



**UNIVERSIDAD
ACADEMIA**
DE HUMANISMO CRISTIANO

ESCUELA DE EDUCACIÓN.

PEDAGOGIA EN HISTORIA Y CIENCIAS SOCIALES.

Sentidos otorgados a la interculturalidad por docentes de Historia en dos establecimientos educacionales de Santiago.

Estudiantes:	Valentina Flores Lara Constanza Niño Niño
Profesor guía:	Teresa Ríos Saavedra
Profesor ayudante:	Christian Larotonda
Profesor informante:	Carolina Díaz Santis

Tesis para optar al grado académico de Licenciado de Educación.

Santiago 2011

Agradecimientos.

Agradecemos, en primera instancia a nuestra profesora guía Teresa Ríos, por sus reflexiones certeras, sus interpretaciones, sus acotaciones, por orientarnos, apoyarnos, y asumir un compromiso profesional y por sobre todo humano con nosotras. Gracias, por confiar, gracias por la solidaridad y por la generosidad que siempre tuvo y dispuso. Gracias “profe” por hacer de este proceso, un proceso enriquecedor.

Quisiéramos agradecer a todos quienes participaron en este largo y lindo proceso. Gracias al profesor Christian Larotonda por sus alegrías, su personalidad, sus aportes, por sus reflexiones, por el apoyo incondicional. Gracias “profe” por su cordialidad, por estar con nosotras cuando más lo necesitábamos.

Agradecemos a nuestros compañeros de seminario, por el compromiso fraterno asumido con cada una de nuestras configuraciones y significaciones.

Agradecimientos con mención especial:

Gracias a todos quienes estuvieron ahí en este proceso:

De Valentina:

Quisiera agradecer a cada una de las personas que me ayudaron y me acompañaron en este proceso, no solo de la investigación, sino que también durante toda la carrera.

Gracias, primero a mi mamá, mi Laly, que sin su apoyo nada de esto hubiese sido posible. Ella con su esfuerzo y entusiasmo de salir adelante, siempre me apoyó en todas mis decisiones. Estuvo en los buenos y malos momentos. Gracias por darme la oportunidad de estudiar lo que yo quise y que ningún problema obstaculizara este largo camino.

Gracias a mis abuelos, Sonia y Claudio por depositar siempre su confianza en mí, por sus conocimientos y experiencias, que estoy segura, motivaron e influyeron al momento de elegir esta carrera.

Gracias a mi hermano Jorge, quien siempre me sacó una sonrisa, incluso en los momentos más agotadores de este proceso.

Gracias a mis tías Catherine, Patricia y Viviana, y mi tío Mauricio, quienes siempre me incentivaron a seguir adelante, y me aconsejaron para siempre tomar buenas decisiones.

Gracias a Cristian, por ser un pilar muy fundamental en todo este proceso, gracias por esperarme, escucharme y quererme. Gracias mi amor.

Gracias, a mis queridas amigas, Camilas, Valentina y Andrea, quienes me esperaron, me apoyaron, me escucharon, me acompañaron, y lo más importante, siempre confiaron en mí, dándome las mejores energías.

Por último, gracias a mi compañera de esta investigación, Coni, con quien sacamos esta tesis adelante, pasando malos, pero muchos más gratos momentos. Gracias a esta investigación conocí a una gran persona y amiga.

De Constanza:

Agradezco especialmente a mis dos mamás. Agradezco el simple y sencillo hecho de estar conmigo, por comprenderme, por apoyarme, por confiar en mí, por darme el ímpetu y la sabiduría para pararme siempre y seguir adelante con fortaleza. Gracias por amarme como solo ellas los saben hacer. Gracias mamitas por dar vida a mi existencia.

Agradezco a mi familia en general, por darme esperanza, por entregarme llantos y alegrías, por el cariño, por el amor. Gracias a mis tíos, a mis primos, a mis primas. Gracias a mis tías Susana, Alicia, Pilar y Carolina, por darme siempre bellas sorpresas.

Agradezco a mis grandes amigas, a todas a quienes simplemente esperaron para compartir un momento grato junto a mí. Gracias chiquillas, por estar ahí.

Agradezco a Franck, por su cariño, por su entrega, por su confianza, por su comprensión. Gracias por ser un pilar fundamental en toda esta linda experiencia, por eso y mucho más, gracias mi amor por dar sentido a mi existencia.



Agradezco a mi padre, por ser lo que soy, desde la lejanía y desde la cercanía. Gracias papito.

Agradezco a la Vale, mi amiga y compañera de Tesis. Agradezco el cariño, la reflexión, la confianza, la sabiduría, y la linda compañía. Gracias por tu apoyo incondicional en los momentos más difíciles. Sin ti amiga esto no sería lo mismo.

A todo a quienes estuvieron ahí, les agradezco profundamente y simplemente les puede decir que esperen porque voy en su búsqueda, voy a su encuentro.



Índice

Contenido

1	Introducción	8
1.1	Introducción al Problema	8
1.2	Preguntas orientadoras de la investigación	14
1.3	Problema de investigación	18
1.4	Justificación del Problema.....	19
1.5	Objetivos de la investigación.....	22
1.5.1	Objetivo General	22
1.5.2	Objetivos específicos.....	23
2	Marco Teórico	24
2.1	Cultura, Multiculturalidad e Interculturalidad	24
2.1.1	Cultura.....	24
2.1.2	Multiculturalidad.....	37
2.1.3	Interculturalidad y diálogo intercultural	50
2.2	La educación y la interculturalidad	56
2.2.1	La educación intercultural en América Latina y Chile.	56
2.2.2	La interculturalidad como proyecto educacional reivindicativo.....	61
2.3	Docencia e interculturalidad	64
2.3.1	Pedagogía, espacio geográfico y diversidad cultural	64
2.3.2	La pedagogía y la visión problemática de la interculturalidad en la escuela	65
2.4	Interculturalidad y la enseñanza de la historia	74
2.4.1	La enseñanza de la historia y el reconocimiento de la diversidad cultural.....	74
2.4.2	La interculturalidad en la enseñanza la historia: un compromiso humano, político e intelectual.....	76
3	Diseño metodológico	79
3.1	Tipo de investigación.....	79
3.2	Elección de campo.....	80
3.3	Elección de la muestra	91
3.4	Técnicas e instrumentos de recolección de datos	94



3.4.1	Observación reflexiva	96
3.4.2	Entrevista en profundidad.....	97
3.5	Criterios de credibilidad	106
4	Análisis e interpretación de datos.....	111
4.1	Sentidos docentes sobre una escuela ideal.	111
4.2	Sentidos docentes entorno a las relaciones entre pares	116
4.3	Sentidos docentes frente a las luchas reivindicativas	119
4.4	Sentidos docentes otorgados a la enseñanza de la historia.	121
4.5	Sentidos docentes sobre diversidad	124
4.6	Sentidos docentes frente a la cultura como modelo	129
4.7	Sentidos docentes entorno al ideal estudiante y al ideal de docente	133
4.7.1	Sentidos docentes entorno al ideal de estudiante.....	133
4.7.2	Sentidos docentes entorno al ideal de docente.....	139
4.7.3	Sentidos docentes entorno a quehacer profesional	149
5	Conclusiones.....	152
5.1	Escuela “integral” y escuela “no integral”: Sentidos docentes sobre una escuela como espacio ideal.....	152
5.2	Una relación “horizontal” y una relación “vertical”: Sentidos docentes entorno a las relaciones entre pares.....	155
5.3	Estrategias de luchas: Sentidos docentes frente a las luchas reivindicativas:	157
5.4	Comprenderse y comprender: Sentidos docentes otorgados a la enseñanza de la historia.	159
5.5	Sujeto “normal” y sujeto “anormal”: Sentidos docentes sobre diversidad.	160
5.6	Diversidad y Universalidad: Sentidos docentes frente a la cultura como modelo ...	164
5.7	Innovador y Tradicional: Sentidos docentes entorno al ideal estudiante y al ideal de docente	167
5.8	Conclusión final desde esquema actancial.....	170
5.9	Proyecciones	177
6	Bibliografía	180
6.1	Bibliografía General.....	180
6.2	Web grafía	184
7	Anexos.....	186



7.1	Entrevistas en profundidad	186
7.2	Observación reflexiva	245

1 Introducción

1.1 Introducción al Problema

Todo lo que rodea, todo lo que ve, todo lo que siente, todo lo que palpa, todo lo que analiza, configura y significa forma parte del ser cotidiano y del ser más interno de cada uno, ya que, es allí donde el hombre y la mujer logran constituirse y conformarse como humanos.

En este sentido, la educación resulta ser un pilar fundamental, porque es en ella donde se puede comenzar a desarrollar el camino de la construcción y de la comprensión de sí mismo. Es allí, donde se puede reconocer e interpretar las significaciones y configuraciones de la vida y poder con ello conducir acciones hacia ciertos horizontes u otros. Y como diría Geertz, es en la cultura o en las tramas de significación que el mismo ha tejido donde el ser humano interpreta y comprende su experiencia, su existencia y conduce sus acciones (Geertz, 1973).

La educación en tanto, forma parte de esta trama, de esa significación, porque ayuda a crear, formar y construir bases, expresiones y esquemas sociales interpretativos que hacen que el ser humano configure el mundo de sentidos del que está siendo parte.

En relación a ello, la educación construye socializaciones, conocimientos, habilidades, aptitudes, actitudes, y es allí por tanto, donde los sujetos materializan todas las representaciones culturales diversas que existen en la sociedad.

Es en este espacio escolar, entonces, donde los docentes comprenden su forma de hacer y *ser en el mundo*, ya que, es ese lugar donde construye en presencia de otros, de otros diferentes, su propia significación del mundo.

Leyendo a Pérez Gómez, se interpreta que los sujetos educados y formados transitan por una rica y espesa tela de araña de significados y expectativas que ayudan a la construcción de sus significados y configuraciones y a su identidad. (Pérez Gómez, 2004:17), es en ese espacio escolar, en ese encuentro con los demás es donde el ser humano puede comprenderse y darle sentido a su existencia.

En ese sentido, es el espacio escolar es uno de los contextos que permite el encuentro con los demás y la comprensión del sujeto mismo. Por lo tanto, la temática relacionada a la interculturalidad resulta pertinente, ya que, es en la escuela donde se puede interpretar los sentidos sociales que se dan entorno a ella, debido a que la escuela configura discursos y acciones sociales que se desarrollan en la sociedad.

Ahora bien, es importante destacar que esta temática ha sido muy poco profundizada en la educación chilena actual, ya que solo ve en ella una expresión social para ciertos grupos, sectores, clases y comunidades que deben adherir y ser partes de la interculturalidad y de la educación intercultural. Es decir, que la educación intercultural en Chile “busca convertirse en un espacio de encuentro y valoración entre dos culturas y, de esta manera, revertir la situación de discriminación e invisibilización que viven los pueblos originarios existentes en nuestro país. A partir de la década de los ochenta, distintas organizaciones indígenas, pertenecientes a pueblos originarios de Chile, comenzaron a reivindicar el tema de la educación como un factor importante en la validación y recuperación de las culturas indígenas como entes vivos y no como parte de la cultura del pasado.”(Escalona, 2006:1).

En relación a esto, se desprende que la temática como la interculturalidad en educación o como la educación intercultural, se concibe por el Estado-nación chileno, a través del MINEDUC (Ministerio de Educación) y en conjunto con la CONADI (Corporación Nacional del Indígena), como una propuesta de educación diferenciada que busca que las culturas originarias reconocidas por el Estado, se eduquen desde la lengua originaria y de principios, valores y prácticas sociales indígenas. Por ello, la

educación intercultural, se orienta solo a escuelas donde exista un porcentaje de al menos 30% de población indígena.

La educación homogeneizadora, promovida durante los inicios del siglo XX en la Región de Latinoamérica, cumple un rol fundamental en la construcción del estado-nación, ya que, es desde la educación donde se comienzan a dar las ideas de patriotismo, identidad nacional, pasado histórico común etc. Ideas que permiten unir a la población que, literalmente, quedo dentro de un mismo territorio, tal como lo expresa Areyuna ; “En esta necesidad de construir un pasado común para la comunidad nación radica la principal paradoja de la enseñanza de la historia, pues incorporar a todos en un relato único, implica relegar al olvido el pasado de amplios sectores de la población y utilizar un mecanismo de remplazo donde la epopeya de un puñado de héroes, constituye la principal referencia identitaria”. (Areyuna, 2011:1)

La educación, es homogeneizadora, ya que, lo que hace es englobar a los estudiantes en determinados patrones de conductas y comportamiento, los cuales son denominados como normales. Es a esta educación a la que se integraron niños y niñas de los pueblos originarios, dependiendo del territorio en el cual debieron desarrollarse (países). Esto hace que esto niños y niñas vayan olvidando sus saberes y costumbres propias de sus culturas.

Las demandas del pueblo mapuche, por ejemplo, van dirigidas precisamente a ser reconocidos como una nación aparte de la chilena o argentina, ya que sus formas culturales se están perdiendo y quedando en el olvido, debido a la integración hecha por cada Estado. La manera de que los niños y niñas no perdieran sus identidades originarias era entonces cambiar la educación a la cual estaban accediendo, ya que, les imponía patrones culturales occidentales, y lo que se exigía era que la educación para los niños y niñas de esta cultura, promoviera los conocimientos, sentidos y acciones propias de la cultura mapuche. Así las demandas, dieron paso a una educación intercultural bilingüe. En Chile se construye el PEIB (Programa de educación



intercultural bilingüe), el cual intenta que los saberes que aprenden los niños y niñas sean relacionados con su contexto, con su pueblo, con su historia, es decir con su cultura.

Esto refleja un gran avance en lo que respecta a las demandas alcanzadas por los pueblos originarios. Pero cabe preguntarse, ¿Quién crea los programas de educación intercultural? O también ¿Quién los lleva a cabo? En la mayoría de las ocasiones no son representantes de los pueblos originarios los protagonistas de la creación de estas políticas, ni tampoco quienes las llevan a la práctica. Desde esta perspectiva es importante destacar, que las estrategias usadas por quienes ejercen las luchas reivindicativas, lo que hacen es tomar las mismas lógicas de quienes tienen el poder, en este caso del Estado chileno, usando los mismos espacios, como por ejemplo la educación.

Frente a esta situación y entendiendo que la interculturalidad en educación no es solo encuentro y un intercambio de culturas, sino que trata de un deber hacer y ser en el mundo, es que se pueden desglosar interrogantes fundamentales para el trascurso de esta investigación, ya que, son preguntas que no han sido desarrolladas en la política educativa chilena; ¿Cómo los y las docentes de historia comprenden su ser en el mundo? ¿Cuáles son las configuraciones que se dan entorno a la interculturalidad en el espacio escolar por los y las docentes de historia? ¿Cuáles son los sentidos de esas significaciones y de esas configuraciones espaciales? ¿Cómo se construye esa significación y esa configuración en los sentidos de los y las docentes de historia? ¿Cómo los y las docentes de historia significan su *ser en el mundo* a partir de un otro *ser en el mundo*? ¿Cómo se enriquece ese sentido docente y ese ser en el mundo con la interculturalidad y con la enseñanza de la historia?

Frente a la propuesta de la interculturalidad en educación que entrega el Estado chileno, esta investigación se posiciona entendiendo la interculturalidad como “el conjunto de procesos políticos, sociales, jurídicos, y educativos generados por la

interacción de culturas en una relación de intercambios recíprocos provocados por la presencia en un mismo territorio de grupos humanos con orígenes e historias diferentes” (Escarvajal, 2009: 83). Igualmente la interculturalidad, es “un proceso permanente de relación, comunicación y aprendizaje entre personas, grupos, conocimientos, valores y tradiciones distintas, orientada a generar, construir y propiciar un respeto mutuo, y un desarrollo pleno de las capacidades de los individuos, por encima de sus diferencias culturales y sociales”. (DINEBI, Perú. 2005: 4). Entendiendo además que la interculturalidad “no es un concepto, sino que es una manera de comportarse. No es una categoría teórica, ya que es una propuesta ética. Mas que una idea es una actitud, una manera de ser necesaria en un mundo paradójicamente cada vez mas interconectado tecnológicamente y al mismo tiempo, mas incomunicado interculturalmente. (Pulido, 2005: 25). Por último, se comprende que la interculturalidad se construye desde la presencia del otro y del yo, es en esa génesis de dependencia donde ambos se reconocen mutuamente. Teniendo en cuenta esto, es que se va configurando una conciencia de reconocimiento que entraña una nueva manera de relacionarse con el otro.

Es este sentido se concibe que existen muchos clavos sueltos en la educación entorno a la interculturalidad y siendo a partir de estos planteamientos, es que se puede comenzar a reflexionar sobre los sentidos docentes otorgados a la interculturalidad, en tanto esas significaciones y configuraciones conforman discursos y acciones sociales concretos que representan a toda la sociedad, debido a que son sentidos encubiertos, no develados.

Comprendiendo las significaciones, las configuraciones, los sentidos que se dan entorno a la interculturalidad en el espacio escolar, es que resulta relevante poder interpretar los diversos discursos, las diversas acciones y relaciones que se dan y que se construyen en espacio real.



En este contexto multicultural del que se está siendo participe; es donde conviven distintas representaciones, subjetividades, significaciones, configuraciones del mundo. Se puede reconocer, que se ha manifestado social, cultural, política y económicamente procesos de reivindicación que han permitido que sujetos excluidos como los pueblos originarios, las mujeres, los y las niños, los y las migrantes, homosexuales, etc, formen parte de la sociedad. En este sentido es que se puede ir en la búsqueda de los sentidos docentes de los profesores de historia otorgados a la interculturalidad y al diálogo intercultural en la educación chilena.

¿Qué significa ese fenómeno social para los docentes de historia? ¿Qué significados tiene la convivencia con el otro en el espacio escolar? ¿Cómo son sus relaciones sociales y humanas con los otros diferentes?, son las principales interrogantes que guían y motivan esta investigación. Se considera indispensable comprender los sentidos de la interculturalidad como parte fundamental de la relaciones entre pares, puesto que incidiría directamente en los modos de hacer y ser en el mundo.

Es por ello, que esta investigación en su primer capítulo del marco teórico presentara teóricos relacionados a temas como la cultura, la multiculturalidad, la diversidad cultural, la interculturalidad y el diálogo intercultural. El segundo capítulo, buscara desarrollar, la propuesta de educación intercultural en América latina y Chile. El tercer capítulo abordará la importancia de la docencia y de los sentidos docentes entorno al tema tratado. El cuarto y último capítulo profundizará el tema en cuestión como problemática espacial dentro de la escuela y se desarrollará, debido a que es importante comprender la interculturalidad en la enseñanza de la historia.

De esta forma es que se quiso orientar esta investigación en como los docentes configuran y significan la Interculturalidad en el espacio escolar y en sus distintas relaciones, ya que, se considera fundamental el desarrollo de la Interculturalidad en las

clases de Historia. Por ello, todas estas categorías resultan ser temáticas primordiales que guían y enriquecen el proceso inicial de esta investigación.

En la parte tres de la investigación, el lector podrá identificar el diseño metodológico y las distintas técnicas de recolección de datos, para luego encontrarse con el capítulo cuatro, que dará solides y rigurosidad al fenómeno de estudio comprendido. En el capítulo cinco el lector e interpretador podrá revisar las conclusiones finales, pudiendo con ello, descubrir y comprender los sentidos ocultos de profesores de historia otorgados a la interculturalidad, y es ella, en la interculturalidad, donde se puede decir, que todos construimos nuestra propia cultura e identidad mediante el encuentro con los demás. Se habla de cultura viva como sinónimo de inmaterial, al mismo tiempo como cotidiana y comunitaria, producida y vivida por los miembros de una comunidad en interacción con su pasado, su patrimonio y su medio natural” (Escarvajal, 2009:21-22).

Desde todos los antecedentes presentados es que se irá reflexionando entorno a la configuración y a las significaciones que le otorgan los docentes de historia a la interculturalidad en el espacio escolar.

1.2 Preguntas orientadoras de la investigación

Los antecedentes presentados en relación a los sentidos docentes otorgados a la interculturalidad en dos establecimientos educacionales de Santiago, permiten comprender lo importante que resulta ser esta investigación en el área de la educación y de las ciencias sociales. Entendiendo, que la interculturalidad dispone de una poca profundización en las políticas públicas y educativas a nivel nacional. Se concibe que la interculturalidad y el dialogo intercultural, no se pueden comprender desde la teoría, sino que es fundamental que esta se comprenda y se interprete como un deber saber, *hacer y ser en el mundo*.

Es así, que esta investigación desde la temática de la interculturalidad, no solo permite adentrarse en el trasfondo de las relaciones sociales y humanas, sino que también permite develar la pregunta por la existencia.

En relación a este punto, esta investigación resulta primordial, ya que de una u otra manera permite descubrir este fenómeno social que se presenta en el espacio escolar.

A partir de ello, es que estos planteamientos se pueden configurar desde diversas preguntas orientadoras que permiten conducir la interpretación de la significación y de esa expresión social que se da en una realidad concreta y permiten construir la problematización de esta investigación. De acuerdo a esto, cabe preguntarse lo siguiente: ¿Cómo los y las docentes de historia comprenden su ser en el mundo? Esta pregunta permite profundizar desde las tramas de significaciones que entrega la cultura. En ella se pueden reconocer diversas significaciones y expresiones sociales que hacen que el ser humano pueda comprenderse a sí mismo y con ello conducir sus acciones. Frente a esto, Geertz plantea que la cultura es esa urdiembre o esa trama de significaciones en la cual los seres humanos interpretan su existencia y conducen sus acciones. (Geertz, 1973). Desde esta pregunta se van construyendo los discursos en torno a la comprensión del ser en el mundo. Ahora bien,

¿Cuáles son las configuraciones que se dan entorno a la interculturalidad en el espacio escolar por los y las docentes de historia?

Desde esta pregunta, no solo se logra interpretar las significaciones docentes entorno a la interculturalidad, sino también se permite configurar esa significación en el espacio escolar, siendo en ese espacio, donde los sentidos docentes pueden recogerse, observarse, analizarse e interpretarse.

En este sentido, el espacio escuela se comprende en esta investigación como un espacio donde el ser humano tiene la posibilidad de encontrarse, dialogar y enriquecerse con el otro y con sí mismo. Es por tanto, el espacio donde el ser humano

se construye, se significa, conduce sus acciones y por ende da vida a su existencia. (Geertz, 1973), Sin embargo;

La profesora de educación diferencial egresada de la Academia de Humanismo Cristiano, Carolina Rojas, parafraseando a Agustín Escolano plantea que “la escuela es el revestimiento de una idea (...), a lo que es lo mismo, la materialización de un discurso. Por ello, el espacio escolar no es un contenedor neutro en el que se instala la educación formal, ya que constituye en sí misma una escritura, es decir, (...) un texto dotado de significaciones”. (Escolano, 2000, citado por Rojas, 2011:13).

Por este motivo, el espacio escuela puede ser leído e interpretado, ya que, de una manera u otra el constituye una textualidad, es decir, en palabras de Ríos (2005), los sentidos docentes que se configuran y que se significan en la escuelas se transforman en texto, y el texto remite al mundo de una realidad, de una situación.

Si ya esta investigación se pregunta por la significación, por la configuración del espacio y por los sentidos docentes, es importante también preguntarse;

¿Cómo se construye esa significación y esa configuración en los sentidos de los y las docentes de historia?

Siguiendo a Rojas, “Todo programa arquitectónico-también escolar-introduce sentido en sus estructuras y en su semiología, condicionando sus lecturas y apropiaciones que los usuarios hacen de estas significaciones a través de las prácticas que se escenifican en los espacios en que se materializan”. (Escolano, 2000 citado por Rojas, 2011:14).

Es importante también decir que frente a los sentidos de los docentes de historia estos también se significan y se configuran desde la pregunta por la auto realización humana, y la auto realización humana se hará, y solo se hará en la medida en que el ser humano regrese a sí mismo, a su propia subjetividad para orientarse, “todo esto nos permite afirmar que el camino de construcción de una experiencia

individual pasa por elaborar un contexto de significados, estructurarse sintéticamente y configurar el total de nuestra experiencia en el aquí y en el ahora. En este sentido, los esquemas de la experiencia son esquemas interpretativos.” (Román, 2004:10). Es así, que el ser humano se significa y se configura en una realidad concreta, es decir en la escuela y es allí, donde Geertz dice lo siguiente haciendo alusión al cómo llegar a ser humano: “Llegar a ser humanos es llegar a ser un individuo y llegamos hacer individuos guiados por esquemas culturales, por sistemas de significación históricamente creados en virtud de los cuales formamos, ordenamos, sustentamos y dirigimos nuestras vidas”. (Geertz, 1973:57). Desde estas miradas es que el ser humano se interpreta en la cultura y en el espacio geográfico. Y en esa interpretación de sí mismo donde el docente significa y configura sus sentidos. Ahora bien,

¿Cómo los y las docentes de historia significan su *ser en el mundo* a partir de un otro *ser en el mundo*?

Se ha dicho insistentemente que el ser humano se significa desde las tramas de significación que dispone la cultura, y esto se debe a que “El hombre es un animal inserto en tramas de significación que el mismo ha tejido, considero que la cultura es esa urdiembre y que el análisis de la cultura ha de ser por lo tanto, no una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones. Lo que busco es la explicación, interpretando expresiones sociales que son enigmáticas en su superficie”. (Geertz 1973: 20). Siendo acá precisamente, en la cultura, donde el ser humano significa e interpreta su ser en el mundo. Y su ser en el mundo se configura desde la presencia del otro, ya que es en el otro donde este se constituye.

En este sentido, se ha orientado este fenómeno de estudio, sin embargo, este fenómeno se sustenta en la temática a descubrir; que son los sentidos otorgados a la interculturalidad, a partir de ello, vale preguntarse:

¿Cómo se enriquece ese sentido docente y ese ser en el mundo con la interculturalidad y con la enseñanza de la historia?

La interrogante recién pasada devela tres temáticas a tenerse en cuenta en esta investigación, a) el sentido y el ser en el mundo, b) la interculturalidad, y c) la enseñanza de la historia. Estas tres temáticas que se conforman dentro de una misma pregunta orientadora llevaran a esta investigación a considerar el espacio escuela como un lugar cargado de significaciones y sentidos, que le otorgan quienes se construyen y se enriquecen allí y quienes en esas mismas significaciones convierten el espacio que habitan y transforman. A partir de acá se conforma la pregunta por el sentido de la interculturalidad vinculada a la enseñanza de la historia dentro del espacio escolar.

1.3 Problema de investigación

Las interrogantes mencionadas anteriormente permiten comprender lo importante que resulta ser la interculturalidad en el espacio escuela y en la educación formal nacional. Puesto que se considera a la interculturalidad una significación y un elemento esencial para el desarrollo y la construcción de relaciones humanas horizontales. Por eso, se cree necesario fortalecer y potenciar esta investigación desde los discursos relacionados al reconocimiento a la diversidad cultural. Desde estas significaciones y representaciones se cree pertinente investigar en la construcción de los sentidos docentes del subsector de historia otorgados a la interculturalidad.

Junto a ello, se observa, que si bien la interculturalidad, entro al territorio nacional mediante la educación ella solo ha sido asumida para la reivindicación de las demandas de los pueblos originarios, y no de manera transversal en la educación y en la sociedad en su conjunto, por lo tanto dispone de temáticas pendientes. Es así, que este fenómeno social aún no está materializado y significado en los sentidos docentes.



Por lo tanto, el foco de atención de esta investigación está centrada en los sentidos de los docentes de historia de dos establecimientos educacionales de Santiago, ya que de alguna u otra manera, son ellos quienes guían y construyen los diálogos y los cruces comunicativos entre las distintas culturas, sujetos, conceptualizaciones y materialidades que se dan en la sociedad multicultural.

Por eso se cree relevante descubrir, investigar e interpretar, a partir de la siguiente problematización:

¿Cuáles son los sentidos que le otorgan a la interculturalidad los y las docentes del subsector de historia y ciencias sociales en dos establecimientos educacionales de Santiago?

1.4 Justificación del Problema

De acuerdo a las interpretaciones, significaciones y expresiones antes recopiladas, el problema de investigación planteado aportaría elementos para la construcción de nuevos discursos y nuevos conocimientos con respecto al tema considerado; la Interculturalidad, porque podrían constituirse en discursos y/o resultados que efectivamente podrían utilizarse en y para la educación nacional e internacional. En este sentido, esta investigación ayudaría a contribuir a la necesidad de diálogo inter-relacional para toda la sociedad.

A partir de esto, se puede identificar que esta investigación trata de aportar en la construcción de una cultura de reconocimiento, y una significación basada en el yo y en el otro como sujetos diferentes que se constituyen mutuamente. Esto quiere decir, que si se intentara comprender que el mundo, el espacio social se configuran desde distintas expresiones sociales, se comprendería también que ellas necesitan ser conocidas y dialogadas intersubjetivamente.

Ahora bien, la interculturalidad se ha tornado un fenómeno social complejo, ya que, no ha sido un tema potenciado, trabajado y profundizado en la educación chilena

y en la política pública nacional. Por eso, esta investigación sería pertinente, ya que intentaría, de alguna u otra manera comprender que la interculturalidad es un elemento esencial y significativo para re-construir un nuevo espacio social y material abierto y emancipador.

De acuerdo a los antecedentes antes mencionados, se sabe que la interculturalidad no está presente de modo real, material y simbólico en el espacio geográfico en su conjunto. Por eso, este estudio sería interesante, ya que, crearía un nuevo discurso entorno a la interculturalidad, entendida esta como punto fundamental para crear relaciones humanas basadas en la horizontalidad. Que no se olvide que la interculturalidad se significa de la siguiente manera: ella se reúne en lo que diría Skliar, “en la política, en la filosofía y la poética de la diferencia, aunque dispersa, aunque disimiles: la única aceptación posible es la de aceptar al otro en la soberanía de su diferencia, en su misterio, en su lejanía, en su ser irreductible”. (Skliar, 2003:114).

Ahora bien, de acuerdo a ello, la interculturalidad se plantea de la siguiente manera: “La interculturalidad supone la convivencia entre diferentes culturas, pero también el conocimiento de las mismas, la interrelación y la búsqueda de elementos comunes, lo que dará como consecuencia el enriquecimiento cultural de todos” (Casanova, 2005, citado por Escarvajal, 2009:82). La interculturalidad, por lo tanto, se sustenta potencialmente en la diferencia. Pero esa diferencia se constituye y se conforma con el otro. En ese sentido, adentrarse en las significaciones entorno a ella, resultan relevantes, ya que, dan cuenta que necesitan enormemente ser significadas desde ayer, para hoy y para el futuro.

Se recuerda que la interculturalidad es un fenómeno de estudio complejo, problemático, por eso es de suma importancia comprenderlo, ya que favorece y construye elementos para una relación entre pares mucho mas enriquecedora. No olvidando que estos son puntos fundamentales del ser social y del ser humano.

Esta investigación, también se torna relevante, ya que se adentra en el espacio escuela de dos comunas diferentes de Santiago, implicando un cambio profundo, ya que, interpretarían expresiones y significaciones sociales diferentes.

Esta investigación trata de comprender los discursos, las acciones de los docentes otorgados a la interculturalidad, siendo a este modo de ver, una nueva forma de ver, analizar e interpretar a este sujeto en su conocer, su hacer y su *ser en el mundo*. En esta nueva forma de interpretar y comprender a los sujetos, llevaran a esta investigación a descubrir las distintas formas de relaciones sociales que se dan entre los distintos hombres y mujeres.

Este fenómeno de estudio, es oportuno, ya que se estudia desde los sentidos de los profesores y profesoras de historia, debido a que están vinculando, directamente a la disciplina de la que somos parte. Se cree que son las y los docentes de historia los que guían la caminata del saber. Contribuyen a la configuración de la cultura, ellos y ellas adoptan y transforman los significados a sus propias acciones. Los y las docentes de historia crean discursos y desarrollan acciones en el espacio escuela y es desde dentro de este contexto donde estos construyen sus sentidos. Por eso es necesario observarlos, analizarlos e interpretarlos, ya que de alguna manera, estos sentidos contribuirían a crear discursos que ayuden al despertar de la conciencia social, cultural, comunitaria e intercultural. Ayudando además, a la construcción de una cultura de reconocimiento, donde sujetos, partiendo por lo docentes, se apropien de la diversidad cultural y construyan conocimiento a partir del reconocimiento del otro diferente.

Otro punto central, que aporta esta investigación es la enseñanza de la historia vinculada con la interculturalidad. Se piensa que comprender la didáctica de la historia desde la interculturalidad ayudaría a develar los sentidos pasados, presentes y futuros. Por ello, si se consiguiera desde esta investigación aportar a la Interculturalidad enriquecida con la enseñanza de la historia mejoría enormemente el dialogo

intersubjetivo con las culturas. Se reivindicarían las problemáticas pasadas para ser significadas en el presente y proyectarlas al futuro desde la interculturalidad y el dialogo intercultural. Se respetaría la diversidad cultural y se reconocería la alteridad, es decir se potenciaría la interculturalidad como elemento básico para la convivencia escolar y ciudadana.

Por ello, esta investigación es diferente, ya que se centra en los sentidos docentes, pero en los docentes de historia, esto hace que la investigación vaya mucho más allá, debido a que podría contribuir y construir un espacio escolar modernizante, social, dialogante y más humana. De este modo, esta investigación se hace significativa, ya que, construye un discurso para la transformación y la responsabilidad social, y esto porque, comprender la interculturalidad como fenómeno social, está vinculado directamente al comprender mismo de la existencia de los hombres y mujeres. En este sentido la pregunta por los sentidos de la interculturalidad responden a la pregunta del ser y hacer en el mundo, es decir, responden a la pregunta misma por la existencia.

