron durante la transición

⁹⁶ Encuesta encargada por Radio Cooperativa y la Universidad Federico Santa María a la consultora imaginación . Archivo de prensa, Radio Cooperativa (08-03-2011), en línea, http://www.cooperativa.cl/el-61-3-por-ciento-de-los-chilenos-creen-que-gobierno-de-pinera-ha-sido-peor-de-lo-esperado/prontus_nots/2011-03-07/184714.html

participando de manifestaciones en defensa de los trabajadores, de la salud, la educación, del pueblo mapuche, el derecho a la vivienda, a la legalización del aborto, o el reconocimiento de los derechos LGTB⁹⁷.

Abril y mayo fueron meses de movilizaciones masivas en un crudo invierno, en que la ciudadanía repletó las calles con inéditas cifras de convocatoria que reunieron a los chilenos a pensar “hay que dar las gracias por lo que tenemos, defendámoslo”. La defensa de la Patagonia cruzó la cordillera con manifestaciones de apoyo en diversos lugares del mundo, y las cifras de chilenos en las calles comenzaron a llamar la atención por su masividad y unidad en rechazo a las formas de hacer política.

La política partidista, los análisis, evaluaciones y críticas se instalaron durante mayo en la agenda nacional a la espera de la cuenta pública efectuada cada 21 de mayo bajo la conmemoración del aniversario del mítico Combate Naval de Iquique y la llamada Guerra del Pacífico, que en 1879 terminó con el deseo imperialista de apropiarse los territorios salitreros de Bolivia y Perú en el actual norte de Chile; la mitificación de una batalla, introduce la mitificación de la legitimidad del sistema de partidos en Chile, que en la práctica guarda una gran distancia respecto a la incorporación de las demandas ciudadanas en las políticas públicas y las posibilidades de participar de las decisiones más allá del ritual de sufragio.

La protesta a las afueras del Congreso Nacional en la ciudad de Valparaíso, creció respecto al año 2010 mientras las encuestas mostraron el crecimiento del descontento con la gestión del gobierno; la práctica política del conglomerado en el poder es desaprobada por la mayoría de los ciudadanos. El invierno comenzó a instalar un frío insoportable en Chile, a la par, la candente crítica social empezó a crecer a pasos agigantados, pasando del análisis sobre aprobación de los llamados proyectos estrellas como Hidroaysén, a discutir con nuevos aires las conocidas demandas de reformas estructurales que afectan el desarrollo democrático de Chile, temas pendientes de una historia contemporánea que interpela a diario

⁹⁷ LGTB es la sigla que reúne la defensa de los derechos de la diversidad sexual: lesbianas, gay, transexuales y bisexuales.

nuestro presente y que toma como bandera de lucha la movilización estudiantil en Chile desde el año 2006, las calles tomadas por los jóvenes con ecos de la llamada “revolución pingüina”⁹⁸, instalada en Liceos y Universidades.

En 2012 durante el proceso de investigación llevado a cabo, las entrevistas de las estudiantes, y la observación de clases de historia, se encontraron desbordadas por los acontecimientos de 2011. Las movilizaciones estudiantiles y la ocupación de 7 meses del establecimiento donde se desarrolló el trabajo de campo, acompañan la dinámica escolar al momento de realizar esta investigación. En cada una de las 160 horas de observación y de las entrevistas recolectadas emergía la necesidad de dialogar sobre temas como: poder, autoridad, participación, represión, economía. Desde las clases sobre la Roma antigua, pasando por el período colonial, y la historia contemporánea, era recurrente ver a los alumnos interesados en preguntar a sus profesores como funcionaban estos aspectos.

Los profesores desbordados por esta urgencia deciden, en algunos casos, dar tiempo al diálogo entre presente y pasado, mientras que otros escogen dar continuidad al cumplimiento de contenidos.

Las tensiones capilares de poder que enfrentan la movilización social y el Estado, se desliza por el espacio escolar, entre las agrupaciones políticas presentes; las elecciones de Centro de Alumnos, el interés por los aspectos locales y la política nacional.

Cuando dialogo junto a ellos sobre historia y aquellos aspectos del campo de conocimiento que les parecen significantes, qué ven dentro y fuera del espacio

⁹⁸ Se llama “Revolución Pingüina” al movimiento iniciado por los estudiantes secundarios (a diario usan uniformes que los asimila a pingüinos, de ahí el apelativo) el año 2006 durante el gobierno de Michel Bachelet. Iniciado para conseguir la gratuidad de la Prueba de Selección Universitaria y un pase escolar único nacional que mantenga tarifas privilegiadas e iguales en todo Chile para los escolares. La movilización de más de 3 meses contó con los estudiantes en la calle y en sus establecimientos educativos en “toma”, donde pasaron de las clases a la ocupación política. Las conclusiones del movimiento de 2006, discute los conflictos estructurales de la educación pública en Chile, por su falta de vinculación con el Estado y la delegación en manos de privados como la razón central de la precariedad de la educacional básica y secundaria en el país. Es primera vez que se ve una movilización social de meses y con apoyo nacional en los años de la mal llamada transición, nuevas generaciones que rompen con el miedo y comienzan a desarrollar una crítica política, social e histórica respecto a los problemas que afectaban Chile y que no consiguieron más que respuestas parches desde el Gobierno de Bachelet. Véase Cristian Bellei, Daniela Contreras, Juan Pablo Valenzuela (ed.), *Ecos de la Revolución Pingüina: avances, debates y silencios en la reforma educacional*, Pehuén, Santiago, 2010.

escolar, la mayoría de ellos atiende a los ejes de poder, desigualdad, autoridad y política, mostrando gran interés por la historia contemporánea del país y la conexión del presente con los procesos de cambio acontecidos durante la dictadura militar.

Para ellos hablar de historia no es hablar de unidad, delimitan tres espacios de interés: uno es la historia del Liceo (llaman así a los contenidos trabajados en clases), en este espacio la autoridad es el profesor, ante ello señalan que sus respuestas e interacciones responden a cumplir con lo que “el profesor quiere”, “lo que piden”; el segundo espacio es la historia como discurso historiográfico, en donde la autoridad son los libros, cruzados por documentales, películas, fotografías, en definitiva remite a los discursos que se construyen en ámbitos de dedicación exclusiva a un discurso historiográfico o medio de difusión del mismo; por último, el tercer espacio, es la historia de ellos, su familia, su vida, y cómo se ha desarrollado el devenir de sus proyectos; lo curioso es que se evidencia dificultad a la hora de articular los otros espacios con esta historia, nuevamente la razón de ello remite a las figuras de autoridad y poder, no sienten ser parte de esas imágenes, cuando se trata de sus vidas, a la espera de un referente externo de validación.

Las relaciones de poder presentes en las dinámicas de aprendizaje dentro de un entorno escolar, reflejan, en muchas ocasiones, las presiones contextuales en las cuales se ha visto involucrado el sistema educativo desde su creación.

La diversidad de campos de aprendizajes presente en las instituciones escolares impide cerrar fila a entender las dinámicas de cada caso, como formas fuera de lo particular. Sin embargo, históricamente desde la formación de los Estados nacionales, su expansión en el mundo y la idea de forjar una identidad particular de un espacio político, fue recogiendo la importancia que en este proceso compete a la valoración del pasado a través de la enseñanza de las llamadas historias oficiales.

Al escribir estas líneas, no puedo dejar de avanzar y regresar entre el pasado y el presente de mi país, ambos están ahí. Pienso en los sucesos noticiosos de este año. Pienso, en Chile y en la noción de lo social como espacio discursivo, mirando en las calles marchar a los jóvenes secundarios bajo las proclamas de “educación pública, gratuita y de calidad”. Calles ocupadas como espacio público de reclamo ante la política partidista. Educación, repartición de la riqueza, freno a la violencia, democracia, trabajo, derechos humanos, igualdad de género... cuantos derechos negados, convertidos en reclamos que seguramente invaden otras calles, no las conocemos, no las vemos, pasan sobre el tránsito de luces que el periodismo y la televisión nos ofertan diariamente. Conversando junto a Pía (17 años), Ricardo (16 años) y Sebastián (16 años) estudiantes de enseñanza media de Valparaíso, les pregunto por qué marchan, no tardan en responder, en sus formas de expresión se observa que llevan un tiempo familiarizados con el tema y señalan: “es que la educación es el único medio para acabar con la desigualdad”, “hay que terminar con el sistema actual que da mejor educación a quienes pagan”, “en realidad se significa acabar con la educación de Pinochet, porque antes de él era gratis, así estudiaron los políticos”, “a nosotros no nos va a beneficiar si llega a cambiar, porque esas cosas se demoran pero hay que cambiarlo”.

Me pregunto cuánto han aprendido los estudiantes durante este período de movilizaciones en Chile, seguramente muchas de las experiencias vividas significarán en sus vidas más que los contenidos de las clases insertas en el sistema formal de enseñanza, o estas experiencias dotarán de un sentido distinto algunos de los contenidos trabajados en clases. Durante los meses de marzo y abril, realizando trabajo de campo en mi país pude observar el desborde del acontecer; se hacía presente en las horas de clases, en la enseñanza de la historia, buscando en medio de las experiencias de pasados remotos, aprendizajes que colaboran en intentar resolver las dudas que guardan los estudiantes.

La sobredeterminación, la intertextualidad de lo social, apelan a abrir los espacios de intelección hacia nuevas formas de análisis y reflexión, en este sentido el análisis político de discurso ofrece a la educación la posibilidad de deconstruir el binomio escuela –educación o escuela– Estado. Romper las fronteras modernas de

la enseñanza e incorporar nuevas formas de comprensión, discusión y legitimación de los saberes que rodean los procesos de aprendizajes de los jóvenes.

Al final del día, si no transmitimos el sentido que guardan esas prerrogativas, difícilmente logrará la educación acoger la emergencia reclamada en las calles. A partir de la observación y apropiación de nuestro tiempo, de lo que acontece en él, resulta fundamental promover el freno sobre las presiones estructurales que empujan a la sociedad y a cada uno de nosotros a creer, sentir y vivir bajo el signo de la inmediatez, *todo pasa y nada queda*. Las armas están en nuestra capacidad de asombro, en recuperar la valoración del cuerpo, la pasión con la cual se mueven los hombres y mujeres que creen necesario sobreponer la acción y decisión ante el valor cronológico de la temporalidad, la competitividad excesiva, el control a través de variados sistemas de evaluación, que el neoliberalismo y el mercado del conocimiento buscar expandir a como de lugar, en cada rincón de nuestra existencia.

Los grandes anuncios sobre el fin de la historia, de la experiencia, del sujeto realizados durante el siglo XX, nos dejaron congelados, como nos dejó la violencia con la cual arremetió el ser humano durante el pasado siglo. La crudeza con la cual fuimos escribiendo la historia de la globalización, el neoliberalismo y la crisis del Estado nación, dejó una imagen de agotamiento respecto a la capacidad de la humanidad para transmitir la herencia de un pasado que duele y que marca no sólo la memoria del presente, sino también la piel de quienes se convirtieron en testigos de su tiempo, el panteón de quienes dejaron la vida y el recuerdo acompañado de la duda por saber el paradero de los cuerpos desaparecidos.

Se hace presente la urgente tarea de interpelar a las ciencias sociales, vaciar la carga positiva, las visiones totalizantes, el sentido teleológico del análisis para cruzar hacia la comprensión de lo contingente y la movilización de agentes sociales que interpelan otras y nuevas formas de construir articulaciones hegemónicas. Bajo esta línea, se construye este trabajo de relación histórica buscando efectuar un primer acercamiento de recuperación sobre aquellos conceptos y relaciones

que resultan de gran utilidad a la hora de realizar un examen crítico entre enseñanza de la historia y construcción de identidad en Chile.

Por ende, el enfoque que toma esta investigación se concentra en una dimensión de la historia político-cultural, la cual pretendemos indagar mediante las pautas y problemáticas teóricas propuestas por la corriente de los estudios culturales en el trabajo interdisciplinario de la historia como fuente para la construcción de identidades e imaginarios nacionales identidad pensada como un elemento en permanente construcción y reconstrucción dentro de nuevos contextos y situaciones históricas, como algo de lo cual nunca puede afirmarse que esta constituido definitivamente como un conjunto fijo de cualidades, valores y experiencias comunes.⁹⁹

La construcción de la identidad no se concibe únicamente como un proceso discursivo público, sino que también considera las prácticas y significados sedimentados en la vida diaria de las personas. A su vez, la diversidad de estudios en torno al concepto de nación nos invitan a abandonar la visión pretérita decimonónica de nación y abrimos al análisis de la relación Estado-nación, mediante aquellos ejes de indagación que los estudios marxista llamaron “la cuestión nacional”, como propone el historiador Eric Hobsbawm¹⁰⁰; su tesis, se basa en la comprensión de la idea de nación como una construcción que puede ser dirigida desde el Estado, y que se observa como un concepto dinámico en el tiempo histórico, lo cual implica la importancia de su estudio en distintos contextos. Sumado a ello, el controvertido texto de Benedict Anderson, *Comunidades imaginadas*¹⁰¹, marcó la dinámica de trabajo alrededor del problema del nacionalismo, proponiendo abordar los procesos de imaginación social que crearon esas comunidades, no como un asunto que remite a los problemas de delimitaciones político ideológicas, sino como un proceso de una complejidad inusitada producto del lugar común en la alineación con los sistemas culturales desde los que surgió por contraposición; son estos artefactos los que para

⁹⁹ Jorge Larraín, *Identidad chilena*, LOM, Santiago, 2001. pp.23-48.

¹⁰⁰ Eric, Hobsbawm, *Nación y nacionalismo desde 1780*, Crítica, Barcelona, 1991.

¹⁰¹ Benedict Anderson, *Comunidades imaginadas*, Fondo de Cultura Económica, México (primera edición en Ingles 1983), 2006.

Anderson permiten el despliegue de una imagen mental de unidad y reconocimiento de una comunidad política imaginada, que comparten un espacio finito y un potencial de acción soberano¹⁰².

Como punto de partida, compartimos el aporte creativo de la imaginería nacional propuesto por Anderson, pero a su vez creemos importante no desviar la atención en la relación que sostiene la cultura con las ideologías políticas, para ello recogemos las líneas del análisis que Edward Said ha expuesto en sus trabajos de *Orientalismo*¹⁰³ y *Cultura e imperialismo*¹⁰⁴, a modo de observar de manera conjunta el despliegue de las ideologías políticas y los artefactos culturales implicados en ello, y conocer cómo la dictadura militar logra insertar, en la cultura oficial un discurso de identidad nacional, con objeto de dirigir las construcciones identitarias de los ciudadanos. En la búsqueda de respuestas a esta problemática, abordamos el modelo de construcción de identidades occidentales heredado de la modernidad europea en donde:

“El modelo occidental de construcción de identidad se ha fundado en la contraposición a su imagen, su idea, personalidad y experiencia, el poder de la contraposición es lo que ha permitido afianzar las construcciones culturales, políticas y económicas en el discurso hegemónico occidental”¹⁰⁵.

Considerando lo anterior, vemos que la contraposición sirve a los modelos de ideologización, control y dirección de la construcción de identidades nacionales, mediante la elaboración de discursos legitimadores, a modo de interferir y controlar los espacios de socialización desde el Estado; esta irrupción discursiva sobre el espacio público es lo que los estudios subalternos dirigidos por Ranahil Guha han llamado *Estatismo*¹⁰⁶. Entendiendo por ello, el control de los criterios que determinan lo que es o no histórico, de esta forma se sobrepone una visión hegemónica de sus formas e influencia como fuente de referencia para la

¹⁰²Benedic Anderson, *op.cit.*

¹⁰³ Edward Said, *Orientalismo*, Debate, Madrid, 2002.

¹⁰⁴ Edward Said, *Cultura e imperialismo*, Anagrama, Barcelona, 2004.

¹⁰⁵ Edward Said, *Cultura... ob. cit.*, p. 20.

¹⁰⁶ *Estatismo*: se entiende como la ideología, que autoriza que los valores dominantes del Estado determinen el criterio de lo que es histórico. Ranahit Guha, *Las Voces de la historia y otros estudios subalternos*. Crítica, Barcelona, 2002.

organización política de las comunidades nacionales. Las repercusiones de la relación entre discurso y poder, interfieren en las esferas de socialización de la sociedad civil, y buscan ser integradas y aceptadas por medio de lo que Gramsci relacionó con el importante rol que cumplen en la sociedad los intelectuales al servicio del Estado y la producción de conocimiento acreditado en la legitimación pública y política de los hombres y mujeres que los elaboran como intelectuales (la *intelligensia*). El discurso está encaminado a diversas áreas de difusión, dentro de las cuales la escuela ha constituido un bastión de la proyección del conocimiento¹⁰⁷.

En razón de lo expuesto, el supuesto de trabajo que planteamos es que podemos ver en la política de depuración y en la transformación de los contenidos de la enseñanza de la historia, los intentos de reformulación de las identidades nacionales, a través de la construcción de un concepto de nación homogéneo dirigido desde el Estado, en las líneas de un discurso nacionalista a efectos de dirigir ideológicamente las prácticas culturales y políticas a la imposición de una historia oficial selectiva, lineal, belicista, elitista¹⁰⁸, que intenta la formación de ciudadanos *ahistóricos*¹⁰⁹, negando la diversidad característica de la memoria histórica y con ello el control social e ideológico en torno al cuestionamiento de la dirección política dictatorial. Luego de una larga batalla, el ideario nacionalista, no logra en Chile la concreción de un proyecto político partidista, pero que, a partir de 1973 si materializaron la proyección de sus ideas en diversas áreas ligadas a los ámbitos cultural y educacional (sin descartar otros que no serán materia de este estudio).

La violencia se manifiesta en los intentos de controlar una práctica discursiva, que traspa el tiempo inmediato en la observación de actos de terror, crimen o intimidación, transitando hacia la tensión permanente que significa un discurso que remite a la aceptación de ideas imaginadas e impuestas por otros desde una posición de poder. Las historias oficiales construidas bajo el sesgo del autoritarismo promueven la identificación forzosa con significantes vacíos y

¹⁰⁷ Antonio Gramsci, *Los intelectuales y la organización de la cultura*, editorial Lautaro, Buenos Aires, 1960.

¹⁰⁸ Jorge Ochoa, *Textos Escolares: un saber recortado*, CIDE, Santiago, 1990.

¹⁰⁹ Sujetos históricos no reconocidos y que no se reconocen en el discurso historiográfico.

hegemonizados que niegan el pasado de los otros expulsados del espacio público de diálogo y sumidos dentro de estas articulaciones hegemónicas.

En esta línea los estudios subalternos han manifestado su interés por indagar acerca de los discursos de la violencia política como imposibilidad de construir relaciones sociales plurales, las cuales consideran la importancia de elegir y razonar sobre el pasado. Por el contrario, siguiendo los análisis de Amartya Sen:

“[...]se fomenta la violencia cuando se cultiva el sentimiento de que tenemos una identidad supuestamente única, inevitable –con frecuencia beligerante- que aparentemente nos exige mucho. La imposición de una identidad supuestamente única es a menudo un componente básico del “arte marcial” de fomentar el enfrentamiento sectario”.¹¹⁰

En este sentido el espacio educativo se expone constantemente a las dinámicas del reduccionismo que la alta teoría puede hacer sobre contribuciones directas en la selección de contenidos, certificaciones y evaluaciones, que dentro de las prácticas de la enseñanza de la historia puede a menudo pasar inadvertido sobre las prácticas articuladoras de la baja política.

Para su indagación entenderemos por discurso, una forma de uso del lenguaje que interactúa en tres dimensiones: el uso del lenguaje, en cuanto comunicación e interacción escrita, la comunicación de creencias o los niveles de sentidos relacionados con la interacción de grupos o estructuras sociales; y la interacción en su situación de índole social. Con la intención de ser comprendido como un fenómeno práctico, social y cultural, que interactúa en diversos contextos socioculturales, lo que permite conocer el uso del discurso no sólo como hablantes, escritores, oyentes o lectores, sino también como miembros de categorías sociales, en complejas combinaciones de estos roles e identidades sociales y culturales.

Para estos fines, hemos incurrido en la adopción de las herramientas metodológicas del análisis de discurso, las cuales permiten inquirir sobre la

¹¹⁰ Amartya Sen, *Identidad y violencia: la ilusión del destino*, Katz, Buenos Aires, 2007. p. 11.

construcción discursiva como un ejercicio de interacción social, que compete a una acción interdisciplinaria con los métodos de investigación de la historia, puesto que no es posible la producción de discurso sin la atención al contexto, así como no es posible conocer los resultados de su interacción social si no se toma en cuenta el contexto en el cual participó.

Precisamente, la indagación que se realiza en esta investigación se concentra en las áreas del discurso histórico; en línea con lo señalado por Norman Fairclough y Ruth Wodak sobre las difusiones discursivas.

“[...]sólo tiene sentido si tienen en cuenta su utilización en una situación específica, si comprendemos las convenciones y reglas, si reconocemos su inmersión en una cierta ideología y cultura y, lo que es aun más importante, si sabemos a que elementos del pasado remite el discurso”.¹¹¹

La construcción de una historia oficial en relación al uso estatista de la historia, nos remite a pensar en la articulación política hegemónica, pues asume la función de escoger por nosotros y para nosotros lo “histórico”, en este sentido, siguiendo la influencia de Lacan, en Laclau y Mouffe, la selección remite a ubicar el punto nodal o significativo amo que permite a un particular asumir la función estructurante de un universal¹¹².

La articulación de universales impulsó la formación de un espacio de legitimación discursiva, en donde algunos de los intelectuales-historiadores, convocados por el Estado, las editoriales y los medios de promoción de una historia de masas deciden promover este ideal contribuyendo en la difusión del significado de ese universal. En cuanto a la historia escrita para las salas de clases, a partir de 1973 en Chile se promovió una visión de la historia arraigada en la historia de la lucha por el poder (poder dentro de la política de Estado). Terminando por hacer de la historia oficial, una historia que no busca conocer la subjetividad de los sujetos,

¹¹¹ Norman Fairclough y Ruth Wodak, “Análisis crítico del discurso”, En, Teun van Dijk (comp.) *El discurso como interacción social*, Editorial Gedisea, Barcelona, 2000, p. 394.

¹¹² Laclau, Ernesto y Mouffe Chantal , *Hegemonía y estrategia socialista: hacia una radicalización de la democracia*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, 2004

sino que promueve su instrumentalización, elaborando relatos sobre la élite y su relación con el poder. El estatismo tiende a impedir cualquier interlocución entre nosotros y nuestro pasado, lo que en la práctica historiográfica significa la deslegitimación del derecho de elegir nuestra propia relación con el pasado, los estudios subalternos de Ranahit Guha han sido claros en afirmar que la construcción del discurso de la historia depende de tal elección, “el estatismo sumerge las voces que reclaman la historia que queda por contar. Opuesta a los modos, abstractos y simplificadores del estatismo”¹¹³. Guha plantea que para combatir estas construcciones historiográficas se debe comenzar por la crítica a las construcciones discursivas anti-históricas (aquellas que omiten la política del pueblo), será el examen crítico que realicemos a los componentes del discurso historiográfico el que nos permita identificar en primer lugar el carácter de su discurso, en tanto es indicativo o interpretativo, a modo de observar si el texto informa o explica.

Por ejemplo, la construcción historiográfica que ha caracterizado a los nacionalismos en la historia ha sido el desarrollo de la conciencia que informa el proceso de formación de la nación, lo que nos permite conocer y nos ayuda a entender el carácter ideológico de la misma historiografía, pero a su vez, no nos permite dar cuenta de la contribución hecha por el pueblo por sí mismo, independiente de la élite. El problema lo podemos encontrar en el deseo de homogeneidad nacional, como una estrategia narrativa y como un aparato de poder en permanente tensión con las articulaciones observadas desde la diversidad de los agentes sociales, sus intereses y características culturales, políticas, económicas etcétera. Siguiendo a Homi Bhabha, “produce un continuo deslizamiento en dirección a las categorías analógicas y hasta metonímicas, como el pueblo, minorías, o “diferencia cultural”, que continuamente se superpone al acto de construir la nación”¹¹⁴.

¹¹³ Ranahit Guha, *Las Voces... op.cit.* p.36.

¹¹⁴ Homi Bhabha, “DissemiNation”. Citado por, Partha Chatterjee, en, *La nación en tiempos heterogéneos y otros estudios subalternos*, IEP, Lima, 2007, p.73.

Lo anterior nos remite a la necesidad de examinar herramientas teóricas para conocer las formas en las cuales se articulan las prácticas identitarias cargadas por la búsqueda de la objetividad, la totalidad o la esencia. En esta línea, Derrida,¹¹⁵ asume la deconstrucción como estrategia de lectura, que permite salir hacia los márgenes de la textualidad y deconstruir su relación con el centro con objeto de pensar su trama fuera del núcleo que gobierna la razón occidental y la carga textual.

Continuando la propuesta anterior, pensar la enseñanza de la historia remite a observar desde los márgenes del presente el centro que ha movilizado la construcción de una identidad nacional a través de la promoción de la historia oficial, apelando a la urgencia que significa para el campo educativo observar conceptos como identidad, a la luz de los usos e implicaciones en la articulación de una historia oficial. Stuart Hall remite a la deconstrucción del concepto, en contraste con el naturalismo, el enfoque discursivo ve la identificación como una construcción, “un proceso nunca terminado: siempre en “proceso”, no determinado”.¹¹⁶

La construcción de la identidad no se concibe únicamente como un proceso discursivo público, sino que también considera las prácticas y significados sedimentados en la vida diaria de las personas. El concepto acepta que las identidades nunca se unifican y, en los tiempos de la modernidad tardía, están cada vez más fragmentadas y fracturadas; nunca son singulares, sino construidas de múltiples maneras a través de discursos, prácticas y posiciones diferentes, a menudo cruzados y antagónicos.

