



**Sentidos que otorgan los estudiantes a las habilidades del
aprendizaje histórico.**

**Una mirada desde los jóvenes en contexto de encierro del
colegio Pestalozzi.**

Autores: Jacobo Caro Tapia

Felipe Fuentes Villagrán

Camila Ruiz Lucero

Profesor Guía: Pamela Quiroga

Tesis para optar al de Licenciado en Educación.

Tesis para optar al Título de Profesor de Historia y Ciencias Sociales

Santiago 2018

Contenido

Introducción	3
Pregunta de investigación	5
Objetivo general	5
Objetivos específicos.	5
Antecedentes	6
1.1 Chile antes de la Ley 20.084	6
1.2 Tratados internacionales y ley 20.084	8
1.3 Espacios habilitados para la privación de libertad de jóvenes infractores de ley.	11
1.4 Programas educativos en CIP y CRC.	14
Problema	15
Marco teórico	21
1. Educación en contexto de encierro	21
1.1 Derecho a la educación	21
1.2 Chile: Educación tras las rejas y los muros.	23
2. Aprendizaje Histórico	29
Marco metodológico	39
1.1 Tipo de estudio	40
1.2 Muestra	41
1.3 Herramientas de recolección de datos	42
Análisis de contenido	42
Capítulo I: Sentir en torno a la experiencia escolar adentro y afuera.	42
Capítulo II: El aprendizaje histórico; un acercamiento a las habilidades presentes en estudiantes en contexto de encierro.	52
Capítulo III: Habilidades del aprendizaje histórico: Narrativas en torno a la educación no formal y la escuela	60
Conclusiones	76
Entrevistas	83
1.1 Entrevista I	83
1.2 Entrevista II	92
1.3 Entrevista III	104
1.4 Entrevista IV	111
Bibliografía	130

Introducción

La presente investigación aborda principalmente los sentidos que le otorgan al aprendizaje histórico estudiantes privados de libertad los cuales se encuentran recluidos en el CIP-San Joaquín Ex centro de detención y torturas 3 y 4 Álamos, que se encuentran obligados a asistir a una escuela formal al interior del establecimiento carcelario. Esto a fin de aportar en la construcción de un conocimiento pedagógico en el área de la Historia y las Ciencias Sociales que contemple al estudiante como un sujeto histórico cuyo aprendizaje trasciende los procesos de escolarización institucional. En este sentido nos sumergimos en los orígenes político-ideológico que sustentan la idea de que jóvenes en conflicto con la justicia puedan ser privados de su libertad sin transgredir las normas institucionales que sustentan la legitimidad del estado y el orden mundial que se esconde bajo la democracia, garantizándoles un conjunto de derechos vinculados a lógicas disciplinarias.

También ahondaremos la discusión teórica correspondiente a la educación en contexto de encierro a fin de acercarnos al sujeto de estudio, para discutir en base a estudios cualitativos lo que se denomina aprendizaje histórico, entendiendo como una categoría de análisis que se vincula de manera cercana con la conciencia histórica y el aprendizaje de la historia.

Finalmente, con ayuda de estudiantes del propio establecimiento describiremos y analizaremos a través de sus narrativas los aspectos más relevantes que nos permiten acercarnos a los sentidos que le otorgan al aprendizaje histórico a lo largo de su trayectoria de vida en la cual, la institución escolar no queda exenta.

Cada ser humano se compone de una compleja red de sentidos que almacenan diversas experiencias de un pasado con las cuales somos capaces de configurar una interpretación propia de la realidad, y por tanto actuar sobre ella, lo que nos permite enfrentar las múltiples adversidades de nuestro existir cotidiano, llegando incluso a construir narrativas, las que en momentos determinados nos facilita pensarnos históricamente, tejiendo desde el pensamiento situado en la memoria los recuerdos más íntimos y significativos para comprender y narrar un contexto en particular, aquello dependería fundamentalmente de una trayectoria de vida, inmersa en la historia social construida en el eterno presente de la humanidad. Es por esto que nos constituimos como sujetos históricos ante las ciencias sociales, ya que transitamos por un

plano subjetivo que nos permite constituir identidades a lo largo de nuestra experiencia histórica. Con el desenlace de esta particularidad cognitiva desarrollamos habilidades que nos permiten contextualizar o juzgar hechos históricos, distanciándonos de los hechos que nos separa del presente.

Cada sujeto sometido a la experiencia escolar de la sociedad del siglo XXI, se ve envuelto a través de los sistemas educacionales, en un proceso de aprendizaje vinculado a una construcción de sentidos, que legitima al contrato social. Es aquí en donde las memorias de un pasado que determina nuestro presente, como personas inmersas en el Chile post dictadura, muchas veces traumático, que vincula a estos jóvenes de manera implícita y explícita a una diversidad de instituciones que naturalizan la existencia del estado y el sistema social hegemónico, dado que este se ha impuesto a través de la violencia política, económica y social, significando entonces nuestras trayectorias de vida en torno al devenir histórico manchado por las determinaciones de la sociedad chilena que se encuentra sumida al contexto neoliberal.

Pregunta de investigación

Ø ¿Cuáles son los sentidos que otorgan los estudiantes en contexto de encierro a las habilidades de su aprendizaje histórico?

Objetivo general

Ø Analizar los sentidos que otorgan los estudiantes en contexto de encierro a las habilidades del aprendizaje histórico.

Objetivos específicos.

Ø Identificar los sentidos que tienen los estudiantes sobre su experiencia de escolarización.

Ø Conocer las habilidades del aprendizaje histórico que poseen los estudiante en contexto de encierro.

Ø Diferenciar los sentidos que le otorgan a las habilidades del aprendizaje histórico los estudiantes en contexto de encierro en la educación formal y no formal.

Antecedentes

1.1 Chile antes de la Ley 20.084

En Chile, antes de la ley 20.084 de responsabilidad juvenil, se legisla bajo la ley 16.618, la cual, decretaba que los jóvenes infractores de ley debían pasar por un juicio de discernimiento, que constaba de un juez que determinaba si el adolescente debía pasar por el tribunal de menores (inimputables) o si el menor en cuestión tenía la capacidad de comprender su accionar, en este caso se le considera con consciencia de adulto, y por lo tanto, se le juzgaba como tal en el proceso penal de adultos (imputables). En el caso que el menor fuera considerado como imputable era derivado a casas de menores donde eran acompañados con un equipo técnico, que constaba de un psicólogo, asistente social, profesor y un encargado directo del menor mientras duraba el proceso de investigación y la emisión de la pena, en el caso de que la condena sea efectiva.



PROYECTO DE RESPONSABILIDAD PENAL ADOLESCENTE

AÑOS	TOTAL DELITOS
1990	29.965
1991	34.368
1992	34.280
1993	22.905
1994	19.595
1995	20.628
1996	23.888
1997	24.944
1998	23.953
1999	29.492
2000	32.644
2001	37.443
2002	37.637
2003	43.146
2004	45.580
2005	48.151
2006	50.868

Proyección de Causas al Año 2006

(Fuente: Historia de la ley 20.084)

El gráfico muestra los últimos años que tuvo vigencia la ley 16.618 donde el total de delitos tiende a crecer cada año.

Todos los menores en donde la condena se hiciera efectiva eran enviados a una penitenciaría para mayores de edad, lo que se contradice con el artículo 40 de la convención de los derechos del niño, que promueve explícitamente: (Convención de los derechos del niño, 20 de noviembre 1989)

“Los Estados Parte reconocen el derecho de todo niño de quien se alegue que ha infringido las leyes penales o a quien se acuse o declare culpable de haber infringido esas leyes a ser tratado de manera acorde con el fomento de su sentido de la dignidad y el valor, que fortalezca el respeto del niño por los derechos humanos y las libertades fundamentales de terceros y en la que se tengan en cuenta la edad del niño y la importancia de promover la reintegración del niño y de que éste asuma una función constructiva en la sociedad.” (Pág. 27)

En consecuencia, la ley 16.618 no se apegaba a los lineamientos de la convención de los derechos del niño, ya que al enviar al menor a un centro penitenciario de adultos, sin velar por la reintegración del niño, no cumplían con el requerimiento del artículo mencionado anteriormente, por lo tanto el año 2005 se promulga la ley 20.084 donde se incorpora un programa para la reinserción del menor, y estipula que entre los 14 y 18 años pueden ser juzgados ante la ley de menores, teniendo un máximo de 5 años de encarcelamiento para quienes tengan entre 14 y 16 y un castigo máximo de 10 años a quienes tengan entre 16 y 18. De esta manera el tribunal de menores pasa a tener imputabilidad. La nueva ley también estipula el acompañamiento de los adolescentes con programas de reinserción social, que se traduce en un trabajo integral con los jóvenes que fueron privados de libertad, tanto en los casos de los CIP y los CRC.

1.2 Tratados internacionales y ley 20.084

El 26 de enero de 1990, el gobierno de Patricio Aylwin promulga el decreto N° 830 planteando que; *“el Gobierno de Chile suscribió la Convención sobre los Derechos del Niño, adoptada por la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989”* (Decreto N°830, 1990). Asegurando con esto el cumplimiento de normas y principios establecidos en la convención de los derechos del niño, siendo un eje importante de resaltar su artículo 37 y 40 vinculado a las garantías internacionales que poseen los menores de 18 años que hayan infringido el código penal de los estados miembros. En este sentido se estipula en la sección 4 del artículo 40 de esta convención que; *“Se dispondrá de diversas medidas, tales como el cuidado, las órdenes de orientación y supervisión, el asesoramiento, la libertad vigilada, la colocación en hogares de guarda, los programas de enseñanza y formación profesional, así como otras posibilidades alternativas a la internación en instituciones, para asegurar que los niños y niñas sean tratados de manera apropiada para su bienestar y que guarde proporción tanto con sus circunstancias como con la infracción”*. (Art 40/4.: 1989). La importancia de dicho acuerdo es reconocer a los menores de edad como sujetos de derechos, imponiendo responsabilidades tanto al estado, como a los tutores del joven infractor de ley.

Desde el año 1985, las naciones unidas establecen reglas mínimas para la administración de justicia de menores, planteando la educación como un derecho fundamental. En este sentido en su artículo 13 vinculado a la prisión preventiva de jóvenes infractores de ley sección 4 plantea; *“los menores que se encuentren en prisión preventiva estarán separados de los adultos y reclusos en establecimientos distintos, o en recintos separados en los establecimientos en que haya detenidos adultos”* siendo explícito en su sección 13.4 que *“Mientras se encuentren bajo custodia, los menores recibirán cuidados, protección y toda la asistencia social, educacional, profesional, psicológica, médica y física que requieran, habida cuenta de su edad, sexo y características individuales”*. (Pacheco, 2000, pág. 880)

Por su parte la relatoría sobre los derechos de las personas privadas de libertad en las Américas describe las Reglas de las Naciones Unidas para la protección de los menores privados de libertad adoptadas por la Asamblea General en su resolución 45/113, del 14 de

diciembre de 1990, en donde los estados partes deben asegurar su debido cumplimiento, en este sentido nos parece menester contemplar su artículo 38 en donde se plantea que:

“Todo menor en edad de escolaridad obligatoria tendrá derecho a recibir una enseñanza adaptada a sus necesidades y capacidades y destinada a prepararlo para su reinserción en la sociedad. Siempre que sea posible, esta enseñanza deberá impartirse fuera del establecimiento, en escuelas de la comunidad, y en todo caso, a cargo de maestros competentes, mediante programas integrados en el sistema de instrucción pública, a fin de que, cuando sean puestos en libertad, los menores puedan continuar sus estudios sin dificultad. La administración de los establecimientos deberá prestar especial atención a la enseñanza de los menores de origen extranjero o con necesidades culturales o étnicas particulares. Los menores analfabetos o que presenten problemas cognitivos o de aprendizaje tendrán derecho a enseñanza especial”. (Naciones Unidas. Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos, 2002)

En este sentido, en Chile será La ley General de Educación (LEGE) N°20.370 la garantía Nacional que asegura derecho a la educación de los jóvenes infractores de ley privados de libertad se encuentren procesados por el sistema judicial, siendo su artículo 3° el que establece que *“El sistema educativo chileno se construye sobre la base de los derechos garantizados en la Constitución, así como en los tratados internacionales ratificados por Chile y que se encuentren vigentes y, en especial, del derecho a la educación y la libertad de enseñanza”* (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 2019) y también en su Párrafo 2° Artículo 4° plantea que *“La educación es un derecho de todas las personas. Corresponde preferentemente a los padres el derecho y el deber de educar a sus hijos; al Estado, el deber de otorgar especial protección al ejercicio de este derecho y, en general, a la comunidad, el deber de contribuir al desarrollo y perfeccionamiento de la educación”* (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 2019) de manera que será la obligación constitucional e internacionales la única garantía para quienes se encuentren privados de libertad siendo menores puedan acceder al derecho a la educación en Chile.

En consecuencia, en Chile, el sistema educacional pretende abarcar desde la educación formal a gran parte de la de la población de jóvenes y adultos a quienes se les debe asegurar el derecho a la educación. Sin embargo, existen grupos marginados de la sociedad que no cuentan con su escolaridad completa.

En este sentido del total de la población residente en el territorio nacional según el censo del año 2012 son 1.118.586 los jóvenes entre 14 y 18 años, de los cuales 8.206 se encuentran actualmente privados de libertad. Dicha estadística, nos permite observar que existen una cantidad significativa de estudiantes cuyo derecho fundamental a la libertad ha sido revocado por la ley 20.084 publicada en el año 2005, que establece un sistema de responsabilidad de los adolescentes por infracciones al código penal.

Esta Ley en su párrafo 3 Art. 15 estipula que, *“Las sanciones privativas de libertad que consisten en la internación en régimen semi cerrado con programas de reinserción social y en la internación en régimen cerrado con programa de reinserción social”*. (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 2009) Es en estos centros de internación, en donde el estado condicionado por la constitución de 1982 y los tratados internacionales en la convención de los derechos del niño, debe garantizar el derecho a la educación como también el conjunto de derechos fundamentales que establecen los tratados internacionales a los cuales adscribe Chile, y su incumplimiento le adjudicaría sanciones tanto políticas como económicas.

En este contexto, al menos 2.207 son en promedio los jóvenes que se encuentran en prisión preventiva actualmente reclusos en Centros de Internación provisoria del SENAME, donde se deben incluir al sistema de educación formal en establecimientos educacionales al interior de estos recintos penitenciarios administrados por el Servicio Nacional de Menores.

En el año 2007 el estado chileno comienza un proceso de modernización del sistema judicial a través de la Ley 20.084, lo que involucra la judicialización de jóvenes menores de edad que hayan infringido el código penal. La Ley 20.084 refleja un acuerdo en la convención de los derechos del niño realizada por la ONU en Ginebra, que a través de un discurso de reinserción, crea las indicaciones que deben tener las condiciones de *“los niños que tienen conflictos con la justicia, haciendo énfasis en los denominados reincidentes y los que sean condenados por infracciones que lleguen a recibir penas de privación de libertad.”* (UNICEF, 2006). De manera que la detención o el encarcelamiento deben estar enmarcados en una política general de justicia vinculada a la educación de menores, en donde se aseguren los derechos fundamentales y el bienestar de los jóvenes mientras esté abierto el proceso judicial y/o se haya dado la sentencia del caso. Para el cumplimiento de dicha orden estos sujetos son llevados a hogares de guarda, programas de enseñanza, formación profesional y otras alternativas a la internación en instituciones.

Según un informe realizado por SENAME (2009) se evidencia una sobreutilización de la medida cautelar privativa de libertad en consecuencia *“la ansiedad e incertidumbre que suscita esta práctica en el adolescente (...) hace que este período sea especialmente riesgoso para la salud mental y provoque comportamientos disruptivos y de alto riesgo para el propio joven.* (Servicio Nacional de Menores, 2009, pág. 6) En consecuencia el artículo 40-4, plantea que los estados que forman parte de la comisión de los derechos del Niño adscriben que el menor privado de libertad debe recibir una educación, un tratamiento y una atención con miras a su puesta en libertad.

1.3 Espacios habilitados para la privación de libertad de jóvenes infractores de ley.

Bajo el mandato de la ley 20.084 se crean lugares habilitados para recibir a los jóvenes infractores de ley, conocidos como centros semicerrados, centros de internación provisoria y centros de internación en régimen cerrado, denominadas CSC, CIP y CRC respectivamente.

En el caso de que la sanción sea derivar al menor a un CSC con programa de reinserción social, esta consistirá en la residencia obligatoria del joven en dicho centro en conjunto con actividades en el medio libre. La medida sancionatoria determinada por el tribunal debe considerar:

- Las medidas a adoptar para la asistencia y cumplimiento del adolescente del proceso de educación formal o de reescolarización, por lo cual se deberá informar periódicamente al tribunal acerca del cumplimiento y evolución de las medidas aquí referidas.
- El desarrollo periódico de actividades de formación, socioeducativas y de participación, especificando las que serán ejecutadas al interior del recinto y las que desarrollarán en el medio libre.
- Las actividades a desarrollar en el medio libre contemplarán, a lo menos, ocho horas, no pudiendo llevarse a cabo entre las 22:00 y las 07:00 horas del día siguiente, a menos que excepcionalmente ello sea necesario para el cumplimiento de los fines señalados en las letras precedentes y en el Art. 20. Son 16 los centros dentro del país que poseen esta modalidad.

En el caso de la internación provisoria es una medida cautelar personal de carácter excepcional, que impone al/a adolescente imputado/a un estado de privación de libertad, decretada por el juez de garantía o el tribunal oral en lo penal, a solicitud del fiscal o del

querellante. Esto, con posterioridad a la formalización de la investigación y cuando las demás medidas cautelares personales fueren insuficientes para asegurar las finalidades del proceso. Dado lo anterior, los Centros de Internación Provisoria son establecimientos donde se encuentran adolescentes y adultos imputados de cometer uno o más delitos respecto de quienes el Ministerio Público ha formalizado una investigación en su contra. Esto según lo estipulado en Art. 32° de la Ley N° 20.084 y los artículos 139° y 140° del CPP. Existen 18 Centros de internación provisoria a lo largo del país.

Por último, los CRC son los centros encargados de hacer efectivo el cumplimiento de las sanciones de internación en régimen cerrado con programa de reinserción social, esto corresponde al cumplimiento efectivo de las condenas decretadas por un tribunal de justicia. Sename administra directamente 18 centros cerrados en todo el país, cuatro en la Región Metropolitana y uno en cada una de las regiones restantes. La población de este programa corresponde a condenados.

Los dos últimos, de acuerdo con las exigencias legales, deben mantener separados a los adolescentes ingresados de acuerdo a su edad, sexo y condición procesal (en general, a través de casas al interior de los centros). Asimismo, dentro de la oferta programática se incluye atención psicológica y social, escuela, talleres pre laboral y atención por consumo de drogas. Cuentan además con guardia perimetral de Gendarmería de Chile y equipos de tecnovigilancia, entre otras medidas de seguridad, garantizando la reinserción social y el respeto de sus derechos. (Unidad de Estudios;SENAME, 2018)

Según el anuario estadístico de SENAME del año 2016, son un total de 10.600 jóvenes los que ingresaron a este tipo de centros dicho año, se puede apreciar en la siguiente tabla la división por sexo, edad y región.

Tabla 98: Ingresos por edad, sexo y región. Año 2016

REGIÓN	SEXO	14 - 15 AÑOS	16 - 17 AÑOS	18 Y MÁS AÑOS	TOTAL	TOTAL CASOS
XV Arica y Parinacota	Femenino	7	15	14	36	0,34%
	Masculino	29	103	52	184	1,74%
I Tarapacá	Femenino	15	30	21	66	0,62%
	Masculino	50	160	138	348	3,28%
II Antofagasta	Femenino	13	39	37	89	0,84%
	Masculino	59	245	239	543	5,12%
III Atacama	Femenino	7	9	13	29	0,27%
	Masculino	37	105	101	243	2,29%
IV Coquimbo	Femenino	9	20	18	47	0,44%
	Masculino	40	191	144	375	3,54%
V Valparaíso	Femenino	28	90	57	175	1,65%
	Masculino	113	456	426	995	9,39%
VI Libertador Bernardo O'Higgins	Femenino	6	24	16	46	0,43%
	Masculino	40	183	145	368	3,47%
VII Maule	Femenino	10	39	13	62	0,58%
	Masculino	62	195	206	463	4,37%
VIII Biobío	Femenino	13	45	18	76	0,72%
	Masculino	83	320	326	729	6,88%
IX La Araucanía	Femenino	22	46	23	91	0,86%
	Masculino	49	241	168	458	4,32%
XIV Los Ríos	Femenino	4	14	7	25	0,24%
	Masculino	24	87	75	186	1,75%
X Los Lagos	Femenino	5	17	15	37	0,35%
	Masculino	50	177	152	379	3,58%
XI Aysén	Femenino	1	6	2	9	0,08%
	Masculino	11	54	35	100	0,94%
XII Magallanes	Femenino	3	7	3	13	0,12%
	Masculino	19	47	28	94	0,89%
XIII Metropolitana de Santiago	Femenino	119	315	181	615	5,80%
	Masculino	463	1.737	1.519	3.719	35,08%
Total Femenino		262	716	438	1.416	13,34%
Total Masculino		1.129	4.301	3.754	9.184	86,64%
Total		1.391	5.017	4.192	10.600	100%
% respecto al Total		13,12%	47,33%	39,55%	100%	

Fuente: SENAINFO DEPLAE

En cuanto a las medidas o sanciones privativas de libertad, podemos ver como se muestra en el cuadro, que el 64,25% de los jóvenes o adolescentes ingresaron a los Centro de Internación Provisoria (CIP), 23,58% a los Centros de Internación en Régimen Cerrado (CRC) y, por último, el 12,16% ingresaron bajo la modalidad Semicerrada (CSC).

Tabla 101: Ingresos de jóvenes y adolescentes a sanción o medida privativa de libertad, por sexo y región

REGIÓN	CIP - CENTRO DE INTERNACIÓN PROVISORIA		CRC - CENTRO DE INTERNACIÓN EN RÉGIMEN CERRADO		CSC - CENTRO SEMICERRADO		TOTAL	% RESPECTO AL TOTAL
	F	M	F	M	F	M		
XV	4	54	1	14	0	2	75	2,18%
I	8	83	0	32	4	25	152	4,43%
II	15	137	0	28	2	23	205	5,97%
III	7	43	1	12	0	22	85	2,47%
IV	2	65	3	46	4	16	136	3,96%
V	60	236	5	75	4	30	410	11,94%
VI	18	75	2	48	0	25	168	4,89%
VII	19	95	2	31	2	19	168	4,89%
VIII	8	123	1	45	0	15	192	5,59%
IX	19	81	1	36	1	18	156	4,54%
XIV	3	32	0	13	0	0	48	1,40%
X	3	52	1	30	0	9	95	2,77%
XI	0	28	1	4	0	2	35	1,02%
XII	1	5	0	4	0	1	11	0,32%
XIII	138	793	24	350	12	182	1.499	43,64%
Total	305	1.902	42	768	29	389	3.435	100%
% respecto al Total	8,88%	55,37%	1,22%	22,36%	0,84%	11,32%	100%	

Fuente: SENAINFO DEPLAE

Podemos ver también en el anuario que en términos generales, las principales causas de ingreso de jóvenes y adolescentes corresponden a los delitos “Robo con Intimidación” (20,25%), “Robo con Violencia” (14,01%), “Robo en lugar no habitado o destinado a la habitación” (12,11%) y “Receptación” (7,41%).

En el periodo del año 2018 que abarca entre los meses de enero y junio, ya van un total de 3.047 los ingresos de jóvenes infractores de ley.

INGRESADOS ÁREA JUSTICIA JUVENIL
período enero - junio 2018, desagregado por tramo etario

Región	Menores de 14 años	14 - 17 años	18 años y más	Total
I TARAPACÁ	-	75	46	121
II ANTOFAGASTA	-	62	75	137
III ATACAMA	-	45	29	74
IV COQUIMBO	-	81	60	141
V VALPARAÍSO	-	246	153	399
VI O'HIGGINS	-	69	41	110
VII MAULE	-	128	61	189
VIII BIOBÍO	-	191	82	273
IX ARAUCANÍA	-	108	31	139
X LOS LAGOS	-	92	45	137
XI AYSÉN	-	21	10	31
XII MAGALLANES	-	17	6	23
XIII METROPOLITANA	-	807	417	1.224
XIV LOS RÍOS	-	40	27	67
XV ARICA Y PARINACOTA	-	49	22	71
Suma regiones	-	2.031	1.105	3.136
Total ingresados*	-	1.970	1.077	3.047

* Las diferencias corresponden a casos de ingreso de jóvenes en dos o más regiones durante el periodo. (Servicio Nacional de Menores, 2018)

1.4 Programas educativos en CIP y CRC.

Podemos distinguir tres programas educativos que funcionan al interior de los CIP-CRC, los cuales están al servicio del SENAME pero funcionando de manera independiente.

En el caso de la escolarización dentro de los centros de internación provisoria, la articulación en educación puede darse a través de acuerdos de colaboración con sostenedores educacionales municipales y/o privados, siendo ejecutada por dispositivos educativos formales al interior del Centro.

Para los centros de régimen cerrado, la educación de los adolescentes se rige por los contenidos mínimos y obligatorios del decreto N° 257, del Ministerio de Educación, que establece objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios para la educación de adultos y fija normas generales para su aplicación.

Frente a esto existen dos excepciones, el caso del CIP CRC Santiago, el cual imparte enseñanza básica según el decreto de adultos y enseñanza media regular según decreto N°

254; y el del CIP CRC Graneros, impartiendo enseñanza media según decreto N° 257 y enseñanza básica regular según decreto n° 256; para ambos casos se entenderá por educación regular la que se aplica en cada establecimiento educacional de nuestro país a alumnos (as) entre los 6 y 17 años (1° básico a 4° medio).

El tercer programa de educación que podemos distinguir es el de “Apoyo Psicosocial para Adolescentes Privados de Libertad” que consiste en tutorías individuales para los jóvenes reclusos en Centros de Régimen Cerrado o Centros de Internación Provisoria, con el objetivo de que se reinseren en la educación escolar. Este programa se entrega de manera paralela a los establecimientos educativos que funcionan en los centros, apoyando a los jóvenes con más falencias, esto es, quienes tengan menos años de escolaridad, no se encuentren insertos en el sistema, etc. Este programa cuenta con 3.173 beneficiarios hasta el año 2013. (Ministerio de justicia en conjunto a Servicio Nacional de Menores, 2015)

Problema

El colegio Pestalozzi ubicado dentro del CIP San Joaquín, posee 10 docentes mujeres y 2 hombres, cuenta con una jefa técnica, una directora y un auxiliar. Su nivel de enseñanza es Educación básica adultos sin oficios, Educación básica adultos con oficios y Educación Media H-C Adultos y su matrícula alcanza los 162 estudiantes a la fecha con un promedio de 10 alumnos por curso. (Ministerio de Educación, 2018)

Es un establecimiento particular subvencionado perteneciente a la Fundación Juan Enrique Pestalozzi, que se encuentra en el Centro de Internación Provisoria del Servicio nacional de menores ubicado en la comuna de San Joaquín, los estudiantes que tiene el establecimiento, forman parte de los menores infractores de ley reclusos en dicho centro mientras están a la espera de una condena efectiva para ser trasladados a los Centros de Régimen Cerrado, administrado por dicha institución que se encuentra bajo el alero del Estado Chileno y custodiado por personal de gendarmería.

Dado que la población penal se encuentra en constante movimiento, los y las docentes de dicha institución deben ajustar las estrategias y métodos al contexto, frente a lo cual

encontramos un campo poco abordado en la investigación de la enseñanza de la historia y las ciencias sociales, de manera que el problema de investigación resalta en el marco de la educación en contexto de encierro, como un factor que condiciona a los docentes en términos de pensar las estrategias del aprendizaje histórico, involucrando las dificultades con las cuales se enfrentan los procesos de enseñanza aprendizaje de la historia y las ciencias sociales con jóvenes en vulnerabilidad extrema que se encuentran en un contexto carcelario.

Este colegio se rige por el currículum de adultos, ya que no existe en la actualidad un marco curricular específico para el contexto de encierro, el cual difiere del currículum regular modificado el año 2009, por lo que las y los docentes del establecimiento deben planificar sus clases y su material didáctico pensando en una reinserción a un sistema escolar que excluye a los estudiantes, educándolos en un contenido que no está sincronizado con el currículum impartido en los establecimientos con contexto regular. *“En conclusión, el currículum de adultos presenta una visión de sujeto de aprendizaje, que no corresponde al sujeto real que se encuentra en el contexto en el cual se implementa. Además está pensado para ser utilizado en una población con una experiencia y una etapa de desarrollo distinto a los jóvenes que se encuentran privados de su libertad.”* (Sepúlveda, 2016, pág. 49)

Entendemos que el contexto del Colegio Pestalozzi es distinto a la mayoría de los colegios dentro del país, y por lo mismo es que nos surge la interrogante respecto a cómo aprenden los alumnos que residen en este espacio educativo. Creemos también que la mejor herramienta para lograr un aprendizaje histórico significativo es a través del desarrollo de sus habilidades.

Actualmente la estrategia de aprendizaje para abordar las ciencias sociales que ocupa la profesora en este contexto se enmarca en los modelos tradicionales positivistas, vale decir, en un tiempo lineal y progresivo de la historia donde se enfatiza en los hechos, fechas y personajes históricos, en lugar de los procesos que componen el aprendizaje del conocimiento histórico significativo que le permitan al estudiante comprender su presente, a través de un análisis crítico del pasado. Es por esto que vemos necesario conocer los sentidos que otorgan los estudiantes al conjunto de elementos que configuran su experiencia escolar, con el fin de analizar su influencia en la construcción de su aprendizaje histórico, entendiendo que dicho aprendizaje no se limita únicamente a la experiencia en el aula.

En la actualidad, los adolescentes que llegan al CIP en la Comuna de San Joaquín, son de sexo masculino, sus edades parten desde los 14 años y son procesados por la ley 20.084. En lo que respecta a su contexto sociocultural fuera del recinto, tiende a ser periférico y marginal, por cuanto provienen de comunas o sectores vulnerables. Estos jóvenes en su mayoría son desertores de la educación formal debido a diversas razones, entre las que cabe mencionar, falta de motivación, dificultad de adaptación a las normas del sistema educativo formal, inserción al mundo laboral a temprana edad, entorno familiar y social que no acompañan el proceso de enseñanza aprendizaje de los adolescentes, entre otros.

En base a lo planteado, se deriva que el problema de la presente investigación remite a si los jóvenes reclusos en el CIP ubicado en la comuna de San Joaquín, otorgan o no un sentido a la hora de construir conocimientos y habilidades necesarias para comprender y vincular la historia del pasado colectivo con la propia para explicar la realidad en la cual están inmersos.

En Chile, la Ley 20.084 busca regular la responsabilidad penal en adolescentes que cometan delitos, contemplando el procedimiento para la averiguación y establecimiento de dicha responsabilidad en conjunto con la determinación de las sanciones procedentes en un marco de privación de libertad, asumiendo con esto como única alternativa viable; el sistema carcelario.

En este sentido, se configura el concepto de joven infractor de ley como sujeto de derecho que requiere de protección integral, pensando en que el joven se encuentra en una fase particular de su desarrollo como ser humano, y que la forma en que sea tratado al ingresar al sistema de justicia tendrá un impacto significativo en su vida. Frente a lo anterior es el Servicio Nacional de Menores (de ahora en adelante SENAME), institución estatal dependiente del Ministerio de Justicia, quien debe ejecutar el mandato que se emane ingresando tanto por internación provisoria como por condena efectiva, dejando en manifiesto la convivencia entre SENAME, el Sistema Carcelario y la Institución Escolar.

Esto, es de suma relevancia en el campo pedagógico debido al rol que cumple la institución escolar al interior del sistema carcelario juvenil. Frente a esto la enseñanza de la historia y las ciencias sociales vinculadas al aprendizaje histórico, nos permiten acercarnos a la subjetividad del estudiante privado de libertad condicionada no tan solo por la institución

escolar, sino que también por la institución carcelaria. De esta manera, vemos cómo se configuran dentro del sistema educacional chileno instituciones educativas de corte formal dentro de establecimientos penitenciarios que reciben a jóvenes infractores de ley, quienes esperan condenas y resoluciones de sus diversos procesos judiciales al unísono de su proceso escolar.