Por eso, es esencial conocer, observar, analizar, describir e interpretar y comprender los sentidos que le otorgan a la Interculturalidad los y las docentes del subsector de historia y ciencias sociales, ya que es a través de eso se comienza a comprender y develar la existencia humana.

1.5 Objetivos de la investigación

1.5.1 Objetivo General

- Comprender los sentidos que le otorgan a la interculturalidad los y las docentes del subsector de Historia y Ciencias Sociales de dos establecimientos educacionales de Santiago.



1.5.2 Objetivos específicos

- Describir las acciones que realizan los y las docentes del subsector de Historia y Ciencias Sociales en relación a la interculturalidad de dos establecimientos educacionales de Santiago.
- Recoger los discursos que tienen los y las docentes subsector de Historia y Ciencias Sociales en relación a la interculturalidad en dos establecimientos educacionales de Santiago.
- Analizar los discursos y las acciones de los y los docentes subsector de Historia y Ciencias Sociales en relación a la interculturalidad en dos establecimientos educacionales de Santiago.
- Interpretar los sentidos que le otorgan a la interculturalidad los y las docentes del subsector de Historia y Ciencias Sociales de dos establecimientos educacionales de Santiago.



2 Marco Teórico

2.1 Cultura, Multiculturalidad e Interculturalidad

2.1.1 Cultura

En el último tiempo, se han generalizado los discursos entorno al concepto de cultura. Tal pareciese, que todos los investigadores, teóricos, y demás productores de discursos, se hubiesen reunido para trabajar y pretender buscar el consenso y una definición, sobre el cual gira este concepto, siendo a este modo de ver, un problema profundo, ya que, reduce y oscurece a la cultura e impide el desarrollo y la interpretación teórica de los discursos que se van construyendo desde el ser humano.

En esta investigación, se comprenderá a la cultura desde los planteamientos de Geertz, entendiéndolo él la cultura como una trama de significados en función de la cual los seres humanos interpretan su existencia y experiencia para conducir sus acciones” (Geertz 1973, citado por Escarvajal, 2009:18). Es decir, que bajo el planteamiento de Geertz, la cultura se comprende como una ciencia de significaciones.

Para Geertz y para esta investigación, la cultura no es costumbre, no es tradición, no es comportamiento, sino que, se refiere básicamente a los significados que se le otorgan a ella. Así pues, “Todos construimos nuestra propia cultura e identidad mediante el encuentro con los demás. Se habla de cultura viva como sinónimo de inmaterial, al mismo tiempo como cotidiana y comunitaria, producida y vivida por los miembros de una comunidad en interacción con su pasado, su patrimonio y su medio natural” (Escarvajal, 2009:21-22).

Entonces la cultura no es un molde donde el ser humano nace y se constituye, es algo más que eso. Ella es construcción y una trama de significaciones.

Consiguientemente, la cultura no es algo que solo algunos tienen, sino algo que todos tienen; ella es pública y es para todos.

Dice Geertz, que la cultura es “pública porque la significación lo es. Uno no puede hacer una guiñada (o fingir burlescamente una guiñada) sin conocer lo que ella significa o sin saber cómo contraer físicamente el parpado y uno no puede llevar a cabo una correría para adueñarse de ovejas (o fingir tal correría) sin saber lo que es apoderarse de una oveja y la manera práctica de hacerlo (...) especialmente advertir que la cultura consiste en estructuras de significación socialmente establecidas en virtud de las cuales la gente hace cosas tales como señales de conspiración y se adhiere a estas”. (Geertz, 1973: 26). Por lo tanto, si la cultura no se hace pública y si no es para todos, no habrá ningún tipo de significación, no habrá diálogo, no habrá efectivamente una comprensión de la existencia y los sujetos se convertirían en sujetos vacíos, sin sentidos.

Ahora bien, la mayoría de los problemas a la hora de comprender los discursos sobre el concepto de cultura, radican en ver la cultura como un concepto; dice Pulido que “la cultura se nos presenta como algo que uno ya posee y algo a lo que uno pertenece o de lo que uno es miembro, y no como algo que uno va construyendo de un modo activo a lo largo de la vida”. (Pulido, 2005:30). Por ello, la cultura se presenta constantemente como un modelo, como una sistematización y como una definición generalizada.

Desde esta mirada, la cultura se concibe mediante una percepción empirista y descriptiva, ya que, solo se busca en ella, cosas comunes para poder identificar y comprimir. Un ejemplo de esto, es la definición de cultura que se plantea en la mayoría de los diccionarios de la Real Academia de la lengua Española, a ella se le define como un “Conjunto de modos de vida y costumbres, conocimientos y grado de desarrollo artístico, científico, industrial, en una época, grupo social, etc.”(RAE, 2009) Es decir, la cultura se identifica desde lo puramente etnográfico y empirista. “De

hecho, parece de sentido común creer que hay distintas culturas y que cada uno de nosotros pertenecemos a una de ellas. Cuando se habla de una cultura a la que ponemos adjetivos vinculándola a un Estado-Nación, a una religión o una región, estamos refiriéndonos a “comunidades imaginadas”. (Pulido, 2005:30) y no precisamente a la culturas como tal.

Por ello, definir la cultura solo desde lo etnográfico, resulta peligroso, ya que, se le sujeta a una entidad con límites definidos, se le ve reducida y acabada. Por ello, estos discursos, hacen que la cultura sea localizada e inmóvil, sin trascendencia.

Si se toma a la cultura desde el naturalismo, por ejemplo, se estaría concibiendo desde un carácter dogmático y acrítico y por ende se oscurecería. .

Tomando los planteamientos de Teodoro, hay dos formas de mirar la cultura. Por un lado, se ve a la cultura como abstracta. Dentro de esta mirada, existen varias concepciones, entre ella, está la formal, y se entiende a la cultura como una serie de significaciones, un código o una estructura general de funciones. Otra concepción es la estática, y esta dice que hay significaciones pero son definiciones estáticas y univocas. La tercera concepción es la objetiva, y ella define a la cultura como un conjunto de resultados y objetos. La última concepción dentro de la mirada abstracta de cultura, es la individualista, y ella coloca como sujeto central de la acción cultural al individuo solitario y abstracto. (Teodoro, 1999:26). Pero el autor se posiciona en la mirada concreta de cultura, y esta mirada comprende a la cultura como una realidad viviente, vital, practica y activa; la ve como el medio por excelencia de realización y autorrealización humana. Esta concepción ha sido asumida por el pensamiento moderno crítico. (Teodoro 1999:26)

Geertz también se posiciona en esta mirada y dice; “Imaginar que la cultura es una realidad súper orgánica, conclusa en sí misma, con fuerza y fines propios; esto es disminuir la cultura. Otra manera es pretender que la cultura consiste en el craso esquema de la conducta que observamos en los individuos de alguna comunidad



identificable; esto es reducirla". (Geertz, 1973:25). De esto modo, la cultura se comprimiría y se convertiría en una "pre-cultura".

Decir por tanto, "todo es cultura, podría ser equívoco, ya que inducirnos a pensar que cualquier cosa es cultura, y no, más bien, el sentido que consideramos correcto, que cultura es lo que está en todas partes, o más exactamente, aquello a través de lo cual las partes se interrelacionan y se totalizan. Todo es cultura debe querer decir que la totalidad es cultura y que la cultura es totalidad". (Teodoro, 1996:24).

Desde la concepción fenomenológica, subjetiva, vital y humana, la cultura, se percibiría desde las tramas de significación, que Geertz nos invita a interpretar "El hombre es un animal inserto en tramas de significación que el mismo ha tejido, considero que la cultura es esa urdiembre y que el análisis de la cultura ha de ser por lo tanto, no una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones. Lo que busco es la explicación, interpretando expresiones sociales que son enigmáticas en su superficie". (Geertz, 1973:20)

La idea, en definitiva, no es identificar el concepto de cultura, sino más bien comprenderla, sin embargo, la comprensión se hace cuando el ser humano interpreta en la cultura su existencia y conduce sus acciones.

Junto a ello, Gadamer plantea lo siguiente que "la comprensión que el hombre alcanza del mundo y de sí mismo no puede hacerse sino por medio del lenguaje. Es decir, el lenguaje configura nuestra experiencia del mundo". (Gadamer 1992, citado por Ríos, 2005: 53). Es decir, El lenguaje es cultura y la cultura es significación.

Por lo tanto, la cultura expresa una realidad y esta realidad es diversa, pero no por ello, es enfrentamiento, sino una diversidad de significados que explican e interpretan el mundo, tal como lo expresa Escarvajal: "La cultura no debe ser un lugar de enfrentamientos, sino un espacio de intercambio. Es verdad que cada cultura

(incluso cada persona) es un mundo diferente, a veces desconocido, pero eso no quiere decir que sea imposible el encuentro” (Escarvajal ,2009:25).

Asimismo, el hombre necesita de la cultura, del lenguaje y de las significaciones, ya que, “El hombre necesita tanto de esas fuentes simbólicas de iluminación para orientarse en el mundo, porque la clase de fuentes simbólicas que están constitucionalmente insertas en su cuerpo proyectan una luz muy difusa”. (Geertz, 1973: 52)

En suma se puede decir, que “la cultura es concreta, es necesariamente, cultura particular, y que esta vale y solo vale, porque es la forma de realización del ser concreto, real y verdadero de la cultura (...). Toda cultura es necesariamente particular, un conjunto de significaciones a la vez original y expresada (...) posee también un carácter normativo, valorativo. De este modo, la cultura es realidad particular y concreta, una forma viva y creadora”. (Teodoro, 1999: 36-37). Igualmente se dice por Bonfil que la cultura también se comprenderá desde una realidad histórica y social, ella es pasado común y presente colectivo, por ende dispone de un dinamismo creativo. (Teodoro, 1999:42)

Por último y para cerrar esta idea posicionada desde la concepción fenomenológica, los humanos son, se hacen y se deshacen en la cultura.

Desde Geertz los humanos son “Animales incompletos o inconclusos que nos completamos o terminamos por obra de la cultura, y no por obra de la cultura general sino por formas en alto grado particulares de ella: la forma dobuana y la forma javanesa, la forma hopi y la forma italiana (...).La gran capacidad de aprender que tiene el hombre, su plasticidad, se ha señalado con frecuencia; pero lo que es aún más importante es el hecho de que dependa de manera extrema de cierta clase de aprendizaje: la adquisición de conceptos, la aprensión y aplicación de sistemas específicos de significación simbólica. Los castores construyen diques, las aves hacen nidos, a las abejas almacenan alimento, los mandriles organizan grupos sociales, (...).

Pero los hombres construyen diques o refugio, almacenan, alimentos, organizan sus grupos espaciales o encuentran esquemas sexuales guiados por instrucciones codificadas en fluidas cartas y mapas, en el saber de la caza, en sistemas morales y en juicios estéticos: estructuras conceptuales que modelan talentosos informes”. (Geertz, 1987:55) La cultura, pues, es una trama, pero también, un encuentro de significados desde donde los seres humanos interpretan su existencia y dirigen sus acciones.

2.1.1.1 La cultura y la construcción de sentido

Si en el apartado anterior, se profundizó en los discursos entorno a la cultura, entendida esta, como una “trama de significados en función de la cual los seres humanos interpretan su existencia y experiencia para conducir sus acciones”. Lo que queda por comprender, entonces, no es solo, comprender como el ser humano trabaja desde la cultura la interpretación de su existencia, sino también, vale comprender hacia donde el ser humano conduce sus acciones. De acuerdo a ello, es importante configurar la construcción de sentido sobre la cultura que hace el ser humano.

Para ello, es necesario, ya no solo entender desde Geertz que La cultura suministra el vínculo entre lo que los hombres son intrínsecamente capaces de llegar a ser y lo que realmente llegan a ser uno por uno. (Geertz, 1973, 54)

Es importante, por tanto, definir lo que se considera lo propiamente humano, y Geertz dice: que “Llegar a ser humanos es llegar a ser un individuo y llegamos hacer individuos guiados por esquemas culturales, por sistemas de significación históricamente creados en virtud de los cuales formamos, ordenamos, sustentamos y dirigimos nuestras vidas. Los esquemas culturales son no generales, sino específicos, no se trata del matrimonio, sino que se trata de una serie particular de nociones acerca de lo que son los hombres y las mujeres, acerca de cómo deberían tratarse los esposos o acerca de con quién correspondería propiamente casarse; no se trata de la religión, sino que se trata de la creencia en la rueda del karma, de observar un mes de ayuno, de la práctica del sacrificio de ganado vacuno”. (Geertz, 1973: 57).

Llegar a ser humanos, dice Geertz, es ver hacia donde apuntan esas acciones y porque esas acciones apuntan hacia ese horizonte y no otro.

Por ende, Geertz, plantea que “El hombre no puede ser definido solamente por sus aptitudes innatas, como pretendía hacerlo la ilustración, ni solamente por sus modos de conducta efectivos, como tratan de hacer en buena parte las ciencias sociales contemporáneas, sino que ha de definirse por el vínculo entre ambas esferas, por la manera en que la primera se transforma en la segunda, por la manera en que las potencialidades genéricas del hombre se concentran en sus acciones específicas”.(Geertz, 1973: 57).

Desde estas acciones específicas es donde se encuentra y se devela la construcción de sentido que hace el hombre y la mujer. Pero antes de ello, cabe preguntarse ¿cómo es que los seres humanos construyen sentidos? Para responder a esta inquietud nuevamente esta investigación se tomará de los planteamientos de Geertz, y él expresa, que el ser humano construye sentido desde la interpretación, es decir, desde la trama de significaciones que los hombres y las mujeres usan para interpretar su existencia.

Por lo tanto, la construcción de sentido, se dan a partir de la creaciones de significados que los seres humanos hacen y deshacen.

Para profundizar este análisis se verán los planteamientos de Román, ella dice, que el ser humano dispone de un “mundo iluminado de significados que continuamente lo crean y los sustentan como modo y condición de su auto realización” (Román, 2004: 8). Pero esta auto realización, se hará, en la medida en que el ser humano regrese a sí mismo, a su propia subjetividad para orientarse, “todo esto nos permite afirmar que el camino de construcción de una experiencia individual pasa por elaborar un contexto de significados, estructurarse sintéticamente y configurar el total de nuestra experiencia en el aquí y en el ahora. En este sentido, los esquemas de la experiencia son esquemas interpretativos.” (Román, 2004: 10).

Por tanto, vale decir que la construcción de sentido, depende directamente del ser humano, sin embargo, esta dependencia, se encuentra necesariamente inmersa en la tramas de significaciones que entrega la cultura. Es decir, el ser humano esta, vive y, es en la cultura en ese “mundo de sentidos”, siendo en ese mundo de sentidos donde él deberá comprenderse.

En esta medida, podemos entender la preocupación de Geertz, por develar las acciones y los discursos humanos, ya que, es a través de ellos, donde se puede interpretar la construcción de sentidos, ambas cosas (discursos y acciones) son tomadas como texto y como formas para comprenderlos. Dice Teresa Ríos que la acción humana es una “acción simbólica, acción que, lo mismo que la fonación en el habla, el color de la pintura, las líneas en la escritura o el sonido en la música, significa algo, de este modo, pierde sentido la cuestión de saber si la cultura es conducta estructurada o un estructura de la mente, o hasta las dos cosas juntas mezcladas. (Ríos, 2005: 60).

Por ende, la cultura importa, pero no como una estructura, sino como una significación, como una trama, como un marullo de interpretaciones. La cultura importa, porque es a través de ella donde se configura la construcción de sentido, y la construcción de sentido importa, porque ayuda al ser humano a comprenderse a sí mismo. La idea por tanto, consiste en comprender esas significaciones para poder interpretar el mundo donde vive.

Preguntarse por lo sentidos, es preguntarse por la existencia, por la autorrealización, es preguntarse hacia qué lugar apuntan o hacia que horizonte se dirigen las acciones y los discursos, no solo con la intención de interpretar lo que ser humano es, hace y dice, sino, también, para configurar ese mundo de sentidos.

2.1.1.2 Cultura y espacio geográfico

Se ha conocido, en los capítulos anteriores las diferentes percepciones y representaciones entorno a la cultura, interpretándose discursos de diversos teóricos, disciplinarios, investigadores, y de mas productores de habla. Sin embargo, queda un tema pendiente en este análisis, y que tiene que ver básicamente con el espacio geográfico. Para ello, se complementará los discursos de Geertz sobre la cultura, con otros discursos relacionados al espacio geográfico. Se cree relevante profundizar estas interpretaciones, debido a que, en la obra de Geertz existen hilos sueltos con respecto a esta realidad concreta que es el espacio geográfico, resultando ser un tema fundamental para esta investigación.

Ya se sabe que desde los planteamientos de Geertz la cultura es la trama de significaciones donde los seres humanos interpretan su existencia y conducen sus acciones. Pero la interpretación que hace el autor queda un tanto en el aire, debido a que este no baja sus discursos sobre el espacio propiamente tal, sino que, busca centrarse más bien, en las explicaciones y en las interpretaciones de las expresiones sociales enigmáticas que se da en la superficie. Teresa Ríos, leyendo a Geertz, “nos conduce a comprender la cultura como una red, malla o entramado de significación comunicativa objetiva y subjetiva, entre procesos mentales que crean los significados y un medio ambiente o contexto significativo, y a la vez significante”. (Ríos, 2005: 59).

Por ello, existen varios autores que cuestionan el discurso de Geertz, planteando que el ser humano no puede simplemente comprenderse desde los códigos de significación, él debe necesariamente comprender a la totalidad donde se encuentra inmerso. Y bajo este cuestionamiento a los escritos de Geertz, Bartolomé dice lo siguiente; “No me convence demasiado pensar que los seres humanos andan saltando de símbolo en símbolo sin aterrizar jamás en la tierra. De pronto, las seguramente rígidas formulaciones del materialismo cultural, cuyo esquematismo muchas veces denostara, me parecen de alguna manera útiles para reconocer las relaciones entre infraestructuras y superestructuras. No se debe recuperar determinismos, sino de valorar causalidades y las motivaciones sociales,

esto es, no abjurar de la dialéctica entre las condiciones materiales de la existencia y de las represiones sociales que las sociedades construyen, ni de los condicionantes y transformaciones de las conductas impuestas por causas no contraladas por la sociedad". (Bartolomé, 2006: 88).

La idea por tanto, no es poner en jaque los discursos de Geertz, ya que, esta investigación fundamenta sus bases desde sus argumentos y significaciones. Lo que se pretende básicamente es complementar sus discursos con los fundamentos de Bartolomé.

Bajo este escenario, se tratara de incursionar en los discursos entorno al espacio geográfico y su relevancia para ser estudiado en esta investigación.

Si bien, la definición del concepto espacio es una tarea difícil de interpretar, se propone aquí una definición que el propio Milton Santos, definiría como operacional y fundada en la realidad. Él dice "que el espacio está formado por dos componentes que interactúan continuamente; a) la configuración territorial, es decir, el conjunto de datos naturales, más o menos modificados por la acción consiente del hombre, a través de sucesivos "sistemas de ingeniería"; y b) la dinámica social o el conjunto de relaciones que definen una sociedad en un momento determinado" (Santos, 1996: 105). Desde estas dos dinámicas, la que se interesa rescatar en esta investigación es la dinámica social, entendida esta como un "conjunto de variables económicas, culturales, políticas, etc. que a cada momento histórico dan significado y unos valores específicos al medio técnico creado por el hombre" (Santos, 1996: 106).

Se recuerda que esta investigación esta posicionada en comprender los sentidos docentes del subsector de historia y ciencias sociales otorgados a la interculturalidad en dos colegios de la región metropolitana, por ello, resulta fundamental interpretar no solo la cultura como una trama de significaciones, sino que además, es importante en la medida que se pueda comprender el conjunto de

variables económicas, sociales, políticas y culturales que suceden en el espacio geográfico.

El espacio geográfico, también se concibe desde las aportaciones de Doreen Massey, “El espacio es un producto de interrelaciones. (...) el espacio, se constituye a través de interacciones, desde lo inmenso de lo Global hasta lo íntimo de la intimidad (...). El espacio es la esfera de la posibilidad de la existencia de la multiplicidad; es la esfera en la que coexisten distintas proyecciones, la que hace posible la existencia de más de una voz. Si el espacio es un efecto y producto de interrelaciones, entonces debe ser cualidad de la existencia de la pluralidad. La multiplicidad y el espacio son co-constitutivos. (...). Por último, y precisamente porque el espacio es producto de relaciones, “relaciones que están necesariamente implícitas en las prácticas materiales que deben realizarse, siempre está en proceso de formación, en devenir, nunca acabado, nunca cerrado”. (Massey, 2008: 107).

Desde esta perspectiva espacial, resulta fundamental comprender el espacio como producto de interrelaciones, es decir, como una esfera de posibilidad donde la multiplicidad viene en devenir. A partir de acá, y tomando nuevamente los planteamientos de la autora “una comprensión acabada de la espacialidad implica reconocer que hay más de una historia desarrollándose en el mundo y que estas historias al menos tienen una relativa autonomía (Massey, 2008: 107).

Desde la mirada de Milton Santos, que dice, que el espacio geográfico se configura desde dos componentes que interactúan (La configuración territorial y la dinámica social) y desde la mirada de Doreen Massey, que dice, que el espacio geográfico es producto de interrelaciones, donde tiene su razón de ser la multiplicidad y posibilidad de la pluralidad, es que la pregunta por los sentidos docentes entorno a la interculturalidad se va suscitando, ya que, es en el espacio geográfico donde se van configurando las diferentes interrelaciones sociales, políticas, económicas y por sobre todo culturales.

2.1.1.3 Espacio geográfico, cultura e interculturalidad

En el contexto espacial y cultural de la actualidad se reconocen desde distintas formas de estar y *ser en el mundo*. Por ello, se hace interesante significar la cultura y el espacio geográfico como complementarios; sea como trama, o como producto de interrelaciones abiertas, la cultura y el espacio geográfico están vinculados e interconectados el uno con el otro. Y por ello, no se los puede concebir de un modo excluyente y separado. Ambos (cultura y espacio geográfico) son co-constitutivos y parte de una misma realidad.

Interpretar la cultura y el espacio geográfico, devela lo importante que resulta ser la interculturalidad, ya que “las relaciones interculturales y la articulación social entre culturas diferentes, toda concepción de la cultura que se limite a los sistemas simbólicos y que no tome en cuenta la dinámica de los contextos y los asimétricos conflictos de poder, solo podrá intentar y explicar cómo la gente vive lo que pasa, pero no necesariamente que es lo que pasa. Y ambos procesos son parte de una misma realidad, ya que las categorías emic (generadas por las vivencias) de los actores sociales y las etics (conceptualizaciones académicas) construidas por los investigadores no son necesariamente excluyentes sino que incluso pueden ser complementarias. Es entonces este un tema central en las relaciones interculturales que obliga a detenernos con cierto cuidado en la comprensión de los factores involucrados (Bartolomé, 2006: 89)

No hay que olvidar que el espacio geográfico se construye desde las interconexiones, ritmos, sentidos, acciones en los distintos tiempos y lugares. De allí, que se pueda dilucidar que el espacio geográfico es el lugar donde se significa la cultura, es decir, es el lugar donde los seres humanos y donde las diferentes culturas confluyen, conforman, construyen y comprenden su existencia para conducir sus acciones, punto relevante para comprender la interculturalidad.



Se dice, por tanto, que es en el espacio geográfico donde están presentes las existencias humanas, allí interactúan y se interrelacionan mutuamente. Influenciándose, intercambiándose y transformándose material y simbólicamente. Siendo en el encuentro, en el choque o en el enfrentamiento donde las distintas trayectorias e identidades culturales se configuran y se dan sentido solidariamente, constituyéndose estos sentidos como hitos fundamentales para el dialogo intercultural.

Si bien, el espacio geográfico se torna complejo, debido a que en el circulan y se conforman diferentes subjetividades, es relevante considerar que esta complejidad no es del todo conflictiva y de difícil dialogar, sino que mas, esta complejidad ayuda a entender lo enredado y lo enriquecido que resulta ser el mundo.

Se sabe que el mundo de hoy vive una realidad “multi” (disciplinaria, social, cultural, política, económica, etc.), pero también se sabe que el entrega la posibilidad de la existencia de la multiplicidad y de la pluralidad. Gracias a esto, se puede comprender que es en esta realidad “multi” donde se puede ir construyendo el reconocimiento de las diferentes subjetividades que se crean en el espacio geográfico y la trama de significaciones, y es en este sentido donde se puede pasar de lo “multi” a lo “inter”.

“El espacio no es una cosa ni un lugar donde las cosas están, sino que es un conjunto de cosas y relaciones juntas” formado de componentes que se integran continuamente: un conjunto de relaciones sociales, que definen una sociedad en un momento dado“. (Santos, 1988, citado por Gurevich, 2006: 72). El espacio, por tanto, es la esfera de la posibilidad de la existencia de la multiplicidad; es la esfera en la que coexisten distintas proyecciones, la que hace posible la existencia de más de una voz, esta frase de Massey devela la importancia de los sentidos docentes entorno a la interculturalidad. Sus lecturas reflejan claramente las diferentes interrelaciones, la

multiplicidad, y las problemáticas sociales, políticas, económicas y culturales que allí se crean, siendo estos pasos esenciales para hacer el vínculo con la interculturalidad.

2.1.2 Multiculturalidad

2.1.2.1 *Multiculturalidad y Sociedad Multicultural.*

Para hacer referencia a los discursos entorno a la multiculturalidad es necesario primero que todo, definir la idea, identificar las miradas, e ir al origen y a los procesos previos sobre la cual esta tuvo su razón de ser. Para luego finalizar, con la idea de la sociedad multicultural de que se está siendo participe. La intención por tanto, conduce a explicar la multiculturalidad y la sociedad multicultural, a partir de varias concepciones que sustentan el discurso desde los planteamientos entorno a la diversidad cultural. Ahora bien, los discursos referidos a la diversidad cultural se conocerán terminando con el análisis sobre multiculturalidad.

En líneas generales se plantea que “la multiculturalidad consiste en un conjunto variado de fenómenos sociales que derivan de la convivencia y/o coexistencia compleja de personas que se identifican con culturas diversas en un mismo territorio, y para ser todavía más precisos, la multiculturalidad es la situación en la que una variedad cultural de pensamientos, visiones de mundo y explicaciones de la realidad cohabitan en un territorio sin que ninguna pueda pretender tener hegemonía sobre otra”. (Rojas, 2002: 57).

Desde esta definición se comprende que la multiculturalidad hace referencia a sujetos y a culturas que cohabitan en un determinado tiempo y lugar. Sin embargo, la cita recién pasada carece de la realidad que se observa constantemente en el contexto multicultural, ya que suena utópico, es decir, se plantea que ningún sujeto y/o cultura puede estar sobre otra. En este sentido, esta investigación se posiciona sobre estos otros discursos que develan que la multiculturalidad obedece directamente a relaciones de desigualdad, de superioridad versus la inferioridad, y desde esta cita se

puede complementar el planteamiento de esta investigación, “la sociedad multicultural es aquella en cuyo seno existen grupos que se distinguen entre sí sobre la base de criterios con gran fuerza social divisoria, como son los criterios de pertenencia. (...) Normalmente en toda sociedad con estas características hay un grupo dominante que suele ser el que posee las mayores cuotas de poder político y económico. En estas sociedades suele haber una tendencia a reducir y a eliminar la diferencia cultural” (Pulido, 2005: 21).

En este sentido, la multiculturalidad se va concibiendo desde varias miradas y significaciones. Pero que obedecen directamente a formas políticas, económicas, culturales y sociales divergentes. Por ello, la multiculturalidad dispone de diferentes conveniencias, para profundizar este análisis utilizar los planteamientos de Skliar citando McLaren quien entiende cuatro formas sustanciales de ver la multiculturalidad (conservadora, humanista liberal, liberal de izquierda y el crítico).

Dice el autor, que la multiculturalidad, por un lado, dispone de un punto de vista conservador: quienes reconocen como origen las visiones coloniales en las cuales los sujetos afro-americanos eran, y son representados como esclavos y esclavas. Como aquellos que están ahí para divertir a los otros y hacerles la vida más apreciable, más llevadera. (...) Siendo esta perspectiva, una perspectiva neocolonial, es decir se propone ofrecer una autorización para que algunos “otros” continúen siendo otros, pero ahora en un cierto espacio de legalidad, de oficialidad, una suerte de convivencia sin remedio.”(Skliar, 2003: 99-100).

Conjuntamente a la multiculturalidad conservadora, se observa la multiculturalidad humanista liberal; esta supone y “está convencida de la igualdad natural entre hombres. Se nos dice que las situaciones desiguales son la consecuencia de la insuficiencia de oportunidades, legales y/o educativas, pero no son el resultado de una privación cultural que pueda ser atribuidas a las minorías. Enfatizando hasta la obsesión la supuesta oposición entre igualdad y diferencia, los discursos y las prácticas

de esta forma multicultural se transforman, en la mayoría de las ocasiones, en presiones teocéntricas que centrifugan hacia una norma que no es, nunca es no puede ser, equivalente. (...) El otro ha dejado de ser aquí un objeto de diferencialismo y comienza a ser objeto de un igualitarismo que está también neutralizado.”(Skliar, 2003: 104)

Siguiendo con las formas de ver y de hacer de la multiculturalidad que plantea Skliar, se entiende la multiculturalidad liberal de izquierda. Lo que hace básicamente ella, es subrayar las diferencias culturales sugiriéndonos que el acento de la igualdad tiende a obstaculizarlas, debido a que las reprime, las atenúa y las extingue. “Desde esta mirada la diferencia es considerada como una esencia, ignorando y negando la situación histórica y cultural de su construcción, así se asume que existe una única forma, una forma esencial de ser mujer, de tener una existencia afro-americana o latina, de ser deficiente, etc. Pero más que tratarse aquí de diferencias estamos en realidad, otra vez, frente a otro tipo de diferencialismo: el diferencialismo “progresista” o de “izquierda”, que se vuelve una vez más hacia un tipo de igualitarismo, pero esta vez hacia un igualitarismo focalizado en cada fragmento, en cada porción de diversidad, en cada parte de la lengua, del cuerpo, de la edad, de la sexualidad, etc. En este diferencialismo igualitarista surge la perspectiva que las culturas representan de hecho comunidades homogéneas de creencias, organización, y estilo de vida. Es el mito del arquetipo cultural, sustentando en la suposición de que cada cultura está fundada en un patrón que otorga sentido pleno de coherencia a la vida, las acciones y los intercambios de cada uno de los individuos” (Skliar, 2003: 104-105)

Por último, esta la idea de multiculturalidad crítica, esta se sustenta sobre el rechazo en la imagen de cultura no conflictiva, armónica y consensual, así como también una oposición a la idea de la existencia de identidades autónomas, auto-dirigidas, auto-construidas. Las diferencias-que son entendidas aquí en términos de diferencias políticas y culturales-ocupan un lugar central, considerándolas no solo

como atributos rígidos y esenciales, sino como productos históricos, culturales, que resultan siempre (de una conciencia de) desde relaciones de poder. .”(Skliar, 2003: 107)

La multiculturalidad así entendida dispone de orígenes pasados y presentes muy diversos, se vieron cuando se hacía referencia a los procesos pasados neocoloniales, a los procesos de la conformación de los estados-nacionales modernos, a los supuestos izquierdistas y críticos del presente.

En este sentido, resulta fácil reconocer que la multiculturalidad es una forma de comprender, una idea, un discurso para interpretar la historia de la humanidad, ahora bien, la historia de cómo ha sido social, política, económica, geográfica y culturalmente la sociedad.

Por ello, Rojas planeta lo siguiente; “La multiculturalidad nace de la originalidad de cada ser humano y, debido a nuestra naturaleza gregaria, se proyecta en cada grupo de individuos que se une e identifica culturalmente. Como hablar de sociedad supone diferencias de puntos de vista y apreciaciones de la realidad, la autoridad temporal debe respetuosamente valorar y promover con el máximo de prudencia a todas las culturas y no banderizarse por una y por otra”(Rojas, 2002: 59)

Bajo esta mirada, la multiculturalidad sugiere aceptación, integración y respeto hacia la existencia de diferentes culturas que cohabitan en un espacio, pero que no necesariamente se influyen las unas con las otras. Es decir, para el autor las culturas están juntas, están revueltas, y por ello se deben respetar y promover la tolerancia. Ahora bien, ¿Cuáles son las significaciones que se le dan a la tolerancia en un contexto multicultural? Desde Skliar la tolerancia hace referencia a “una fuerte relación con la indiferencia. La tolerancia debilita las diferencias discursivas y enmascara las desigualdades. La tolerancia corre el riesgo de transformarse en un mecanismo de olvido y de conducir a sus dueños a la eliminación de las memorias de sufrimiento, pasión y dolor. (...) de este modo el discurso de la tolerancia corre el riesgo de

transformarse en un pensamiento de la des-memoria, de conciliación con el pasado, en un pensamiento aletargado que despeja y borra de una vez todo el malestar cultural” (Skliar, 2003: 103). “La tolerancia no incluye la aceptación del valor del otro; por el contrario, es una vez más, tal vez de manera más sutil y subterránea, la forma de reafirmar la inferioridad del otro y sirve de antesala a la intención de acabar en su especificidad” (Bauman 1996, citado por Skliar 2003: 103)

El contexto multicultural desde el cual se está haciendo y siendo partícipes, devela claramente que existe una mirada de superioridad y una mirada de inferioridad con respecto al otro. El otro está allí, pero no cerca de mí o bien esta cerca, no esta a la par, no me relaciono con el o ella. Y como dice Escarvajal “La multiculturalidad se entiende en una situación social de co-presencia de varias culturas en un espacio concreto, cada una de ellas con sus estilos y modos de vida diferentes” (Escarvajal, 2009: 73). Pero, que no necesariamente se enriquecen mutuamente. La multiculturalidad sigue posicionada desde lógicas de desigualdad, de verticalidad y de relaciones de poder. La multiculturalidad “típicamente se refiere a la multiplicidad de culturas que existen dentro de un determinado espacio, sea local regional, nacional o internacional, sin que necesariamente tengan una relación entre ellas” (DINEBI, Perú 2005: 9)

Desde esta perspectiva, la multiculturalidad y la sociedad multicultural, se sustentan desde el péndulo de la pluralidad, es decir, existe una cultura que predomina, y que acoge a otra, por lo tanto, esta cultura que acoge es la hegemónica, siendo las otras culturas quienes se integran y toman el papel de inferioridad. Esta relación, por lo tanto forja los prejuicios sociales y culturales. Por lo que se comprende que en la sociedad multicultural no existe el reconocimiento por el otro diferente.