Hall nos habla de un punto de sutura, donde se produce el encuentro entre los discursos y prácticas que interpelan a los sujetos y construyen subjetividades. En esta línea, identidad, refiere a la posición del sujeto, pensar esta posición como una sutura nos lleva a considerar su fuerza articuladora, y no un carácter meramente unilateral.

¹¹⁵ Jacques, Derrida, “La différence” en, *Márgenes de la filosofía*, Crítica, Barcelona, 1989.

¹¹⁶ Stuart Hall, “¿quién necesita identidad?”, en: *Cuestiones de identidad cultural*, Stuart Hall y Paul du Gay, Amorrortu editores, Madrid 2003. p. 15.

Esta movilidad permanente es lo que sitúa a la identidad en la agenda teórica y nos permite promover la mirada deconstructiva sobre sus elementos y procesos de encadenamiento.

Considerando estas miradas sobre identidad, resulta interesante pensar en ella junto a las aportaciones de Althusser¹¹⁷ en cuanto a la sobredeterminación y las lecturas que posteriormente el posmarxismo realizó sobre ella. Althusser discute la incapacidad de considerar las concepciones de historia y sustento que sujetan las contradicciones observadas por el marxismo; en efecto, traspasando la idea de superestructura avanza hacia la idea de sobredeterminación señalando que los elementos que interpelan no se pueden confiscar en la idea “pura y simple” de contradicción y no sobredeterminada; la sobredeterminación sale del núcleo de la economía apelando al curso de la historia. Critica a todo tipo de fijación, demanda el carácter incompleto, abierto y negociable de toda identidad.

El desborde de lo cultural, de la literalidad permitió observar que no existe presencia de objetos sobre otros que impidan fijar su identidad. La presencia de unos objetos hace imposible la sutura de unos sobre otros; negando la generalización moderna. Con ello, Althusser abre el campo en el cual los sujetos buscan constituirse dentro de la historia, fuera de la centralidad de la idea de clase o el exceso de objetividad, apelando a la idea de “voluntad colectiva” de Gramsci; es la voluntad de la gente la que actúa sobre la construcción de identidades comunes, pero también es cierto que esa voluntad puede ser coartada por el Estado, las dictaduras suelen emplear los aparatos ideológicos y represivos del Estado con el fin de imponer “su” voluntad. Pero considerando el campo de la sobredeterminación, la articulación de una diversidad de elementos permite la generación de identidades, como el resultado de este ejercicio articulador, fuera de la idea de entregar algo dado, ya determinado .

¹¹⁷ Louis, Althusser, “contradicción y sobredeterminación (notas para una investigación)”, en *la revolución teórica de Marx*, Siglo XXI, México, 1967.

Si miramos la enseñanza de la historia desde esta práctica articuladora, en donde las relaciones tienen un carácter necesario y diferencial, lo que permite la construcción de una identidad en movimiento es un discurso en donde contingencia y articulación permiten negar la totalidad saturada de las formas discursivas. La enseñanza de la historia pasa por los sujetos y ellos integran variados elementos que permiten articular un discurso sobre su lugar en la historia, la comprensión de ella y las formas en las cuales se significa.

De la misma forma el texto que acompaña a diario a los escolares puede ser abierto sobre esta contingencia, mediante la inclusión de la perspectiva de juegos del lenguaje en donde las distintas lecturas sobre un acontecer son acompañadas por la fuerza del contexto, y los saberes previos, entre otros.

Son las posibilidades diversas de articulación de una práctica educativa, las que enfrentan a su vez los intentos de articulación de una política estatal; la construcción de un discurso historiográfico de carácter estatista necesita de un espacio difusor a efecto de conseguir su público y consumidores, en este sentido Anderson y Guha coinciden en la importancia que ha correspondido a la imprenta y el desarrollo del capitalismo impreso, medios que permitieron la capitalización del conocimiento en su producción bibliográfica, fotográfica, geográfica etcétera. A este respecto la institucionalización del estudio de la historia encuentra en el sistema educativo el instrumento de normalización de su discurso, la amplitud de los sistemas de enseñanza hace de la educación un área sensible a los embates de la construcción historiográfica y la proyección de discursos coercitivos de la voluntad de elección del pasado que reconocen los estudiantes como propios a manos de una enseñanza que privilegia el consenso, un acto que Guha ha llamado falacia interpretativa, basado en la idea de que el estatismo faculta a los intelectuales y a la clase política para hablar en nombre de todos los ciudadanos, como pretexto para asimilar la heterogeneidad del tiempo y las voces de la historia. En este sentido, Foucault, reflexiona sobre la idea de historia en el artículo "Nietzsche, la genealogía, la historia"¹¹⁸ de 1977, señalando que para él, la historia se vuelve hacia el interior, convirtiéndose en relato, argumento, mito y fabricación.

¹¹⁸ Michael Foucault, *Nietzsche, la genealogía, la historia*, Pre - textos, Valencia, 1997.

En cuanto a su relación temporal, señala que se utilizará en el presente y el futuro, sin contar como requisito el aprendizaje sobre su “realidad” o lo que sería desde la historiografía clásica, la representación del diálogo y comprensión del presente por el pasado.

Foucault renuncia a ese sentido de trascendencia de la historia asumiendo la crítica de los historiadores quienes lo acusan de promotor de antihistoria, pero en realidad, Foucault al igual que Derrida y los llamados posestructuralistas, posmarxistas, renuncia a la inmanencia de los supuestos herederos de los metarelatos, centrando su atención en el acontecer. Desde este mismo artículo las reflexiones en torno a Nietzsche lo llevan a plantear dos conceptos clave para la comprensión de la relación entre su visión de historia y el binomio poder/saber, procedencia y emergencia, las cuales presenta como medio para indagar sobre la búsqueda de los orígenes donde remite a los encadenamientos de la historia, con atención a los antecedentes que irrumpen en la emergencia coyuntural de otro tiempo, mediante otras formas, pero apelando a la transversalidad de su fuerza.

Fuera de una perspectiva esencialista, la genealogía interpela aquellos antecedentes y elementos que no son necesariamente núcleo de la historiografía, pero si de la tensión de relaciones de poder y discurso que construyen la trama de los sujetos. Desde estos elementos Foucault, nos ofrece la posibilidad de indagación sobre las nociones que remiten a las prácticas de la enseñanza de la historia, en cuanto a su procedencia y emergencia. Intentemos situar estos puntos.

El sistema escolar, es parte de la institucionalidad que el mundo moderno creó como medio para promover formas de conocimiento aceptadas, vale decir legitimadas. Al respecto dice Apple:

“Nuestras instituciones educativas funcionan distribuyendo conocimiento y valores ideológicos, cómo sistema de instituciones, en última instancia, también ayudan a producir el tipo de conocimiento (el tipo de bien), necesario para mantener los acuerdos económicos, políticos y culturales actualmente existentes”¹¹⁹.

¹¹⁹ Michael, Apple, *ideología y Curriculum*, Akal, Madrid, 2008, p. 88.

Capítulo 3

Transposición de la historia en la educación media: el caso del Liceo Eduardo de la Barra de Valparaíso.

“en el Chile tradicional, se era pobre y excluido antes de ser joven”

Igor Goicovic¹²⁰

1. Valparaíso

La ciudad de Valparaíso, se encuentra ubicada en la costa central del país, 127 kilómetros al noroeste de Santiago de Chile. Dentro de la división administrativa del país en regiones, Valparaíso es la capital de la Quinta Región.

Desde el período colonial Valparaíso se constituyó como puerto, llegando a competir en grado de importancia con el puerto del Callao de Perú durante el siglo XIX. La historia portuaria de Valparaíso, potenció el intercambio permanente de sus habitantes con extranjeros y configuró la ciudad sobre las bases de modernidad industrial, lo que llevó a sus trabajadores a una temprana toma de conciencia de clase que inaugura el movimiento obrero de principio de siglo con la huelga de estibadores del año 1903, movimiento duramente reprimido por la oligarquía gobernante ¹²¹.

Mapa referencial de la ciudad, de Valparaíso respecto a la capital



¹²⁰ Igor Goicovic, “Del control social a la política social: la conflictiva relación entre los jóvenes populares y el Estado en la historia de Chile”, en: *Revista Última Década* N°12, CIPDA, Viña del Mar, Marzo 2000, p. 105.

¹²¹ Sergio Grez Toso, *Los anarquistas y el movimiento obrero*, LOM ediciones, Santiago de Chile, 2007. pp. 58-67.

Geográficamente Valparaíso se caracteriza por su peculiar forma de anfiteatro con vistas hacia el océano pacífico. La población campesina fue migrando con fuerza hacia el puerto en busca de trabajo, durante la segunda mitad del siglo XIX y la primera mitad del XX, de esta forma se fueron poblando sus 42 cerros, en ellos vive la mayoría de la población porteña, la cual se cifró en 275.982 habitantes en el último censo (2012). Paralelamente a la ocupación de los cerros, en la falda de ellos se fue formando una pequeña planicie en donde se ubica hasta el día de hoy el centro comercial y administrativo de la ciudad, contando apenas 10 cuadras de cerro a mar, espacio popularmente conocido como el “plan”.

Valparaíso visto desde el cerro Playa Ancha¹²²:

Imagen 1



Los habitantes de la ciudad guardan una dinámica muy particular respecto a otras ciudades de Chile. La relación con el espacio geográfico y urbanístico que configura Valparaíso imprime una estampa entre sus habitantes a partir de los cerros, el “plan”, el puerto y su historia local.

¹²² Diego García del Valle, fotografía “Valle del paraíso”.

Los cerros de la ciudad fueron poblados poco a poco y en la medida que fue creciendo la ciudad su espacio fue ocupado a la luz de la emergencia social, sin mayor planeación urbanística, es por ello que sus casas parecen un desorden a primera vista. Pero su orden responde a la historia de la ciudad, en donde los espacios próximos al puerto y al centro cívico fueron habitados por las clases altas, muchos de cuyos integrantes fueron migrantes que llegaron al puerto en busca de inversión y nuevas oportunidades. Las laderas y quebradas libres fueron ocupadas, tomadas, hasta las zonas más altas, por familias de trabajadores que migraban desde diversos lugares del país, buscando de una oportunidad laboral asalariada, que permitiera romper con la dependencia del campo.

De esta forma la ocupación de los cerros se convirtió en proyectos colectivos, comunidades que se organizaban para llevar el agua potable, la luz hacia sus viviendas. Es por ello que cada cerro tiene su propia dinámica y una fuerte identificación particular converge diariamente en la interacción de los habitantes de la ciudad en el centro comercial y administrativo. Pero la vida misma está en lo alto, mirando hacia el mar, “sube a la casa y baja a los trámites”, comenta uno de los alumnos durante un recreo.

Los trámites son los relacionados con las oficinas e instituciones que representan el gobierno central, y en ellas están algunos de los primeros centros educativos de la ciudad. Son las escuelas y liceos más antiguos los que permanecen en el plan de Valparaíso. Hoy muchos cerros cuentan con sus escuelas, liceos y centros de atención de salud.

II. Descripción del establecimiento

La institución educacional porteña donde se realizó este estudio fue el Liceo Eduardo de la Barra. El Liceo, cuenta con una larga trayectoria al servicio de la educación pública, y como tal se considera parte de los llamados “liceos

emblemáticos”¹²³. Con 150 años de servicio a la comunidad, fue inaugurado el año de 1862, como “Liceo de Hombres, de Valparaíso”.

En 1972, bajo el gobierno del Presidente de la República y ex – alumno del Liceo, Salvador Allende Gossens, se inauguró el edificio que en la actualidad acoge a la comunidad escolar; junto a ello el liceo abrió abre sus puertas a las mujeres y se transformó en establecimiento mixto.

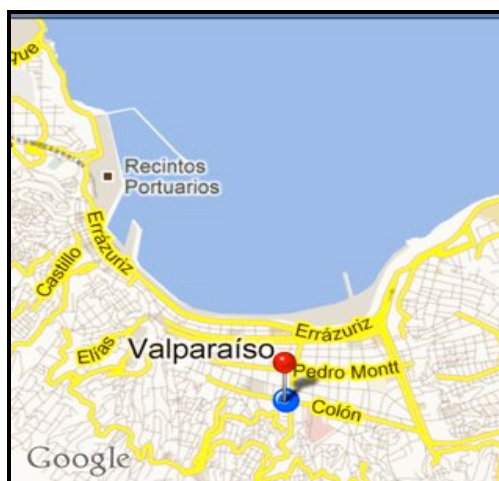
Durante su larga trayectoria el Liceo ha fundado su trabajo en la modalidad científico–humanista; considerando como principal meta impulsar la llegada de los alumnos a la educación superior.

En los últimos años, el Liceo ha contado con un promedio de 2,500 estudiantes, caracterizados por su alto compromiso con el establecimiento.

El Liceo se ubica en el centro de la ciudad, a los pies del cerro Monjas, en la avenida Colón número 2184, para una mejor percepción del espacio adjunto dos planos de su ubicación

Centro de la ciudad de Valparaíso, el punto rojo señala la ubicación del Liceo
Eduardo de la Barra.

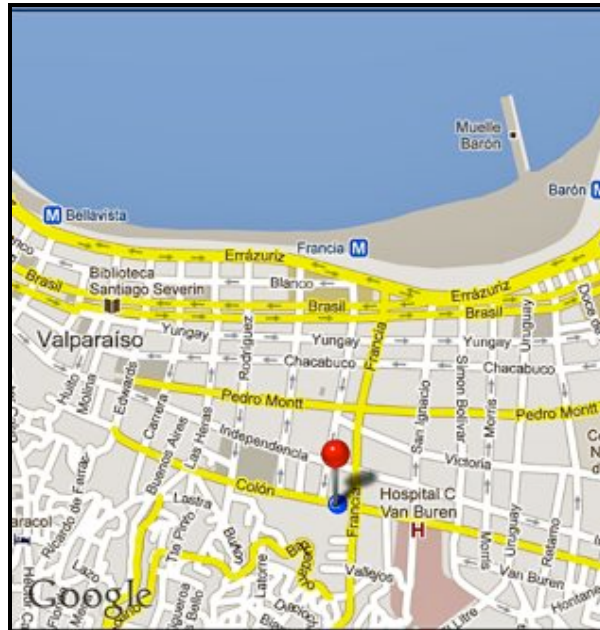
Mapa 1



¹²³ En Chile, se llama “Liceos emblemáticos” a aquellos establecimientos públicos de larga data en la historia del país, reconocidos por su historia, fuerte compromiso de sus alumnos con el establecimiento, alta exigencia y demanda. La mayoría de ellos están ubicados en Santiago, pero en diversas regiones podemos identificar en aquellos establecimientos que mantienen el reconocimiento de la comunidad en el proceso de formación de alumnos que buscan llegar a la educación superior.

Disposición del trazado de calles, permite observar de cerca la ubicación del Liceo, al final de la planicie de espalda a los cerros de la ciudad, donde vive la mayoría de la población y los estudiantes de la comunidad liceana.

Mapa 2



En cuanto al espacio físico, el liceo cuenta con dos edificios grandes, un gimnasio techado, una alberca (sin funcionamiento por falta de recursos), patio central, una multicancha, patios laterales a las salas de clases y una zona árida en la ladera del cerro donde suelen reunirse los alumnos, a la cual llaman popularmente “Calama”¹²⁴.

El primer edificio es llamado edificio antiguo, fruto de la construcción encabezada durante el gobierno de Salvador Allende Gossens; por lo cual además de una construcción, es un símbolo entre la comunidad educativa.

El edificio antiguo consta de tres pisos, en el primero se ubican la biblioteca, oficinas administrativas, salas de cómputo, sala de profesores, baños y bodegas. El segundo piso alberga el comedor de alumnos, laboratorios, sala de música y salas

¹²⁴ Calama es una ciudad ubicada en pleno desierto de Atacama en Chile, por eso la denominación de este lugar árido.

de clases para los estudiantes de primer año medio¹²⁵. En el tercer piso, se encuentran las oficinas de cada departamento¹²⁶ (lenguaje, matemática, historia, filosofía, biología, música etcétera).

El segundo edificio se construyó a través de la reforma a la educación pública llamada JEC (Jornada Escolar Completa) impulsada durante el gobierno de Ricardo Lagos Escobar (2000-2006). El edificio consta de cuatro pisos con altas escaleras, fue entregado a la comunidad el año 2010 y en cada uno de sus niveles se ubica los cursos correspondientes a un grado, segundos, terceros y cuartos años medios, en orden ascendente desde la planta baja hasta el tercer piso.

Nuevo edificio principal del Liceo Eduardo de la Barra, vista desde el patio interior. Además de las dimensiones podemos ver la vestimenta de los estudiantes quienes deben asistir de uniforme y usar una capa blanca según ordena el reglamento interno.

Imagen 2



¹²⁵ Primer año medio es el nivel a través del cual los estudiantes inician su educación media (secundaria) en Chile y comprende a jóvenes de 14 a 15 años de edad.

¹²⁶ Cada área de estudio se denomina departamento, los cuales se agrupan por disciplina.

El año 2012 fue diferente a partir de las movilizaciones que acontecieron en Chile en el año 2011, 600 alumnos dejaron el establecimiento durante el segundo semestre. Como consecuencia de las decisiones y acciones asumidas por los estudiantes durante la movilización estudiantil. El éxodo, comienza a partir de la “toma”¹²⁷ del establecimiento entre junio y diciembre de 2011.

Es por ello que considero fundamental describir el contexto en el cual se termina por insertar nuestra investigación, observado hacia la historia del país en la corta y mediana duración, la educación chilena, da señales de vivir un proceso de cuestionamiento de su sistema educativo.

En el siguiente apartado realizo una revisión sobre los acontecimientos que marcaron la trayectoria del proceso de movilizaciones que vivieron los estudiantes a partir del año 2011, en plena relación con la revisión de la trayectoria del sistema educativo chileno y la enseñanza de la historia descrita en el capítulo dos de esta tesis.

Una mirada contextualizada, nos permitirá comprender las decisiones políticas y los objetivos trazados durante los años de transición a cargo de la Concertación de Partidos por la Democracia, y la contención de la movilización estudiantil que, a partir de 1996, critica con fuerza la política de transición en materia educativa. Desde entonces observamos el crecimiento de la movilización estudiantil marcando presencia a través de la movilización social de 2006 y 2011.

II.- El regreso a clases (ingreso al campo investigativo).

Los estudiantes del Liceo Eduardo de la Barra regresan a clases el día 4 de marzo de 2012, luego de un período de vacaciones tenso, marcado por el cierre abrupto del año escolar, a mediados de diciembre de 2011, cuando sus compañeros depusieron la “toma” del establecimiento que implicó siete meses sin asistir a

¹²⁷ Se llama “toma” a la acción concertada entre un grupo de personas para ocupar los edificios donde se realizan actividades diariamente. En el caso de los liceos la “toma” implica la imposibilidad de dar continuidad al año escolar, como medida de presión ante las demandas reclamadas frente al gobierno.

clases y un desgastador proceso de movilización con alta participación comunal y nacional.

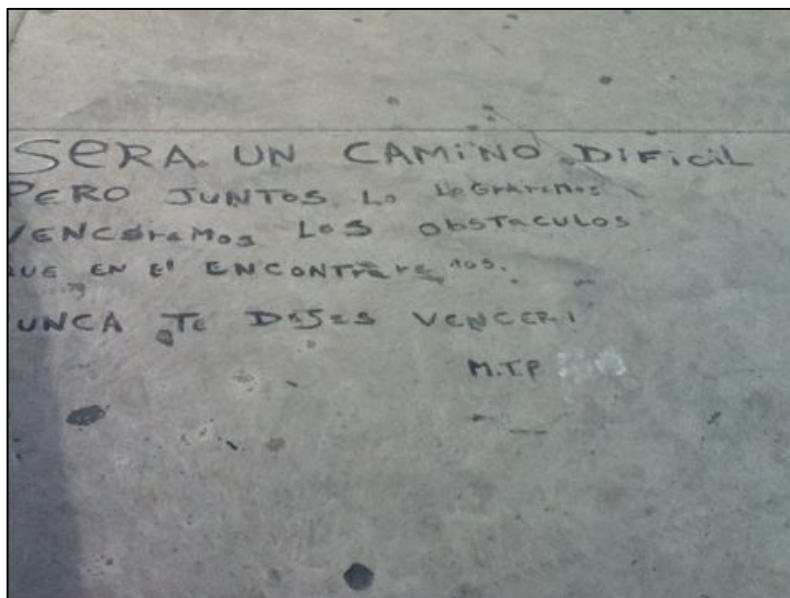
Los profesores del establecimiento muestran diversas posturas a partir de los sucesos acontecidos el año de la movilización, de forma crítica respecto a la manipulación de los hechos, acusan en la mayoría de los comentarios en el salón de profesores que finalmente los más perjudicados con la falta de clases son los mismos estudiantes.

El equipo directivo compuesto por la dirección, la inspectoría general y la unidad técnico pedagógica advierten que el liceo no es el mismo de todos los años. No sólo por la reducción de un 24% de la matrícula, sino además por la estigmatización del establecimiento en el proceso de matrículas para el año 2012 y las proyecciones que ello tenga en la reducción de horas y contratos de profesores.

Físicamente el edificio tampoco es el mismo, sus paredes guardan como testimonio los murales elaborados durante el proceso de movilización de los estudiantes con consignas referidas al derecho de educación gratuita, la importancia de la movilización y referencias sobre otras luchas vistas en un puño izquierdo alzado, un mapa de América Latina, o el llamado “mural zapatista” en referencia a la movilización chiapaneca contra el Estado mexicano.

Frases escritas en el piso del patio central del Liceo:

Imagen 3



Entre los estudiantes se cruzan las discusiones permanentes sobre el actuar de los grupos políticos a cargo de la movilización vivida y los que buscan enfrentar una nueva elección de Centro de Alumnos. El Liceo Eduardo de la Barra, guarda una fuerte trayectoria de participación de sus estudiantes a través de la representación en Centros de Alumnos, cuya trayectoria fue interrumpida, como en todos los liceos de Chile, a partir de la dictadura militar de 1973, y la consecuente designación de directores a fines a la política de entonces quienes a partir de 1980 comenzaron a restablecer en el país la formación de Centros de Alumnos designado por el cuerpo directivo. A partir de 1990 comienza a impulsarse la reorganización de Centros de Alumnos elegidos por los estudiantes de cada liceo del país, desde ese lugar apoyar el tránsito hacia la participación ciudadana.

Puño izquierdo pintado en el pasillo del primer piso del nuevo edificio del Liceo:

Imagen 4



El Liceo Eduardo de la Barra, comenzó rápidamente a retomar la actividad política, en donde comenzaron a resurgir diversas opciones de representación desde juventudes de partidos políticos, a saber, Juventudes Comunistas (JJ.CC), conocida popularmente entre los estudiantes como “la jota”, Juventudes, Socialistas, Demócrata Cristiana y Radicales (vinculadas a la Concertación de Partidos por la Democracia), estas fracciones han bajado su participación con el correr de los años en la comunidad liceana, por otro lado representaciones pequeñas de la derecha participaron en sus inicios pero hoy no se encuentran con presencia definida en el liceo, por último la segunda fuerza con alta presencia en el liceo es el Comité de Acción Directa Estudiantil (CADE) vinculado a la Juventud Rebelde Miguel Enríquez, pertenecientes al Movimiento de Izquierda Revolucionario MIR¹²⁸.

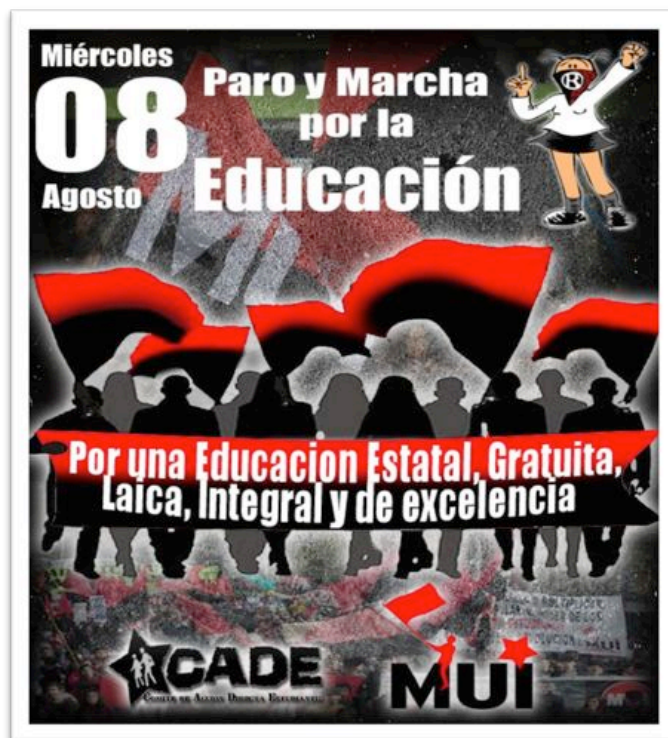
¹²⁸ El Movimiento de Izquierda Revolucionario, tiene su origen en los años sesenta en Chile. De pensamiento marxista-leninista, promueve la organización de jóvenes en los liceos por el derecho a una educación gratuita, laica y de calidad, entre otras miradas respecto a la vinculación del Estado con la protección de derechos básicos. Dicha fuerza política esta vinculada a la figura del líder y fundador del MIR Miguel Enríquez, asesinado

La estructura participativa de los estudiantes parte a través de los cursos que funcionan como bases consultivas, cada curso escoge su propia directiva, además de un delegado para participar de los Consejos de Cursos (CODECU) instancia en donde se reúnen junto al Centro de Alumnos a discutir las diversas acciones del liceo desde la organización de aniversarios, problemáticas internas, hasta la contingencia de la política educativa nacional.