Por esto, cuando se piensa en el joven en contexto de encierro y su vínculo con la institución escolar se dice que *“para la mayoría, la educación representa una experiencia negativa, ya que dejaron de asistir a la escuela por problemas de conducta y/o aprendizaje, o por problemas familiares que les obligaba en algunos casos, a trabajar y/o delinquir, para aportar a la economía familiar”*. (Selander, 2011, pág. 21)

Sabemos que el Estado chileno comprende la educación de dichos jóvenes como parte de un programa de reinserción social, en palabras de Braggio et al (2017), existe un paradigma hegemónico que concibe a la educación en contextos de encierro como un dispositivo más para la rehabilitación del “delincuente”. Pretendiendo lograr mediante el acto educativo un “efecto de cura”, a la vez que reduciendo a la persona detenida en mero objeto de intervención.

Es preciso aclarar que *“Cuando se hace referencia a los discursos “re” es para dar cuenta de una perspectiva filosófica que incluye una serie de conceptos tales como “reintegración”, “readaptación social”, “reinserción social”, “reeducación” o “resocialización”, entre otros, los cuales abundan en el ámbito carcelario. Dichos conceptos forman parte de una concepción sistémica, y conllevan implícito el mensaje de que “algo ha fallado” y requiere una segunda intervención”*. (Zaffaroni, 1991, pág. 180)

En Latinoamérica existen diversas investigaciones respecto a la educación en contexto de encierro, de las cuales podemos diferenciar dos corrientes predominantes. La primera se centra en la educación para libertad donde lo educativo instala un campo de tensiones en los espacios-tiempos carcelarios: tensión entre una lógica de la seguridad, el control y el disciplinamiento, y la posibilidad de construir una lógica educativa desmarcada del ideal correctivo haciendo foco en el carácter emancipatorio del acto de educar. (Frejtman & Herrera, 2010), entendiendo al estudiante como un sujeto histórico capaz de transformar la realidad en la cual se ve inmerso. Esta mirada se contrapone con la otra vereda de

investigaciones donde se cuestiona la relación directa entre el castigo y la educación. Valenzuela (2009), critica esta combinación, señalando que “si la educación es el fundamento de la práctica punitiva general y está asociada con la justificación del castigo, la pena pierde reconocimiento como tal, pues la educación tendría el atributo de sufrimiento característico del castigo” (pág.186). Por lo tanto el estudiante asociará el derecho a la educación no como un derecho fundamental sino como un acto punitivo propio de su proceso judicial.

Bajo esta perspectiva, la educación no plantea una finalidad liberadora, participativa y de desarrollo de la personalidad del joven, que cuente con su autonomía y considere su subjetividad. (Couso, 2007). Entonces, la escuela en el contexto carcelario que se plantea desde la vereda de las posibilidades con el fin de entregar acceso a la educación, pretende a su vez aplicar estrategias preventivas de los actos delictuales, pero esto dependerá del punto de vista con que se mire. (Frejtman & Herrera, 2010)

En Chile, las escuelas y liceos que están al interior de los recintos penitenciarios adoptan las tendencias educativas actuales que evolucionaron desde un modelo educativo conductista a un enfoque o modelo cognitivo - constructivista, esta transición lleva décadas instalándose, tensionando el sistema educativo, modelos antiguos centrados en la enseñanza y evolucionando a un paradigma centrado en el aprendizaje. (Acuña *et al*, 2017, pág.4)

La escuela tradicional se caracterizó por proporcionar la enseñanza de la historia como un conocimiento acabado e inerte, carente de significado para comprender el presente, sin tensionar las dinámicas de continuidad y de cambio que implican el conocimiento histórico, esta disciplina era en gran medida evaluada por la capacidad memorística de retener fechas, hitos y personajes que estaban muy distantes para el sujeto. En consecuencia Gonzales & Areyuna (2004) plantean que *“el problema de la enseñanza tradicional de la historia es la carencia de significados que tiene para los alumnos esta disciplina (...) haciendo necesario dar una nueva intensidad y dirección a la mirada desde la cual percibimos y analizamos las clases de historia”* (pág.26).

El proceso de aprendizaje histórico contempla una interpretación desde el constructivismo el cual releva el papel de la experiencia de los sujetos en la construcción del aprendizaje. La construcción del conocimiento histórico explica que los hechos siempre tienen distintas interpretaciones, variadas maneras de explicar una misma fuente de investigación, sin llegar a una verdad absoluta como en la historia oficial, es por esta misma razón, que la historia debe

tener otras maneras de ser enseñada, con enfoque en el aprendizaje del sujeto, en respuesta, el constructivismo plantea que la enseñanza debe basarse en una didáctica que incorpore los conocimientos previos, a fin de formar estudiantes que rompan con el aprendizaje tradicional, para resignificar la historia y verse como sujetos históricos autónomos capaces de emitir un juicio crítico respecto a los acontecimientos y procesos históricos. (Osandon, 2012)

De esta manera, los cambios en el curriculum de Historia y Ciencias Sociales generan nuevas estructuras de articulación entre los contenidos a enseñar y los aprendizajes a lograr por los estudiantes, marcando una diferencia sustancial con lo que veníamos entendiendo como “pasar materia” (pág. 8). De esta manera la reflexión y el cuestionamiento que nos permite este análisis, abre los caminos para que el estudiante se entienda como un sujeto histórico y social, dejando atrás la concepción de la historia como un conocimiento acabado, lo que otorga énfasis a la experiencia del estudiante siendo fundamental para la comprensión de la historia.

Frente a esto J. Pinto y G. Salazar (1999) señalan que el estudio histórico ha comprobado que los sujetos no ‘son’, sino que ‘están siendo’. Bajo esta perspectiva no son realidades acabadas sino, que por el contrario, están en permanente construcción. De ahí que sea tan relevante plantear aquí la categoría de sujeto como un puente entre el debate de la disciplina histórica y el debate de la enseñanza. (Calderón & Areyuna, 2004, pág. 23). Ambas discusiones permiten posicionar a la experiencia de los jóvenes como un factor fundamental en el aprendizaje histórico, en la concepción de mundo y realidad que poseen.

El aprendizaje histórico pretende ser significativo en el estudiante, siendo capaz de relacionar los hechos personales con el acontecer histórico, por lo cual las estrategias didácticas tienen que estar orientadas en generar un puente entre el contenido y las experiencias personales del estudiantado, relacionando el pasado y su presente con el futuro a fin del desarrollo tanto de un pensamiento crítico-reflexivo de su realidad, como también de su Conciencia Histórica donde la narrativa de su experiencia de vida se torna un elemento colaborativo para explicar y comprender la historia.

Por esta razón pensamos que el enfoque del aprendizaje histórico tiene mayor coherencia para trabajar con los estudiantes privados de libertad, ya que, al interrelacionar las experiencias de los estudiantes con el contenido de las ciencias sociales, se genera un

aprendizaje significativo, el cual puede desembocar en un cambio a la concepción y entendimiento sobre la historia, y por tanto a la manera de cuestionar su realidad y sus decisiones.

Marco teórico

1. Educación en contexto de encierro

Para contextualizar la educación en contextos de encierro, se hace necesario analizar las leyes para poder evidenciar los elementos que configuran el sistema educacional chileno, el cual trasciende en la sociedad utilizando formas y normas para lograr sus fines de adoctrinamiento en lugares tan marginales como la cárcel de menores, donde existen jóvenes que a pesar de ser desescolarizados se hace necesario mantenerlos en el colegio, porque la escuela o la educación es uno de los principales métodos de control del estado.

1.1 Derecho a la educación

Cuando se habla de educación, surgen diversas perspectivas y discursos para comprender su concepción de acuerdo con la evolución histórica y cultural. Conforme avanzan los años la educación pasa de ser un servicio para los sectores adinerados a convertirse, en el caso específico de Chile, en una obligatoriedad que abarca a toda la población del país. Pese a que la educación se transformó en un derecho para todos, su valor, su función, contenido y los fines que persigue desarrollar se ven afectados siempre por el momento histórico en que se encuentre, es decir, la contingencia política y poder económico de quienes están al mando.

Ahora bien, con la finalidad de promover el desarrollo científico, cultural y educacional a nivel mundial, en el año 1945 la Organización de las naciones unidas (en adelante ONU), crea la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la cultura (en adelante UNESCO) y la planeta como “...*la única organización de las naciones unidas que*

dispone de un mandato para abarcar todos los aspectos de la educación” (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, s.f.)

En cuanto a la educación, la UNESCO determina que: “... es un derecho humano para todos, a lo largo de toda la vida, y el acceso a la instrucción debe ir acompañado de la calidad”. (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, s.f.). Según dicha definición, la educación pretende ser un medio para que los sujetos logren su desarrollo pleno e integral, a un nivel tanto individual como colectivo, teniendo relación con el aprendizaje en función del desarrollo personal y social. Sin embargo, al mismo tiempo, se sustenta también de un discurso de poder que tiene una función homogeneizadora y reguladora al establecer los saberes y tradiciones con que los sujetos son socializados.

Frente a estas afirmaciones, es importante establecer desde qué perspectiva se abordará la función reguladora y formadora de la educación.

En lo que corresponde a lo normativo, el Artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, sostiene

1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. la instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos (1948, pág.8).

En cuanto a lo formativo, el mismo artículo señala

1. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre las naciones y todos los grupos étnicos o religioso, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz (1948, pág.8).

En el contexto chileno, es importante mencionar la directa influencia que posee el sistema económico neoliberal, donde se plantea la educación como un bien de mercado, la que se

instala como vía de acceso, posibilitando la segregación cultural, cognitiva, económica y social, abriendo así una brecha de desigualdad que se constituye como un problema a nivel país. Lo que dificulta el proceso de educación como un medio para el desarrollo e integración social de todos sus miembros, puesto que no está dirigido al desarrollo cultural y emancipador del ser humano como individuo y en colectividad.

Es por esto, que se debe posicionar el proceso educativo como un derecho universal adecuándose a los diversos contextos desde un enfoque de enseñanza que permita a los sujetos alcanzar un aprendizaje significativo.

Por esto tomaremos el trabajo de Francisco Scarfó (2005) como referencia, que si bien comparte el enfoque de la UNESCO, en cuanto a que la educación es un derecho fundamental para que el sujeto se desarrolle individual y colectivamente, resalta la necesidad de satisfacer este derecho en contextos de cárcel, ya que este asegura todos los demás derechos, debido a las herramientas cognitivas que gradualmente desarrolla en las personas. En efecto, este autor aborda cómo se da el proceso de escolarización específicamente en el contexto carcelario argentino.

1.2 Chile: Educación tras las rejas y los muros.

Pensando en el contexto chileno, es importante destacar la visión que posee el Estado en cuanto a la educación, para esto abordaremos la Ley General de Educación (en adelante LGE), en donde se ubican los lineamientos que determinan el sistema educacional nacional, así lo sitúa en su artículo 2°

“La educación es el proceso de aprendizaje permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas y que tiene como finalidad alcanzar su desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas. Se enmarca en el respeto y valoración de los derechos humanos y de las libertades fundamentales, de la diversidad multicultural y de la paz, y de nuestra identidad nacional, capacitando a las personas para conducir su vida en forma plena, para convivir y participar en forma responsable, tolerante, solidaria, democrática y activa en la

comunidad, y para trabajar y contribuir al desarrollo del país.” (Ministerio de educación, 2009)

Este artículo, compromete al Estado garantizar la educación formal para toda la población, de manera integral y homogeneizadora, lo que termina siempre segregando a la parte de la población que compone un sector marginal como lo son hoy en día los jóvenes infractores de ley. Desde esta perspectiva, el trabajo de Freire (2006) nos parece sustancial ya que entendemos también la pedagogía como una proceso activo y reconstructivo, que debe ser a su vez dialogante y efectivo, por lo que “...no puede ser elaborada por los opresores” (pág.40). Lo que se contradice con la forma de plantear la educación por parte del estado, ya que esta se encuentra bajo el servicio del sistema neoliberal, por lo que no se plantea una función emancipadora ni autónoma para los sujetos. sino que la educación no es sino la institucionalización de los campos de adiestramiento y domesticación donde los niños y los jóvenes perpetúan el sistema dominante [...] En estos campos -o escuelas de adoctrinamiento social- se reproduce la ideología que legitima al sistema” (Sepulveda, 2002, pág. 16)

Para comprender la educación en contexto de encierro, es necesario profundizar sobre el origen y la evolución de la cárcel. Es preciso entender que estos centros de reclusión surgen a partir de una compleja transformación de las relaciones sociales, civiles y políticas, dirigidas por la burguesía, para asegurar la permanencia de las relaciones existentes, por medio de la imposición de las sociedades disciplinarias (Foucault, 1975)

Entendemos que en un paradigma neoliberal como en el que está inmerso el estado chileno, la permanencia en las grandes cúpulas de poder se perpetúa a través de las formas de control de la sociedad (Foucault, 1975), es por esto que se forman redes con dispositivos de coerción, creando discursos e instituciones al servicio de este control, es en estos dispositivos donde se encuentra la educación en contexto de encierro, en los centros que hoy en día funcionan como cárceles de menores, es decir la cárcel se ha vuelto una de las instituciones fundamentales para mantener el control social. Desde sus orígenes, la privación de libertad, ha sido el dispositivo más eficaz para mantener el orden social a través del castigo, donde no hay espacio para la integración. Con el paso del tiempo, aparecen diferentes tendencias con el fin de corregir la conducta de los infractores de ley, empleando métodos para lograr un tipo de aprendizaje, tal como “...una detención aislada, un trabajo regular y la influencia de la instrucción religiosa” (Foucault, 1975, pág. 115), con la esperanza de que los sujetos

podiesen “...corregirse ellos mismos y adquirir el hábito del trabajo” (ibíd.), lo que apela por completo a las lógicas individualistas que se reproducen hasta la actualidad en el sistema carcelario, no permitiendo así la formación del sujeto integral colectivo que plantea la educación.

Con la llegada de la ley 20.084, el sistema penitenciario comienza a incluir dentro de las prácticas punitivas a menores entre 14 y 18 años, creyendo que esa es la edad cognitiva donde se desarrolla el discernimiento, con este cambio en el paradigma y la forma de operar que trae la ley, evidenciada en su discurso, se plantea la reinserción social como forma de corrección del sujeto. A partir de esto podemos plantear las siguientes interrogantes, ¿son las cárceles de menores un camino para la reinserción, a través de la rehabilitación, la reeducación, normalización y disciplinamiento de los sujetos? o ¿son simplemente máquinas de control social y confinamiento sancionatorio que reproduce la violencia y transgresión de los derechos de esos menores?

Las teorías que sustentan la reinserción, plantean al sujeto infractor como nacidos del error, fallas dentro del sistema que compone la sociedad, personas enfermas que necesitan ser corregidos y disciplinados. Tal como señalan Scarfó y Aued “... con esta lógica, la educación es pensada como una tecnología del tratamiento penitenciario de carácter terapéutico” (2013, pág. 90) por lo tanto la rehabilitación o reinserción es vista en la educación con jóvenes en contexto de encierro, como un tratamiento que promete reinsertar a los sujetos, moldearlos y adaptarlos a las necesidades sociales para lograr el disminuir su amenaza al sistema.

Comprendemos, que la sociedad está compuesta por cargas culturales y ético-morales reflejadas en la intencionalidad de las leyes que responden a lo que establece el estado como correcto o permitido, y que bajo esta lógica pretende corregir la falla del menor privado de libertad, que al infringir la ley, se vuelve una amenaza tanto para sus pares, el resto de la sociedad y principalmente para el estado, debido a que dichos jóvenes no se enmarcan en el sujeto funcional y al servicio del país planteado anteriormente en la LGE, y que además gran parte de estos jóvenes son reincidentes, lo cual deja en evidencia que los métodos de corrección y control no logran ser efectivos en ellos.

Afirmamos lo expuesto ya que un joven que comete actos delictivos pone en duda el poder con que el estado ejerce el control frente a la sociedad, la población se siente vulnerada y muchas veces con miedo, por lo que cuestionan las medidas y el funcionar del gobierno. Entonces, los jóvenes son una amenaza porque demuestran una falla en el sistema, ya sea a través de la famosa puerta giratoria, o como la marginalidad los incentiva a cometer delitos, esto hace que el resto de la población se cuestione el poder y el control del estado.

Entendemos que el estado no ha logrado garantizar la reinserción de la que hablamos anteriormente, debido al poco conocimiento sobre el tema y la falta de interés real en los y las menores que componen en la actualidad el sistema penitenciario, la falta de políticas y prácticas públicas que se preocupen de la sanidad integral de los sujetos y no solo de que dejen de cometer delitos. La falta de regulación que existe en el sistema carcelario es una de las principales falencias que vemos en el estado chileno, donde los centros no poseen la infraestructura ni el personal con la capacitación necesaria para llevar a cabo una labor reformadora. Un claro ejemplo de esto es que en la actualidad para poder postular a los cargos de trato directo con las y los menores, solo es requisito tener la enseñanza media completa y de preferencia un título técnico del área de las Ciencias Sociales o Educacional, otorgado por un establecimiento educacional del Estado o reconocido por éste, lo que demuestra que las contrataciones no van necesariamente ligadas a la línea de personas capacitadas para el trabajo integral con estos menores y con su reinserción social. Al mismo tiempo, si bien la cárcel asegura la supervivencia del sujeto, no es menos veraz que vulnera los derechos de las personas, tales como la libertad ambulatoria, la educación y la dignidad entre otros (Scarfó & Aued, 2013).

En la actualidad, la educación actúa como un dispositivo de control de las conductas de los sujetos que asegura la reproducción y perpetuación de las relaciones de poder imperantes, creando sujetos a partir del exitismo y la enseñanza de la “historia oficial”. de esto, se desprende lo que Walter Benjamín (1940) entiende como el botín de guerra que es la cultura, donde las clases dominantes imponen su interpretación y valoración de la realidad difundiendo su discurso hegemónico por medio de la educación formal. Esto genera visiones de mundo y de la historia en la educación, donde lo aprendido no se critica ni se cuestiona, se reproduce con el fin de la conformación del buen ciudadano y de menores que en el futuro puedan estar al servicio del estado.

Comprendemos entonces, que nos encontramos frente a la confluencia de dos dispositivos; la educación y los centros penitenciarios, donde la educación está supeditada a las normas impuestas ya no solo por el estado, sino que además, por el régimen penitenciario. (Scarfó & Aued, 2013). Configurando así la educación en contexto de encierro a la subyugación de los derechos fundamentales del recluso y a la mantención de la seguridad y el orden público. Por lo que, *“la complejidad de la institución educativa inserta en una red de relaciones de fuerza en la que intervienen no sólo las prácticas y discursos de los actores pedagógicos (directores, docentes y alumnos) si no también los de la institución carcelaria generando condiciones y condicionamientos al proceso educativo”*. (Manchado, 2012, pág. 125) De manera que la educación en contexto de encierro deja al descubierto *“un entramado simbólico que se mueve y despliega en una red paradójica”* (Manchado, 2012, pág. 126). Lo que significa que tanto cárcel como la escuela fueron fundadas con un mismo fin; la de disciplinar al sujeto, es decir, normalizar mediante un proceso correctivo. En este sentido, ambas forman parte del gran proyecto moderno de disciplinamiento de los individuos, la conformación de sujetos dóciles y útiles en términos sociales y económicos.

En la actualidad, la educación en contexto de encierro en Chile está considerada dentro de la Ley General de Educación, pero sólo en cuanto a la implantación de los programas que se utilizan en dicho contexto, que cabe mencionar aún están en construcción, es por esto que los y las docentes que ejercen su labor en este contexto carcelario lo hacen a través del programa para educación de personas jóvenes y adultos (desde ahora, EPJA), lo que no resulta pertinente para la población penal juvenil ya que está enfocado en la reinserción laboral del sujeto.

Lo anterior, demuestra una falencia en la educación para jóvenes privados de libertad, ya que sólo está mencionado en la LGE, lo que conlleva como resultado que el Estado esté al deber respecto a garantizar el derecho a la educación, marginando así a miles de jóvenes condenados y en proceso de investigación que residen y transitan en el espacio carcelario.

Ante esto, se hace necesario indicar la visión general que presentan tanto MINEDUC como SENAME sobre la educación en contexto de encierro con jóvenes infractores de ley. Ambas instituciones basan sus líneas teóricas a partir de los acuerdos generados en los tratados internacionales que adscribe Chile, garantizando los derechos y el bienestar de los reclusos en los recintos penitenciarios. Debido a esto, la educación se entiende como un derecho

universal e inherente de cada ser humano, sin embargo, la diferencia recae en que la educación carcelaria pone el foco en la reinserción de estos sujetos dentro de la comunidad, con la finalidad de disminuir la tasa delictual.

La fundación Paz Ciudadana declara que “... *la reinserción social se alcanzará por lo tanto, cuando el infractor logre alcanzar una participación activa y pro social en su entorno comunitario, logrando satisfacer sus necesidades a través de medios lícitos y el ejercicio pleno de sus derechos sociales.*” (2015, pág. 12) Por lo tanto, la educación se plantea como un pilar fundamental para conseguir la reinserción del joven, es decir, la educación será entendida como un proceso al cual todos deben tener acceso por ser un derecho, que está dirigido hacia la reinserción buscando así disminuir la reincidencia delictual.

Es así como se puede visualizar que la educación en contexto de encierro busca fijar sus intenciones en reformar y reinsertar al sujeto en la sociedad de manera productiva, lo que se logra mediante la promoción de algunos oficios e incluso la posibilidad de terminar sus estudios medios, lo que apunta a reformar y reinsertar al infractor dentro del funcionamiento eficiente, que equivale a decir, su rehabilitación. A través de esta situación podemos visibilizar que el enfoque está en una especie de reinserción a temprana edad al mundo laboral, no al regreso a la escolaridad formal ni mucho menos a desarrollar aprendizajes centrales como lo es el aprendizaje histórico, por dar un ejemplo.

Con respecto a lo anterior, Gomes da Costa (2005) reflexiona sobre los programas socioeducativos diseñados para jóvenes en contexto de encierro, señalando que se elaboran con el fin de lograr la reinserción, rehabilitación y la resocialización del sujeto. Este autor sostiene que la socialización debe propiciar “...*una adhesión práctica a su dinámica, una sumisión a su ritmo, una incorporación plena a sus valores; en fin, una adaptación total.*” (pág. 54). Ante esto, la principal favorecida es la sociedad que promulga el estado, pues cuando el joven desiste de la delincuencia y se vuelve un individuo productivo esta se beneficia en pleno. En cambio, desde la pedagogía crítica, el autor propone una nueva concepción del término resocialización, *explicando “...esta socialización del joven que da importancia a cada miembro de su comunidad [...] respetándolos en su persona, en sus derechos, en sus bienes. Por tanto, los jóvenes actuarán así no solo por una ley promulgada o por medio de sanciones, sino por una ética personal que determina al otro como valor en relación a sí mismo”* (pág. 54-55). Desde esta perspectiva se le da importancia al sujeto y se

confía en sus propias posibilidades y decisiones, pues se da el espacio al educando para que se integre con todas sus particularidades y complejidades personales.

2. Aprendizaje Histórico

El aprendizaje histórico, en palabras simples, es una herramienta que permite comprender acontecimientos que configuran nuestra experiencia del pasado desarrollando un pensamiento con el cual somos capaces de explicar nuestra vida, logrando vincularse con las experiencias colectivas que determinan el presente en el cual estamos inmersos, haciéndonos transitar por un plano subjetivo denominado conciencia histórica, lo que se transforma en acción intencional de los sujetos, los cuales son capaces de transformar las determinaciones que configuran la realidad social imperante.

En este sentido, no podemos hablar de conciencia histórica sin antes mencionar el aprendizaje histórico que lo antecede, considerando a éste, como el aprendizaje social o la capacidad que posee la sociedad humana de hacer historia a partir del aprendizaje experiencial, es decir la conciencia de acciones cercanas o lejanas que configuran lo que la historia comprende como presente y desde la cual podemos actuar desde una intencionalidad.

Por tanto ya no nos referimos únicamente al aprendizaje de los hechos objetivos que configuran nuestro pasado, si no que la historia y su aprendizaje en particular, sería también el conjunto de acontecimientos envueltos en un presente que no se detiene, y que alberga una construcción subjetiva, es decir una retención de información que configura un conocimiento histórico, no acabado ni mucho menos limitado por un marco temporal.

En consecuencia, el aprendizaje histórico no se limitaría a la sala de clases, ni mucho menos a la educación formal, para González (2015) sería la síntesis de experiencias que superan la formación escolar. Esto proviene de una trayectoria de vida, desde la cual se propone según Rusen (2001) el desarrollo de un conjunto habilidades adquiridas que permiten al sujeto histórico entenderse en una realidad determinada, es decir un nivel de conciencia, entendida por Rusen como *“la suma de las operaciones mentales con los cuales los hombres*

interpretan la experiencia de la evolución temporal de su mundo y de sí mismos de forma tal que puedan orientar intencionalmente su vida práctica en el tiempo” (Cataño Balseiro, 2011)

Así mismo Santiesteban (2010) afirma que desarrollamos una serie de instrumentos de análisis, de comprensión o de interpretación, que nos permite abordar el estudio de la historia con autonomía y construir nuestra propia representación del pasado a partir del aprendizaje histórico, nuestra sociedad demuestra que poseemos el pensamiento histórico al albergar una memoria histórica capaz de acumular hechos y procesos que se convierten en la historia que nos acontece.

De esta forma el aprendizaje histórico supone un vínculo dialéctico entre el problema de la historia y el fenómeno del aprendizaje, evidenciando la existencia de un sujeto que conoce desde un proceso que parte de un distanciamiento subjetivo de la realidad objetivizada. Dicho episteme o sujeto epistemológico compone dos categorías vinculadas al aprendizaje histórico, será Bloch (1993) quien hablaría de la materia del conocimiento y el conocimiento de la materia para entender que una ciencia no se define únicamente por su objeto de estudio, lo que daría el pie para trascender de la racionalidad cognitiva del aprendizaje positivista, que fragmenta esta forma de concebir al episteme, planteando por su parte la unidad de la conciencia, como una característica del sujeto que conoce, es decir al sujeto del conocimiento, permitiéndonos acercarnos al desarrollo de un aprendizaje histórico, capaz de ser significativo para un sujeto que por naturaleza tiende a crear tanto realidades como sentidos y que en el caso del aprendizaje histórico involucra entendernos como *“sujetos epistémicos capaces de hacer historia si comprendemos que dicho concepto hace referencia al conjunto de decisiones que configuran la realidad”* (Zemelman, Historia y Autonomía en el Sujeto, 2004)

El aprendizaje histórico por tanto no sería la acumulación de hechos, hitos y procesos como plantea Bloch en el problema de la historia (1993) si no que involucraría según Zemelman (2004) el conjunto de decisiones pasadas y presentes que nos configuran como sujetos en una realidad, determinada por roles y funciones propias de un sistema de dominación. Desde esta perspectiva, tanto la historia como el aprendizaje apuntarán al desarrollo de la autonomía del sujeto, pues supera la concepción de la historia como una construcción objetiva del pasado y nos posiciona desde una representación situada en un proceso de transmisión de conocimientos, llevándonos a concebirla como aprendizaje constante de sentidos históricos.

Es decir, un sujeto capaz de construir sentidos y realidades y que al distanciarse reflexivamente de su presente podría ser capaz de reconocerse así mismo, visibilizando las determinaciones que el conjunto de instituciones lo someten a través de diversos roles y funciones propias de una sociedad que transita en paradigma capitalista neoliberal, cuya existencia y continuidad depende de generar mecanismos de reproducción. En este sentido *“los conocimientos históricos pueden ser útiles para la comprensión del presente y pueden influir en la toma de decisiones; que expliquen los procesos que han generado el mundo actual y que eduquen la mente para razonar sobre los procesos en curso.”* (Mattozzi, Una epistemología y una metodología de la historia para la didáctica , 2015, pág. 63)

El aprendizaje como construcción epistémica de conocimiento posee una definición semántica muy amplia, transitando por diversos paradigmas racionales, encontrándose asociada de manera permanente a los diversos contextos de socialización que se configuran en la realidad humana. Lo que deja al descubierto una dimensión de la conducta humana, que trasciende estructuras mentales y cognitivas medidas por la ciencia tradicional, lo que nos permite pensarnos como un actor capaz de crear conocimiento, realidad y sentidos.

El sujeto que aprende desde su experiencia histórica y se considera capaz de crear sus propias circunstancias, es hacedor de sí mismo y de la realidad que lo rodea, estando entonces dentro de un tiempo histórico que no puede ser reconocido sin antes tener un distanciamiento de la realidad, siendo este en tanto el significado de la historia como también de la autonomía del sujeto al darle sentido a su propio contexto histórico.

Por otro lado, no podemos hablar de la acción de enseñar como algo distinto o separado del aprendizaje, pues su vínculo se encuentra en la profunda red de significados que construyen realidad. El conocer no es algo que se encuentre individualizado ni mucho menos limitado a la educación formal o al desarrollo de un pensamiento académico o disciplinar, sino que se da en un vínculo con el otro, lo que han facilitado la transmisión de experiencias acumuladas en miles de años de desarrollo, creando, nuevas generaciones que repiten los patrones asimilados a través de aprendizajes asociados a la socialización. Estos aprendizajes, cuando se encuentran vinculados a la experiencia de la educación formal, es decir dentro de la institución escolar, se encuentran tensionados por las dinámicas de reproducción social en masa, cuna de las habilidades y competencias necesarias para que las generaciones en formación sean capaces de desenvolverse en la sociedad del siglo XXI.

En este sentido, lo disciplinar como lo es la historia y el aprendizaje asociado a la transmisión de conocimientos como estructura metacognitiva propia del ser humano, se compone también por una dimensión subjetiva en donde los seres somos capaces de interpretar una estructura simbólica y darle sentido al plano subjetivo del sujeto, que se encuentra sometido a los roles y funciones del paradigma de la educación formal y las estructuras de intervención y disciplinamiento de la lógica carcelaria de los centros de reclusión. En este sentido Patiño (2007) plantea que el habla y el pensamiento verbal, son productos históricos del hombre, tienen una función esencial en la estructuración de la mente y la conciencia.

En este sentido, el aprendizaje histórico reflejado en la narrativa de adolescentes, sería entonces una oportunidad de acceder a una dimensión del conocer, que involucra un tránsito desde lo experiencial, hacia lo disciplinar, en este último sentido, Valverde (2010) plantea que la construcción de conocimientos y actitudes necesarios para comprender la realidad en sus múltiples escalas tanto globales como locales, son un medio para entender la realidad del mundo en el que vivimos, así como también *“las experiencias colectivas pasadas y presentes”* (Valverde J. , 2010, pág. 83). En consecuencia, tanto el aprendizaje como la construcción del conocimiento histórico no sería nada si no se desarrolla una conciencia histórica que le permita al sujeto, un nivel mayor de abstracción a la hora de tomar nuevas decisiones en espacios indeterminados por las lógicas de reproducción.

Para Schank (1988) existen diversos niveles de comprensión asociados al conocer como una acción propia del aprendizaje. El primero de ellos consiste en “dar sentido” tanto a las cosas, ideas como también a la realidad. Esto nos acerca al universo simbólico que yace en la subjetividad de los estudiantes que sería denominado por las investigaciones educativas como los sentidos del aprendizaje histórico y con los cuales se alcanzaría una conciencia.

Un segundo nivel sería denominado “comprensión cognitiva”, en el cual los sujetos extraen la estructura que subyace a la información, la cual puede aplicar a ejemplos paralelos; y un tercer nivel, que corresponde a un aprendizaje profundo, en el que el sujeto añade experiencias y emociones de carácter personal, lo que promueve la generación de nueva información, y al que el autor llama “comprensión empática”.

En términos de aprendizajes vinculados al conocimiento histórico, será Pagés (2015) quien diferencie dos tipos de saberes; los saberes construidos como las elaboraciones de una historia escolarizada e ideologizada por el poder político e institucional, el cual no se encontraría dentro de un proceso de aprendizaje, sino que más bien de enseñanza enmarcada en un contexto de transmisión de conocimientos acumulados y previamente elaborados. Por otro lado, postula los saberes apropiados, que se refieren al aprendizaje como apropiación subjetiva del estudiante lo que permite una representación no tan solo de sociedad si no que de la realidad en la que se ve inmerso el estudiante, lo que se desarrolla en torno a la construcción de una conciencia histórica, lo que implica adoptar una posición frente al mundo.