Ahora bien, véase el pacto social por la multiculturalidad creado por las políticas indígenas chilenas, se refieren a “la multiculturalidad como un pacto social que busca la integración plena de los pueblos indígenas respetando sus diferencias y

particularidades, generando cambios culturales en todos los ciudadanos que habitan nuestro territorio” (Gobierno de Chile, 2008: 54)

Por ello, la sociedad multicultural, considera a las culturas, conjuntos rígidos y estáticos, que no se transforman y que no interactúan con lo otro, y esto porque no consideran la relación de enriquecimiento y de interrelación que puede darse con el “otro”, entiendo que lo “otro” (lo “otro” siempre como un producto del vínculo entre yo y el, o entre nosotros y ellos. si se quiere profundizar el sentido de lo otro, leer a Carlos Skliar en sus texto ¿y si el otro no estuviera ahí?, capítulo 3) es parte constitutiva de un “mí” o de un “nosotros”(el mí, y el nosotros no hacer referencia precisamente a quien escribe, sino a quien pueda leer-se e interpretar-se en el texto)

Por último, cabe mencionar, que en el contexto y la sociedad multicultural, la cultura se relativiza; ya que, sufre una separación o una segregación sin un aspecto relacional. Por ello, la multiculturalidad no puede ser concebida desde lógicas conformistas y aceptación cultural, debido a que, ellas se han dado desde juicios y prejuicios antidemocráticos. La multiculturalidad y la sociedad multicultural que se observa en el espacio geográfico deben transitar hacia la interculturalidad, asumiendo la interacción entre las diferentes culturas como una interacción que sustenta en el enriquecimiento cultural y el reconocimiento del otro diferente.

2.1.2.2 *Diversidad cultural, multiculturalidad e interculturalidad*

Los discursos entorno a la diversidad cultural se han ido re-construyendo desde los discursos relacionados a la multiculturalidad o entorno al contexto multicultural en el cual los seres humanos están re-interpretando su existencia y re-guiando sus acciones. (El “re” hace referencia a la nueva forma de entender la idea de diversidad, comprendiendo que este no es un tema nuevo en los discursos sociales, sino más bien, son discursos que se crean desde los avatares de la humanidad).

Se dijo, en el apartado anterior que la multiculturalidad se sustenta en la relación y/o coexistencia entre personas vinculadas a significaciones culturales diversas que están y son dentro de un mismo lugar o territorio.

La multiculturalidad, por tanto, se produce en una situación divergente y compleja culturalmente, donde pensamientos, visiones de mundo y explicaciones de la realidad cohabitan, sin necesariamente estar interrelacionadas las unas con las otras.

Por ello, la sociedad multicultural, expresa una sociedad conflictiva, ya que se ve al “otro” desde la inferioridad, tanto es así, que cuesta enormemente construir convivencia y un dialogo intercultural entre las distintas significaciones culturales, siendo la misma sociedad la que forja un proceso de reivindicación de sus formas de ser y hacer en el mundo. Y este hacer y ser en el mundo, hace que la diversidad cultural re-aparezca como valor social para re-construir nuevas relaciones sociales, políticas, económicas, culturales, etc. La diversidad cultural, se entiende de esta investigación como “insuperable e irresoluble, y no constituye una cuestión de hecho sino una cuestión de derecho; no es el “defecto” sino la “virtud” de la existencia histórico-social del hombre. Aunque pudiéramos anular la diversidad de culturas y actuar conforme a un solo modelo cultural, este modelo necesariamente “hipotético”, jamás podría ser considerado definitivo y último. Si nos cuesta trabajo encontrar una estructura común de las diversas culturas es porque en primer lugar nos cuesta trabajo encontrar una estructura básica de nuestra propia cultura. La cultura pertenece al campo de lo “indecible”, es la dimensión propiamente *filosófica* de la existencia social-humana”. (Teodoro, 1999: 33-34). Esto quiere decir, que si bien la diversidad cultural sirvió como discurso para ser anulado, ya que resultaba ser un estorbo para la civilización, sirvió también, para la instauración de un discurso en torno a la homogeneidad. La “diversidad cultural se convierte en un objeto epistemológico: es el reconocimiento de contenidos y de costumbres culturales pre-establecidas, exentas de toda y cualquier mezcla y alejadas de toda posible contaminación con el “otro”, con los “otros”, con lo “otro”. Cada cultura, desde esta perspectiva, se supone no solo

totalizada, sino también de estar a salvo de toda inter-textualidad, protegida por una memoria mítica y por una identidad estable. (Skliar, 2003: 105)

En este sentido, la diversidad cultural toma relevancia en la sociedad multicultural, ya que, es tomada por los discursos dominantes para ser comprimida. Se plantea que “la heterogeneidad humana, en efecto, aparece representada en los discursos mayoritarios y dominantes como un problema social grave e incluso como una parte de una especie de situación de alarma o emergencia ante la urgencia de medidas drásticas de control. (Delgado, 2005: 38). Se entiende, que la diversidad cultural, no siempre ha sido tomada desde representaciones positivas y enriquecedoras, sino más bien, como un “impedimento a vencer en nombre de la civilización. (...) En nombre de esta concepción de la pluralidad como obstáculo para el progreso, el proceso de modernización ha constituido ante todo en un proyecto de homogeneización del género humano bajo un único modelo cultural. Esa dinámica de reducción al máximo de la pluralidad de universos humanos ha tenido efectos letales a lo largo y ancho del planeta, que ha visto extinguirse o peligrar su riqueza lingüístico-cultural. Sin embargo esa dinámica de retroceso de la diversidad ha sido compatible con un fenómeno contrario: el de reaparición de esa misma diversidad cultural amenazada en el interior de las sociedades globalizadas” (Delgado, 2005: 36).

Es importante, también mencionar, que la diversidad cultural se comprende desde distintos planteamientos teóricos, que se conocerán como; el enfoque conservador, el enfoque social-demócrata, el enfoque radical y por último el enfoque socio-crítico. El enfoque conservador, se identifica como “la defensa de un principio de hegemonía cultural absoluta en nombre de la cohesión de la sociedad. La finalidad de la educación, desde esta perspectiva, sería la de asegurar un proceso de aculturación que todos los individuos en el modelo social mayoritario y en los valores que promueve. Por tanto, la identidad cultural y la diversidad, conceptualizadas como diferencias absolutas, significarían un obstáculo negativo en el proceso educativo”. (Delgado, 2005: 70). Este enfoque, principalmente parte de un modelo asimilacionista,



esto quiere decir, que existen grupos subordinados o minoritarios que deben adecuarse a los valores, a las costumbres, etc., de la sociedad hegemónica o dominante, considerada superior. Por eso, la asimilación se entiende como la absorción de un grupo por otro.

En segundo lugar, tenemos el enfoque social-demócrata, quienes ven la diversidad de la siguiente manera. Estos “hacen hincapié en la necesidad de asegurar la igualdad de oportunidades sociales a través de la educación y del reparto del éxito escolar. Sin embargo, al mismo tiempo entienden que es necesario el reconocimiento de la pluralidad cultural y de las diferencias individuales. (...) rechaza cualquier jerarquización de los valores culturales, promoviendo la interrelación de los sujetos y la vivencia de su identidad. El carácter subjetivo y relacional de estos programas tiende a conceptualizar la educación intercultural como un proceso de toma de conciencia de la propia subjetividad y de crear un marco de convivencia con el otro de manera que las percepciones estereotipadas se vean modificadas”. (Delgado, 2005: 71). Bajo esta mirada, se comprende que el enfoque social-demócrata dispone de una orientación individualista, por ello, y solo por ello, los conflictos entorno a la diversidad deben ser tratados como problemas particulares que cada individuo debe resolver por sí mismo.

En tercer lugar, se hace referencia a otro enfoque y corriente de pensamiento, siendo este el enfoque radical; Este enfoque “tiene en común la especialización de las diferencias culturales y la aceptación de la identidad comunitaria. En este enfoque podemos situar a aquellos modelos que, tanto desde la exaltación del propio colectivo como de un relativismo cultural mal entendido, defienden una identidad exclusiva. (...) Predomina la defensa de derechos colectivos para las distintas minorías de una sociedad que aseguren el mantenimiento de la propia especificidad y al mismo tiempo garanticen su promoción social”. (Delgado, 2005: 72). El problema principal que denota este enfoque es que la identidad cultural debe necesariamente estar representada en una educación que diversifica “las acciones educativas en función del grupo al que se dirige, en su versión más extrema defenderían la posibilidad de

segregar los espacios educativos en función de criterios étnicos y culturales, de manera que cada grupo pudieran educarse según las pautas de su propia tradición”. (Delgado, 2005: 72).

Por último, encontramos el enfoque crítico y socio-crítico. El Enfoque crítico y socio-crítico “intenta desarrollar una educación democrática y modificar tanto las estructuras como los contenidos educativos que suponen la dominación ideológica o desigual a partir de las dinámicas identitarias y de los conflictos sociales y culturales. Desde esta perspectiva se intenta integrar la complejidad de los procesos sociales, fomentando la democracia y la expresión de la pluralidad no solo desde un enfoque culturalista, sino en todos los órdenes que afectan y modelan el proceso de construcción de la identidad” (Delgado, 2005: 73) En este sentido, el enfoque crítico y socio-crítico considera el acercamiento global a los procesos interculturales y a la implicación de la educación debe hacerse en función de la problemáticas sociales relacionadas a la diversidad. Por ello, se promueve la justicia social, la emancipación, el reconocimiento como sustentos básicos para construir relaciones de horizontalidad y construir el diálogo intercultural.

Este enfoque, básicamente vincula la identidad cultural a otras variables como el género, el estatus socioeconómico, y los mecanismos de poder que operan a modo de clasificación y estigmatización de los individuos para mantener las posiciones dominantes de ciertos grupos en la sociedad. (Delgado, 2005: 73) Por ello, buscan la transición de la multiculturalidad hacia la interculturalidad a través de discursos y acciones sociales, políticas, económicas y culturales más horizontales.

Esta investigación se posiciona y tiene sus sustentos teóricos desde el discurso crítico y socio crítico, por ello, la investigación sostiene sus argumentos desde el enfoque crítico y socio-crítico, aunque se puedan tener algunas diferencias con respecto a ella, se mantiene las simpatías teóricas y discursivas.



Ahora bien, hemos conocido lo que se entiende por diversidad cultural, sus enfoques y sus distintas miradas, posicionándose esta investigación en una ellas, pero falta evidentemente, ver sus críticas y cuestionamientos más duros. Para ello, se van a conocer dos actitudes teóricas reconocidas por Mario Teodoro, para quien estas perspectivas son inaceptables, debido a que son teorías y discursos analíticos y extensivos. Para el autor, la diversidad cultural no es de tipo “analítico” “extensivo”, sino “intensivo” o “sintético”. Esto quiere decir, que las culturas no son partes” de un todo, quién sabe dónde o cuando dado. Por ende, dice el autor, que hay que asumir la consecuencia-a primera vista escandalosa- de que la relación entre culturas no es una relación entre diversas particularidades, sino entre diversas universalidades. (Teodoro, 1999: 36)

Las actitudes teóricas que habla el autor, son bastantes relevantes para comprender el contexto multicultural de hoy. Estas dos perspectivas son; la uniformalista y la pluralista. La posición uniformalista de la cultura; se define de la siguiente manera: es una posición no neutral sobre la diversidad cultural “de acuerdo con esta perspectiva de la diversidad, constituye simplemente una realidad “de hecho”, y algo así como un “defecto” en la historia de la especie humana. Por lo tanto se asume la diversidad cultural como una realidad que debiera ser superada. Y que todo obedece a una temporalidad humana particular, es decir, su creencia en que existe un proceso uniforme y lineal en devenir de la historia, al cual habrán de sacrificarse las diversas particularidades culturales o en el cual ellas se disolverán necesaria y fatalmente (Teodoro, 1999. 28-29). En cambio, la posición pluralista plantea lo siguiente; esta suele ser una perspectiva escéptica, amorfa e inmovilista, ya que, “No se trata simplemente de defender en sí y por sí el valor de las culturas particulares existentes y todavía menos, el de nuestra cultura; no se trataría pues, de convalidar ninguna clase de etnocentrismo, ni siquiera con el argumento de que toda cultura es una realidad particular incomparable”. (Teodoro, 1999: 35)



Se puede decir, entonces que la cultura para el autor tiene un carácter valorativo, particular, universal, concreto, vivo y creador. Y por eso, el autor dice que estas dos miradas son inaceptables, ya que, el error es que ambos parecen colocarse en un plano neutro, extra cultural; para concluir que las culturas son conmensurables o que son inconmensurables necesitaría conocerlas a todas y tenerlas antes los ojos. (Teodoro 1999: 39).

En este sentido, la diversidad cultural, plantea la cuestión por el ser, por el sentido y por el destino de la cultura misma. Por ello, la reivindicación de la diversidad y la particularidad cultural deberán darse en el espacio de una reflexión crítica sobre el ser y las posibilidades de la cultura en cuanto tal. (Teodoro, 1999: 4)

Para finalizar esta discusión teórica entorno a la diversidad cultural, se cree necesario profundizar el análisis y complementar la posición teórica de esta investigación. Si bien al principio se sostuvo que esta investigación estaba posicionada desde la perspectiva socio-crítica, es importante también decir, que también recoge los argumentos dados por Calos Skliar. Él dice que “La diversidad está aún centrada en los otros y no aparece ser posible descentrarla de allí, impactarla, irrumpirla. No hay ninguna implicación del yo mismo, de la mismidad en ella: los otros son los diversos; *ellos son los diversos, nosotros no somos diversos*. La diversidad, es pura exterioridad; y otra vez la mismidad es pura interioridad. La diversidad no es la mismidad que está adentro, que está protegida, que está incluida. La diversidad es el otro del afuera, de la exterioridad; el otro excluido, el otro expulsado. (Skliar, 2003: 106). Por ello, sigue interpretando el autor; “Esta diversidad inocua todavía se fija en “ellos” (...) No nos engañemos, aunque en este contexto se valora la diferencia, siempre se hace desde la posición blanca. La idiosincrasia blanca, como una norma incuestionable, constituye un neocolonialismo.... Que estructura a los que no están integrados en ella como algo inferior, anómalo y patológico; aunque, al mismo tiempo, como algo más interesante, más exótico, más natural (Kinchoe, 1998 citado por Skliar, 2003: 106).



Bajo los discursos de Skliar la diversidad resulta compleja, ya que, sigue siendo considerada, sencillamente como un dato de la vida social que debe ser respetado, aceptado y/o tolerado. Por lo cual, la diversidad cultural, aun no busca y construye el reconocimiento, sino que sigue anclada en discursos multiculturales. Y eso se debe originalmente a la esencia sobre la concepción del "otro". El "otro" dice Skliar, es "El otro maléfico. El otro como invención maléfica. Los otros siempre como un producto de vínculo entre nosotros y ellos. El otro colonial es un cuerpo sin cuerpo. Una voz que habla sin voz. Que dicen sin decir. Que ha sido masacrado y que se lo sigue haciendo culpable de su propia masacre. Una representación que gira en torno de un yo completo, natural, concéntrico, omnisciente, diseminado, todo poderoso. (Kincholoe, 1998 citado por Skliar, 2003: 109)

Desde este discurso, sigue diciendo el autor, que "La irrupción del otro es una diferencia que difiere, que nos difiere y que se difiere siempre a sí misma. Otro alcanzable, irreductible, efímero en su nombre y en su significación, inabordable, que se aleja en su misterio, con su misterio. (...) el misterio del otro, el poder de su alteridad. No hay relación con el otro, su rostro es ignorado. Aun cuando lo consideremos como cuerpo-objeto, aunque hagamos del otro una simple anatomía y simplifiquemos el mundo que el expresa y también su expresividad "(...) *no es el otro el que es otro Yo, sino Yo un otro, un Yo fallido. No hay amor que no comience con la revelación de un mundo posible en tanto tal, implicado en un otro que lo expresa*". (Derrida, 1998 citado por Skliar 2003: 114).

Por ello, resulta peligroso y complejo referirse a la diversidad cultural, debido que siempre está siendo, desde lo otro y no desde la mismidad. Si bien, es relevante y positivo posicionarse desde lógicas diferentes, es necesario comprender también, que el otro, soy yo, y que de yo depende el otro, y ese juego de palabras es donde se puede significar la importancia de la diversidad cultural, ya que, en ella, y con ella, donde el ser humano crea relación, interrelación, diálogo, enriquecimiento. Sin la presencia de la diversidad cultural, el ser humano perdería su razón de *ser en el*



mundo. De allí, la necesidad de explicar, de analizar, de interpretar y de comprender la interculturalidad y el dialogo intercultural.

2.1.3 Interculturalidad y diálogo intercultural

Los capítulos anteriores han tratado de profundizar los discursos relacionados a la cultura, la multiculturalidad y la diversidad cultural, sin embargo, aún no se conoce el tema central de esta investigación que es la interculturalidad.

Sin bien, al principio de la investigación se sostuvo lo que se está concibiendo por interculturalidad es muy poco lo que se ha dicho con respecto a ella. Por eso, es necesario ir más allá de lo que se está comprendiendo por interculturalidad y presentar los discursos desde la configuración misma de la palabra. Es decir, que antes de comenzar a teorizar acerca de lo que significa la interculturalidad, vale hacer la salvedad desde el sufijos “ismo” y desde el sufijo “lo” e “idad”, resultando ser estos, composiciones lingüísticas muy relevantes para comprender la dinámica social actual.

Parafraseando a Pulido el sufijo “ismo” hace referencia normalmente a movimientos ideológicos, teóricos o formas de intervención acerca de una realidad social, ya se trate de política, ciencia, o cualquier otra parcela humana. En cambio, el sufijo “idad” hace referencia básicamente a un fenómeno que existe en el mundo que nos rodea y que percibimos. En este sentido, lo “idad” es presentado como algo que está ahí, como un estado de cosas que existe, que están vigentes en esta realidad social inmediata. Y desde este fenómeno social, es que esta investigación está sustentada. No se pretende, caer en los sufijos “ismos”, ya que, resultan ser un tanto relativistas y disponen de discursos ideológicos ya sostenidos, sino más bien, se pretende explicar e interpretar las distintas significaciones y los diferentes fenómenos sociales que se van presentando entorno a la interculturalidad en el espacio geográfico actual.

En este sentido la interculturalidad que se presenta en esta investigación “aparece motivada por las carencias de la multiculturalidad para reflejar la dinámica

social y para formular el objetivo de nuevas síntesis socioculturales (...). La noción de interculturalidad es un intento de superar esas contradicciones, al partir de una concepción dinámica de la cultura y al postular que no hay una cultura de referencia a la cual se midan las otras. Finalmente no se establece ninguna jerarquía entre las culturas y por derivación, entre pueblos. Enfoca las culturas como abiertas las unas a las otras y susceptibles de mezclarse y producir síntesis culturales nuevas". (Malgesini y Gimenez, citado por Pulido, 2005: 26)

Por ello, se puede decir, que la interculturalidad "no es un concepto, sino que es una manera de comportarse. No es una categoría teórica, ya que es una propuesta ética. Mas que una idea es una actitud, una manera de ser necesaria en un mundo paradójicamente cada ves mas interconectado tecnológicamente y al mismo tiempo, mas incomunicado interculturalmente. (Tubino, 2004, citado por Pulido, 2005: 25). Tanto es así que "La interculturalidad supone la convivencia entre diferentes culturas, pero también el conocimiento de las mismas, la interrelación y la búsqueda de elementos comunes, lo que dará como consecuencia el enriquecimiento cultural de todos" (Casanova, 2005, citado por Escarvajal, 2009: 82).

Bajo esta significación la interculturalidad "quiere ir más allá de la multiculturalidad, y afirma que una sociedad multicultural no puede ser verdaderamente democrática sino transita de la multiculturalidad a la interculturalidad y asume la interacción entre las culturas como interacción para el enriquecimiento mutuo de las culturas que están en relación". (Schmelkes, citado por Pulido, 2005: 25). Es por eso, que la Interculturalidad más que integrar, aceptar y tolerar que existen otras culturas, las acerca y las vuelve a la interacción: "la interculturalidad es el conjunto de procesos políticos, sociales, jurídicos, y educativos generados por la interacción de culturas en una relación de intercambios recíprocos provocados por la presencia en un mismo territorio de grupos humanos con orígenes e historias diferentes" (Escarvajal, 2009: 83).



Ahora bien, es importante señalar que aunque la interculturalidad no sea entendida ni como concepto, ni como generalización, sino como un fenómeno social que dispone de dos acepciones. Y para profundizar este análisis se tomaran los planteamientos de Bartolomé, quien dice que la interculturalidad “dispone de un punto de vista que alude al acto de vincular o relacionar dos o más culturas diferentes en ámbitos plurales, sin que tengan un mayor acercamiento entre ellas. Desde la otra perspectiva, la interculturalidad “aludiría a las configuraciones culturales resultantes de la globalización contemporánea, en las cuales los individuos sometidos a múltiples influencias culturales pueden recurrir instrumentalmente a uno o más de los repertorios de significados de los cuales son portadores como resultado de dichas influencias. Dentro de esta perspectiva de la interculturalidad, los seres humanos ya no poseeríamos solo nuestra cultura de nacimiento, sino que seríamos propietarios de múltiples tradiciones, a las que invocaríamos de acuerdo con el contexto interactivo coyuntural”. (Bartolomé, 2006: 122).

En ambos sentidos, la interculturalidad sería concebida y aludiría a metáforas occidentales, por lo que sería comprendida desde un carácter funcional para seguir legitimando las dinámicas y las expresiones desiguales de la sociedad multicultural.

Siguiendo con las percepciones que se dan entorno a la interculturalidad, se plantea que hay tres maneras de entenderla; Por un lado, se dice que la interculturalidad, “es por encima de cualquier otra cosa, un proyecto sociopolítico, un deseo que apenas comienza a buscar caminos para su materialización (...). Por eso la interculturalidad es algo por hacer, por teorizar y no algo ya hecho” (Pulido, 2005: 27). Y por el otro, se dice que la interculturalidad dispone de un “carácter político-pedagógico, que se deriva del anterior, pero puede definirse como el conjunto de actividades y disposiciones destinadas a terminar con los aspectos y resultados negativos de las relaciones interculturales conflictivas”. (Pulido, 2005: 28). Y por último, se dice que la interculturalidad es un “proyecto ético-político siendo justamente: una manera de superar, en democracia, la violencia simbólica



estructurada en el imaginario social. Su limitación es que muchas veces se intenta, en nombre de ella, superar los conflictos interculturales desligando la injusticia cultural”. (Pulido, 2005: 94). En este sentido, “las democracias interculturales tienen como primera tarea descolonizar culturalmente los espacios públicos del debate político. Los espacios públicos de deliberación política deben ser culturalmente inclusivos y socialmente diversos”. (Pulido, 2005: 94)

Hasta el momento se han reconocido diferentes conceptualizaciones, significaciones e interpretaciones entorno a la interculturalidad, pero es importante recalcar que el fenómeno, la significación intercultural deviene desde varios puntos de vista, por eso su comprensión resulta ser un tanto complejo.

En sentido, vale decir que muchas veces se acusa a la interculturalidad de ser ambigua, en palabras de Portocarrero; La interculturalidad es ambigua, indecidible, porque no sabes si apunta hacia la afirmación o hacia la eliminación de las diferencias. Tanto es así, que se cuestiona la interculturalidad por ser imprecisa y poco clara, ya que no se posiciona en ninguna mirada, sino que se mezcla, se interrelaciona y se interpreta desde varios discursos, sin existir una definición concreta sobre ella. Sin embargo, esa es la virtud más importante que dispone la interculturalidad, ya que, desde cualquier punto de vista ella se sustenta en la diversidad y en la diferencia. Por lo que, es importante decir que la interculturalidad responde a un fenómeno social y por sobre todo humano, por eso ella se apoya, se fortalece y se enriquece desde presencia del otro y desde la presencia del yo.

Ya se sostiene que la interculturalidad se expresa en la idea de la interacción, del compartir, desde la existencia de las complementariedades y desde el reconocimiento del otro u otros diferentes, por eso, y solo por eso, es muy importante que ella se sostenga en la diversidad.

En otras palabras la interculturalidad puede considerarse una forma de ser, una visión del mundo y de otras personas, una clase de relación igualitaria entre los seres



humanos. Es lo opuesto al etnocentrismo. La interculturalidad está llevando a la multiculturalidad un paso más allá. (Pulido, 2005: 28). Si esto no es fortalecer la diversidad, entonces la interculturalidad no vale ser comprendida.

Por ello, y a diferencia de Pulido, esta investigación se sostiene desde la interculturalidad y por ende de la diversidad, debido a que cada ser humano es diverso y diferente, y por ello, necesita del otro para constituirse. Y es de acá donde se construye el dialogo intercultural.

La idea de esta investigación, por lo tanto, es fortalecer la interculturalidad no como un proceso o un fenómeno social acabado, sino más bien, como un proceso y un fenómeno que está presente y que está siendo; que implica “complejas relaciones, negociaciones e intercambios culturales. La interculturalidad no es solo una actividad que implique describir realidades y contextos, sino que: busca desarrollar una interacción entre personas, conocimientos y practicas culturalmente diferentes; una interacción que reconoce y que parte de las asimetrías sociales, económicas, políticas y de poder y de las condiciones institucionales que limitan la posibilidad que el otro pueda ser considerado como sujeto con identidad y diferencia y agencia”. (DINEBI Perú, 2005: 8).

Por eso, el dialogo intercultural, resulta ser fundamental, ya que exige poder reconocer los derechos de grupos culturales diferentes, por lo tanto es también una acto social y también educativo que promueve el derecho a la propia identidad. Por eso, y siempre por eso la “Interculturalidad significa, descentralizar los puntos de vista, ampliar las visiones de mundo; y en este sentido, los occidentales debemos aprender a liberarnos de las posturas etnocentricas para penetrar en otras ópticas más globales y enriquecedoras”. (Clifford, 1995, citado por Escarvajal, 2009: 83-84).

Para ir finalizando los discursos entorno a la interculturalidad y al dialogo intercultural es primordial, retomar los planteamientos de Skliar arriba antes mencionados; cuando el habla acerca de la multiculturalidad y acerca de la diversidad

cultural, siempre dice que esas son visiones que se posición desde de un otro diferente, pero que no necesariamente ese otro es amigable, sino maléfico como lo dice. En este sentido, vale decir, que la interculturalidad también lo hace, pero lo hace desde sostenido desde el reconocimiento a ese otro diferente como parte constitutiva de si, y no desde significaciones vinculadas a la aceptación, la integración y la tolerancia.

Ahora bien, para construir el dialogo intercultural y la interculturalidad, se debe partir de la siguiente frase de Rimbaud, quien dice que el “yo es otro”, y esto llama la atención sobre el nuevo aspecto para comprender la interculturalidad; la dependencia del yo respecto al otro en virtud de la constitución del a través del otro. El yo y el otro no se enfrentan como dos entidades auto contenidas y aisladas. La complejidad de su relación proviene del hecho de que el otro interviene de múltiples maneras en la génesis del yo y se arraiga en el. (...). El otro siempre está contenido en todas las expresiones del yo. (...). Esta constelación entre el yo y el otro remite al *carácter social del ser humano*. (Wulf, 1999: 232). Y es en sentido donde el dialogo intercultural se construye, ya que este solo se construye desde la presencia del yo y desde la presión del otro, en esas génesis de dependencia ambos comprenden su existencia y conducen sus acciones.

Es por eso que el dialogo intercultural se enriquece desde el otro, pero también se enriquece desde el yo. Teniendo en cuenta esto, es que se va configurando una *conciencia de la virtualidad* que entraña una nueva manera de relacionarse con el otro. Aunque si hallan espacio libres y posibilidades de aprendizaje y de diálogo intercultural que esperan su realización y que deben crearse durante el proceso de intercambio, de interrelación y de reconocimiento del otro diferente. Se sabe que es un discurso y un desafío complejo, sin embargo vale la pena hacer el esfuerzo.

2.2 La educación y la interculturalidad

2.2.1 La educación intercultural en América Latina y Chile.

La educación intercultural en América Latina y Chile se relaciona directamente con los pueblos originarios y sus luchas reivindicativas, principalmente una lucha en contra de la educación homogeneizadora que promovían los Estados- Nación para formar una identidad nacional fuerte y unida: “esta noción de educación intercultural, aparece ligada a la aún irresuelta problemática indígena y a la emergencia desde hace no mas de veinte años de un nuevo actor social en el escenario sociopolítico latinoamericano: un movimiento indígena, primero nacional, y luego regional, que removió la conciencia de las sociedades latinoamericanas” (López, 2001: 5). Este discurso está vinculado directamente al paradigma de la ilustración, es decir, desde esta mirada la educación intercultural se entiende desde el sentido humanista liberal, centrada en las bases teóricas liberales esta supone y “está convencida de la igualdad natural entre hombres. Se nos dice que las situaciones desiguales son la consecuencia de la insuficiencia de oportunidades, legales y/o educativas. (...) El igualitarismo se establece como una condición sine qua-non de la existencia multicultural, como un requisito ineludible que debe anteceder toda voz, toda mirada, toda expresividad”. (Skliar, 2003: 104) Así como también se comprende desde el enfoque social-demócrata quienes “hacen hincapié en la necesidad de asegurar la igualdad de oportunidades sociales a través de la educación y del reparto del éxito escolar. Sin embargo, al mismo tiempo entienden que es necesario el reconocimiento de la pluralidad cultural y de las diferencias individuales. (...) rechaza cualquier jerarquización de los valores culturales, promoviendo la interrelación de los sujetos y la vivencia de su identidad. El carácter subjetivo y relacional de estos programas tiende a conceptualizar la educación intercultural como un proceso de toma de conciencia de la propia subjetividad y de crear un marco de convivencia con el otro de manera que las percepciones estereotipadas se vean modificadas”. (Delgado, 2005: 71).



Este fenómeno ocurrido desde la emergencia del movimiento indígena, puso en el tapete una situación que estaba supuestamente resuelta, pero en verdad se había encubierto con la tradición homogeneizante que tuvo lugar en Latinoamérica desde la llegada de los españoles hasta la actualidad. “Lo que se suele hacer actualmente en la escuela en cuanto a la atención a la diversidad del alumnado se resume perfectamente en las siguientes palabras de Santos Guerra “La escuela tiene una inquietante función homogeneizadora. Currículo idéntico para todos, espacios iguales para todos, evaluaciones similares para todos”. Propone este autor que hay que entender la escuela como encrucijada de culturas, no como lo que es hoy por hoy: una escuela para un determinado tipo de individuo (varón, blanco, sano, normal, católico, payo, autóctono, culto, castellano hablante (Santos Guerra, 2006). “En este contexto ahora la interculturalidad como alternativa a ese mestizaje uniformizador impregna las propuestas de las organizaciones indígenas en relación, sobre todo aunque no exclusivamente, con la educación”. (Santos Guerra, 2006) Desde la visión de López, no se comprende la Interculturalidad sin las diversas luchas reivindicativas indígenas, las cuales, en su mayoría, piden autonomía frente a los Estados, así como también tolerancia, promoción y valoración de su cultura.

El proyecto uniformizador al cual entraron los diversos Estados para la construcción de la nación tenía como objetivo principal un “des-aprendizaje de las instituciones y expresiones culturales y lingüísticas propias”, siendo desde esta perspectiva la integración la que juega un papel importante. Esta integración se comprende como la anulación de la cultura originaria y la asimilación de la cultura occidental: “nuestros estados vieron a la educación como la institución privilegiada para propiciar la aculturación de los indígenas latinoamericanos y su asimilación al cruce de la sociedad criolla englobante” (Santos Guerra, 2006)

Los últimos años del siglo XX significaron una cierta recuperación de la condición de lo indígena, sobre todo en países que se consideraban “totalmente castellanizados” es el caso, por ejemplo de Argentina, Chile y Costa Rica donde la

emergencia indígena a tomado tanta fuerza que sus demandas han comenzado a ser tomadas en cuenta por los gobiernos y restructurándose la mayoría de las instituciones y las políticas nacionales.

Es este sentido se hace referencia a un nuevo escenario latinoamericano, donde se suma la apertura de los Estados-nacionales a la regionalización de los mercados y a la creciente globalización, López dice que se ha puesto la diversidad cultural y lingüística como temas sociales fundamentales, donde la heterogeneidad social, lingüística y cultural, son las características esenciales de las sociedades actuales del continente.