La elección estudiantil para el Centro de Alumnos tiene una duración de un año, al igual que los cargos directivos por curso; para las elecciones generales se conforma un Tribunal Calificador de Elecciones TRICEL entre los integrantes del CODECU, ellos tienen a su cargo la dirección del período de elecciones, incluyendo entre sus labores, la inscripción de listas, la organización de debates y la calificación del proceso electoral. Además las listas proponen un profesor asesor el que es ratificado por la dirección. En el liceo, desde el regreso a la democracia, se respeta la voluntad de los estudiantes, puesto que de acuerdo al reglamento esta decisión queda a criterio de los directivos de cada establecimientos educacional.

Cartel llamando a movilización durante el 2012 desde el CADE:

Imagen 5



Al ingresar al campo de investigación, justo al inicio del año académico, pude presenciar el proceso de organización de las elecciones correspondientes al año 2012, programadas para finales del mes de abril; entre las preocupaciones permanentes manifestadas por los jóvenes estaba la partidización del Centro de Alumnos, por su vinculación con las decisiones externas al liceo y la polarización de las futuras movilizaciones, advirtiendo con base en la experiencia reciente el desgaste que implica en ellos la “toma” del establecimiento de larga data.

Puño izquierdo en rojo, que dice: “las venas de américa aún siguen abiertas” en referencia al libro de Eduardo Galeano *“Las venas abiertas de América Latina”*

Imagen 6



Gran parte de los estudiantes que participaron de esta investigación enfrentaron con dificultad la discusión familiar de continuar en el establecimiento a riesgo de sufrir pérdida de clases, o repetir el curso, como sucedió con los estudiantes que decidieron participar de forma activa en la movilización y no sumarse al proceso de recuperación en línea impulsado en septiembre de 2011 por el gobierno. El programa “Salvemos el año escolar” buscaba concluir los estudios de los alumnos

que no asistían a clases producto de las “tomas” de los distintos establecimientos a lo largo del país; una parte importante de los estudiantes decidió junto a sus familias repetir curso el año 2012, por lo cual enfrentar nuevamente una situación similar a la del año 2011 resultaba por lo menos complejo para muchos jóvenes y sus familias. En palabras de uno de ellos:

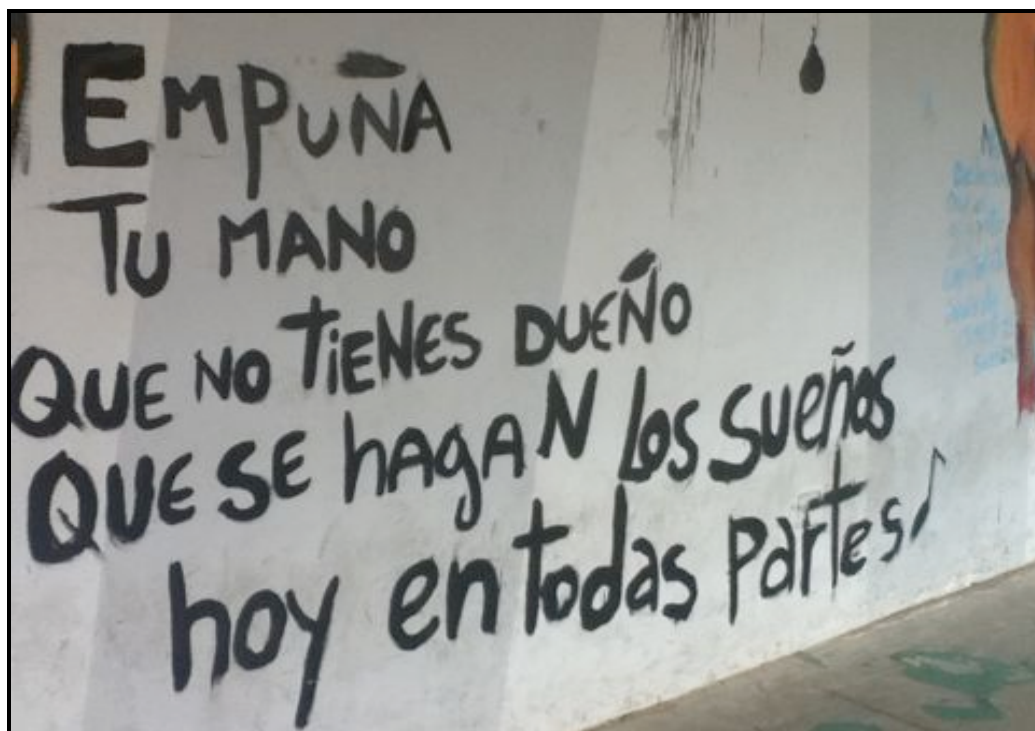
“mire, nos atrasamos en los contenidos, y además nos cambiaron de curso, pero hay que apechugar... con algunos compañeros empezamos a hablar de la gente de esto, lo otro y decían que en la “toma” perdimos mucho, y yo les decía no tiene porque irte por el lado de la toma, piensa en la manifestación lo bonito, lo cultural, lo que aprendiste la mayoría habla sólo de la toma, porque piensan que el movimiento era sólo la toma empezamos a hablar y así salen otras cosas; después me molestaban porque no quise dar una entrevista en la TV pero salí en el diario en el ciudadano.”¹²⁹

La jornada de regreso a clases que me toca observar estuvo marcada por las asambleas del CADE y la reorganización de la participación comunal y nacional en el movimiento estudiantil. Los estudiantes cierran filas, ante el compromiso por defender la consigna del 2011 de “educación gratuita y de calidad” y enriquecen la discusión política sobre las formas que tomará la movilización en el Liceo.

Dentro del mismo liceo, la discusión se amplía a los profesores y directivos, preocupados por cómo enfrentar las movilizaciones del año que recién comienza y cuidar la imagen del Liceo frente a los organismos administrativos correspondientes, a saber; la Corporación Municipal de Educación de Valparaíso y el Servicio Regional Ministerial de Educación (SEREMI V región), quienes han realizado variadas recomendaciones a los cuerpos directivos con el fin de evitar nuevas tomas de establecimientos y cese de clases.

¹²⁹ En R/01 (14/03/2012).

Imagen 7



El cuerpo directivo del establecimiento informa a los profesores iniciando el año escolar que en los casos de marcha, la participación de los estudiantes durante el período de clases (8:00 a 16:00 hrs.) deberá estar autorizada mediante una comunicación escrita por los apoderados, dejando constancia de ello en el libro de clases para que en caso de emergencia el liceo no sea el responsable de los estudiantes que deciden marchar. Junto a ello se pide cautela a los profesores con las conversaciones en torno a las movilizaciones sostenida con los estudiantes, sin especificar, buscan impulsar un clima que intente regularizar los procesos de enseñanza. El cuerpo docente escuchó con atención y aplicó las medidas sugeridas con los matices que implican las perspectivas personales de cada docente y que no dejan de estar presente en el liceo.

Las primeras dos semanas estarán marcadas por esta dinámica, no es un año cualquiera, en definitiva el rol de los estudiantes secundarios en Chile a partir del año 2006 no es el mismo de antes, la movilización en alza ha cruzado generaciones que van dejando referentes de organización en los futuros escolares. Ahí están las miradas de los liceanos que ingresaron este año al establecimiento, son jóvenes de

14 a 15 años provenientes en su mayoría de escuelas públicas, entre sus filas están los jóvenes que decidieron repetir de curso, en las paredes está el registro de los sucesos de 2011 y en cada recreo en medio de juegos, risas y nuevas amistades están las historias de lo vivido, cruzadas por el entusiasmo mítico de quienes participaron o el rechazo de quienes no estuvieron de acuerdo con las directrices que siguió la movilización.

Las relaciones entre profesores y estudiantes estuvieron marcadas por las referencias a la movilización; en asignaturas sensibles como filosofía e historia serán recurrentes las preguntas o pedidos de opinión respecto a los sucesos de 2011 a los profesores en un intento de debatir lo ocurrido pero también de situar las posturas de los docentes, una práctica muy común entre los estudiantes adolescentes en razón de temas de sensibilidad hacia sus intereses. Es así como durante el proceso de entrevista nos cuentan sobre los profesores que se abren al diálogo y los que no lo hacen como también aquellos que critican las acciones que encabezaron durante el año anterior.

En el marco de esta sensibilidad contextual, la sobredeterminación que refiere Althusser, inició el proceso de ingreso al establecimiento a través de reuniones con el equipo directivo y el Departamento de Historia, con quienes desarrollé el proceso de observación etnográfica sobre las clases de la asignatura.

En el primer ingreso los directivos presentan disposición al trabajo investigativo, advirtiendo desde la Unidad Técnico Pedagógica algunos factores a consideración:

- a) El retraso en los contenidos a trabajar de acuerdo al planeamiento curricular oficial, a partir de los acontecimientos acaecidos.
- b) La reducción considerable de la matrícula de los estudiantes por curso, con notoriedad en el último nivel, correspondiente a cuarto año de enseñanza media.
- c) La disposición para la observación de clases debe ser voluntaria.
- d) Manifestación de dudas respecto a si el proceso de investigación contemplará la evaluación de las labores docentes.

Ante la última cuestión, se expone que la investigación no considera la evaluación de la labor docente sino conocer el proceso de enseñanza, para los objetivos dirigidos hacia los procesos de transposición, experiencia de los estudiantes, visión de la historia y construcción de saberes.

En el segundo proceso de ingreso, me recibe el Departamento de Historia del establecimiento, el grupo se compone por los 12 profesores de historia que trabajan en el Liceo a quienes expongo las directrices de la investigación y voluntariamente ofrecen sus salones de clase para iniciar el proceso de indagación, de ellos cuatro responden de forma positiva y en adelante me permitirán ingresar a sus salones en línea con el rango etario establecido para esta investigación que comprende a jóvenes de 16 a 18 años, vale decir jóvenes que cursan los dos últimos niveles, tercero y cuarto medio.

Finalmente se observaron cinco cursos, dos terceros medios y tres cuartos medios, por un período de cuatro horas semanales en dos meses lo que arroja un total de 160 horas pedagógicas, dentro del salón de clase. Sumado a ello, se observó el espacio de recreo entre los estudiantes y profesores. Durante el segundo mes de observación se realizaron entrevistas abiertas y cerradas a los profesores de la asignatura y a cuatro estudiantes de cada curso, seleccionados en conjunto con los profesores de la asignatura a partir del interés manifestado en clase. Cada alumno recibió una cámara fotográfica análoga y cuaderno de notas a través de los cuales fueron registrando imágenes y datos que ejemplificaran para ellos su visión de la historia.

Profesor de historia junto a un grupo de estudiantes de tercer año medio. Opta por abrir un diálogo a partir de las dudas que manifiestan los estudiantes sobre la movilización estudiantil.

Imagen 8



El trabajo de campo en medio de la efervescencia descrita, rebasó los ámbitos que en un primer momento se planteó esta investigación, enriqueciendo de una forma inesperada la discusión sobre la historia y la significación de su aprendizaje en la educación secundaria chilena.

Cabe ser honestos, con la particularidad del período, quizás si esta investigación se hubiese llevado a cabo tres años atrás sus resultados no serían los mismos, no lo sabemos. La particular forma de acceder al campo de investigación desde la etnografía educativa guarda esa particular riqueza, en donde las visiones universalistas sucumben antes los hechos observados, palpados desde la práctica docente, *la etnografía educativa constituye, poco a poco, un recurso metodológico*

*básico para comprender la vida cotidiana escolar*¹³⁰, con especial interés en el marco histórico y social en el cual se insertan estas prácticas docentes, desde esta perspectiva acudimos al liceo siguiendo la propuesta de Elsie Rockwell, cuidando la observación relacional y contextual fuera de la creencia sobre la inocencia o armonía de las particularidades de un caso en estudio.¹³¹

Desde el ingreso al campo de investigación, la interpelación del contexto político-social abre la mirada hacia un proceso de aprendizaje abierto, que sobrepasa las fronteras del currículum oficial. El diálogo abierto, no sólo se constituye dentro del salón de clase durante las clases de historia, sino además en el interés manifiesto de los estudiantes por comprender los sucesos acontecidos el año 2011.

Siguiendo la propuesta de Mario Carretero, al ingresar como investigador en el Liceo nos enfrentamos a un proceso de construcción de pensamiento histórico de los estudiantes, traspasando las fronteras del conocimiento histórico como tal, el grado de motivación, perspectiva de observación del contexto local (partiendo desde la realidad liceana), hacia una perspectiva nacional.

En efecto, las horas de observación están cruzadas por la movilización estudiantil, la herencia dictatorial, la legitimación del conocimiento, las relaciones de poder y lo político, como categorías de análisis de esta investigación, que cruzaron la forma de construcción del relato referencial histórico del sistema educativo presentado en los capítulos anteriores, y la triangulación teórica que finalmente introduce esta investigación desde la transposición hacia la construcción de saberes. Elementos presentes en el proceso de construcción crítica del cual fui testigo en el diálogo didáctico entre profesores y estudiantes.

Llegado a este punto, la triangulación de la información recogida en el diario de campo, el trabajo de interacción con estudiantes y profesores a través de entrevistas, fotografías y notas, permiten exponer el camino que nos llevó a la

¹³⁰ María Bertely, *Conociendo nuestras escuelas: un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*, Paidós, México, 2011. p. 19.

¹³¹ Elsie Rockwell, *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*, Paidós, Buenos Aires, 2009.

revisión de la construcción de saberes en medio del proceso de generación de pensamiento histórico a partir de la experiencia contextual que arremetió con fuerza durante el período en el que se desarrolló esta investigación

Capítulo 4

Saberes y construcción de conocimiento histórico.

La creencia modernista sobre las historias universales y generales, ha quedado empolvadas en grandes enciclopedias de tapas gruesas y verdades irrefutables, mientras la trayectoria de la historia ha girado desde las enciclopedismos hacia la valoración de la experiencia, en donde el testimonio y el acontecimiento central radican en el cruce de fuerzas que nos permitirán conocer el proceso de escolarización de la historia más allá del contenido curricular oficial. La mirada abierta desde la etnografía implica abordar el proceso escolar como “un conjunto de relaciones y prácticas institucionalizadas históricamente, dentro del cual el curriculum oficial constituye sólo un nivel normativo”¹³².

I. La historia “del Liceo”:

La organización de la planificación responde al curriculum nacional considerando procesos previos de selección que sientan un precedente en la forma de abordar la vida escolar, como en la institución se articulan procesos de identificación hegemónicos desde las jerarquías docentes y administrativas, por ejemplo en el caso de la enseñanza de la historia resulta primordial no perder de vista este aspecto, tal como señala Sebastián Plá:

“Desde el momento que se estudian los procesos del desarrollo del pensar históricamente dentro del ámbito escolar, es necesario contextualizarlo dentro de una institución social que reglamenta las significaciones sobre el pasado”.¹³³

En el establecimiento observado se siguen las directrices que el Ministerio de Educación de Chile plantea en la planificación curricular con miras hacia la Prueba de Selección Universitaria y el cumplimiento de contenidos que requiere dicha prueba para su aprobación exitosa.

¹³² Elsie Rockwell, “De huellas bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela”, en: Elsie Rockwell (coord.) *La escuela cotidiana*, Fondo de Cultura Económica, México, 2005. p. 14.

¹³³ Sebastián Plá, *Aprender a pensar históricamente: la escritura de la historia en el bachillerato*, Plaza y Valdés, México, 2005 p. 49.

Los docentes organizan sus clases en torno a planificaciones por unidades que esperan un cumplimiento ideal al inicio del año escolar.

Como hemos relatado, la situación del Liceo durante el año 2012 dista de lo anterior, situando a los profesores en un proceso de recapitulación de los contenidos que quedaron pendientes durante el año de la movilización estudiantil.

Terceros y Cuartos medios abordan contenidos de Segundo y Tercero medio respectivamente en los cuales se observó, para el primer caso, las unidades de Historia Colonia de Chile e Historia de la Independencia o configuración del Estado-nacional; para el segundo caso se observaron las unidades de Herencia clásica como raíz de la civilización occidental particularmente la trayectoria del Imperio Romano.

Sólo en un Tercero medio de los cursos observados, el curriculum fue abordado de forma tradicional a partir de las primeras expresiones culturales de la humanidad, desde la unidad de evolución humana.

Enseñar historia para los profesores del Liceo refiere a un acto de formación primordial en el estudiante con vista a que ellos serán próximamente ciudadanos, idea a la cual refieren los cuatro profesores entrevistados.

Dos de ellos, muestran, además, interés por impulsar la mirada crítica sobre los estudiantes de el contexto en el cual se sitúan; creen fervientemente que la historia como disciplina les permite a los estudiantes generar una mirada amplia de los aspectos que moviliza la sociedad actual, insistiendo sobre los procesos de organización de los estudiantes durante el año 2011.

La historia del Liceo es para ellos, la presentación que realizan de los contenidos curriculares desde una perspectiva amplia en relación permanente con el presente que los rodea.

Los profesores realizan clases expositivas en donde comienzan a partir de uno de los contenidos del curriculum escolar, la interacción de los estudiantes durante las clases abre la relación con el contenido hacia intereses que refieren a sus preocupaciones actuales, junto al profesor van interrogando el pasado y las ideas presentes en él, no como un acto memorístico, sino más interrelacional. Desde el pasado sitúa preguntas hacia el presente.

Una clase de historia colonial que parte con la caracterización social del período, inicia la discusión a partir de la pregunta ¿qué es una clase social? A la cual los estudiantes van respondiendo de acuerdo a sus conocimientos previos los cuales parten desde su presente: relación de ingreso económico, nivel de estudios, propiedades, etcétera¹³⁴, que son recogidas por el profesor señalando este que: *en la actualidad el 10% de la población concentra el 80% de la riqueza*¹³⁵, ante lo cual los alumnos preguntan por los factores que generan cambio, en donde el profesor introduce la idea de *movilización social*, preguntas y respuestas que van dibujando el mapa de lo que hoy creen los estudiantes genera la movilidad social en Chile, hablan de la educación, de la riqueza y el trabajo, como principales motores. A lo cual el profesor comienza a delimitar las diferencias entre el presente y el pasado, entre lo que ven hoy y lo que sucedió en la Colonia a través de mecanismos como el mayorazgo, la estratificación social entre peninsulares, criollos, mestizos, indígenas y negros. Así, la clase logra una continuidad de enriquecimiento y atención de los estudiantes que traspasa el contenido curricular, considerando las interpretaciones que realizan desde su tiempo histórico el docente logra un punto de concentración entre los estudiantes.

Las clases observadas consideran la participación de los estudiantes y sus conocimientos previos de la mano de los maestros que atienden a estas participaciones o deciden no considerarlas. Quienes las abordan logran un mayor diálogo durante las clases. Los estudiantes lo notan y diferencian el profesor que considera sus saberes y quienes sobreponen el contenido curricular, la forma de manifestar que son conscientes de ello es el punto de concentración durante las

¹³⁴ Registro 12/03/2012 (Prof. PM).

¹³⁵ PM, *ibíd.*

horas de clases. Las dinámicas también cambian en la labor docente, quienes no logran la atención de los estudiantes optan por dictar contenidos, concentrar la atención mediante la apelación a la autoridad, el registro y la prueba, la evaluación que viene.

Por otro lado, quienes dedican tiempo al diálogo, terminan sus clases preocupados por no avanzar en lo planeado: *“otra vez nos fuimos por las ramas”*, los profesores sienten la presión del contenido, mediante la revisión de las planificaciones registradas en clases y las pruebas que deberán tomar a los alumnos para evaluar los contenidos aprendidos. Dentro de las jerarquías internas, corresponde a la Unidad Técnico Pedagógica revisar los contenidos trabajados por los docentes y el cumplimiento efectivo de ellos a través de las pruebas.

La historia pasa de ser un asunto netamente curricular oficialista cuando las primeras clases vemos como los profesores se abren a compartir el tiempo de clases para analizar los sucesos de la movilización estudiantil, la lucha social que encabezan los escolares que asisten a sus clases. Dos de cuatro profesores lo hacen a partir de su propia iniciativa, mientras que los otros dos son interpelados por sus estudiantes para hablar sobre el tema. Las formas son distintas, en el primer caso, surge a partir de la irrupción de la clase por un paraccente quien informa de las nuevas reglas que deben cumplir los estudiantes para salir a marchar, ellos deben traer una autorización escrita de sus padres, a partir de ello los estudiantes comienzan a discutir si es o no importante marchar, el profesor termina cediendo el espacio de la clase para este diálogo, del cual también participa.

Otro caso muy distinto es un cuarto año medio, en donde pasaron de ser un curso de 40 alumnos a uno de 12, en medio de la clase, sin participación alguna, la profesora pregunta a los estudiantes qué pasa, son dos clases que observa la misma situación de desdén y falta de ánimo; ellos manifiestan que se sienten *“depres”*¹³⁶ la razón sería el cambio, son muy pocos compañeros, además de sentir abandono por parte del establecimiento pues aún les faltan profesores que

¹³⁶ Registro 29/03/2012 (Prof. NA) cuarto J.

completan la carga horaria existente, por último señalan a la profesora que tampoco han tenido clases de forma permanente con ella.

La enseñanza de la historia en la escuela traspasa los contenidos hacia múltiples intereses, los afectivos también son parte ella y uno de los principales para lograr motivar a los estudiantes, es ahí donde el trabajo transpositivo no pasa solamente por una perspectiva didáctica instrumental sino más bien por la significación de los estudiantes.

La historia del Liceo, dista de ser un acto de repetición o memorización ideológica; en la práctica del salón de clases, los estudiantes participan y exponen sus conocimientos los que son escuchados y considerados por los profesores. La distancia entre el saber sabio y el saber de la vida cotidiana, surge a partir de la práctica evaluativa, donde sólo se consideran los contenidos oficiales, curriculares, es ahí donde se encuentra la legitimación final del saber, de lo que deben aprender de la asignatura, generando dos focos: la legitimidad oficial a través de los controles de materias o trabajos de integración, y, en segundo lugar el espacio de diálogo sostenido durante las clases, donde fluyen las opiniones, relatos y testimonios de estudiantes y profesores.

Es así como la historia del Liceo termina siendo, lo que preguntan en la prueba, contenidos y unidades de aprendizaje que dibujan trazos de la historia de la humanidad, cercana o lejana a ellos su interés por apropiarse del contenido pasa por la vivencia del segundo foco de legitimación, el diálogo en clases, donde los estudiantes significan para ellos las razones particulares por las cuales resulta interesante aprender lo enseñado.

En la historia del Liceo los testimonios de los estudiantes no son parte de la historia, no son parte de un proceso evaluativo legitimador, ni tampoco preguntas de una Prueba de Selección Universitaria. La relación mayor que realizan en torno a la proximidad con los actores de la historia, tiene que ver con la cercanía o familiaridad de los contenidos trabajados, no es casual que se identifiquen con la plebe romana versus la plutocracia, o que aspectos como la evolución humana

llame transversalmente la atención sobre el origen de quiénes son, sin nombres, propiedades, sin clases, sin poder, más que relatos de héroes.

II.- *La historia para los estudiantes:*

La interpelación de la pregunta ¿qué es para ti la historia? abre los ojos de los jóvenes adolescentes que entre risas nerviosas piensan y tardan en responder. Algunos de ellos lo hacen de forma directa y tajante con otra pregunta ¿de que historia me pregunta, de la del liceo, la mía, o la historia en general? Tres visiones que fragmentan una unidad disciplinar que a los ojos del curriculum remiten a la misma fuente, pero que a ojos de los estudiantes son espacios delimitados por fronteras que difícilmente se abrirán a la unidad de sus espacios.

La historia en general, es para ellos la recolección de los hechos pasados, lo que ha acontecido y para muchos resulta entretenido conocerla según cuentan en sus entrevistas, “es entretenido por que conoce cosas que pasaron en lugares que uno no conoce y le permite entender otras cosas que pasan acá”¹³⁷. Valoran la historia, por los intereses inscritos en medio de los procesos estudiados, que a partir de su participación en clases se repite muchas veces a través del punto de mira en el cual dejan caer una pregunta u opinión, se repite la dinámica entre cursos, en contenidos y unidades distintas, con profesores distintos. Dentro de ello podemos nombrar:

- a) Relaciones de poder.
- b) Luchas en contra de los poderes.
- c) Constitución del poder.
- d) Procesos de generación de cambios.
- e) Formación de riquezas.
- f) Formas de vida.

Por otro lado, la historia se cruza con la llamada historia del Liceo y la propia historia, en la medida que relacionan el presente con el pasado, cuando parte el análisis parte desde su realidad o llega a un ejemplo relacional sobre ella.

¹³⁷ Entrevista A.A. 17/04/2012 3ºJ

En efecto, otra de las constantes que se observa durante el proceso de clase es la insistencia de los estudiantes respecto a la comparación de las trayectorias de fuerzas políticas estudiadas en las unidades de clases, con las fuerzas políticas nacionales o liceanas, a las cuales suelen apelar como ejemplos de clases estudiantes y profesores. De esta manera comienza un proceso de significación distinto en los estudiantes dentro del ámbito de clases.

Fuera de clases manifiestan sus dudas respecto a la valoración de su propia experiencia histórica, las historias de sus padres, abuelos, vecinos, las atesoran como importantes para sus vidas pero ven un abismo inalcanzable en la relación de esos relatos con la historia del colegio. “mi abuelo llegó del norte a vivir a Valparaíso, desde ahí que vivimos en el cerro mariposa, todos más o menos en el mismo sector”¹³⁸, relatos de vida que no ven dentro de un libro de historia o con alguna explicación más allá del ámbito nacional.

Se presentan matices en la relación de la historia de algunos alumnos que refieren a hechos reconocidos como parte de la historia del país: “mi tío y [mi] padre fueron tomados detenidos para el 73 por pertenecer al Partido Comunistas, estuvieron presos en el museo naval, por eso todos en mi casa somos del partido, no puede ser de otra manera”¹³⁹. Este relato presenta una relación situacional con la historia reciente del país, pero toma distancia al pensar que eso podría estar en un libro que llegue al liceo.