La primera se enmarca en una visión de la historia y de aprendizaje desde un paradigma positivista, donde el sujeto cognoscente asimila la información de igual manera que todos sus pares, además de enmarcar a la disciplina histórica desde una visión meramente descriptiva y memorística, donde el pasado de nuestra sociedad se muestra como algo ajeno a nuestra realidad. Este segundo saber se encuentra asociado a un aprendizaje vinculado al conocimiento histórico, el cual considera que existe un proceso de asimilación y comprensión de la información, en donde *“los saberes apropiados se manifiestan en las distintas configuraciones que van desde las producciones que elaboran quienes aprenden, hasta su aplicación en contextos de la vida cotidiana”* (Pagés J. , 2015, pág. 304). De manera que tras los diversos niveles en que el aprendizaje humano construye conocimiento, es que consideramos que el estudiante no es un sujeto pasivo en los procesos de enseñanza-aprendizaje que acontece en la disciplina de la historia, es decir, es un sujeto autónomo y reflexivo que puede tanto apropiarse del conocimiento como también asimilarlo a través de procesos de enseñanza, en este sentido, *“los principios del mundo físico exterior, parecen ser más conocidos que los principios que rigen nuestros propios mecanismos de conocimiento y aprendizaje, a pesar de que estos últimos son los responsables del dominio de los primeros”* (Moreno A. , 2016, pág. 4)

Para la ciencia, anclada en el paradigma positivista, culpable de la división tanto de las disciplinas como del conocimiento realiza un estudio analítico y secuencial, considera al aprendizaje un campo medible y cuantificable, en donde *“los saberes apropiados, los que suelen generar productos, tales como resultados de evaluaciones y/o de investigaciones en los que los expertos comprueban los niveles de apropiación realizados por los estudiantes”*

(Pagés J. , 2015, pág. 304), aquello sería necesario para acreditar y legitimar un tipo determinado de aprendizaje hegemónico, estandarizado y cuantificado por la institución escolar.

“Por su parte, el aprendizaje escolar se desarrolla en contextos plagados de dificultades paidogénicas creadas por la misma cultura escolar y no por los propios actores.” (Moreno A. , 2016, pág. 11) lo que nos deja en evidencia, en palabras de González, que los sistemas educativos no son capaces de entregar a los estudiantes las habilidades necesarias *“en la resolución de las complejas ecuaciones históricas que les presenta su tiempo”* (Salazar, 2003 en González, 2017).

De esta manera, *“pensar el tiempo y la historia hacia la acción se constituye en un desafío ético político”* (Funes & Jara, 2016, pág.343) en donde el futuro sería la construcción constante del presente, y por tanto serían los saberes históricos apropiados aquellos conocimientos que construye el estudiantado en su aprendizaje y que puede utilizar en la escuela y en su vida cotidiana, potenciando la formación de una conciencia histórica. En este sentido, el aprendizaje se sustenta en la acción constante que otorga la experiencia, en tanto instituciones tales como la escuela o la cárcel han ido definiendo lineamientos que fragmentan tanto la experiencia del sujeto como sus procesos de subjetivación, en donde la hegemonía del saber, al servicio del estado, se constituye como dominante.

Comprendemos, *“las estrategias de aprendizaje como comportamientos planificados que seleccionan y organizan mecanismos cognitivos, afectivos y motóricos con el fin de enfrentarse a situaciones-problema, globales o específicas, de aprendizaje”* (Moreno A. , 2016, pág. 4) en donde el estudiante elabora un proceso de apropiación y construcción del conocimiento histórico, en este sentido serían estas estrategias, las responsables de una función primordial en todo proceso de aprendizaje, pues facilita la asimilación de la información que llega del exterior.

El aprendizaje histórico contiene diversos elementos tales como las habilidades que lo conforman, cuya finalidad sería generar conciencia histórica, que en palabras de Rusen (2010) se utiliza en situaciones específicas de la vida, en donde su fin último es analizar nuestro pasado, comprender el presente y proyectarnos para el futuro. Lo cual permite al estudiante asimilar su realidad con el acontecer histórico, otorgándole sentido a su posición

dentro la sociedad. La memoria histórica es otro elemento que encauza hacia el desarrollo de las habilidades del conocimiento histórico, en donde *“los humanos conviven con el pasado y le otorgan significado, pues es la memoria la que crea sentido manteniendo vivo el pasado, mientras lo hace parte de la orientación cultural del tiempo presente”* (Pierre en Cataño, 2011, pág. 227). La memoria, por lo tanto, le entrega sentido y significado al pasado, el cual contribuye al estudiante en la construcción del presente, pero a su vez la memoria debe tener una coherencia en su relato, como también para el contexto del sujeto, en este sentido *“La memoria a su vez se relaciona con la identidad, tanto colectiva como individual, en tanto que el pasado común preservado por medio de instituciones, tradiciones, símbolos y creencias es crucial para delinear la identidad del presente”* (Cataño Balseiro, 2011, pág. 227)

El aprendizaje histórico al ser un concepto complejo, y descrito por varios autores, q tópicos que lo conforman, está direccionado a generar y desarrollar habilidades que son exclusivamente de la disciplina histórica, como lo son; Analizar la multicausalidad de un hito o proceso histórico, el pensamiento crítico, Pensamiento temporal, identificar procesos de continuidad y cambio, identificar y trabajar con fuentes. Desde un enfoque tradicional *“El historicismo y el positivismo dan carta de naturaleza científica a la historia en el convulso siglo XIX europeo. Con matices, ambas corrientes santifican el documento como única fuente rigurosa y objetiva, que el historiador no puede contaminar”* (Molina, Rodríguez, & Sánchez, 2013, pág. 4), adscribiendo a la ciencia histórica como una ciencia científica, la cual puede ser cuantificable, medible y verificable, siendo el historiador un ente capaz de abstraerse de su subjetividad y escribir la historia tal y como ocurrió, desde un posicionamiento neutral. Esta vertiente filosófica y su enseñanza en el currículum chileno cada año va quedando más obsoleta, en el cual se suscribe cada vez más a la enseñanza de un aprendizaje histórico más acabado, en donde las habilidades pasan a tener un rol más protagónico que en la escuela tradicional, pues vemos en el currículum la inclusión de cuatro habilidades básicas para la enseñanza, las cuales son; El pensamiento temporal y espacial, análisis y trabajo de fuentes, pensamiento crítico y comunicación. *“La enseñanza de la historia exige del conocimiento de la disciplina, de su epistemología... Estamos hablando de contenidos que hacen referencia tanto a conocimientos de conceptos o principios, como a fechas y acontecimientos históricos concretos. Pero son igualmente imprescindibles los contenidos estratégicos o de segundo orden. Éstos se definen por la posesión o despliegue de diferentes estrategias, capacidades o competencias para responder a cuestiones históricas y entender de una forma más compleja el pasado. Este último tipo de conocimientos históricos*

están relacionados con habilidades propias del historiador que se concretan en: la búsqueda, selección y tratamiento de fuentes históricas, la empatía o la perspectiva histórica” (Cosme Et Al: pág.9). De esta manera definimos, qué en cuanto para lograr un aprendizaje histórico, es imprescindible interiorizar estas competencias para lograr tener un posicionamiento que realmente influya en la vida de quien posea estas habilidades.

Actualmente son cuatro las competencias que el currículum ha dispuesto a desarrollar en los estudiantes, y por lo tanto el aprendizaje del tiempo histórico es un elemento base para el desarrollo de las habilidades del conocimiento histórico de los estudiantes. Es pertinente aclarar la concepción que se tiene del tiempo, vale decir, el desarrollo de la habilidad del pensamiento temporal, a fin de comprender el paradigma del cual lo estudiaremos. Desde nuestra perspectiva entenderemos el tiempo histórico desde la mirada de Pagés y Santisteban quienes lo definen como *“El tiempo es historia, la nuestra y la de todas las personas, es pasado colectivo, es interrelación de pasado, presente y futuro”* (Santisteban & Páges, 2010, pág. 282). Por lo tanto se le entrega mayor relevancia a la comprensión del tiempo en forma colectiva y a la interrelación que tenemos como sujetos cognoscentes, entre nuestros coetáneos y la temporalidad, por lo tanto creando un lazo en ambos, que se torna primordial para comprender la temporalidad que se pretenda investigar o interpretar. Siguiendo la misma línea de investigación, comprenderemos que la percepción del tiempo variará según su contexto *“No existe una única percepción del tiempo, sino una gran diversidad de experiencias y de representaciones”* (Santisteban & Páges, 2010, pág. 282)

En contraste a lo que se enseña habitualmente en el colegio, viendo el tiempo como una medida universal, desde una visión newtoniana, la cual es lineal, hegemónica y verdadera, sin detenerse a pensar en las múltiples percepciones que existen sobre este en cuestión, pues como explícitamente aparece en el currículo de historia *“Interpretar periodizaciones históricas mediante líneas de tiempo, reconociendo la duración, la sucesión y la simultaneidad de acontecimientos o procesos históricos”* (Ministerio de Educación de Chile, 2016, pág. 48), dejando en evidencia como es la periodización el principal eje temático en cual gira la habilidad de *“Pensamiento temporal y espacial”*, invisibilizando las múltiples historias y formas de comprenderlas que existen, dejando a priori la premisa que la historia se logra comprimir en líneas de tiempo *“De todos los conceptos claves relacionados con el tiempo histórico, la duración, la simultaneidad o la linealidad, la cronología es el elemento*

al que mayor relevancia se ha dado en la enseñanza de la historia. La ubicación correcta de hechos en el tiempo forma parte de los contenidos mínimos obligatorios” (Molina, Rodríguez, & Sánchez, 2013, pág. 8). Como menciona el autor, la disciplina se limita a la noción del tiempo occidental, y por tanto de orientarse y trabajar con la cronología, y periodización en la enseñanza de la historia, dejando al aprendizaje del pensamiento temporal definido como *“El tiempo constituye una categoría cognitiva fundamental para el desarrollo del pensamiento. Se busca que los estudiantes desarrollen progresivamente las habilidades vinculadas a la aprehensión temporal y a la aplicación de los conceptos de tiempo y de espacio, para que puedan orientarse, contextualizar, ubicar y comprender los procesos y acontecimientos estudiados y aquellos relacionados con su propia vida”* (Ministerio de Educación de Chile, 2016)

El principio de cambio y continuidad sería un elemento asociado a la temporalidad o tiempo histórico, siendo esencial en el entendimiento de la historia. En este sentido *“las personas, las sociedades o las culturas cambian, pero siempre existen elementos de continuidad que nos permiten enlazar y relacionar los hechos, los personajes y las interpretaciones”* (Santisteban A. , 2017, pág. 91) En consecuencia el cambio histórico, se constituiría como algo trascendental en la disciplina de la historia, ya que en palabras de Santisteban (2017) sería su respectivo análisis lo que propondría una racionalidad en el estudio del pasado, desde el cual no sería posible sin una diferenciación de las realidades sociales en el tiempo. Esto marcaría la periodización, como también su explicación. De esta forma *“sin cambio no habría tiempo”* (Santisteban A. , 2017, pág. 91). Por tanto, el cambio nos permite la reflexión ante realidades dinámicas, que configuran tiempos, ritmos y procesos que se alejan de las concepciones lineales. En palabras de García (2014) *“Este cambio puede presentarse como un proceso en evolución y como una revolución, e implica nuevas interpretaciones o maneras de comprender el mundo”* como también *“El cambio hace posible la crítica y la alternativa, y abre la posibilidad de un mundo mejor”* (pág.19) en este sentido, si nos remontamos a historias personales, elementos significativos de nuestro pasado, identificamos elementos de cambios.

El curriculum nacional (2019) en su página web identifica que *“La habilidad de comparar identificando continuidades y cambios se trabaja permanentemente, variando los contextos y graduando los niveles de abstracción que requiere la comparación”*.

El pensamiento crítico será definido por el currículo como una habilidad que le entrega al estudiante una capacidad de análisis y reflexión que le permita pensar y cuestionar su entorno “...*el desarrollo del pensamiento crítico es una herramienta fundamental para que los alumnos logren desenvolverse en su vida con la capacidad de evaluar las situaciones, alternativas o problemas que se le presentan, de comparar, generar conclusiones y de tomar buenas decisiones, basándose en la evidencia*”.(pág.183) En esta primera concepción de esta habilidad se le da un enfoque ligado al análisis de las situaciones y contextos, por lo tanto entendemos que esta competencia es complementaria a otras, y en consecuencia una de las más complejas de consolidar. Esta definición expresa que el pensamiento crítico le otorga al estudiante la capacidad de tomar decisiones en su cotidianidad y su entorno, a partir de analizar distintos puntos de vista, vale decir, el estudiante es capaz de reflexionar en torno a una situación, tomar una resolución al respecto y argumentar con bases su posicionamiento.

Para el currículo el desarrollo del pensamiento crítico permite a los estudiantes analizar su realidad y las políticas públicas que inciden en la sociedad, para así generar una opinión propia sobre el acontecer histórico y la sociedad en la que vivimos “*El sentido último es la formación de ciudadanos informados y con opinión, que sean participativos, responsables y capaces de analizar los problemas y buscar soluciones adecuadas mediante diversas estrategias*”’(pág.186) En consecuencia desde el punto de vista curricular, es con el desarrollo de esta habilidad que se generan ciudadanos responsables para y con su entorno, comprometidos con la sociedad, y por lo tanto un ser que está permanentemente involucrado con sus deberes y derechos cívicos, capaz de analizar y discernir puntos de vistas, comprendiendo que la realidad no es objetiva, ni mucho menos las opiniones y posicionamiento de las personas, sino que está condicionada por la formación de cada una de los sujetos.

Esta habilidad es trabajada en conjunto con otro tipo de habilidades como es el trabajo con fuentes, la multicausalidad o la empatía histórica, por lo tanto es una de las más complejas de adquirir y desarrollar, el avance de esta habilidad está comprometido con un fortalecimiento de su capacidad cognitiva, lo que conlleva a un estudiante preparado para analizar la realidad desde distintos puntos de vista, e incluso generando un posicionamiento propio, a través de conclusiones que han sido generadas por “*las competencias asociadas a la capacidad de pensar críticamente son diversas, ya que implican el desarrollo de habilidades de nivel superior, como la formulación y resolución de problemas; la formulación de preguntas e*

hipótesis y la búsqueda de respuestas mediante la evaluación y el contraste de la evidencia; el contraste de distintas visiones e interpretaciones de la realidad social y de los procesos históricos; la capacidad de reflexión; la comunicación efectiva y rigurosa; la capacidad de argumentar posturas y opiniones; etc” (pág.78). Por lo tanto, el pensamiento crítico es una habilidad que se encuentra en estudiantes quienes han trabajado estas diferentes competencias y son capaces de demostrar que dominan una capacidad argumentativa y de reflexión que permita a los estudiantes posicionarse críticamente.

Otra habilidad que el estudiante debe dominar para constatar el dominio del pensamiento histórico, es el trabajo con fuentes, el cual pone en perspectiva al estudiante al momento de analizar algún material vinculado al estudio de la historia, esta le permite trabajar con distintas fuentes primarias o secundarias, las cuales van construyendo en el proceso cognitivo del educando, la asimilación del acontecer histórico y a través de este medio, conociendo el trabajo mismo del historiador, con el fin de construir pensamiento histórico. Por lo tanto, el trabajo con fuentes permite al estudiantado elaborar desde las mismas bases de la investigación histórica, reconstruir y analizar la historia que lo constituyen, siendo este un trabajo metodológico propio de las ciencias sociales.

Marco metodológico

La presente investigación se constituye sobre un paradigma cualitativo con enfoque fenomenológico a fin de llevar a cabo el cumplimiento de los objetivos que pretenden comprender desde su particularidad y dinámica el fenómeno de estudio ya que, *“el enfoque cualitativo se selecciona cuando el propósito es examinar la forma en que los individuos perciben y experimentan los fenómenos que los rodean, profundizando en sus puntos de vista, interpretaciones y significados[.] El enfoque cualitativo es recomendable cuando el tema de estudio ha sido poco abordado o no se ha hecho investigación al respecto en ningún grupo social específico”.* (Marshall, 2011 y Preissle, 2008 citados en Hernández Sampieri et al, 2014, pág. 398). Dicha perspectiva nos permite abarcar un estudio fenomenológico de las experiencias y los sentidos que los jóvenes privados de libertad, le otorgan al aprendizaje de la historia en un espacio poco estudiado, en donde no tan solo se les coarta su libertad sino que también, interrumpe los procesos subjetivos. Por lo tanto, creemos pertinente el uso de la investigación cualitativa ya que la forma en la que se recolectan los datos se basa en

“obtener las perspectivas y puntos de vista de los participantes (sus emociones, experiencias, significados y otros aspectos subjetivos)[...].Debido a ello, la preocupación directa del investigador se concentra en las vivencias de los participantes tal como fueron (o son) sentidas y experimentadas” (Sherman y Webb, 1988 citados en Hernández Sampieri et al, 2006, pág.17)”.

La investigación cualitativa se fundamenta en una perspectiva interpretativa centrada en el entendimiento del significado de las acciones de los seres vivos, principalmente los humanos y sus instituciones (busca interpretar lo que va captando activamente). Por tanto, Hernández (2006) plantea que los significados son los referentes lingüísticos que utilizan los actores humanos para aludir a la vida social como definiciones, ideologías o estereotipos. en este sentido, los significados van más allá de la conducta y se describen, interpretan y justifican (pág.108).

Para Schutz el significado sería por tanto la mediación entre el mundo y el actor en donde distingue dos tipos de significados, los que define como: objetivos y subjetivos:

“El significado subjetivo se refiere a los procesos constituyentes que ocurren en la conciencia de la persona que produjo lo que es objetivamente significativo. En otras palabras, es la construcción mental que hago, personalmente, de ciertos componentes de la realidad. El significado objetivo se refiere a contextos amplios de significados que existen en la cultura y que son compartidos socialmente”. (Hernández & Galindo, 2007, pág.232).

1.1 Tipo de estudio

El tipo de estudio en que se enmarca nuestra investigación es el estudio de caso, debido a la particularidad del fenómeno escogido. El caso del colegio Pestalozzi constituye un contexto particular en el sistema educacional chileno, ya que se asienta al interior de una institución total como lo es la cárcel cuya finalidad es la de disciplinar y homogeneizar tanto las acciones como los procesos de subjetivación del sujeto en cuestión. La institución carcelaria que

alberga este establecimiento es un centro de internación provisoria, en adelante CIP, en la comuna de San Joaquín, lo que otorga otra particularidad que consiste en la constante movilidad de su población penal, por lo tanto escolar. En este sentido la ley 20.084 vincula directamente el acto punitivo con el derecho a la educación, como un derecho inalienable, constatado en los derechos fundamentales, el que debe ser resguardado desde todas sus aristas, por lo que los jóvenes se encuentran determinados a asistir a un proceso de escolarización formal que contempla las diversas disciplinas que estipula el currículum de jóvenes y adultos.

1.2 Muestra

Al adentrarnos a los procesos de escolarización que imparte el colegio Pestalozzi nos encontramos con un universo dinámico y complejo en términos de intervención. La población escolar del establecimiento asciende a 165 jóvenes aproximadamente, quienes asisten a los procesos de escolarización formal que imparte el establecimiento. Del total del universo de la muestra, se entrevistaron a los jóvenes que cumplan los siguientes criterios de selección.

- 1- Entre 0 y 4 años de deserción escolar, este criterio es relevante porque de esta manera constatamos las significancias del aprendizaje histórico en alumnos alejados de la educación formal y lo podemos contrastar con los estudiantes más escolarizados.
- 2- Rango escolar, que estén cursando I y II nivel medio, esto debido a que por el contexto de encierro es más accesible trabajar con estos estudiantes.
- 3- Rango etario, entre 16 y 18 años, en este caso el criterio pretende abarcar el aspecto cognitivo que se desarrolla entre estas edades.
- 4- Desempeño escolar. Porque queremos saber cuál es la relación entre el desempeño escolar y el aprendizaje histórico.
- 5- Antigüedad mínima de dos meses dentro del recinto. Ya que esto les permite retomar el proceso de escolarización que muchas veces ha sido abandonado, además de tener interiorizado la lógica del colegio.

1.3 Herramientas de recolección de datos

Utilizamos la entrevista, ya que este instrumento nos permite “*a través de las preguntas y respuestas, lograr una comunicación y la construcción conjunta de significados respecto a un tema*” (Janesick, 1998, citado en Hernández Sampieri et al, 2006, pág.118). Esta será de carácter semi estructurado, lo que nos posibilita guiar a través de preguntas pautadas al entrevistado, pero al mismo tiempo nos da la libertad de indagar -a medida que avanza la entrevista- en temas de interés para la investigación, dicha entrevista está enfocada en el proceso de escolarización de los estudiantes en contexto de encierro.

Creemos que este instrumento, nos puede ofrecer “*diversos puntos de vista, más allá de versiones oficiales; además nos brindan un panorama más completo y profundo de las características de las personas involucradas en los hechos*”. (Hernández Sampieri et al, 2006, pág.137)

Análisis de contenido

Capítulo I: Sentir en torno a la experiencia escolar adentro y afuera.

A través de la investigación que llevamos a cabo con jóvenes reclusos en el centro de internación provisoria ubicado en San Joaquín, podemos señalar que todos los participantes del presente estudio poseen una experiencia escolar interrumpida, en algún punto de su trayectoria. Todos afirman haber ingresado en la edad adecuada a la educación formal preescolar, pero con el correr de los años sus experiencias van cambiando. Es de suma importancia dejar constatado en este capítulo cuál es la relevancia que los estudiantes le otorgan a la escuela, tanto dentro del recinto penitenciario, como en libertad.

La experiencia escolar de los entrevistado se encuentra marcada por la deserción del sistema educacional formal, fundamentalmente en los primeros años de la educación básica y las últimas etapas de la educación media, siendo causa directa las múltiples prácticas disciplinarias tales como expulsiones, y sanciones de todo tipo lo que termina por intensificar conflictos diversos en dichos estudiantes, lo que sumado a cada contexto en particular,

permite pensar el fracaso de la educación occidental y su función ética y moral en la sociedad, como también el hecho mismo de la lógica disciplinaria, vinculada a un discurso que busca la reforma del sujeto real a fin de construir un sujeto idealizado ideológicamente por el estado, lo que solo se materializa en la desvinculación de estudiantes como fin último de un conjunto de sanciones correctivas. Por tanto, el conjunto de información recopilada en la presente investigación nos hace pensar que la escuela vista como un proceso educacional tiende a ser poco significativa, como también carente de sentido para dichos jóvenes, quienes muchas veces se resisten a los diversos mecanismos de escolarización que posee el sistema educacional chileno, llegando incluso a la desvinculación de la institución escolar. Un ejemplo de aquello es un estudiante entrevistado que nos comenta elementos vinculados a su deserción: *“yo creo que donde repetí, después ya repetí de nuevo y no quise asistir más po, después ya me arrancaba del colegio y eso po (...) si yo no hubiera arrancado tantas veces del colegio, yo no hubiera ido a delinquir, ese momento era la chance que yo tenía para delinquir nomas po, después llegaba a la casa y estaba con mi familia nomas po, y si iba hacer algo tenía que hacerlo bien al tiro, si supuestamente iba a estudiar tenía que hacerlo bien, ya después que repetí ya me desmotive y después de nuevo y después allí que no me interesaba mucho el colegio, me aburrí igual”* (Arce, Comunicación personal, 5 de Noviembre 2018)

Duschatzsky (1999) comprende la situación de los jóvenes en situación de marginalidad ante las políticas del estado como dos universos simbólicos diferenciados. Serían los estudiantes, particularmente los privados de libertad, quienes enfrentan al sistema desde una posición no privilegiada en lo que respecta a la desigual distribución de la riqueza, lo que da paso a la producción de sentidos y saberes contrapuestos, los legítimos y los negados. Esto permite entender a la escuela y en este caso particular; la cárcel, como una frontera, un territorio que rompe con la experiencia cotidiana del hogar, la calle e inclusive su producción de conocimiento, alejando de la educación formal, una esfera cargada de significados que la experiencia concreta de la realidad social ha configurado en los sectores oprimidos. Entonces, sin vínculo alguno con los procesos de escolarización, la escuela carece de sentido para dichos jóvenes.

La escuela tradicional, enajenada de los saberes territoriales que cada estudiante lleva consigo, no logra percibir siquiera sus contextos, por ende, no extrañaría que cuando se les pregunta a los estudiantes respecto a la valoración que poseen de sus procesos escolares

muchos expresaron negativas tales como; *“Fome, no me gustaba ir al colegio (...) nunca me gustó estudiar”* (Vivanco, Comunicación personal, 5 de Noviembre 2018). De la misma forma, otro joven comenta que fue; *“Fome igual porque igual no prestaba mucha atención o sea igual tenía varias distracciones; compañeros, teléfonos, pucha igual esa típica que uno va al colegio con, con él, con los audífonos escuchando música”* (Tapia, Comunicación personal, 5 de Noviembre 2018). En otras palabras diríamos que nos encontramos con una experiencia escolar, donde colisionan constantemente dos mundos, con esto nos referimos a la calle y la escuela que se manifiesta en un estar siendo que entra en crisis al encontrarse envuelto en un evidente adoctrinamiento denominado escolarización, evidenciado en las normas del establecimiento y al desplazamiento de los jóvenes en el espacio escolar, los cuales no les significan al punto de resistirse a la normalización y estandarización que el mismo sistema económico se plantea en la educación.

Al analizar la información entregada por los estudiantes, nos encontramos con uno de los entrevistados, que construye una narrativa basada en su experiencia escolar, comentando lo siguiente *“fui a kínder, de primera era ordenado, exigían nota y todo po, ya después fui creciendo y me puse flojo, después jugaba a la pura pelota, era jugar a la pelota nomás, ya en quinto me empecé a portar mal, tenía amigos de séptimo, de octavo, pero tampoco fui de hacerme la cimarra, prefería quedarme en la casa y quedarme acostado, le decía a mi mamá que no fui al colegio nomás”* (Cerón, Comunicación personal, 5 de Noviembre 2018).

En este sentido, al resistirse a los procesos de escolarización, los estudiantes se marginan de los procesos de aprendizaje que mantienen lógicas estandarizadas, como también de la asimilación de los códigos sociales que el mercado ha seleccionado para prevalecer en la hegemonía, tomando el protagonismo de sus acciones, las cuales quedarían marcadas por las represiones de instituciones que se han visto fracasadas en su misión reformadora y reproductora de la sociedad neoliberal, llegando inclusive a privarlos de su libertad.

Dichos jóvenes desarrollan mecanismos de subversión a las normalizaciones del proceso de escolarización como señala el entrevistado: *“Era wena pero a veces me ponía falta de respeto, que me ponía a molestar a mis compañeros y por eso me retaban y nos poníamos a discutir”* (Arce, Comunicación personal, 5 de Noviembre 2018). Esto gatilla la lógica disciplinaria presente en las prácticas de enseñanza y que claramente afectan los procesos de aprendizaje y alteran la convivencia dentro del espacio-aula, siendo para las y los docentes más jóvenes oportunidad de reemplazar y construir nuevas relaciones que superan las

prácticas tradicionales en la educación, basando sus acciones en el afecto y cercanía con los jóvenes logrando ser más significativas en su experiencia escolar. Así lo expresa un joven el cual plantea que; *“En el último colegio era hombre el que era mi profesor jefe, pero era loco, era como un callejero que había llegado a ser profesor, pero era muy buen profesor él, tenía las cosas muy claras, ya tenía la materia aprendida de memoria, no le faltaban libros pa poder enseñar, ya sabía que materia iba en que curso y en qué mes del año y yo creo que tenía harta experiencia como profesor pero si uno se ponía a conversar como amigo tenía hartas anécdotas que contar, de historia tenía que ser po”* (Castillo, Comunicación personal, 5 de Noviembre 2018)

En gran medida existe una experiencia escolar presente en la trayectoria de los jóvenes, la cual responde a estándares de consumo funcional al sistema económico: *“cuando niño decía aah para que sirve pero ahora ya más grande, ya teni que tener cuarto medio entonces que iba hacer con primero y segundo y octavo básico, la misma historia que mi papá, operario, operario, y ahora que saco cuarto medio puede aspirar a más sino no habría posibilidad, entonces, tengo que sacar algo, para, no voy a estar trabajando toda la vida pa después poder aspirar a más”* (Ceron, Comunicación personal, 5 de Noviembre 2018). Sostenido desde un discurso de exitismo, la narrativa de los jóvenes, evidencia en su experiencia escolar, un contexto de reproducción social; un tipo de escuela que día a día aleja en cada intervención, la idea de la transformación social de sus vidas y por tanto careciendo de sentido e interés.

Dichos jóvenes, quedan relegados a la libertad del presente constante de sus acciones, donde viven actualmente las peores represiones del sistema democrático, sin embargo no son capaces de mirarlo más allá del momento. En este sentido, *“Somos hombres de las circunstancias, pero no somos hombres frente a las circunstancias. Estamos determinados por ellas y, en ese sentido, moldeados por ellas; somos expresiones de circunstancias que otros sujetos crean; nos limitamos a ser sus exponentes con una mínima o nula capacidad de crear circunstancias o de colocarnos frente a ellas, frente a los contextos; de verlos desde otra perspectiva”* (Zemelman, Pensamiento y construcción de conocimiento histórico, una exigencia para el hacer futuro, 2015, pág. 349). En este sentido, con respecto a su experiencia escolar, un joven plantea;

“Siempre me ha costado el colegio, me cuesta concentrarme, poner atención y siempre he tenido bajo rendimiento, entonces repetí el 5to básico, después empecé a ponerle un poco

más de empeño y ya después no tenía puros 4 tenía 4.5 y el último año el octavo tuve un 55 de promedio que fue un logro, entonces con ese 55 me pude inscribir en el otro colegio y ahí estaba feliz porque iba a estudiar en un buen colegio donde iba a poder sacar una carrera técnica pero no concluí nada” (Castillo, Comunicación personal, 5 de Noviembre 2018)

Hoy tanto la escuela, como la educación en Chile, pero fundamentalmente los roles y determinaciones del sistema económico y político no les hace sentido a estos jóvenes más allá de los discursos exitistas. Y en consecuencia, tanto la cárcel como la escuela en su trayectoria de vida han cumplido la función de promover el cambio individual sin cuestionar la realidad y su contexto en particular, siendo carente de sentido al mantener su carácter violento y disciplinario del cuerpo y la mente.

Los diversos estudiantes representan modos de vida y relaciones sociales, legitimadas por su clase social (Duschatzky, 1999) como también ritmos de aprendizaje influidos fundamentalmente por los contextos de origen, la escuela por su parte sería quien promueve procesos de aprendizaje de la historia tradicional que irían de la mano con la anulación del yo, que dentro de un marco coactivo implementa lógicas disciplinarias que promueven la deserción escolar de los jóvenes profundizando aún más la brecha social existente en el Chile del siglo XXI.

De los 5 jóvenes entrevistados, distinguen dos de ellos con una experiencia escolar más o menos ininterrumpida, ambos jóvenes estaban estudiando en el medio libre antes de ingresar a este centro, y en ambos casos su abandono escolar cuenta de unos meses, donde no se matricularon, o cambiaron de ciudad, o simplemente no querían ir al colegio, pero de igual forma terminaban sus años con regularidad dentro de lo que la educación chilena les permite. Por otro lado los tres jóvenes restantes pertenecientes al grupo entrevistado poseen una deserción escolar de 2 a 3 años y albergan en su experiencia escolar al menos una repitencia, sintiéndose rechazados por el sistema educativo, además recalcan que el consumo de drogas y su inserción a la delincuencia es parte de lo que ha potenciado su deserción escolar, o también viceversa, es por el fracaso escolar que son atraídos a intentar llevar una vida delictiva. Estos tres jóvenes no estudiaban en el medio libre al momento de entrar al CIP, sino que están completando su escolaridad y volviendo a las aulas, después de todos estos años, en la obligatoriedad que les impone la institución total carcelaria.