Es por esto que hoy en varios países se apela a la noción de Interculturalidad, sobre todo en el ámbito económico, para referirse a la necesidad de que todos los sujetos “desarrollen sentimientos positivos respecto de la diversidad étnica, cultural y lingüística que caracteriza a la gran mayoría de las sociedades latinoamericanas”. (López, 2001: 6)

La Interculturalidad es una construcción de un proyecto que se debe relacionar con estrategias políticas, por lo que no puede pensarse desde una lógica instrumental o funcional, que solamente llevaría a propiciar la extensión de un modelo transcultural con buenas intenciones. (Diez, 2004: 199)

En el desarrollo de la Educación Intercultural, el Estado, ha ido conformando discursos y elaborando políticas en torno a este tema. En este sentido se ha pasado del discurso homogeneizador de la cultura, la integración y la creación de una identidad nacional; al reconocimiento de la diversidad. Claro esta, que este cambio no ha realizado transformaciones que puedan ser profundas: “se reconocen verdades étnicas, pero no se propician condiciones de modificación de tipo de relaciones sociales”. (Diez, 2004: 199) Se puede plantear, desde esta perspectiva que existe un respeto a la multiculturalidad, entendida esta desde la tolerancia y la armonía entre los pueblos, ocupando un lugar de superación del conflicto, pero no se apela a la



experiencia práctica. En este sentido, este discurso de tolerancia, respeto y armonía se presenta como una nueva retórica que lleva a conservar el consenso y la estabilidad social, pero que no lleva a producir cambios en las relaciones desiguales de la realidad latinoamericana.

En América Latina existe una atención importante a la diversidad cultural, atención que parte por un lado a la aceptación por parte de los Estados latinoamericanos, pero también como una necesidad, cada vez mayor, para promover una relación que sea positiva (no enriquecedora) entre los distintos grupos culturales, enfrentando así el racismo, la discriminación y la exclusión. Los estados, de esta manera se han preocupado de “formar ciudadanos conscientes de las diferencias y capaces de trabajar conjuntamente en el desarrollo del país y en la construcción de una democracia justa, igualitaria y plural”. (DINEBI Perú, 2005: 6)

Así, el Estado Chileno, como parte de Latinoamérica, desarrolló en la década de los 90’, cuando “el país había vuelto a la institucionalidad democrática y en el campo de la educación se puso en marcha un proceso de transformación que atañe a todos los aspectos de la organización y de las concepciones educativas. En tal contexto de recuperación de la democracia, en 1993 el congreso de la república aprueba la Ley Indígena N° 19.253. Debido a esta ley y a la Reforma Educacional se ha abierto un espacio oficial al interior del sistema educativo para experiencias de educación intercultural y bilingüe con poblaciones indígenas.” (Chiodi y Bahamondes, 2000: 8)

El programa de Educación Intercultural bilingüe (PEIB), en Chile es una propuesta educativa, la cual se crea para dar respuesta a “los anhelos de desarrollo de los pueblos indígenas, que como resultado de relaciones interétnicas de dominación, ostentan hoy los mayores índices de marginalidad y pobreza de la población nacional” (Cañulef y Galdames, 1993: 5). Se puede observar entonces que el desarrollo del PEIB, se realiza, primero desde una perspectiva la cual intenta poder sacar a la población indígena de sus índices de pobreza, desde una educación pertinente con su realidad



cultural. Por otra parte se reconoce que: “muchos de ellos viven un clima de discriminación negativa que atenta sobre sus derechos más esenciales, sufren el deterioro progresivo y constante de su patrimonio cultural y lingüístico y tienden a negar su condición de indígena por la discriminación racial que se ejerce sobre ellos” (Cañulef y Galdames, 1993: 6)

Dentro de esta perspectiva, el Estado chileno reconoce que existe una exclusión social frente a los sujetos de otras culturas que habitan el territorio nacional, y que por lo tanto esta misma discriminación, ha llevado a que esta población no pueda surgir económicamente. La propuesta del PEIB, se crea entonces para que estas poblaciones puedan, dentro de su propia cultura, desarrollar conocimientos los cuales sean pertinentes para su propia realidad y además se desarrolle el respeto a sus derechos económicos, políticos, sociales, culturales etc.

Para el Estado chileno, por lo tanto, la Interculturalidad es un: “verdadero diálogo intercultural entre nuestras diversas etnias y nacionalidades, en lugar de la situación actual de dominación y dependencia y de agresión y sumisión” (Mayer, 1992, citado por Cañulef y Galdames, 1993: 28). Se puede observar, desde esta cita del documento del MINEDUC, que el Estado chileno asume que existe una situación actual de dominación, donde hay una cultura hegemónica etnocentrista que agrede a otras culturas que habitan el territorio nacional. Desde aquí se puede observar, de manera implícita que el Estado también reconoce que Chile es un país multicultural, donde prevalecen relaciones de desigualdad. La Interculturalidad es concebida como “un principio totalmente democrático, en cuanto significa reconocer el derecho de todos los pueblos, y por ende de todo ser humano, desde y en su propia lengua y cultura, como punto de partida para una relación justa con los demás pueblos que conforman no solo un país, sino que el mundo” (Mayer, 1992, citado por Cañulef y Galdames, 1993: 28).

Así se puede plantear, que la Educación Intercultural, tanto en Chile como en Latinoamérica, comienza como un proyecto alternativo para responder a las luchas reivindicativas de los pueblos originarios, pero no necesariamente como un reconocimiento a la diversidad cultural, por ello, la educación intercultural simplemente se queda en la recuperación, aceptación, integración y no construyendo el dialogo intercultural.

2.2.2 La interculturalidad como proyecto educacional reivindicativo.

La educación Intercultural se define como un enfoque educativo que “persigue el reconocimiento y el dialogo entre culturas diferentes, dando espacio a la diversidad” (Diez, 2004: 5). Tomando en cuenta esta primera definición, se puede reconocer que cuando la educación toma un enfoque intercultural, toma en cuenta la diversidad cultural, ya que, se reconoce a otro diferente y se establece un dialogo enriquecedor.

Sin embargo es importante destacar que, si bien, en América Latina y Chile la educación Intercultural nace desde las reivindicaciones de los pueblos originarios por conseguir una educación que rescate su cultura, y los libere de las pautas culturales occidentales; actualmente la educación Intercultural abre paso a la interconexión de todos los actores sociales, tal como expresa Aguado “las propuestas de interculturalidad en educación no pueden dirigirse a grupos específicos, sino a todos y cada uno de los miembros y sectores sociales” (Aguado, 2004: 35)

Al momento de incluir la Interculturalidad al sistema educativo se esta implicando también la aceptación a la diversidad cultural, entendida esta desde una perspectiva de respeto y equidad social, perspectiva que todos los grupos sociales deben asumir hacia los otros grupos: “Esta perspectiva tiene que partir de la premisa de que todas las culturas tienen el derecho a desarrollarse y a contribuir, desde sus particularidades y diferencias, a la construcción del país” (DINEBI Perú, 2005: 11). Se observa entonces una relación indestructible entre Educación o Sistema educativo e



Interculturalidad, ya que es en la educación de niños, niñas y jóvenes desde donde se puede promover una sociedad más tolerante a la diversidad, así como también más propicia a la aceptación de que los seres humanos se construyen desde distintas visiones e interpretaciones culturales.

“Si bien ninguna cultura humana estuvo sola en algún momento de su historia, es también cierto que hoy todas las culturas están interconectadas día a día más intensamente. De aquí que, pensamos la educación intercultural debiera hacerse extensiva al sistema escolar en su conjunto, toda vez que la interculturalidad se sitúa entre los principales temas de la cuestión social para los tiempos que vivimos” (Chiodi, Bahamondes, 2000: 8). Desde estos autores se puede comprender que se debe poner en práctica, en los tiempos actuales de globalización, la interconexión entre las diferentes culturas, ya sea por motivos económicos, políticos, sociales o bien territoriales. Por lo que se hace necesaria una educación intercultural, ya que cada persona debe poseer diversos conocimientos para enfrentarse de manera adecuada a la sociedad.

Ahora bien, no se olvide que la cultura es trama de significación, por lo que es importante mencionar que a la Educación Intercultural a la que se apela, no es a una que sirva para conocer otras culturas o bien que sea servil al modelo económico capitalista, si no mas bien “Entendemos que donde hay presencia humana, hay cultura, es decir que toda forma del vivir humano es cultura. La cultura comprende lo que hacemos, lo que pensamos, las formas en que actuamos las técnicas que empleamos en el trabajo, los gestos, las interpretaciones ... una cultura es muchas cosas al mismo tiempo”(Chiodi, Bahamondes, 2000: 44). En esta definición entonces se propone que todo lo que se hace y todo lo que se deshace es parte de la totalidad de la cultura, con ella el ser humano se comprende a sí mismo y guía sus acciones. Si se comprende la cultura de este modo, se comprenderá también la educación intercultural, y su importancia en la sociedad actual.



Por tanto, se puede observar que la Educación Intercultural apela, a una nueva forma de relacionarse dentro del aula, donde la profesora o profesor ayude a la construcción del reconocimiento de la diversidad, y del dialogo intercultural transversal, y no hablar solo de una política de país. Chiodi y Bahamondes, piensan en la educación intercultural relacionada con la gestión de la diversidad cultural, donde las áreas de interés son principalmente las culturas, en este caso, serian los estudiantes, su procedencia y la forma de relacionarse entre ellos, así como también la manera en que estos niños y niñas son formados para ser ciudadanos de un mundo multicultural.

Así, la educación Intercultural, como proyecto educacional reivindicativo, propone una educación que transforme los programas de manera transversal, pero siguiendo las mismas dinámicas funcionales, las cuales están orientadas a promover la interculturalidad en todas las relaciones sociales “la diversidad es una maravillosa oportunidad de aprender sobre la variedad de vida de otras personas y también sobre lo que significa ser humano: “ser incluido, valorado y respetado por quien uno es en un mundo diverso y plural por naturaleza. De esta manera, una educación democrática e intercultural constituye la respuesta a las necesidades y problemas de esta sociedad” (Arnaiz, 2004: 18)

Por último, sé dice que la educación intercultural como proyecto educacional reivindicativo se “proyecta hacia las necesidades y los problemas de las sociedades multiculturales, ya que su fin prioritario es el fomento del respeto por la diversidad, siendo la respuesta, la convivencia entre los ciudadanos del Estado y, sobre todo, la superación del etnocentrismo. En consecuencia, formará personas abiertas y criticas que puedan participar de la riqueza que proporciona la diversidad cultural” (Arnaiz, 2004: 18), Sin embargo, vale decir, que la educación intercultural, así como también la idea de Multiculturalidad, deben necesariamente transitar hacia la transversalidad de la interculturalidad. La intención, por tanto, no es bloquear y reducir el contexto

actual, sino criticarlo y construirlo, siendo ambos pasos fundamentales para el diálogo intercultural.

2.3 Docencia e interculturalidad

2.3.1 Pedagogía, espacio geográfico y diversidad cultural

En los capítulos anteriores, se ha ido introduciendo la importancia de comprender el espacio geográfico para el desarrollo de la interculturalidad, frente a esto, resulta fundamental comprender la educación intercultural desde el espacio geográfico, ya que, se convierte en un desafío para ser analizado, interpretado y comprendido. Al ser el espacio geográfico un lugar de intercambio, de interrelación, de diálogo, de encuentros y desencuentros, se constituye en un espacio donde persisten una infinidad de voces que necesitan ser atendidas para el reconocimiento. Al existir una diversidad de historias, sujetos, culturas, etc. significa que existen varias historias en el mundo que están desarrollándose, y que a su vez, esas historias necesitan del diálogo intercultural, para la interacción y el intercambio, para el enriquecimiento simbólico y material entre las culturas. Por ello, el lugar ya no simplemente importa como diría Massey, sino que “Cada lugar tiene un papel, un valor” (Santos, 1988, citado por Gurevich, 2006: 72), ya que es el donde el otro y el yo se constituyen mutuamente.

Frente a esta dinámica, los docentes deben “estar atentos a las expresiones actuales de la cultura y de la naturaleza, así como a sus interrelaciones. (...) Entenderlo significa poder identificar que es lo que está cambiando, quienes lideran los procesos y cuales son intencionalidades” (Gurevich, 2006: 83). En este sentido, los docentes asumen un rol, el de mirar al otro en el espacio e interpretarlo, comprenderlo y problematizarlo para poder transformarlo.

Ya se sabe, que la “realidad es compleja, múltiple y contradictoria”, pero el docente debe acercarse a esas situaciones y convertirlas en un fenómeno de estudio, eso “implica recortar una parcela de la realidad que se presenta como significativa,

trascendente, conflictiva y estudiarla en sus múltiples dimensiones”. (Gurevich, 2006: 65)

Ante esto, el docente desde la espacialidad y desde la diversidad, lee la multiplicidad de las culturas, construye una conciencia espacial, e interpreta el contexto histórico de los lugares. Tomando cuenta todos estos discursos, los docentes podrían comprender los problemas que tensionan su y su otra realidad espacial. El no solo, debe tener en cuenta ese contexto particular, sino que debe comprender que los fenómenos y los sujetos diferentes son transversales y que existen distintas subjetividades, sino que también, deber entender que ese es el paso fundamental para mirar el mundo y al otro desde la interculturalidad.

Por ende, la discusión entorno a la diversidad cultural que se ha forjado en educación en los últimos años, ha contribuido a re-pensar la escuela desde una nueva mirada. Esta mirada habla básicamente de un nuevo espacio social y cultural diverso, múltiple y complejo, y es en este contexto es que las acciones y discursos docentes han venido a configurarse.

Se plantea, en la actualidad que los profesores son incapaces de sobrellevar las diferencias culturales a un dialogo intercultural permanente y bajo esta premisa, se dice que labor docente en las aulas es limitada, no pudiendo, concretarse un proceso educativo dialogizante.

2.3.2 La pedagogía y la visión problemática de la interculturalidad en la escuela

En Chile y en los últimos años ha crecido la formación del profesorado en temas relacionados con la diversidad, forjándose un avance significativo en lo que respecta a las prácticas pedagógicas interculturales. A partir de este análisis, la disposición de carreras y de oferta académica para la formación del profesorado ha llevado a poner en la palestra discusiones en torno la interculturalidad en educación. Aun así, son pocos los avances que se pueden visualizar en las practicas pedagógicas de las y los

docentes de historia con dialogo intercultural, y esto se debe, principalmente a que la formación del profesorado de la educación intercultural, en lo teórico y en lo práctico no es una prioridad política de estado. Más bien, responde a demandas funcionales e instrumentales específicas. En este sentido, los planteamientos de Aguado, Gil y Mata son bastantes relevantes:

“No existe en España ningún programa específico dentro del currículo oficial de formación del profesorado enfocado a la atención en la escuela. Las propuestas formativas en este ámbito se incluyen como materias de carácter optativo en la gran mayoría de los casos, sin que se oferte en ningún caso una especialidad concreta sobre educación intercultural dentro de las titulaciones directamente relacionadas con la formación docente” (Aguado y otras, 2000: 60).

Si bien, la cita anterior hace referencia a un planteamiento desarrollado en España, en Chile no existe una gran diferencia, mas bien, el contexto es bastante similar. Se plantea en palabras de las hermanas Carrillo, que “el PEIB se encuentra focalizado a los niveles de educación básica y media, es por ello, el departamento de educación (...) ha creado una política especializada integrando ciertos criterios orientadores del PEIB y estableciendo este como un marco orientador para el tratamiento de la diversidad cultural”. Y siguen diciendo ellas, que “son las distintas instituciones como JUNJI, fundación INTEGRA, MINEDUC, y CONADI, las que han construido visiones distintas con respecto a la interculturalidad. (Carrillo, 2010: 22-23). En este sentido, se desprende que la interculturalidad en la educación Chilena se focaliza en ciertas instituciones escolares, y no de manera transversal en toda la educación, y menos en toda la sociedad. Igualmente, se devela que la educación intercultural esta reducida a escuelas y colegios que tuvieran cierto porcentaje de niños y niñas indígenas. (Para más información léase programa de educación intercultural bilingüe Chile y profundice su análisis en la investigación realizada por las hermanas Carrillo vinculada a las expresiones interculturales en las distintas practicas pedagógica, Universidad Academia de Humanismo Cristiano, año 2010)

Conjuntamente, es importante destacar, que existen universidades, como la universidad católica de Temuco, y la universidad Arturo Prat, entre otras, que imparten carreras de pre-grado enfocadas a la educación intercultural bilingüe, pero estas carreras están enfocadas en la capacitación de idiomas y al desarrollo de programas interculturales de carácter opcional, además, estas focalizadas en contextos rurales que responden a la demanda indígena.

Por ello, se puede interpretar que al docente no se le educa y no se le forma para enseñar y dialogar la interculturalidad desde todos los ámbitos. Sin embargo, cabe decir, que en los últimos años un gran número de profesores y profesoras interesadas en la interculturalidad han participado en actividades, charlas, foros, seminarios relacionados con la educación intercultural, creciendo significativamente la necesidad de formarse en este tipo de prácticas. Por lo que, las distintas universidades están impartiendo maestrías en educación intercultural y multicultural, pero se sabe, que ellas son limitadas, debido a que no todos los docentes tienen acceso a dichos estudios, debido, a que poseen un alto valor adquisitivo. Esto, hace pensar que son los propios docentes, los que de alguna u otra manera, buscan alternativas para el desarrollo de su quehacer pedagógico y cotidiano dentro del aula, demandando nuevas visiones y nuevos discursos y nuevos enfoques teóricos, ya que, en cierto modo, se han dado cuenta que las alternativas para desarrollar su labor, son bien limitadas y simplistas, ya que se centran en talleres de poco alcance. Por eso la interculturalidad se torna una problemática conflictiva.

De esta manera, vale preguntarse entonces, ¿cuál es la necesidad que tiene el profesorado actual para darle sentido a la interculturalidad? Esta pregunta, lleva a plantear lo siguiente; en una realidad diversa y multicultural, el profesorado no tiene y no se encuentra preparado para afrontar el desafío de una “pedagogía hacia la diversidad”, desde Vila Merino “la pedagogía de la alteridad pretende aportar principios de acción y elementos de reflexión para la construcción de prácticas sociales y educativas emancipadoras, estando en nuestra mano el brindarles la posibilidad de la

realidad y la memoria en un marco intercultural” (Vila merino, 2005: 219). Un aula sin él saber, es un aula vacía, un aula sin diálogo intercultural, es un aula sin intercambio, sin enriquecimiento compartido.

Al comprender que la interculturalidad, no es una fórmula o un programa que se pueda aplicar en ciertos espacios, o tiempos determinados, sino que es una modo de *ser en el mundo*, se comprende, que el profesorado intercultural tiene la capacidad de reflexionar sobre sus acciones y asumiendo la autocrítica. Es decir, es en esa misma reflexión donde la interculturalidad y el dialogo intercultural cobra sentido. Sin embargo, ya solo se entiende como una cátedra básica a enseñar, sino como esta, atiende sus aptitudes, comportamientos, valores, actitudes y acciones.

Por tanto, no importa solo su "saber" su "saber hacer", sino que también importa su saber "ser" y lo que este quiere proyectar. "El profesorado intercultural atiende desde su dimensión más personal. Se impone asimismo la consideración de los conceptos de "alteridad" y "empatía" como valores que permiten reconocer al otro o a la otra como iguales". (Aguado y otras, 2008: 282)

Si bien, en la práctica, el profesorado tiende a vivir de un modo problemático, formarse y construirse desde la interculturalidad lo va a enriquecer y sustentar con "un discurso ético, político y educativo desde una perspectiva intercultural que le permita configurar algunos principios en torno a una pedagogía hacia la diversidad de la que se deriven fundamentos para nuestro aprender compartido como seres humanos que trabajamos para intentar construir un mundo para la convivencia y la lucha contra la exclusión y las injusticias" (Vila Merino, 2005: 211). Pero es aquí, donde se observa un nuevo dilema y una nueva problemática para este profesorado intercultural, de acuerdo a lo que plantea Nieto y Santo 1997, citado Aguado y otras, 2008, dicen que "los profesores se sienten poco concernidos por cuestiones relacionadas con la justicia social. Junto a ello, los y las docentes no se perciben a sí mismos como miembros de una sociedad culturalmente diversa; la "homogeneidad" sigue siendo el principio de

organización y funcionamiento de las escuelas y también del perfil del profesorado” (Nieto y Santos, 1997 citado por Aguado y otras 2008: 279).

En este sentido, el profesorado intercultural no posee un discurso, ni conduce una acción entorno a la diversidad y menos se le reconoce como un discurso potencial y enriquecedor, por ello su sentido se torna problemático y un tanto confuso.

El profesorado entiende la interculturalidad directamente desde significaciones lingüísticas, culturales y academicistas que ponen en un gran dilema el trabajo de los y las docentes en el proceso educativo. Tal y como lo afirman Aguado, Gil y Mata “como consecuencias de esta percepción se produce una situación de confusión e impotencia en el profesorado que en ocasiones se traduce en una demanda de técnicas o soluciones concretas, a veces requeridas como recetas para afrontar estas situaciones, y que a menudo tienen un marcado carácter compensatorio” (Aguado y otras, 2008: 276).

La demanda formativa que demandan en lo práctico, en lo valórico y en lo teórico el profesorado intercultural hace referencia, como se dijo anteriormente, a temas relacionados con la lengua, el idioma, la etnia y temas que esclarezcan nociones sobre interculturalidad, pero no se comprende que todos sus discursos y todas sus acciones está inmerso el dialogo intercultural.

Según se cree, desde estas aportaciones discursivas, los y las docentes demandan conocimientos enfocados a la identidad cultural, la integración, la inclusión, etc. por ello se puede inferir que los docentes no comprenden la mirada y el dialogo intercultural, sino que su visión se torna imprecisa, incierta y deficitaria, ya que, consideran que la interculturalidad, mas bien, responde a un programa de educación diferenciada que se aplique solo en ocasiones donde prime la diversidad interétnica, asumiendo que solo se debe enseñar la cultura desde un enfoque folclorizado y pluricultural.

Junto a ello, se analizan y se teoriza que los y las docentes buscan básicamente métodos eficaces para el éxito academicista, sin preguntarse y sin reflexionar que la interculturalidad, traspasa e interrelaciona los universos simbólicos de las culturas, los construye a partir de un dialogo enriquecedor.

Por lo demás, estas culturas viven dentro de un proceso mistificado, donde sujetos con identidad originaria experimentan cambios constantes, por ello, la interculturalidad camina un paso más adelante que la multiculturalidad, ya que, se configura desde la diversidad y se construye desde la convivencia del otro y el yo.

Aún si, la visión problemática del profesorado intercultural dispone de un desafío y este consiste en el compromiso directo con el proceso de enseñanza y aprendizaje, y con ampliar la mirada a otros lugares.

La interculturalidad por lo tanto, no debe ser y estar ajena al ser del docente, sino mas bien, debe estar implícita en todas las acciones, discursos y significaciones. El primer paso es reconocer la diversidad cultural, lo segundo es reconocer la presencia del otro diferente como parte constitutiva de sí. Lo tercero es reconocer que lo inter y lo cultural formaran parte del saber, del hacer y del ser humano, “es esencial analizar lo que está sucediendo en el sistema educativo y dentro de escuelas; identificar las prácticas inadecuadas, las que provocan fracaso y exclusión, así como describir, sistematizar y compartir todas aquellas que logran mejorar los resultados de los estudiantes culturalmente diversos. Por otra parte, es preciso diseñar estrategias que aborden la diversidad cultural de forma apropiada. Esta es la única vía para que la educación sea significativa para todos los estudiantes, sea cual sea su contexto social” (Aguado y otras, 2008:289)

A su vez, se plantea la dificultad que tiene el docente de llevar a cabo la heterogeneidad de culturas, creencias, lenguas, niveles de conocimientos, intereses, comportamientos, aprendizajes, etc., debido a que requiere de un trabajo constante y profundo, un trabajo además que demanda tiempo y compromiso adicional a la

práctica pedagógica que se está desarrollando. Por eso, se cree que en el hacer del sujeto esto no es así.

Afortunadamente la discusión en torno a la diversidad, ha configurado reflexiones positivas, y una de estas discusiones es la interculturalidad o de la educación intercultural, se habla de ella, como un nuevo enfoque, pero no como una nueva actitud o como una nueva mirada, una mirada que intenta re-significa el proceso educativo en general.

Parfraseando a Aguado y otros, la reflexión que se construye entorno a la interculturalidad en la escuela habla de un proceso de des-construcción de mecanismos de poder, formas de relacionarse (valores sociales), modos de ascenso social y estatus, formas de diversión, de violencia real y simbólica. Asimismo, este debe cuestionar el modelo civiliza torio urbano, el modelo de la sociedad liberal y capitalista, y transformarlo.

Por ello, el primer paso para dejar de ver la interculturalidad como conflictiva en el espacio escolar será construir el dialogo intercultural, por lo que es relevante comprender, que no solo existen otras formas de ser y hacer en el mundo, sino también que esas formas son capaces de satisfacer las necesidades humanas en un sentido más amplio y completo. La educación intercultural es la oportunidad para diseñar una nueva educación humanista” y *enriquecedora, abierta y emancipadora* (Vásquez, 2009: 4, las cursivas son nuestras).

Es preciso saber que la interculturalidad está presente en todos los ámbitos de la sociedad, simplemente se hace un llamado a los y las docentes a reflexionar entorno a este espacio diverso y múltiple, ya que él es quien debe leer este nuevo espacio y develar las distintas interrelaciones que allí se construyen.

Este quehacer profesional intercultural, se significará desde las acciones y desde los discursos que las y los docentes cimenten. Según Rigoberta Menchú (2010), La búsqueda y la aplicación de un modelo de educación distinto, que valore la

cosmovisión y el respeto de los derechos de los pueblos originarios, configura una sociedad democrática, pluralista e intercultural, y esto da paso, inmediatamente al respeto y a la equidad entre las distintas culturas. Si la labor docente está centrada en educar para respetar y para la cultura del reconocimiento, las diferencias; sean estas políticas, de género, de religiosa, de ideológica o de clase, el respeto y el dialogo inter-subjetivo se convertirán en un ejercicio ciudadano fluido. Por eso, se reconoce que la interculturalidad en el espacio escuela es problemática, ya que depende de un compromiso a gran escala.

Lo primero, es comprender que la diversidad cultural es un proceso intercultural, que en palabras de Aguado, Gil y Mata se pueden sintetizar mucho mejor, “la educación intercultural sitúa la cultura en el centro de la reflexión sobre educación y considera las diferencias culturales como normalidad. Toda educación transmite, modifica, elabora, construye, se hace y deshace en una dimensión que es cultural. Las diferencias culturales están siempre presentes en todo grupo que se educa, sea cual sea el papel que cada persona desempeña en una situación educativa concreta. Por tanto, desde estas asunciones previas, toda educación es intercultural o no es educación”. (Aguado, Gil y Mata, 2005: 15). En segundo lugar, este proceso de reconocimiento, enfrenta múltiples dilemas, entre ellos está la actitud del profesorado “como intelectuales públicos, tienen que expandir y aplicar los principios de diversidad, dialogo, compasión y tolerancia en sus aulas para fortalecer, en lugar de debilitar, la relación entre aprendizaje y capacitación, por una parte y entre democracia y enseñanza, por otra.”(Giroux, 2001: 42). Además insiste Giroux que los docentes deben ejercer activamente la responsabilidad de plantear cuestiones serias acerca de lo que ellos mismos enseñan, sobre la forma en que deben enseñarlo y sobre los objetivos generales que persiguen. Esto ayuda a los profesores a construir un papel responsable en la configuración de los objetivos y las condiciones de la enseñanza escolar (Giroux, 2001: 5). Por ello, la docencia intercultural es problemática, ella es un desafío enorme que debe irse construyendo en el día a día.

De acuerdo a esto, la interculturalidad cobra sentido, ya que son las y los docentes quienes “deben asumir su papel como comprometidos sociales y fomentando la cultura de la colaboración como elemento imprescindible para su desarrollo profesional y humano, no solo entre los propios docentes, sino con el resto de la comunidad educativa” (Vila Merino, 2005: 171). Tanto así, que se deben construir armonías entre las distintas diferencias.

La docencia y la interculturalidad deben caminar juntas para poder ser comprendidas en educación, con la intención de cambiar las relaciones verticales conflictivas que se configuran en el espacio escuela, “la práctica profesional en colaboración, no es sino una forma de afrontar los dilemas de la enseñanza en su cultura de reflexión, contrastación crítica con la realidad y acción que permita mejorar o cambiar las condiciones de aprendizaje y de relaciones sociales en las aulas, potenciar activamente el desarrollo del currículo, no siendo un mero consumir (..) Participar y cambiar las condiciones internas de los centros en orden para conseguir autonomía, apertura y clima de comunicación de ideas y prácticas, potenciar el sentido de colegialidad entre el profesorado como alternativa al individualismo profesional dominante. En suma, que se permita a los docentes participar en el cambio del contexto escolar y de su cultura (Marrero, 1995, citado por Vila Merino, 2005: 17).

Lo que se busca develar es que la docencia y la interculturalidad en educación son problemáticas sociales y eso se debe básicamente a que no son comprendidas como fenómenos sociales actuales.

De esta manera la interculturalidad y el dialogo cultural es un modo de ser y ser en el espacio, es ella junto a la diversidad que convierten, potencian y enriquecen a los docentes en sujetos para la vida.



2.4 Interculturalidad y la enseñanza de la historia

2.4.1 La enseñanza de la historia y el reconocimiento de la diversidad cultural

La realidad socio-cultural de hoy es cada vez más variada, múltiple y heterogénea, haciendo que las distintas subjetividades demanden una nueva visión y un nuevo posicionamiento teórico en la labor docente. Frente a esta mirada, se plantea la labor docente enfocada en la interculturalidad. Actualmente, el estado-nación chileno dispone de culturas, pueblos y grupos sociales que reclaman derechos y autonomía económica, política, social, cultural y educativa, acentuándose diariamente las problemáticas sociales, políticas, culturales e interétnicas a nivel nacional. Los que se reclama básicamente, es la reivindicación, no buscando compensaciones simplistas.

En este contexto, la enseñanza de la historia se hace pertinente, ya que, es la responsable de construir sentidos centrados en la diversidad cultural con dialogo intercultural. Tanto es así, que la historia enseñada es una prioridad para esta nueva realidad espacial. Ella propicia y devela los distintos conflictos políticos, sociales y culturales que allí se disipan creando instancias para el cambio y la reivindicación social.

Igualmente, la didáctica de las ciencias sociales con enfoque intercultural, reclama no solo dialogo, respeto y reconocimiento, sino que también se demanda justicia social y que las distintas problemáticas sean puestas en el tapete, ya sea, para ser discutidas, criticadas, sino que también transformadas. Para aclarar mejor este punto es importante posicionarse desde la mirada de Aranguren, ella dice: que La interculturalidad es “una cuestión de derechos que exige reivindicar a vastos sectores sociales para la cohabitación como actores públicos, desde las oportunidades que brinda el acceso a los beneficios de la modernización en una sociedad que pretenda la equidad. Por este medio se ha de garantizar el conocimiento, el diálogo y el respeto a la diferencia entre diversas culturas. Lejos de asumir una visión “culturalista” nos

acercamos al abordaje de los cambios económicos, sociales y políticos que inciden en los cambios culturales, legitimados por la organización de una sociedad basada en la desigualdad y en los particularismos del poder”. (Aranguren, 2006: 3).

Es importante destacar, que enseñar la historia con dialogo intercultural, ayuda al profesor y a la profesora de historia a hacerse consiente del paradigma oficial euro céntrico que se desarrolla en el currículo nacional, por eso Neus, dice que es importante la toma de conciencia histórica, ya que con ella se empieza a cuestionar el enfoque occidental y patriótico de la escuela, ya que no suele dar respuestas a las necesidades de una sociedad democrática, plural y multicultural; y sigue diciendo el autor; “La didáctica de la historia observa y estudia bien esas historias nacionales, sus expresiones en los programas y en los manuales, los conflictos que sus confrontaciones levantan de un país a otro, las ambigüedades de las funciones educativas atendidas por la historia, los aspectos lamentables dados muchas veces en la representaciones de los otros por estas construcciones nacionales (...). La historia se ha convertido en menos valientemente historia enseñada, ya que asiste a sus bases dentro de un marco de fronteras delimitadas, donde la historia oficial y el contenido histórico nos muestran visiones de mundo estáticas y establecidas y donde el relato es dado con fisuras y fragmentaciones, impidiendo que la disciplina se construya en función de las reivindicaciones y los problemas socio-culturales”. (Desde Lautier y Maniot citado por Neus y otros, 2009: 3). Se intenta entonces que la enseñanza de la historia vinculada con el dialogo intercultural construya transformación desde lo real y lo simbólico, reivindique la justicia social en relación a las demandas sociales existentes en esta sociedad diversa.

Por eso, enseñar la historia a partir de la interculturalidad y desde el reconocimiento de la diversidad cultural, se convierte en un desafío histórico y un compromiso social, ya que, se plantea además como “un reto de la ciencia histórica y su enseñanza, es plantearse la búsqueda y el sentido de la identidad intercultural; mucho más en los tiempos actuales donde los cambios políticos, económicos, sociales y



tecnológicos son vertiginosos y propenden a difuminar las bases de la ciudadanía, donde el sujeto seccionado pierde la unidad de sí y la identidad con el entorno socio histórico. (...) En el escenario anterior, la teoría y la práctica de la enseñanza de la historia, tiene el fin político de formar ciudadanos libres, activos, emancipadores y diferentes que preservan la memoria colectiva, sobre todo en sociedades que han hecho del olvido una razón de pérdida identitaria. Ahora bien, este reto no es despreciable debido a las oportunidades que brinda al acercamiento a otras realidades y experiencias, que si bien pueden significar la entrada a universos confusos, también rompen las fronteras y espacios consagrados, con nuevas figuras de sociabilidad. En esto se implican la regeneración de identidades y la configuración de nuevas formas culturales que generan cosmovisiones emergentes". (Aranguren, 2006: 8).