La historia de los estudiantes es asumida como una historia personal, que toma distancia del discurso historiográfico que no ven posible de integrar con la historia “en general”. Cuando se preguntó de forma directa cómo ven el movimiento estudiantil en la historia, la mayoría respondió de forma positiva, lo ven y explican porque lo ven en la historia “éste es un problema que se arrastra desde la dictadura, y por más que cueste ha sido mucho tiempo de movilizaciones y van a

¹³⁸ Entrevista B.R 19/04/2012.

¹³⁹ Entrevista R.A 25/03/2012.

seguir por lo cual creo que pasará a la historia”¹⁴⁰. Con certeza de lo expuesto a la hora de preguntar sobre si ellos pasarán a la historia, se sonrojan y señalan que de cierta forma sienten que sí pero siempre se nombra a otros que son los líderes del movimiento.

A partir de la apelación al presente, surgen otras impresiones en torno a la historia, señalando la importancia que para ellos tiene aprender la historia reciente del país, que eso les ha permitido tomar decisiones importante sobre cómo actuar y mirar la política actual. Aparece la valoración de la experiencia y el testimonio señalando como referentes aquellos ejemplos de políticos, vecinos, conocidos, que no pagaron por estudiar en la universidad, apelan a la realidad del liceo donde estudian, señalando lo importante que fue para la ciudad y cómo desde ahí salieron grandes personas que lograron llegar lejos en lo académico, político, artístico y deportivo. En la medida que logran conectar desde el presente con el pasado, la mirada valorativa sobre la historia se abre encima de la noción del acto escolar de asumir un control de contenidos.

La historia así, emerge desde otras fuentes de conocimiento que enriquecen el saber sabio ó la llamada historia oficial, desde otras formas que remiten al pasado, poniendo de manifiesto lo monumental del documento en tiempos del boom informativo.

III. ¿Dónde está la historia?

La historia que aprenden y significan los estudiantes, ya no está concentrada en los textos escolares, ellos también acceden a diario a referencias para las unidades de estudios a través de internet. El 80% de los estudiantes entrevistados cuenta con un computador con acceso a internet desde sus casas, otros acceden a través de ciber cafés o en la sala de cómputo del Liceo, en su mayoría buscan información para la realización de tareas o conexión a redes sociales. Por otro lado, observan películas, documentales, periódicos, diarios que informan sobre aspectos de la historia del país, principalmente o de algún otro interés que ellos tengan. La

¹⁴⁰ Entrevista R.A 25/03/2012

música, también es considerada por ellos un espacio a través del cual pueden aprender sucesos del pasado, por otro lado se encuentran los testimonios de personas mayores, padres, abuelos, tíos, profesores, que son considerados fuentes de información para lo que ellos van consignando como relatos de la historia.

Aquí la disciplina se encuentra entrecruzada con el problema de la legitimidad de las fuentes, sobre todo en lo que refiere a los medios de información masiva como internet y la televisión. Donde el mecanismo de legitimación pasa por el acto de presencia más que por el proceso de construcción de fuentes, relatos historiográficos o periodísticos. Nuevamente es la experiencia personal la que logra advertir a los estudiantes respecto a los procesos de selección de información y contenido, durante las entrevistas clarifican que ellos saben que las noticias se seleccionan en función de los intereses del poder, sea este económico o político. las noticias se seleccionan, se construyen relatos con ellas. Advierten que esto lo vieron a partir del proceso de la movilización de estudiantes donde muchas veces se tergiversaron las noticias entregadas por la prensa o simplemente no aparecían.

El ejemplo permanente es el desalojo de la “toma” que mantenía el liceo durante la movilización en el mes de octubre. Una acción que comenzó pasadas las 17:00 horas del 19 de octubre y terminó a la 1:00 del 20 de octubre de 2011. El exceso de violencia por parte de la policía y los estudiantes que respondían ante la negativa de abandonar el edificio fue comunicada a la comunidad porteña, intentando argumentar que la mayoría de los estudiantes presentes en la movilización eran universitarios y desconocidos externos al establecimiento.

Sin embargo, estudiantes de la institución, mantuvieron durante el período de movilización una comunicación permanente con otras organizaciones del movimiento estudiantil. Fueron detenidos y violentados por la policía, además de dañar el edificio del Liceo, e iniciar una persecución permanente a través de la vigilancia instalada alrededor del perímetro del Liceo.

Son los propios profesores los que comentan durante las entrevistas, que los dispositivos fueron exagerados en términos de la ejecución de la violencia, la persecución y falta de diálogo con la autoridad municipal que autorizó el desalojo. Coinciden en advertir que esta acción permitió finalmente dar continuidad a la ocupación del Liceo como un acto de doble reivindicación sobre las demandas nacionales y la crítica hacia la violencia.

Pasado un año del estudio realizado, los profesores y alumnos fueron nuevamente violentados por la policía, luego de una manifestación que en conjunto, llegó al municipio a reclamar por la inundación del edificio del liceo en el invierno de 2013, provocada por la mala construcción y la falta de reparaciones que tuvieron a los estudiantes durante dos semanas sin poder regresar al liceo. En la ocasión las fuerzas policiales aplicaron gases lacrimógenos y golpes a los manifestantes, lo que impulsó la construcción de una declaración pública de parte de los profesores.

Estos hechos son parte de esas noticias que no aparecen en la prensa o si lo hacen es de forma poco clara según el relato de los alumnos y profesores, una coincidencia que refleja en ambos el malestar por las relaciones de poder que cruzan el manejo de la información y las decisiones de orden público que atañen al desarrollo de la actividad docente en el liceo.

La crítica sobre la legitimidad y validez de las fuentes de información, termina siendo un aprendizaje cruzado por la transposición de la experiencia de los actores de la comunidad educativa en la sociedad. En medio de esta reflexión se asoma el reconocimiento colectivo del liceo en los procesos sociales e históricos del presente vivencial y referencial de su historia comunitaria.

Con mayor dificultad vemos el autoreconocimiento de profesores y estudiantes de forma individual, en la construcción histórica, como actores. Sin embargo la referencia al colectivo, muestra una y otra vez, la reconfiguración comunitaria y política del liceo más allá de la labor docente establecida en el curriculum oficial. Y un reconocimiento de la institución a nivel local que elabora un imaginario

contestatorio (positivo y negativo) del liceo Eduardo de la Barra en la ciudad de Valparaíso.

IV. La historia que veo.

Referir a la mirada, es la base del trabajo etnográfico; en torno a esta idea la postura del investigador se define acorde al lugar que ocupa el objeto de estudio en nuestra mirada. Cruzando la frontera de la literalidad, la mirada se constituye como un relato en construcción, una historia que contar, en tiempos y cronologías que constantemente discutieron la validez de la fotografía, por debajo del documento escrito.

Hoy la interpelación de la imagen acumulada por años de masificación de la cultura y del acceso a un tipo de registro sin igual, nos permiten diferenciar de base, sobre la fotografía que contiene información y la que provoca una reacción emocional, se relaciona con un tiempo determinado, y es parte de un contexto de narración¹⁴¹.

La imagen rodea de esta forma la vida, pasando por procesos de selección personal que terminan por decidir un enfoque, una mirada sobre un objeto, suceso o persona, sobre nosotros mismos. En los últimos años este proceso de selección que los fotógrafos profesionales relacionan con la duración de un rollo o película fotográfica girando en una cámara análoga indicando cuanto más dispones para el registro, ha sido reemplazado por la digitalización fotográfica y las infinitas posibilidades de disparo o de borrar un primer registro, modificar sus tonos, formas y tantas otras opciones que ofrece la tecnología para intervenir un documento fotográfico.

Los jóvenes estudiantes entienden muy bien la importancia del registro y conocen los medios disponibles para la interacción con la fotografía digital. Dentro de la movilización jugó un rol fundamental el registro desde los propios actores quienes compartían su mirada en video o imagen fotográfica de los sucesos mientras

¹⁴¹ Juan Luis Álvarez - Gayou, *Cómo hacer investigación cualitativa: fundamentos y metodología*, Paidós Educador, Barcelona, 2010. p. 114.

acontecían el enfrentamiento policial, las discusiones internas, las actividades de difusión, promoción y educación de sus causas.

Además, en el ámbito personal resulta común al grupo de estudiantes del liceo, la participación de redes sociales y plataformas de internet que les permiten compartir imágenes y comentarios en torno a las vidas personales.

En razón de esto, una forma de acceder a la historia fuera de la observación de clases que permite la asistencia al liceo como investigador, fue la opción del registro fotográfico y en video.

Dentro del marco metodológico y la planeación empleada para la indagación etnográfica se contempló repartir cámaras fotográficas análogas y desechables entre los estudiantes de tercero y cuarto año medio que participaron de las entrevistas para que fotografiaran durante dos semanas y de manera libre, aquellas miradas que les recordaban los temas abordados en la clase de historia y su propia concepción de historia, la historia que ellos ven.

De esta forma Valentina y Ana del Tercer año medio, junto a Francisca, Carla y Felipe de cuarto año medio, reciben una cámara y realizaron sus registros fotográficos, los cuales fueron acompañados con una libreta de apuntes en donde escribieron datos que quisieran recordar de la fotografía.

El valor agregado del proceso de captura de imagen, es el uso de cámaras análogas desechables, ya que no tiene un valor comercial con funciones de modificación instantánea, son 26 fotografías por rollo sin posibilidad de borrar el registro y un pequeño flash como único soporte tecnológico para mejorar éste. La selección de la imagen a capturar en estas cámaras guarda la decisión sobre los límites que impone una cantidad pequeña de fotografías capturables.

A la hora de revelar las fotografías y entrevistar a los estudiantes sobre las decisiones tomadas al tomar fotografías, el factor limitante hizo que el proceso de selección de detalles tuviera mayor reflexión que si se hubiera usado una cámara

digital y aumentando la incógnita de saber cómo quedó el registro fotográfico fue algo que la mayoría manifestó como nuevo o lejano en el tiempo, recordándonos la distancia generacional existente entre ellos y el desarrollo de la fotografía digital. En segundo lugar, el uso de registro de imagen a través de la fotografía y el video fue empleado por la investigadora para capturar los detalles que particularizan la descripción del edificio del liceo, el desarrollo de clases, las expresiones publicadas en el espacio escolar y las dinámicas que rodean el entorno de aprendizaje en la institución educativa.

Una vez inserta en el campo de investigación, me encuentro en medio de la primera movilización nacional de estudiantes universitarios y secundarios del año 2012: la marcha convocada para el día 15 de marzo a las 10:00 hrs. en todo el país. El liceo se encuentra convulsionado ese día por la mañana. Los profesores son advertidos de los cuidados que deben tener con los estudiantes, y sólo podrán salir a marchar quienes presenten una autorización firmada por su apoderado. Los profesores no se adhieren a la marcha, pero algunos manifiestan su apoyo, como otros su completo rechazo, dificultando la salida de los alumnos autorizados. El salón de clases que observo comienza a dejar sus sillas vacías, mientras los estudiantes no autorizados, no paran de hacer preguntas al profesor sobre su opinión acerca del movimiento. El profesor se acerca y me dice que no continuará con los contenidos para no perjudicar a los estudiantes que van a la marcha.

Decido bajar a registrar la organización de la avanzada que representa al Liceo en los patios centrales del lugar. Cuando un grupo de estudiantes se acerca y me dice: “profe, si usted quiere saber la otra historia tiene que ir a marchar con nosotros, saque fotos, porque ahí está todo”. Son varios los estudiantes que ya me identifican en sus salas de clases y conocen mi eje de investigación, los que se acercan. En este minuto decido ir con ellos en consecuencia con el interés por conocer las formas de saber y aprendizaje que dialogan en las relaciones transposicionales, respetando la propuesta base de Chevallard no existe un dominio jerárquico inamovible en el inicio de un aprendizaje. Vale decir, no es el profesor quien inicia siempre un proceso transposicional y en este caso son los estudiantes quienes buscan invitar a

ser parte de ello a un agente externo como es la figura de un investigador en las salas de clases.

Es en esta coyuntura donde la cámara digital colabora con la investigación logrando un registro no programado con gran valor informativo para el trabajo de indagación sobre los procesos de aprendizaje de la enseñanza de la historia.

Los estudiantes buscan explicaciones y respuestas en la historia, y creen en la posibilidad de construir una historia diferente, respecto a las generaciones pasadas. Creen en ellos y la unidad comunitaria.

Fuera de las visiones del saber sabio, sobre ¿Qué es historia? se impone la significación de quienes creen posible “hacer historia”, no son todos, pero son muchos, más del 50% del total de alumnos del Liceo. Son conscientes de sus responsabilidades, muchos de ellos decidieron junto a sus padres la repetición del curso académico que afectó la movilización del 2011 y no por ello dejan de movilizarse, de una u otra forma están conscientes de lo que significa mejorar la educación y la trayectoria histórica que ha impedido este cambio en Chile; ello nos muestra nuevamente las categorías que significan más a la hora de pensar el pasado: las relaciones de poder, la importancia de lo político, las diferencias económicas, la herencia dictatorial.

La cámara me permite captar imágenes que muestran parte del horizonte simbólico que van construyendo estas categorías en los estudiantes, ya no sólo del liceo. El registro no sólo guarda la mirada cerrada del investigador, pues al marchar con ellos muchas veces me dijeron “mire profe” y también me pidieron que les tomara fotos marchando con sus lienzos; “grabe el grito del liceo” decían otros. Poco a poco los estudiantes que marchan van preguntando quién soy yo y los alumnos que me conocen, logran introducirme a través de una amena presentación que logra la confianza de quienes marchan. No es fácil, muchos estudiantes sospechan de los adultos en medio, producto de la intervención de policías o agentes vestidos de civil buscan registrar las caras de los participantes, los llamados infiltrados.

Una vez enfrentada al registro, me encuentro con dos lecturas: texto oral y texto visual, que desde la influencia de la antropología visual ha permitido colaborar con las ciencias sociales en la distinción de las características que rodean a un discurso social en proceso de construcción.

De esta forma presento en este apartado las planillas de análisis de los videos y fotografías de la marcha del 15 de marzo de 2012, como medio de acercar al lector a la movilización que acontece en Chile, desde la particularidad de una marcha en Valparaíso, hacia la comprensión de las complejidades históricas que han movilizadado a los jóvenes estudiantes secundarios como actores sociales de peso político desde 2006 a la fecha.

La planilla de análisis de video se construye en dos columnas en la primera de ellas va el texto visual a través de un corte de imagen fotográfico y la descripción de los elementos presentes al pie de cada extracto, guardando la secuencia de la grabación original. En la segunda columna se describe el texto oral, de esta forma nos acerca al audio del video en las secuencias que se presentan en la primera columna, paralelos en tiempo uno y otro, apoyan el análisis del video, con un mecanismo de reflexión que permite detenerse por encima de los tiempos de grabación.

La segunda planilla corresponde al registro fotográfico de la marcha, por lo cual sólo acudimos al texto visual. Ambos registros se apoyan entre sí, en momentos que un video no logra ser grabado y la rapidez de una fotografía permite capturar con claridad los sucesos.

La tercera planilla, corresponde al análisis de un video de segunda fuente de información. Es el registro de los hechos acontecidos durante el desalojo del establecimiento el día 19 de octubre de 2011. Los estudiantes refieren de forma reiterada a este hecho como un acto de violencia, a favor o en contra, la crítica elevada a partir de los sucesos de octubre es parte central del proceso de construcción de pensamiento y fundamentación de las categorías que eleva esta investigación.

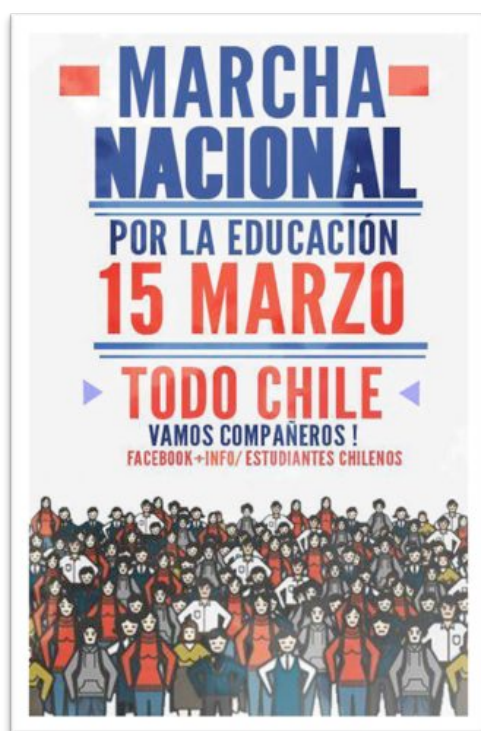
El video fue sugerido para su consulta por los estudiantes entrevistados durante la marcha y los estudiantes de cuarto año medio que participan de esta investigación. El registro se encuentra editado y acompañado de textos que apoyan una mirada de cuestionamiento hacia los hechos de violencia. Además se encuentra alojado en el sitio *web youtube*, a través del cual fue compartido y masificado en las distintas redes sociales y medios de información. Son varios los videos registrados de este hecho, los cuales han sido descargados para su consulta como material anexo a esta tesis en un CD de apoyo digital. Para efectos de análisis de los hechos y los cruces con las categorías elevadas desde el proceso investigativo, elegí un video de 6 minutos por su calidad en imagen y audio. Los cortes de análisis de texto visual y oral son presentados en una planilla.

A continuación se presentan las planillas descritas para luego abordar el registro realizado por los estudiantes y a la luz de ambos corroborar los cruces de influencias en los hechos para las categorías que se imponen como ejes de significación en los procesos de construcción de saberes y pensamiento histórico.

Afiche convocando a la marcha nacional por la educación en todo Chile

(15 de marzo de 2012)

Imagen 9



1.- Planilla de análisis de video marcha por la educación 15 de marzo de 2012

Texto Visual	Texto Oral
Video nº1, marcha 15 de Marzo de 2012	
1:01 min.	
	<p>(de fondo sonido de pitos y aplausos.) Avanzan y gritan la consigna : <i>"lo que el pueblo necesita, es educación gratuita, porque el pueblo está cansado, de las leyes del Estado".</i></p>
<p>1.- En la imagen se ven los estudiantes del Liceos Eduardo de la Barra vestidos con Ropa deportiva y uniforme oficial del liceo. Agrupados, forman parte del brazo central que dará inicio a la primera marcha del año.</p> <p>1.1.-Al fondo se observan banderas rojas y blancas pertenecientes a centros de estudiantes de educación superior que también participan en la marcha.</p> <p>1.2.- La calle ocupada es parte de uno de los centros de reunión en eventos masivos y actos públicos de la ciudad, llamada, Plaza Sotomayor, en la esquina superior izquierda de la fotografía, vemos un edificio blanco sede central del Consejo Nacional de la Cultura y las Artes (ex -edificio de correos)</p>	
	
<p>2.- La segunda imagen muestra el inicio de la marcha, comienzan a avanzar, van con sus mochilas, lo que nos muestra que desde el liceo salieron rumbo a la marcha, además vemos un imagen de Bob Marley en una de las mochilas y una pancarta, con Calceñ con Rombos man de la serie televisiva 31 minutos.</p>	
	
<p>3.- Aquí vemos el final de la columna del liceo, marcado por los lienzos de otras representaciones, en su mayoría estudiantes universitarios. Algunos de los estudiantes optan por ponerse sobre el uniforme del liceo polorones de colores (sudaderas), gorras, etc. en la esquina inferior derecha un estudiante lleva sus ojos pintados de negro en señal de protesta. en el fondo se observa el edificio principal de la plaza.</p>	



3.- Al fondo de la imagen vemos el edificio central de la Plaza Sotomayor. En tonos gris y blanco desde 1910 fue recinto de la Intendencia Regional de Valparaíso. Después del Golpe de Estado y a partir de 1973 el edificio pertenece a la Armada de Chile, como comandancia en Jefe y parte de su patrimonio inmueble .



4.- Enfocando la avanzada tras la representación del Liceo, vemos estudiantes universitarios alzando banderas y lienzos con los nombres de sus universidades y carreras. Las banderas azules dicen historia, y llevan el escudo de la Universidad de Playa Ancha (UPLA). Otro al fondo, en fondo blanco y letras de colores dice: "luchamos por lo justo, luchamos por la educación: no más lucro"; al fondo de izquierda a derecha vemos una Wiphala, bandera de 7 colores usada por la etnias que habitan los andes, símbolo de los aimaras y del Estado Boliviano, usada en las marchas como un símbolo de hermandad con sureña, avanzando hacia el centro aparece una bandera en tonos azul y estrellas blancas, es el símbolo de la Patagonia y que vemos frecuentar las marchas como símbolo de hermandad con las regiones que enfrentaron el centralismo del estado en las protestas de 2011. Por último, las banderas negras y rojas, representan al Frente de Estudiantes Libertarios (FEL) una organización política autónoma con 10 años de trayectoria entre los estudiantes universitarios y secundarios.

Texto Oral

Tras del grupo de estudiantes del liceo se escucha:
"Aquí estamos en la calle nuevamente, porque la educación no se vende, ¡se defiende!"

Texto Visual

Video nº2, marcha 15 de marzo 2012

1:02 min.



1.- Avanzan los alumnos del liceo con alegría y relaxo, como vemos en esta imagen del video que retrata las sonrisas mientras los alumnos juegan en medio de la marcha.



2.- Al paso de la marcha y tras la avanzada del Liceo Eduardo de la Barra, estudiantes universitarios llevan un lienzo azul (fondo central de la imagen) que dice: "contra la educación de mercado". de frente un lienzo de grandes proporciones que dice: Ley Hinzpeter no a la criminalización de la manifestación social



3.- Levantan las manos en señal de apoyo a las consignas que gritan, avanzan en orden en medio de la calle.



4.- Primer plano de un estudiante con poleron de color (sudadera) y su gorra , avanzando junto a sus compañeros. visten de esta forma. La prensa los relaciona con desmanes y los llama "encapuchados".

Texto Oral

Silbidos o chiflidos como lo llaman los estudiantes, para que la marcha avance.

Avanzan silbando por la calle.

Comienzan a gritar la siguiente consigna " a ver, a ver, quien lleva la batuta, los estudiantes, o el hijo de puta" (repiten tres veces). Levantan el puño izquierdo algunos de los estudiantes en señal de apoyo

Texto Visual
Video nº3, marcha 15 de marzo de 2012.
Nº3, 0:17 segundos.
 <p>1.- Vemos en el fondo de la imagen las banderas rojas que marcan el inicio de la columna del liceo, hombres y mujeres se distinguen claramente en la imagen.</p> 
Video Nº4, marcha 15 de marzo de 2012
Nº4, 0:40 segundos
<p>2.- En la imagen vemos rasgos característicos de los estudiantes secundarios, de izquierda a derecha: un joven con camisa, otro con camisa y vestón azul marino(chamarra), todos con sus mochilas en la espaldas.</p>  <p>3.- La imagen evidencia las distintas edades del liceo. Desde jóvenes de 13 años que inician en primer año medio hasta los mayores de 17-18 de tercer y cuarto año medio. Se elevan en medio de la alegría que produce la consigna que inician y el resto de la marcha acoge. El lienzo que aparece en la imagen dice: "Liceo Autogestionado", en razón de las medidas que tomaron durante el paro y toma del año 2011.</p>

Texto Oral
<p>Los estudiantes avanzan gritando la consigna "somos caleta, mas que la chucha, somos estudiantes unidos en la lucha".</p> <p>* caleta: muchos. * más que la chucha: expresión similar a "un chingo"</p> <p>Pitos y palmas acompañan las repeticiones de la consigna</p> <p>Se escucha desde la avanzada que adelanta al liceo la consigna "y va a caer, y va a caer la educación de Pinochet", alzan palmas y se suman a la consigna.</p> <p>Al inicio de la columna liceana los estudiantes conversan. Preparan una consigna un par de ellos comienza: "ooh, Piñera chúpalo. Chúpalo, chúpalo, Piñera chúpalo". Las otras columnas se suman al grito de los estudiantes, ellos sonríen contentos, gritan y saltan con mayor fuerza.</p>

Texto visual

Video nº5, marcha 15 de marzo de 2012.

0:20 segundos.



1.- Los alumnos levantan el puño izquierdo, en sus caras se ve la fuerza del grito, es la cabecera de la columna del liceo, donde nuevamente vemos los letreros de: "Liceo Autogestionado: Eduardo de la Barra" y en el extremo derecho de la imagen un letrero verde que dice "educación gratuita". Además podemos distinguir de izquierda a derecha los estudiantes que llevan uniforme completo (pantalón de tele y vestón), quienes van con ropa deportiva del liceo y además formas de mezclar ambos uniformes con sus toques personales. Enfrente de la imagen un estudiante lleva una polera (playera) con el rostro del Ché Guevara.



2.- Los estudiantes saltan en medio del grito que realizan. Las caras son de felicidad.



3.- Luego del salta se desordenan unos con otros, disfrutan el momento lo que vemos en sus caras de alegría.



4.- Un primer plano de dos estudiantes que elaboraron capuchas de papel para acompañar la marcha

Texto oral

Comienzan el grito del Liceo: "de la Barra, Barra (responden todos), de la Barra, Barra, liceo Eduardo de la Barra: libre, sin los pacos, sin la yuta, y el guanaco (carro lanza agua de la policía). Uuu, aaa.
Risas y saltos.

*Pacos: nombre coloquial que se da a los policía.

*Yuta: Vehículo policial.

*Guanaco: carro lanza agua de la policía.

Uuuu, aaa, exclaman al finalizar el grito, saltan y ríen.

Texto Visual

Video N°6, marcha 15 de marzo de 2012

2:10 mins.