Esta deserción está caracterizada por la exclusión del aula o su escaso alcance para trabajar con estos sujetos que tenían problemas sociales de distinta índole, donde finalmente estos estudiantes se sentían constantemente rechazados por la institución escolar *“yo iba en el colegio Antonio Borquez solar de kínder, no me acuerdo si kínder, hasta quinto básico, ahí me gané una beca yo y fui a la universidad católica por las matemáticas pero después me echaron como a las dos, tres semanas de la universidad y después me fui a estudiar al colegio donde trabajaba mi mamá y me echaron después me fui a 7mo y después pase de 7° a 8° y ahí me gradué de 8° y pase a primero y después repetí primero y repetí de nuevo y después no fui a estudiar ma y ahí termino y no fui a estudiar más en la calle”* (Arce, Comunicación personal, 19 de noviembre 2018), en esta experiencia podemos ver cómo el joven se sintió frustrado por un sistema escolar que constantemente lo invalidó como estudiante, lo que generó finalmente un desencanto total de la institución mientras estaba en el medio libre. Pero no es sólo esta razón pues también explica *“si yo no hubiera arrancado tantas veces del colegio, yo no hubiera ido a delinquir, ese momento era la chance que yo tenía para delinquir nomas po, después llegaba a la casa y estaba con mi familia nomas po, y si iba hacer algo tenía que hacerlo bien al tiro, si supuestamente iba a estudiar tenía que hacerlo bien, ya después que repetí ya me desmotivé y después de nuevo y después allí que no me interesaba mucho el colegio, me aburrí igual(...) en ese tiempo ya me gustaba la droga, no podía asistir tranquilo a clases.”* (Arce, Comunicación personal, 19 de noviembre 2018). Aquí podemos constatar como el abandono del sistema educativo, la frustración y el desamparo del estudiante trae como consecuencia la oportunidad de delinquir, puesto que la desmotivación del sujeto partió por no sentirse legitimado como estudiante al hacerlo repetir dos veces seguidas, al no haber cumplido “correctamente” su participación escolar, simplemente la abandona en busca de otras formas de legitimarse en su entorno. Además cayendo en adicciones, lo que conllevó al estudiante a entrar a un círculo vicioso, en donde una de las causas de su malestar, es la exclusión sufrida por parte del sistema escolar, puesto que con sus lógicas de estandarización, suponen tener la capacidad de facultar quien puede seguir el proceso de aprendizaje y quien debe reprobado o repetir.

Como mencionamos anteriormente la droga también es uno de los factores que afectan a la deserción escolar, o culpable de socavar los intentos de aprendizaje de los estudiantes pues ellos mismos explican que en el colegio no prestaban atención, ya que estaban drogados o simplemente concentrados en algo más *“Si entraba pero me ponía a puro tontear, no hacía las clases o de repente me escapaba, era bueno pa volarme”* (Castillo, Comunicación

personal, 5 de noviembre 2018). Aquí se presenta un caso de un completo desinterés por la escolarización, ligada al consumo de drogas.

Esto nos da una luz para comprender su experiencia escolar fuera del CIP, y por lo tanto trazar las líneas para identificar cómo valoran la escuela tanto dentro y fuera del sistema carcelario, donde podemos afirmar que en la totalidad de nuestro universo de estudio, entregan un valor positivo a lo que es la escuela dentro del sistema carcelario, y en contraparte cuando estaban en el medio libre, no le otorgaban mayor relevancia, o más bien para algunos, les servía como un lugar para socializar, pues al preguntarle sobre la escuela fuera del CIP uno de los estudiantes responde *“En realidad fue buena experiencia pa mí porque como de colegio no tuve mucho, fue más que compartiera con los cabros, que andaba pasándola bien porque no estudie nada, llegue hasta la mitad del semestre y después me fui del colegio”* (Castillo, comunicación personal, 5 de noviembre 2018), considerando la escuela como un lugar de esparcimiento, el cual utilizaba para pasar el rato y compartir con sus amigos, distante a lo que el espíritu de la escolaridad preferiría, por lo tanto entregando una valoración positiva, desde una visión de un estudiante que no iba con el objetivo de validarse ante el sistema educativo, sino que más bien legitimarse entre sus pares

La violencia que vivimos cotidianamente en la sociedad no está exenta en la vida escolar de los estudiantes, y lejos de estar ausente, es parte del día a día de la vida de estos alumnos, por lo tanto esta experiencia marcará los jóvenes, pues vemos como algunos nos relatan distintas vivencias ocurridas en el colegio mientras estaban en libertad, las cuales dejan huellas para la conformación de la idea que se hacen sobre la institución escolar. La sala de clases o la escuela en sí, fue parte de escenario de claros ejemplos de violencia física, como relatan algunos estudiantes *“muchas peleas también, tenía muchas discusiones me había mandao ya embarras fome, una vez llegué en auto al colegio y casi atropellé a un cabro”* (Castillo, comunicación personal, 5 de noviembre 2018).

Como mencionamos anteriormente, dichos jóvenes le otorgan un gran valor a la escolarización estando dentro del colegio Pestalozzi, en cuanto a terminarla y seguir estudiando para ser profesionales, ya que desde su perspectiva, la educación les permitirá surgir en la vida o en otros casos lo vinculan como un beneficio para sus antecedentes, esto se evidencia al preguntarles a los estudiantes cuál es el valor que le entregan al aula o la escolarización *“si porque igual me sirve pa mi pa futuro y porque igual me sirve de antecedente igual po”* (Arce, comunicación personal, 19 de noviembre). En esta cita

podemos vislumbrar cómo el estudiante le entrega un valor positivo a la escuela, haciendo énfasis en los antecedentes y como el asistir a la escuela es una ayuda para su vida, pero podemos constatar que esto lo dice por el contexto en el que se encuentra ya que al momento de preguntarle si seguirá estudiando después de salir a la calle responde *“No, no me interesa”* (Arce, comunicación personal, 19 de noviembre). En contraste vemos como es importante también para los estudiantes cumplir objetivos de vida cómo seguir estudios profesionales en los que se desempeñarán al salir a la calle, *“si igual me conviene salir con buenas notas de tercero y cuarto para después entrar a la universidad”* (Ceron, comunicación personal, 19 de noviembre).

Este es el caso de Pedro Ceron, el cual es uno de los sujetos de estudio que no tenía mayor interrupción de su trayectoria escolar, y pretende seguir con estudios superiores, para estudiar pedagogía en educación física, además reflexiona en cuanto la legitimidad que le entrega el estado al tener los estudios medios completados *“Si o sea cuando niño decía aah para que sirve (la escuela) pero ahora ya más grande, ya tenía que tener cuarto medio entonces que iba hacer con primero y segundo y octavo básico, la misma historia que mi papá, operario, operario, y ahora que saco cuarto medio puede aspirar a más, sino no tendría posibilidad, entonces, tengo que sacar algo, para, no voy a estar trabajando toda la vida pa después poder aspirar a más.”* (Ceron, comunicación personal, 19 de noviembre 2018). En esta cita vemos cómo el joven le entrega un valor al aprendizaje vinculado con una posición social, y también enfatiza en el aprendizaje logrado dentro del CIP y su experiencia en el lugar, dando cuenta también de cómo le otorga al aprendizaje un sentido que lo consagra socialmente y le permitiría diferenciarse de su familia y sus pares *“Si veo la vida de otra forma igual po, nunca pensé que iba a ser tanto igual po, los días van pasando, los meses y ya pienso que ya llegue ayer, ya pasaron 5 meses 1 mes más ya es medio año igual po, me ha servido para valorar a mis seres querido, quien me quiere porque ahí se ve quien te aprecia. Y hacer las cosas bien, ahora y ya es distinto porque cumplí 18 años aquí entonces ya no van a ser meses o ya 3 tres años condenado a TilTil, un año y medio de conducta y estoy en la calle, no po ahora son cerrados, yo no voy a caer en lo mismo que mi familia, tengo que aprender, y aprender lo que más que pueda y después salir a estudiar, si yo voy a salir a estudiar”* (Ceron, comunicación presencial, 19 de noviembre 2018).

Sin embargo debemos hacer una distinción entre la importancia que le dan a la escuela, ya que todos los estudiantes tienen una opinión distinta, esto dependiendo si es que están en

libertad o encerrados, muchos aseguran que su visión de la escolarización cambió en su estadía dentro del CIP *“ahora que estoy aquí me he dado cuenta la importancia de los estudios”* (Vivanco, comunicación personal, 19 de noviembre 2018), en este caso el estudiante explica que estando encerrado le da otro sentido a su escolarización *“Era importante porque sin estudios siempre se me dijo que sin estudios no se hacía na, pero no vi la importancia del estudio afuera, aquí veo que sirve para hartas cosas más, aparte que he madurado harto”* (Vivanco, comunicación personal, 19 de noviembre 2018). De manera similar se evidencia que este sujeto logra comprender la funcionalidad que tiene la escolarización para su vida, fundamentalmente la escuela entendida como un medio para obtener mayores oportunidades en su experiencia de vida. Por lo tanto vemos como dentro del universo de entrevistados la escolarización va tomando un rol distinto en la configuración del sentido que le otorgan a la institución escolar como tal, ya que este espacio es un escape a la realidad en la cual están inmersos, lo que finalmente se expresa en que el tiempo que pasan en el colegio dentro del CIP es una instancia donde las lógicas del colegio en libertad no imperan con la misma connotación.

Entonces podemos dar por entendido que los estudiantes le dan otro sentido a la escuela dentro del CIP, pero ¿Por qué los estudiantes le darían mayor importancia estando dentro del colegio Pestalozzi? El trato que se le entrega a los estudiantes dentro de este colegio es distinto al que fue entregado fuera, los estudiantes le otorgan un sentido distinto, puesto que al estar encerrados, el espacio escolar funciona como una vía de escape para el mundo en el cual están sumergidos, y esta les da legitimidad ante el mundo, pues ellos mismo explican qué les sirve para *“poder superarme, salir adelante de manera honrada”* (Vivanco, comunicación personal, 19 de noviembre 2018).

Además, los profesores dentro del sistema penitenciario les entregan oportunidades que no se les daba afuera *“porque hay otra dinámica con los profesores, es otra la dinámica que utiliza pa enseñar (...) tienen más interés, más tolerancia, más la paciencia que tienen para enseñar”* (Vivanco, comunicación personal, 19 de noviembre 2018).

También dan énfasis a la entrega de algunos profesores *“a mí por lo menos me gusta hacer clases aquí porque cambia la rutina, yo me llevo bien con las profesoras, conversan harto conmigo, aparte que si tengo alguna duda o si me cuesta algo están ahí porque los llevamos bien, de hecho en delante no entendía una cosa de una prueba me la explicaron como 5 veces y ya como no la entendía a la quinta vez”* (Castillo, comunicación personal, 5 de

noviembre 2018). Este estudiante da cuenta sobre un punto fundamental que condiciona la experiencia de los estudiantes, la figura del profesor, y podemos constatar que es una variante que dentro de los estudiantes entrevistados tienen en común acuerdo que el trato que se genera entre la relación profesor-estudiante, dentro del CIP es distinto, entregando una visión positiva al docente, pues valoran la preocupación y la instancia del aprendizaje en una lógica distinta de la cual estaban acostumbrados fuera de la cárcel *‘si, tienen más interés, más tolerancia, más la paciencia que tienen para enseñar...en la relación maestro alumno que hay’* (Vivanco, comunicación personal, 19 de noviembre 2018).

Esta comparación nace de un estudiante que transitó por distintos colegios, realidad vivida por cada uno de los entrevistados, y en esta frase explica cómo los profesores dentro del CIP tienen otro compromiso con los estudiantes, dado por las condiciones que impera en el contexto escolar de la calle, donde un profesor o el sistema educativo no permite que las relaciones entre profesor-alumno se estrechen con cada uno de los estudiantes, y se generen vínculos que permitan entregarle la atención requerida a cada uno de los jóvenes, y como ya hemos visto anteriormente, los entrevistados son el reflejo de los rezagados de la educación, quienes son vistos como un problema que nadie está dispuesto a tolerar *“en cambio en la calle no están tan preocupado de uno, si repetí repetí no mapo y acá igual se preocupan más, por la situación en la que estamos o por ellos, pero se preocupan hartito de nosotros igual po, por que entremos a las clases, que aprendamos, aunque igual algunas veces es fome, pero en ese aspecto igual nos va a servir a nosotros no más po”* (Ceron, comunicación presencial, 19 de noviembre 2018).

Aquí el estudiante explica que fuera del CIP se sintió un ser que le era indiferente a los docentes y la escuela, cargando consigo un estigma de decepción en torno a las estrategias de enseñanza impartidas en la educación en el medio libre entregando una valoración negativa a lo que fue su pasar en la escuela, y en contraste aprecia como es el trato y la preocupación en el colegio Pestalozzi *“No es que acá es que igual hay harta preocupación, no es que acá igual puede ser fome pero igual hay harta preocupación, igual se preocupan de que tengamos las notas de que nos ayuden”* (Ceron, comunicación presencial, 19 de noviembre 2018).

Es por esto, que el conjunto de estudiantes entrevistados, demuestra una apreciación positiva sobre la institución escolar en el contexto de encierro proyectada por los estudiantes hacia el momento de obtener su libertad dejando en la claro su interés en terminar la enseñanza media

e incluso cursar estudios superiores, ya que las relaciones que se crearon en este espacio son basadas en la preocupación y el interés enfocado en los estudiantes, esto se da por las condiciones del espacio que dan pie para lograr este tipo de acercamientos, que en el contexto del medio libre, no se dieron para estos jóvenes reclusos.

Capítulo II: El aprendizaje histórico; un acercamiento a las habilidades presentes en estudiantes en contexto de encierro.

Como hemos mencionado anteriormente los estudiantes presentan en diferentes grados habilidades del aprendizaje histórico, tales como el trabajo con fuentes, pensamiento espacio temporal, continuidad y cambio y pensamiento crítico. En este capítulo conoceremos si los jóvenes son capaces de reconocer estas habilidades y como estas se presentan en sus narrativas.

De todas las habilidades planteadas para el aprendizaje histórico, sólo hubo una que los jóvenes pudieron distinguir, definir y/o dar ejemplos que reflejan el trabajo con éstas, esta es el trabajo con fuentes, todas las demás habilidades presentadas en las entrevistas fueron inferidas a través de las respuestas por los investigadores, ya que los estudiantes no lograron identificarlas como tal.

Creemos que para el análisis del presente capítulo es pertinente ir revisando una a una las habilidades del aprendizaje histórico que pudimos evidenciar a través de las entrevistas de los jóvenes.

Sabemos que las fuentes históricas forman parte de las habilidades que componen el aprendizaje histórico, ya que estas permiten al sujeto comprender los cambios y los procesos históricos de manera más completa, situándose en el momento que intenta transmitir dicha fuente, ya que entendemos que el pensamiento histórico no es un hecho innato, “ *por lo que debe favorecerse a través del trabajo con fuentes históricas y la aplicación de procesos de indagación*” (Rosalva, Cantú , & Arteaga , 2015, pág. 1284). Comprendemos también, que las fuentes históricas no son solo de carácter escrito, sino que también pueden ser materiales audiovisuales, objetos, y relatos orales, al mismo tiempo valoramos este tipo de trabajos, ya que con este “*se logran cambios significativos en los estudiantes involucrados en procesos para el aprendizaje de la historia donde los recursos son las fuentes históricas. Significativos*

pues se observa que las visiones sobre la historia como asignatura se van transformando paulatinamente” (Rosálva, Cantú , & Arteaga , 2015, pág. 1290)

En este sentido, es que a través de las entrevistas realizadas pudimos constatar que todos los entrevistados tienen aunque sea un vago conocimiento de lo que es una fuente histórica. De estos estudiantes, cuatro son capaces de definir en sus palabras lo que creen que es una fuente histórica, desde nociones básicas como creer que son *“algo como de los años antes, algo de los años anteriores que nunca se va a dejar de hablar yo pienso”* (Ceron, comunicación presencial, 19 de noviembre 2018) hasta formulaciones un poco más complejas presentando ejemplos de lo que estas representan *“ una guía por ejemplo, histórica, que tengo que leer algo que paso en 1939, yo estoy leyendo una fuente histórica para poder responder y saber de qué se trata todo lo que pasó”* (Tapia, Comunicación presencial, 30 de noviembre 2018). A pesar de que existe uno de los entrevistados que dice no saber lo que es una fuente histórica, de todas maneras es capaz de evidenciar su trabajo con ellas en el colegio Pestalozzi, ejemplificando su experiencia en una actividad realizada, *“como cuando hicimos el trabajo con la ... el video.”* (Arce, comunicación presencial, 19 de noviembre 2018).

De los jóvenes entrevistados solo uno afirma haber trabajado con alguna fuente histórica en el medio libre, este es el caso del joven Tapia , todos los demás nos cuentan que no trabajaron nunca con una fuente histórica en el medio libre, a su vez, los cinco estudiantes reconocen y dan ejemplos del trabajo con fuentes en el establecimiento del CIP, en los *“talleres PSU”* (Vivanco, Comunicación presencial, 19 de noviembre 2018) y *“Con los libros que ha traído y con guías.”* (Castillo, comunicación presencia, 5 noviembre 2018).

Algo interesante sobre las respuestas de los entrevistados es que reconocen las fuentes históricas como relatos escritos y videos, como lo mencionamos anteriormente, pero ninguno de ellos identifica los relatos orales como una fuente histórica. Esto es interesante ya que algunos de ellos, tres para ser exactos, nos comentaron sobre las historias que les habían contado sus familiares, principalmente sobre la dictadura militar del año 1973 en Chile. Lo cual nos dejó en evidencia el nulo trabajo con testimonios dentro y fuera del establecimiento en el CIP, siendo que *“las fuentes orales favorecen el paso de la historia personal o familiar a la historia colectiva, y sus diversos tiempos históricos.”* (Santisteban & Páges, 2010, pág. 309). Este vacío respecto a la historia oral nos permite darnos cuenta del poco sentido que los estudiantes y los establecimientos donde han sido educados le tienen a este tipo de fuentes.

En consecuencia los colegios no las trabajan y esto da como resultado que los jóvenes no las reconozcan ni las valoren como tal. Podemos inferir también, que los significados que le otorgan a las fuentes históricas los jóvenes al tener relación exclusivamente con lo escrito, los hace sentir, que cualquier guía de trabajo, sin importar el contenido, es para algunos de por sí una fuente histórica, y a su vez, que para ellos el trabajo con fuentes históricas solo se enmarcan en un aprender institucional dejando de lado el aprendizaje fuera de la escuela, esto se evidencia en respuestas como *“un libro de historia es una fuente histórica, que tiene contenido sobre la historia”* (Vivanco, Comunicación presencial, 19 de noviembre 2018) o hablando del trabajo en el aula, *“leer un texto y responder unas preguntas, eso siempre lo hacemos”* (Ceron, comunicación presencial, 19 de noviembre 2018).

En cuanto a la habilidad espacio temporal, *“podemos comprender que se consta de una red de relaciones conceptuales, donde se sitúan los hechos personales o históricos de manera más o menos estructurada”* (Matozzi, 2000 en Santiesteban y Pagés, 2010, pág. 286).

Pedro Ceron es capaz de periodizar su experiencia escolar y familiar, no reconoce la habilidad como tal, pero si se encuentra aplicada en su narrativa en diversos niveles de complejidad, donde comprende la función del tiempo en la historia. Por ejemplo el joven comenta que: *“uno va cambiando, yo encuentro que ha cambiado harto a como era antes, porque antes siempre me ha contado mi abuelo que antes era muy distinto a lo de ahora. En todo aspecto, entonces porque no va a poder seguir cambiando si el tiempo va avanzando”* (Ceron, comunicación personal, noviembre 2018). Lo que nuevamente nos deja en evidencia que la educación no formal tiene más sentido para el joven que la educación formal aprendida en el aula, ya que durante la entrevista su mayor énfasis se encuentra en el relato oral de su familia.

Dilan Castillo por su parte es capaz de distinguir roles en periodos específicos de tiempo, distingue también cambios culturales según el contexto histórico, *“una vez me pregunte ¿porque se dice que la mujer es más débil?, y la historia dice que las mujeres se quedaban en la casa tejiendo, o en el tiempo que eran cavernícolas y los hombres salían a cazar, o más adelante a lo mejor se quedaban en la casa, la mujer cuidando a los niños y los hombres trabajando, pero ahora es distinto po, las mujeres trabajan, son independientes, ya no necesitan tanto al hombre como pa vivir”*(Castillo, Comunicación personal, 5 de Noviembre, 2018), esto evidencia que el joven ha desarrollado en parte habilidades de temporalidad ya

que es capaz de estructurar en su narrativa diversos procesos de la historia. Así mismo el joven comenta que *“yo creo que no siempre ha sido así, que fue diferente, así como otra sociedad, o sea va a tener un cambio, pero así una pauta pa cambiar la sociedad, en eso no creo, si va a cambiar porque tiene que cambiar por una rebelión, como por ejemplo con el tema de los homosexuales o bisexuales, de las diferencias de género, antes no se aceptaban pero como ahora se están mostrando, se está diciendo que hay discriminación, eso es un cambio en la sociedad. Para mí por lo menos digo que está bien que hagan eso porque nadie debería vivir escondido”*. (Castillo, Comunicación personal, 5 de noviembre, 2018). Lo que evidencia también un desarrollo en la habilidad de continuidad y cambio.

Al igual que sus compañeros Felipe Vivanco presenta en su narrativa un desarrollo del pensamiento temporal, al considerar ejemplos de generaciones y mentalidades pasadas vinculándolas con el presente, es capaz de identificar periodizaciones tales como dictadura y democracia *“Sí porque es más liberal, lucha por sus intereses, no es como las generaciones anteriores que se quedaban calladas, esta generación lucha por sus ideales. Están aburridos de ver como a sus padres los torturaron, a sus padres, pasaron por encima de ellos y no hicieron nada”*. (Vivanco, Comunicación personal, 19 de noviembre, 2018). Al preguntarle sobre la asignatura de historia, el estudiante nos comenta diversas críticas dirigidas al contenido escolar, en este sentido Vivanco explica que *“tampoco se habla de nuestros antepasados cuando eran aquí indígenas, siempre se hablan desde cuando el español llegó a América. Nunca se habla de América antes de que llegara el español”* (Vivanco, Comunicación Personal, 19 de noviembre, 2018). Dicha narrativa nos permite identificar que el joven también es capaz de periodizar según un contexto histórico, distinguiendo el periodo prehispánico del periodo de la conquista en Chile.

Por el contrario, el estudiante, Yerko Arce no tiene nociones evidenciadas en el momento de la entrevista, creemos que esto se debe a que el joven no presenta ningún tipo de interés por la historia, declarando que *“no me interesa mucho la historia, y como no me interesa me gusta más la matemática”* asociando la historia netamente a la asignatura escolar.

En lo que respecta a la habilidad de continuidad y cambio la cual se encuentra vinculada con el pensamiento temporal, nos ha permitido acercarnos al sentido que le pueden otorgar los estudiantes al aprendizaje histórico desde nuestra interpretación de su propia narrativa

En este sentido Pedro Ceron reconoce cambios asociados a los precios de los productos, y a los valores, tales como el respeto, planteando que; *“antes era más (...) no sé, que por el respeto, siempre se me decía que antes se respetaba mucho, ahora no tanto, así, antes por ejemplo era mucho más difícil comprarse un par de zapatillas, la vida era como más cara se podría decir que ahora”* (Ceron, comunicación personal, 19 Noviembre 2018). También considera las muertes como un factor de cambio en la historia, el joven evidencia el pasado como una mejoría frente al presente en términos valóricos, pero al contrario en términos materiales y económicos. En sus narrativas se puede visualizar la habilidad cuando el joven, frente a la pregunta de que, si el pasado influye en su presente, plantea que *“Si igual si po, no sé si el futuro pero el presente si po porque lo que uno hace antes repercute en lo que hace uno ahora. Si en el futuro puedo hacer las cosas mejor”* (Ceron, comunicación personal, 19 de noviembre 2018). Podemos identificar en sus palabras que el comprende que todos los procesos tienen una continuidad y un cambio que aplicado al aprendizaje histórico deslumbra que toda la historia de nuestro pasado converge en el presente.

En este sentido los objetos materiales toman relevancia en las narrativas de los estudiantes porque a partir de aquellos son capaces de reconocer procesos de continuidad y cambio en sus propias realidades, es así como Yerko Arce, que a pesar de presentar una vaga noción del pensamiento temporal, es capaz de asociar elementos de cambio en los precios y valores de artículos de la vida cotidiana, comentando que, *“mi abuelo me contaba que antes, en dictadura, los cuicos escondían los camiones y los pobres los tenían que robar porque todo era muy caro o no habían, pero ahora es llegar y comprar lo que uno quiere”* (Arce, comunicación personal, 19 de Noviembre 2018). Sin embargo bajo los términos de la historia tradicional que no contempla la historia oral, dicho estudiante no es capaz de evidenciar en su narrativa habilidades de continuidad y cambio.

Por otro lado encontramos estudiantes que sí poseen un mayor grado de desarrollo de la habilidad, distinguiendo claramente avances tecnológicos y mejoras en el ámbito social, tales como la educación y la salud, el joven reconoce que las cosas *“ en el pasado fueron duras que no eran como hoy en día qué hay harta tecnología, qué hay un poco menos de ignorancia, qué a pesar de todo no hay mala política o entre comillas, pero no es tan fuerte como antes qué no teni qué salir pa la calle y saber que tení qué entrarte a las 10 por qué sino te pueden matarte, te pueden torturar, o sea este mismo centro antes era de tortura,*

cuando era los álamos era un centro de tortura'' (Tapia, comunicación personal, 30 de noviembre 2018), así mismo podemos identificar que este joven utiliza su espacio de encierro como un elemento de continuidad y cambio al entender que en el pasado *'' si yo hubiera caído preso en los tiempos pasados no estaríamos conversando tan civilizadamente como ahora, estaría en un calabozo siendo torturado por cualquier milico, militar o carabinero''* (Tapia, comunicación personal, 30 de noviembre 2018). Por otro lado, Vivanco evidencia cambios en el sentido de las generaciones pasadas y presentes, las cuales diferencia la generación de sus padres que vivieron la dictadura, como también su propia generación, la cual considera menos conservadora y más liberal, pues opina que ya han perdido el miedo, ya que el joven no tiene miedo a las torturas y los secuestros. Así mismo, nos comenta continuidades históricas evidenciadas en las injusticias sociales y la distribución del poder y la riqueza *''uno se mira en la historia y siempre ha ocurrido lo mismo, los status sociales, que el más fuerte siempre está por sobre el más débil, que el que tiene plata siempre va a estar por sobre el pobre''* (Vivanco, comunicación personal, 19 de noviembre 2018).

El mismo estudiante reconoce la habilidad de multicausalidad cuando plantea la existencia de diversas interpretaciones sobre el golpe de estado de 1973 al comentar los discursos históricos tanto de derecha como de izquierda, el joven entiende que *''dependiendo el punto de vista de donde lo veai, si erí de izquierda o si erí de derecha, vai querer que se vaya o se quede, como lo que paso con el sí y el no''*(Vivanco, comunicación personal, 19 de noviembre 2018). Así mismo se evidencia en su narrativa relaciones de causalidad en diversos casos a la hora de explicar o interpretar acontecimientos y procesos históricos de la historia del siglo XX, pues plantea fundamentalmente que los cambios son a partir de los gobiernos, pues cuando se le pregunta sobre los elementos que influyen en los cambios históricos el joven plantea que los cambios dependen de *'' los gobiernos, gobiernos que apoyaran al pueblo pa'que ayudaran a salir a delante, que dieran más oportunidades, porque si seguimos con los gobiernos que apoyan a los empresarios, a los ricos, nunca vamos a salir a delante los pobres, nunca vamos a tener la oportunidad, siempre vamos a ser trabajadores, peones de ellos''* (Vivanco, comunicación personal, 19 de noviembre, 2018). Sin embargo no es capaz de fundamentar las relaciones causales en su narrativa.

En el caso del joven Ceron, no se presenta con claridad la habilidad, pero es capaz de dar ejemplos de ciertos hechos, como las muertes de personajes importantes para la historia tradicional, contestando frente a la pregunta sobre qué elementos influyen en el cambio histórico que; *“las muertes yo creo, hartas muertes, como lo que vimos en clases, como cuando matan al Zar”* (Ceron, comunicación personal, 19 de noviembre 2018).

Dilan Castillo reconoce que en la historia existe una relación multicausal ya que entiende que son muchas las causas que pueden generar cambios en la sociedad, pero en contraste no tiene la capacidad de ejemplificar en un hecho en concreto. Esto se evidencia cuando contesta la misma pregunta que el joven anterior diciendo que *“pueden ser muchas las causas de lo que está sucediendo ahora, no sé si es solo una causa sino que pueden ser muchas cosas”* (Castillo, Comunicación personal, 5 de noviembre, 2018). Sin embargo este estudiante es capaz de reconocerse como sujeto histórico dando énfasis en su historia familiar cuando se le pregunta si se siente parte de la historia; *“Si po si antes de eso estaba mi familia igual po hasta aquí llegue yo po, quizás cuantos años los papas de mis abuelos y de mis abuelos”* (Castillo, comunicación personal, 5 de noviembre, 2018).

El pensamiento crítico es una *“es una herramienta fundamental para que los alumnos logren desenvolverse en su vida con la capacidad de evaluar las situaciones, alternativas o problemas que se le presentan, de comparar, generar conclusiones y de tomar buenas decisiones, basándose en la evidencia”*. (Bases curriculares, 2015 pág.184)

Dentro de la narrativa de los estudiantes entrevistados resalta el caso del estudiante Tapia, quien reconoce que ha desarrollado la habilidad asociada al pensamiento crítico, por lo que comenta; *“si, esa es una de las habilidades más fuertes que tengo, o sea el criticar el pasado, porque yo creo que hubieron hartas cosas que uno puede criticar del pasado, como también el pasado justifica hartas cosas que están en el presente”* (Tapia, comunicación personal, 30 de noviembre, 2018).

De igual forma, podemos observar que existieron estudiantes que comentan desde sus narrativas poseer la habilidad de pensamiento crítico, pero se torna difusa al momento de indagar en sus narrativas buscando ejemplos, opiniones y posicionamientos en temas de interés histórico, esto debido a que los jóvenes conciben el pensamiento crítico desde la realización de una crítica hacia cualquier cosa del pasado sin concebir la transformación del

presente, sin embargo reconocen que las acciones individuales tienen impactos en las trayectorias de vida.

Desde esta perspectiva, aparecen elementos vinculados al pensamiento crítico al narrar sus historias personales y/o locales, así mismo al tomar posición en temas vinculados a la dictadura, fundamentalmente la historia reciente. Si bien, los jóvenes son capaces de emitir un juicio histórico y defender sus opiniones, estas carecen de fundamentación, en el sentido histórico de sus argumentos, es decir, la precariedad de elementos de peso como los hitos, hechos y procesos.

Por otro lado, hubo quienes simplemente no reconocen la habilidad, confundiéndola con aspectos vagos de la crítica ante el sujeto y su discurso, este fue el caso de Yerko Arce, quien confunde el pensamiento crítico con la crítica discursiva o el hecho de criticar a las personas, *“porque no soy tan bueno así como pa criticar, ni me gusta que me critiquen y no me interesa ver otros tema así que no sean lo personal o lo qué haci tu po”* (Arce, comunicación personal, 19 de noviembre, 2018) .

En el caso de Vivanco se evidencian críticas de la sociedad actual y su administración, es así que nos comenta que en la historia de Chile hubo *“cambios de gobierno, gobiernos que apoyaron al pueblo, pa que ayudaran a salir adelante, que dieran más oportunidades, porque si seguimos con los gobiernos que apoyan a los empresarios a los ricos nunca vamos a salir adelante los pobres, nunca vamos a tener la oportunidad siempre vamos a ser trabajadores, peones de ellos* (Vivanco, Comunicación Personal, 19 de noviembre, 2018).

De esta manera podemos concluir que el conjunto de entrevistados no es capaz de reconocer las habilidades del aprendizaje histórico como su definición académica recomienda, sin embargo, al profundizar en sus narrativas podemos evidenciar que si son capaces de ponerlas en práctica al momento de opinar o posicionarse en temas de interés histórico. Por otro lado, hemos podido constatar que en el trabajo con fuentes es donde los estudiantes se les hacía más fácil reconocer y ejemplificar dicha habilidad.

Capítulo III: Habilidades del aprendizaje histórico: Narrativas en torno a la educación no formal y la escuela

Como hemos visto en el marco teórico, el aprendizaje histórico, corresponde a un conocimiento que no sólo trasciende la educación formal; sino que también se adquiere de manera transversal en la experiencia de vida de cada sujeto que se inserta en la sociedad de la información y la memoria. Por lo tanto, no sería un aprendizaje exclusivo de la sala de clases, como tampoco una labor restringida solo al profesor de historia, sin embargo sería este último, un actor clave en el desarrollo de la conciencia histórica de los jóvenes que enfrentan sus procesos de escolarización.