2.4.2 La interculturalidad en la enseñanza la historia: un compromiso humano, político e intelectual

Desde la enseñanza de la historia con dialogo intercultural, se da paso a un discurso que construye un nuevo compromiso humano político e intelectual, este nuevo compromiso reconoce la diversidad cultural como valor fundamental en el escenario multicultural, y donde este nuevo compromiso humano distingue las conceptualizaciones "que orienten la convergencia reflexiva, con fundamentos que busquen la integración en la diversidad, en las identidades múltiples y en el pluralismo. Se entiende que el marco territorial de la acción educativa ha sido trastocado por el mundo globalizado, pero no puede perderse de vista la justificación de legítimos valores que obligan a proteger la libertad y las diferencias en lo que respecta a la superación de estereotipos culturales, provocadores de conductas excluyentes y etno-céntricas. La persistencia de los procesos de hibridación cultural en nuestras sociedades conduce al reconocimiento de la razón histórica de las culturas, lo que legitima la construcción de la identidad personal en relación con los otros y las distintas maneras de percibir el mundo como patrimonio común para el

enriquecimiento de la pluralidad y la responsabilidad compartida” (Aranguren, 2006: 3).

Ahora bien, desde la didáctica de la historia con dialogo intercultural, se configura, se forma y se construye un nuevo compromiso humano, pero un compromiso humano que es capaz de reconocer las distintas problemáticas sociales y políticas que se crean desde la invisibilización de las culturas. Este debe ser capaz de leer, analizar, reflexionar, criticar y transformar esa conflictiva realidad en un espacio de dialogo intersubjetivo. Asimismo, este nuevo compromiso humano y este nuevo ser político e intelectual debe advertir que existen ciudadanos de primera, de segunda, de tercera y hasta de cuarta categoría. La idea es que al momento de identificar dichas diferencias en un plano dificultoso, este sea capaz de transmitirlos a toda la sociedad (sociedad que se encuentra carente de contextualizaciones), para crearle futuras soluciones a las distintas injusticias y discriminaciones sociales.

La enseñanza de la historia resulta relevante en esta investigación, ya que, es ella principalmente la que se preocupa del estudio del presente, del pasado y de las proyecciones del futuro. Por una lado, se torna al pasado para profundizar en el porqué de las demandas y de los conflictos, por otro, se profundiza en él para que, mediante, la problematización del presente desde demandas y los reclamos establecidos en el hoy, pudiendo con ello, darle cabida a las proyecciones futuras.

Para ir finalizando, se debe destacar que enseñar la historia desde un compromiso humano, político e intelectual basado en el diálogo intercultural, ayuda al reconocimiento de la diversidad, se compromete con el ser social y humano, y se enriquece la memoria de los (las) sujetos.

En definitiva, construir y enseñar el dialogo intercultural desde la disciplina de la historia, se puede crear conciencia histórica, se construye con sentido y se le aporta un valor social, humano, político e intelectual a la sociedad. A su vez, terminaría con la



desigualdad, la exclusión social, política y cultural de las distintas particularidades, buscando en el otro su propia subjetividad y reconociendo las distintas identidades que se van configurando desde el pasado. A partir de este planteamiento, la diversidad cultural en la enseñanza de la historia actúa como fuente de enriquecimiento cultural y como fuente de emancipación social.



3 Diseño metodológico

3.1 Tipo de investigación

La orientación de este fenómeno de estudio está centrada en la propuesta hermenéutica reflexiva para la investigación educacional que entrega la profesora Teresa Ríos. Por lo que el paradigma hermenéutico a utilizar es el Comprensivo-Interpretativo, ya que, de acuerdo a todos los planteamientos antes mencionados, lo que se busca comprender son los sentidos que le otorgan a la Interculturalidad los docentes del subsector de historia y ciencias sociales en dos establecimientos educacionales de Santiago.

De acuerdo a ello, este tipo de investigación, es una propuesta hermenéutica con otra mirada, parafraseando a Ríos, ya no se busca comprender al que habla, sino que se busca comprender los sentidos ocultos en el habla, es decir, se busca comprender lo que se dijo en lo que no se dijo. Por eso, la hermenéutica reflexiva es la vía de acceso al hombre en tanto hablante. (Ríos, 2011)

Con la propuesta hermenéutica reflexiva lo que se intenta descubrir son los sentidos encubiertos, es decir, se quiere develar algo que está enmascarado. Es importante destacar, que este diseño metodológico es una interpretación desde los planteamientos de la teoría del texto de Paul Ricoeur, el cual, se lee desde el enfoque de la profesora Tera Ríos, quien entrega una propuesta para ser considerada en la investigación educacional.

Cabe señalar que en este tipo de investigación no existe una dicotomía entre sujeto-objeto, ya que, quien investiga es parte de los investigado. Desde esta perspectiva, “este modo de describir debe estar estrechamente ligado a la manera de

concebir la observación en el trabajo de campo, por lo que se hace necesaria una fundamentación que nos permita darle contenido a este estilo de estar en el campo. De este modo encontramos en el sociólogo Alfred Schütz un fundamento y un estilo de asumirla que nos permitió la realización de una observación que hemos llamado observación reflexiva en el concepto de actitud fenomenológica”. (Ríos, 2005: 61)

Frente a esta configuración, este tipo de investigación se sustenta desde planteamientos entregados por Geertz, quien “nos entrego una forma de interpretar y comprender a los sujetos a partir de la descripción densa de lo observado, la cual se complementa con la hermenéutica planteada por Ricoeur”. (Ríos, 2005: 61).

En relación a este enfoque, se considera a la cultura como una trama de significaciones o como un entramado de significación comunicativa entre los procesos mentales que crean los significados.

Sin embargo, desde los planteamientos de Geertz, dice Ríos, existe un vacío en cuanto a la profundización de la descripción densa, y es acá donde ella dice, que son relevantes los contenidos que entrega Schütz, quien plantea, que la profundización se puede hacer, a partir del método fenomenológico.

Con este tipo de modelo, se podrá ir en la búsqueda de las significaciones y las configuraciones sociales y humanas, pudiendo con ello, comprender los sentidos docentes otorgados a la interculturalidad.

3.2 Elección de campo

Esta investigación se llevará a cabo en dos establecimientos educacionales de Santiago, ubicados en comunas diferentes y contextos sociales muy diferenciados.

Se escogió a estos dos colegios, debido a que cada investigadora realizó su práctica profesional en ellos, y además, porque fueron considerados campos

investigativos interesantes de ser observados, ya que son realidades diferentes, en su configuración espacial y en su significación social.

Los establecimientos educacionales no disponen de criterios de selección ya que, cualquier espacio escolar es digno de ser investigado.

Ahora bien, resulta relevante mencionar que los nombres de los establecimientos serán cambiados, ya que, se apela a una ética profesional, por lo que, no se quiere caer en ciertas categorizaciones y prejuicios sociales atribuidos a ciertos colegios y contextos espaciales. Sin embargo, se profundizará en su proyecto educativo, así como también, en sus configuraciones y significaciones más importantes, con la intención de que quien lea, interprete y comprenda esta investigación lo haga por sí mismo, pudiendo reflejar y alejarse de esta realidad particular.

La elección de campo, está considerada en dos establecimientos educacionales; por un lado, un colegio A ubicado en la comuna de Providencia, y por el otro, un colegio B ubicado en la comuna de Puente Alto.

Colegio A de Providencia

El colegio A de Providencia es un colegio particular pagado fundado el año 1967, siendo una sociedad anónima la que se encarga de sus asuntos internos. Es un colegio mixto, pero con poca presencia femenina (solo 15 mujeres en la enseñanza media). Tiene una matrícula anual de 180 estudiantes. En su mayoría son niños y niñas del sector oriente de Santiago que pagan una mensualidad alrededor de los \$ 170.000. Imparte una enseñanza pre-básica, básica y media sin especialidad. Teniendo un solo curso por cada nivel.

En cuanto a la infraestructura, este tiene una mínima extensión, lo que permite que los espacios estén bien compartidos, y que la mayoría de los y las niños compartan más en actividades como fútbol o en distintas prácticas de recreación. Tienen lugares

definidos como por ejemplo la sala multimedia, de enlaces, de artes, etc. A pesar de que tengan tres pisos, estos son bastantes pequeños y con muy pocas salas.

El contexto espacial de estos niños y niñas es acomodado, ya que la mayoría residen en la comuna de Providencia, comuna por lo demás que ofrece altos estándares de vida debido a la cantidad de recursos que dispone el municipio y quienes residen en ella. En su mayoría son hijos e hijas de padres y madres que estudiaron en el colegio y que dejan a sus hijos allí debido a la tradición y a las relaciones que se establecieron en el pasado. Los padres y madres de estos niños en su mayoría son profesionales.

Este colegio se destaca por recibir a niños y niñas que han sido expulsados de otros colegios por conducta y por bajo rendimiento académico, por ello, se dice que este colegio no busca la excelencia académica centrada en resultados, sino que se enfoca principalmente en mantener la tradición artística, cultural e histórica del colegio.

El perfil epistemológico está enfocado en lo social y en lo humano. Se dice, que el colegio, es especial, porque muchos de sus apoderados son militantes de la izquierda chilena, o adherentes al gobierno de la Unidad Popular, por lo que, muchos sufrieron la tortura, el exilio, y los proyectos o aspiraciones frustrados con la llegada de la Dictadura. En este sentido, la dirección de este colegio ha sido cambiada en varias ocasiones debido a su situación histórica.

Se comenta que el colegio tiene una mirada bastante progresista, visionaria, poniendo énfasis en los derechos y calidad humana.

El proyecto educativo del colegio hace referencia a la preocupación por educar a niños, niñas y jóvenes “orientado al desarrollo de valores y actitudes que favorezcan la formación de personas democráticas, autónomas, reflexivas y creativas. Además esta educación busca posibilitar la formación personal integral, donde la conciencia crítica, la capacidad reflexiva, la autonomía y el sello oral del comportamiento

evidencien el desarrollo de la personalidad“. Plantándose lo siguiente: “Centrarse en el alumno como un proceso que provee los medios para la liberación y el desarrollo personal. Posibilitar el acceso a las diferentes manifestaciones de la cultura, enfatizando la identidad latinoamericana. Propender al desarrollo de la vida afectiva y social. Procurar una actitud positiva en la prevención y atención de la salud, despertando el interés por la práctica de educación física, deportes y recreación. Incentivar una actitud positiva hacia la defensa del medio ambiente y un contacto permanente con la naturaleza“. (PEI, 2006)

Dentro de proyecto educativo del establecimiento, existen algunos fundamentos que resulta interesantes de resaltar:

Concepciones filosóficas y antropológicas

El proyecto educativo también señala, entre otras cosas, “El nacimiento de nuestro colegio se produce dentro de un contexto social e histórico (finales de la década de los 60 e inicios de los años 70), marcado por la búsqueda de nuevas estructuras y formas de entender la sociedad, y por ende, la educación. Visualizamos, entonces, este último concepto cómo un proceso de formación integral, en tanto atañe lo cognitivo, emocional y social que afecta al individuo y al colectivo y cuya última finalidad es propender al desarrollo de un ser humano dotado de capacidad reflexiva, autonomía en la acción, crítico y autocrítico, amante del conocimiento y del arte, a la vez que agente transformador de la realidad en que se inserta“. (PEI, 2006)

Concepciones socio-culturales

El establecimiento es “una institución privada con propósitos educativos, que se inscribe dentro de los siguientes marcos legales: Como centro educacional está situado en la Región Metropolitana, específicamente en la comuna de Providencia, lugar geográfico que corresponde a un sector medio –alto: El nacimiento de nuestro colegio se produce dentro de un contexto social e histórico (finales de la década de los

60 e inicios de los años 70), marcado por la búsqueda de nuevas estructuras y formas de entender la sociedad, y por ende, la educación.(PEI, 2006)

“El proceso de cambio iniciado en las décadas mencionadas, se vio interrumpido por la intervención militar, lo que conllevó la consideración de nuevos elementos académicos y valóricos que formaran parte del concepto de educación ya establecido”.(PEI, 2006)

Concepciones emocionales y afectivas

Desde esta perspectiva, este colegio dice lo siguiente “la relación profesor-alumno, aun cuando reconoce marcos de acción distintos y jerarquizados, se funda en el reconocimiento y respeto mutuos, concediendo vital importancia y validando la formación de lazos afectivos nacidos de la acción conjunta y el conocimiento personal”. (PEI, 2006)

Concepciones pedagógicas

Las concepciones pedagógicas del colegio son las siguientes; asumiendo su doble rol de institución educativa y entidad formadora de personas, dirige su acción pedagógica a la consecución de los siguientes objetivos generales:

1.- “Proporcionar una formación intelectual y personal que permita conocer, analizar y transformar el sistema social vigente, buscando profundizar las libertades individuales y los derechos sociales en un espíritu solidario, democrático y pluralista.

2. Posibilitar una formación personal amplia e integradora que permita al joven educado en nuestras aulas, integrarse al mundo desde una perspectiva creadora y propositiva.

3.- Estudiar, analizar, comprender y aportar a las diversas expresiones culturales, en sus visiones étnicas, de género y cercanas a la cultura que nos es más propia.

4.- Desarrollar capacidades de aprendizaje autónomo, donde prevalezca la indagación, el espíritu reflexivo e innovador, utilizando para ello las herramientas metodológicas que permitan integrar teoría y práctica.

5.- Integrar elementos científicos y tecnológicos que configuran el saber actual como una forma de enriquecer los aprendizajes.

6.- Procurar una interacción dinámica y permanente con el medio intelectual y social inmediato y mediato (familia, colegio, comuna, región, país, Latinoamérica, mundo) como una fuente de conocimiento y de aporte.

7.- Incentivar una relación con el medio ambiente, basada en criterios de sustentabilidad y defensa de los recursos naturales.

8.- Procurar una mentalidad y actitud positiva y consiente que permita el desarrollo psico - biológico, despertando el interés por la práctica del deporte, la recreación, el uso del tiempo libre y el cuidado integral de la salud.

9.- Propender al desarrollo de una vida afectiva, considerando un sistema de valores que destaque la convivencia, solidaridad, respeto, afecto y confianza en la especie humana como una forma de erradicar comportamientos individualistas, consumistas y competitivo”.(PEI, 2006)

Concepciones axiológicas y epistemológicas

Las concepciones axiológicas y epistemológicas de este colegio se conciben desde la “convicción de que las posibilidades que tiene cada uno de sus alumnos de llegar a ser una persona reflexiva y libre y, en tal sentido, única, depende fundamentalmente de la forma en que él comprenda y asuma su necesaria condición de ser social. Por ello, a través de su programa educativo y de las diversas actividades que éste comprende, nuestro colegio busca estimular y desarrollar la original curiosidad de los niños y jóvenes que recibe en sus aulas, ayudándoles a comprender el hecho indiscutible de que recibe en sus aulas, ayudándoles a comprender el hecho

indiscutible de que sus expectativas personales de vida están en íntima relación con las expectativas de vida de los demás y que, por lo tanto, todo lo que él haga como estudiante en este presente debe representárselo como el quehacer de un agente social: crítico frente a aquello que inhibe su libertad y la de sus compañeros, creativo para portar soluciones y buscar nuevas formas de convivencia y solidario con todo aquello que necesita una mano para seguir creciendo”. (PEI, 2006)

Desde lo epistemológico se dice que la educación se visualiza como “un proceso de formación integral, en tanto atañe lo cognitivo, emocional y social que afecta al individuo y al colectivo y cuya última finalidad es propender al desarrollo de un Ser Humano dotado de capacidad reflexiva, autonomía en la acción, crítico y autocrítico, amante del conocimiento y del arte, a la vez que agente transformador de la realidad en que se inserta”. (PEI, 2006)

Colegio B de Puente Alto

La información la cual se tiene del colegio B, es la que se pudo recolectar en los meses de práctica profesional, y además la que hay en la libreta de comunicaciones del año 2011, ya que, el colegio no tiene PEI de libre acceso.

El colegio B de la comuna de Puente Alto, comienza su historia el 28 de octubre de 1994, cuando profesores chilenos y extranjeros fundan el colegio. Es un establecimiento de tipo Particular Subvencionado con financiamiento compartido, posee enseñanza Pre-básica, Básica y Media completa, en donde hay 2 cursos por nivel, con excepción del cuarto medio, el cual es un solo curso. Cada curso no tiene más de 30 alumnos por sala. Es un colegio mixto y laico, sin embargo, a todos se les imparten dos horas pedagógicas a la semana de religión. La jornada escolar es completa, desde las 8:00 hasta aproximadamente las 17:15 hrs. la matrícula consta de \$ 3.500, más \$10.000 para el centro de padres y apoderados, y \$5.000 para fotocopias, mientras que la mensualidad, la cual está dividida en 10 meses, tiene un valor de \$25.000. Debemos mencionar, que el periodo de inscripción comienza hacia fines y



principios del año escolar, no hay prueba de selección, pero si el estudiante debe llevar su concentración de notas y de personalidad, además de asistir a una entrevista con la sostenedora. El colegio, presenta la libreta escolar, las obligaciones económicas, que poseen los padres y apoderados para con el establecimiento:

En cuanto a la infraestructura del establecimiento, podemos decir que es un colegio espacialmente pequeño, el cual se ubica en un terreno que antiguamente era una casa, ubicado en un barrio residencial.

El colegio cuenta con oficinas para el equipo directivo: director, jefa de UTP, inspector general y el sostenedor, además de la secretaría. Cada curso tiene su sala, equipada con mesas, sillas, repisas y pizarra. Se encuentra en el colegio una biblioteca equipada con variados libros, con una asistente que organiza el lugar.

El establecimiento escolar no cuenta con casino, cada estudiante debe llevar su comida o encargarse y pagar por el almuerzo a alguien que brinda el servicio. Tampoco cuentan con gimnasio, sólo con una cancha de fútbol no techada.

Estudiantes, que desea formar

“Para el desarrollo educativo de los alumnos, este colegio pretende:

- Estimular la capacidad de los educandos en forma íntegra.
- Prepararlos para que vivan de cara al futuro pero respetando la rica tradición de nuestra cultura.
- Formar hábitos y actitudes que permitan al alumno desenvolverse en la sociedad de manera culta, disciplinada y organizada.
- Integración de la familia en el proceso educativo de sus hijos.
- Fomentar el desarrollo de valores humanos”. (Libreta escolar, 2011)

Para cumplir dichos objetivos, el establecimiento posee el siguiente manual interno, para normar la vida interior de la escuela, en donde se señalan los siguientes deberes.



“Deberes de los alumnos

- Conocer, respetar, cumplir y valorar el proyecto Educativo, el reglamento interno de convivencia y el reglamento de evaluación, actuando responsablemente como protagonista y gestor de su propio crecimiento.
- Participar en actividades programadas por el colegio, demostrando pertenencia y actitud de respeto frente a cualquier acto cívico o cultural.
- Mantener buena conducta y rendimiento académico durante el año.
- Mantener una actitud de respeto hacia todos los miembros de la Unidad Educativa y buen comportamiento acorde con su condición de alumno, dentro y fuera del colegio”. (Libreta escolar, 2011)

Este establecimiento mantiene redes y convenios, desde el año 2008, con el colegio y socios para el futuro “Schulen Partner de Zukunft” (convenio PASCH) con la República Federal de Alemania, y con el instituto Goette-Institut”, los cuales forman parte fundamental, como uno de los cursos de formación y capacitación para los estudiantes. Para acceder, al beneficio del intercambio, los estudiantes deben obtener buenas calificaciones en la asignatura de alemán, y además por lograr un buen desempeño en el habla de la lengua. Este proyecto consiste en un gran intercambio cultural entre Chile y Alemania, a través del idioma alemán. Cinco colegios de Chile fueron favorecidos con este proyecto, lo que permite que cuatro estudiantes y la profesora de Alemán viajen al lugar durante el mes de Enero. Para este colegio, este proyecto implicó la implementación de dos salas de alemán, las cuales están equipadas con televisor plasma, data, radios, ventilador, computador, fotocopiadora, mobiliario para trabajo grupal, diccionarios y material didáctico.

La institución educativa en cuanto a la convivencia escolar, tiene un reglamento escolar interno, el cual consta de tres puntos importantes: los derechos del alumno, los deberes del alumno y sanciones, en donde se describen las faltas. Este reglamento

si bien no se encuentra en ningún diario mural o a la vista de los estudiantes, este está incluido en la libreta de comunicaciones.

Esta práctica, por lo que se ha analizado, no es muy eficiente, ya que los estudiantes no leen el reglamento, y porque los profesores no están en constante relación con él.

En el reglamento se da mucho énfasis en demostrar un ideal de clima escolar, en donde los estudiantes acaten y cumplan con sus deberes, como por ejemplo:

- a) “Respetar los horarios de clases. Justificar inasistencias en la Libreta de Comunicaciones o Certificado Médico, el que se debe entregar al Profesor Jefe.
- b) Mantener una actitud de respeto hacia todos los miembros de la Unidad Educativa y buen comportamiento acorde con su condición de alumno, dentro y fuera del colegio.
- c) Mantener una buena presentación e higiene personal de acuerdo a las Normas del Colegio.
- d) Uso del uniforme completo y en forma correcta.
- e) Los alumnos deberán ingresar al colegio 10 minutos antes de cada jornada.
- f) Cumplir con los materiales solicitados en las distintas asignaturas.
- g) Mantener buena conducta y rendimiento académico durante el año”.

(Libreta escolar, 2011)

Todos estos deberes y otros, si bien idealmente se debieran cumplir, estos no dan cuenta de un acuerdo entre profesor y estudiante; no se guían por las sanciones que figuran en el reglamento. Esto es porque depende de cada profesor si informa o no a la inspectoría.

Las opiniones de los estudiantes que figuran en el reglamento de la convivencia escolar no es efectivo: “los problemas de convivencia se solucionan solos, no resultan efectivos sus métodos”. (Estudiante de cuarto medio del colegio, 2011)

En cuanto al apoyo de la formación personal, se ha notado que hay una incoherencia con el reglamento, ya que este dice que un derecho de los estudiantes es velar por el cuidado psicológico del estudiante, inclusive se dice en el reglamento que: *“Si el alumno incurriese nuevamente en la falta especificada. Deberá ser derivado al facultativo que corresponde. (Psicólogo, Neurólogo o psicopedagogo)”*. (Libreta escolar, 2001)

Sin embargo, en el establecimiento no hay psicopedagogo o gente cercana a los estudiantes que les facilite ayuda dentro del colegio, por lo que es muy difícil el acceso de los estudiantes a profesionales ligados a este ámbito.

En cuanto a las prácticas para la no discriminación, se puede observar, que en el colegio no hay becas en donde se ayuden a los estudiantes con menos recursos, o que se haga un descuento por hermano en la mensualidad para ayudar a la familia con los gastos. Sólo hacen un descuento a los estudiantes que tiene promedio superior de 6.0. Tampoco hay alimentación gratuita para los estudiantes, por lo que deben llevar su comida en termos o comprarlas a una señora que entrega el servicio en el establecimiento, lo que dice que si algún apoderado tiene inconvenientes en llevarle comida a algún estudiante, el colegio no puede ayudarlos con alimentos.

Concepciones filosóficas y antropológicas

Las concepciones filosóficas y antropológicas del colegio B, están basadas en un “propósito fundamental de entregar a la comunidad una educación de óptima calidad que sea capaz de plasmar en nuestro medio la cultura alemana y la nacional desde la óptica de colaboración, integración y respeto por las diferencias individuales étnicas y culturales”. (Libreta escolar, 2011:6).

Concepciones axiológicas

Las concepciones axiológicas, se reconocen por la orientación que este posee, ya que, es un colegio el cual promueve la cultura alemana. Existen cuatro horas de



alemán a la semana en todos los cursos, por lo que su axiología se orienta a realizar una reproducción de esta cultura a los y las estudiantes.

Concepciones emocionales y familiares

Se señala también que corresponde a la familia ser los primeros formadores de valores, hábitos, actitudes y conductas, por ende reconocen la importancia del trabajo conjunto entre el colegio y la familia.

Para el desarrollo educativo de los alumnos, este colegio pretende estimular la capacidad de los educandos en forma íntegra, preparándolos para que vivan de cara al futuro pero respetando la tradición de la cultura alemana.

Concepciones socio-culturales

En el sentido de las concepciones socioculturales, es un colegio que pertenece a la clase media y clase media baja chilena.

El colegio ha ido pretendiendo formar hábitos y actitudes que permitan al alumno desenvolverse en la sociedad de manera culta, disciplinada y organizada y fomentar el desarrollo de valores humanos.

De acuerdo, a los antecedentes presentados los dos establecimientos educacionales disponen proyectos distintos, dos localizaciones diferentes y por ende su contexto espacial es bastante divergente, lo que permitirá ir en la búsqueda de las significaciones y las configuraciones sociales y humanas, pudiendo con ello, observar, analizar e interpretar sentidos docentes otorgados a la interculturalidad.

3.3 Elección de la muestra

En relación al problema de investigación; ¿Cuáles son los sentidos que le otorgan a la interculturalidad los docentes del subsector de historia y ciencias en dos establecimientos de Santiago?, se ha elegido como muestra a las y los profesores del

subsector de historia y ciencias sociales de estos dos establecimientos educacionales. Se investiga a dichos sujetos, porque pertenecen a la disciplina a la cual se está investigando. Estos docentes se convierten en sujetos informantes de esta investigación ya que, es a partir de ellos, donde se recogen, analizan e interpretan los discursos y las acciones que estos hacen y dicen para interpretar su existencia o una parte importante de un hecho social. Con la intención de llegar al objetivo general que es; comprender los sentidos docentes de historia otorgados a la interculturalidad.

La identidad de estos cuatro docentes de historia, también serán cambiados, con la misma intención que se cambió los nombres de los establecimientos, es decir, se pretende disponer de una actitud ética profesional, para así, no pre-juiciar y categorizar a estos diferentes sujetos.

Se escogió a dos profesores por colegio y uno para cada nivel de escolaridad (básica y media). Asimismo, se seleccionó a docentes que dispusieran edades, culturas, géneros y realidades culturales diferentes.

Al ser la muestra conocida por las investigadoras se realiza un proceso investigativo que Shutz ha denominado la *actitud desinteresada* en su texto “El Forastero” (1974). Por lo que, la investigación se tornará desde la actitud desinteresada que haga el investigador. Si bien la muestra se conoce, a la hora de investigar, las observadoras asumirán el método fenomenológico investigativo.

La elección de la muestra comprende seis criterios de selección que incluyen diversas características y particularidades de los sujetos:

Criterios de selección de la muestra:

- a. Las y los docentes deben necesariamente impartir el subsector de historia y ciencias sociales tanto en básica como en media.
- b. Las y los docentes de historia deben necesariamente cumplir los requerimientos en torno a ser los “mejores informantes”. Esto quiere decir,

que a la hora de ser observados, entrevistados y analizados deben mostrar sinceridad, honestidad y autenticidad en la información entregada.

Desde el paradigma comprensivo-interpretativo que tiene esta investigación la mejor decisión para llevar a cabo la recolección de información se desarrolla en el campo educativo, desde los discursos y las acciones docentes, puesto que ellos se convertirán en los “mejores informantes” para ser analizados e interpretados, ya que, a partir de ellos, se refleja y se comprende una realidad, un hecho social, una experiencia humana y una forma de *ser en el mundo*.

Los sujetos en la muestra:

El profesor de Historia y Ciencias Sociales del establecimiento educacional A de la comuna de Providencia tiene alrededor de 30 años y lleva ejerciendo la profesión solo hace tres años, dentro de la cual, solo ha realizado clases permanentes en este colegio.

El otro sujeto es una profesora de historia y ciencias sociales que también pertenece al establecimiento educacional A, también tiene alrededor de 30 años y lleva ejerciendo alrededor de 6.

Por otro lado, tenemos al profesor de historia del establecimiento educacional B de la comuna de Puente Alto. Él tiene 64 años y está a punto de jubilar. Este profesor ejerció desde los siguientes años 1971-1981. Luego por problemas políticos abandono el sistema educativo y se dedicó al oficio de zapatero. Para finalizar, ejerciendo en este colegio desde 1994 hasta la actualidad.

El último profesor, también corresponde al establecimiento educacional B localizado en la comuna de Puente Alto. Él tiene alrededor 45 años y lleva ejerciendo 17 años. Este docente es el único profesor que no dispone de un título profesional vinculado a la historia. Siendo él profesor de educación general básica.

1. Profesor 1. Realiza clases en el nivel básico que comprende entre quinto y octavo básico y realiza clases en el colegio A de Providencia.
2. Profesor 2. Realiza clases en el nivel medio que comprende entre primer año medio y cuarto año medio y realiza clases en el colegio A de Providencia.
3. Profesor 3. Realiza clases en nivel medio que comprende entre primer año medio y cuarto año medio y realiza clases en el Colegio B de Puente Alto.
4. Profesor 4. Realiza clases en el nivel básico que comprende entre quinto y octavo básico, no necesariamente es profesor de historia, pero desarrolla su quehacer profesional en esa área. El corresponde al Colegio B de Puente Alto.

La muestra de investigación por tanto, está conformada por cuatro docentes del subsector de historia y ciencias sociales de dos colegios de Santiago, uno ubicado en la comuna de Providencia y el otro ubicado en la comuna de Puente Alto.

Esta muestra fue seleccionada, debido a la cercanía que las investigadoras tenían con los colegios, ya que, como se dijo anteriormente, fue en estos establecimientos donde ambas realizaron y finalizaron su práctica pedagógica profesional. Lo que resultaba favorable, ya que, disponen de un acceso más directo a los diferentes lugares de los establecimientos, y por tener una relación más cordial con los actores que se le presentan.

3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

La recolección de la información, como se ha dicho anteriormente, se llevó a cabo desde el trabajo en los centros de práctica de cada investigadora, y estos se recopilaban mediante la entrevista en profundidad, las observaciones reflexivas y las respectivas notas de campo.

De acuerdo a los planteamientos de Geertz entorno a la cultura, se dice, que “El hombre es un animal inserto en tramas de significación que el mismo ha tejido, considero que la cultura es esa urdiembre y que el análisis de la cultura ha de ser por

lo tanto, no una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones. Lo que busco es la explicación, interpretando expresiones sociales que son enigmáticas en su superficie”. (Geertz, 1973: 20). En este sentido, en esta investigación se utilizarán técnicas que tanguen que ver que etnografía, ya que gracias a estas se podrá posteriormente interpretar las distintas significaciones y configuraciones que se dan en el contexto seleccionado.

Siguiendo a Geertz, “al entrar en el campo, no tendremos acceso directo al hecho social sino solo a una pequeña parte que nuestros informantes nos han referido en los hechos relatos y, tal como afirma este autor, esto no representaría un límite en la investigación puesto que no es necesario saberlo todo para comprender algo”. (Geertz, 1973, citado por Ríos, 2005: 61)

Para lograr este objetivo específico de recolección de datos se utilizará la técnica de la observación reflexiva, que será plasmada en los diarios de campo. Esto quiere decir, que a los docentes también se les observará en distintas situaciones sociales dentro del campo escolar, ya sea realizando clases, en su socialización tanto sus colegas (sala de profesores), así como también en otras situaciones con los estudiantes. Se le observará de manera reflexiva en situaciones formales y no formales, es decir, se le investigará dentro o fuera del colegio (la salida de clases)

La utilización de los diarios de campo permitirá observar, registrar e interpretar las diversas significaciones, hechos, y fenómenos sociales que se dan en el espacio escolar. Pudiendo con ello, extraer lo observado y registrarlos para convertirlos en posibles textos para ser analizados e interpretados en el contexto donde suceden. Con la intención de abrir interrogantes y con la intención de obtener discursos sociales significativos.

Las observaciones reflexivas se realizan en un tiempo estimado de un mes, con un mínimo de un diario de campo por semana.

La segunda técnica de recolección de datos es la entrevista en profundidad. Esta técnica se aplicará la misma pauta de preguntas para todos los docentes. Esta pauta de preguntas estará ordenada y distribuida en un margen temporal de pasado, presente y futuro. Estas entrevistas serán grabadas y analizadas en un máximo de un mes.

3.4.1 Observación reflexiva

Esta técnica consiste en observar atentamente situaciones concretas y particulares de procesos de socialización y de realización donde se pueda identificar el fenómeno que se desea investigar.

Ahora bien es preciso señalar que el termino de “Observación reflexiva”, es un concepto usado por la profesora Teresa Ríos quien la define como una actitud que el investigador debe poseer: es decir, “el investigador social debe enfrentar su estudio con una actitud de la conciencia que se traduce como una manera particular de cuestionar el problema de investigación”. (Ríos, 2005: 62). Por ello, la observación reflexiva debe ser adquirida como diría Shutz, como una actitud; una actitud desinteresada. Esta permita reflexionar sobre la realidad que se está observando: “la actitud del observador es claramente reflexiva y distante, el observador no participa como actor, su interés no está en participar de ese mundo sino en observarlo de manera diferente a la forma como lo hacen los actores del centro escolar que se está estudiando” (Ríos, 2005: 63).

Desde esta perspectiva, lo que se intenta explicar es que las observaciones serán seleccionadas, según el tema de interés, y será por lo tanto una observación diferente y dirigida, ya que observara situaciones que para otros estudios no serían relevantes.

Por último, la observación reflexiva dice Ríos, que es como si se estuviera participando del mundo que se está observando, pero siempre se mantiene la distancia y la reflexión, por ello, se interpreta claramente que no existe una dicotomía



entre objeto y sujeto, ya que, las investigadoras participan a través de la observación y de la interpretación. Es decir, se participa en la medida que las investigadoras toman el contenido, y lo convierten en texto y del texto mismo el investigador realiza la interpretación de ello.

Es importante decir, que esta forma de recoger información se extrae desde los planteamientos de Shutz, quien define la forma de investigar a través del método. Y ese método es la actitud desinteresada. Este método dice Ríos, es un “método fenomenológico que se caracteriza por una manera especial de cuestionar el objeto de estudio. El investigador es el que asume una actitud característica frente al problema de estudio, que corresponde a un modo de preguntar filosófico que se diferencia de la actitud natural en el cómo se pregunta por la realidad”. (Ríos, 2005: 62)

La actitud natural dice Ríos, es la actitud que tiene cada sujeto, pero en esa actitud el sujeto no se pregunta por los hechos por los hechos o cosas que viven que Shutz, denomina la vida cotidiana, es decir, el sujeto nunca se cuestiona por la realidad que está siendo parte. Sin embargo, la actitud desinteresada que Shutz denomina la actitud del sociólogo. Es una actitud que el sujeto dispone, parafraseando a Ríos, de la actitud de un observador que se abstiene de participar en la vida social, es decir, el toma distancia, ya que es la única forma que tiene el observador para reflexionar sobre la realidad que está leyendo.