1.- La marcha llega a su final en la plaza del pueblo llamada Salvador Allende Gossens (ex-parque Italia); al centro de la foto vemos un lienzo que dice “con educación gratuita y renacionalización del cobre el pueblo de UNE” (UNE, son las siglas de la Unión Nacional Estudiantil, creada a partir de las movilizaciones y que agrupa a estudiantes de todo el país en un nuevo proyecto político iniciado en Valparaíso). Luego un grupo de músicos vestido de blanco, jóvenes bailarinas, rodeadas de estudiantes que participan de la marcha.



2.- Al lado derecho de la fotografía vemos otro lienzo que dice: “por una revolución, trabajo social UV”. En la esquina derecha del lienzo se ven pintados unos cerros de colores aludiendo a la geografía de Valparaíso



3.-En el lado izquierdo de la foto, vemos a los jóvenes del liceo participando del final de la marcha. Luego en el centro izquierdo, un actor representa un profesor de clown elevado sobre zancos, lleva un cartel imitando a un pizarrón que dice en el lado izquierdo “No + gasto militar”, y en el lado derecho en letras color salmón dice “Por una educación popular”.



4.- Los estudiantes llevan ropa de calle, mientras avanza la marcha muchos de ellos van cambiando sus ropa, al finalizar la marcha vemos un grupo de ellos sin uniformes, con las gorras de sus polerones (sudaderas). El chico de gorra a rayas agrega algunas palabras a la canción que comparte con sus amigos.

Texto Oral

Ritmo de tambores, congas y trompetas que marcan el canto: “Piñera, ahueonado la educación no es para el mercado”. Repiten varias veces mientras los manifestantes suman voces al canto.

*ahueonado: deriva de huevón que quiere decir tonto, de forma despectiva, y depende de la conjugación puede ser muy ofensivo. Si lo trasladamos a México sería “pendejo”.

Ritmo de tambores, congas y trompetas que marcan el canto: “Piñera, ahueonado la educación no es para el mercado”. Repiten varias veces mientras los manifestantes suman voces al canto.

Ritmo de tambores, congas y trompetas que marcan el canto: “Piñera, ahueonado la educación no es para el mercado”. Repiten varias veces mientras los manifestantes suman voces al canto.

El estudiante con sudadera, agrega “Piñera terrible e` yeta, la educación no es para las empresas”

*Yeta: que llama a la mala suerte.



5.- En el lado izquierdo una de las bailarinas vestida de blanco, en el fondo los estudiantes que participaron de la marcha y en el lado derecho en primer plano el mensaje que llevaba al reverso del pizarrón. Y dice: " La educación no será el privilegio de quienes puedan PAGARLA (con mayúsculas). La POLICIA no será la maldición de quienes puedan COMPRARLA".



6.-Estudiantes secundarios, forman un "trencito" bailan pasando en medio de los zancos del profesor mientras las bailarinas siguen danzando, y un bebe es paseado por un hombre en jardinera amarilla (carreola) que vemos al lado derecho de la imagen.

Texto Visual

Video N° 7

36 segundos



6.- Desde lo alto se observa la dispersión de la marcha. Los manifestantes retroceden producto del lanzamiento de bombas lacrimógenas.



7.- Entre los manifestantes se cubren con sus ropas las vías respiratorias, en primer plano un joven cubre su boca y nariz con una bufanda azul, en el centro otro joven graba con su cámara los acontecimientos, mientras en el lado izquierdo, vemos a jóvenes con la cara completamente cubierta, a ellos los llaman encapuchados.

Al ritmo de los tambores los jóvenes gritan "eh, eh, eh, eh" mientras forman un trencito que baila alrededor e interactúa con la presentación.

Se escucha de fondo "somos caleta, más que la chucha, somos estudiantes unidos en la lucha".

Luego mi voz explicando lo que pasa: "Si la gente se mueve, es porque acaban de lanzar una bomba lacrimógena. Nadie hizo nada, era un carnaval.

Por último se escucha bajo a personas diciendo "vamos, vamos"

Registro Fotográfico

Marcha 15 de Marzo de 2012

Valparaíso - Chile



1.- Plaza Sotomayor de Valparaíso, punto de reunión de los manifestantes convocados por las organizaciones estudiantiles: Confederación de Federaciones de Estudiantes de Chile y Asamblea Coordinadora de Estudiantes Secundarios de Chile (CONFECH- ACES). En la imagen estudiantes universitarios, secundarios y ciudadanos que participarán de la marcha.



2.- La marcha lleva lienzos y banderas representativas de las organizaciones presentes. Al fondo de la imagen vemos el edificio de la Comandancia en jefe de la Armada, ex – intendencia de Valparaíso.



3.- Avanzada de estudiantes del Liceo Eduardo de la Barra de Valparaíso. Se distinguen sus uniformes deportivos y formales, en medio de los lienzos que encabezan la columna.



4.- Uno de los lienzos que usó por los estudiantes del Liceo Eduardo de la Barra para encabezar la columna durante la marcha, dice: "Educación gratuita y de calidad", mientras dos de los alumnos que llevan el lienzo usan capuchas de papel en la cabeza. Signo de la creatividad empleada durante las movilizaciones.



5.- En medio de la marcha cruza la avanzada distintos manifestantes. En la imagen dos jóvenes muestran letreros con caricaturas pintadas del Presidente de la República Sebastián Piñera y Rodrigo Hinzpeter Ministro del Interior y Seguridad Pública. En los extremos de la pancarta se lee “se busca”.



6.- La avanzada del liceo cuenta con alumnos encargados de organizar a los estudiantes y cuidar el espacio entre columnas. En el lado izquierdo de la imagen una alumna de espaldas hace una señal de espera a sus compañeros que avanzan. De la misma forma lo hace la alumna en el centro de la imagen.



7.- Mientras avanza la marcha, grupos de alumnos presentan actos de malabarismos, con los ojos pintados de negro en señal de protesta dos estudiantes realizan sus piruetas en la cabecera de la avanzada liceana.



8.- La avanzada eleva un grito de apoyo mientras el estudiante realiza su presentación, los lienzos de "Liceo Autogestionado Eduardo de la Barra" y Educación Gratuita, encabezan la columna de los alumnos. Dos de ellos delante llevan las capuchas de papel con dos caras diferentes, una de risa y la otra de tristeza.

V. Desalojo 19 de octubre de 2011

En el marco de la movilización nacional y la toma del edificio del liceo. La municipalidad de Valparaíso, a través de la Corporación Municipal de Valparaíso y el Departamento de Educación de quien depende la administración de los recursos públicos y establecimientos educacionales estatales de la comuna, ordenaron el desalojo del Liceo Eduardo de la Barra, con objeto de la reincorporación de sus estudiantes a clases regulares, argumentando que el recinto estaba siendo ocupado por personas externas a la institución.

En efecto, los estudiantes entrevistados relatan que desde el inicio de la toma en junio de 2011, el liceo fue incorporando actividades de gestión e información política que implicaron el permanente tránsito de estudiantes universitarios, organizaciones sindicales, representantes de partidos y agrupaciones políticas, académicos universitarios, profesores, apoderados. Que dieron inicio al llamado “Liceo Autogestionado Eduardo de la Barra”, donde se mantuvo el ideal de espacio de discusión y participación de la movilización social en curso.

Como la mayoría de los casos de “toma” de liceos públicos, el factor de dependencia de los adolescentes menores de edad respecto a sus padres, dificulta la participación a diferencia de los estudiantes universitarios. Pero en esta movilización parte del conjunto de los apoderados apoyaba a los estudiantes y cuidaba de ellos durante la ocupación del recinto.

Finalmente, al dar curso al desalojo, se hizo uso de la violencia desmedida. Lo que provocó que apoderados, profesores y directivos rechazaran de forma enérgica la represión empleada en contra del liceo y quienes estaban dentro de su edificio.

Los hechos fueron conmemorados al año siguiente por los estudiantes a través de una jornada cultural de reflexión en contra de la violencia. Este año 2013 se prepara la segunda jornada conmemorativa.

Más allá de las perspectivas divergentes en torno a los cursos de acción que tomó y toma la movilización estudiantil, la comunidad escolar en pleno rechaza la violencia empleada una y otra vez contra sus estudiantes, jóvenes de 13 a 18 años que llegan a diario a un liceo permanentemente vigilado y estigmatizado por las autoridades como “contestatario” ante la comunidad porteña. Son variados los registros de prensa escrita del año 2011 y 2012 que dan cuenta de estos hechos.

Los profesores entrevistados (4) rechazan de forma unánime el uso de violencia, como también el exceso de vigilancia sobre el Liceo en períodos de movilización. Además, durante las entrevistas, manifiestan que esta violencia es un acto más de abandono del Estado hacia la educación pública. Nombran otros casos de violencia dentro de la vida escolar, que tienen como origen el abandono del Estado y la administración municipal vigente, entre ellos está la saturación del comedor escolar y la escasez de raciones alimenticias para todos los alumnos que requieren desayunar y comer en el liceo, “la jornada escolar dura hasta las 17:00 hrs. y en las tardes tienes a los chicos con sueño y hambre en la sala de clase, además de las dificultades que hay para organizar un espacio en donde los profesores y funcionarios también puedan comer y calentar sus colaciones”¹⁴².

También hacen referencia a las falencias que tiene un edificio recientemente inaugurado, construido con un alto presupuesto, pero que en la práctica no logra satisfacer las necesidades básicas: drenaje de agua de lluvia, capacidad de atención de alumnos con beca de alimentación, instalaciones de duchas y áreas deportivas en funcionamiento, equipos de cómputo para alumnos y profesores, puertas que no cierran, actualización de biblioteca y material didáctico, entre otros.

La violencia deja de ser de esta forma un acto flagelante, de ataque a la integridad física y abre sus perspectivas de identificación y reconocimiento en un horizonte simbólico cargado de falencias vinculadas a las posibilidades de disfrute de los derechos básicos y fundamentales de los niños, adolescentes y trabajadores de la educación.

¹⁴² Entrevista Profesor N. A (04-2012)





La democracia entra en terreno crítico cuando los estudiantes hablan de las posibilidades e imposibilidades del liceo, las promesas de políticos que han pasado y pasan cada año para figurar en un acto conmemorativo, un donativo para viaje de estudio, balones de deporte, promesas que causan malestar gigante dentro de los estudiantes.

De esta forma las visitas edilicias se transforma, en pifias y gritos de reproche de la comunidad estudiantil, mientras intentan de forma comunitaria reflexionar en torno a las formas de hacer frente a las dificultades que el sistema impone al liceo.

El desalojo es parte de esos sucesos que han sumado procesos reflexivos y aprendizajes que guarda la memoria liceana como ejemplo para el rechazo de uno de los ejes fundamentales de la historia y las ciencias sociales en el espacio escolar: el rechazo a la violación de los derechos humanos, y la toma de conciencia de ellos no depende del relato de la Segunda Guerra Mundial, de la exposición de la Primera Declaración. Se reafirma y significa en la experiencia política temprana de los estudiantes como actores y testigos de los procesos sociales que miran con ojo crítico el pasado, nacional y local, y manifiestan perspectivas de futuro diferentes de la posibilidad soberana que brinda la comunidad liceana

A continuación presento la planilla de análisis del video en que se relatan los hechos acontecidos la tarde del desalojo. Éste y otros videos se adjuntan en un CD constituyendo un importante material de archivo documental regional sobre la movilización estudiantil de 2011 en Chile.

En un intento de compartir la experiencia vivida en regiones. Resulta difícil exponer que en definitiva, Santiago, no es Chile.

Texto Visual
Video N° 8, Desalojo Toma Liceo Eduardo de la Barra, octubre de 2011
06:07 minutos
Recopilación de los videos del desalojo del liceo autogestionado Eduardo de la Barra en Toma, el día 19 de Octubre del 2011 en Valparaíso. referencia: http://www.youtube.com/watch?v=3Aa8mOV_fkU video subido el 26 de noviembre de 2011

1.- Portal de ingreso al Liceo cubierto de mesas de salas de clases. El contingente de Fuerzas especiales acerca el carro lanza agua (guanaco) a la puerta para abrir paso al contingente.

2.- Fuerzas especiales de carabineros ingresando al liceo en medio del gas lacrimógeno.

3.- Reiteración de la imagen de ingreso de Fuerzas especiales al recinto. El ángulo de la toma permite apreciar al lado izquierdo una autobús policial, en donde se movilizó al contingente que ingresará a efectuar el desalojo.

4.- Siete integrantes del contingente de fuerzas especiales ingresando al liceo. Van con uniforme, chaleco antibalas, casco, protección en las extremidades y escudos protectores.

Texto Oral
se escucha el ruido del motor del carro lanza agua mientras va ingresando al establecimiento.
Voz de una mujer que dice: ¡Por favor no entren, por favor!. En el fondo silbidos y otras expresiones que no se escuchan con claridad.
Se escucha un hombre que dice: ¡no, miren lo que están haciendo no!
Luego una mujer nerviosa, dice: ¡no por favor córtenla, no, no pueden hacer esto, no por favor córtenla! No por favor no! (de fondo ruido del motor del vehículo policial, movimiento de los elementos que retiran de la reja de acceso)
una mujer alterada grita a los últimos efectivos que ingresan “no me vengai a pegar concha de tu madre, hijo de la gran puta que te parió” mientras el policía gira mirándola.



5.- tres policías salen del liceo junto a uno de los integrantes de la "toma" detenido

El 19 de Octubre del 2011, el Liceo Autogestionado Eduardo de la Barra, fue desalojado violentamente por parte de fuerzas especiales de carabineros, porque los liceanos, jóvenes de 1º a 4º Medio, junto con universitarios y apoderados del liceo resistían y se manifestaban por una educación gratuita, libre y de calidad.

6.- Texto explicativo de los hechos registrados en el video. El liceo es denominado "autogestionado" a partir del inicio de la "toma" del establecimiento.



7.- Imagen que retrata el escenario inicial del procedimiento, se ve el gas lacrimógeno disipado en medio de la calle a las afueras del liceo



8.- Tres bombas lacrimógenas despiden gas frente a la entrada del liceo.

Carabinero dice: "yo me lo llevo, yo me lo llevo", mientras se escucha la mano del policía sobre la cámara. Impidiendo continuar el registro.

Ruido del motor de fondo, un disparo y una voz en off que comienza el relato:
"desde antes de las seis de la tarde...

...y hasta casi medianoche"



9.- en el fondo el frontis del liceo cubierto de mesas. en el interior se cuentan 15 integrantes de la "toma" encapuchado, mientras que en el exterior sobre calle Colón se cuentan 21 encapuchados, en el centro uno de ellos recoge una bomba lacrimógena y la lanza de regreso a la policía. En el lado izquierdo de la imagen vemos las piedras que se utilizan para lanzar a la policía.



10.- En primer plano vemos 4 encapuchados en los techos del servicio de salud contiguo al liceo. Mientras que en el fondo de la imagen vemos sobre la muralla blanca del liceo 6 personas encapuchadas. Al fondo el Cerro Monjas y casas residenciales.

Carabineros atacó durante casi 6 horas con "Guanacos", "Zorrillos" y decenas de bombas lacrimógenas hacia el interior del Liceo Autogestionado Eduardo de la Barra, donde los estudiantes mantenían una toma en pos del movimiento por la educación desde hace 4 meses.

11.- Texto explicativo de los hechos registrados en el video. Detalle de los meses que hasta el 19 de octubre contaba la "toma"



12.- En el lado izquierdo vemos una caseta de vigilancia, a su lado cuatro integrantes de la "toma" cubriendo sus cuerpos con placas de plástico, al lado derecho el carro lanza agua lanzando un chorro con dirección a las cuatro personas.

Varias voces dicen "para el otro lado, para allá, para allá" una de ellas masculina se distingue al decir " para el otro lado flaco, para el otro lado"

Se escuchan caer piedras .

Ruido de piedras golpeando las rejas en señal de protesta

Ruido de motor y agua.



17.- Vehículos policiales frente al liceo, gas en el fondo de la imagen y tres personas en el lado izquierdo, una de ellas lleva un mascarilla antigas en su cabeza. Sobre la calle vemos las piedras que se han lanzado durante el enfrentamiento.



18.- Uno de los vehículos policiales expulsando gas al interior del liceo.



19.- Imagen del ingreso de fuerzas especiales al liceo, mientras mueven los elementos que los integrantes de la "toma" usaron para reforzar las puertas de ingreso. Podemos contar 14 efectivos en acción.



20.- 9 efectivos de fuerzas especiales avanzan por el costado izquierdo del liceo, sobre av. Francia para ingresar por otra vía.



21.- Los carabineros mueven los elementos que bloquean el paso hacia el edificio.

Se escucha al camarógrafo decir: "como tira humo ese culiao"

Silbidos de fondo y una voz masculina que grita "cuidado cabros"

La prensa fue expulsada y nadie,
mas que quienes sufrieron los vejámenes,
pudieron testificar lo que sucedio en
el interior del liceo.

22.- texto que explica por qué no hay imágenes de lo sucedido en el interior del liceo.



23.- periodistas y personas que portaban cámaras y registraban los hechos son empujadas desde calle Colón (frente al liceo) hacia calle Buenos Aires (lateral al establecimiento). En el momento en que se produce el ingreso de carabineros al edificio. En la imagen vemos 4 periodistas frente a 9 policías dos de ellos portando escudos.

Tirados en el suelo	Obligados a no declara abusos para salir
Sin mostrar orden de desalojo	Golpes
Ataque	154 detenidos
	Horas de detencion
113 hombres	NO
	41 mujeres
Encerrados en salas con gases lacrimogenos	Desalojo ?
	Sin zapatos
	Asalto
Tortura	Sin dar opcion de salir
	Cortes con vidrios

24.- Texto que retrata los hechos al interior del liceo. Cuestionando la idea de desalojo con un signo de interrogación.



25.- La imagen final del video, retrata a las personas que fueron llegando al lugar de los sucesos para manifestar su rechazo a la acción policial. La imagen corresponde a calle Buenos Aires con Colón, vemos de fondo el edificio de ingreso al liceo, un autobús de la policía, 3 efectivos de la policía en el lado izquierdo de la imagen y 14 personas en la calle.

Se escucha un policía decir: "vamos, vamos". Y un periodista empujado que pregunta. ¿qué onda?

De fondo gente gritando, ¡cuidado con los niños huevón!, ¡son adolescentes!, y un grito que pregunta ¿por qué nos golpean?

La gente golpea sus palmas y gritan a ¡asesinos! ¡asesinos! a los efectivos de la policía en el lugar.

En ambos casos, la construcción de relato a partir del registro obtenido en la marcha del 15 de marzo de 2012 como en la ejecución del desalojo de la toma del 19 de octubre de 2011, la violencia es el freno para la manifestación soberana del acto político de opinar. Vemos aquí puntos de encuentro entre la crítica de Igor Goicovic, sobre la infantilización de la adolescencia en Chile, bajo el sesgo de dominar su capacidad de instalación en la participación ciudadana.

Una participación anárquica para el sistema de partidos vigente, pues no contempla la necesaria adopción de la ciudadanía electoral en el sistema binominal de elección representativa de la democracia chilena. Una democracia en deuda con el reconocimiento del primer acto de formación política que un gobernante debe atender y es la voz que insiste sobre la crítica en la calle en aquellos aspectos que los partidos administradores de la política de Estado no quieren atender.

A 40 años del Golpe de Estado y 23 de la permanencia de una constitución desacreditada por su origen, funcionamiento, consecuencias en la vida diaria, que llevan a la opinión pública y a los jóvenes estudiantes a tener claro que los problemas de hoy guardan una relación histórica estructural con la cruda historia reciente de dictadura en Chile y su continuismo legal a través de los aparatos bases de organización del Estado neoliberal. ¿Es sólo la constitución la herencia? preguntan los estudiante entrevistados ante la pregunta de la que heredó Chile de la dictadura que influye en la vida actual y ellos son capaces de identificar.

En tercero y cuarto medio los estudiantes fueron enfáticos al señalar que la herencia también es la violencia que sigue y que no sólo es con los estudiantes, que también es con los mapuches y todas las personas que quieren reclamar o marchar. Hacen la diferencia sobre una crítica a las generaciones pasadas, la generación de quien escribe estas líneas. Los adultos de ahora, no fueron capaces de entender que el hecho de tomar presos sin sentido y no hacer desaparecer la gente o no matar a todo el mundo es la única violencia. Los palos duelen y no dejan marchar, además lanzan bombas y atacan siempre los carabineros con mucha violencia.

Nos acostumbramos y ahora que se les pasa la mano, cuestionamos. Así se va construyendo la opinión de los estudiantes entrevistados con los ojos abiertos ante lo que viene y lo que ha sucedido, en pleno proceso de construcción del pensamiento crítico en torno a la historia, que va desgranando un sinfín de elementos de su vida cotidiana en la crítica social.

VI. Reconstruir la historia a través de la fotografía

un ejercicio de construcción de relato sobre los aprendizajes en torno a la enseñanza de la historia.

La reconstrucción de la historia a través de la fotografía, es el último apartado de esta tesis, construido sobre el relato de la mirada significativa de los estudiantes del Liceo Eduardo de la Barra de Valparaíso.

Es el análisis de cada imagen la que nos brinda la riqueza del proceso de transposición didáctica sobre las fronteras del espacio escolar y cruzando hacia la diversidad contextual y particular que cada estudiante decide compartir con este proyecto de investigación.

La mirada de la historia de los alumnos través de sus fotografías, fue compartida a los profesores durante su entrevista quienes a un primer momento encuentro extrañaron el contenido literal. Pero luego, bajo el detalle y el registro explicativo que cada estudiante hizo de las imágenes seleccionadas, comprendieron que los ejes de aprendizaje superaban los objetivos oficiales y el desarrollo de competencias hacia una mirada formativa y crítica, con diversidad de matices y niveles de maduración. Un proceso de transposición evidenciado más allá de las fronteras trazadas por los objetivos iniciales de esta investigación, como también superando las planificaciones construidas por los docentes de historia.

La planilla de análisis presenta el primer nombre del alumno-colaborador; el ciclo escolar, (no incluyendo la individualización de apellido y curso específico), edad en el momento de su participación y las imágenes con dos pies de páginas uno sobre la descripción de las razones de selección del alumno y otro sobre el análisis de la

investigadora en torno a la información que entrega el alumno, las categorías obtenidas desde el proceso de observación de clases y la fuerza contextual expuesta a través del proceso de movilización social y estudiantil en el cual se inscribe esta investigación.

Ana

18 años

Tercer año medio



1.- El ascensor victoria es un lugar por dónde paso siempre, está cerca de la casa y tiene muchos años ayudando a subir el Cerro Alegre de Valpo. Además en sus escaleras siempre te puedes sentar a conversar. Recuerda como se ha ido formando Valpo.

2.- Enfocar la cámara hacia arriba demuestra la perspectiva a retratar en la fotografía "ayuda a subir", gracias a los ascensores Valparaíso fue habitando sus cerros, hoy quedan pocos. Por otro lado la historia local se enlaza con la historia personal al especificar la cercanía con la casa. Reconocimiento y aprecio por la identidad local se cruza en esta imagen.



1.- Pérgola, es un punto de encuentro de la ciudad y aquí me han pasado muchas cosas, es bonito ver las flores todos los días, antes de llegar al plan. Es el último lugar antes de llegar ahí.

2.- La imagen está muy bien cuadrada dando espacio no sólo a la pérgola nombrada por Ana sino también a un edificio antiguo, propio de la década de 1920, y ejemplo de la época de oro de Valparaíso. Efectivamente es el último lugar antes de llegar al centro a las calles planas de la ciudad. Vamos observando poco a poco que la secuencia de imágenes muestra el camino que a diario realiza la alumna hacia el liceo.



1.- ésta la tomé porque se cruzó el hombre en zancos y se veía divertido, además la calle Condell es típica de Valpo está llena de edificios antiguos. Bueno ahora hay esas tiendas como el "dollar" que aparece en las fotos, donde venden puras cosas de China. También se ve el cementerio arriba.

2.- algo diferente en medio de la calle motiva la imagen, en medio aparece la relación con el negocio de importaciones chinas, Ana comentó sobre la "invasión" de locales de importación en Valparaíso haciendo referencia a lo barato de su ofertas cuestionaba que los chinos eran explotadores, que quizás cuanto le pagaban a su gente. En ese sentido, agregó que al menos en Chile no explotaban tanto.



1.- Fotografié la Plaza Victoria porque siempre paso por aquí y me quedo sentada con los compañeros, mi mamá me reta porque dice que ella ni tiene tiempo para sentarse a conversar. También algunas marchas parten desde la plaza entonces por hartos motivos pasan cosas aquí. Al final las cosas que pasan en Valpo son mi historia.

2.- La fotografía considera la estatua enfocada en medio y la pileta central. Ana hace referencia a las diferencias de tiempo entre su vida y la vida de su madre, quien trabaja. el recorrido sigue hasta el liceo.



1.- El trolley era la idea pero no salió bien. Es que son tan antiguos como los ascensores y sólo hay aquí en Valparaíso, además ahí empieza la av. Pedro Montt que es la más importante porque llega al congreso, y al congreso se va re poco sólo cuando hay marchas o pasas por fuera. Yo lo encuentro feo

2.- La referencia al trolley es común con la historia de la ciudad y en Chile es la única ciudad que mantiene este tipo de transporte. Lo interesante es la referencia a la calle y el lugar al cual dirige, Ana habla del congreso, pero ella nunca llega hasta allá, pues el liceo se encuentra a medio camino, dice que no le gusta y hace muecas dice que no sirve para que no le interesa. Siendo un edificio emblemático en la ciudad, lo desconoce y rechaza, fuera de su frontera identitaria. Nuevamente los elementos que predominan son locales



1.- la sede el Wanderers, ese si que es edificio representativo (risas) es que todos en Valparaíso son del Wanderers, en mi familia todos lo siguen y bueno, no sirve mucho pero también lo veo todos los días y es parte de Valpo y su historia y la mía porque mi familia lo sigue.