El aprendizaje histórico sería por tanto, la construcción de un conocimiento histórico que potencia en las personas un conjunto de habilidades que aportan a la comprensión del pasado a medida que nuestra experiencia en la sociedad se profundiza, instalando en nuestra conciencia herramientas conceptuales que tienen sentido en el mundo presente (Carretero, 1997). Este mecanismo cognitivo requiere la significación de ciertos conocimientos que logran cambiar las estructuras mentales con la cual pensamos la realidad. Pero son los estados quienes monopolizan el desarrollo del aprendizaje histórico y sus habilidades a través de la educación formal y sus respectivos procesos de escolarización, pues no hay que olvidar que los contenidos históricos y sociales sufren enormes transformaciones a causa de influencias ideológicas y políticas, *“de hecho, puede decirse que la enseñanza de la historia cumple un papel de conformación de la identidad nacional en cualquier sistema educativo”* (Carretero, 1997, pág. 21). En consecuencia, dentro del sistema escolar chileno se privilegia el desarrollo de ciertas habilidades que la experiencia escolar exige y determina necesarias para que cada estudiante alcance en la sociedad un capital cultural legitimado por sus estándares.

Nuestro estudio de caso, contiene un total de 5 estudiantes privados de libertad por la justicia chilena, en la cual se indaga en los sentidos que dichos jóvenes le otorgan al aprendizaje histórico, arrojando señales claras de que poseen habilidades tales como; trabajo con fuentes, cambio y continuidad, pensamiento espacio temporal, multicausalidad y en algunos casos elementos vinculados al pensamiento crítico, sobre todo en narrativas y periodizaciones de elementos cotidianos, y en otros se posicionan como sujetos históricos ante sus contextos particulares, identificando elementos que permiten los cambios en sus historias de vida,

como también como también , pero en menor medida, de eventos de la historia tradicional que se vinculan con la realidad política y económica a escala nacional y mundial asociados en su mayoría a los contenidos escolares.

También existieron jóvenes que debido a un conjunto de factores socioculturales poseen poco desarrollo de estas habilidades, ya que sus intereses están vinculados con otros ámbitos y sería dicho motivo lo que determinaría los sentidos de ciertos aprendizajes, que al no ser funcionales a su realidad, serían desechados o simplemente olvidados, porque no les interesa la historia, evidencia de lo anterior es lo que comenta el joven Yerko cuando se le pregunta por la importancia de la historia; *“no porque me da así como lo mismo lo de la realidad po, si uno está enfocado en su proceso y quiere irse luego noma de aquí po”* (Arce, Comunicación Verbal, 19 Noviembre, 2018). Serían por tanto las experiencias colectivas a escala familiar y local las más significativa de este grupo de jóvenes que han visto su proceso de escolarización interrumpidas por las adversidades del sistema económico y social en el cual nos vemos envueltos en el Chile post dictadura.

La mayoría de los estudiantes entrevistados se sienten parte de la historia y que como hemos planteado, se reconocen como un sujeto histórico a escala local, fundamentalmente al darle sentido a su familia y su entorno como unidad histórica por excelencia, *“la historia está basada en todo lo que somos po, todo lo que nos ha pasado, y porque, algo le pasó a mi abuelo, y ese abuelo hizo algo y de ahí nació mi papá y de mi papá nací yo”* (Castillo, Comunicación personal, 5 de noviembre 2018). De esta manera el estudiante explica su existencia a través de relaciones causales, otorgándole un sentido similar al objetivo de la disciplina, es decir, comprender los hechos del pasado para explicar su presente, lo cual les permite entenderse en torno a acontecimientos personales, tanto de familiares como también de cercanos.

El conjunto de estudiantes entrevistados nos deja en evidencia que la historia se encuentra en constante construcción, como señala el estudiante Tapia *“el cambio depende de uno mismo”* (Tapia, Comunicación personal, 30 de noviembre 2018). De la misma forma, el estudiante

Cerón plantea que *“lo que uno hace antes repercute en lo que hace uno ahora, así en el futuro puedo hacer las cosas mejor”* (Ceron, Comunicación personal, 19 de noviembre 2018). Haciendo alusión a que las personas somos actores y constructores de nuestra propia historia, siendo nuestras acciones y decisiones elementos clave en los cambios históricos que puedan dar nuestras realidades.

Todos los estudiantes consultados, manifestaron dificultades para reconocer y definir habilidades propias del aprendizaje histórico, tales como; trabajo con fuentes, pensamiento espacio temporal, cambio y continuidad, multicausalidad y pensamiento crítico. Esto debido a que, *“los conceptos históricos presentan peculiaridades que los hacen especialmente difusos y por tanto probablemente, más difíciles de aprender”* (Carretero, 1997, pág. 39). Sin embargo, al momento de profundizar su narrativa, se deja al descubierto que si presentan dichas habilidades, pero al momento de profundizar su narrativa, se deja al descubierto que si presentan dichas habilidades, pero como señala Martorella (1991) en Carretero (1997) *“cuando los conceptos son tan difusos, los individuos tienden a crear una representación global, creando prototipos que tienden a introducir en la misma categoría todo aquello que se parece”* (pág.39) ya que al indagar en sus saberes, dichos jóvenes comentan elementos relevantes tales como los textos escolares en el caso de las fuentes y las muertes de personas en los cambios históricos.

Por otro lado, se les hace mucho más significativa la transmisión de experiencias colectivas a escala local cuyo origen regularmente es su unidad familiar y/o cercanos. En este sentido emergen principalmente las experiencias transmitidas a través de relatos orales de primeras personas, a diferencia de los métodos de la educación tradicional presente en su experiencia escolar que operan desde una narrativa más estructural con fuentes escritas y presentes en guías o textos escolares.

En este aspecto uno de los jóvenes comenta que desde su cotidiano es imprescindible la historia, pues sería un elemento clave en la metacognición de cada sujeto que se desenvuelve en la realidad social, siendo el aprendizaje histórico un elemento que trasciende la

experiencia escolar al estar vinculada con la realidad escondida tras los muros de las instituciones formales *“mucho más allá del colegio, en la vida diaria uno aprende la historia, porque si uno está conversando algo con los amigos y salta algo histórico que uno no tenía ni idea y el amigo sabe y tu no, quizás podemos ser muy flaites, pero se acuerda uno de algo que el día de ayer le enseñó la profesora o le enseñó la madre o le enseñó el abuelo o la historia, yo creo que la educación la puede enseñar cualquier persona que quiera ayudar a los demás yo creo que por qué por ejemplo mi madre no sabía no sabía de una enfermedad hasta que yo fui operado el segundo día de mi nacimiento y al tener el conocimiento de mi operación, tener el tener que cargar con la enfermedad de mi hermana para ella fue una cosa más fácil que difícil, claro es difícil en sí, pero ella tenía más conocimiento porque sabía más o menos lo que iba”* (Tapia, comunicación personal, 30 de noviembre de 2018).

Para este estudiante, en este caso, el aprendizaje histórico estaría asociado a un conocimiento situado en la experiencia concreta de una realidad hostil, en donde se asocia el ser “flaite” con la ignorancia y lo marginal. En este sentido, Tapia resalta la importancia de la construcción colectiva del conocimiento histórico, esa que reside en la experiencia concreta de las personas, la cual es creada desde el presente y lo colectivo, y que en potencia los determina a reflexionar y actuar para sobrevivir cotidianamente como fue el caso de su madre, también le otorga a la construcción del conocimiento histórico un carácter oral por sobre lo escrito, diferenciando los saberes construidos en la calle y en la escuela, dejando carente de sentido lo ratificado por las escuelas tradicionales en las que han sido formados muchos de los que hacen la historia escolar, al no vincularse con las necesidades inmediatas de los jóvenes, lo que crearía una barrera entre el pasado y el presente, estando relacionado precisamente con *“el presentismo con el que los alumnos suelen comprender numerosos acontecimientos históricos”* (Carretero, 1997, pág. 18)

Si bien no reconocen el significado exacto de una fuente histórica, al momento de profundizar la conversación se dan cuenta y evidencian que al menos se han vinculado con alguna de ellas a lo largo de su experiencia escolar, ya sea una fuente primaria o secundaria, tanto escrita como oral, las reconocen principalmente en el trabajo *“Con los libros que ha traído, con guías.”* (Castillo, Comunicación personal, 5 de noviembre de 2018) o como *“un*

libro de historia es una fuente histórica, que tiene contenido sobre la historia” (Vivanco, Comunicación personal, 19 de noviembre de 2018). Recalcando como lo hemos planteado, los textos escolares o las guías de trabajo como una fuente histórica que se ha cruzado permanentemente en su experiencia escolar. La pregunta en este caso sería ¿son significativas las fuentes de información para dichos jóvenes? El sentido de una fuente queda vacío en el ámbito del contenido, como un objeto inerte de significado por lo que el método histórico no se comprende pues la historia como estudio se aleja de la historicidad de su propia experiencia en la realidad social, sin embargo, las fuentes orales de primera persona serían más cercanas, pues coinciden con sus códigos socio-culturales legitimados por su clase social, *“mi abuela me enseñaba (...) o sea no me enseñaba si no que conversábamos, y ahí uno va aprendiendo, más que lo que dice un libro o lo que ha leído una persona”* (Vivanco, Comunicación personal, 19 de noviembre de 2018). en este caso, Arce comenta que *“Si po si aprendo, ellos me cuentan cosas que pasaron en el tiempo, pero me la cuentan como más de persona, como que a él le pasaron, como que él la hizo, no que la hicieron otros”* (Arce, Comunicación personal, 19 de noviembre de 2018).

Muchos de ellos han tenido conversaciones con sus familias y cercanos respecto a la historia reciente de Chile, fundamentalmente la dictadura cívico militar de 1973-1990, experiencia traumática aún fresca en la memoria colectiva de los sectores populares, esta temática en particular se ha convertido en una recurrente transmisión de saberes que llenan de sentido al aprendizaje histórico de los jóvenes entrevistados, siendo de suma importancia el rol que cumple la unidad familiar en las transmisiones de experiencias colectivas del pasado traumático, que nos envuelve, manteniendo viva la llama de la historia que la dictadura cívico militar y los gobiernos de la concertación han intentado apagar con las políticas de olvido, perdón y reconciliación.

Uno de los estudiantes nos cuenta; *“yo no me había acordado de la historia en la calle, pero ahora me acordé de algo, cuando vine a caer aquí, y ahí repasé historia porque ahora no me acordaba de nah yo”* (Arce, comunicación personal, 19 de noviembre de 2018), dicho comentario nos permite evidenciar que la historia como disciplina no es una herramienta funcional en su vida, pero si bien la valoración que de ellos emerge es un tanto objetiva en el sentido de otorgarle una connotación moral y positiva al relato histórico, pero que se aleja de

su realidad, siendo difícil empatizar con las experiencias colectivas pasadas de la historia reciente y traumática de Chile, sin embargo sería el espacio escolar el que desarrolla sentidos de la historia marcados por los contenidos de sus diversos procesos de escolarización.

De esta forma, un elemento importante a recalcar en la presente investigación es que el aprendizaje histórico y su sentido se encontraría marcado por los procesos de escolarización que penetran en la experiencia de vida de estos jóvenes, al introducir elementos de la historia oficial, en ese sentido un estudiante comenta, *“Yo siempre he decidido que es importante que en la escuela pasen la historia de nuestro país, porque nos pasan mucha de otros países y yo digo si estamos en Chile, a lo mejor es importante”* (Cerón, Comunicación personal, 19 de noviembre 2018) por tanto, la escuela sería una referencia elemental en el sentido de la historia y su aprendizaje, pues agruparía los saberes socialmente aceptados.

Por otro lado, se evidencia que los estudiantes ya habrían asociado inconscientemente a su experiencia de vida elementos de la disciplina al estar vinculados a la historia reciente, realizando construcciones personales, fundamentalmente de relatos orales de tiempos de dictadura y transición a la democracia, que marcado por la desigualdad social y la violencia política de los distintos dispositivos de seguridad del estado de Chile se han situado en la memoria colectiva de la sociedad como fuentes orales, estando muchas veces vinculados a los conocimientos previos de los estudiantes. Esto fue el caso de un joven que comenta la condición política de su madre en conflictos sociales, *“muchas cosas que yo sé, golpe de estado de Chile, la dictadura de Pinochet yo me lo sé todo... por el tema de mi mamá, porque mi mamá es bien apasionada por el tema de la historia porque ella igual lo vivió cuando era pequeña, alcanzó a vivir, la, pucha la ideología del no, del cambio político (...) mi mama siempre me inculcó un tema de educación. o muchas veces en historia me pasaban el tema del golpe de estado y yo llegaba a la casa “mamá sabí que necesito saber de esto” y mi mama se sabe toda la historia, ósea es algo que ella tiene muy a fondo en su mente”* (A. Tapia, comunicación personal, 30 de noviembre, 2018). En consecuencia, ya estaríamos entrando en lo que Burke (2013) en su libro formas de hacer historia comprende como el debate historiográfico de acceder al pasado desde el sujeto común, desde sus conocimientos y relatos, desde su experiencia histórica en la realidad. Esto supone entender a las personas como actores de una historia en construcción y por tanto serían fuentes de información valiosas para el desarrollo del aprendizaje histórico significativo.

En lo que respecta al pensamiento espacio temporal, lo entendemos como *“pensar en el tiempo, desplazarse mentalmente en el tiempo y tener conciencia de la temporalidad, para ir construyendo una conciencia histórica que relacione pasado con presente y se dirija al futuro. Requiere, (...) capacidades para la representación histórica que se manifiesta principalmente a través de la narración histórica y de la explicación causal e intencional”* (Santisteban & Páges, 2010, pág. 39). En este sentido, los estudiantes no son capaces de reconocer la habilidad como su definición curricular recomienda *“Interpretar periodizaciones históricas mediante líneas de tiempo, reconociendo la duración, la sucesión y la simultaneidad de acontecimientos o procesos históricos”* (Bases Curriculares, 2015, pág.182). Pero a medida que avanzan las entrevistas y ellos se abren a contarnos respecto a su experiencia de vida, hemos podido identificar que han organizado en su narrativa diversas periodizaciones que les permiten diferenciar diversos procesos históricos que determinaron su experiencia en la realidad social. En decir, son capaces de diferenciar tiempos y espacios históricos determinados, como también el paso de distintas generaciones, modas y objetos materiales de uso común, como lo fue con el Joven Tapia quien con relación a los cambios históricos plantea que;

“me hacen ver que en el pasado fueron duras que no eran como hoy en día qué hay harta tecnología, que hay un poco menos de ignorancia, que a pesar de todo no hay mala política o entre comillas, pero no es tan fuerte como antes qué no teni que salir pa la calle y saber que teni que entrarte a las 10 porque si no te pueden matarte, te pueden torturar, o sea este mismo centro antes era de tortura, cuando era los Álamos era un centro de tortura, entonces si yo hubiera caído preso en los tiempos pasados no estaríamos conversando tan civilizadamente como ahora, estaría en un calabozo siendo torturado por cualquier milico, militar o carabinero, entonces eeeh, hace valorar el presente al saber que en el pasado eran más pesados, el solo hecho de romperte un brazo, no había anestesia para poder arreglarlo, o sea era duro y malo, era a lo que doliera nomas, esas son cosas que hoy en día algunos no valoran, qué hay mejor educación, mejores hospitales, mejor salud, quizás no es tan barata que digamos, pero se está luchando para que lo sea, para que sea más barato, para que sea gratis, tanto como la educación, entonces ojala se llegue a ese punto y eso es valorable”

(Tapia, comunicación personal, 30 de noviembre, 2018)

De esta forma, el joven nos demuestra que elementos cotidianos presentes en su realidad social, como fue el caso del espacio de encierro en el que habita, como también el tipo de relación que entabla con los dispositivos de intervención social del estado pueden acercarnos a los sentidos que el estudiante le otorga al aprendizaje histórico, en este caso fundamentalmente observamos cómo un joven es capaz de vincular elementos de la temporalidad como cambio y continuidad al integrar en su narrativa y darle un sentido histórico al momento de relacionar experiencias de encierro en dos periodizaciones distintas sufridas en el mismo espacio.

Comprendemos de igual forma que existe en todos los estudiantes una recurrencia en elementos vinculados a su historia personal, diversas interpretaciones de la realidad social, tales como cambios culturales y/o políticos, y mientras que otros son capaces de entenderse dentro de una generación. Un estudiante comenta que su generación; *“es más liberal, lucha por sus intereses, no es como las generaciones anteriores que se quedaban calladas, esta generación lucha por sus ideales, están aburridos de ver como a sus padres los torturaron, a sus padres, pasaron por encima de ellos y no hicieron nada”*. (Vivanco, comunicación personal, 19 de noviembre 2018)

En consecuencia, del total de estudiantes entrevistados, podemos inferir que son capaces de distinguir espacios, períodos y procesos particulares, principalmente referidos a la historia reciente de Chile, la cual se encuentra vinculada directamente con sus familiares y cercanos *“yo tengo a mi abuelo que le pagan por que él era preso político (...) una vez fui con mi papá a un lado que tenían puros nombres de caballeros que lo habían matado en esos tiempos, y salía mi otro apellido, el apellido mío que es de mi papa y de mi abuelo, no sabía bien quién era pero era familiar mío que lo habían matado, y salía en un cuadro”*(Arce, comunicación personal, 19 de noviembre 2018), En este sentido, a pesar de que existen solo dos generaciones que lo separan de los acontecimientos transmitidos, para dicho joven resultan

ser distante y confuso, lo que nos deja entrever que para este estudiante, existe poco o nulo sentido a dicho periodo vinculado con el aprendizaje histórico y sus habilidades.

Según lo comentado por el universo entrevistado, los estudiantes significarían la historia fundamentalmente a través de fuentes orales y cercanas, las cuales se albergarían en su memoria al darle sentido a su experiencia de vida a escala familiar o local, cumpliendo un rol funcional en sus vidas sociales. Por otro lado, existieron estudiantes que de manera directa intencionaron su narrativa a comparaciones de periodos, significando el aprendizaje histórico desde el cambio y la continuidad; *“para comparar los tiempos de antes con los de ahora (...) porque no siempre ha sido igual po”* (Ceron, comunicación personal, 19 de noviembre de 2018).

Hacemos un acercamiento con respecto a *“la práctica y acción de los sujetos, así como a las materialidades y significaciones dadas por el lenguaje”* (Paredes, 2013, pág. 247) que en muchos casos desde los discursos legitimados por los grupos de poder no son capaces de hacerles sentido a aquellos estudiantes que sufren los embates del sistema económico, político y social que los somete día a día a sobrevivir dentro de un contexto hostil, es por esto que se tensiona el discurso oficial de la historia al emerger significaciones de un discurso histórico que reivindica las identidades marginales desde la práctica y la acción de los sujetos subalternos. Serían sus experiencias las que nos permite irrumpir en la historia desde el sujeto común como también en los sentidos que le otorgan a su propio aprendizaje histórico.

A medida que avanza la conversación con los diversos jóvenes entrevistados, hemos podido recabar información específica para conocer aspectos vinculados con el pensamiento crítico como una habilidad del aprendizaje histórico. Para Zemelman (2002) dicha habilidad estaría vinculada a la conciencia histórica, la cual en palabras de Paredes (2013) *“refiere a la capacidad de los sujetos de colocarse frente a la realidad, bajo un criterio de construcción histórica, de tal forma que la realidad social deja de ser simplemente una externalidad para*

los sujetos, para entenderla como una constelación de ámbitos y de múltiples sentidos posibles” (pág. 247).

Si bien es cierto, los jóvenes identifican elementos determinantes en ciertos cambios históricos, sería el estudiante Vivanco capaz de construir una narrativa que contiene elementos de la historia de Chile, planteando que existen relaciones causales que explican los giros históricos, a los que se refiere como *“cambios de gobierno, gobiernos que apoyaron al pueblo, pa’ que ayudaran a salir adelante, que dieran más oportunidades, porque si seguimos con los gobiernos que apoyan a los empresarios a los ricos nunca vamos a salir adelante los pobres, nunca vamos a tener la oportunidad, siempre vamos a ser trabajadores, peones de ellos”* (Vivanco, comunicación personal, 19 de noviembre de 2018). Constatando que existe una apropiación del tema en cuestión lo que le permite al joven posicionarse desde el desarrollo de opiniones y posturas con respecto al tema comentado.

En este sentido cuando se profundiza con respecto a opiniones y posturas vinculadas con la historia reciente y la sociedad actual, el estudiante nos comenta que son *“una mierda po, clasistas...discriminadores, se miran en sí mismo, no dan oportunidades a la persona que está alao”* (Vivanco, comunicación personal, 19 de noviembre de 2018). sin embargo nos comenta que el sujeto común, en este caso el pobre, también puede tener un rol activo en las transformaciones sociales siempre y cuando, luche por sus derechos, el estudiante comenta que los oprimidos siempre terminan por revelarse, siendo actores activos de los cambios históricos, *“La persona, siempre va haciendo el trato que se le da a la sociedad. (...). Al menos siempre que he visto que explotan a la gente, la gente siempre se termina por revelar. Para así tener un mejor trato y generar un cambio.”* (Vivanco, comunicación personal, 19 de noviembre de 2018).

El conjunto de estudiantes entrevistados no es capaz de definir una habilidad de pensamiento crítico, tal como ocurre en los párrafos anteriores, es preciso profundizar en sus narrativas para poder indagar en sus sentidos, identificando elementos que corresponde a dicha habilidad. Si bien esto corresponde a una dificultad de análisis, para el caso de algunos

estudiantes, pareciera ser ajena la crítica de las diversas interpretaciones historiográficas del pasado, aun así toman en cuenta relatos orales y conversaciones situadas dentro de su experiencia de vida, la cual se considera como transversal a la institución escolar la que otorgaría la capacidad de interpretar eventos o acontecimientos del pasado a través de la creación de prototipos o estructuras mentales que se sustentan en sus saberes previos utilizando lo más significativo y cercano al tema en cuestión (Carretero, 1997).

En este sentido, logramos evidenciar que muchas veces dicha habilidad se relaciona con elementos de cambio y continuidad al momento de la narrativa de cada estudiante, son capaces de reconocer diversos aspectos del orden dominante como los mecanismos de control basados en el poder adquisitivo o el poder político por parte del estado, *“uno se mira en la historia y siempre ha ocurrido lo mismo, los status sociales, que el más fuerte está por sobre el más débil, que el que tiene plata siempre va a estar por sobre el pobre”*(Vivanco, comunicación personal, 19 de noviembre 2018).

Por último, se nos presenta en el universo entrevistado un conjunto de interpretaciones vinculadas a la valoración que poseen los estudiantes con respecto a la historia, en donde dicho espectro se diversifica, siendo para algunos una disciplina carente de sentido en sus vidas, donde la comprensión y el cuestionamiento de la realidad social no es un tema dentro de su experiencia de vida, *“porque no soy tan bueno así como pa criticar, ni me gusta que me critiquen y no me interesa ver otros tema así que no sean lo personal o lo que haci tu po”* (Arce, Comunicación personal, 19 de noviembre 2018). El estudiante entrevistado asocia la habilidad a la crítica personal e inclusive el juicio moral, alejándose de su definición teórica, siendo problemático para posicionarse ante las realidades históricas narradas en la entrevista.

Por otro lado, existen jóvenes para quienes la “historia” adquiere importancia a partir de las experiencias de sus familiares, estas han sido significativas de una u otra manera, constituyéndose como sujetos ante una realidad que son capaces de cuestionar y criticar. Con respecto a lo anterior, emergen dentro de las entrevistas diversas narrativas vinculadas al aprendizaje histórico, evidenciando los intereses del universo entrevistado, haciendo referencia principalmente a un tipo de historia que se aleja de una interpretación tradicional positivista y hegemónica. Es decir, los jóvenes valoran la narración en primera persona, de aquellos que presenciaron los hechos, como familiares, amigos o cercanos, así mismo eventos

relacionados con acciones armadas, como el robo de camiones con mercadería en tiempos de la dictadura, los cuales abastecen las poblaciones marginales que sufren los embates de la crisis económica de aquella época.

Sin motivo alguno y por el solo hecho de negarse a pensar en las determinaciones del pasado, uno de los estudiantes no le interesa vincularse con las experiencias colectivas que los anteceden, pues no posee impacto alguno en su vida, lo que permite pensar en los efectos de las políticas del olvido implementadas por los gobiernos de la concertación durante el periodo 1990-2008, tales como la despolitización de la historia y de la realidad social en las poblaciones, *“ah yo no le pregunto por la historia de mi abuelo, a veces cuenta cosas que él hizo, yo tampoco le pregunto, él lo dice contándolo como anécdota, pero tampoco me llama la atención”*. (Arce, Comunicación personal, 19 de noviembre, 2018). Sin embargo, al profundizar su narrativa de experiencias de vida comenta que sus cercanos comparten saberes y que aprende; *“Si po si aprendo, ellos me cuentan cosas que pasaron en el tiempo, pero me la cuentan como más de persona, como que a él le pasaron, como que él la hizo, no que la hicieron otros”* (Arce, Comunicación personal, 19 de noviembre, 2018). En este sentido, algunos estudiantes no asocian, tanto por desconocimiento, como también por poco interés el hecho de estar privados de libertad dentro de un centro de detención y torturas denominado por sus víctimas como 3 y 4 álamos, mientras existieron otros que le otorgaron sentido al ejemplificar su encierro actual con las del pasado.

En consecuencia, el aprendizaje histórico y el significado que le otorgan en su experiencia escolar los estudiantes que hoy se encuentran privados de libertad en un ex centro de detención y torturas de la dictadura cívico militar chilena, reflejaría una clara tensión entre memoria y olvido, siendo la unidad familiar un actor clave que determinaría en gran medida dichos sentidos.

Existe también una legitimación de saberes a través de la educación no formal, capaz de vincularse con eventos de la realidad de los jóvenes entrevistados y sería este el motivo del porque le otorgan sentido a los elementos vinculados a su historia vivida, como también a la

experiencia histórica de su unidad familiar, apropiándose a modo de opinión o visión de la realidad histórica que les acontecen, siendo esto la puerta de comunicación con la subjetividad de los jóvenes, lo que valida el universo simbólico que sustenta las relaciones y modos de vida legitimados por su propia clase social, dejando por sentado que el aprendizaje histórico se encuentra enmarcado en nuevas formas de subjetivación.

En este sentido, sería propio plantear que, los jóvenes privados de libertad corresponden a sujetos subalternos que no han sido domesticados por el sistema hegemónico, puesto que *“la cárcel es la última dependencia social que les recibe, cuando ya todas las demás (familia, escuela) fracasaron”* (Fernández, 2013, pág. 920). Sus vidas no han estado orientadas a ocupar los roles y funciones que impone la sociedad y la escolarización.

Las respuestas de nuestro universo entrevistado proponen un vínculo entre la trayectoria personal y la trayectoria escolar, marcada por el contexto de encierro, la frustración y la deserción, donde las expectativas de vida se orientan a estándares de consumo, superación personal y reinserción social. Es aquí donde el aprendizaje histórico se convierte en una acción transversal en su experiencia de vida, que alberga la escolarización y da sentido a su realidad actual, sin embargo existen diferencias contrastadas en el aprendizaje histórico vinculado a una acumulación de conocimiento tradicional y que al no ser significativo da paso a las interpretaciones de las trayectorias de vida de cada uno de los entrevistados, siendo capaces de relacionarlas con fragmentos de la historia reciente principalmente asociadas a vivencias de familiares cercanos que sufrieron la violencia política de la dictadura cívico militar y la instauración de un orden neoliberal, siendo evidente dentro sus narrativas el cambio paradigmático entre el pasado y lo que ellos enfrentan hoy.

Compartimos que *“la utilidad que debe tener la Historia en la escuela es clara: enseñar a pensar”* (De Amézola, 2008, pág. 78) entendiendo este último como la capacidad que el ser humano ha desarrollado en sus múltiples dimensiones, fundamentalmente la capacidad de acción constante que se funda en el distanciamiento subjetivo de la realidad y actuando ante ella, haciendo de esto una práctica cotidiana para convivir en los diversos espacios de

socialización. Zemelman (2015) lo entendería como un sujeto epistemológico, es decir el sujeto que observa, que piensa, que siente y por tanto es capaz de construir tanto realidades como sentidos a lo largo de su existencia, que inclusive son capaces de acumular información y reproducir patrones sociales y culturales.

Por lo tanto, la historia no estaría ajena de los estudiantes sino que a partir de su capacidad de acumular información, estos se encontrarían en una experiencia histórica asociada a su vida, la cual es historia misma, ya que se enmarca en un proceso de constante producción de sentidos y realidades posibles, lo que vendría dando sentido al aprendizaje histórico que integrara elementos funcionales a su contexto, en definitiva, sería un sujeto histórico capaz de hacer historia y vivir la historia, aprendiendo de los acontecimientos de su propio pasado. De esta forma, es preciso comprender que toda interpretación realizada sobre acontecimientos actuales depende de alguna representación acerca de lo que ocurrió en el pasado, lo que en definitiva le da un sentido al presente (De Amézola, 2008) y este sería más bien el sentido que le otorgan al aprendizaje histórico los estudiantes que en esta investigación se consultan. Aun así, el poco interés a entender la realidad deja al descubierto su propensión a la experiencia presentista de la acción constante determinada por roles y funciones propias de cada contexto, lo que sería en este caso un obstáculo a la hora de analizar la realidad histórica más allá del contexto de encierro.

El aprendizaje histórico que se construye dentro de las particularidades del universo y que se encuentra situado en el marco de la experiencia escolar de los entrevistados, utiliza como base la capacidad de *“Aprender a conocer (...) dar sentido a la vida siendo capaz de resolver problemas como también tomar decisiones, en este sentido, el conocimiento tiene que ver con los aprendizajes comunes que las personas tenemos sobre el mundo y que utilizamos en nuestra vida cotidiana”* (López, 2009) por lo tanto, la construcción del aprendizaje histórico se constituye desde la experiencia del estudiante, el cual significa la historia en virtud de su realidad concreta, y por tanto la apropiación del joven con acontecimientos colectivos pasados se nubla por los acontecimientos del presente.

Por lo que los problemas que enfrentan y las decisiones que toman, giran en torno a las determinaciones de un sistema económico profundamente desigual y hostil con quienes no son capaces de alcanzar los estándares de vida asociado al consumo neoliberal y la idiosincrasia de la clase media y empresarial. *“si uno se mira en la historia siempre ha ocurrido lo mismo, los estatus sociales, que el más fuerte siempre está sobre más débil, que el que tiene plata siempre va a estar sobre el pobre (...) los pobres, nunca vamos a tener la oportunidad siempre vamos a ser trabajadores, peones de ellos (...) no te dan la oportunidad de estudiar gratis, no te dan la oportunidad de ser alguien, teni plata naciendo en cuna de oro o robando”* (Vivanco, comunicación personal, 19 de noviembre de 2018)

Por otro lado, el aprendizaje asociado a la enseñanza de la historia tradicional evidencia con claridad que al menos en algunos casos poseen vagos recuerdos, mientras otros detallan con claridad procesos relevantes para la historia oficial.

Sin embargo resalta con claridad el énfasis a la dictadura cívico-militar, lo cual se demuestra en la capacidad de distinguir entre el hoy y el ayer vinculando cambios y continuidades como también relaciones causales, es decir, bajo la mirada de un sujeto, que desde el presente hace el trabajo de recordar elementos significativos de una realidad colectiva que no es la actual. *Gracias a la enseñanza de los diversos sistemas simbólicos, como el lenguaje, la escritura, los números, los mapas, la música, las leyes, las normas, etc. Nuestro cerebro puede incorporar en unos pocos años de la vida personal miles de años de experiencia y conocimientos de la historia de la humanidad, posibilitando la educación y transmisión de la cultura.* (Spitzer, 2002; CERI, 2007 en López, 2009, pág.8)

Muchas veces se dio a entender por el universo entrevistado que el aprendizaje histórico hacía referencia a los hechos del pasado, no logrando interpretar la misión transformadora que la misma disciplina predica a través de la conciencia histórica. Sin embargo, los jóvenes se mantienen a lo largo de todas las entrevistas en una significación sustentada en la historia tradicional, que solo logran romper al momento en que narran experiencias personales que al ser vivida o contada en primera persona permite una significación diferente a la que pueda ser otorgada por las experiencias colectivas más estructurales o determinantes en la realidad social. sería por tanto las consecuencias de un cambio paradigmático que ejerce el sentido que le otorgan al aprendizaje histórico que se hace presente en todas las respuestas y

narrativas de los estudiantes, llegando incluso a cuestionar la historia euro centrista que se transmite tanto en la educación regular como en procesos centrados en el EPJA.