Ahora bien, es importante mencionar, que las observaciones reflexivas y los diarios de campo, fueron recogidos en un tiempo bastante reducido, pero no por eso, ellos, no dan consistencia a este tipo de investigación.

3.4.2 Entrevista en profundidad

En palabras generales la entrevista es en profundidad, es “una conversación con propósitos” (Marshall y Rossman 1995, citado por Scribano 2007: 33), propósitos

que estarán relacionados con el interior de la vida del docente, con sus experiencias cotidianas, superficiales, así como también con sus experiencias más profundas “es la entrevista profesional que se realiza entre un entrevistador/a y un informante con el objeto de obtener información sobre la vida, en general, o sobre un tema, proceso o experiencia concreta de una persona”. (Ruiz, 2011)

Los propósitos de esta la entrevista se relacionarán básicamente con su pasado, su presente y con las proyecciones futuras que el docente significa y configura frente a los temas que se presentan.

Se considera que la entrevista también debe poseer condiciones necesarias que puedan incentivar un contexto dialogante, para poder conseguir la información necesaria respecto a los temas de interés.

Se dijo que la entrevista que utilizara esta investigación es la entrevista en profundidad y este tipo de instrumento es una técnica cualitativa enmarcada en la interpretación y en la comprensión de la sociología y la filosofía reflexiva. Asimismo, la entrevista a profundidad tiene como objetivo interpretar la estructura del mundo social, de la experiencia cotidiana, compartida con otros actores sociales que a la vez son las que la creen y la construyen. (Sánchez, 2003, citado por Aravena, 2006: 60). Este tipo de entrevista busca adentrarse en las ideas, en los discursos y las acciones que hacen, dicen y son los sujetos, con la intención de comprender y develar sentidos ocultos y/o encubiertos.

En este sentido este tipo de entrevista, al tratar de irrumpir en los sentidos más profundos de los sujetos, hace que también tenga un rol flexivo y abierto, puesto que el método que tienen las observadoras se da en una situación abierta. Lo que permite que las entrevistas introduzcan nuevos elementos que guían la conversación hacia temáticas establecidas con anterioridad, es decir, se introducen temáticas nuevas sobre las que se pretende investigar. Frente a ello, la entrevista abierta introduce



preguntas nuevas que se siguen la misma dinámica de la entrevista a profundidad. (Pasado, presente y futuro y las mismas experiencias y percepciones anteriores).

Por eso, se puede decir, que la técnica de la entrevista se divide en dos, una entrevista en profundidad por un lado, y por el otro, se introduce una entrevista abierta, ambas permiten de uno u otro modo, recoger, observar, analizar e interpretar los sentidos docentes de historia otorgados a la interculturalidad.

Todas las entrevistas son grabadas y recogidas en el espacio escolar y tienen un mínimo de tiempo de sesenta minutos. La entrevista se organiza en diferentes temáticas y preguntas, las que deben ser consideradas en la conversación con los y las docentes. La entrevista se confeccionó, de manera tal, que ninguna pregunta estuviera directamente relacionada con la Interculturalidad, ya que, como se dijo anteriormente, se pretende con esta investigación comprender “lo que se dijo en lo que no se dijo” (Ríos, 2005).

La conversación se inicia, con una explicación breve sobre lo que se trata la entrevista, dando a conocer las diferentes temáticas. Luego se pide al docente que se presente para, posteriormente, comenzar con las preguntas y/o conversación.

Cada temática se organiza en pasado, presente y futuro, como se muestra en la siguiente tabla: Modelo de entrevista en formato tabla con temáticas

	Pasado	Presente	Futuro
Experiencias en convivencia escolar			
Problemas típicos de convivencia			
Percepciones que tiene de los estudiantes			
Percepciones de otros docentes			
El colegio frente a otros colegios			
Experiencias en la universidad			

Modelo de entrevista a profundidad y abierta con preguntas y temáticas

En el transcurso de la entrevista la conversación se guiara en base a las siguientes preguntas:

Primera temática: “Experiencias en convivencia escolar”:

- *Pasado:*

1. ¿En qué colegio estudió?
2. ¿Cómo fue tu relación con tus compañeros?
3. ¿Qué recuerdos tienes de ellos?
4. ¿Tenias compañeros de otras comunas, pueblos, países?
5. ¿Cómo era tu relación con ellos? ¿Qué cosas compartían?
6. ¿Había niños o niñas con las que te llevaras mal?
7. ¿Por qué crees tú que no se entendían?
8. ¿Cuál fue tu mejor momento con tus compañeros?
9. ¿Viajaste a algún lugar estando en la escuela, si lo hiciste, como fue tu relación con la gente que conociste?
10. ¿Qué tipo de afinidades compartías con tus compañeros de colegio?
11. Recuerdas alguna clase que te haya marcado
12. ¿Elegiste tú el colegio en donde estudiaste en la educación media?
13. ¿Usted perteneció alguna vez al centro de alumnos o a la directiva del curso?

- *Presente:*

14. ¿Si tuvieras que elegir un colegio hoy para estudiar, que colegio elegirías?
15. ¿Hoy tienes alguna relación con tus compañeros del pasado?
16. ¿Hoy tienes amigos de otros países?
17. ¿Con la gente que no te entiendes hoy, a que se debe?
18. ¿Hoy viajas arto? ¿Por qué?
19. ¿Aun compartes esas mismas afinidades con tus amigos?
20. ¿Te gusta el colegio en el que trabajas actualmente?
21. ¿Sientes que tus experiencias se repiten con tus estudiantes?

22. ¿En qué colegio van tus hijos?
23. ¿Ellos eligieron sus colegios (los de educación media)?
24. ¿Interfieres en las relaciones sociales que tienen tus hijos?
25. ¿Sientes que conoces bien a tus estudiantes? ¿Cómo?

- *Proyecciones Futuras:*

26. ¿Compartirías recuerdos del pasado, con la misma gente, con otras? ¿Por qué?
27. ¿Cuando y como lo revivirías?
28. Si no has viajado ¿dónde te hubiese gustado viajar y porque?

Segunda temática: “Problemas típicos de convivencia escolar”:

- *Pasado:*

29. ¿Cuál fue tu mayor conflicto en la escuela?
30. ¿Manténías relaciones negativas con algún profesor?
31. ¿A qué crees tú que se debían estas malas relaciones?
32. ¿Qué tipo de problemas tenias con tus compañeros en la escuela?
33. ¿Los conflictos eran resueltos o quedaban pendientes?
34. ¿Cuáles eran los problemas más usuales que sucedían en la escuela?
35. ¿Recuerdas algún problema que te haya gustado solucionar?
36. Si te caía mal algún compañero ¿tratabas de entender el porqué?
37. Los problemas entre compañeros ¿eran resueltos en el patio o en la sala de clases junto a la profesora?
38. Te llamaron algún vez el apoderado por problemas de convivencia.
39. Si es que no tuviste problemas, ¿por qué crees que fue?
40. ¿En tu colegio se preocupaban los profesores de los problemas de convivencia?
41. ¿Qué hacían

- *Presente:*



42. ¿Cómo enfrentas los conflictos de convivencia escolar hoy?
43. ¿Hoy ves los mismos problemas que tú viviste?
44. ¿Se resuelven del mismo modo o hay otra forma de enfrentamiento de los conflictos?
45. ¿Hoy dejas conflictos pendientes?
46. ¿Los problemas de ayer típicos de la escuela se siguen viendo hoy?
47. ¿Solucionaste los conflictos del pasado?
48. ¿Hoy tratas de entender porque te cae mal la gente?
49. ¿Qué diferencias hay en los problemas actuales de tus estudiantes?
50. ¿Conoces las diferentes personalidades de tus estudiantes?
51. ¿En los consejos de curso se habla de los problemas de convivencia escolar?

- *Proyecciones futuras:*

52. ¿Cómo afrontarías un conflicto como esos en el futuro?
53. ¿Qué cambios harías con respecto a cómo has actuado hasta hoy?
54. ¿Crees que mas adelantes esos problemas de convivencia escolar se signa repitiendo?

Tercera temática: “Percepciones que tiene de los estudiantes”:

- *Pasado:*

55. ¿Cómo fue la relación con tus primeros estudiantes?
56. ¿Qué fue lo que más te impacto en tus primeras clases?
57. ¿Tuviste problemas de relaciones personales con tus primeros estudiantes?
58. ¿Qué fue lo que más te costó lograr en tus primeras clases?
59. ¿Pudiste solucionar los problemas que tuviste en un principio?
60. ¿Cómo ves a tus estudiantes entorno a la convivencia escolar?
61. ¿Ves en ellos disposiciones negativas frente al resto?
62. ¿Qué es lo que más te llama la atención de los niños y niñas del colegio donde trabajas?

63. ¿Cuál es la virtud que más se observa en tus estudiantes?
64. ¿Cuál es el error más típico que ves en tus estudiantes?
65. ¿Cómo se relacionan tus estudiantes con los otros niños y niñas?
66. ¿Cómo se relacionan contigo?

- *Presente:*

67. ¿Cómo es actualmente la relación con los estudiantes?
68. ¿De qué sector vienen tus estudiantes?
69. Un buen estudiante ¿que tiene, que hacer, como actúa?
70. Un mal estudiante ¿Qué tiene, que hacer como actúa?

- *Proyecciones futuras:*

71. ¿Cómo proyectas las relaciones que tendrán tus estudiantes con otras personas, en otras etapas de su vida?

Cuarta temática: “El colegio y la convivencia escolar”:

- *Pasado:*

72. ¿Hubo algún conflicto relevante en la escuela con respecto a convivencia escolar?

- *Presente:*

73. ¿Qué tipo de actividades hace la escuela para construir convivencia entre el estudiantado?
74. ¿Qué tipo de actividades hace la escuela para construir convivencia entre el profesorado?
75. ¿Cómo soluciona la escuela los problemas típicos de convivencia?
76. ¿Crees tú que la escuela está preparada para afrontar situaciones conflictivas?
77. ¿El colegio posee un manual de convivencia? ¿Lo conoces?

- *Proyecciones Futuras:*

78. ¿Qué piensas de la importancia que se le debe dar a la convivencia escolar a nivel nacional?

Quinta temática: “Percepciones de otros docentes”:

- *Pasado:*

79. ¿Cómo ves tú el actuar de los docentes frente al tema de convivencia escolar?

80. ¿Crees tú que ellos saben manejar situaciones conflictivas?

81. ¿Poseen herramientas, metodologías para solucionar este tipo de problemas?

82. ¿Qué cosas positivas vez en ellos que te gustaría a ti interiorizar?

83. ¿Comparten los docentes y las docentes la amistad fuera del colegio?

- *Presente:*

84. ¿Cómo es tu relación con los docentes del colegio?

85. Un buen docente: ¿Que debe tener según tu percepción?

86. ¿Cuáles son tus ventajas y desventajas desde tu perspectiva como docente?

87. ¿Qué te molestan que hagan los profesores? ¿Qué es para ti un mal profesor hoy?

- *Proyecciones Futuras:*

88. ¿Qué mejorarías de la práctica pedagógica de los profesores?

Sexta temática: “El colegio frente a otros colegios”:

- *Pasado:*

89. ¿Cómo crees tú que está posicionado el colegio frente a otros colegios en cuanto a convivencia escolar?

90. ¿Por qué entraste a trabajar en este colegio?

91. ¿Tus hijos estudian en el colegio en el cual tú trabajas?

- *Presente:*

92. ¿Qué te gusta de este colegio?

93. ¿Que no te gusta de este colegio?

94. ¿Qué cosas son fundamentales para este colegio que no priman en los otros?

95. ¿Qué tipos de cosas y actividades hace el colegio donde tu trabajas que no hagan los otros?

- *Proyecciones futuras:*

96. ¿Qué cosas crees que debería hacer el colegio para mejorar su posición frente a otros colegios?

97. Si pudieras trabajar en otro colegio: ¿cual sería y porque?

98. ¿Qué debiera tener un colegio ideal para ti?

Séptima temática: “Experiencias en la Universidad”:

- *Pasado:*

99. ¿Cómo te llevo a gustar la historia?

100. ¿En qué Universidad estudiaste?

101. ¿Qué lo motivó a estudiar pedagogía?

102. ¿Ha pertenecido algún grupo político o cultural?

103. ¿Cómo era la relación con sus compañeros?

104. ¿Cuáles fueron los primeros temas de historia que te interesaron?

105. ¿Formaste parte de algún grupo político?

- *Presente:*

106. ¿Pertenece a algún grupo político o cultural? ¿A cual, por qué?



107. ¿Existe en la actualidad algún movimiento, o grupo al cual usted adhiera?

- *Proyecciones Futuras:*

108. ¿Te motiva la pedagogía?

109. ¿Qué tipo de cambios arias a tu práctica pedagógica?

110. ¿Volverías a estudiar esta profesión?

La elección de estos instrumentos de recolección de datos, permitirá responder a los objetivos planteados en esta investigación, por lo que serán bastantes necesarios, ya que ayudarán a comprender significaciones y configuraciones sociales, puesto que son discursos y acciones cargados de sentidos que profesores del subsector de historia y ciencias sociales le otorgan a la interculturalidad.

3.5 Criterios de credibilidad

Como ya se ha conocido el campo, la muestra y las distintas técnicas de recolección de información, se hace necesario informar como esta investigación validará los datos y la información obtenida.

La investigación será validada desde lo que se conoce como la triangulación vía análisis, es decir, una validación de datos a través de tres teóricos y tres análisis fundamentales que conforman el enfoque hermenéutico-fenomenológico, y que se posicionan en el paradigma comprensivo-interpretativo.

Esta triangulación tiene como objetivo comparar e interpretar diversas significaciones, configuraciones, conjeturas y percepciones subjetivas que tensionan un espacio social concreto. Es por ello, que mediante la utilización de este modelo, se logrará alcanzar cierta rigurosidad y consistencia teórica de los datos obtenidos.

De acuerdo a los planteamientos de Geertz, la investigación comienza “con nuestras propias interpretaciones de los que nuestros informantes son o piensan que son y luego las sistematizamos”. (Geertz, 1973: 28). “El análisis es (o debería ser) conjeturar significaciones, estimar las conjeturas y llegar a conclusiones explicativas partiendo de las mejores conjeturas, y no del descubrimiento del continente de la significación y el mapeado de su paisaje incorpóreo”. (Geertz, 1973: 32). Luego de eso viene la interpretación antropológica y esta consiste en “realizar una lectura de lo que ocurre, divorciarla de lo que ocurre, de lo que en un determinado momento o lugar dicen determinadas personas, de lo que estas hacen, de lo que se les hace a ellas, es decir, de todo vasto negocio del mundo, es divorciarla de sus aplicaciones y hacerla vacua. Una nueva interpretación de cualquier cosa, de un poema, de una persona, de una historia, de un ritual, de una institución, de una sociedad, nos lleva a la medula misma de la interpretación”. (Geertz, 1973: 30)

Luego con Shutz se profundizará en lo siguiente; “Primero, definimos el nuevo hecho; tratamos de captar su significado; luego transformamos paso a paso nuestro esquema general de interpretación del mundo, de tal modo que el hecho extraño y su significado se hagan compatibles y coherentes con todos los otros hechos de nuestra experiencia y sus significados”. (Shutz, 1974: 10) En otras palabras, “la pauta cultural del grupo abordado es, no un refugio, sino un campo de aventura; no algo que va de suyo, sino un tema cuestionable de investigación; no un instrumento que le permita desentrañar situaciones problemáticas, sino, en sí misma una situación problemática y de difícil de dominar. Estos hechos explican dos características básicas de la actitud del forastero hacia el grupo, a las cuales han dedicado especial atención casi todo los sociólogos que se han refreído a este tema; 1) la objetividad del forastero, y 2) su dudosa lealtad” (Shutz, 1974: 10, si quiere profundizar dicha observación léase la teoría del “Forastero”).

Se entiende entonces, que el propósito fundamental de la triangulación teórica, es caracterizar, esclarecer, validar, aprobar, develar y profundizar la investigación

mediante cierta solidez, seriedad y el rigor que se deposita en ella mediante esta metodología reflexiva.

Por último, es importante mencionar, que se sigue el camino hermenéutico que Ríos ha propuesto para la investigación educacional, con ella, con Gertz y con Shutz se podrá establecer los criterios de credibilidad en esta investigación, “articulando coherentemente la filosofía hermenéutica de Ricoeur leída desde Ríos, con una antropología hermenéutica de Geertz, cuyo puente es un método reflexivo fenomenológico entregado por Shutz” (Ríos, 2005: 64), “Esta asociación de elementos de tres autores y teorías distintas, pero convergentes, permite abrir un camino develador de sentidos encubiertos en acciones y discursos que dice algo de alguien, que en este caso está encarnado por los actores de la vida escolar. De este modo queremos aportar a la creación de un espacio de encuentro, diálogo y comprensión a través de los sentidos develados en la investigación que favorezca la formación de una persona que, al mismo tiempo que aprende, es capaz de configurar una identidad, construyendo un proyecto de vida coherente con su aprendizaje y con la sociedad demanda. (Ríos, 2005: 64)

Diseño de análisis e interpretación de datos

De acuerdo al problema de investigación ¿Cuales son los sentidos que le otorgan a la interculturalidad los docentes del subsector de historia y ciencias sociales en dos establecimientos educacionales de Santiago? Es que se presenta en el siguiente apartado, los análisis y las interpretaciones que se llevaron a cabo durante la observación y la recolección de diarios de campo, entrevistas en profundidad y abiertas realizadas.

Este análisis que se va utilizar es considerado un análisis que permitirá la reflexión y la crítica profunda de los discursos y las acciones investigadas, ya que, se

considera que este tipo de análisis entrega solidez y consistencia al fenómeno estudiado.

Este análisis también, se utilizará por que se cree pertinente para este tipo de investigación, ya que, esta relacionado a la investigación educacional entregada por Teresa Ríos, y ella se toma de la triangulación teórica entorno al enfoque hermenéutico fenomenológico y al paradigma comprensivo-interpretativo. Se recuerda que no todos los analices podrán ser materializados en la investigación, ya que, estos son mas de cincuenta, por lo que muchos debieron quedar afuera para ser interpretados y comprendidos en la conclusión final.

De este modo, las datos obtenidos se transforman en text posibles de ser analizados e interpretados, puesto que reflejan discursos, acciones y experiencias vivas de sujetos. A partir de eso, se puede reflejar un mundo de sentidos, codigos, configuraciones y significaciones que dan vida a la existencia.

Se presentan a continuación tres análisis diferentes; análisis estructurales, análisis de estructuras cruzadas y un análisis actancial. Este trío de análisis se harán en la medida que se pueda realizar una desicologización de los discursos y las acciones obtenidas, es decir, el análisis estructural y cruzado que dice Ríos, es un análisis que se usa como vía de acceso a la interpretacion profunda, ya que, permite despojar el relato de los sujetos y sus experiencias, pudiendo con ello, hacer el análisis y la interpretacion desde los códigos y/o conceptos que allí se estructuran. (Ríos, 2011). Por eso, se dice que el análisis estructural y el análisis cruzado son una vía de acceso a la interpretación profunda.

El análisis estructural y el análisis cruzado, serán sostenidos desde los discuros y con las acciones que dieron los mismos sujetos que fueron investigados. Esto dará solides y rigurosidad a la estrucutra realizada. Igualmente, cabe decir, que es por medio del análisis de las estructursa y de las estructuras cuzadas, es de donde se puede configurar y significar la realidad, porque desde que el sujeto narró su



experiencia reveló en su discurso y en su acción un sentido oculto relacionado al fenómeno social investigado.

Por último, las investigadoras realizarán un modelo actancial, con la idea de poder llegar a la comprensión o a la crítica profunda del análisis realizado en la investigación. Con este modelo actancial se realizarán los cruces en la información de dos esquemas previamente elaborados.

Este modelo se desarrolló en la medida que fueron apareciendo reflexiones, críticas, consideraciones y demás discursos y acciones encubiertas que debían necesariamente ser analizados e interpretados.

Es por eso, que el modelo actancial permitirá ir en la búsqueda del objetivo general de esta investigación, ya que, permitirá la construcción y el desarrollo de la conclusión final entorno al comprender los sentidos de los profesores de historia otorgados a la interculturalidad.



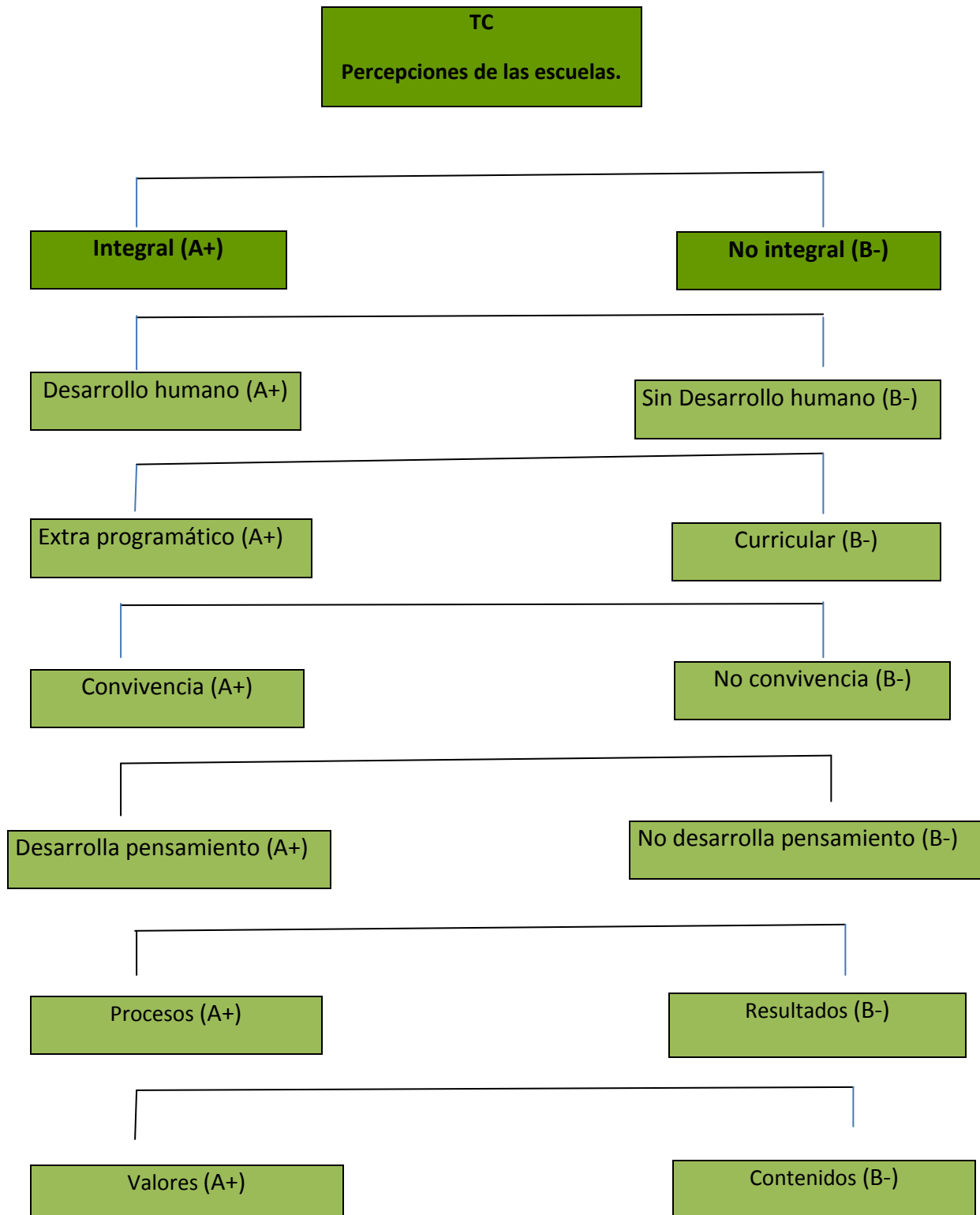
4 Análisis e interpretación de datos

4.1 Sentidos docentes sobre una escuela ideal.

En el esquema estructural se dan a conocer los distintos discursos docentes acerca de las percepciones que se tienen sobre lo que significa una escuela. Presentándose un tension entre lo que debería ser una escuela y lo que es una escuela actualmente. Por ello, se contrapone la escuela integral versus la escuela no integral.



Esquema 1



La disyunción que se observa nos devela que existen escuelas integrales y escuelas que no son integrales. Las escuelas que son integrales buscan el desarrollo humano y para eso realizan actividades extra programáticas (actividades deportivas, artísticas etc.) intentando que el sujeto se desarrolle desde diversas maneras.

“existen colegios que puedan tener más cosas que complementen mas lo integral del ser humano, con actividades más deportivas por ejemplo, actividades con talleres, musicales etc”. (Entrevista N°4, 226)

Al existir muchas actividades, sucede que se construye la convivencia escolar, hay más participación de la comunidad educativa, ya que, proporciona más instancias para el compartir. Igualmente un escuela integral, ayuda al desarrolla del pensamiento y de la “cultura”, acercando a los jóvenes a expresiones artísticas y a participar de ellas.

“Los colegios eran el espacio, nicho de mucha cultura mucha critica, y mucho pensamiento, desarrollo de pensamiento y yo creo que hoy por hoy no se está dando en los colegios actuales. (Entrevista N°4, 46)

Otra percepción que se observa en la escuela integral, es que esta educa en función de un proceso, un proceso completo del niño y de la niña, es decir, toma todo lo que el ser humano necesita para desarrollarse en la sociedad. Principalmente se centra en la formación de los valores, de las habilidades y del pensamiento.

“tratamos de educar de forma más integral, no tanto en función de una prueba, de tener el puntaje, los números suficientes para una prueba SIMCE o una prueba PSU, sino que tratamos de ir más allá, tratando de formar en valores, yo creo que más que en otros lados”.(Entrevista N°1, 142)

“lo mínimo tal vez, sin ser demasiado critico yo creo que lo mínimo por que no están dadas las condiciones para lograr una convivencia escolar realmente óptima. Está muy centrada en los tiempos reglamentarios, en lo que el currículo propone, pero

hay pocas instancias para una convivencia escolar más completa, como por ejemplo actividades extra programáticas". (Entrevista N°4, 140)

Sin embargo, una escuela no integral no desarrolla lo propiamente humano ya que crea pocos espacios e instancias para actividades extra programáticas debido a que solo se centran en actividades curriculares buscando la obtención de resultados, es decir, están preocupas acabar los CMO y no del desarrollo integral del ser humano.

El esquema nos dice que este tipo de escuelas no construyen convivencia escolar, ya que, hay poca participación de los actores de la comunidad educativa. Un tipo de colegio basado en los contenidos, se centra solo en los conocimientos conceptuales que pueda alcanzar el estudiante.

Por lo tanto, el análisis estructural realizado permite comprender que existe una tensión entre dos formas de ver la escuela por lo docentes.

De acuerdo a los discursos analizados, los docentes de historia se refieren a un tipo de escuela ideal. Esta escuela ideal es la integral, la cual, se concentra en los discursos, en la teoría, en la forma de ver el mundo, en la misión, en la visión etc. de los docentes. Sin embargo, en la práctica y en la acción misma no se desarrolla ni como proyecto educativo, ni como práctica pedagógica permanente.

Este tipo de escuela, no están preocupadas del desarrollo humano y de la construcción de la convivencia escolar y social, sino que su meta final es hacer del estudiante un producto para la sociedad y no hacer de él un sujeto pensante, activo, participativo y constructor social.

Por eso, este tipo de colegio centrado en lo curricular, no ayuda a desarrollar las relaciones humanas entre los sujetos, no ayuda al intercambio socio-cultural, ya que le niega la posibilidad al sujeto de ser en el mundo, ya que, solo integra y lo somete. El sujeto al ser parte de la sociedad juega en desventaja, ya que, está marginado de la realidad pensante y critica de la sociedad, el no participa del dialogo y



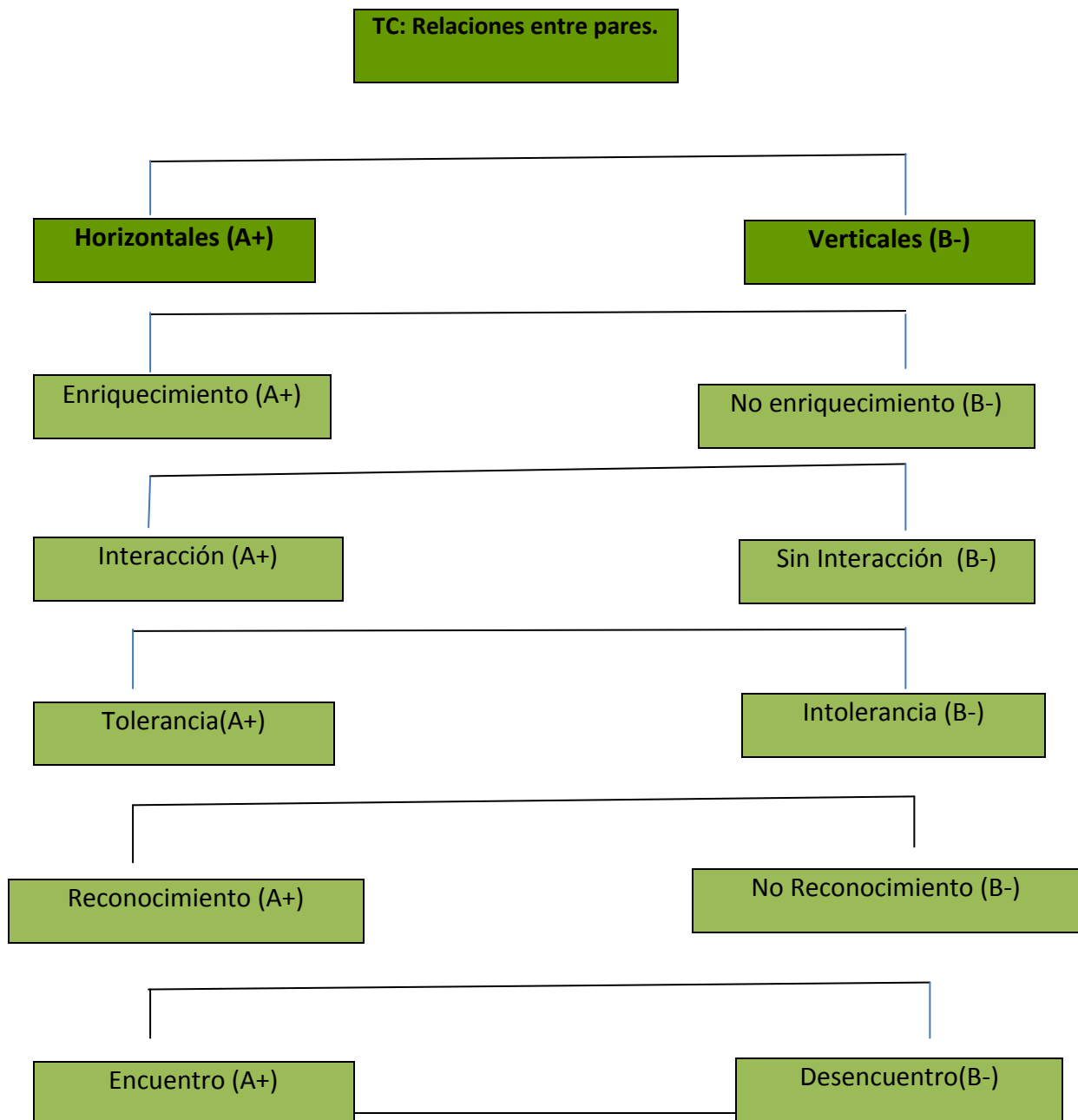
la de la comunicación, el simplemente es arrojado a la sociedad como producto, como reproducción. El por tanto, no es considerado, no es reconocido, simplemente es otro sujeto.



4.2 Sentidos docentes entorno a las relaciones entre pares

El análisis que se presenta a continuación, dispone de una estructura que devela una tensión en torno a las relaciones horizontales y a las relaciones verticales. Esta tensión se construye a partir del concepto eje que se ha denominado relaciones humanas

Esquema 2



La disyunción que se observa nos devela que se dan relaciones humanas horizontales y verticales. Las relaciones humanas horizontales tienen la característica de poseer cercanía y claridad en los distintos ámbitos en las cuales se manifiesta. Son más estables, ya que, se logran consolidar desde en el tiempo permitiendo el enriquecimiento mutuo de los sujetos desde la convivencia y el dialogo, el cual lleva a que esta relación sea más profunda, porque los sujetos tienen más contacto, comparten mayores cosas y existe un conocimiento más acabado del uno del otro.

“Yo descubrí en un momento que el crecimiento tiene que ser horizontal más que vertical, porque, en todas las relaciones humanas. Pienso que hay que complementar, yo iba a hacer un magister, pero pensé que era lo mismo, yo creo que aquí uno tiene que enriquecerse de todo”. (Entrevista N°2, 134)

Los sujetos que protagonizan una relación horizontal pueden adquirir distintos conocimientos, construidos desde el acercamiento y la interacción con el otro, ya que, se logra desarrollar acuerdos con más rapidez y entendimiento. Igualmente la relación horizontal da espacios a la tolerancia, ya que, reconoce al otro como un igual diferente, a través del encuentro.