2.- el edificio es la sede del club deportivo local "Santiago Wanderers" con años de trayectoria es un emblema local, tal cual lo destaca Ana y parte de las herencias familiares comunes, tradiciones que cruzan generaciones.



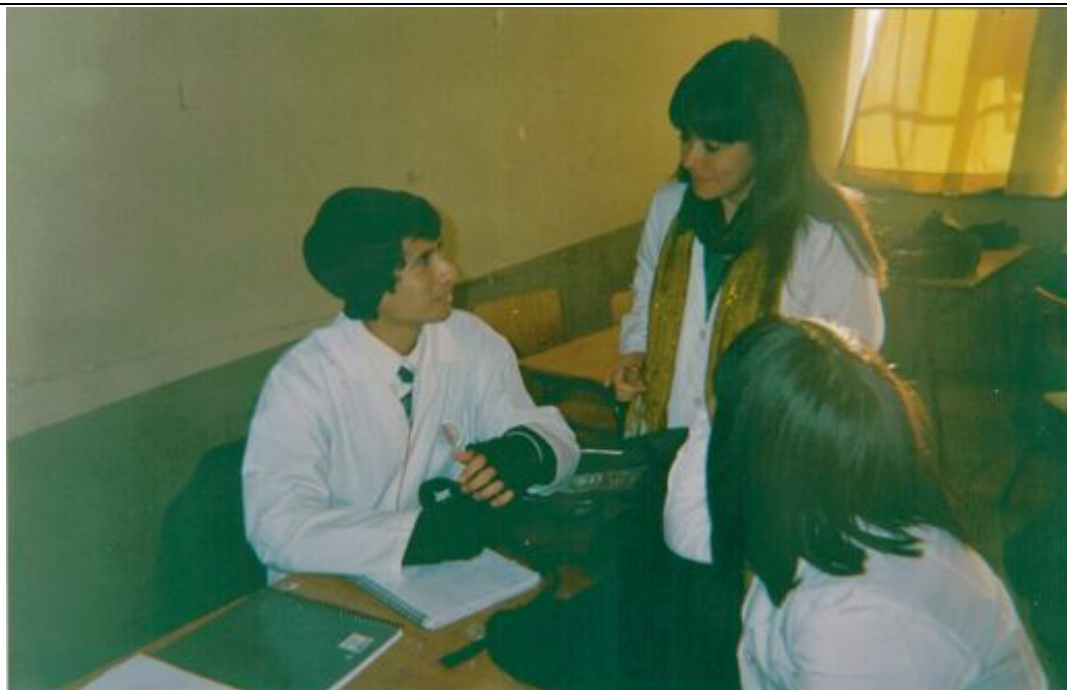
1.- Esto lo vi otro día cerca, estaba en un local en apoyo del pueblo mapuche. A mi no me gusta lo que pasa en el sur, además no sale mucho en las noticias, creo que está mal porque hay niños y ancianos como en la foto y los tratan muy mal porque defienden su tierra. Yo creo que si supiéramos la verdad de lo que pasa en el sur quedaría la grande.

2.- reconoce en la imagen un común factor de conflicto en una situación de tensión histórica, nuevamente haciendo referencia a elementos locales "sur", y la particularización de que los mapuches también son niños y ancianos "como en la foto", en relación a algo que se olvida a la hora de hablar sobre el pueblo mapuche. La duda respecto a los sucesos manifiesta la incredulidad hacia los medios de información en una perspectiva negativa.



1.- los teléfonos antiguos muestran el paso del tiempo en la tecnología, además son bonitos, los encontré en la vitrina de una tienda de antigüedades de calle Independencia. Tienen hartas cosas. Pero bueno eso, que la tecnología es de las cosas que más rápido pasa.

2.- El paso del tiempo en la tecnología es una forma de evidenciar el transcurso de la historia y las cosas que van cambiando junto a ella. Por otro lado estos avances han influido en las nuevas generaciones a un ritmo cada vez más acelerado, prueba de ello son los distintos usos que asignan a las nuevas tecnologías.



1.- Ésta foto es en clases mientras la profe preguntaba a un compañero por su trabajo. El Liceo es casi todo lo que hago y lo que quiero hacer es seguir estudiando entonces, los profes y compañeros es algo que siempre han acompañado mi historia.

2.- Nuevamente desde la particularidad de interés captura la imagen de la sala de clases manifestando su interés por continuar estudio. Las relaciones escolares se reconocen como un proceso estructural de la adolescencia "el liceo es casi todo lo que hago".



1.- Son mis compañeros casi todos mis amigos son de acá y bueno en la sala además de clases compartimos juntos.

2.- La afectividad marca esta foto al reconocer la amistad en medio del compañerismo de clases, sumergido en una perspectiva local y personal de relación con la historia, y la enseñanza general que entrega el liceo. Son valoradas de gran forma las relaciones sociales que se construyen en estos espacios, al mismo nivel y, más significativo, a nivel afectivo que los aprendizajes formales.

Felipe y Carla

18 años

cuarto año medio



1.- el edificio nuevo lo fotografiamos porque es parte del nuevo liceo, dicen que salió carísimo que podrían construir dos hoteles de 5 estrellas con la plata que usaron para hacerlo y los ascensores no funcionan, las puertas están malas, las salas quedaron chicas. (risas) y es feo

2.- una de las polémicas internas durante el período de observación era la falta de recursos para realizar las reparaciones al nuevo edificio. Recursos asignados por el gobierno central y retenidos en el gobierno local, que imposibilitaban su reparación. Los estudiantes relatan el hecho con risas y sin sorpresas, como si no fuera algo nuevo. Parte una crítica al sistema desde la experiencia local.



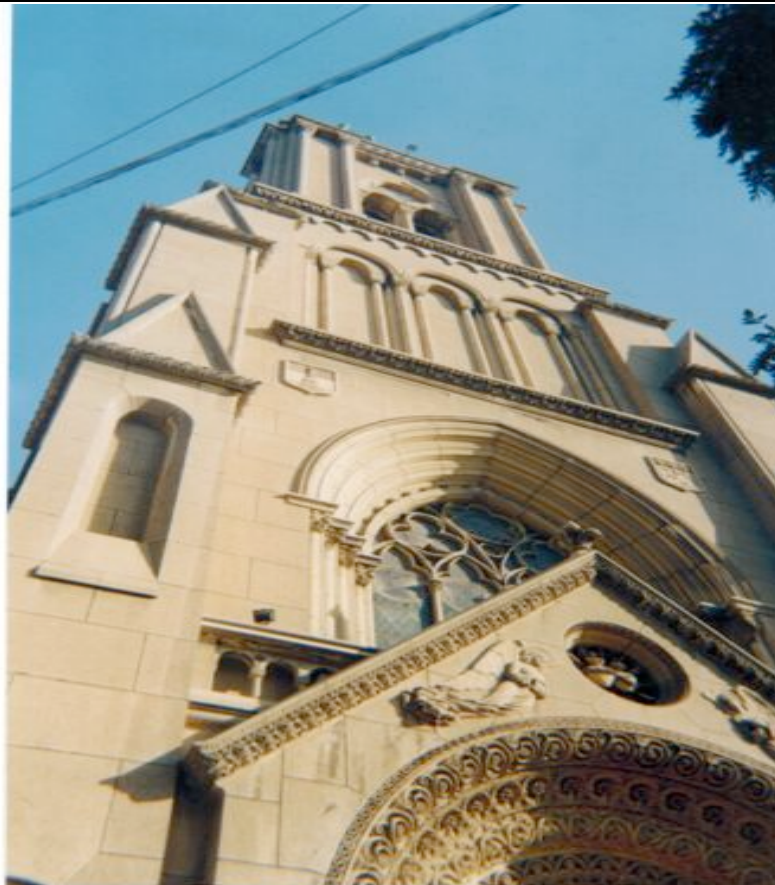
1.- un alumno se ríe mientras disfrutamos en el patio del liceo, con el mural que se hizo para la toma de fondo, para que vean que no somos malos, somos niños (risas)

2.-el mural en el fondo muestra los cerros de Valparaíso y un grupo de estudiantes que marcha con el brazo alzado, leemos en la imagen “presente y futuro”. Mientras en el patio vemos a los jóvenes conversar y reír con tranquilidad, en respuesta al comentario de “no somos malos”. Guarda relación con la imagen que se ha construido en torno a la protesta de los estudiantes del liceo. Felipe y Carla quieren rescatar esa alegría con la consciencia del mural en el fondo.



1.- la imagen es de un recreo y es para mostrar los poquitos alumnos que quedamos en el liceo, como nuestro curso que pasó de tener 40 a 12 alumnos. El resto decidió irse, la mayoría a colegios subvencionados para no repetir el año y dar la PSU (Prueba de Selección Universitaria) en el mismo año, el 2011.

2.- la matrícula del Liceo descendió en 600 alumnos respecto a marzo de 2011, antes del inicio de la movilización de estudiantes. Es evidente en el cotidiano del liceo, nunca antes los profesores habían trabajado con 12 o 30 alumnos en salas de clases. Y los estudiantes refieren al traslado a los colegios subvencionados y la PSU, ambos emblemas de la lucha estudiantil que ha visto debilitar la educación pública con la proliferación de la subvención. Y la PSU, como parte de la prueba que ratifica las diferencias sociales en el capital cultural que logra demostrar un estudiante de un colegio privado y uno estatal, dando señas de la apertura de la desigualdad en el ingreso a la educación superior en el país.



- 1.- la iglesia de la esquina es famosa, antigua y bonita, es parte de Valparaíso y está al lado del Liceo.
- 2.- la iglesia de los sagrados corazones es parte del patrimonio de la ciudad de Valparaíso y se ubica a dos calles del liceo. Comienzan a transitar y las referencias nos muestran parte del camino diario



- 1.- esta es de la salida del liceo, algo que vemos todos los días, caminando hacia el parque o la micro
- 2.- nuevamente una referencia de la realidad personal, respecto a los lugares que recorren al salir de clases en este caso los estudiantes van atravesando hacia el parque Italia. En la esquina superior izquierda de la fotografía. Además podemos apreciar el tipo de uniforme que deben llevar a diario hombres y mujeres.



1.- una foto del paradero con la micro (camión) que nos lleva a la casa, a todos, porque casi todos vivimos en el cerro. Muy lejos para subir caminando.

2.- tal como relatan ellos en la imagen vemos a un escolar de otro liceo esperando la “micro” (camión), la mayoría de los estudiantes vive en las partes altas de los cerros. El relato es parte del cruce con la historia local de Valparaíso.



1.- miré en esta (que está buen – dice con risas Felipe-) se ve el trolley y las oficinas de entel y la salco. Entonces es como lo barato y antiguo que es el trolley y lo careros y ladrones de estas empresas, cobran por todo además hay farmacia y tiendas de celulares por todo Valpo y ganan mucha plata (dinero). Entonces es eso, como el robo.

2.- la imagen juega con la composición que permite la organización urbana del sector y la mirada aguda y que busca comunicar algo más que la imagen, utilizando la fotografía como una forma de mirar los monopolios telefónicos y de farmacias que afectan la economía de la población (descripción de robo). Las relaciones de poder, desigualdad y dinero cruzan este enfoque.



1.- lleve la cámara para el muelle Barón y le saqué esta foto al mar, porque Valparaíso sin mar no es nada, entonces para mí es súper importante en la historia el mar y el puerto. No me salieron muy bien los barcos porque había mucho sol.

2.- ir con una intención declarada a fotografiar, demuestra la seguridad respecto al elemento o símbolo a incorporar, la historia de Valparaíso, no sería la misma sin su condición de ciudad litoral y puerto, por tanto esta observación realizada por Carla, demuestra una perspectiva de larga duración de la historia y construcción de los procesos identitarios locales.

Francisca y Carolina

18 y 19 años

cuarto año medio



1.- comencé a sacar las fotos mientras subía para la casa, y como vivo en Barón creía que servía el edificio de la Universidad Católica para reflejar lo antiguo que es Valparaíso, además en la universidad pasan hablando de historia.

2.- el trayecto a casa es la posibilidad de observación detenida para muchos de los estudiantes como Francisca. Antes de subir se detuvo a tomar la fotografía de un edificio antiguo. Nuevamente las referencias “lo antiguo” de la ciudad como la Casa Central de la Universidad Católica de Valparaíso, son signos comunes a la idea de historia tradicional.



1.- esta es la subida hacia el cerro, subí a pata (expresión para indicar que va caminando) para tomar mejor las fotos, aunque estaba nublado, bueno otra cosa de la historia de Valpo, el cierre del ascensor Barón que sale al fondo y que cerraron porque pusieron supermercado abajo que tapó la entrada. Ahí quedo y es más feo el Jumbo. Además quieren hacer otro mall enfrente y va a tapar la vista mire la otra foto.

2.- hay una decisión, para buscar el objetivo de la foto, el cuál va relacionando una mirada crítica en la medida que va relacionando las fotos, con lo cual vemos una secuencia en el relato. Francisca algo nos quiere contar. Pues bien, parte con la historia del cierre del ascensor y la llegada de una cadena de supermercado de grandes construcciones llamada Jumbo que rompe con la dinámica local y advierte la falta de relación de esta empresa y el proyecto de mall que nombra con el entorno de Valparaíso.



1.- mire, hicieron este estacionamiento arriba y tiene ascensor entonces la gente entra al super y sube por dentro, aprovechan que les compren. Comparé con el edificio de la católica, nada que ver po`, se nota que no están ni ahí con Valpo. Y al frente van a construir un mall que va a tapar la vista al mar de todos. Yo no estoy de acuerdo.

2.- la foto muestra en el fondo los cerros de la ciudad en un día nublado y la construcción rectangular del edificio del supermercado. Francisca advierte sobre el proyecto "mal barón" que busca instalar una plaza comercial de altura enfrente de la costa. El respeto por la vista al mar y el borde costero es un punto de identificación ciudadana, que ha levantado la organización de la movilización social local en defensa del acceso libre al mar y el respeto por las vistas desde los cerros hacia la costa. La comparación que realiza Francisca remite a las formas de relación con Valparaíso antiguamente, donde no se construyeron edificios de gran altura, hoy las relaciones comerciales no protegen, a ojos de Francisca, la identidad porteña



1.- esto es cerca de mi casa, arriba, por Rodelillos casi, por ahí me deja la micro y bueno se ve cómo la gente tiene sus casas en el cerro todos vivimos así acá y la gente de afuera siempre dice que se van a caer y no es así siempre. Al fondo se ve un muro de contención, en mi casa también hay uno así no tiene problemas con el cerro. Puro aprendizaje (risas)

2.- entre risas Francisca expone uno de los aprendizajes locales en torno a la experiencia histórica y es en relación a las formas de habitar los cerros, sobretodo las laderas y quebradas que con los años comenzaron a ser protegidas por muros que evitaran los desastres ante las lluvias. “puro aprendizaje” que Francisca reconoce en la experiencia también de su propia familia “en mi casa hay uno”.



1.- mire esta es de una quebrada, esa casa es antigua y bonita. A mi me cuesta imaginar cómo hicieron para construirla ahí ¡y son dos!. Esas cosas ya no se hacen ahora todo es chiquitito.

2.- en el relato fotográfico vemos como apela en dos o tres tomas sobre una idea común, sin perder su valoración por “lo antiguo” vale decir la experiencia pasada de los habitantes de Valparaíso, muestra sus proezas arquitectónicas como reflejo de su particularidad histórica.



1.- así está arriba del cerro peladeros con mensajes, a veces llega gente a fumar o tomar y se pone peligroso. Y dejan estos grafiti, yo creo que está bien porque no molesta a nadie y se pueden expresar tranquilamente.

2.- las nuevas formas de relato como el grafiti son muy comunes de encontrar en Valparaíso, Francisca continúa su propio relato hacia la configuración del cambio entre el punto de partida en el plan y la parte alta del cerro. Las fotos tomadas en día nublado colaboran en la diferenciación respecto a la vida en el centro de la ciudad.



1.- le pedí a un amigo que andaba conmigo que se pusiera así, porque siempre hay gente así aquí algunos bien otros medios pasados (en mal estado). Es re feo está lleno de basura, porque aquí suben a tirar la basura y escombros y dejan todo feo. Después hacen edificios lindos como los que salen atrás y no es justo.

2.- una composición intencionada que más allá de si realmente sucede o no, muestra claramente la diferencia de un lugar abandonado y ocupado con escombros respecto a los nuevos edificios que aparecen tras el joven. Un malestar en línea con la crítica hacia las nuevas ocupaciones externas y lejanas a la constitución identitaria que Francisca identifica como parte de Valparaíso y propia.



1.- eso escribieron en uno de los bloques de contención que ponen en la quebrada, clarito. Yo no creo que sea tan así pero si mira la foto, bueno tampoco Chile es un paraíso menos arriba del cerro. Al final es un poco así todo, ponen un bloque de concreto y les da lo mismo el resto, ponen plata y les da lo mismo. Aunque no quiero ser negativa, pero mire las fotos.

2.- insistiendo en la dirección hacia la aprobación o concordancia de mi opinión respecto al mensaje fotografiado Francisca va declarando la visión sobre la historia, Valparaíso y el Chile actual. Aunque no quiere ser negativa, expone con seguridad esos argumentos que la llevan a fotografiar esta imagen con los cerros habitados y secos, al fondo de la imagen del mensaje que dice "Chile es una mierda".

Valentina

3ºA

17 años



1.- estos son alumnos del Liceo en la esquina y se ve el trolley que es típico de Valpo.

2.- nuevamente un relato que parte desde la cotidianidad del espacio escolar y local.



1.- esto es enfrente al Liceo, se ve el Cerro la Cruz. Tomé la foto porque se ven los autos modernos en frente y las casas viejas arriba del cerro y Valparaíso es así.

2.- logra observar la mezcla local de lo moderno y lo antiguo, exponiendo la temporalidad de larga data en una foto local.



1.- aquí se me olvido sacar el dedo, estoy acostumbrada a las digitales, perdone si perdí la fotografía. Era de La Animita que hay en calle Colón ahí la gente pone peticiones y prende velas, es raro pero único también. Y esas cosas se hacen hace tiempo son parte de la historia

2.- primera observación de una tradición cultural en relación a la historia, va a comenzar a construir un relato secuencial en las próximas tomas.



1.- estas son las casas que hay sobre La Animita que está bajo el árbol, son sólo casa antiguas, lo que comprueba que esa zona es vieja.

2.- formas de reafirmar la primera idea expuesta a través de imágenes del entorno.

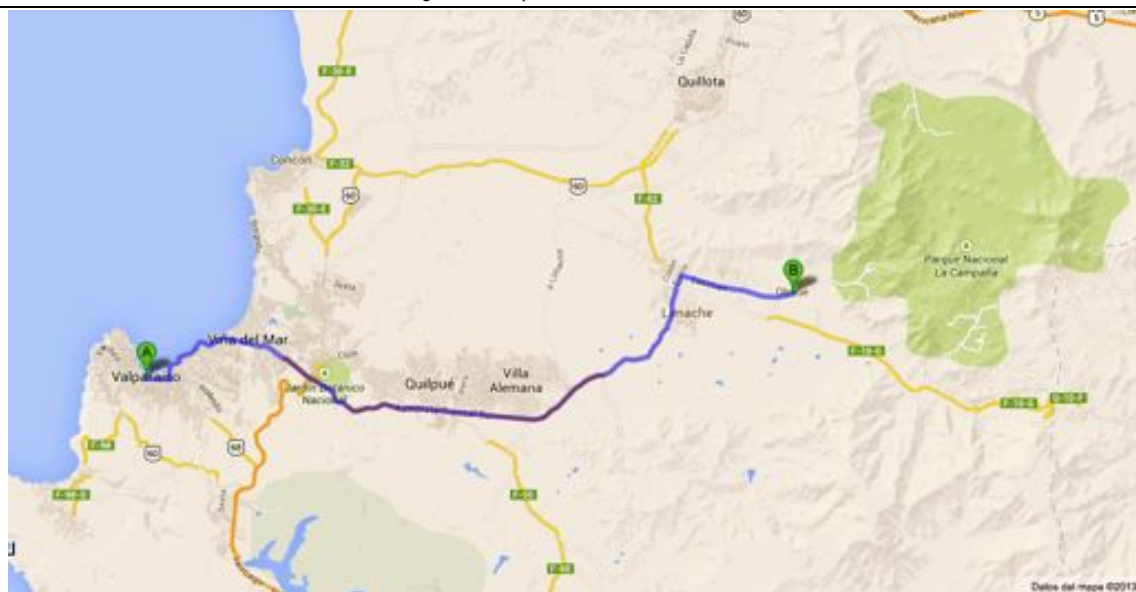


1.- esa animita está ahí yo creo que por el hospital que aparece a la izquierda de la foto, y claro al fondo también hay una iglesia, como antigua, otra forma de tradición

2.- continuidad del relato anterior sobre objetos comunes

2.- Valentina lleva su cámara el fin de semana a casa de su abuela que vive en Olmúe, zona interior de la región de Valparaíso, caracterizada por la producción agrícola, rural.

Integro un mapa referencial de la zona



1.- esta es la casa de mi abuela nada, que vive en el campo, aquí también se ve el tiempo, porque es de adobe y está viejita.

2.- “aquí se ve el tiempo”. Refiere a la temporalidad dentro de la concepción de historia en su relación personal con su familia, en este caso su abuela.



1.- esta es la casa de frente, la verdad no tiene plata, por eso le vamos a ayudar nosotros. Quizás se cae la casa un día de estos pero no quiere salir de ahí.

2.- expone las diferencias sociales en las cuales se ve involucrada su abuela, compartiendo el estado de su casa luego de años.



1.- esta cabaña la hizo mi papá para cuando vamos a ver a mi abuela es chica pero a mi me gusta, además uso como las técnicas antiguas para hacerla y ese es mi hermano. Que es parte de mi historia (risas)

2.- segunda referencia a la familia y también a los aprendizajes del pasado, cuando destaca cómo su padre construye la cabaña.



1.- así cocinamos allá. A mi me gustan esas cosas a la antigua, tiene otro valor. Me gusta la historia y aprender de esas formas.

2.- relaciona nuevamente las tradiciones populares con la historia y los aprendizajes en un discurso que da continuidad a su relato mediante la fotografía



1.- este mueble es de mi abuela, es el interior de la casa, la verdad es fea la fotografía pero no es justo que luego de años ella viva así. Entonces pensé que la historia no era justa a veces aunque hay tradiciones agradables

2.- perspectiva crítica respecto a las trayectorias de vida en la historia familiar y las diferencias sociales que debe enfrenar su abuela.

Los trazos de la historia a través de la fotografía nos muestran cómo los estudiantes construyen su relación con la historia desde la experiencia personal y local. La significación de ello se cruza con las categorías encontradas en el proceso de observación a través de la desigualdad social, las diferencias económicas, las relaciones de poder manifestadas en la mirada crítica hacia las empresas. además de la ocupación actual de Valparaíso. Por otro lado vemos la afectividad propia de un adolescente y el reconocimiento de su rol como actores de la movilización social desde una perspectiva positiva.

En general el relato que cada uno construye guarda una estrecha relación con Valparaíso y la vida liceana, resaltando la importancia de la particularidad contextual.

En el cruce de imágenes muchos compartieron el sentir de la fotografía que dice: “Chile es una mierda” tomada por Francisca e indicaron fotografías tomadas por cada uno capaces de reflejar lo mismo.

Declaran estar cansados de “esa historia”, se repite siempre lo mismo, no logran entender cómo lo hicieron sus padres y esperan encontrar un futuro mejor para poder ayudar económicamente a sus familias.

Creen en la capacidad de reclamar y protestar, pero no creen en los cambios reales, dicen que a los demás, los que tienen dinero les da lo mismo.

Felipe sueña con volar a Nueva York, cantar y ser famoso, pero sabe que eso sólo pasa en la TV. De todas formas, dice, que lo intentará.

Sus compañeros, quieren ingresar a la educación superior y les gustaría poder estudiar sin endeudarse, pues relatan que la experiencia de amigos es complicada al iniciar un trabajo endeudado.

La historia de clases se cruza en la reflexión de las inquietudes que una coyuntura política va trazando en el día a día de estos jóvenes y sus familias. Valorán los conocimientos pero finalmente la historia con la cual deben lidiar está en las imágenes.

Conclusiones

Los procesos de transposición didáctica son muchos más complejos de lo imaginado en la teoría cuando ellos se enfrentan a la experiencia, personal, comunitaria escolar, social y política de un país.

El engranaje expuesto por la teoría pedagógica transpositiva, queda pequeño para la maquinaria contextual que es capaz de enfrentar la indagación etnográfica. Todo parte desde dónde deseamos situarnos. En mi caso, el abrirme a moverme entre espacios de indagación no definidos antes del ingreso al campo logró abrir la caja de pandoras de aquellas historias que no esperan al texto historiográfico sino que constituyen la tradición oral mediante la cual se configurado nuestra memoria.

La mediación del profesor no sólo permite mantener un diálogo enriquecedor durante el período de aprendizaje sino además los motores de la motivación por la observación y comprensión del presente compartido.

Con ello la inmediatez da pasos al lado, mientras la experiencia de los jóvenes estudiantes se cruza entre pasado, presente, política, economía y los intentos de comprender por qué esos discursos están ahí y logran converger.

De esta forman van dibujando cual molinero italiano en la Edad Media formas de comprender desde su lugar, su carácter relacional con el espacio social. La toma de consciencia en torno a ellos permite desarticular las miradas generalizantes y particularizar el relato, como un ejercicio de autoconocimiento en la figura de actor social e histórico.