El sentido que le otorgan los jóvenes al aprendizaje histórico a lo largo de su experiencia escolar, ya sea dentro o fuera de los procesos de escolarización promovidos por el estado y la sociedad civil, han sido valorados por los jóvenes, a causa de discursos tales como “comprender el pasado nos permite entender el presente y por ende ser mejores personas” y “no cometer los mismos errores”, o inclusive narrar históricamente su experiencia escolar en la que si bien, no fueron capaces de reconocer o identificar las habilidades del aprendizaje histórico, si pudieron ordenar cronológica y espacialmente su trayectoria de vida, tomando en cuenta cambios y continuidades, desarrollando cuestionamientos a sus decisiones lo que nos permite acercarnos a detectar un desarrollo crítico del pensamiento del sujeto, que si bien no obedece a la historia oficial y a la producción positivista del conocimiento, si plantea la construcción colectiva del conocimiento histórico y por tanto de un aprendizaje histórico creado y desarrollado por unos sujetos que no se entienden ni reconocen particularmente con esa sociedad del conocimiento. Y que son parte fundamental de la historia reciente, la que aún se construye desde la acción cotidiana de cada sujeto, demostrando un potente desarrollo de nuevos sentidos que obedecen a sus realidades particulares.

Conclusiones

La experiencia escolar es importante en el proceso de formación juvenil y nos marca de distintas maneras a cada uno de nosotros, dependiendo de nuestro entorno, las herramientas, las capacidades, habilidades y experiencias que tengamos.

En el caso de nuestros entrevistados no es diferente, y en estos relatos, logramos vislumbrar ciertos aspectos que nos hacen pensar que su paso por la institución en el medio libre está marcado por la exclusión, una escuela que no logra dar con las necesidades educativas de los estudiantes, ya que las lógicas hegemónicas de esta, al adscribirse en un paradigma en el cual intentan formar la imagen de ‘un buen ciudadano’, no tienen sentidos en aquellos individuos que han vivido toda su vida bajo otras lógicas de validación social, que en algunos casos se enmarcan en el consumo de drogas, la violencia, la forma de ganarse la vida o status económico.

La frustración ante un sistema educativo que los excluyó fue evidentemente, un sentimiento que los marcó profundamente, repetir el curso fue una experiencia casi transversal en estos jóvenes, que nunca pudieron adaptarse a los parámetros educativos que se les exigía, causando en ellos un desengaño tal, que en algunos casos optaron por la deserción escolar.

El consumo de drogas y la violencia dentro de la escuela estuvo presente en sus experiencias, los estupefacientes son parte de la vida y del entorno de estos jóvenes, y una de las causas de la distracción tanto en el aula como en su cotidiano.

El valor que le entregan a la escuela estando reclusos cambia rotundamente, y esto es por el nivel de atención, y la forma que tienen con algunos docentes dentro del recinto penitenciario. Simplemente un cuidado distinto al que habían tenido en su vida escolar los hace ver este espacio de una manera más grata, encontrarle otro sentido. Siendo que dentro del recinto escolar el curriculum y las prácticas educativas no son tan distantes con la escuela en el medio libre.

El aprendizaje histórico tiene diversos tópicos que lo conforman, en el caso de la presente investigación pudimos ver un estudio direccionado al conjunto de habilidades que lo componen. Podemos concluir que los jóvenes no distinguen habilidades como tal, sin embargo estas se ven evidenciadas en sus narrativas y son construidas tanto en la escuela como en su propio entorno, siendo estas últimas las que más impacto causan en la vida de estos estudiantes.

En el caso del trabajo con fuentes, muchos lo asocian a guías, textos escolares e incluso material audiovisual trabajado en el aula, invisibilizando por momentos los relatos de recuerdos donde se evidencian el trabajo con estas igualmente, la revisión de fotografías, escuchar testimonios orales y visitar lugares de memoria son ejemplos encontrados en los retratos de los estudiantes. Los jóvenes no son capaces de darse cuenta por sí solos en que momentos de su vida se encuentran frente a una fuente histórica, pero en la narrativa se aprecia que están en su cotidiano, mucho más de lo que creen.

Por otro lado, nos encontramos con que los jóvenes son capaces de periodizar experiencias personales, como familiares o de su proceso de escolarización, son capaces también de distinguir roles y cambios culturales en periodos determinados de tiempo, lo que nos permitió distinguir el pensamiento espacio temporal en sus narrativas, dando paso a la habilidad de continuidad y cambio, que se ve entremezclada en el relato de los jóvenes, recordando hitos y hechos que permitieron cambios estructurales en los procesos históricos, entendiendo también que la historia del pasado siempre converge en el presente.

En el caso de la multicausalidad, la mayoría de los jóvenes distingue que existen múltiples causas que pueden conllevar a un proceso histórico determinado, esto se evidencia en su narrativa a través de un análisis de los discursos ideológicos que pueden explicar dicho proceso histórico. Los jóvenes también son capaces de interpretar acontecimientos y de dar ejemplos de diversas causas de los procesos vividos a lo largo de la historia, principalmente enfocados a la historia reciente de Chile. Entendiendo así la gran mayoría que son muchas las causas que pueden generar cambios en la historia.

Para finalizar, encontramos la habilidad de pensamiento crítico presente en las narrativas de los jóvenes, dando un énfasis inicial a asociar la habilidad con la crítica hacia un sujeto, pero luego indagando a través de las preguntas se visibiliza el pensamiento crítico a través de la historia personal de los estudiantes, permitiéndoles emitir juicios personales e ideológicos

argumentando sus opiniones con lo aprendido y lo vivido tanto en el aula como en su entorno.

Para poder acercarnos al aprendizaje histórico en la presente investigación, fue necesario indagar en los sentidos que le otorgan los estudiantes a todas las habilidades que componen dicha categoría de análisis. En lo que respecta a los testimonios de los jóvenes, se han referido a las fuentes históricas sin tomar en cuenta la complejidad del concepto histórico que en este estudio constatamos, en este sentido nos han evidenciado que no las conocen como la presente investigación las define, si no que desde indicios más abstractos y elementos más significativos que han marcado su aprendizaje personal.

Distinguen los cambios históricos desde categorías como el pasado y el presente, en algunos casos desde los tiempos anteriores que afectan el presente en el cual se posicionan.

Así mismo logramos identificar que la escuela les aporta con nociones conceptuales respecto a las habilidades del aprendizaje histórico, fundamentalmente desde elementos concretos como lo son guías y recursos audiovisuales.

Por tanto desde la narrativa referida a la experiencia de los jóvenes podemos conocer que existieron nociones asociadas a instituciones escolares, tanto en el medio libre como en el contexto de encierro, que aportaron a la construcción de sentidos de las habilidades del aprendizaje histórico y que sería la distancia temporal desde el momento de la entrevista lo que condiciona la respuesta del joven, ya que la escuela y los derechos asociados a la educación son impuestos dentro del encierro como algo presente en su rutina diaria, como lo es las clases y los talleres PSU, no así en el medio libre, pues se encontrarían expuestos a diversos factores sociales y económicos que influyen en su proceso de escolarización.

De esta manera, los jóvenes con menores índices de deserción escolar y que presentan mayor continuidad del proceso escolar antes de ser privado de libertad, han demostrado estar más cercanos a los conceptos asociados al aprendizaje histórico que la presente investigación define, por lo que pueden ejemplificarlos con experiencias concretas como la vez que hicieron una guía donde había una fuente histórica o al interior del taller de PSU en donde trabajaron con una fuente histórica, mientras que quienes han visto su proceso interrumpido sus respuestas han sido simplemente que no les interesa o que no les importa.

Los jóvenes nos han demostrado que generalmente la escuela no trabaja con fuentes orales, mucho menos con testimonios vivos de primeras personas, difícilmente en el contexto de encierro, reproduciendo la experiencia escrita por sobre lo oral. Pero sería este último el cual nos permite acercarnos a los sentidos de estos jóvenes ya que serían más significativos.

En cuanto a la habilidad espacio temporal, sucede lo mismo. Es la experiencia de los jóvenes la que va construyendo una definición de la habilidad desde la cual poder acercarse al sentido del aprendizaje histórico.

Todos los estudiantes reconocen la importancia del tiempo desde los cambios que ocurren en un momento dado de la historia y que van construyendo pasado. Es así que el sentido que le otorgan se construye desde los relatos orales de cercanos, que en conversaciones cotidianas han construido un conocimiento legítimo para los jóvenes que se alejan de la formalidad institucional presente en el aula escolar y que se centra más en relatos orales de sus familias, amigos y cercanos, los cuales son capaces de hacer reflexionar a los jóvenes respecto al tiempo histórico y distancias temporales entre su situación actual y un pasado cercano.

Con respecto a la posición que enfrenta la mujer en la historia, solo un joven del total entrevistado se ha referido, estructurando su narrativa desde los cambios históricos acudiendo a procesos que le son más significativos y cercanos a su cotidiano como el rol de la mujer en la economía y en la sociedad.

Desde esta perspectiva, la habilidad de cambio y continuidad se presenta desde los cambios históricos más personales hasta los cambios políticos y sociales presentes desde su núcleo social como desde elementos más estructurales de la historia, fundamentalmente con elementos asociados a la historia reciente de Chile. Con esto emergen desde sus narrativas, experiencias vinculadas a la dictadura y el terrorismo de estado. Para dichos jóvenes son los cambios sociales y políticos los más significativos, como también los que más impacto tienen en sus vidas, por tanto son elementos cotidianos los que van construyendo el sentido de las

habilidades del aprendizaje histórico, en este caso serían desde mentalidades, generaciones, lugares y situaciones espacialmente determinadas.

En consecuencia, sería su propia experiencia en la realidad la que va desarrollando las habilidades del aprendizaje histórico, y serían elementos cotidianos y significativos lo que ocupan para formular respuestas más profundas que abren paso a recuerdos, sentidos y significados.

Los elementos concretos como artículos de la vida cotidiana y funcionales a su realidad les permiten a identificar cambios en los precios del mercado, como también su acceso *“los pobres los tenían que robar porque todo era muy caro o no habían, pero ahora es llegar y comprar lo que uno quiere”* (Arce, comunicación personal, 19 de noviembre de 2018). Los sentidos del aprendizaje histórico de estos jóvenes se asocian a elementos concretos que emergen desde sus narrativas.

Un caso llamativo para esta investigación fue el hecho de que más de un joven fue capaz de asociar su espacio de encierro con procesos de la historia reciente, entendiendo que fue la dictadura cívico militar que construyó la estructura del campo de detención y torturas 3 y 4 álamos, actual residencia de los jóvenes privados de libertad denominado Centro de Internación provisoria San Joaquín, conocido por los jóvenes como “El Arrayan”. Sin embargo, este hecho es narrado como un secreto a voces, sin mayor profundidad.

En términos de continuidades en los procesos históricos, los jóvenes asocian sus respuestas a la historia reciente de Chile, recurrentemente a las injusticias sociales y políticas que enfrenta el país como lo es la pobreza y la desigualdad.

En el caso de la multicausalidad, serían amplias interpretaciones del golpe de estado de Chile en 1973. Así mismo se evidencia en su narrativa relaciones de causalidad en diversos casos a

la hora de explicar o interpretar acontecimientos y procesos históricos de la historia del siglo XX, y serían los gobiernos u actores de la clase política los encargados de liderar los grandes cambios históricos. Sin embargo emergen elementos de continuidad histórica referente a las desigualdades sociales y económicas, pues el pobre, siempre será pobre y por tanto, según los jóvenes trabajadores del “rico”. Esta imagen de la realidad impulsa otros medios de sobrevivencia que se alejan del trabajo disciplinado que la sociedad chilena acostumbra a sobrellevar en sus desafortunadas realidades, y por tanto serían jóvenes como los que actualmente se encuentran privados de libertad los que se encuentran en conflicto con la justicia, al intentar cumplir los estándares de vida neoliberales a través de medios de producción no formales como lo son el robo, la venta de drogas y demás.

En lo que respecta a la habilidad del pensamiento crítico las respuestas fueron claras pero sin mayor profundización, es decir, algunos la reconocen como su fortaleza, otros desde el desinterés de criticar dicen no poseerla. Pero como ha sucedido anteriormente al profundizar en sus narrativas logran reflexionar sobre su presente y tomar posición desde la cual interpretan y construyen sus propias posturas de vida, las cuales legitiman o no sus acciones cotidianas y pasadas.

Sin embargo, las habilidades del aprendizaje histórico no les hacen sentido a los jóvenes privados de libertad, pero al alejarse de las definiciones más académicas emergen las experiencias personales en las cuales existe sentido, ya que son dichas experiencias las que logran desarrollar las habilidades del aprendizaje histórico en los estudiantes privados de libertad, fortaleciendo sus posturas frente a la vida y la sociedad.

La presente investigación nos permite evidenciar el abandono por parte del estado hacia los jóvenes privados de libertad, donde en el discurso se plantea una reinserción basada en la importancia de la escuela y el proceso de escolarización de estos, pero no contemplan programas escolares que puedan adaptarse al currículo nacional, segregando a los estudiantes a una reinserción a la modalidad 2x1, además pudimos evidenciar que muchos de estos jóvenes no presentan un seguimiento luego de su libertad, ya sea en el ámbito escolar y/o familiar, lo que conlleva también una reinserción al sistema penal y a los vicios que han dejado con los tratamientos que se les otorgan en el Centro de internación provisoria. Podemos ver como la cárcel termina siendo el lugar destinado para los menores que cometen

delitos, pero no existe una real preocupación de estos, vemos también al sistema carcelario como una forma de mantener el control social a través de la marginación en el confinamiento de estos jóvenes, es decir, al estado no le interesa el real cuidado o lo que pueda suceder con estos estudiantes, solo les interesa tenerlos apartados de la sociedad porque el infractor de ley es el error que el estado no ha podido solucionar. a través de la presente, también nos encontramos con la contradicción de la educación liberadora, autónoma y emancipadora para poder desenvolverse en la sociedad como dice la ley general de educación, cuando en la realidad, los jóvenes van a la escuela bajo un régimen de control basado en el miedo, las amenazas y la represión, lo que termina por educar a los jóvenes para respetar normas y aceptar lo que les demande el contrato social sin que se vuelvan a desviar del camino del “buen ciudadano”, vemos como las herramientas de la educación tradicional positivista y disciplinaria, son utilizadas con estos jóvenes día a día con el fin de corregirlos.

Pudimos ver a través de la investigación también, la falencia en lo que compone a SENAME en el área jurídica, plazos investigativos que jamás se cumplen, personas sin la suficiente capacitación para acompañar a los jóvenes en el proceso carcelario, abuso de poder entre pares y con adultos, un curriculum EPJA que no responde a las reales necesidades de los jóvenes, profesores que repiten año tras año las mismas metodologías, y otros que intentan romper con la lógica disciplinar y se enfrentan día a día a la hostilidad del sistema carcelario y todos sus métodos de control social. La cárcel de menores es la muestra de la mayor falla en la sociedad, en la educación a nivel social, cultural y económico, el sistema carcelario juvenil es el error del sistema, es el lugar donde van a botar a todos esos menores que no fueron capaces de adaptarse, donde su único futuro es permanecer intermitentemente en el sistema carcelario o la muerte.

La cárcel para menores es solo para los sectores más bajos de nuestra sociedad, y es una muestra de lo que hacemos cuando las personas no son útiles a los fines del sistema capitalista, desechando a los individuos como si fueran productos con falla de fábrica. Como sociedad producimos la desigualdad a las que se enfrentan los reclusos, pero son ellos solos quienes se tienen que enfrentar a las problemáticas que aquello conlleva.

Entrevistas

1.1 Entrevista I

Fecha: 5 de noviembre del 2018.

Nombre: Dilan Castillo.

Edad: 18 Años.

Curso: Segundo Nivel EPJA.

E: Personas que realizan la entrevista.

Castillo: Apellido del joven entrevistado.

E: ¿Cuál es tu nombre?

Castillo: Dilan, dilan Castillo

E: ¿Cuántos años tienes?

Castillo: 18, los cumplí aquí en el centro.

E: ¿18, qué mes?

Castillo: En octubre.

E: ¿Cuándo fue el último año que fuiste al colegio en la calle?

Castillo: Me parece que fue el 2016, que estaba haciendo primero medio, pero (...) el colegio era grande y era tan grande que conocí a tanta gente que ni estudié ese año.

E: ¿Ósea, ibas al colegio pero no entrabas a clases?

Castillo: Si entraba pero me ponía a puro tontear, no hacía las clases o de repente me escapaba, era bueno pa volarme.

E: ¿Y en qué colegio ibas?

Castillo: Liceo politécnico particular de Ñuñoa.

E: ¿Y qué curso estás haciendo aquí adentro?

Castillo: Primero y segundo medio.

E: ¿Cómo fue tu experiencia en el colegio de Ñuñoa? *

Castillo: En realidad fue buena experiencia pa mí porque como de colegio no tuve mucho, fue más que compartiera con los cabros, que andaba pasándola bien porque no estudie nada, llegue hasta la mitad del semestre y después me fui del colegio.

E: ¿Cuánto tiempo estuviste en ese colegio?

Castillo: El primer semestre noma.

E: ¿Y antes de eso, cómo podrías considerar que ha sido tu experiencia escolar en tu trayectoria de vida?

Castillo: Siempre me ha costado el colegio, me cuesta concentrarme, poner atención y siempre he tenido bajo rendimiento, entonces repetí el 5to básico, después empecé a ponerle un poco más de empeño y ya después no tenía puros 4 tenía 4.5 y el último año el octavo tuve un 55 de promedio que fue un logro, entonces con ese 55 me pude inscribir en el otro colegio y ahí estaba feliz porque iba a estudiar en un buen colegio donde iba a poder sacar una carrera técnica, pero no concluí nada.

E: ¿Y qué pasó?

Castillo: Tenía muchas peleas también, tenía muchas discusiones me había mandao ya embarras fome, una vez llegué en auto al colegio y casi atropellé a un cabro.

E: Y en el aula, como era tu relación con los profes?

Castillo: Siempre he sido, ósea por lo que creo yo siempre he sido humilde con la gente entonces no no hay profesoras que me hayan tenido mala o profesores, siempre no sé porque tengo eso de que me puedo hacer amigo o me puedo hacer una buena relación con los profesores, quizá es por la base del respeto que uno tiene.

E: ¿Y tú profe de historia en el colegio, era hombre o mujer?

Castillo: En el último colegio era hombre que era mi profesor jefe, pero era loco, era como un callejero que había llegado a ser profesor, pero era muy buen profesor el, tenía las cosas muy claras, ya tenía la materia aprendida de memoria, no le faltaban libros pa poder enseñar, ya sabía que materia iba en qué curso y en qué mes del año y yo creo que tenía harta experiencia como profesor pero si uno se ponía a conversar como amigo tenía hartas anécdotas que contar, de historia tenía que ser po.

E: ¿Y te acuerdas de la última materia que viste con ese profesor?

Castillo: Algo de la primera guerra mundial.

E: ¿Cómo ha sido tu experiencia escolar aquí en el centro?

Castillo: Bacán, a mí por lo menos me gusta hacer clases aquí porque cambia la rutina, yo me llevo bien con las profesoras, conversan harto conmigo, aparte que si tengo alguna duda o si me cuesta algo están ahí porque los llevamos bien, de hecho en delante no entendía una cosa de una prueba me la explicaron como 5 veces y ya como no la entendía a la quinta vez ya casi me dio la respuesta.

E: Eso suele pasar.

Castillo: Sí, pero han sido buenos, en la casa 2 también me gustaba mucho ir al colegio porque me sacaba de todo, yo me sentía tenso y cuando llegaban las profesoras me salía de eso, entonces pa mí es un cambio de rutina, es como pa alegrar el día igual po (...) pa hacer algo ma.

E: ¿Y fundamentalmente tu experiencia escolar aquí en el centro pero en historia, como ha sido?

Castillo: Bacán po, tengo una profe una profe filete, si la verdad es que pone harto de su parte hay veces en que no quieren escucharla pero sigue y sigue, hasta que los hace entender.

E: ¿Ósea tu consideras que ha sido importante para ti ir al colegio acá adentro?

Castillo: Si.

E: ¿Y afuera?

Castillo: No, jajaja si era importante porque sin estudios siempre se me dijo que sin estudios no se hacía na, pero no vi la importancia del estudio afuera, aquí veo que sirve para hartas cosas más (...) aparte que he madurado harto aquí.

E: Ya, las preguntas que vienen ahora se enfocan en la asignatura de historia.

E: ¿Sabes lo que es una fuente histórica?

Castillo: Eee... una fuente histórica puede ser como un libro donde extraer información de que ha pasado ¿o no?

E: Sip ¿Y has trabajado alguna vez en clases con una fuente histórica?

Castillo: Con los libros que ha traído, con guías.

E: ¿Tú crees que te ha servido la historia para cuestionar tu realidad?

Castillo: La verdad es que si porque a pesar de que yo no entiendo, no me entra por ni una parte la historia, a los 5 minutos lo entiendo pero lo que hablo los 5 minutos antes ya se me olvido entonces por eso siempre se me enreda la historia, aparte que tiene que ver con cosas de la economía, de todo eso que tiene que ver la historia (...) eh, no me entra mucho, pero

yendo a la pregunta emmm, siempre he asociado las cosas del pasado con el presente y me ayuda a entender por qué son así, una vez me pregunté por qué se dice que la mujer es más débil, y la historia dice que las mujeres se quedaban en la casa tejiendo, en el tiempo que eran cavernícolas, o más adelante a lo mejor se quedaban en la casa, la mujer cuidando a los niños y los hombres salían a cazar, quizás eso es un ejemplo de lo que usted me estaba diciendo, entonces (...).

E: ¿Crees que la sociedad puede cambiar?

Castillo: No.

E: ¿Tú crees que esta realidad, siempre ha sido así?

Castillo: No yo creo que no siempre ha sido así, que fue diferente, así como otra sociedad, o sea va a tener un cambio, pero así una pauta pa cambiar la sociedad, en eso no creo, si va a cambiar porque tiene que cambiar por una rebelión, como por ejemplo con el tema de los homosexuales o bisexuales, las diferencias de género, antes no se aceptaban pero como ahora se están mostrando, se está diciendo que hay discriminación, eso es un cambio en la sociedad. Para mí por lo menos digo que está bien que hagan eso porque nadie debería vivir escondido.

E: Pero eso igual tiene que ver con (...) ¿cómo con cambios históricos?

Castillo: Es que antes no se conocían artistas que fuesen gay oh... una artista que fuese lesbiana como que hayan marcado la historia.

E: Y Gabriela mistral?

Castillo: Pero eso fue hace poco.

E: Qué elementos crees tú que influyen en un cambio histórico.

Castillo: La persona, siempre va haciendo el trato que se le da a la sociedad. La persona. Al menos siempre que he visto que explotan a la gente, la gente se termina por revelar. Para así tener un mejor trato.

E: como lo que vimos hoy en clases.

Castillo: Sipo, em eso no se me olvido po (risas).

Castillo: Emm bueno, sobre lo que más me acuerdo es lo de ahora, porque hay muchas cosas para dar ejemplos.

E: Qué habilidades crees tú que has aprendido en el medio libre, algo que rescates.

Castillo: Soy pésimo para captar esas cosas. No las noto siempre.

E: ¿y acá en el colegio has aprendido alguna habilidad?

Castillo: Ahora que me pregunta sobre los valores, ahora me he puesto más respetuoso.

Castillo: Soy amable con la gente, en realidad yo siempre, ósea no siempre he aprendido que las relaciones se basan en el respeto y que gracias a eso uno se puede llevar bien con las personas, por eso yo creo que si hablamos de valores, el respeto. Ser humilde siempre me ha gustado porque cuando uno no es humilde no lo quieren, la humildad prevalece.

E: eso que dijiste antes sobre la relación entre el pasado y el presente, sobre el tiempo, ¿no crees tú que tiene relación con alguna habilidad de la historia?

Castillo: Sip, yo creo que sí pero por eso te digo que yo creo que tienen razón, pero por eso le digo que siempre me ha costado captar la habilidad. Se que la única habilidad que tengo es con las manos me gusta pintar, dibujar, tatuar, pero esa es mi habilidad primaria.

E: esa habilidad ¿crees tú que se potencia acá adentro, en este espacio?

sip, emm no siempre, pero siempre trato de buscar en alguna clase dibujar algo que exprese. La música también, porque yo creo que, no siempre toda la música es reggaetón, había música que era de antes que (...) me gustaba escuchar música que era mapuche. Me hacían clase con esas cosas y me decían que por ejemplo en ese tiempo no estaban los reguetoneros, había melodías que eran mapuche que cantaban donde hablaban mapudungun.

E: ¿Dónde crees tú que aprendes más historia?

Castillo: Con la tía Camila po (risa), si, aquí es que.

E: ¿Dónde te hace sentido la historia aquí o afuera en la calle?

Castillo: Acá porque afuera no estudiaba como le digo, en la historia... si alguna vez quise aprender me costó mucho, porque ya de partía toda la historia pasada ya la tenía perdía como era muy desconcentrado, era muy hipertinetico... tenía una profesora en la básica y la profesora era como mi mamá, me quería mucho, me perdonaba los errores, pero lo que yo no podía hacer, era captar la idea que tenía en su clase. Entonces aquí cuando llegué, tampoco me llevaba bien con la profesora de historia, yo le tenía odio, no la dejaba hacer la clase, porque no los conocíamos, pero cuando aprendí a conocerla ahí empecé a tomar más atención y de hecho yo no sabía ni siquiera lo que era la revolución industrial. Y cuando le tomé atención aprendí muchas cosas.

E: ¿Y cómo crees tú que lo aprendiste?

Castillo: Con un palmetazo...

E:Cuál crees tú que son las diferencias de aprender historia en la calle y acá en el Pestalozzi.

Castillo: Muchas veces en los colegios grandes ehh.... Un profesor de historia o una profesora de historia, cuando son muchos niños buscan pasar la materia y cumplir con su trabajo, si, ya está trabajando con cabros que son, un poco más mayores y ya tiene un, un poco más he. De capacidad de entender las cosas yo creo que el profesor lo que busca es eso mismo, tratar de pasar la materia y el que no captó, no captó no más. Y el que entendió que bueno porque va a haber prueba.

Pero aquí como no son tantos entiendo que la profesora lo que más busca es que se entienda cada uno de todos los estudiantes. O eso me he fijado.

E: ¿Te hace sentido la historia?

Castillo: Yo creo que el sentido de la historia es saber lo que pasó antes de nosotros, porque sin un antecedente uno no sabe ni siquiera lo que es, un ejemplo, a lo mejor yo podría solo por ser castillo, el tatarata-tatarata nieto de la reina Isabel por que sé que la reina Isabel estuvo en Europa y puedo saber que la reina Isabel era castillo y puedo saber que una generación antes de mí por decirlo así puedo saber qué hubo detrás mío la verdad detrás de las generaciones, ese es el sentido que me hace la historia a mí, entender que pasó antes.

E: Tú crees que eres parte de la historia?

Castillo: De la historia de mi familia sí.

E: Pero de la historia en general?

Castillo: No voy a ser parte de la historia yo (...) no se a lo mejor puede ser que sí porque a lo mejor un día se va a decir que este centro fue, un cip donde se hacían, eem (...) donde se encerraban a los imputados, no sé, donde quedaban privados de libertad y donde vivieron tantos tantos tantos y así se van a acordar de mí, como un imputado que estuvo en el CIP (...) a lo mejor a eso puedo referirme (...) con que puedo pasar por la historia y a lo mejor, después esto no va a ser un cip, va a ser un colegio, o lo van a sacar, o va a ser, claro, o (...) a lo mejor va a ser una cárcel con menos privilegios. Va a ser una cárcel más cárcel. Igual me hubiese gustado ser parte de la historia, que en algún momento supieran todos que yo existí.

E: Para ser parte de la historia entonces ¿tienes que ser reconocido?

Castillo: Sí.

E: Pero algún día se hablará de este CIP, de quienes estuvieron reclusos (...)

Castillo: Yo creo que claro en 30 años más van a decir antes eran imputados, pero en eso años van a haber estando una ley que diga que a los 12 años van a ser imputables los cabros y van a hacer que sean cadenas más largas, como va a ser en ese tiempo como del 2030 y van a ver 3 cárceles para menores, quizás a eso usted se refiere.

E: ¿En qué parte de la historia te encuentras?

Castillo: Yo siempre he pensado que en un mundo en donde los grandes empresarios, las personas que está muy arriba siempre buscan eeh que nos sintamos bien haciendo lo que ellos quieren...a lo mejor, en los comerciales cuando te dicen que hay un teléfono nuevo, y de qué sirve tener un teléfono que cuesta 600.000 o trabajar a veces uno se siente bien trabajando y son cosas que vienen desde arriba. que poco menos es como una obligación porque uno sin trabajo que hace? (...)

E: ¿Es probable que esta realidad (contexto carcelario) cambie?

Castillo: Por este lado siempre, por la generación que ahora hay, porque esta mucho de moda que los cabros salen a robar, de repente no pasan ni hambre y en la casa tienen too pagao, se está haciendo una moda que los cabros quieran ser choros pero... como se lo digo, yendo para otro punto, yo no me compro, yo creo que va a seguir siendo así porque la generación se está criando así, se está mostrando que esta es una forma de vivir, que se elige, entonces no es que se vea obligados a salir a robar, es que les gusta salir a robar, les gusta este mundo a lo mejor, esto puede cambiar, pero quizás si hacen matarse, a veces uno llega preso y se da cuenta que hay personas más mala que uno, entonces ahí uno se da cuenta que uno no es pa este mundo, pa esta forma de vida, y si llega a cambiar sería muy poco porque igual vienen otras generaciones que a lo mejor van a pasar por lo mismo, a lo mejor van a subir las condenas pero van a seguir igual.

E: ¿Qué es lo primero que quieres hacer cuando salgas de acá?

Castillo: No tengo una primera cosa, tengo muchas cosas, quiero salir a trabajar quiero comprarme una maquina pa tatuar, quiero comprarme unos bastidores, también tatuar, quiero trabajar, mi papa tiene un negocio y puedo ser parte del por qué él se quiere retirar y salir a ganar plata de esa forma porque de esa forma es buena plata la que se gana ahí, entonces me gustaría ser parte de eso, me gustaría estudiar pa sacar mi cuarto medio, pa tener algo más que solo plata, pa tener cultura, y la verdad lo que más me gusta es el arte, me enfocaría en eso.

1.2 Entrevista II

Fecha: 19 de noviembre, Año 2018

Nombre: Felipe Ignacio Vivanco Flores.

Edad: 18 Años.

Curso: Segundo Nivel EPJA.

E: Personas que realizan la entrevista.

Vivanco: Apellido del joven entrevistado.

E: ¿Cuál es tu nombre?

Vivanco: Felipe Ignacio vivanco Flores.

E: ¿Cuántos años tienes?

Vivanco: 18 años.

E: ¿Cuánto tiempo llevas acá?

Vivanco: 16 meses.

E: ¿Cuándo fue la última vez que fuiste al colegio en la calle?

Vivanco: 2014.

E: ¿en qué curso hiciste?

Vivanco: 7mo y 8vo.

E: ¿estuviste sin ir al colegio un tiempo?

Vivanco: sí.

E: ¿cómo cuánto?

Vivanco: 2015, 2016,2017.

E: ¿cuándo entraste acá volviste al colegio?

Vivanco: si a hacer la media.

E: ¿e hiciste primero y segundo y ahora haces 3ro y 4to?

Vivanco: sí.

E: cómo ha sido tu experiencia escolar cuando estabas en la calle, nos puedes contar un poco de tu experiencia escolar en general como desde que entraste al colegio hasta que dejaste de ir?

Vivanco: fome poh, no me gustaba ir al colegio.

E: ¿por qué?

Vivanco: porque nunca me gusto estudiar.

E: ¿pero ni siquiera cuando eras chico?

Vivanco: No.

E: ¿qué sentías?

Vivanco: no sé.

E: ¿o el profe solo te pasaban la materia?

Vivanco: sipo, eso era, me aburría.

E: ¿cuál era la lógica de clases?

Vivanco: venía a puro hacer desorden al colegio.

E: ¿y no había ninguna clase que te gustara o que te llamará la atención?

Vivanco: es que era cuando me llevaba bien con los profes.

E: o sea tu comportar en el colegio dependía de cómo te llevaras con los profes.

Vivanco: sí.

E: ¿y así como matemáticas o lenguaje?

Vivanco: matemáticas me gustaba.

E: ¿cómo te iba en el colegio en la calle?

Vivanco: bien.

E: ¿cómo ha sido tu experiencia escolar acá en el centro?

Vivanco: buena.

E: ¿por qué?

Vivanco: porque hay otra dinámica con los profesores, es otra la dinámica que utiliza pa enseñar.

E: ¿tú notas alguna diferencia con el colegio afuera?

Vivanco: si, en la relación maestro alumno que hay.

E: ¿Como la relación que se da con los profes? porque ¿tú crees que acá los profes tienen más interés?