“En la escuela es lo mismo, la tolerancia al final es lo que nos permite poder encontrarnos en los distintos puntos de opinión y si dejáramos de llevar esa bandera perderíamos todo”. “puede ser yo creo que la tolerancia es un símbolo muy importante para la democracia”. (Entrevista N°4, 204)

Al contrario de esta relación, tenemos la relación humana vertical, y de acuerdo al esquema, ella nos dice que esta relación es inestable, porque las partes no se conocen, no interactúan, por ende el dialogo y la comunicación no se construye.

Las relaciones humanas verticales suelen ser, más bien, distantes, ya que, los sujetos se presentan retirados y en condiciones de desigualdad. No se permite el enriquecimiento mutuo, y no se permite por tanto un práctica dialógica entre los sujetos.



“Mis papás, igual molestos, porque yo entraba a un colegio, entraba a otro, como que ellos no tenían muy claro que era lo que yo quería cachay. Aparte que yo tenía muchas dificultades con ellos porque no nos entendíamos mucho”. (Entrevista N°2, 8)

Otra característica que devela el esquema estructural en las relaciones humanas verticales es la intolerancia, y esta se presenta por la poca aceptación frente a las opiniones o decisiones del otro diferente. Provocando el desencuentro, ya que, no reconoce al otro como parte constitutiva de sí. Por ende, las relaciones humanas verticales suelen ser frías y alejadas, debido a que no logran establecerse vínculos conectados entre los sujetos diferentes.

“ Yo creo que vivir en un mundo donde las relaciones sociales se empiezan a tornar intolerantes cuesta más, no obstante yo creo que vale la pena hacer el esfuerzo”.(Entrevista N°4, 200)

De acuerdo a los discursos analizados, podemos ver que la tensión se manifiesta en la relaciones de verticalidad y horizontalidad que se establezcan entre los sujetos. Esta tensión nos permite develar que estableciendo relaciones verticales será muy difícil desarrollar una práctica intercultural entre los sujetos diferentes, debido a que, no hay intercambio, no hay dialogo, no hay un reconocimiento, por lo que, ni el uno ni el otro aprenden de sí.

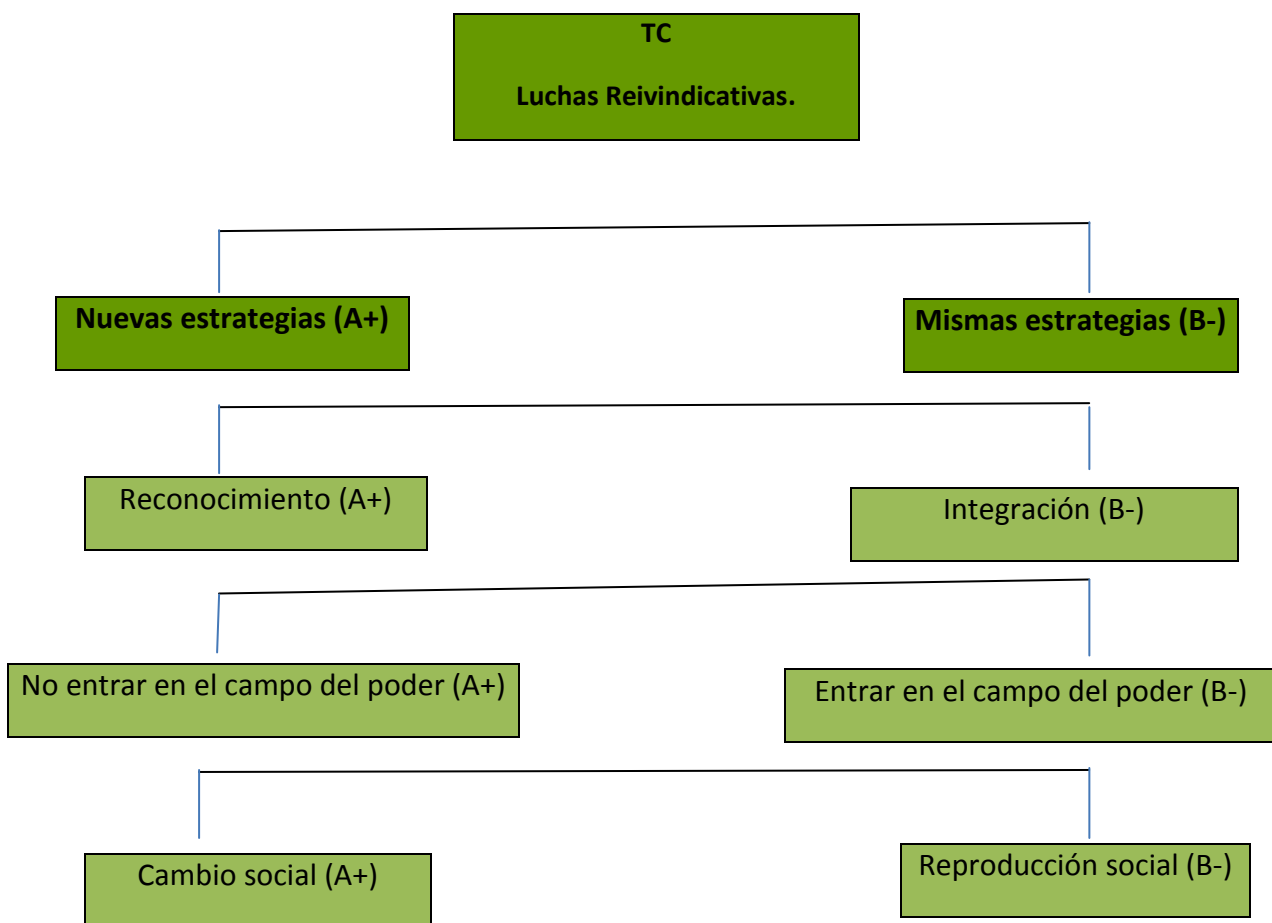
Ahora bien, desde las relaciones humanas horizontales, se puede interpretar que ella si están más dispuestas a desarrollar prácticas interculturales, ya que, ayudan al conocimiento profundidad del si y del otro diferente, la verticalidad crea reconocimiento y el reconocimiento construye la interculturalidad.



4.3 Sentidos docentes frente a las luchas reivindicativas

El análisis que se presenta a continuación dispone de una estructura que devela una tensión sobre las estrategias de las luchas reivindicativas de hoy y las que vendrán. Esto se devela desde los sentidos que le otorgan los docentes.

Esquema 3



En el presente esquema estructural se observa la dicotomía entre las estrategias que se ocupan para las luchas reivindicativas, las cuales pueden ser: las mismas estrategias de lucha o nuevas estrategias de luchas. Las estrategias usadas constantemente por las diferentes luchas reivindicativas, suelen ser las mismas, es decir, demandan de manera implícita la integración, por lo cual, usan las mismas dinámicas para insertarse en el campo del poder. Las mismas luchas reivindicativas se



tornan una constante lucha contra el Estado y contra carabineros, quedándose solo en la reproducción social.

En cambio se llamará nuevas estrategias de luchas reivindicativas, a aquellas luchas que buscan el reconocimiento social, cultural, político, económico, etc. No se busca simplemente que un estado, que una sociedad acepte e integre la diversidad, sino que estas luchas apuntan al reconocimiento de un otro diferente como igual.

Las nuevas estrategias de luchas no entran en el campo del poder, sino que construyen otras estrategias de luchas siendo el propio poder quien entre el campo de quienes luchan, esto según el esquema serviría para re significar las luchas sociales, para crear nuevos dispositivos de lucha, nuevos discursos y nuevas objetivos transformadores. Es decir, construir un verdadero cambio social.

“Con todo el discurso político, bueno yo siento que es necesario, cualquiera sea la lucha, cuando tu estay peleando con las entidades del poder, obviamente tienes que hacerlo en su cancha, con su lenguaje y todo lo que quieras, pero siento que te quedas ahí no más, entonces ese es el conflicto. Entonces, ¿cuando haces que esas personas entren en tus canchas? Yo sé que es difícil, de más, pero siento que como que puro entramos en esa dinámica de las fuerzas de poder, entre carabineros, curas, estado, pero no salimos de ahí. Entonces cuando tu creas un dispositivo para que sean ellos los que vengan a buscarte a ti y lo re signifiquen cachay. Ese es para mí el problema, cualquiera sea la lucha” (Entrevista N°2, 56)

De acuerdo a los discursos analizados, se puede observar que la tensión que aquí se manifiesta tiene que ver con la forma en que se han llevado a cabo las diferentes luchas sociales de carácter reivindicativo. Las estrategias usadas por las luchas reivindicativas, como las del pueblo mapuche, por ejemplo, se mueven dentro del mismo paradigma de quien tiene el poder, en este caso, del Estado Chileno. Es decir, se exigen las demandas dentro del mismo espacio del poder, lo que lleva a que

las demandas no encuentren una solución y una reivindicación, más allá de las ya dadas.

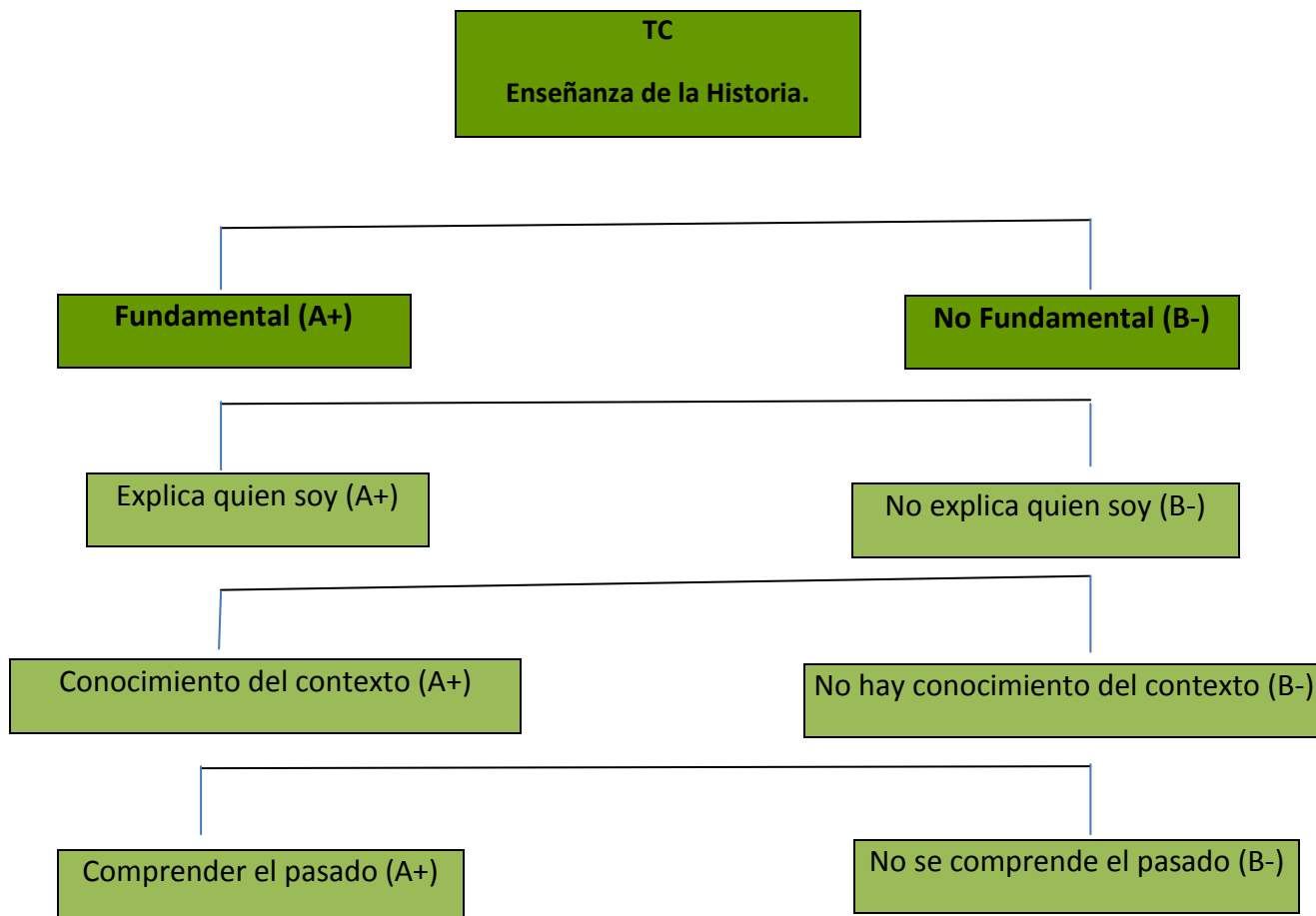
No se puede dejar de recordar, que debido a las luchas reivindicativas de los pueblos originarios de América latina, provoca que los Estados-nación latinoamericanos creen políticas gubernamentales de integración, como por ejemplo la entrada en el territorio de la educación intercultural, desplazando la idea de una educación homogeneizadora. Esto refleja un gran avance en lo que respecta a las demandas alcanzadas por los pueblos originarios. Pero cabe preguntarse, ¿Quién crea los programas de educación intercultural? O también ¿Quién los lleva a cabo? En la mayoría de las ocasiones no son representantes de los pueblos originarios los protagonistas de la creación de estas políticas, lo que hace entre ver que las demandas apuntan a una integración, donde el poder sigue tomando decisiones.

Es por esto que las luchas reivindicativas deben plantearse un desafío de cambio, ya que, si bien, las mismas estrategias sirvieron en algún momento para alcanzar objetivos y demandas sociales, culturales, políticas y económicas, ahora estas, necesitan construir nuevas estrategias para exigir justicia social en un nuevo contexto espacial.

4.4 Sentidos docentes otorgados a la enseñanza de la historia.

En el siguiente esquema estructural se dan a conocer los distintos discursos docentes referidos a la enseñanza de la historia. La tensión se presenta entre si la enseñanza de la historia es fundamental o no es fundamental como conocimiento en el aula.

Esquema 4



En el presente esquema estructural se observa la dicotomía entre si la enseñanza de la historia, es fundamental o no es fundamental. La enseñanza de la Historia es fundamental porque ayuda a que los sujetos se comprenden a sí mismos, es decir, el saber historia, ya sea la historia personal, local, nacional, mundial etc., hace que el sujeto puede explicarse quien es, ya que, dispone de un conocimiento del contexto, tanto interior como exterior.

*“Me gusto la historia porque en cierta manera explica quién soy. Obviamente, hay una teoría además individual de quien soy, pero el quien soy responde también a un contexto, a un lugar, a una circunstancia, y para mi es importante saberlo”.
(Entrevista N°2, 124)*

La importancia de la enseñanza de la historia radica en una comprensión del pasado, considerándolo como parte constitutiva del sujeto que vive el presente y que se prepara para el futuro

“Tiene que ver con comprender desde uno y como uno llega a conocerse, a mi la historia me ha ayudado a aprender mucho desde el contexto, desde donde uno viene, el contexto histórico, social, comprenderse uno mismo y comprender su pasado histórico” .(Entrevista N°4, 238)

Enseñar la historia es fundamental, ya que, permite ampliar la mirada a diversos conocimientos, y poder conocer otras realidades.

Sin embargo, el análisis muestra que el considerar enseñanza de la historia sin importancia hace que los sujetos no se expliquen quienes son, ya que, no hay una comprensión del sujeto desde su totalidad. No existe una mirada integra sobre la realidad, ya que hay un conocimiento reducido sobre el contexto histórico tanto personal, local, nacional o mundial, es decir no se conocen las circunstancias del pasado que hicieron al sujeto ser la persona que es en el presente.

De acuerdo a los discursos analizados, se puede observar que la tensión que aquí se manifiesta tiene que ver con la importancia que tiene la enseñanza de la historia, desde los propios docentes que la enseñan en el aula.

Los docentes de historia, ven como primordial poseer este conocimiento, ya que lo consideran como una base para comprenderse a sí mismos, sin la historia no hay una comprensión de lo que uno es y hacia donde apuntan nuestras acciones.

Un aspecto importante, es que saber historia y ampliar la mirada a otras realidades, reconociendo a otros, hace que los sujetos desarrollen prácticas interculturales, ya que, hay un conocimiento amplio e íntegro, donde el sujeto es capaz de comprender que se construye a partir de la interacción con otros. Sin embargo, se observa que en la mayoría de las clases de historia, los docentes no promueven estas

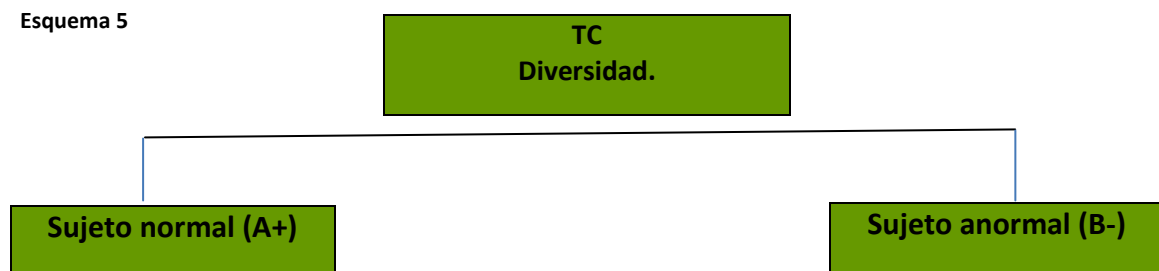


ideas sobre la importancia de la historia, por lo tanto, las clases se tornan aburridas y repetitivas, los estudiantes no consideran importante el conocimiento de la historia, por lo que no se comprenden a sí mismos, no comprenden su contexto, ni tampoco conocen su pasado.

4.5 Sentidos docentes sobre diversidad

A continuación se presentan un análisis que devela la tensión entre lo que se consideran sujetos normales y sujetos anormales. Agrupándose esta tensión en el concepto eje que se denominara diversidad.

Esquema 5



Histórico (A+)	No	Anti-histórico (B-)
Gusta (A+)		Ajeno (B-)



	No gusta (B-)
Simpatía (A+)	Odio (B-)
Superior (A+)	Inferior (B-)
Se reconoce (A+)	No se reconoce (B-)
Visión no distorsionada (A+)	Visión distorsionada (B-)
Heterosexual (A+)	Homosexual (B-)
Valentina Flores – Constanza Niño. Extranjero blanco (A+)	Extranjero de color (B-)



En el presente esquema estructural se observa la dicotomía entre un sujeto normal y un sujeto anormal. El sujeto normal es aquel que es aceptado socialmente, ya que sigue conductas, comportamientos, normas y costumbres que se dan en un tiempo y en un espacio determinado, es decir, el sujeto normal sigue prácticas que se repiten en el tiempo y en el espacio. Por eso, el sujeto que se considera normal dispone de una categoría histórica pasada que lo respalda.

“la homosexualidad en el fondo no es una causa, sino que forma parte de una de las tantas raíces de una sociedad donde el hombre no tiene la potencialidad, o sea, no está siendo reprimido de alguna manera, te fijas” “la considero (homosexualidad) anti - histórica. La considero anti histórica porque, esto se genera normalmente cuando hay una sociedad enferma”.(Entrevista N°3, 62, 64, 66)

Los sujetos que se dicen normales, sienten que comparten un mismo modo de hacer y ser, siguen los mismos patrones culturales, sociales etc. Intercambian una misma moda, un mismo comportamiento, un mismo tipo de ser. Este mismo tipo de ser se asocia a lo que se podría considerar lo propio, lo propio se asocia a lo mío, a lo que me pertenece, a lo que me identifico, es decir, él es como “yo”, actúa como “yo”, se viste como “yo”, se peina como “yo”, camina como “yo”, (El “yo”, hace referencia al sujeto que se identifica como normal y que comparte la misma conducta con un otro similar, a diferencia del sujeto raro que dispone de una conducta diferente al “yo” al del “uno normal”).

Un docente de historia dice lo siguiente:

“igual veía a las personas así como que eran casi de otro planeta, todos andan con peinados cuaticos, como que ya que son bacanes ellos. Las modas, las formas de vestir como que se preocupan mucho de eso cachai y se nota, sobre todo cuando vas a Paris, porque, mi tía vive en una localidad rural, entonces ahí, es como más piola, entonces son como más normal para vestirse, más parecido acá, pero en Paris, como que cada uno con sus modas estrambóticas”. (Entrevista N°1, 19)



Se observa que los sujetos normales aceptan solo a quien se reconozca en lo propio, con ellos suele compartir simpatías y gustos por las mismas cosas. Por ello, al sujeto normal se le considera pertenecido, integrado y reconocido por su par.

El esquema igualmente nos presenta que el sujeto normal es aquel que no tiene una visión distorsionada de la realidad, no es ni enfermo, ni negro, ni homosexual, ni inmigrante, sino que, es sujeto normal, blanco, heterosexual y nacional. Por lo cual, el sujeto no está ni enfermo, ni es raro y por lo tanto goza de una superioridad cultural, social, política y económica. Él está sobre el resto, él es mejor que el resto.

La otra parte de la tensión hace referencia lo que se considera anormal o raro. Este sujeto anormal, no goza de cierta superioridad, más bien, está categorizado en la inferioridad, no dispone de privilegios y por lo tanto, se le mira en menos.

“A nosotros no nos gustan los negros, nos gustan las morenas, pero al negro africano lo miramos así como que lo miramos en menos”. (Entrevista N°3, 76)

El sujeto anormal, por ende, no es aceptado, no está integrado, sino más bien marginado de la sociedad. Es un sujeto que no gusta, y no gusta porque es diferente, es odiado porque es ajeno, no es reconocido porque su patrón cultural es extraño.

El sujeto anormal, es un sujeto anti-histórico, ya que, es un aparecido, un sujeto nuevo, un sujeto superficial que tiene una visión distorsionada de la realidad, el no dispone de una realidad histórica pasada. Es así que se considera anormal a toda persona que sea homosexual, inmigrante, y de color.

“El machismo te genera la homosexualidad, la represión toda la represión del mundo cristiano. Es respuesta defensiva de la sociedad, es decir la homosexualidad en el fondo no es una causa, sino que forma parte de una de las tantas raíces de una sociedad donde el hombre no tiene la potencialidad, o sea no, está siendo reprimido de



alguna manera, te fijas. Entonces, es una sociedad donde efectivamente el hombre y la mujer no están en plena libertad, esto no se da". (Entrevista N°3, 66)

Un docente sobre los inmigrantes:

"que aprendí de ellos... prácticamente nada, jaja o sea lo que te cuento no más. Me dio mucha rabia, que en 1973 China hubiera seguido, no hubiera cortado relaciones con el gobierno de Pinochet, todo el mundo corto relaciones con el gobierno de Pinochet, menos China y Chile le vendió mucho cobre a los chinos y china apoyó a Pinochet mucho en ese tiempo, a mi me dio rabia" (Entrevista N°3, 48)

"Los mexicanos que nos van a entregar, un balazo. ¡Como está la sociedad!".(Entrevista N°3, 72)

Frente a esta problemática, lo primero que se debe considerar es que esta tensión es el resultado de un contexto de superioridad e inferioridad que se viene desarrollando desde hace siglos. Romper con esta tensión involucra un proceso largo de cambio y construcción social. No olvidemos, que los discursos antes analizados corresponden a sujetos se han ido reproduciendo en una cultura que niega el reconocimiento de la diversidad. Son sujetos que se han ido construyen en un contexto espacial homogéneo.

Para romper con esta tensión resulta fundamental anular la idea de normalidad y anormalidad. Sin embargo, esto será un proceso largo y permanente debido a que se introducirá no solo en la escuela, sino también dentro de toda la sociedad.

Rompiéndose esta dicotomía recién se podrá establecer una relación igualitaria, una comunicación paralela y un aprendizaje mutuo entre los sujetos. Recién allí, el discurso entono a la diversidad se sustentara en la igualdad y en la cultura de reconocimiento.

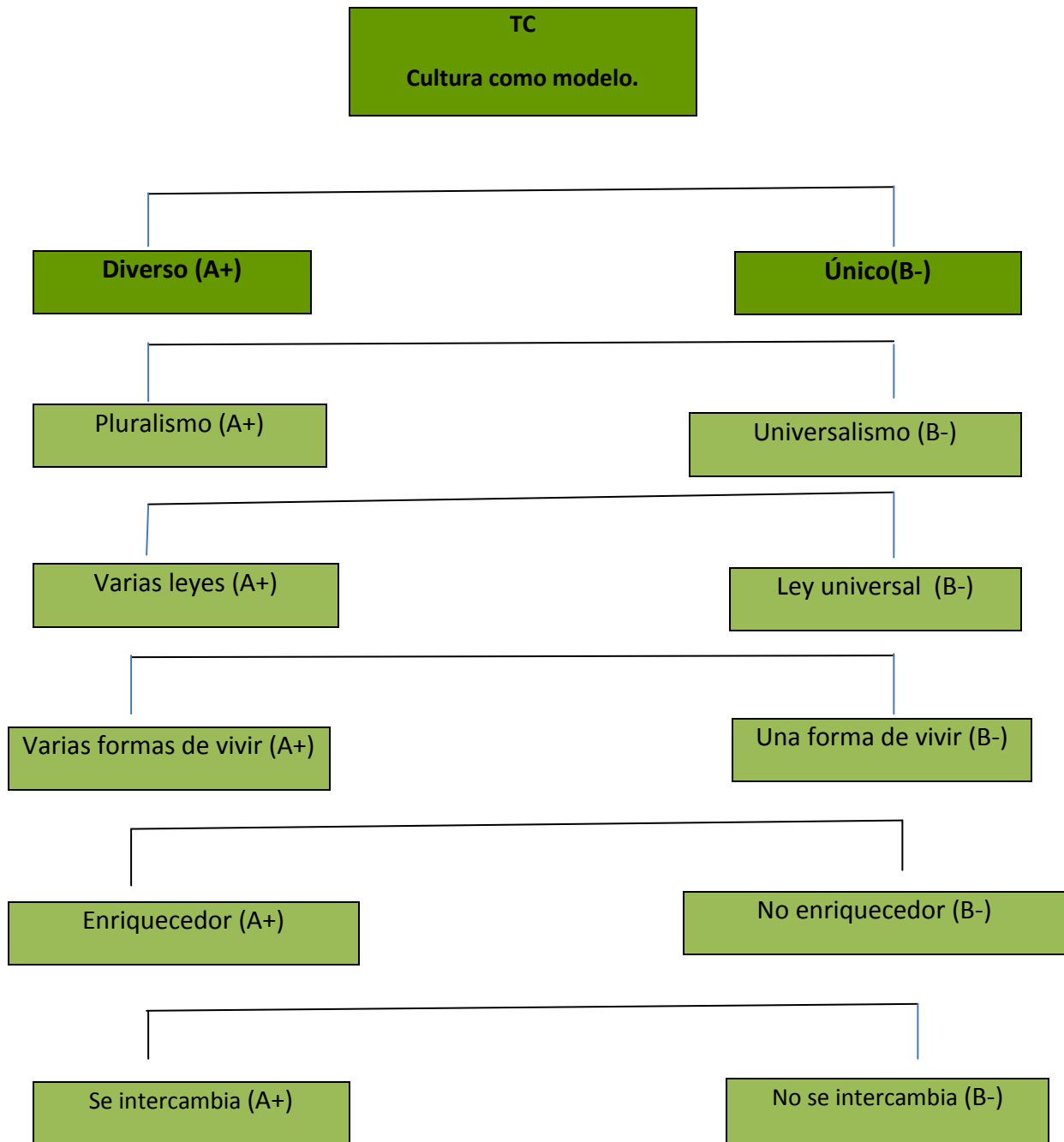


4.6 Sentidos docentes frente a la cultura como modelo

Comprender el sentido docente sobre la cultura es muy importante para el desarrollo del ser humano, ya que, ella nos devela la cuestión por el ser y por los sentidos del ser. Reconocer, por tanto los sentidos docentes entorno al concepto de cultura es primordial, debido a que es partir de esto, donde los sujetos pueden comprender su existencia y hacia donde apuntan sus acciones.



Esquema 6



El cuadro nos revela que existe una tensión entorno a la forma de concebir la cultura. Por un lado se observa la cultura como un modelo diverso y por el otro la idea de un modelo de cultura único y universal.

De acuerdo al esquema la cultura se entiende como un modelo diverso que dispone una posición pluralista de la realidad, reconociéndose que ella existe una diversidad de culturas dentro de una temporalidad espacial. Por ello, la cultura se mueve mediante varias leyes culturales que se intercambian y se enriquecen mutuamente.

El modelo de cultura diversa, por lo tanto, concibe un sinnúmero de significaciones y formas de ver y ser en el mundo. Tanto es así, que concebir la cultura como un modelo diversa se hace más enriquecedor, debido a que se observa un clima mayor de intercambio, contacto y de encuentro cultural.

“Justamente darte cuenta que la cultura de uno no es el centro del universo, de partida, te fijas, que el mundo que uno vive no es la ley universal, que uno tiene que aprender a respetar otras formas de vivir, otro pensamiento”. (Entrevista N°4, 68)

Ahora bien, cultura como modelo único y particular, por lo tanto no sería enriquecedor, y esto se debe básicamente a que este modelo de cultura es único, por ello no intercambia y no concibe otras formas de vivir en el mundo. Él y nadie más que él es centro del universo, y lo es porque hay ley natural, histórica y universal que la respalda.

El análisis antes identificado permite comprender que la cultura, primero se entiende como modelo, y que este dispone de dos posicionamientos importantes en las formas de concebirla por los docentes. Por un lado, se le concibe como único y universal y por el otro, se la concibe como diversa y pluralista.

En el primer caso, podemos identificar que la cultura se entiende como un modelo cultural que rige la sociedad, un solo modelo que domina el ser en el mundo. Por ello la cultura desde la posición uniformalista se definiría como abstracta, ya que, no significa, no interpreta, no construye, sino que simplemente es: general para todos.

Ahora bien, es importante dejar claro, que toda cultura es particular, pero no en el sentido de que es única y universal, sino que es particular, porque la cultura es concreta, creadora, vital y activa.

Reconocer que la cultura modelo es diversa, y que en ella suceden varias formas de vivir, nos habla de que la cultura es esa urdiembre, esa trama de significaciones que chocan, se mezclan y se intercambian. Igualmente, se debe tener claro que caer un pluralismo generalizado también resulta negativo, ya que, el solo hecho de concebir que existen varias formas de vivir y ser en el mundo no significa necesariamente que las culturas podrían estar interrelacionadas.

De acuerdo al contexto de hoy, el mundo se reconoce como multicultural, identificándose por tanto que existen culturas diferentes, pero ellas no están relacionadas directamente, sino que más bien, cada una vive por sí misma en un determinado lugar y tiempo.

Dijimos en el apartado anterior que es relevante comprender la cultura, ya que es por la cual el ser humano, proyecta su sentido y su existencia de ser en el mundo. Por lo que resulta fundamental, saber cómo se piensa la cultura, ya que, nos ayuda a develar el sentido por la interculturalidad. Y en este caso particularmente se interpreta que el dialogo intercultural se plantea como un desafío, ya que, para que exista el dialogo intercultural se debe romper con la tensión entre pluralismo e uniformidad.

Pretender que la cultura es un modelo un conjunto de unidades atomistas cerradas y aisladas, comprende que las culturas están permanentemente sin contacto. Y por otro lado, reconocer que solo existe un solo modelo de cultura, automáticamente se estaría anulando el contacto, el dialogo, la interrelación, el intercambio y la reciprocidad cultural.



El dialogo intercultural, en definitiva, se dará solo en la medida en que las culturas se enriquezcan mutuamente y reconozcan en situaciones de horizontalidad. Es por esto, que en la sociedad multicultural que estamos insertos la interculturalidad denota un proceso, un desafío para llegar a comprenderla. La multiculturalidad, por tanto, sería un paso esencial para el desarrollo de la interculturalidad.

4.7 Sentidos docentes entorno al ideal estudiante y al ideal de docente

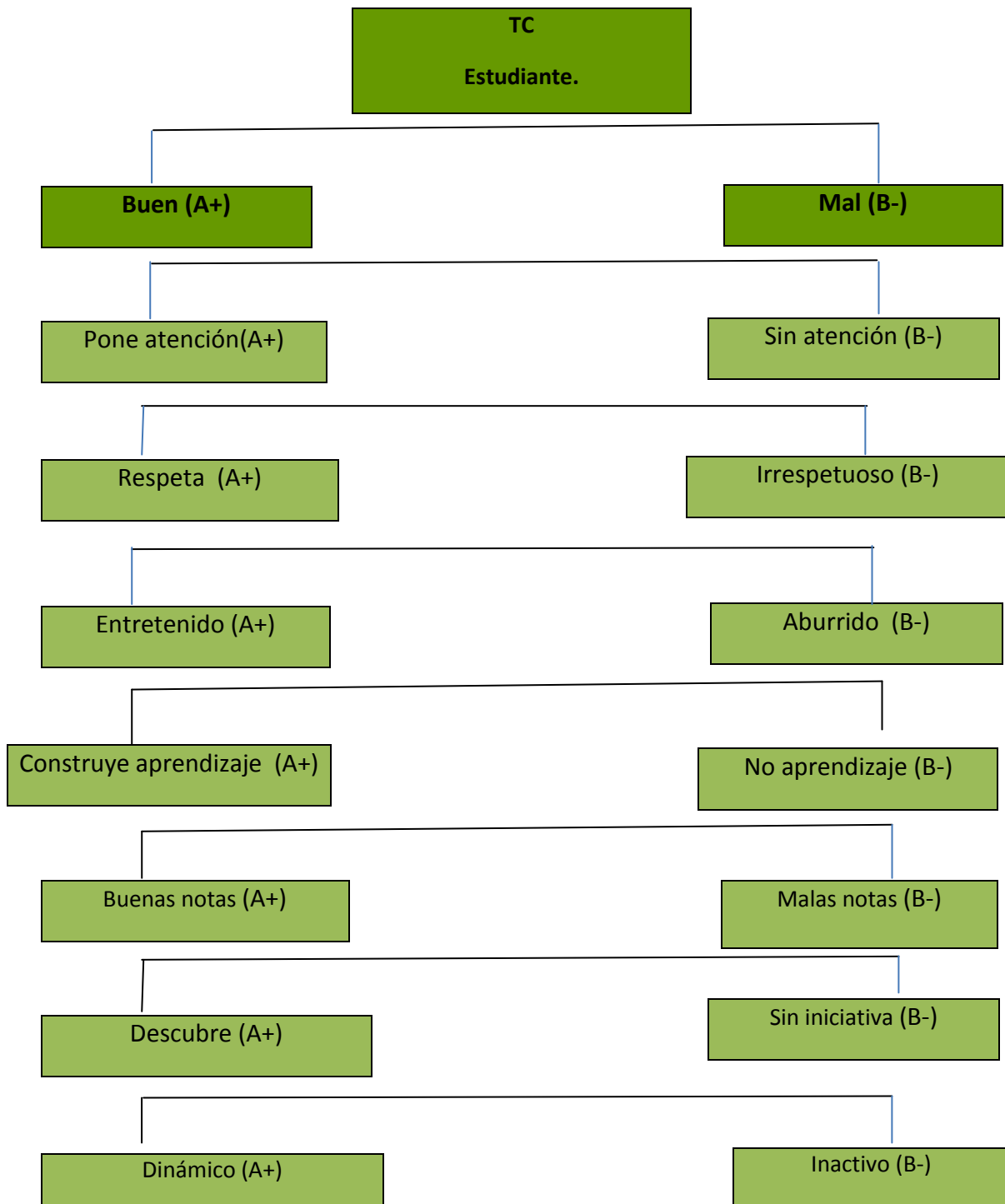
4.7.1 Sentidos docentes entorno al ideal de estudiante.