El valor por el pasado cruzado por los ejes que han marcado los problemas sociales de Chile desde hace más de 40 años, elimina la carga positiva, hacia el reconocimiento que guarda el valor de conocer experiencias pasadas, ¿cómo llegamos aquí? ¿por qué no ha cambiado? Y sobre todo conocer el lento tránsito del tiempo histórico. En días en donde la inmediatez reina, es una tarea compleja en el diálogo didáctico escolar, pero que se enriquece de los relatos experienciales que

finalmente van enseñando en la práctica las dificultades de la comprensión del tiempo y espacio histórico.

En este sentido vemos cómo los libros de texto descansan esperando una prueba de contenidos, y los saberes personales y comunitarios invaden de preguntas el salón de clases, aportes que permiten la construcción crítica sobre la mirada más allá del relato de los hechos. Los profesores declaran que la movilización retrasa el curriculum pero eleva el nivel de discusión con los estudiantes. Pude ser testigo de ello durante el período de investigación.

Ellos disfrutaban ambos, pero abre sus propias fronteras de opinión la participación como mediador en la reflexión de una coyuntura social y política tan importante y como la que enfrenta Chile desde el regreso a la democracia, y en la fuerza del sistema escolar y sus estudiantes a partir de las movilizaciones de 2006.

La enseñanza secundaria ya no escapa de la política, de la historia, acude a ella para preguntar y construir organización local, es esa fuerza social la que ha permitido superar el miedo primero a la historia, ese que nos responsabiliza como agentes de cambio en el ejercicio pleno de la soberanía. Y es que la participación ya no espera la elección y construye una forma de pensar, históricamente resuelta, entre los estudiantes y profesores.

Existe un gran respeto por el pasado, y temor respecto del futuro pero no con la mira baja sino con atención respecto de los sucesos venideros. No por la creencia en un cambio real, sino por la convicción de la necesidad de manifestar lo que piensan estos jóvenes estudiantes enfrentados a la complejidad del sistema neoliberal y el atropello de sus derechos. Y acompañados de los profesores, mediadores con la reflexión política, social, histórica y pedagógica, que en el Liceo Eduardo de la Barra acompañan y colaboran en el reconocimiento de los saberes experienciales de sus estudiantes, construyendo un diálogo transposicional que supera con creces las expectativas del curriculum oficial y traza una trama de significados que acompañará la experiencia de los estudiantes no sólo en

instituciones educativas, sino en la construcción de una ciudadanía crítica y participativa.

La sorpresa de este estudio fue encontrar las fronteras de la transición democrática real en la participación de los estudiantes secundarios y su experiencia con respecto a la movilización estudiantil y la reflexión histórico-social que este proceso social abrió en Chile.

Los logros de esta investigación, no son más que visibilizar la riqueza del proceso de transposición dentro y fuera de la institución escolar, saberes que no esperan al Estado, y se enfrentan a él gracias a los años de discusión entre docentes, alumnos y su interés por mirar el país e imaginar como poder cambiar aquello que permanece firme a la herencia violenta de la dictadura, más allá de un uniforme militar, próximo a la incapacidad de recibir una pensión de una abuela, la explosión del libremercado en las calles, están los jóvenes atentos, con preguntas e intentos de comprensión.

Desmitificando de esta forma, y al menos en la experiencia del Liceo Eduardo de la Barra, la estigmatización de los jóvenes que no se interesan por mirar más allá de sus individualidad. Más bien es mediante ella, que logramos descubrir cómo se va construyendo un discurso reflexivo en torno a la enseñanza de la historia, crítico y distante del curriculum oficial, en la disposición de los docentes y la relación con sus alumnos.

Con la sorpresa y riqueza de ser partícipe de este proceso de investigación y aprendizaje, veo las relaciones de los referentes teóricos propuestos en la calle, triangulando la dislocación de la experiencia subalternas de estos jóvenes de Valparaíso.

Como investigadora, la cantidad de información reunida sobrepasó los tiempos pensados en un primer momento. Mucho de ellos los guardo, pensando en la posibilidad de conectar con otras aristas que quizás no están tan definidas dentro de la motivación de los estudiantes y aún muestran un sesgo de tradición en la

forma de enseñar ó no se han realizado desde la oficialidad curricular. Me refiero a la relación violenta con la cual se cruza la enseñanza de la historia de los países vecinos, concentrada en las experiencias del siglo XIX y la lucha de fronteras. Los estudiantes no logran conocer la historia contemporánea compartida con las naciones hermanas y suelen repetir miradas violentas, ante el aumento de la migración hacia Chile.

Creo que sería importante conectar la experiencia realizada y las categorías que surgen como punto de inflexión de los alumnos, para impulsar la aproximación con los relatos de la guerra interna entre Sendero Luminoso y el ejército peruano, para abrir miradas hacia la preparación de una historia abierta a los cambios que deparan los tiempos que vienen y la integración desde el espacio escolar.

De esta forma comenzar a conectar los procesos de la historia reciente de nuestra América con esos cruces estructurales visibles, familiares e ineludibles a los jóvenes estudiantes quienes cruzan la información general y desean aprender sobre otras experiencias. Pienso en el mural zapatista que los estudiantes construyeron en el Liceo, como puerta a esas miradas de la historia que muchas veces no logra llegar al fin de año de una planilla de planificación escolar y pide ser compartida como una forma de ejercicio de reciprocidad que el pensamiento histórico debe desde su perspectiva crítica los hijos de las lentas y tortuosas transiciones políticas de nuestra región.

Fuentes Consultadas:

Libros:

- Agamben, Giorgio *Infancia e historia. Ensayo sobre la destrucción de la experiencia.* Adriana Hidalgo, Buenos Aires, 2001.
- Álvarez – Gayou, Juan Luis, *Cómo hacer investigación cualitativa: fundamentos y metodología*, Paidós Educador, Barcelona, 2010
- Anderson, Benedic, *Comunidades Imaginadas: reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*, Fondo de Cultura Económica, México, 1993.
- Angell, Alan, *Chile de Alessandri a Pinochet: en busca de la utopía*, Andrés Bello, Santiago, 1993.
- Apple, Michael W., *Ideología y curriculum*, Akal, Madrid, 2008.
- Arce, Alberto y Enrique Campos, (comp.), *Pensamiento nacionalista*, Gabriela Mistral, Santiago, 1974.
- Arnello, Mario, *Proceso a una democracia: el pensamiento político de Jorge Prats*, Impresores “El imparcial”, Santiago, 1964.
- Bákula, José Miguel, *Nación y Estado: Nacionalismo e identidad*, III Jornadas Latinoamericanas de Historia de las Relaciones Internacionales, Valparaíso y Viña del Mar, 2005, s/d.
- Bellei, Cristian, Daniela Contreras, Juan Pablo Valenzuela (ed.), *Ecos de la Revolución Pingüina: avances, debates y silencios en la reforma educacional*, Pehuén, Santiago, 2010.
- Bengóa, José, *La comunidad perdida. Ensayo sobre identidad y cultura, los desafíos de la modernidad en Chile*, SUR, Santiago, 1996.
- Bertely, María *Conociendo nuestras escuelas: un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*, Paidós, México, 2011
- Braudell, Fernand, *El Mediterráneo: el espacio y la historia*, Fondo de Cultura Económica, México, 1989.
- Briones, Guillermo, *Las transformaciones educacionales bajo el régimen militar*, PIIE, Santiago, 1984.
- Brunner, José Joaquín, *Educación Superior en Chile: Instituciones, mercados y políticas gubernamentales (1967-2007)*, Ediciones Universidad Diego Portales, Santiago, 2009.

- Carretero, Mario *La construcción del conocimiento histórico, enseñanza, narración e identidad*, Paidós, Buenos Aires, 2010.
- Chatterjee, Partha, *La nación en tiempos Heterogéneo y otros estudios subalternos*, Instituto de Estudios Peruanos, Lima, 2007.
- Egaña, Loreto y Abraham Magenzó, , *El marco teórico político del proceso de descentralización educativa*, PIIE, Santiago, 1983.
- Fernández, Álvaro (comp.), *La Invención de la Nación: Lecturas de la identidad de Herder a Homi Bhabha*, Manantial, Buenos Aires, 2000.
- Foucault, Michael, *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión* , Siglo XXI, México, 1993.
- _____ *Nietzsche, la genealogía, la historia*, Pre – textos, Valencia, 1997.
- Garay, Graciela de (coord.), *Cuéntame tu vida. Historia oral: historia de vida*, Instituto Mora, México, 1997.
- Garcés, Mario; *El despertar de la sociedad: los movimientos sociales en América Latina y Chile*, LOM, Santiago de Chile, 2012.
- Ginzburg, Carlo, *El queso y los gusanos*, Muchnik editores, 1997, Barcelona.
- Gellner, Ernest, *Cultura, identidad y política: el nacionalismo y los nuevos cambios sociales*, Gedisa, Barcelona, 1998.
- Guha, Ranahit, *Las voces de la historia y otros estudios subalternos*, Editorial Crítica, Barcelona, 2002.
- Gramsci Antonio, *Los intelectuales y la organización de la cultura*, Editorial Lautaro, Argentina, 1960.
- _____ *El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce*, ediciones Lautaro, Buenos Aires, 1958.
- Grez, Sergio, *Los anarquistas y el movimiento obrero*, LOM ediciones, Santiago de Chile, 2007.
- Hobsbawm, Eric, *Historia del siglo XX*, Crítica, Barcelona, 2005
- _____ *La invención de la tradición*, Editorial Crítica, Barcelona, 2002.
- _____ *Naciones y nacionalismo desde 1780*, Editorial Crítica, Barcelona, 1991.
- _____ *Sobre la Historia*, Crítica, Barcelona, 1994
- Huneeus, Carlos, *El régimen de Pinochet*, Sudamericana, Santiago, 2000.

- Hungttington, Samuel, *La tercera ola: la democratización a finales del siglo XX*.
Barcelona, Paidós, 1994.
- Jelin, Evelyn, (comp.): *Educación y memoria: La escuela elabora el pasado*, Siglo XXI,
Madrid, 2004.
- Kapuscinski, Ryszard, *Ebano*, Anagrama, Barcelona, 2000.
- Larraín, Jorge, *Modernidad, razón e identidad en América Latina*, Editorial Andrés
Bello, Chile, 2000.
- _____ *Identidad Chilena*, LOM Editores, Santiago, 2001.
- _____ *El concepto de ideología, Vol. 4*, LOM ed., Santiago de Chile, 2011.
- Laclau, Ernesto y Chantal, Moufee, *Hegemonía y estrategia socialista: hacia una
radicalización de la democracia*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires,
2010.
- Le Goff, Jacques, *Pensar la historia: modernidad, presente y progreso*, Paidós,
Colección Surcos, Barcelona, 2005.
- Litwin, Edith, *Las configuraciones didácticas, una nueva agenda para la enseñanza
superior*: Paidós, Buenos Aires, 2005.
- Maturana, Humberto, *Emociones y Lenguaje en Educación y Política*, Hachette/CED,
Quinta Edición, Santiago, 1992.
- Minte, Andrea, *Autoritarismo y pluralismo: visión crítica de la enseñanza de la
historia de Chile*, Escaparate, Santiago, 2005.
- Moradiellos, Enrique, *El oficio de historiador*, Siglo XXI, Madrid, 2003.
- Moulian, Tomas, *Chile actual: anatomía de un mito*, LOM, Santiago, 1998.
- Núñez, Ivan, *ENU entre dos siglos: Ensayo Histórico sobre la Escuela Nacional
Unificada*, LOM Editores, Santiago, 2003.
- Ochoa, Jorge, *Textos Escolares: un saber recortado*, CIDE, Santiago, 1990.
- Plá, Sebastián *Aprender a pensar históricamente: la escritura de la historia en el
bachillerato*, Ed. Plaza y Valdés, México, 2005
- Prost, Antonie, *Doce lecciones sobre la historia*, Ediciones Cátedra, Madrid, 2001.
- Ricouer, Paul, *Tiempo y Narración: configuración del tiempo en el relato histórico*,
Siglo XXI, México, 1999.
- Rockwell, Elsie, *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos
educativos*, Paidós, Buenos Aires, 2009.
- _____ *Hacer Escuela, hacer Estado: la educación posrevolucionaria vista*

- desde Tlaxcala*, El colegio de Michoacán, México, 2007.
- _____ *La escuela cotidiana* (coord.), Fondo de Cultura Económica, México, 2005.
- Said, Edward, *Cultura e imperialismo*, Editorial Anagrama, Barcelona, 2004.
- Salazar, Gabriel, *Construcción de Estado en Chile (1800-1837)*, Editorial Sudamericana, Santiago, 2007.
- _____ *La historia desde abajo y desde dentro*, LOM, Santiago, 2003.
- _____ Salazar, Gabriel y Julio, Pinto, *Historia contemporánea de Chile*, Vol. I, LOM, Santiago, 2002.
- Sandoval, Etelvina, *La trama de la escuela secundaria: institución, relaciones y saberes*, UPN y Plaza Valdez, México, 2000.
- Sen, Amartya, *Identidad y violencia: la ilusión del destino*, Katz, Buenos Aires, 2007
- Vial, Gonzalo, *Análisis crítico del régimen militar*, Universidad Finis Terrae, Santiago, 1998.
- Yoclevsky, Ricardo, *Chile: partidos políticos, democracia y dictadura, 1970-1990*, Fondo de Cultura Económica, Santiago de Chile, 2002.
- _____ *La democracia cristiana chilena y el gobierno de Eduardo Freí (1964-1970)*, Universidad Autónoma Metropolitana, México, 1987.
- Wallerstein, Immanuel, *Análisis del sistema mundo, siglo XXI*, México, 2006.

Artículos y capítulos de libros:

- Albatch, Philip G. Gail Kelly, "la educación comparada: desafíos y respuestas", en Jaime Calderón López (coord.) *Teoría y desarrollo de la investigación en Educación comparada*, ed. Plaza y Valdés, México, 2000. pp.85-105.
- Althusser, Louis, "contradicción y sobredeterminación (notas para una investigación)", en: *la revolución teórica de Marx*, Siglo XXI, México, 1967.

- Carruso, Marcela, e Dussel, Inés, “Te llevo bajo mi piel: el poder en la escuela”. en: *De Sarmiento a los Simpsons. Cinco conceptos para pensar la educación comparada*, Kepelusz, Buenos Aires, 1999.

- Cox, Cristián, “La estructuración del sistema escolar”, en, Gonzalo Vial (Ed.) *Análisis Crítico del Régimen Militar*, Colección Universidad Fines Terrae, Santiago de Chile, 1998. pp. 185 – 189.
- Jacques, Derrida, “La différance” en, *Márgenes de la filosofía*, Crítica, Barcelona, 1989.

- Franco, Martha Josefina “Frontera y cruce en la formación”, en Rivermar, Leticia y Blanca Cordero (coord.) *El norte como destino migratorio Puebla – Estados Unidos*, BUAP ICS y H, Conacyt, México, 2009.

- Fairclough, Norman y Ruth Wodak, “Análisis crítico del discurso”, En, Teun van Dijk (comp.) *El discurso como interacción social*, Editorial Gedisea, Barcelona, 2000,

- Goicovic, Igor “Del control social a la política social: la conflictiva relación entre los jóvenes populares y el Estado en la historia de Chile”, En: Revista Última década Nº12 CIPDA, Viña del Mar, Marzo 2000. pp.103-123.

- Gómez Mendoza, Miguel Ángel; “las transposición didáctica: historia de un concepto”, en Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, Vo. 1, Núm. Julio-Diciembre, Bogotá, 2005. Pp.83-115.

- Laso, José María, “Las ideas pedagógicas de Antonio Gramsci”, en, *Signos: Teoría y práctica de la educación*, Nº 4, Julio – Diciembre, 1991, en línea. (14/10/2012).
<http://historiapolitica.com/datos/biblioteca/saz.pdf>

- Madariaga, Mónica, “El proceso de modernización educacional bajo el gobierno militar”, en Gonzalo Vial (Ed.) *Análisis Crítico del Régimen Militar*, Colección Universidad Fines Terrae, Santiago de Chile, 1998, p. 169 – 174.

- Puiggrós, Adriana y Marcela, Gómez; “Saberes socialmente productivos. Educación, legado y cambio”, en: *Saberes socialmente productivos y educación. Contribuciones al debate*, UNAM, México 2009.

- Stuart Hall, “¿quién necesita identidad?”, en: *Cuestiones de identidad cultural*, Stuart Hall y Paul du Gay, Amorrortu editores, Madrid 2003. pp.13-39.

Vial, Samuel, “La enseñanza de la historia en Chile: qué y cómo se enseña el proceso independentista”, en Iber: *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, N° 48, 2006 (Ejemplar dedicado a: conmemoraciones iberoamericanas y enseñanza de la historia). pp.86-96.

Francisco Cisternas, “La enseñanza de la historia, curriculum oculto en la educación chilena”, en *Revista Docencia* N°23, Santiago, Agosto - 2004. pp.48-59.

Documentos:

- Proyecto de Reforma Constitucional, Estatuto de Garantías Democráticas, Gobierno de Chile, 8 de Octubre de 1970.
- Acta de Constitución de la Junta de Gobierno, Subsecretaría de Guerra, Ministerio de Defensa Nacional, Gobierno de Chile, 18 de Septiembre de 1973.

Documentos digitales:

- Encuesta encargada por radio cooperativa y la Universidad Federico Santa María a la consultora imaginación . Archivo de prensa, Radio Cooperativa (08-03-2011) http://www.cooperativa.cl/el-61-3-por-ciento-de-los-chilenos-creen-que-gobierno-de-pinera-ha-sido-peor-de-lo-esperado/prontus_notas/2011-03-07/184714.html.
- Videos desalojo Liceo Eduardo de la Barra (19-10-2011):
 - o http://www.youtube.com/watch?v=3Aa8mOV_fkU

- <http://www.youtube.com/watch?v=kGmdedmOhAQ>
 - <http://www.youtube.com/watch?v=Mw65-TyMcZs>
 - <http://www.youtube.com/watch?v=b-edvclFE-Q>
- Registro en video marcha 15/03/2012.
- 1. <http://www.youtube.com/watch?v=Kz0dfinLsA8&feature=youtu.be>
 - 2. <http://www.youtube.com/watch?v=7a2JH-3fk0I&feature=youtu.be>
 - 3. <http://www.youtube.com/watch?v=KS6UhJ3xzuY>
 - 4. <http://www.youtube.com/watch?v=f9cP2AaHWrA&feature=youtu.be>
 - 5. <http://www.youtube.com/watch?v=nsDe00UIV20&feature=youtu.be>
 - 6. <http://www.youtube.com/watch?v=C9slZ9fLM4k&feature=youtu.be>
 - 7. <http://www.youtube.com/watch?v=0gGRl10KxWA&feature=youtu.be>
 - 8. <http://www.youtube.com/watch?v=EYgLv-cMP4g>

Diario de Observación: Liceo Eduardo de la Barra, Valparaíso, Chile.

Prof. Patricio Morales (PM)

FECHA: 29/03/12.

Hora: 11:35 am.

ALH: Alumno hombre.

ALM: Alumna mujer

VAL: varios alumnos.

(): comentarios de la observadora.

Cuarto medio.

El profesor pregunta lo que vieron la clase pasada, los alumnos le indican que es Roma, la República, dictadores y pretores.

Los alumnos conversan mientras el profesor completa el libro de clases.

PM: silencio por favor. Bien , en la clase anterior nosotros comenzamos a ver lo que era ya definitivamente el mundo clásico, específicamente Roma. Habíamos visto anteriormente una línea cronológica en donde establecimos, lo que era monarquía, república e imperio, y después ya hablamos lo que era específicamente la monarquía, hablamos de la invasión de los etruscos y después vimos algunas apreciaciones políticas y sociales de la estratificación social donde están los patricios, los plebeyos y los esclavos, con algunas características particulares de la monarquía y dijimos que después del segundo paso la evolución política y social de Roma corresponde

a lo que es la Republica, particularmente abordamos del punto de vista de las instituciones políticas y las magistraturas, hicimos un desglose de las principales magistraturas, en las cuales a la cabeza están ¿cuáles están?

VAL: cónsul

PM: ¿uno o dos?

VAL: dos

PM: exacto y hablamos que en términos de poder el poder estaba dividido y después del cónsul viene el senado y una serie de magistraturas mas que nos hicieron llegar hasta los tribunos. Vamos ahora con los ediles.

VAL: los diles.

ALH1: yapo

ALH1¿cómo es el nombre?

PM: ediles con E.

Alumnos bromean con el nombre.

PM: mucho ruido! (mientras escribe en la pizarra)

Una cosa, cuando hablemos de Roma, no asociemos a Roma la actual ciudad, sino que esto es toda una cultura, mucho más amplio, me entienden. Roma como imperio está integrada por muchas más ciudades, entonces se refiere a que en cada ciudad de este imperio habían dos ediles.

ALH1: y esos son los últimos?

PM: no fíjense en los tribunos, ¿no estuviste la clase anterior?. Los tribunos van a ser super importante porque luego van a defender los derechos de la plebe. Pero vamos a ver sus funciones para conocer algunas cosas.

- describe las funciones.

- Hoy en día todos los miembros del consejo municipal con “s” no con “c”, la diferencia es del concejo de concejales que viene de la palabra concilium, actualmente hoy persisten estas funciones, y eso que hablamos de A.C. Entonces los ediles son los más cercanos a la comunidad y luego van ampliando su campo de acción de acuerdo a las necesidades de la comunidad donde están en la cultura romana.
- Estas cosas le servirán en la PSU, así que anoten.

VAL: buuu

PM: si pues, anote.

Tenemos clara la magistratura cierto, anotemos algunas fechas que son bien importantes, fíjense, en la evolución política romana....

Sigue la explicación.

Primera revolución plebeya, ¿qué busca? ¿qué se busca normalmente en una revolución?

AL2: cambios grandes

AL3: por un ideal que luchar.

PM: exacto por derechos e ideales.

En la primera rev. Plebeya buscan ampliar derechos políticos y sociales. Después de esta primera rev. Plebeya obtiene dos logros, primer logro que los asuntos importantes para Roma se trasladen de la asamblea curiada, de la curia que es un sector cerrado de patricios, a la asamblea centuriada, o sea de los patricios de origen a la asamblea del ejército, ¿cuál es la diferencia?, se la explico enseguida: que pasaba, antes 498 A.C, las asambleas curiadas, son según origen, son patricios porque son descendientes de las familias originales de roma, ya en esta época no son así los asuntos mas importantes al pasar a la asamblea centuriada los discuten los que tiene más dinero y aquí es donde uno dice, ¿pero cómo, Si son los que tiene más dinero y es la plebe que es el pueblo? Plebe es la gente que llego primero, que alguno eran pobres si, pero otros hacían comercio y ganaban dinero y obtenían muchas riquezas, ellos aportaban con

altos impuestos a roma, pero no tenían derechos de expresión ni derechos políticos entonces el asunto era ¿por qué si doy trabajo, si hago grande a Roma, no puedo participar en decisiones que me afectan? Entonces lo que piden es esto, pasar de una asamblea de descendientes a una asamblea de poder económico entonces si pasamos a esto ¿de qué forma de gobierno estamos hablando?

ALH3: plutocracia.

PM: bien, plutocracia, pasamos de una Republica aristocrática a una república plutocrática, gobiernan los que tienen dinero, es más justo SI, pero no completamente justo y veo en ustedes algunas caras de dudas en que no parece que así sea. No parece que solamente los que tengan dinero puedan gobernar, pero Tiene que pensar que roma lleva mas 300 años y logran un primer cambio y que puedan gobernar los que dan trabajo y aportan dinero, no es lo optimo pero tenemos que entender que es una punta de lanza como algo que se abre de a poco. Segundo cambio, anoten, logran elegir un tribuno de la plebe y le dan la categoría de magistrado o sea que pasa acá con la plebe, ya tienen magistrado, están avanzando de a poco. Esto es la punta de lanza para lograr mas derechos. ¿me entienden o no?

VAL: sii

PM: posteriormente, los plebeyos logran las siguientes demandas que son para mi más importantes incluso, logran la llamada ley de las 12 tablas, que significa esto, que logran la codificación de la ley. ¿qué significa eso? Que se hace ley escrita, que reclamaban antes, que no estaba escrito y así ahora podrán saber a que atenerse, es básico para cualquier república que los miembros de esta tengan conciencia de ella de, el como van a conducir la sociedad.

Otra, ley de igualdad civil, que patricio y plebeyos civilmente iguales, este es un principio de libertad: si una persona quiere ser igual debe ser libre. Otra, el año 430 A.C, la plebe ingresa al senado, o sea está ingresando a la magistraturas mas importantes. Se elimina la esclavitud por deuda, importante, se acaba el DICOM EN ROMA.

Risas de los alumnos.

Claro muy importante.

(ALM2: alumna pregunta por los delitos económicos).

PM: profesor explica la relación de delitos económicos y como los ricos se van al anexo capuchino con privilegios por ser meros delitos económicos, y no haber matado nadie.

ALM2: hablan entre ellos sobre lo anterior

PM: ya! Y la otra, anoten se crean los plebicitos.

Silencios por favor.

Este fin de semana preparando clase, estaba revisando la evolución en la historia de la cocina y en esta época el alimento, el pan particularmente era un medio de control social de las personas, no se si han escuchado alguna vez “roma pan y circo”, porque tenían que alimentar a la población y divertirla para que no haya mayor conflicto social. Como cuando pasa en nuestro país cuando hay temas sumamente complejos, como lo que está pasando en Aysén, aparece particularmente cualquier tema como de farándula y se queda. Algo así.

VAL. Siii

ALM3. En la película gladiador sale eso.

PM: algo así, lo que quiero resaltar que esto significa para la evolución romana una avalancha de cambios que va a ser de la republica algo nuevo nunca más como era antes.

¿quién es el profesor jefe e ustedes?

VAL: no tenemos

PM: están huérfanos?

VAL: siii

ALH5: ya tiene curso usted?

PM: si, tercero J.