Vivanco: si, tienen más interés, más tolerancia, más la paciencia que tienen para enseñar.

E: ha sido importante para ti asistir al colegio?

Vivanco: sí.

E: y afuera?

Vivanco: no, ahora que estoy aquí me he dado cuenta la importancia de los estudios.

E: y cuál crees tú que es esa importancia?

Vivanco: poder superarme, salir adelante de una manera honrada.

E: sabes lo que es una fuente histórica?

Vivanco: sí.

E: ¿Qué cosa podría ser una fuente histórica?

Vivanco: un libro de historia es una fuente histórica, que tiene contenido sobre la historia.

E: has trabajado alguna vez con una fuente histórica?

Vivanco: sí.

E: ¿acá adentro o afuera?

Vivanco: no aquí adentro, con el profe.

E: ¿Haciendo que cosas por ejemplo?

Vivanco: Taller de PSU.

E: ¿Tú crees que sirve la historia?

Vivanco: Si.

E: ¿Para qué sirve la historia?

Vivanco: Es importante la historia para darnos cuenta de la actualidad, lo que ha sucedido, muchas veces lo que les sucedió a nuestros padres, abuelos.

E: ¿tú crees que te ha servido la asignatura de historia en el colegio, para cuestionarte la realidad?

Vivanco: sí.

E: ¿En qué sentido?

Vivanco: En temas judiciales, em. muchas cosas.

E: O sea, tu.

Vivanco: Me ha hecho sentido varias cosas

E: ¿Cómo cuáles?

Vivanco: temas de golpe de estado, que le ha pasado a mi familia.

E: ¿Tú crees que conoces Chile, es decir, la sociedad actual?

Vivanco: Si.

E: ¿Cómo puedes definir la sociedad actual, como son los chilenos hoy en día?

Vivanco: Una mierda po, clasistas.

E: ¿Clasistas, Discriminadores?

Vivanco: Discriminadores, se miran en sí mismo, no dan oportunidades a la persona que está alao.

E: Tú crees que la sociedad puede cambiar?

Vivanco: Difícil.

E: ¿Difícil? ¿Por qué?

Vivanco: Porque... tendrían que nacer todos de nuevo pa cambiar.

E: O sea, la única forma de que cambie la sociedad es que nacióramos todos de nuevo.

Vivanco: sí, porque somos la minoría los que pensamos distinto.

E: ¿Y tú crees que esto siempre ha sido así?

Vivanco: si, esto viene de generaciones.

E: ¿Cuándo tú dices que esto viene de generaciones, a que te refieres con esto?

Vivanco: Porque si uno mira la historia, siempre ha pasado lo mismo, Los estatus sociales, que el más fuerte siempre está sobre más débil, que el que tiene plata siempre va a estar sobre el pobre.

E: ¿Llevamos repitiendo esos patrones?

Vivanco: Es una cadena que se sigue.

E: ¿Qué elementos crees tú que influyen en un cambio histórico, pensando en lo que has visto en clases, que crees tú que tiene que pasar para que haya un cambio?

Vivanco: Cambios de gobierno poh, gobiernos que apoyaron al pueblo, pa que ayudaran a salir adelante, que dieran más oportunidades, porque si seguimos con los gobiernos que apoyan a los empresarios a los ricos, nunca vamos a poder salir adelante los pobres, nunca vamos a tener la oportunidad, siempre vamos a ser trabajadores, peones de ellos.

E: ¿Pero tú crees que no puede haber cambios, sin depender del gobierno? ¿cómo que la gente no puede levantar un cambio?

Vivanco: Es que el cambio va a base de .. si tu queri ser alguien teni que tener plata, en este país por lo menos, y como vay a tener plata si en este país no te dan la oportunidad de estudiar gratis, no te dan la oportunidad de ser alguien, teni plata naciendo en cuna de oro o robando, o estudiando, este es uno de los países que pagai como tres veces, cuatro veces la carrera que estudiaste, entonces como vay a salir adelante con eso?

E: ¿y tú crees que eso puede cambiar?

Vivanco: Si po.

E: ¿Tú te sientes parte de la historia?

Vivanco: Si.

E: ¿Por qué?

Vivanco: Porque la historia está basada en todos los que somos po', todo lo que nos ha pasado, y porque algo le pasó a mi abuelo, ese mi abuelo hizo algo y nació mi papá y de mi papá nací yo.

E: ¿Podrías reconocer alguna habilidad que has aprendido en la calle y acá en el colegio? (...) como por ejemplo el trabajo con fuentes puede ser una habilidad.

Vivanco: si eso, a buscar una información, a dialogar, todo eso.

E: ¿Y esas cosas tú crees que las aprendiste aquí o afuera?

Vivanco: Afuera (...) aquí igual me han ayudado.

E: ¿Dónde crees que aprendes más historia, en tu experiencia escolar en la calle o tu experiencia acá en el colegio?

Vivanco: Aquí en este colegio porque estoy obligado a ir, en la calle no iba.

E: ¿Pero cuando ibas al colegio?

Vivanco: No ponía atención, no era un ramo que me llamase la atención.

E: ¿Cuáles son las diferencias de aprender historia en la calle y aquí en el colegio?

Vivanco: Que aquí recibí más apoyo de los profesores, los profesores son más dedicados a sus alumnos, en la calle si un alumno no quiere estudiar, le da lo mismo al profesor, acá no, aquí no le interesa el suelo, le interesa que el alumno aprenda.

E: ¿Tú crees que un hecho histórico tiene más de una explicación?

Vivanco: Depende del punto de vista de donde lo mirí.

E: ¿Puede tener más de una causa? ¿Nos podrías dar un ejemplo?

Vivanco: El golpe de estado del 73.

E: ¿Qué significa el golpe de estado del 73?

Vivanco: Que querían sacar del poder (...) un dictador.

E: ¿Y eso tuvo una sola causa? ¿más de una causa?

Vivanco: Es que depende del punto en que lo veai, que si eri de derecha o de izquierda vas a querer que se quede o se vaya, el sí o el no.

E: ¿Y qué crees que paso después?

Vivanco: La gente se reveló, los gobiernos, los otros gobiernos, las fuerzas armadas.

E: ¿Nos podrías contar como te enseñaron historia a grandes rasgos en el medio libre?

Vivanco: Fue (...) más lo que he aprendido fue en la calle que en el colegio (...) porque igual es un tema que me interesa y mi abuela me enseñaba (...) o sea no me enseñaba, sino que conversábamos, y ahí (...) uno va aprendiendo po, más que lo que dice un libro, lo que ha vivido una persona poh.

E: Entonces ¿Qué es más significativo?

Vivanco: Temas significativos, lo de los gobiernos siempre me ha llamado la atención.

E: Pero en el colegio si tú te acordai, ¿cómo eran las clases de historia en la calle? ¿El profe se paraba y hablaba? ¿Hacían actividades?

Vivanco: Dictaba.

E: ¿Dictaban?

Vivanco: Dictaban, dictaban, dictaban, dictaban y no (...) los que escriben, escribían y los que no escribíamos no hacíamos nada.

E: Por eso crees tú que eso tiene que ver que es más fácil aprender historia con el relato que te cuenta tu abuela que con el dictado que te hacía el profe?

Vivanco: Claro porque en un dictado no aprendí.

E: Y acá adentro como creí que son las clases de historia?

Vivanco: Aquí son mejores po (...) porque hay integración de parte del alumno.

E: Al alumno lo hace participar deci tu, ¿y cómo te gustaría que sean las clases? ¿cómo sería tu clase ideal de historia?

Vivanco: No que sigan siendo igual, participativa, que sigamos con la simpatía que se hace.

E: Quizás te gustaría que los profes pusieran más videos, que trabajaran con más imágenes.

Vivanco: Si, un tema más visual que escribiendo.

E: Si tú hicieras una selección de toda la historia de la humanidad, cuál crees que es la más importante de aprender.

Vivanco: La independencia de Chile, sí porque por ahí pasaron nuestras generaciones pasadas, siempre hablando de la independencia de Europa, y los españoles, y nosotros somos chilenos, muchos somos descendientes de indígenas.

E: Y sobre lo que tu hablas, al respecto de los indígenas, ¿la clase de historia normal no lo toma?

Vivanco: Poco, porque yo que me acuerde, siempre en los colegios se habla de los españoles, los españoles, los españoles, nunca se habla de (...) Chile, nunca se habla de lo que pasó en mil novecientos (...) nada pero siempre se está hablando del español.

E: ¿Es una historia muy lejana para ti?

Vivanco: De una historia universal es de lo que se habla en los colegios generalmente pero (...) muy poco de la historia de Chile, y si nosotros vivimos debería ser así (...) como en Argentina, en Argentina te enseñan puro Argentina, no te enseñan cuestiones de América, ni de Estados Unidos, ni de España.

E: Pero no crees que hay ciertos procesos mundiales que suceden en Europa que inciden en Chile por ejemplo, como la independencia, las ideas de independencia vienen de Europa

Vivanco: Si pero, pero tampoco se habla de nuestros antepasados de los indígenas, se habla de cuando el español llegó a América, nunca se habla de América antes de que llegasen los españoles.

E: ¿Y qué otra parte de la historia rescataría para poder enseñar? ¿Solo historia de Chile?

Vivanco: Sipo.

E: Algún evento de la historia, que tu creas importante que el estudiante necesita saber, para explicarse la realidad.

Vivanco: Lo que paso con los gobiernos, porque siempre se está tapando a los gobiernos.

E: Dónde crees que se aprende mejor historia, ¿en una sala de clases?, conversaciones que tienes tu con tu familia o en el colegio, en el medio libre.

Vivanco: Es que en una sala de clases es como que estay obligado po (...) por que en general en una sala de clases aquí o en la calle es como obligación ir al colegio y de 10 personas 9 no le gusta ir. En una conversación igual son pocos los que se interesan por el tema (...) en una conversación con tu familia son pocos los que tienen interés por la historia.

E: No sé si a ti te pasa pero de pronto, te poni a conversar sobre algo y no te day cuenta cómo al mismo tiempo estás aprendiendo historia a través solo de estar escuchando un relato

Vivanco: Yo por ejemplo, mi abuela (...) fue parte del sí y él no, estuvo (...) presa, torturada, entonces es un tema que siempre me ha llamado la atención, siempre he querido indagar sobre el tema.

E: ¿Ese contenido de la historia crees que es necesario que esté en el colegio?

Vivanco: sipo porque es algo que se cubre po (...) es un tema que siempre se ha omitido el tema (...) porque hay gente importante metida (...) la gente empieza podría empezar a indagar (...) a lo mejor la gente de esa época ya está muerta, pero aún hay cosas que hay que resolver.

E: Tú eres parte de una generación bastante peculiar, terminando el siglo XX, son perspectivas distintas ¿Qué opinas de tu generación? hablando de la historia ¿Crees que generará un cambio?

Vivanco: Sí (...) Sí porque es más liberal, lucha por sus intereses (...) no es como las generaciones pasadas que se quedaban calladas (...) se quedaban tranquilas, conforme con algo, estas generaciones nopo esta generación lucha por lo que quiere. (...) porque están aburridos de ver como a sus padres los torturaron, a sus padres, pasaron por encima de ellos y no hicieron nada.

E: Crees que esta realidad puede cambiar

Vivanco: Puede ser cambiada (...) pero es difícil.

E: ¿Encuentras una diferencia entre la asignatura de historia, la que se enseña y la historia vivida?

Vivanco: Sipo, siempre en el ramo de historia va a haber una estrategia de trabajo, y lo que sucede en la historia en general es un cuento muy largo (...) es que uno no estuvo ahí, uno siempre se va a estar guiando por lo que dice un libro, o unas palabras, no por algo que tu viviste, entonces depende de cómo tú lo interpretes es como lo voy a tomar po.

E: Ahí nombraste una fuente importante, tu abuela, una fuente oral.

Vivanco: Es que mi abuela siempre fue una persona muy culta, porque siempre indago sobre lo que a ella le interesó, además tener estudios también po.

E: ¿Te acuerda de la historia que te pasaban en el colegio?

Vivanco: Estaba viendo las revoluciones, eso me acuerdo de que fue en el 2x1

E: ¿Y lo primero que te pasaron acá?

Vivanco: Sobre las revoluciones, sobre la independencia (...) la guerra fría

E: ¿Y ahora en que están?

Vivanco: Seguimos en lo mismo (...) Que eso es lo malo de este colegio porque todos los años es la misma materia, y yo no tengo ninguna diferencia que voy en tercero y cuarto

medio a los que van en primero y segundo. yo el año pasado vi lo mismo que ahora, nada nuevo (...) En el colegio de la calle creo que aprendí cosas distintas, porque no va a estar enfocado en cuatro cursos, si no que en dos.

1.3 Entrevista III

Fecha: 19 de noviembre, Año 2018

Nombre: Yerko Arce Alvial.

Edad: 18 Años.

Curso: Primer Nivel EPJA.

E: Personas que realizan la entrevista.

Arce: Apellido del joven entrevistado.

E: ¿Cuál es tu nombre?

Arce: Yerko Andres Arce Alvial.

E: ¿Cuántos años tienes?

Arce: Dieciocho.

E: ¿Hace cuánto estas en este centro?

Arce: Hace 8 meses.

E: ¿Y qué curso estás haciendo aquí?

Arce: Primero y segundo medio.

E: ¿Cuándo fue el último año que fuiste al colegio?

Arce: Primero medio.

E: ¿Y te acuerdas de que año fue?

Arce: 2015 parece, 2016.

E: ¿Cómo ha sido tu experiencia escolar en el colegio cuando estabas en la calle?

Arce: Yo iba en el colegio Antonio Borquez Solar de kínder (...) no me acuerdo si kínder (...) Pero hasta quinto básico, ahí me gané una beca yo y fui a la Universidad Católica por las matemáticas, pero después me echaron como a las dos, tres semanas después de la universidad y después me fui a estudiar al colegio donde trabajaba mi mamá y me echaron después me fui a 7mo y después pase de 7° a 8° y ahí me gradué de 8° y pase a primero y después repetí primero y repetí de nuevo y después no fui a estudiar ma (...) y ahí termino y no fui a estudiar más en la calle.

E: ¿Y qué cosas te acuerdas del colegio? ¿qué cosas hacías? ¿había alguna clase que te llamará la atención?

Arce: Las puras matemáticas.

E: ¿Te gusta matemáticas?

Arce: Si.

E: ¿Y cómo ha sido tu experiencia escolar aquí en el centro?

Arce: Si igual ha sido bien, buena, me interesa igual asistir (...) es bueno (...).

E: ¿Por qué dices que es buena?

Arce: Porque hacen cosas que yo no sabía po (...), igual he aprendido algo po (...) no tanto pero he aprendido.

E: ¿Y es importante o ha sido importante para ti ir al colegio?

Arce: Si.

E: ¿Aquí adentro?

Arce: Si porque igual me sirve pa mi pa futuro y porque igual me sirve de antecedente igual po.

E: ¿Tú quieres terminar el colegio?

Arce: Sipo, yo lo quería terminar pero nose si lo iba a terminar en la calle pero si voy a estar aquí tengo que aprovechar po.

E: ¿Y estando en la calle, creías que era importante el colegio para ti?

Arce: No.

E: ¿Por qué no?

Arce: No asistía po, no iba, no tenía interés en el colegio.

E: ¿y crees que te hizo cambiar de idea?

Arce: Yo creo que donde repetí, después ya repetí de nuevo y no quise asistir más po (...) después ya me arrancaba del colegio y eso po.

E: ¿Sabes lo que es una fuente histórica?

Arce: No

E: ¿No tienes ninguna idea de lo que puede ser una fuente histórica?

Arce: No.

- (se le explica al joven lo que es una fuente histórica)

E: Entonces, con lo que yo te estoy explicando a ti, que se te ocurre que podría ser una fuente histórica?

Arce: Ha! como cuando hicimos el trabajo con la... el video.

E: ¿Has trabajado aquí en el centro con un libro de texto o con el fragmento de algún discurso o relato?

Arce: Sí.

E: ¿Entonces acá, has trabajado alguna vez con una fuente histórica?

Arce: Sipo.

E: Tú crees que te ha servido la asignatura de historia para cuestionar la realidad?

Arce: No porque me da así como lo mismo lo de la realidad po (...) si uno está enfocado en su proceso y quiere irse luego noma de aquí po.

E: Pero no crees que eso tiene que ver con cambiar tu propia realidad, o sea en este momento esta es tu realidad pero cuando tu salgas de acá.

Arce: ¿A salir con algo aprendió?

E: No con algo aprendido, pero para cuestionar ciertas cosas que quizás antes no te cuestionaras.

Arce: Me da lo mismo eso (...)

E: ¿Por qué?

Arce: Porque no soy tan bueno así como pa criticar, ni me gusta que me critiquen y no me interesa ver otros tema así que no sean lo personal o lo que haci tu po.

E: ¿Te importa la historia?

Arce: No.

E: ¿Crees tú que la historia sirve para algo?

Arce: Si, pa saber de lo que pasó en los antepasados de nosotros yo creo.

E: ¿Crees que el pasado nos permite aprender en nuestro presente?

Arce: Sipo si por algo pasan las cosas y ojalá que no se vuelvan a repetir con lo que paso atrás po.

E: ¿Crees que la sociedad puede cambiar?

Arce: Sipo en el sentido de la delincuencia, de la droga de todo po (...)

E: Esta realidad que estamos viviendo, ¿Siempre ha sido así?

Arce: Nopo igual ha ido cambiando, por el estilo de gente de vida que se va viendo, de modas que se van imponiendo (...) de todo po.

E: ¿Qué elementos influyen en un cambio histórico?

Arce: Los campesinos po, los que tienen bajos recursos, son los que hacen la revolución (...) donde ven que otros los mandan.

E: ¿Qué habilidades crees que has aprendido en el medio libre?

Arce: Las matemáticas, las sumas, las restas, en manualidades igual, en historia (...) no es que no me interesa mucho historia dónde me gustan más las matemáticas, no recuerdo nada.

E: ¿Qué habilidades has aprendido aquí en el colegio?

Arce: ¿cómo el respeto dice usted? sipo el respeto, como que (...) ante todo hay respeto po,

E: Y afuera en el colegio?

Arce: Igual que implica respeto allá, como que tenía que levantar la mano, como pa pedir permiso pa ir al baño y todo po, pero (...) allá de más materia ya no me acuerdo ya po.

E: ¿Dónde crees tú que aprendes más historia? ¿En la calle o en el Pestalozzi?

Arce: Yo creo que aquí porque, o sea no es en realidad en cual, porque (...) yo no me había acordao de la historia en la calle pero (...) ahora me acordé de algo, cuando vine a caer aquí, y ahí repasé historia porque yo no me acordaba de nah yo.

E: Y cómo te iba en el colegio en la calle?

Arce: No me acuerdo, pero no tenía malas notas en historia, y en ningún ramo.

E: O sea igual te iba bien.

Arce: Si.

E: ¿En qué año dejaste de ir?

Arce: En 2015, 2016 por ahí.

E: Dos años sin ir al colegio más o menos sin ir al colegio.

Arce: Si.

E: ¿Cuáles son las diferencias de aprender historia en la calle y aquí en el Pestalozzi?

Arce: Es que no creo que haya alguna diferencia (...) si igual historia va toa como contextualizado en lo mismo, es como la misma (...) teni que (...) tienen que llegar a algún punto límite igual de la materia po (...) a un punto general tienen que llegar igual (...) que en algo va a concluir po (...) yo no encuentro que sea mucho la diferencia.

E: ¿Y en términos de actividades?

Arce: Ah sipo es que aquí a las clases se le agregan actividades como pa (...) pal estrés y hartas cosas más po, pah allá no po pa allá (...) en la calle en el colegio (...) llegay, te saludan y te sentay a escribir, a los libros, y too eso po, y aquí no po.

E: ¿Tú crees que el abandono del colegio influyó en tu realidad actual?

Arce: Sipo (...) si demás po (...) si yo no hubiera arrancado tantas veces del colegio, yo no hubiera ido a delinquir, ese momento era la chance que yo tenía para delinquir nomas po, después llegaba a la casa y estaba con mi familia nomas po (...) y (...) si iba hacer algo tenía que hacerlo bien al tiro si supuestamente iba a estudiar tenía que hacerlo bien ya después que repetí ya me desmotivé y después de nuevo y después allí que no me interesaba mucho el colegio, me aburrí igual.

E: ¿Y por qué repetiste?

Arce: Por las notas igual y después por inasistencia, intentaba hacer las cosas pero era más como me costaba más que antes, que en ese tiempo ya me gustaba la droga, no podía asistir tranquilo a clases.

E: ¿Y la relación con los profes?

Arce: Era wena pero a veces me ponía falta de respeto (...) es que me ponía a molestar a mis compañeros y por eso me retaban y nos poníamos a discutir.

E: ¿Te sientes parte de la historia?

Arce: Si po si antes de eso estaba mi familia, igual estuvo caleta de tiempo mi familia igual po hasta aquí que llegue yo po, quizás cuantos años los papas de mis abuelos y de mis abuelos.

E: Ahora estamos haciendo historia.

Arce: Si po si yo tengo a mi abuelito que le pagan por que él era preso político antes y le pagan plata igual po.

E: Y qué onda la historia de tu abuelo.

Arce: Ah yo no le pregunto por la historia de mi abuelo, a veces cuenta cosas que él hizo, yo tampoco le pregunto, él lo dice contándolo como anécdota, pero tampoco me llama la atención.

E: Tu abuelo es una fuente histórica, al entregarte esa información, ya que él la vivió.

Arce: Si yo una vez fui con mi papá a un lado que tenían puros nombres de caballeros que lo habían matado en esos tiempos, y salía otro apellido, el apellido mío que es el de mi papa y de mi abuelo, no sé bien quién era, pero era familiar mío y lo habían matado, y salía en un cuadro.

E: ¿Por dónde era?

Arce: Por providencia, el centro, plaza de armas, no sé por donde era, era un edificio que uno se metía pa adentro así, tenía puras piedras pa adentro así, y tu pisai las piedras y tenía los nombres.

E: Cuando te llevan a ese tipo de lugares igual aprendes historia.

Arce: Si po así aprendo, ellos me cuentan cosas que pasaron en el tiempo, pero me la cuentan como más de persona, como que a él le pasaron, como que él la hizo, no que la hicieron otros.

E: ¿Aprendes mejor a través de testimonios, es más fácil?

Arce: Sí, que les tomái mas atención, porque cuentan cosas que son más entretenidas supuestamente que antes se robaban un camión de chanco y lo iban a dejar a la población y ahí todos iban a buscar y ahí a uno igual le interesa igual po.

1.4 Entrevista IV

Fecha: 19 de noviembre, Año 2018

Nombre: Pedro Ceron

Edad: 18 Años.

Curso: Segundo Nivel EPJA.

E: Personas que realizan la entrevista.

Ceron: Apellido del joven entrevistado.

E: ¿Cuál es tu nombre?

Ceron: Pedro Ceron.

E: ¿Cuántos años tienes?

Ceron: 18.

E: ¿Cuántos llevas en el centro?

Ceron: 5 meses y unos días, por que llegue el 12 de junio.

E: ¿Qué curso estás haciendo?

Ceron: Voy a salir ahora, me voy a graduar del Pestalozzi, voy a salir de tercero y cuarto.

E: ¿Y en la calle?

Ceron: Primero estudié en la mañana, después estudié en la vespertina de 2:15 a las 6, después en la nocturna de las 7 a las 10 y después daba exámenes libres porque ya no iba al colegio ya.

E: ¿Pero asistían al colegio?

Ceron: Sí, o sea, no iba nunca, pero de vez en cuando iba, y daba las pruebas.

E: ¿Y el último año que asististe de manera regular?

Ceron: Como en octavo o séptimo por ahí (...), no en octavo, porque me salí del colegio después de la graduación.

E: Puedes contar de la experiencia escolar en el medio libre.

Ceron: Ah sí, haber, me acuerdo que ante había esos que le llamaban los ositos, los patitos que eran menos de kínder (...) yo no fui a esos, mi hermana fue a esos, fui a kínder (...)de primera era ordenado, exigían nota y todo po, ya después fui creciendo y me puse flojo, después jugaba a la pura pelota, era jugar a la pelota nomas, ya en quinto me empecé a portarme más mal, tenía amigos de séptimo de octavo, pero tampoco fui de hacerme la cimarra, prefería quedarme en la casa y quedarme acostado, le decía a mi mama que no fui al colegio nomas.

E: ¿Y en la media?

Ceron: Ya era todo distinto, en la media pasai a primero y segundo que son dos en uno, ya es otra cosa no es como en el colegio, o sea igual hay respeto, pero ya no es tanto como antes, si te mandai una caga ya no estay ni ahí, es otro sistema, trabajai con cabros más conflictivos igual po, además ya iba en 2x1. Después la nocturna donde tenía compañeras de 50 años 60 años entonces igual, era más fácil igual, les ayudaba igual po, algunos no sabían leer, o escribir yo le ayudaba, pensaba pueden ser mi mama o mi papa si mi papa termino el cuarto hace poco.

E: ¿Y cómo ha sido tu experiencia escolar en el Pestalozzi.?

Ceron: Es que yo primero no me inscribí, llegué al colegio y estaba en la casa 8 de primera y después me cambié a las 2, de primera iba al colegio hacia todas las tareas pero no tenía notas porque estaba inscrito afuera. Hacia las tareas en las visitas con mi hermana, que mi hermana va en la universidad, y me hacían las guías acá y las mandaba pa la calle pero ya después ya me cambie pa salir con buenas notas de aquí igual, si igual me conviene salir con buenas notas de tercero y cuarto para después entrar a la universidad, más adelante igual sirve, y le dije a mi mama que mejor me matricularon aquí y me matricularon aquí, en dos semanas voy a dar la psu, voy a darla nomas aunque no se tanto (riéndose), mañana viene el intensivo con el profe, si voy a estudiar (...)

E: ¿Y qué quieres estudiar tu?

Ceron: Profesor de educación física.

E: ¿Has visto alguna universidad?

Ceron: No todavía no lo veo, pero el profe me dijo que un día de estos íbamos a ver, o sea no hoy día pero cuando nos veamos de nuevo.

E: ¿Ha sido importante para ti ir al colegio?

Ceron: Sí o sea cuando niño decía aah para que sirve pero ahora ya más grande, ya teni que tener cuarto medio entonces que iba hacer con primero y segundo y octavo básico, la misma historia que mi papá, operario, operario, y ahora que saco cuarto medio puede aspirar a más sino no podría posibilidad, entonces (...) tengo que sacar algo po (...) No voy a estar trabajando toda la vida pa después poder aspirar a más.

Ceron: Las preguntas que vienen a continuación tienen relación con la asignatura de la historia.

E: ¿Sabes lo que es una fuente histórica?

Ceron: No, no sé lo que es

E: ¿O tienes una noción de lo que puede ser una fuente histórica?

Ceron: Como de los años anteriores, algo que nunca se va a dejar hablar, una cuestión así, yo pienso.

E: En realidad una fuentes histórica son objetos podríamos llamarles o no, claro son fuentes con las cuales se construye la historia, por ejemplo la historia la conocemos que es un relato, ya pero ese relato fue construido a partir de fuentes, de vivencias

E: No lo definiría así.

E: ¿Cómo lo definirías?

E: Una fuentes histórica es algo eeh, que se va construyendo, puede ser durante sucede ese hito histórico o ese proceso histórico o después, por ejemplo un libro o una foto o no sé, una fuentes histórica secundaria puede ser un video que contara la historia de algún periodo de la historia.

E: ponte tu ese reloj pudo haber pertenecido a un presidente que justo lo asesinaron y quedó

E: y podría ser una fuente histórica.

Ceron: ¿Y eso recuerda el reloj al? ¿una cosa así?

E: Claro po, eso es una fuente histórica.

E: ¿Has trabajado alguna vez con una fuente histórica? con un libro, con una revista o con una imagen.

Ceron: No, (...) nunca. Como con libro algo así, sí .si si igual un texto.

E: ¿Te ha servido la asignatura de historia?

Ceron: Si igual me gusta historia, me gusta más historia y lenguaje que las matemáticas o química o biología, no me gustan tanto esos ramos.

E: Crees que la historia sirve para cuestionar la realidad.

Ceron: Si igual po, pa comparar los tiempos anteriores con los de ahora, igual es de mucha (...) es de mucha diferencia.

E: ¿Para qué crees tú qué sirve la historia?

Ceron: Para recordar los años anteriores, las épocas anteriores yo creo, porque no siempre ha sido igual po.

E: ¿Crees que la sociedad puede cambiar?

Ceron: Sipo, uno va cambiando, yo encuentro que ha cambiado harto a como era antes, porque antes siempre me ha contado mi abuelo que antes era muy distinto a lo de ahora. En todo aspecto, entonces por qué no va a poder seguir cambiando si el tiempo va avanzando. Como que antes era más (...) no sé, que por el respeto., siempre se me decía que antes se respetaba mucho, ahora no tanto, así, antes por ejemplo era mucho más difícil comprarse un par de zapatillas, la vida era como más cara se podría decir que ahora (...)

E: ¿Tú crees que esta realidad que vemos hoy en día siempre ha sido así?

Ceron: No, yo encuentro que ha cambiado, sí.

E: ¿Qué elementos crees tú que influyen en un cambio histórico?

Ceron: ¿Qué elementos influyen? (...) las muertes yo creo, hartas muertes, em (...) no sé qué más puede ser.

E: ¿Qué materia están viendo ustedes en historia?

Ceron: Eh (...) no sé, La revolución rusa creo, es que es fome la clase de historia, es fome la profe.

E: ¿Por qué crees que la profe de historia es fome?

Ceron: Em (...) por que escribe mucho, porque las actividades son como siempre las mismas. Y (...) debe ir cambiando las clase igual po.

E: ¿Qué actividades hace la profe de historia?

Ceron: Nada, trae unos libros, hay que leer y después responder las preguntas, en cambio los otros profes traen otras actividades.

E: ¿Cómo te gustaría aprender historia?

Ceron: Así como más, así con video, así mostrando fotos en la tele que tenemos en la sala y así explicando, porque unos están mirando la foto y uno igual le toma atención a ella (...) en cambio

cuando habla todo el rato seguido ahh llega a aburrir y ya dan ganas de salirte, y nosotros le decimos. En cambio cuando en la tele así, o cuando en los colegios antes cuando yo estaba en séptimo me acuerdo de que ponían el data ahí. Pero leer y responder es fome po. (...) Entonces las clases más didácticas son más divertidas y ponemos más atención po, y acá eso es lo importante po, sí que saca con hablar toda una clase si nadie la pesca y nadie hace na.

E: ¿Cuáles son las cosas que tú te acuerdas de tu experiencia escolar como para poder compararlas con el colegio Pestalozzi?

Ceron: No es que acá es que igual hay harta preocupación, no es que acá igual puede ser fome pero igual hay harta preocupación, igual se preocupan de que tengamos las notas de que nos ayuden y todo eso pero(...) en cambio en la calle no están tan preocupado de uno, si repetí repetí no mapo y acá igual se preocupan más, por la situación en la que estamos o por ellos, pero se preocupan hartito de nosotros igual po, por que entremos a las clases, que aprendamos, aunque igual algunas veces es fome, pero en ese aspecto igual nos va a servir a nosotros no más po,

E: ¿Cómo te acuerdas tú que eran las clases en el medio libre?

Ceron: No igual al último tenía profes, los profes eran más antiguos igual po, en la vespertina eran más viejitos entonces igual había que escucharlos po, entre ellos igual a veces no soy tan malo de esos de hacerle burla pero igual había que escucharlos si igual venían a hacer clases si igual eso es para nosotros no más po, igual en ese aspecto estoy que esto nos va a servir a mí no ma después po.

E: ¿Y los profes allá en la nocturna usaban data?

Ceron: Noo a puro plumón, escribían no más po, igual no escribían tanto, solo actividades y con nota entonces pucha una nota igual uno se motiva, no te vay a sacar una mala nota de flojera po, nah que ver. Entonces.

E: Qué habilidades crees tú que has aprendido tanto en el medio libre como en el Pestalozzi.

Ceron: Em en las actividades de aquí es como (...) en el medio libre que aprendí, em, como ha (...) es que no prestaba tanta atención, como que era más chico así, como ahora que tengo que estudiar, no estaba tan ni ahí con el colegio. Si igual me sirvió.

E: ¿En historia te sirvió tu proceso escolar en el medio libre?

Ceron: Mira, así hablando no me acordaría tanto, pero ya cuando me pasas una hoja, o hablando cuando estaba viendo la PSU, igual ya me acordaba de algo leyendo, así igual algo me acuerdo, pero así como al tiro, no por igual tengo grabado algo todos los años que estudie. Y acá es pareció como a la nocturna así que si también.