Conversa con algunos alumnos mientras anota en el libro de clases.

PM: vamos a ver las reivindicaciones, que son conquistas políticas o sociales.

ALH7: profe!

PM: al tiro, ¿quién me llama?

ALH7: tenemos matemática 2

PM: mmm parece que no hay.

ALH7: comunicación y pa la casa

ALM4: nos vamos?

ALM4 ¿profe puedo ir al baño?.

PM: esperen, anoten dos reivindicaciones cívicas la igualdad entre patricios y plebeyos y que se autorizan los matrimonios mixtos que se pueden casar patricios con plebeyos, no hombres con hombres, mujer con mujeres.

Risas.

Era un sistema de casta y ahora se rompe.

Ya copien eso y se los explico enseguida (5 minutos en silencio)

El profesor se acerca a preguntarme por la grabadora.

Lo que pasa es que en roma todos pueden crecer pero no todos pueden ser ciudadanos, continua con explicaciones sobre las características que cambiaron en el Estado y que llevaron a la expansión de roma... mm no tengo mapa y la biblioteca está cerrada.

Entonces por donde nos expandimos, ¿qué mar está cerca?

VAL: el Mediterraneo

PM: mare nostrum, mar nuestro en donde le arrebataron el comercio a los cartagineses, en las guerras púnicas, lo veremos la próxima clase.

ALH5: no eran persas.

PM: no

ALH8: de donde eran los persas?

PM: del golfo pérsico.

Ya! Anoten, expansión: me voy a sentar porque estoy cansado, voy a tener que venir con bastón como el dr. House

Alumnos se ríen.

Ya! Anoten: debido a la calma interna en Roma, dado el bienestar político y social se produce una explosión demográfica importante, que empuja a los romanos a la conquista de nuevos territorios, especialmente a través el mar mediterráneo, la primera expansión territorial se da en la propia península itálica, ya que conquistan el norte dominado por los etruscos, también se extienden al sur y conquistan incluso la magna Grecia. Por razones comerciales estratégicas roma requiere dominar el mediterráneo y en este objetivo roma se va enfrentar a Cartago o también llamado los fenicios. Aquí comienzan las guerras púnicas, porque los fenicios eran los púnicos, así se llamaban. Se distinguen tres guerras púnicas.

ALH8: que son esos?

PM: vuelve a explicar... con calma.

Entonces, Roma versus Cartago, la primera guerra Roma conquistas las islas más cercanas, Córcega, Cerdeña y Sicilia. Segunda guerra púnica, Roma logra someter a Cartago en la batalla de sama y en la tercera guerra púnica, Roma destruye completamente a Cartago. Y políticamente lo absorbe. Haciéndolos desaparecer.

Como decía la próxima clase vamos a seguir hasta llegar al imperio.

Cierre de clase.

ALH9: profe y cuando llegamos a las guerras mundiales?

PM: uff falta mucho todavía .

ANEXO II

Entrevista grupal

Cuarto medio

12/04/2012.

ALF: Alumno Felipe.

ALM (F): Alumna Mujer Francisca.

ALH: Alumno Hombre.

VAL: Varios Alumnos.

YO: Entrevistador.

ALF: ¿a quién le va a mostrar esto?.

Yo: a nadie, tengo que analizarlo y escribir sobre esto.

ALM(F): va a escribir sobre nosotros.

Yo: si

Ahora les voy a contar a ver si podemos conversar sobre algunas cosas que he observado y me interesan. ¿me ayudarían?

VAL: obvio.

Yo: ustedes me han visto en estos días que me he sentado atrás, observo y anoto calladita atrás, porque parte de mi trabajo es observar como ustedes aprenden historia dentro de la sala de clases. Pero dentro de mi trabajo – ustedes saben que soy profesora de historia – lo que postulo, porque cuando hacemos una tesis tenemos que postular lo que queremos hacer.

ALH1: ¿qué los cuartos son terriblemente desordenados?

Yo: n, no, esas cosas de orden y desorden a mi la verdad no me interesan.

ALH1: ¿no le interesan? (con sorpresa y risas)

Yo: a ver, creo que la historia no se aprende necesariamente dentro de una sala de clases y que las cosas que mas aprenden ustedes al salir del colegio, no son necesariamente las que dice un profesor o las que están dentro de los libros de clases, a esas cosas las llamamos saber, más que un conocimiento que dice un profesor.

ALM2:

“yo creo en la educación pero no creo en las escuelas”.

Yo: entonces lo que ando investigando es cómo se construye ese saber que no depende solamente de lo que ven en las escuelas sino también de lo que ven en la calle, de lo que comparten a diario en su vida, más que lo que les enseña la profe o ven en sus libros. Y además considerando esto último no como algo que lo tragan, sino algo que ustedes observan, significan y eligen. Entonces, dentro de eso, me gustaría saber que es para ustedes la historia, que es lo que representa.

¿qué es la historia?

ALM4:

¿cuál historia la del liceo o la de nosotros?

Yo: cuéntame de la historia.

Yo creo que la historia es la historia de Chile también porque si no se hubiesen ganado ciertas guerras nosotros quizás no estaríamos aquí.

Yo: y cómo se adquiere esa historia.

ALM1:

Cómo cultura general, esas cosas que nos pasan de primero a cuarto medio son esas cosas que todos debemos saber.

Yo: ¿qué son esas cosas que todos deberíamos saber?

ALM1: esas por las cuales estudiamos filosofía, porque pasan cosas con la economía. Cómo ahora y que lo detonó.

ALM3: porqué luchamos por la educación.

ALM4: En realidad necesitamos saber esas cosas porque sino nos tratan de ignorantes.

Yo: ¿la historia es importante para no ser ignorantes?

ALM(F): y para saber de donde vienen las cosas que pasan hoy porque sin historia somos como un árbol sin raíces.

ALH5: saber de donde venimos y entender para donde vamos

Yo: ¿qué cosas que están fuera de la sala de clases les sirven a ustedes para saber de donde vienen?

ALM(F): no sé, pero será cosa de pararse en la calle y ver la realidad aprender de ellas, desde el curado que está parado ahí, o de la pobreza que hay.

ALM3: Las clases sociales.

ALH5: si es importante ver las clases sociales.

ALM2 las clases sociales y un montón de cosas.

ALM1: creo que eso complementa a las clases, porque a uno en el colegio le pasan las teorías de las cosas pero es distinto al verlo uno aprende mucho más así, para complementarlo con lo que nos enseñan en el colegio, con las noticias, con lo que uno aprende en la casa.

Yo: ¿ustedes lo van complementando.

ALM (F): con lo que aprende en la casa, con lo que uno cree, también, con lo que sale en las noticia.

Yo: ¿creen en las noticias?

ALM3: no, porque las noticias de canales tienen centro de intereses entonces nunca van a poner la realidad tal y como es, y por las editoriales también.

ALM4: Siempre muestran al accidentado, no muestran lo que esta pasando en la actualidad, como los líos políticos y esas cosas.

Yo: ¿dentro del liceo les dan espacio de expresión?

- pasan a buscar a los alumnos para reunión de CODECU, están organizando el TRICEL para gestionar el nuevo proceso de elecciones dentro del liceo.
- El problema en la resolución de este conflictos, es evitar la malversación de votos durante la nueva elección y la participación de alumnos que estuvieron vinculados a las tomas del año 2011, tiene miedo de que cambien los votos.

ALM2: casi todos los de la toma están postulándose para el TRICEL y otros son de grupos políticos como la Jota o el MIR.

ALM5: eso es lo que no quieren, que un grupo político esté a cargo del liceo.

ALM1: es que históricamente en el liceo el centro de alumno a estado maquinado por un partido político, entonces todos temen que este año pase lo mismo. Y el TRICEL todos los que están ahí están apoyando a un solo grupo político, que yo lo sé aunque todavía no sale. Eso es lo complicado porque ellos son los que están a cargo de contar los votos.

Yo: ¿a ustedes les parece dudoso?

ALH: es que dicen que los votos se cambiaron, que los presidentes de curso en vez de votar por el curso, votaron por ellos mismos.

Yo: entonces ¿no sienten representativo lo que pasó el año pasado?

ALM (F): además que es dudoso también porque el centro de alumnos se dividió, no sé porque se dividió no se sabe.

Yo: pero ¿estaban de acuerdo con la movilización?

ALM3: al principio si, estaban súper de acuerdo, porque es algo que a todos nos conviene porque es un derecho que todos tenemos que tener, pero ya cuando se fueron al chanco y no dejaban que los profes entraran al liceo, de que los trataban mal. Era septiembre y no volvíamos a clases, fue como ya la gente se empezó a dividir.

Yo: ¿cuándo son las elecciones?

ALMS: abril

Yo: y les gustan las listas que hay.

ALM (F): no sabemos de ninguna, porque primero se tiene que armar el TRICEL y de ahí se inscriben las listas.

y creo que va a costar más que el año pasado elegir un Centro de alumnos, con todo lo que se dividió. Lo malo es que ahora hay mas partidos políticos, ahora se quieren postular de la Jota, del MIR, los radicales, no sé gente así.

Yo: ¿no les gustan los partidos políticos?

ALM (F): yo creo que no deberían.

ALH: dentro de las normas que tiene el centro de alumnos, decía que tiene que ser “apolítico”, “apartidario”.

ALM3: apartidario

ALS: eso.

En este sentido, vemos el conflicto político de los estudiantes interviniendo la organización del año 2012, a partir de los aprendizajes del 2011. Desde su propia experiencia en la participación política del liceo.

Yo: ¿usted es presidente?

ALH: vicepresidente

Sale de la sala, retomo el punto central de la entrevista.

Yo: ¿todos son de Valparaíso?

ALS; si, si.

ALM: pero yo vivi en Viña profe.

ALM: yo soy de Argentina.

Yo: ¿de qué parte de Argentina eres?

ALH: avellaneda, Buenos Aires. Es que voy para allá de ves en cuando, me vine a los 5 años a vivir acá. Mis papás son chilenos.

ALH1: yo nací en Quilmes, me vine niño eso si, porque mi papá es chileno y mi mamá es argentina. Ellos se conocieron acá pero después de eso hemos vivido siempre acá.

Yo: ¿desde primero que estás en el liceo?

ALH1: no, yo vengo del salesiano, llegué en cuarto para acá. Estaba estudiando una carrera técnica allá, repetí y pensé que quizás rendiría más acá como humanista.

Yo: ¿qué estudiaba?

ALH1: mecánica industrial.

Yo: ¿tú estas desde primero acá?

ALH3: si, llevo cinco años.

Yo: ¿repetiste el plato?

ALH3: si en tercero.

Yo: ¿eres de Valpo?

ALH3: si del cerro esperanza.

Yo: ¿y ustedes chiquillas?

ALMF: si, siempre en el liceo, pero no sé como que las cosas han cambiado

Yo: ¿qué cosas han cambiado?

ALMF: la administración.

ALM2: no sé la administración y los grupos de los niños ya no son como antes, son más discriminadores, como por ejemplo en la “toma”, los niños que están participando y que decían que querían cambiar la educación y todo discriminaban a las personas, no se po, por como se vestían, como flaites o no estaban apoyando la toma. No se porque si uno escucha cumbia o reggeton, no te hace más inteligente o más tonto o no tener opinión.

Yo: ¿esa discriminación la sienten todavía?

ALM2: todavía se siente, como gente que se cree superior, acá hablan de comunidad, de sentido social y como que no lo practican.

Yo: ¿usted también cree que es así?

ALH: si, pero pasa en todos lados, por ejemplo donde yo vivo.

Yo: ¿dónde vive?

ALH: en playa ancha, vengo de una barrio humilde, ahí están como personas que se dicen flaites, algunos son amigos mios, no roban, trabajan pero se visten de flaites entonces no los dejan entrar a las discos, o los acusan de que se pierden cosas. Entonces no los toman en cuenta.

Yo: ¿cómo creen que hay que ser para que los tomen en cuenta en Chile?

No se,...

Yo: si hablamos de discriminación, como sería según ustedes el lado opuesto, el tipo de persona que sería aceptada.

ALMF: no sé como sería el prototipo, es que la gente es como tan cerrada.

ALM1: el chile de por si es muy conservador, muy cerrado. Porque se cree europeo discriminan a la gente, discriminan a los peruanos porque tienen cara de indígena, y acá se han matado casi a todos los indígenas igual que en argentina y no se sienten orgullosos de su raza aborigen. O no se hablan en contra del aborto, y lo hacen igual, si se enteran que su hija está embarazada igual la hace abortar aunque sean católicos y dicen que están a favor de la vida. Al final es hipócrita.

ALMF: eso es, este país se caracteriza por la gente hipócrita.

ALM1: yo creo que deberían legalizar el aborto, porque al final es decisión de uno, uno decide que quiere hacer.

ALH: mire por ejemplo mi tía, se fue a trabajar a EE.UU, al principio ella contaba que la miraban todos, que los ee.uu se creían muy superiores, incluso le costó. Pero en Chile, uno ve a una persona afroamericana y al tiro se imagina que lo van a discriminar.

Yo: ¿y cuáles serían las consecuencias de esta discriminación?, ¿cómo lo ven en Chile?

ALM: mal

ALH: a mi no me gusta como lo ven en Chile.

ALM1: a mi me da vergüenza ser chilena.

ALH: yo me quiero ir a Nueva York a estudiar, con mi tía, porque creo que aquí no hay tanta oportunidad por ejemplo yo canto y he participado de casting para cantar en el TV. Y porque no tenía una historia así triste, ni familia de plata no me dejaron pasar.

ALM!: es que es raiting.

ALH: todo es raiting.

VAL: siiii

ALH: tengo que ser un loco de armario o pobre para que me dejen pasar, entonces como era una persona común y silvestre no me dejaron pasar.

Yo: ¿y que cantas?

ALH: soul, rock

YO: ¿compones?

ALH: si, hice una composición, si escribo muchas letras.

Yo: ¿cuántos años tienes?

ALH: 17

Yo: ¿cómo te llamas?

ALH: yo, he Felipe canino

Yo: Felipe canino, estrella de nueva york.

ALH: es que en chile no hay oportunidades que apoyen la cultura, que chile está muy pobre porque no saben que es el arte.

ALM1: los extranjeros que vienen siempre hablan de argentina, Colombia, Perú, Venezuela, su rica cultura. y acá no porque no hay oportunidades y Chile tiene rica cultura en diferentes partes y no la saben explotar.

Yo: pareciera que eso les da rabia, ¿y si piensan en su futuro como adultos? ¿qué ven aquí?

ALM1: igual yo creo que se han generado cambios, como por ejemplo se está protestando más que antes y eso igual es una esperanza para que chile pueda cambiar, igual creo que va a ver un desarrollo mental en nuestra generación que está mirando como pasan las cosas.

Yo: ¿crees que pueda cambiar?

ALM1: si, pero es un largo proceso, como todas las cosas para que sirvan tiene que ser un proceso lento, para que puedan cambiar.

Yo: ¿qué creen que falta para ese cambio?

ALM1: la falta de cultura política (compañeros afirman, "eso) acá no hay información política, por eso salió este gobierno, porque la gente no se informa. Si la gente se informara de la política otras sería la cosa. (17:00 min)

Yo: y ustedes, ¿cómo se informan?

ALM1: en las noticias siempre van a ver centros de intereses, en los diarios también. Por internet.

ALS: afirman en relación al uso de internet.

YO: ¿tienen internet en sus casas?

ALS: si.

Yo: ¿computadores?

ALS: si.

ALH: yo tengo mi notebook.

ALMF: yo también.

ALM1: yo lo comparto con mi familia.

Yo ¿ lo usan a diario?

ALS: si.

Yo: ¿ desde que tienen internet en sus casas han cambiado las cosas?, en lo que se informan, en lo que saben.

ALMF: si han cambiado las cosas, mire en mi casa le “compramos” internet a la vecina (por así decirlo) *[en alusión a lo que en Chile le llaman colgarse a una cuenta en donde varias familias asumen el costo de un registro en el servicio y comparte]*

Por ejemplo nos ponemos en la cocina a chatear y nadie se habla es una cuestión super increíble, porque estamos todos en la casa sentados dos notebook y tres notebook y estamos sentado y nadie se habla, mientras comen, mientras se llega a la casa y no hay sociabilidad.

ALH! (F): en mi casa mi papá tiene un notebook y yo también, y mi mamá no le gustan los computadores, entonces entra a mi pieza y dice “sale de ahí nilito” o va donde mi papá y le dice “hombre ya sale de ahí”. Es como una especie de droga, es adictivo.

ALMF: pero a mi me satura.

ALM1: la mía también, pero a mi también me satura, y se queda toda la noche pegada como hasta las 6.

Yo: ¿ y se levantan temprano?,

ALM1: si luego se va a la u.

ALMF: mi hermana hace lo mismo, ya no tiene vida social. Yo me saturó, me empiezo a sentir mal, además en la casa estamos todos y nadie se habla, es super cuático eso.

ALHF: si es super cuático, si en mi casa, es igual. Ya no hay comunicación. Trabajan todo el día, llegan y se acuestan y no hay comunicación.

ALM1: no en mi casa ponen reglas, si estamos en el computador es solo en la pieza, el comedor es para compartir, entonces igual hay comunicación.

YO: ¿en su casa trabajan todo el día y llegan al computador?

ALHF: en mi casa si, a mi mamá no le gusta el computador, pero mi papá si.

Yo: y ustedes ¿qué cosas ven?

ALMF: Facebook, mail, yo tenía Facebook pero lo cerré porque es adictivo.

ALM1: yo lo hice pa enterarme de las cosas que pasan acá en el curso.

ALHF: es que es súper adictivo, yo lo abro todos los días, pongo una foto, hago un comentario.

ALM1: en realidad yo ocupo internet para escuchar música

ALHF: yo también escucho música y veo mis series internacionales.

Yo: ¿así que internet les ha afectado en sus vidas?

ALTS: siiii

ALM1: sii, ahora se informa de todo, internet es todo: la radio, la tele el diario. Para hacer las tareas.

Yo: ¿para hacer las tareas usan más internet que los libros?

ALTS: siiiii

Yo: ¿hay libros en sus casas?

ALTS: siii

Yo ¿qué libros hay en sus casas?

ALM1: de todo, literatura

ALMF: de historia, ciencias.

ALHF: novelas, yo tengo un cajón con hartas novelas.

Yo: ¿los toman?

ALMF: si a mi me gusta leer (un tanto insegura)

ALHF: la verdad igual leo libros porque me gustan mucho, por ejemplo cuando veo una película prefiero el libro porque no se compara el libro con la película. Es lo mejor leer el libro. (nombra libros que ha leído, la mayoría best sellers)

ALM1: la naranja mecánica, nosotras que nos queremos tanto, el túnel (varios de ellos los han leído a través del colegio)

Yo: ¿han ido alguna vez a comprar libro en su vida?

ALHF: yo si.

ALMF: yo si

ALM1: yo le pido a mi papá que me traiga los libros por ejemplo ahora le pedí que me trajera el retrato de Dorian grey, porque vi la película y lo quiero leer.

ALMF: yo ido a comprar libros de filosofía de Nietzsche.

ALHF: Harry potter.

ALMF: yo se los regalaba a mi papá porque ama la filosofía.

Yo ¿si?

ALMF: si mi papa es raro porque ama a Hitler, es medio fascista pero le gusta la filosofía. El ahora está estudiando en la universidad y es joven, tiene 38. Pero no es intolerante, ni racista, ni homofóbico.

Francisca cuenta que tiene 5 hermanos y vive con tres de ellos.

Felipe, que es hijo único.

ALM1: que sus padres tienen sobre 60 años.

ALMF: mi papá trabaja, pero está estudiando oceanografía en la católica, mi mamá es mayor ella tiene 50. Mi papá vive en Valparaíso con su polola y sus otros dos hijos.

(Regresa la representante del curso que asistió a la reunión).

ALM: mire, son puras peleas, lo que le contaba, lo que pasa es que el año pasado con la toma, el centro de alumnos se dividió, se tiene varios malos, están peleando y al final los CODECU son puro lío. Están todos divididos en general, los que están a favor de la toma o los que están en contra. Yo me llevo bien con ellos, pero tampoco apoyaría otra toma.

Además hay cosas que no me gustan, por ejemplo el año pasado los de la toma cuando la gente se empezó a inscribir en el programa salvemos el año escolar, o sea yo no me inscribí porque no quería salir sin hacer nada y mucha de la gente que decía que “no se inscribiera que el gobierno etc” se inscribieron y pasaron de curso, y si uno le recrimina eso te atacan.

ALM (representante) : creen que ellos no más tienen la razón.

ALHF: por ejemplo el año pasado yo apoyé y dije que era conveniente perder un año si conseguimos lo que queríamos, pero al final la toma nos dividió y terminó mal.

Yo no iba a perder un año porque sí.

Entonces perdimos el año y no pasó nada.

YO: ¿creen que es responsabilidad de ellos que no pase nada?

ALM (representante): es que yo creo que el movimiento estudiantil de cierta forma se debilitó harto, y esto que hizo el gobierno del programa de “salvar el año” también dividió mucho el movimiento. Hay que hacer otras cosas con el movimiento.

Yo: ¿creen que pueden aprender de lo que pasó?

ALM ®: eso es lo que todo el liceo intenta hacer.

Yo: ¿antes habían vivido algo así?, ¿podrían haber sabido lo que iba a pasar?

ALMF y R: no la verdad no, las tomas antes no duraban mas de dos a tres meses. No todos estaban consientes de lo que iba a durar.

Cuando la toma pasó a tres meses fui consiente de que perdería mi año escolar.

Yo: ustedes responsabilizan al centro de alumnos y eso tiene que ver con ¿cómo se gesto el movimiento?

ALS: si

ALMR: es que en un comienzo fue súper bueno, en un comienzo se creo un liceo autogestionado, en donde otros alumnos venían y nos hacían clases, fue súper bueno, yo vine a participar de eso, después se creo una opinión como cada grupo y alumno que participaba y eso fue súper bueno igual. El problema después de los meses el asunto se desgasto entró gente que no era del colegio, se empezaron a perder y robar cosas. Pero en un comienzo la toma estuvo súper bueno al principio, las asambleas y esas cosas. Pero después ya no era igual.

Yo: ¿cuándo se debilitó, creen ustedes?

ALMR: al quinto mes.

ALMF: en septiembre cuando sacaron la cuestión del plan “salvemos el año escolar” a principio de septiembre. También el accidente de juan fernandez a fines de septiembre que desvió la atención de la gente, todas las viejas llorando.

ALHF: los papás también empezaron a reclamar que como van a repetir.

Yo: no será que como sociedad parece ser una costumbre que en cuanto no resultan las cosas tiramos para la cola empezamos a reclamar.

ALS: si la verdad eso se da mucho.

Yo: ¿por qué no lo conversan así con el centro de alumnos?

ALMR: es que lo hemos intentado conversar así, usted debería estar en un CODECU, empiezan a conversar siguiendo una tabla, todo bien, y luego las discusiones terminan igual en los problemas de la “toma”. Por ejemplo ayer un alumno, le dijo a la presidenta “pero tu intentaste comprar votos con tu grupo” y ahí quedo la escoba.

ALM1: se lo toman muy personal,

ALMR: claro, y todo el mundo dice que eso lo hablen afuera, incluso en el comedor todos los que estuvieron a favor de la toma se sientan en una mesa, y se empiezan a gritar cosas y eso es súper fome, porque osea yo lo compara con lo que esta pasando en el país, con los políticos, es exactamente lo mismo. En ese caso el centro de alumno sería como Piñera, los que están a favor o los que están en contra y bueno faltan los carabineros no mas pero falta la inspectora.

El liceo está súper denso, andan todos a la defensiva.

Yo: a ver cuando yo los empecé a observar usted me decían que andaban “depres” que el liceo ya no era lo mismo y que les daba lata, ¿tiene que ver con eso?

ALMF: siiii

ALMR: yo creo que si, además que estuvimos muchos meses sin clases, entonces volver y empezar todo de nuevo igual afecta. Y lo segundo es que el ambiente en el liceo está súper tenso los directivos, los profes, los alumnos etc.

ALM1: si porque los profes y los directivos están súper pendientes, ellos no les conviene que nos vayamos a toma.

ALMR: retan al tiro, están súper tensos, por ejemplo en el taller tres (correspondientes a las asignaturas de libre elección) que se supone que es para desestresarse, hay que entregar informes, disertar. Es el taller de periodismo. Pero el año pasado estábamos en ese taller y teníamos un proyecto de radio y otras cosas, pero ahora el profesor sólo nos pasa historia, o sea yo ya tengo tres historias aquí, y con esa serían cuatro.

A mi me gusta la historia, pero no tanto. Además nos toca el viernes a última hora cuando ya queremos irnos.

Mire, al final yo creo que el liceo tiene que reestructurarse, en general, los docentes, directivos, los alumnos. Por eso se parece a Chile, que también necesita reestructurarse, porque al final en cualquier minuto va a explotar, y el liceo igual.

Yo pensé que iba a quedar la embarra cuando iban a dejar algunos de los alumnos de la toma condicional pero menos mal no paso.

Yo: se acaba la hora y debo preguntarles, a quienes les gusta escribir y tomar fotos. Les quería pedir si puedo entregarles estos materiales para que ustedes registren que cosas relacionadas con su forma de ver la historia y lo que aprenden en clases se cruzan en su vida y puedan escribirlos o tomar fotos que les recuerden esos aprendizajes los intereses de ustedes vinculados a la historia.

Si tienen música o algo así me pueden mandar los link a mi correo para que me puedan escribir, preguntar o compartir información que les recuerden cosas de clases por correo.

Bueno repartimos el material. Ustedes recibirán una cámara análoga, no pueden borrar o corregir las fotos, entonces la idea es que seleccionen con cuidado lo que van a fotografiar.

Bueno ahora los voy a fotografiar a ustedes.

Les dejo mi correo.