E: Dónde crees que aprendes más historia, en la calle o acá en el Pestalozzi.

Ceron: En la calle igual aprendí más po que prestaba más atención, acá tengo hartos amigos así que no presto tanta atención, sipo estar con compañeros en las casas igual es bacán.

E: ¿Cuál crees que son las diferencias de aprender historia acá y en la calle?

Ceron: Las diferencias son que a lo mejor en la calle nos pasan más materia por que la horas son más largas, nos pueden pasar más materia que acá y acá tengo clases con primero y segundo y tercero y cuarto entonces tiene que hacer algo generalizado pa los dos po, es más complicado porque es pa primero y segundo y tercero y cuarto, allá se preocupan de un puro curso po, la profe se preocupa de este puro curso, materia pa un puro curso de aquí a fin de año.

E: De las habilidades que estuvimos conversando, cuales crees que posees gracias al medio libre y cuales desarrollaste acá en el medio libre

Ceron: En el medio libre la comprensión lectora y acá la he mejorado porque hay que leer harto, aunque no soy muy bueno pero igual he mejorado, del medio libre a estar acá, desarrollar las actividades bien, pa tener buenas notas, ahora que voy a salir tengo que tener buena nota, tengo que aprovechar

E: ¿Cuánto te queda acá adentro?

Ceron: Llevo 5 meses ahora el 28 de noviembre paso a preparación de juicio oral y después espero 2 meses pal juicio oral, de lunes a viernes tengo que pasar por 19 robos con intimidación, por los querellantes las víctimas, los pacos. A lo mejor me tiran una cautelar antes. (...) Yo estoy preparado pa pasar todas las fiestas acá, uno dice me quiero ir me quiero ir, pero es todo un proceso igual pon no es ya me voy, entonces estoy preparado, tranquilo, si esto no va a hacer pa siempre, nadie nos mandó a hacer cuestiones así que hay que asumir nomas.

E: ¿Esta experiencia te sirvió?

Ceron: Si veo la vida de otra forma igual po, nunca pensé que iba a ser tanto igual po, los días van pasando, los meses y ya pienso que ya llegué ayer, ya pasaron 5 meses 1 mes más ya es medio año igual po, me ha servido para valorar a mis seres querido, quien me quiere porque ahí se ve quien te aprecia. Y hacer las cosas bien, ahora y ya es distinto porque cumplí 18 años aquí entonces ya no van a ser meses o ya 3 tres años condenado a Tiltil, un año y medio de conducta y estoy en la calle, no po ahora son cerrados, yo no voy a caer en lo mismo que mi familia, tengo que aprender, y aprender lo que más que pueda y después salir a estudiar, si yo voy a salir a estudiar.

E: ¿Cuál es el contenido que es más importante para aprender?

Ceron: Yo siempre he decido que la historia de nuestro país porque nos pasan mucha de otros países y yo digo si estamos en Chile, a lo mejor es importante porque a lo mejor los cambios de allá surgieron acá po, alguna cosas de la historia de nuestro país como los mapuches, todas esas cosas que igual nos pasan pero no tanto, le dan más a cuando llegaron los españoles y nos quitaron nuestras tierras pero de ahí como nuestros pueblos ancestrales si esos son los que realmente somos nosotros no de los españoles ni esas cuestiones, pasan más de otros países que de la nuestra, pasan más de los otros países que de la nuestra.

E: ¿Tú crees que el pasado determina el presente?

Ceron: Si igual si po, no sé si el futuro pero el presente si po porque lo que uno hace antes repercute en lo que hace uno ahora. Si en el futuro puedo hacer las cosas mejor.

1.4 Entrevista V.

Fecha: 22 de noviembre, Año 2018

Nombre: Ariel Tapia.

Edad: 17 Años.

Curso: Primer Nivel Medio EPJA.

E: Personas que realizan la entrevista.

Tapia: Apellido del joven entrevistado.

E: ¿Cómo te llamas?

Tapia: Ariel Tapia Aguilera.

E: ¿Cuántos Años Tienes?

Tapia: 17 años.

E: ¿Hace cuánto tiempo te encuentras recluido en el centro?

Tapia: Hace 7 meses.

E: ¿Asistes regularmente al colegio?

Tapia: Si.

E: ¿Qué curso estás haciendo?

Tapia: 1 y 2.

E: ¿Cuándo fue el último año al cual fuiste al colegio en el medio libre?

Tapia: Este año, estaba estudiando en valdivia en un colegio particular subvencionado de puros hombres.

E: ¿Cómo ha sido tu experiencia escolar en la calle?

Tapia: Fome igual porque igual no prestaba mucha atención o sea igual tenía varias distracciones; compañeros, teléfonos, pucha igual esa típica que uno va al colegio con con él con los audífonos escuchando música, y a veces no presta mucha atención a clase. eh (...) yo soy un poco antisocial igual con el tema con los hombres, no me llevo muy bien con los hombres, entonces siempre fue como más cercano con las mujeres, entonces siempre tuve más amistades mujeres.

E: ¿Fuiste a algún colegio mixto?

Tapia: En el colegio anterior, o sea he tenido varias pasadas por varios colegios por mi tema de conducta y porque todo lo que empiezo bien a veces termina mal po... entonces tengo ese pequeño problema, que incluso acá también lo he visto. entonces creo que con este colegio Pestalozzi que está aquí en el centro es como mi octavo colegio, obviamente igual a veces por problemas me he tenido que ir cambiándome, no siempre fue por temas de conducta, pero ... pase por 3 o 4 colegios de hombres y los cuatro mixtos... una cosa así. Entonces, ahí de apoco me fui incorporándome al a los colegios a los que me inscribían, algunos particular otros municipales pero nunca he hecho un dos por uno, siempre fueron colegios normales. he (...) bueno los últimos años, fueron cuando me metí entrecomillas a lo “malo” en la calle, en las drogas, em pucha, tuve problemas con el primero medio, lo repetí dos veces, yo debería este año estar graduándome de cuarto medio. cosas que claro, ahora forma, como podría decirlo, responsable, lúcida, y más enfocado, estoy arrepentido... porque ahora en vez de estar haciendo 1y2 estaría haciendo 3 y 4, me estaría graduándome, que es lo único que quiero, porque, tengo una abuelita que en cualquier momento se me puede ir y yo lo único que le pido que esté ahí cuando mi cuarto medio este realizado...

E: ¿Tú quieres terminar el colegio?

Tapia: Si (...)

E: ¿Y después del colegio quieres estudiar algo?

Tapia: Si (...)

E: ¿Qué quieres estudiar?

Tapia: kinesiología, es que la verdad es que tengo varios puntos así que puedo tomar... por ejemplo me están dando la opción de tomar un dos por uno en la calle y ponerme a trabajar porque soy padre...también esta la opción de que me valla al servicio militar, como también esta la opción de que termine mi colegio así adecuadamente y siga estudiando. entonces son varias las opciones pero... yo creo que la más como se diría la más factible para mí en este momento sería el 2 por 1 con el trabajo de día... por el tema de mi hijo. (...) estaría cursando 3 y 4 en la calle

E: De acuerdo a tu experiencia escolar tú me decías que era fome pero ¿te acuerdas de cómo eran las clases?, ¿cómo eran tus profes? o si ¿algo te gustaba o te llamaba la atención?

Tapia: En el último año me llamaba la atención de que los profesores eran jóvenes..., que cambiaron como la ideología educacional en el tema de que decían que los profesores jóvenes tenían como más cercanía con los alumnos porque eran como de la misma edad, tenía profesores de 24, 25 años, recién graduados, tenía, quizás menos experiencia pero más tratado en la educación, tenían más cercanía con nosotros entonces optaban a enseñarnos de mejor forma, la mayoría de los profes que yo tenía eran jóvenes, tanto en educación física como matemática, lenguaje, historia... entonces, eran como un poquito más cercano, em pucha se tiraba la talla, uno podía tener un poquito más de confianza con el profe, los profes igual te cachaban si llegabay de alguna forma... volao así, no normal, de alguna forma eh... los profes cachaban un poco más las mañas cuando uno hacía torpedo en las pruebas ¿me entiende?, sabían más las mañas porque venían recién de estudiar. y a mi obviamente no faltó el profe que me decía “lo mismo que hiciste tu yo ya lo hice, y lo hice hasta en la universidad” lo típico, siempre me acuerdo que cuando te cuesta un poco la materia ya el típico torpedo... pero de que te esté parando así a copiar, a mirarle al compañero no es lo mismo que hacerte un torpedo de forma secreta y que te salga bien, o sea la idea es que igual tu tengay el esfuerzo por lo menos de hacer el torpedo y ahí por lo menos claro te day el tiempo de estudiar y de poder sacar las respuestas con tu propio estudio, entonces a mi esas cosas me quedaron bien grabadas, entonces... era más que mal eso, eso fue como la experiencia más positiva que tengo yo de los profes,... y eran más juguetones con uno también.

E: ¿Y qué asignatura te gustaba más?

Tapia: Matemáticas pero por un tema de que me costaba mucho, entonces a mí me gusta, me apasionan las cosas que me cuestan (...) como un desafío, lo que más me cuesta es lo que más hago, entonces porque, en historia, yo me sé la historia al revés y al derecho por que normalmente pasan historias de nosotros, de nuestro país o el tema de la 1 y 2 guerra mundial e... muchas cosas que yo sé, golpe de estado de Chile, la dictadura de Pinochet yo me lo sé todo... por el tema de mi mamá, porque mi mamá es bien apasionada por el tema de la historia porque ella igual lo vivió cuando era pequeña, alcanzó a vivir, el la , pucha la ideología del no, del cambio político, de cuando ... pucha se em ... bombardearon la... como se llama, la casa blanca de aquí... todo el tema (intervención) la moneda.

E: ¿Y estas cosas que tu me cuentas son porque te las contó tu mamá?

Tapia: Si, mi mamá siempre me inculcó un tema de educación. o muchas veces en historia me pasaban el tema del golpe de estado y yo llegaba a la casa “mamá sabí que necesito saber de esto” y mi mamá se sabe toda la historia, o sea es algo que ella tiene muy a fondo en su mente, y mi mamá está estudiando derecho oficial, está en su último año de carrera, entonces tiene como unas palabras más técnicas para hablar conmigo, que las mismas razón de las cuales yo tengo, tengo bien , tengo hartos rasgos de ella, hartos vocabularios en el tema profesional.

E: ¿Cómo ha sido tu experiencia aquí en la cárcel?

Tapia: Bonito igual dentro de todo... que los profes...unos profes se saben poner en los zapatos de uno, entienden bien el dilema, claro, la mayoría de los profes aquí no ninguno ha pisado la cárcel pero por lo menos... saben que no es algo bueno, que no es algo lindo de experiencia... entonces igual saben entender un poco las cosas, cuando uno anda achacado, cuando uno anda más o menos fome, igual he ... pucha yo igual tengo que admitir que llegué en una para distinta de la que ando ahora, pero es que algunos profes igual no entienden que los meses pasan y uno no tiene la misma energía de cuando llegó, no tiene como el mismo carisma pucha, la misma disposición, uno se entera de problema de la calle, problemas que ha tenido con mi familia, problemas que tiene cada uno de mis familiares, situaciones que le han

pasado malas o buenas a mi familia, entonces, uno no está como en la misma postura po, o sea, ya a algunas veces he llegado al punto de querer mandar todo a la mierda pero no puedo po ... , porque yo sé que mi familia está luchando por mí allá afuera y .. como yo me voy a echar a morir si yo lo único que tengo que hacer es vivir esta experiencia aquí en la cárcel no más po, aguantar no más po. porque yo igual yo creo que para mi madre es que yo esté aquí a que ... porque ella mil veces diría; “yo me cambiaría de tu lugar” o sea , ... , entonces, yo creo que he ya con todo lo que ha pasado con el tema de mi hermana que es trasplantada de hígado y el tema mío de que soy operado del intestino, el hecho de que yo esté aquí es como un baso de leche, mientras ella no me vea con ningún moretón, con ninguna marca en la cara, con ninguna fisura, para ella es todo bien poh, igual en el tema cuando me cambiaron a la 1 me contaron que le dio una crisis de pánico y cuando logró verme le volvió el alma al cuerpo, lo mismo cuando me cambiaron de la 1 a la 8, porque ella sabe que el cambio de casa no es por algo bueno,

E: ¿Ha sido importante para ti asistir al colegio? ejemplo cuando estabas en la calle tu creías que era importante asistir al colegio?

Tapia: si...(intervención) claro, en ese momento era rebeldía de que tú te las sabi toda ... nopo que “ a que importa si a las finales puedo trabajar para aquí para allá, claro pero, de emparte mía yo sabía que tenía que igual estudiar y tener mi cuarto medio por que con cuarto medio se hace algo, yo sabía que por lo menos eso era algo fundamental, pero de tener esa motivación de tener que seguir con estudios superiores no tenía mucho yo era “ah termino mi cuarto medio y ya chao lo vemo”.

E: ¿Y acá en el centro ha sido importante asistir al colegio?

Tapia: Si... demasiado...

Entrevistador ¿por qué?

Tapia: Porque puedo tener una conversación más, mah ... más importante, porque puedo hablar con fundamentos, que si me preguntan algo puedo saberlo, ... que así como yo aprendo de mis profes, ellos aprenden de mí, me he dado cuenta que tengo cualidades que yo no conocía, porque me enfocaba en... puta llegar volao todas las clases y estar con los

audífonos toda la hora o ... de pedir permiso para ir al baño y volver en media hora ponte tu, entonces aquí no tengo eso, y eso me demuestra que era puro daño, que ... que claro que nadie te dice no no fumí, no tomí ni una wea, pero por lo menos hacelo con responsabilidad, que un día sábado a nadie le va a molestar pero un día lunes o un día miércoles, no es lo mismo, porque uno tiene responsabilidades que uno tiene que acatar, entonces, eso me doy cuenta ahora, que aquí los amigos no están, no existen, ninguno manda saludo ninguna cuestión, que ese tema de pasar metido en las redes sociales es pura pérdida de tiempo, porque llevo 7 meses sin un teléfono y no me ha causado ninguna necesidad, ninguna importancia, mis amigos no saben de mi yo no sé de ellos. Mi mejor amigo el que se crio conmigo está preso en la casa 3 por haber entrao a mi casa a robar, entonces, así como amigo amigo ya no tengo ninguno, porque me di cuenta de que tengo que caer en las peores para darme cuenta que no eran los de verdad, que no hay ninguno, que está mi familia no más,

E: ¿Tú sabes lo que es una fuente histórica?

Tapia: Es como un tema de base, como un, una noticia, de algo histórico, de algo que puedes ver en algún museo, que puedes ver en algún archivo. (intervención).

E: ¿Has trabajado con alguna fuente histórica en el colegio?

Tapia: Si... con los libros acá adentro? con los libros, las guías, como se podría decir...con las novelas que a veces entregan, las fuentes, porque es una fuentes, o sea que a mí me entreguen una guía por ejemplo histórica que tengo que leer algo que pasó en 1939, ahí estoy leyendo una fuente histórica para poder responder y saber todo lo que pasó.

E: ¿Tú crees que la asignatura de historia te ha servido para cuestionar la realidad?

Tapia: Si porque me hacen ver que en el pasado fueron duras que no eran como hoy en día qué hay harta tecnología, qué hay un poco menos de ignorancia, qué a pesar de todo no hay mala política o entre comillas, pero no es tan fuerte como antes qué no teni qué salir pa la calle y saber que teni qué entrarte a las 10 por qué sino te pueden matarte, te pueden torturar, o sea este mismo centro antes era de tortura, cuando era los Álamos era un centro de tortura, entonces si yo hubiera caído preso en los tiempos pasados no estaríamos conversando tan

civilizadamente como ahora, estaría en un calabozo siendo torturado por cualquier milico, militar o carabinero, entonces eeh, hace valorar el presente al saber qué en el pasado eran más pesados, el solo hecho de romperte un brazo, no había anestesia para poder arreglártelo, o sea era duro y malo, era a lo qué doliera nomas, esas son cosas qué hoy en día algunos no valoran, qué hay mejor educación, mejores hospitales, mejor salud, quizás no es tan barata qué digamos, pero se está luchando para qué lo sea, para qué sea más barato, para que sea gratis, tanto como la educación, entonces ojala se llegue a ese punto y eso es valorable

E: ¿Y tú crees que la sociedad puede cambiar o siempre ha sido así?

Tapia: Nooo, puede cambiar, por qué, lo que pasa es que igual el cambio va en uno, entonces si tu quiere cambiar, puede cambiar, eso va en la persona, pero, de qué puede cambiar, puede cambiar porque la educación está subiendo, o sea, si esta cuestión es cárcel no deberían por qué, cómo decirlo, lo mismos imputados por qué venimos a estudiar, ni en la calle estudiamos y venimos a estudiar acá pero no saben na que dos o tres de la sala completa puede caberle en la mente, que los estudios les gusta o qué les gusta conocer más, les gusta entender palabras más técnicas, tener más fundamentos y poder llegar a ser menos ignorante, porque la verdad es que la pobreza o la choreza sale de la ignorancia, el que grita más fuerte es el que gana en este mundo, por qué en este mundo son ignorantes, no tienen esos dos dedos de frente de decirte, oye para, estas equivocado, esto es así esto es allá, pasa esto y esto otro... este problema puede ser solucionado...

Le hacen parque acuático con piscina pequeña en los días de frío, se hacen una economía, se organiza la gente y se trata de unir para poder lograr un solo objetivo que es poder cuidarse, por ejemplo nosotros hicimos la campaña al alcalde de renca para poder sacar a la señorita vivi barahona que no tenía un buen proyecto, un buen desempeño en los 6 - 7 años que estuvo como alcaldesa, la logramos sacar, mi mamá tuvo que quedarse sin empleo para lograr hacer esa pelea, lo logramos, se hizo, tuvimos nuevas gestos que ayudaban en las votación, en la población se pudieron, pucha skatepark qué es pa hacer deporte, se colocaron cancha de cemento, pensando en la comunidad, asi hacen más cercano a los jóvenes al deporte, así puede salir algún talento deportivo, si usted se da cuenta todos los futbolistas en chile tienen un antiguo historia de que no es muy buena, el mismo gary medel dijo en una entrevista que si él no hubiera sido futbolista habría sido traficante. entonces cómo es que un talento o una dedicación le pudo cambiar tanto la vida que ahora puede tener una vida tranquila siendo un

profesional a tener una vida que quizás con el mismo dinero pero no con la misma tranquilidad, entonces la idea de nosotros con mi madre en el momento en que se metió al derecho social y que fue sindicata del cesfam de renca su idea era esa, de poder cambiar la ideología de las personas y poder demostrarles que tienen una vida mejor cercana a sus alcances pero que quizás no lo estaban aprovechando.

E: Escuchando lo que tú me dices y tomando una de las preguntas anteriores sobre qué elementos influyen en el cambio histórico, igual como con lo que tú me contay las personas, como los grupos que se mueven como tu mama que generan esos cambios po, entonces al final las personas como los sujetos sociales influyen igual en el cambio histórico, no solo tiene que ver sólo con la economía como a medida más estructural, también puede ser con cosas pequeñas. ¿Dónde crees que aprendes más historia en el colegio de afuera o acá en el Pestalozzi?

Tapia: Yo creo que la historia se aprende en todos lados así como se aprende la historia o como las matemáticas, o sea cuando hasta cuando uno va a comprar el pan tiene que saber matemáticas, o cuando va al zoológico tiene que saber historia para poder saber qué estás mirando, si uno va al museo, si quiere saber de algo que te gusta, como si a mí me gustan los dinosaurios tengo que saber su historia.

E: Entonces la historia trasciende mucho más allá de lo que es el colegio en sí

Tapia: Mucho más allá del colegio, en la vida diaria uno aprende la historia, porque si uno está conversando algo con los amigos y salta algo histórico qué uno no tenía ni idea y el amigo sabe y tu no, quizás podemos ser muy flaites, pero se acuerda uno de algo que el día de ayer le enseñó la profesora o le enseñó la madre o le enseñó el abuelo o la historia, yo creo que la educación la puede enseñar cualquier persona que quiera ayudar a los demás yo creo que porqué por ejemplo mi madre no sabía no sabía de una enfermedad hasta qué yo fui operado el segundo día de mi nacimiento y al tener el conocimiento de mi operación, tener el tener que cargar con la enfermedad de mi hermana para ella fue una cosa más fácil que difícil, claro es difícil en sí, pero ella tenía más conocimiento porque sabía más o menos lo que iba en cambio una persona que no tiene idea, no tiene idea, literalmente no tiene idea, no sabe qué va a pasar, no sabe lo qué puede hacer, no sabe cómo puede ayudar, no sabe cómo

puede colaborar, ¿me entiende? por ejemplo yo digo que las personas tienen, qué son ignorantes, tienden a que les pasen las cosas para poder saber, no la saben antes de que les pase, y eso es lo que deberíamos cambiar un poco, por ejemplo yo no sé lo que es un paracetamol hasta que me duele la cabeza, yo no sé lo que es un trasplante hasta que necesito un órgano, no sé, yo o algunas personas, quizás esto puede sonar un poco vulgar, pero yo no sé qué es tener relaciones sexuales hasta que... ¿me entiende?

Entonces tiene que ver con que uno puede aprender todas las cosas en otros espacios también. La idea es que las personas aprendan las cosas antes de hacerla, ¿me entiende?

por ejemplo en este mundo hay algunos que no sabían qué era una persecución o no sabía qué era manejar antes de que tuvieran una persecución, o sea yo en una persecución aprendí a manejar, o yo no sé por, abriendo un auto aprendí a saber lo que era abrir un auto, no se po primero hice esto y después aprendí lo que era meter la mano en otra persona.

E: Ya esta es la última, ¿cuáles crees que son las diferencias que tu pudiste ver o pudiste percibir entre aprender historia en la calle y acá en el colegio, en las diferencias me refiero más que nada, pa que pensi en cómo te enseñan los profes cachay?

Tapia: Yo creo que las diferencias más fundamentales es la vocación, la vocación que tienen cada uno de los profesores en este colegio, que no se ven en cualquier colegio y en cuanto a la realización de las clases tú te acordai como eran las clases? las cosas que te hacen hacer acá qué no te hacían afuera.

Es que por un lado siempre van a ser mejores las clases en este colegio por el hecho de que también hay menos alumnos, hay un poco más de diferencia por ese sistema, porque como somos menos la educación puede ser más individual, me entiende? o sea yo en un colegio normal yo tenía que levantarme al balcón de la profesora para poder recién tratar de que me enseñe, acá yo levanto la mano, señorita no entiendo esto, y la señorita se me acerca al balcón, qué es lo que pasa, me resuelve el problema y después se puede acercar otra persona sin ningún problema, otra es como hay el proceso de practicante, es un poco más fácil poder entender por qué hay más personas que saben y te están tratando de ayudar, o sea si la profesora está ocupada con uno, podi llamar a la otra señorita que está ayudando, a veces hay hasta tres profesores en una clase, cosa que no se debe en un colegio de la calle, entonces esos son los, las diferencias más fundamentales que tiene este colegio.

E: Y en historia por ejemplo tú te acordai como eran tus profes de historia, cómo te hacían las clases de historia, se paraban o usaban power, o escribían todo el rato en la pizarra.

Tapia: En la calle había un poquito más de accesibilidad a lo que es la tecnología ya ocupan el data, ocupan computadores, a veces nos traen películas, o cortometrajes de lo que era la historia anterior, o claro a veces lo visual te enseña un poquito más por qué como qué nos interesa más lo visual, es un poco más entretenido, pucha te queda un poco más en la mente por qué lo estás viendo, pero también esta la opción de que en la calle ponían el cortometraje, pero te poníai los audífonos igual. Existen otras distracciones igual (...) Existen otras distracciones, como existe la tecnología para educar, existe la tecnología para distraer.

E: ¿Y cómo son las clases qué te hace la profe acá?

Tapia: Igual llegamos a un punto de confianza con la señorita gloria en qué le podemos tirar la talla, ella no se enoja, la molestamos con un sobrenombre, ella lo hace de vuelta, hay un poco más de simpatía amistosa en el tema con los profesores.

E: Tiene que ver con un respeto igual.

Tapia: Claro todo mediante el respeto, si una profesora ve que la están molestando para bien, qué es una tallita pequeña, que es de la clase, obviamente todos vamos a sonreír, pero si ya es constante, una cuestión que ya empieza a molestar las clases se hacen más fomes, se hacen más rígidas, la profesora empieza empieza a ser un poco más seria para no ser pasada a llevar, los alumnos hacen las clases, como también dicen que las casas, los alumnos hacen la rutina, entonces a todos lados que tu vayas, empiezas por ti, si tu trabajas bien, en tu trabajo te va a ir bien, si yo estudio bien en el colegio me va a ir bien, si yo soy un buen padre mi hijo lo va a notar, si yo soy un buen hijo mi madre lo va a notar, y en todo, si yo robo bien me van a ver como un buen delincuente, en todo tema, sea positivo o negativo, si te sabes destacar, si sabes empezar por ti, van a notar la diferencia

E: Ya po Ariel eso era todo. ¿algo que quieras agregar?

Tapia: No, qué me sirvió hartito la entrevista, hace tiempo no podía conversar así, tan yo.

Bibliografía

- Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. (27 de junio de 2019). *Leychile*. Obtenido de <http://bcn.cl/1uxh9>
- Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. (22 de Agosto de 2009). *Leychile*. Obtenido de <http://bcn.cl/2chmr>
- Burke, P. (2003). *Formas de hacer historia*. Madrid: Alianza .
- Carlos Calvo, & Elizalde, A. (2010). Educación: Creación de nuevas relaciones posibles. *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*, 7-15.
- Carretero, M. (1997). *Construir y enseñar las Ciencias Sociales y la Historia*. Buenos Aires: Aique.
- Cataño Balseiro, C. L. (2011). Jörn Rüsen y la conciencia histórica. *Historia y Sociedad* , 223-245.
- Couso, J. (2007). Principio educativo y (re) socialización en el Derecho penal juvenil. *Justicia y Derechos del niño*, 219-231.
- De Amézola, g. (2008). *Esquizohistoria. La Historia que se enseña en la escuela, la que preocupa a los historiadores y una renovación posible de la historia escolar*. Buenos Aires: Zorzal.
- Foucault, M. (1975). *Vigilar y castigar*. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores Argentina s. a.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía del oprimido*. Buenos aires: Editorial Siglo XXI.
- Frejtman , V., & Herrera, P. (2010). *Pensar la educación en contextos de encierro: Aproximaciones a un campo en tensión*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Gárate Guerrero, C., & González Calderón, F. (2017). Aprendizaje histórico en la educación secundaria. jóvenes chilenos y conciencia histórica. *Dialogo andino*, 73-85.
- Gomes da Costa, A. (2005). *Pedagogía de la presencia*. Buenos Aires: Losada.
- Hernández Sampieri, R. (2014). *Metodología de la Investigación*. Mexico D.F: McGraw Hill.

- López, A. (2009). *Las plataformas de aprendizaje: Del mito a la realidad*. Madrid: BIBLIOTECA NUEVA.
- Manchado, M. (2012). Educación en contextos de encierro: Problemáticas, miradas e interrogantes en torno al sujeto del aprendizaje y el proceso educativo en las prisiones santafesinas. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 125-142.
- Mattozzi, I. (2015). Una epistemología y una metodología de la historia para la didáctica . *Diálogos*, 57-72.
- Ministerio de educación. (12 de Septiembre de 2009). *Biblioteca de Congreso Nacional de Chile*. Obtenido de <http://bcn.cl/1uvx5>
- Ministerio de Educación. (2018). *MINEDUC*. Obtenido de <http://www.mime.mineduc.cl/mime-web/mvc/mime/ficha>
- Ministerio de Educación de Chile. (Noviembre de 2016). *Curriculum Nacional*. Obtenido de https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-34441_programa.pdf
- Ministerio de justicia en conjunto a Servicio Nacional de Menores. (Junio de 2015). *BIPS: Banco integrado de programas sociales*. Obtenido de <https://programassociales.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/programas/60900/2015/3>
- Molina, S., Rodríguez, R., & Sánchez, R. (2013). Investigar, enseñar y divulgar la historia social. la experiencia del Seminario y grupo de investigación Familia y Élite de Poder de la Universidad de Murcia. *Clío: History and History Teaching*, 23 págs.
- Moreno, A. (2016). *Educación y Caos*. Santiago: Ediciones Junji.
- Naciones Unidas. Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos. (2002). *Derechos humanos recopilación de instrumentos internacionales*. Nueva York y Ginebra: Nueva York y Ginebra.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, I. C. (s.f.). *UNESCO*. Obtenido de <http://www.unesco.org/new/es/santiago/education/>
- Osandon, L. (2012). De las distintas formas de aproximarse al panorama de la didáctica de las ciencias sociales. Una propuesta de lectura al problema. *Pensamiento Educativo*, 30, 139-175.
- Pacheco, M. (2000). *Los derechos humanos : documentos básicos*. Santiago: Jurídica de Chile.
- Pagés, J. (2015). *Memorias, Sensibilidades y Saberes*. Sao Pablo: Editora Alínea.

- Pagés, J., & Santisteban, A. (2010). La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación primaria. *Cadernos Cedés*, 281-309.
- Paredes, J. (2013). El Presente Potencial y la Conciencia Historica: Realidad Social, Sujeto y Proyecto. A la Memoria de Hugo Zemelman Merino. *Revista Latinoamericana*, 243-241.
- Rosalva, L., Cantú, M., & Arteaga, B. (2015). La relevancia del trabajo con fuentes históricas y los conceptos de segundo orden para la educación histórica. En D. Trejo Barajas, & J. Martínez Villa, *La Historia enseñada a discusión. Retos epistemológicos y perspectivas didácticas* (págs. 1283-1292). Puebla: Universidad de Puebla.
- Santisteban Fernández, A. (2009). Cómo trabajar en clase la competencia social y ciudadana. *Aula de innovación educativa*, 12-15.
- Santisteban Fernández, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clio & Asociados*, 34-56.
- Santisteban, A. (2017). Del tiempo histórico a la conciencia histórica: Cambios en la enseñanza y el aprendizaje de la historia en los últimos 25 años. *Dialogo Andino*, 87-99.
- Santisteban, A., & Páges, J. (2010). La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación primaria. *Cuadernos CEDES*, 281-309.
- Scarfó, F., & Aued, V. (2013). El derecho a la educación en las cárceles: abordaje situacional. Aportes para la reflexión sobre la educación como derecho humano en contextos de la cárcel. *Revista Eletrônica de Educação*, 89-98.
- Selander, M. (2011). En busca de un modelo pedagógico para jóvenes 19. *Señales*, 19-33.
- Sepúlveda, A. (2016). El currículum tras las rejas: aproximaciones al significado pedagógico-curricular en un contexto privativo de libertad para adolescentes. *Revista Estudios de Políticas Públicas*, 39-50.
- Sepúlveda, J. (2002). *El jardín de las peculiaridades*. Santiago: Tierra Verde.
- Servicio Nacional de Menores. (Diciembre de 2009). *Orientaciones Técnicas: Medida Cautelar Personal de Internación Provisoria en un centro cerrado*. Obtenido de <https://www.sename.cl/wsename/otros/20084/1-CIP-final.pdf>

Servicio Nacional de Menores. (Julio de 2018). *Informe trimestral*. Obtenido de <https://www.sename.cl/informe-trimestral-2018/trimestre-2-2018/justicia-juvenil.html>

UNICEF. (Noviembre de 2006). *Justicia y derechos del niño*. Obtenido de https://www.unicef.cl/web/wp-content/uploads/doc_wp/Justicia%20y%20Derechos%208.pdf

Unidad de Estudios;SENAME. (Julio de 2018). *Anuario estadístico de SENAME 2017*. Obtenido de <https://www.sename.cl/web/wp-content/uploads/2017/01/Anuario-Estadistico-2017-SENAME-31-07-2018.pdf>

Valverde, J. (2010). Aprendizaje de la historia y simulación educativa. *Tejuelo*, 83-99.

Zaffaroni, R. (1991). La filosofía del sistema penitenciario en el mundo contemporáneo. *THEMIS revista de derecho*, 179-191.

Zemelman, H. (2004). Historia y Autonomía en el Sujeto. *Encuentro nacional y regional de investigación educativa*. Hidalgo: Universidad Pedagógica Nacional.

Zemelman, H. (2015). Pensamiento y construcción de conocimiento histórico, una exigencia para el hacer futuro. *El Ágora USB*, 343-362.