A continuación se presenta una tensión entre los que debería ser un buen y lo que es un mal estudiante desde los discursos de los docentes. Además se analizará, lo que significa ser un estudiante innovador y lo que significa ser un estudiante tradicional. Ambos esquemas se cruzaran, llevando con ello a un análisis más profundo sobre los sentidos que le otorgan los docentes a sus propios estudiantes.



4.7.1.1 Sentidos docentes entorno al buen y el mal estudiante

Esquema 7



En el presente esquema estructural, se observa una disyunción sobre el ideal que se tiene, sobre lo que es, un buen o mal estudiante. De acuerdo a esto, un buen estudiante es aquel que posee las siguientes características: pone atención en clases, respeta a su curso completo, es un estudiante entretenido, construye aprendizaje, dispone de buenas notas, tiene la capacidad de descubrir y además es dinámico.

“Un buen estudiante debe ser el alumno que me pusiera atención en lo que yo estoy tratando de enseñar y tratar de respetar el derecho que tiene de aprender, dicho de otra manera, no estoy tan preocupado de si está tranquilo, si no conversa, porque creo que al fin y al cabo eso no lo puedo evitar yo, que este entretenido, pero si mi interesa que el buen estudiante tenga un buen aprendizaje, unas buenas notas conmigo, y que logre captar el sentido de hacia dónde va mi tema, que es lo que yo quiero enseñar”(Entrevista N°4, 128)

Por el contrario, un mal estudiante, es aquel que no pone atención, es irrespetuoso tanto con el profesor, así como también, con sus compañeros. Un mal estudiante es aquel que está aburrido, que tiene malas notas, que no tiene iniciativa y por ende funciona en la inactividad, no construyendo aprendizaje significativo.

“Un mal alumno es aquel que es reduccionista, que solamente cree en lo que él quiere, y hasta ahí llega el conocimiento y se da por vencido y no incorpora más cosas”. (Entrevista N°2, 92)

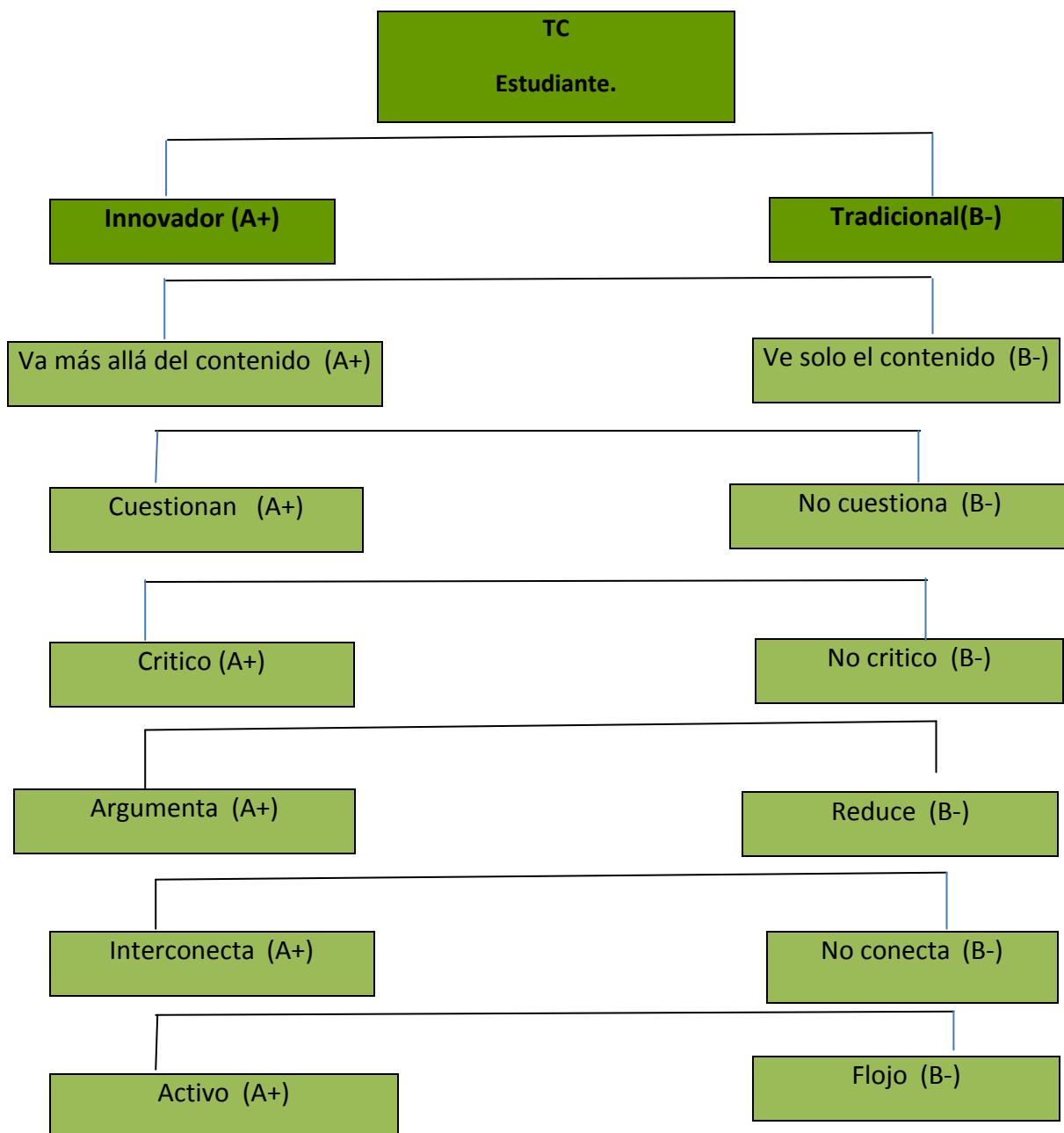
“Los tontorrones de mi curso, también, hay niños muy buenos te fijas, pero que hay que hacer, hay que depurarlos, te fijas, porque si tu entras en el juego de ellos, de que ellos se tomen confianza que uno no les da, estamos mal”. (Entrevista N° 3, 98)

De acuerdo a esto, se interpreta desde los discursos y acciones analizados de los docentes, que el mal estudiante le es difícil construir dialogo intercultural, ya que, le características se analizaron es un sujeto dispone de características mas individualistas que otros sujetos diferentes, ya que muchas veces pasa a llevar al resto con sus actitudes irrespetuosas. En cambio para un buen estudiante resultaría mas

fácil el dialogo intercultural, ya que este es capaz de respetar al otro cual en cual convive y construye aprendizaje.

4.7.1.2 Sentido docente entorno al estudiante innovador y al estudiante tradicional

Esquema 8



En el presente esquema estructural, se observa la dicotomía que existe entre un estudiante innovador y un estudiante tradicional. Un estudiante innovador, es

aquel que va más allá del contenido, va más allá de los datos duros que el docente pueda entregarle, interconectando y argumentando el contenido duro, con reflexiones, críticas y cuestionamientos. Por ello, se plantea que el estudiante innovador vincula lo que aprende en el colegio con en su diario vivir. Igualmente un estudiante innovador es aquel que se considera activo, ya que, es capaz de descubrir por sí mismo.

“Un buen estudiante, es aquel que puede complementar es saber eso. No tan solo de lo que te enseñan en el colegio, sino que también, de cómo puedes interaccionar esto mismo que aprendes acá, con tu diario vivir, que soy capaz de conectar, relacionar, y que no se refleja necesariamente en las notas”. (Entrevista N°2, 92)

Por el contrario, un estudiante tradicional, es aquel que solo reduce el conocimiento, no puede interconectar y argumentar el contenido, pensando que este, no se relaciona con su vida cotidiana. El estudiante tradicional no es activo, sino más bien flojo y pasivo, ya que, no cuestiona y no critica lo que el docente dice y hace, y si es que lo hace, no posee las herramientas conceptuales para poder argumentar de manera coherente lo que critico.

“hay estudiantes que te cuestionan mucho, onda pero profe para que hay que hacer esto y esto otro, pero para que nos sirve. En este colegio yo lo he visto más que en ningún otro lado, porque los niños tienen un pensamiento crítico, lo que tiene su ventaja ya que los hace ser personas más pensantes y preparadas para la vida, pero también tiene un contra que de repente te cuestionan mucho” (Entrevista N°1, 88)

“me preocupa el hecho de que quizás van a ser personas que puedan pasar a llevar al otro, personas que por estar en una mayor jerárquica, van a abusar muchas veces de su poder y van a tener una percepción a veces materialista de la realidad” (Entrevista N°1, 94)

Análisis cruzado desde las dos disyunciones anteriores

Sentidos docentes entorno al ideal de sus estudiantes a partir de un esquema cruzado.

Esquema 9

(+) Buen estudiante		
(-) tradicional	Tiene buenas notas, el que se mantiene tranquilo y en silencio poniendo atención al profesor	(+) innovador
	Tiene malas notas, es inquieto y no respeta al profesor	
(-) Mal estudiante		

Resulta interesante observar el cruce de estos esquemas, ya que nos encontramos frente a una tensión que se lee desde los textos docentes. Se interpreta que para los docentes de historia un buen estudiante es innovador. Y se entiende por ello, que el buen estudiante innovador es aquel que es capaz de construir conocimiento crítico de los contenidos que aprenden. A través de ello, el buen estudiante innovador es capaz de argumentar sus reflexiones, interconectado los contenidos y los conocimientos con su realidad y el contexto social donde se desenvuelven. Ahora bien, un mal estudiante innovador, por tanto, también es crítico y cuestionador, la diferencia con el anterior, es que este no tiene argumentos consolidados y por ende, no logra interconectar los saberes.

La otra interpretación que se observa dentro del mismo esquema, nos habla de lo que ser un buen y mal estudiante, desde la mirada tradicional. Desde esta perspectiva un buen estudiante tradicional es aquel que dispone de buenas calificaciones, el que permanece tranquilo, atento y en silencio respetando al profesor. Sin embargo, un mal estudiante desde la perspectiva tradicional, es quien tiene malas notas, el que es desordenado, es que es inquieto, el que se porta mal en la sala, el conversador y el que no respeta al profesor.

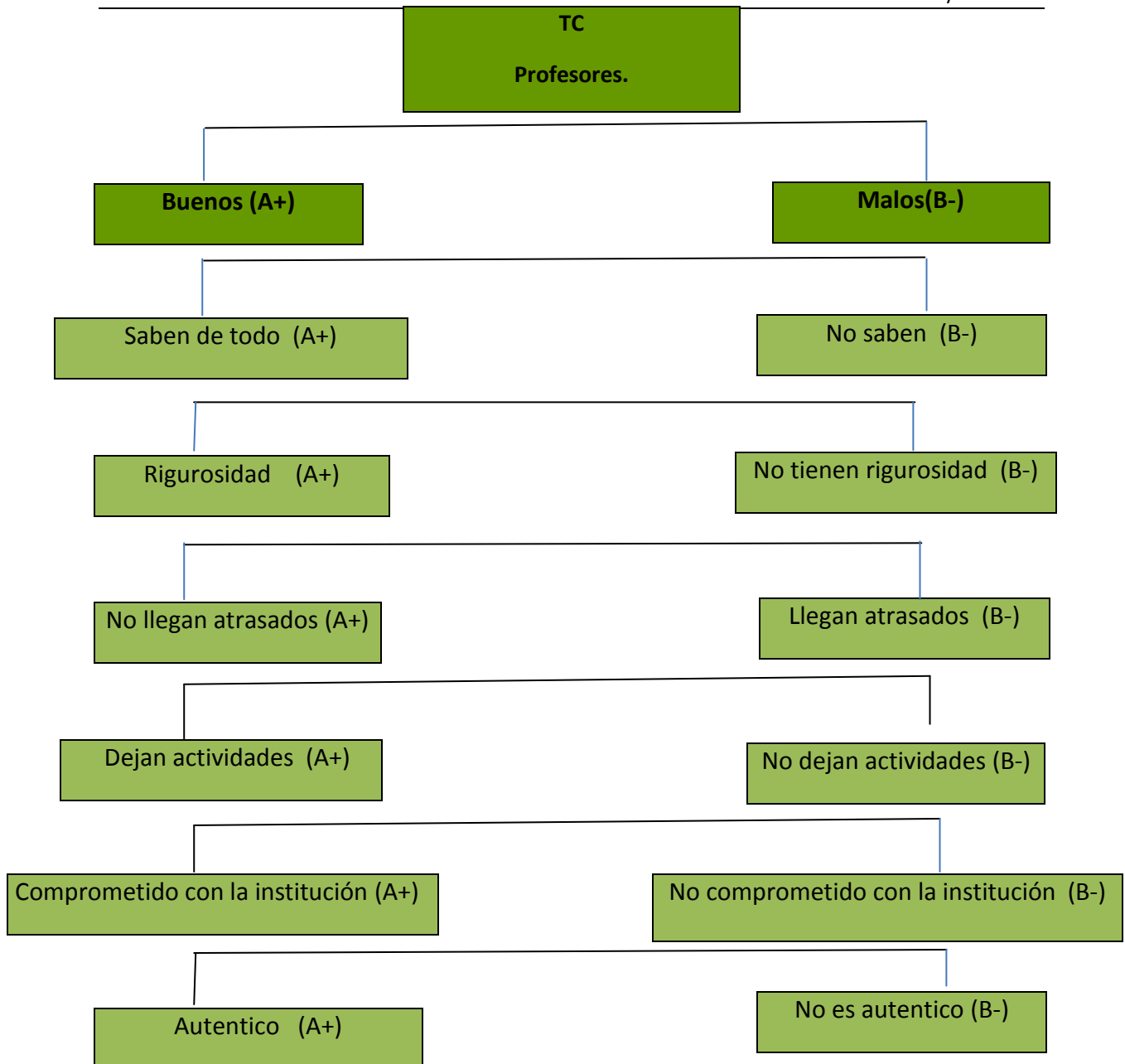
Esto se relaciona, se analiza y se interpreta con la interculturalidad, porque, un buen estudiante innovador reúne de acuerdo al esquema las características para construir el dialogo intercultural, puesto que capaz de construir el dialogo con el otro diferente, pues sus reflexiones y construcciones siempre estan interconectadas con sus realidad social y cultural. En cambio al mal estudiante tradicional se le haría mucho mas difícil construir el dialogo intercultural, ya que, esta preocupado de si mismo y de sus propios intereses sociales, culturales, políticos, económicos.

4.7.2 Sentidos docentes entorno al ideal de docente.

A continuación se presenta una tensión entre los que debería ser un buen y un mal profesor desde los discursos y las acciones de los propios docentes. Además se analizara, lo que significa ser un profesor innovador y lo que significa ser un profesor tradicional. Ambos esquemas se cruzaran, llevando con ello a un análisis más profundo sobre los sentidos que le otorgan los docentes a sus acciones y a sus discursos.

4.7.2.1 Sentidos docentes entorno al buen y al mal profesor

Esquema 10



En el presente esquema estructural se observa la dicotomía entre un buen y un mal profesor. El buen profesor, es aquel que sabe de todo, todo en cuanto conocimiento, el docente, en este sentido se maneja con varios temas. Un buen profesor, por tanto, tiene y dispone de una gran rigurosidad en su quehacer profesional.

“los buenos profesores, nacieron ahí, Yo estuve un tiempo y eran terriblemente rigurosos” (Entrevista N°3, 50)

Un buen docente, es responsable con su labor profesional, no llega atrasado y cuando se ausenta está preparado en lo respecta a dejar planificadas sus actividades. Los buenos docentes, toman parte activa de las actividades que se realizan en la institución, realizan más horas y actividades, aunque estas no sean remuneradas, pero las realizan para llevar a cabo proyectos importantes para el colegio.

“El aporte de algunos profes nuevos, por ejemplo, igual a sido bueno, porque ellos están en pro colegio, no puro de hacer su pega e irse, uno sabe que no te van a pagar la hora extra, y tampoco es agradable quedarse siempre pero por lo menos hay un compromiso de colegio y se hace” (Entrevista N°2, 108)

“Un profe autentico, que no venga a presumir nada, ni tampoco que sea tan como penca, flojo o reduzca su trabajo a un quehacer no más. Yo creo que el profe tiene que ser autentico, o sea si escogiste esta carrera, tienes que saber cuáles son sus pro y contra, y no por eso tienes que bajar el nivel, ni en el contenido, ni tampoco en lo personal”. (Entrevista N°2, 112)

Este docente es auténtico y ve en el proceso de enseñanza –aprendizaje la importancia de la educación.

En cambio, el mal profesor, es aquel, que se caracteriza por no tener un amplio conocimiento, no tiene rigurosidad disciplinar y valórica. Un mal docente además, no es responsable, llega atrasado diariamente y no deja actividades organizadas cuando se ausenta.

“Yo creo que de repente hay gente que se siente como súper cansada de la realidad del colegio y es una forma de explotar y de votar toda su rabia y resentimiento. También me molesta, no sé, que los profes llegan varias veces atrasados, entonces ponte tu han pasado situaciones de profes que están un día de paro, se van a la marcha y ni siquiera avisan o avisan a última hora y igual eso como que de alguna manera desestructura las cosas, dejar al curso votado” (Entrevista N°1, 128)



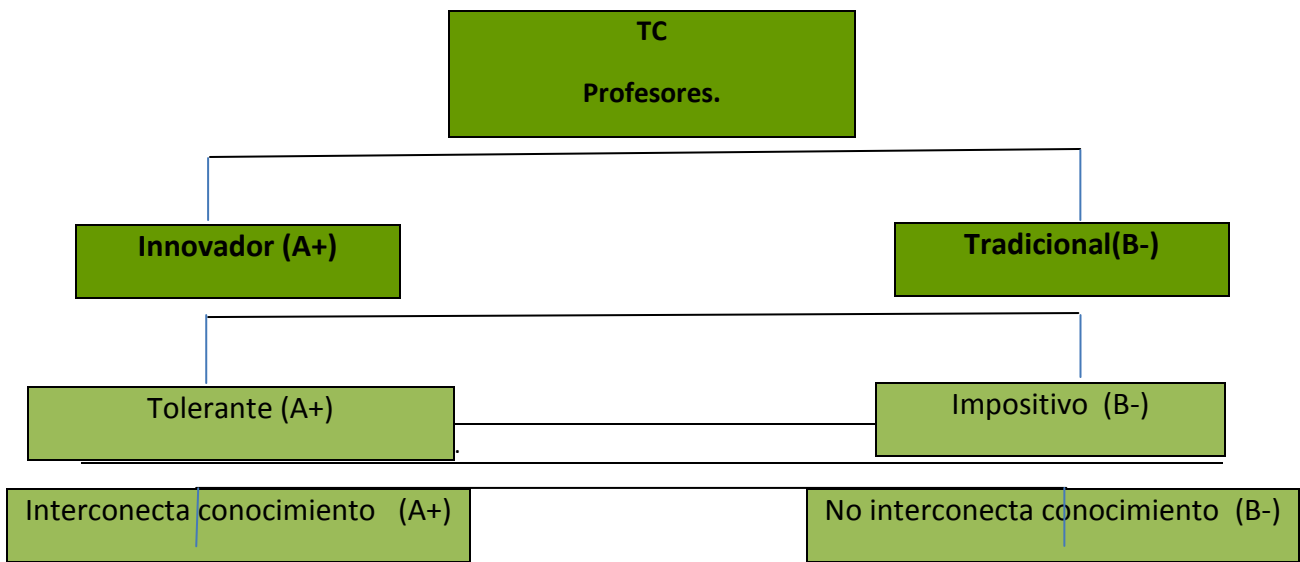
“Y también caen muchas veces en esto de hacer una crítica destructiva”.
(Entrevista N°1, 126)

Po tanto, un mal docente, no está comprometido con la institución, hace las clases que le corresponde y se va, no es autentico y no participa de actividades extra programáticas, su trabajo profesional se reduce solo a poner notas y ver resultados.

“El aporte de algunos profes nuevos, por ejemplo, igual a sido bueno, porque ellos están en pro colegio, no puro de hacer su pega e irse, uno sabe que no te van a pagar la hora extra, y tampoco es agradable quedarse siempre pero por lo menos hay un compromiso de colegio y se hace”. (Entrevista N°2, 108)

4.7.2.2 Sentidos docentes sobre el profesor innovador y el profesor tradicional

Esquema 11





En el presente esquema estructural, se observa la dicotomía entre lo que significa ser un docente innovador y lo que significa ser un docente tradicional. Un docente innovador es tolerante con los estudiantes, desarrolla sus clases de manera decidida, de diferentes formas y estilos, esto hace ver que es un docente más entretenido, el cual permite que sus metodologías de enseñanza lleven siempre a conocer más, por parte del estudiantado. Este ideal de profesor, dispone de críticas constructivas y las aporta a la escuela para el desarrollo positivo de esta. Igualmente el docente innovador tiene la capacidad de contextualizar los saberes, los relaciona y los interconecta con la realidad de los estudiantes, así como también con los conecta con otras disciplinas.

“En un momento en el cual pude conversar con profesor y preguntarle sobre esta actividad, me respondió que era algo así como un rito de finalización de fin de semana, que lo hacía solo los lunes, una hora con su curso, para que los niños supieran que el fin de semana termino y también para que se atrevieran a contar sus experiencias personales y respetarse”. (Diario de campo, N°5, 22)

“Ella era, no o sea yo creo que era una excelente profesora, pero después se chaceo y se transformó y se convirtió en una persona dominante, hacia lo que quería, nunca nos hizo clases o a la mitad del curso la sacaba a bailar porque tenía evento y a los otros los dejaba no sé, desarrollando guías del texto escolar y no se era demasiado fome, era siempre lo mismo y yo tenía la ambición de conocer más, de cuestionar”.(Entrevista N° 2, 20)

Un docente tradicional, por lo tanto se transforma en un sujeto dominante, ya que impone el conocimiento, considerándose poseedor de toda la verdad, deseando controlar todas las situaciones que ocurren en el aula. Además no hace clases consistentes, por lo que sus clases se tornan fomes y repetitivas, ya que, la metodología de sus formas de enseñar, no varían. No interconecta los conocimientos y menos contextualiza los contenidos.

“Comienzo a observar a otros estudiantes, ya va aproximadamente media hora de clases y muchos tienen cara de sueño, escriben algunas cosas, pero podría afirmar que ninguno participa, o ninguno está verdaderamente atento. Cuando el profesor pide leer una página del libro en voz baja de manera personal, unas 5 personas lo leen, el resto se encuentra “tirado en la mesa” esperando, me imagino que pase luego la hora”.(Diario de campo, N°6, 26)

Un docente tradicional, también es aquel que critica sin base, critica para no aportar ideas, su aporte no beneficia al colegio, sino que los destruye internamente.

*“Los docentes caen muchas veces en esto de hacer una crítica destructiva”
(Entrevista N°1, 126)*

Análisis cruzado desde las dos disyunciones anteriores

Sentidos docentes entorno al ideal del profesor a través de un esquema cruzado.



Esquema 12

(+) Buen profesor	
Promueve los contenidos conceptuales. Es riguroso en a la disciplina dentro del aula	Promueve la interrelación de los saberes con la realidad de los estudiantes. Hace que los estudiantes piensen y reflexionen entorno al nuevo conocimiento
(-) tradicional	(+) innovador
Es aburrido, no dispone de nuevas estrategias de enseñanza y no se siente comprometido con su quehacer profesional	Dispone de un discurso innovador pero no capaz llevarlo su la práctica pedagógica
(-) Mal profesor	

En el esquema presentado resulta interesante observar el cruce de códigos que allí se crean, ya que nos encontramos frente a una tensión que se lee desde los mismos textos docentes. Se interpreta que para los docentes de historia un buen profesor innovador es aquel que promueve interrelación de los conocimientos, ya que los contextualiza con la realidad de los estudiantes haciendo que estos se sientan vinculados a su aprendizaje. Esto hace que el buen docente innovador, promueva la reflexión y la crítica en sus estudiantes, ya que, logra que sus clases sean siempre distintas y creativas.

Ahora bien, un mal profesor innovador es aquel que intenta promover habilidades en sus estudiantes pero no dispone de las herramientas necesarias para lograrlo, solo lo tiene en su discurso, pero le cuesta materializarlos en la práctica.

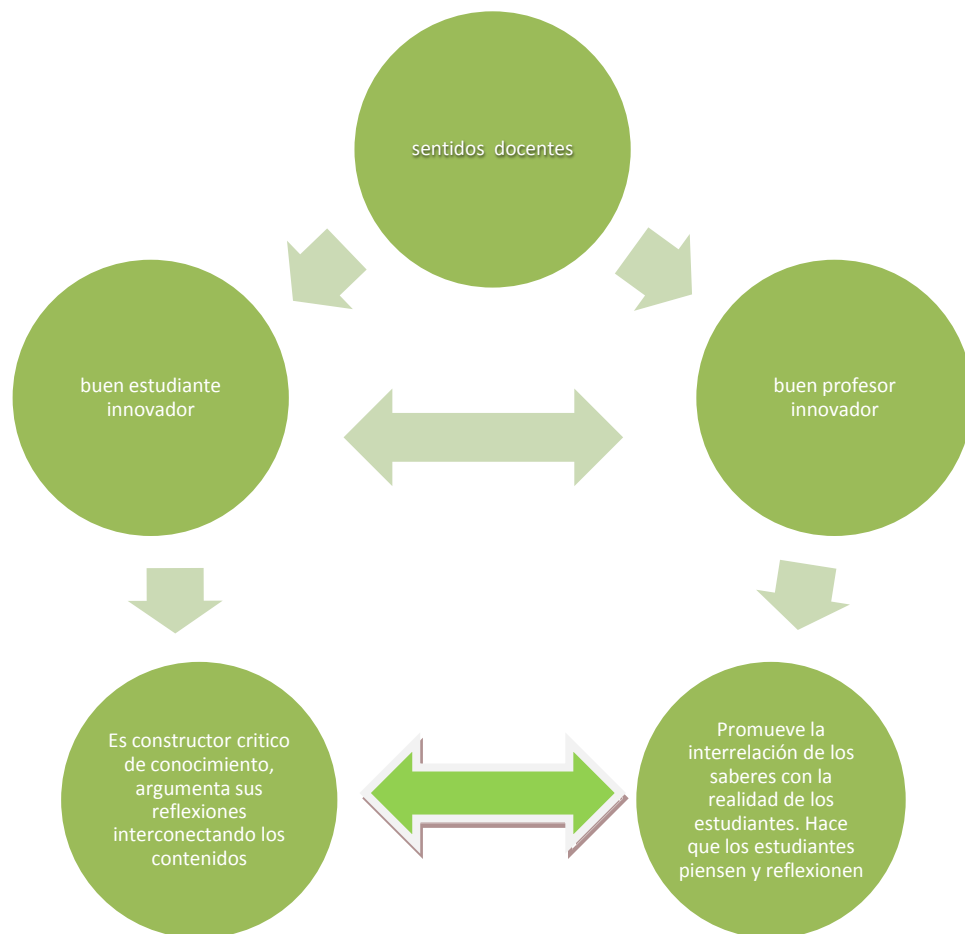


En el otro cruce de códigos, se observa al buen docente tradicional. Siendo este quien tiene la capacidad de promover contenidos conceptuales, secuenciales y memorísticos. Se preocupa de la disciplina de los estudiantes, ya que valora el orden y silencio como elementos esenciales para provocar un buen proceso educativo. En cambio el mal docente tradicional, es aburrido, debido a que no dispone de nuevas estrategias de enseñanza-aprendizaje, no logra un clima adecuado de silencio y de respeto para el desarrollo educativo. El mal docente tradicional no está comprometido con su trabajo como docente, no le importa su institución y menos le importa lo que los niños y niñas aprendan.

Se puede interpretar que los sentidos docentes apuntan sus miradas, sus expectativas y sus acciones a que un buen profesor innovador facilitaría el dialogo intercultural en el espacio escolar, porque posee las características necesarias para ella; es tolerante, interconecta el conocimiento y las experiencias de los niños y niñas. En cambio el mal profesor tradicional dificulta el dialogo intercultural ya que realiza acciones individualistas; impositivo, y no interconecta conocimiento.

Esquema cruzado que representa los sentidos docentes entorno al ideal docente y al ideal de estudiante.

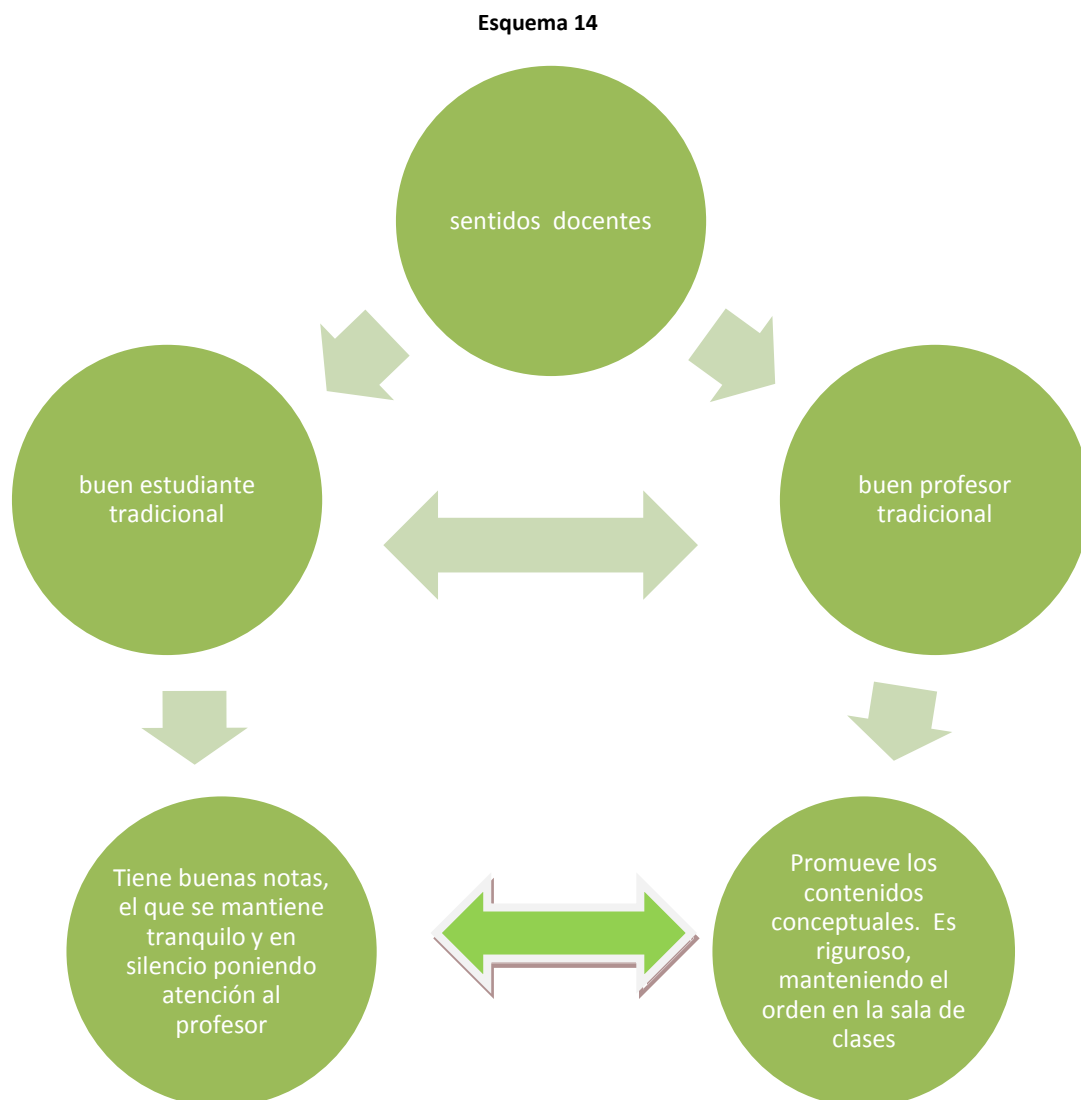
Esquema 13



Este esquema nos presenta los sentidos docentes con respecto a un buen estudiante innovador y con respecto a un buen profesor innovador. Se logra dilucidar que ambas proyecciones se relacionan, ya que, un buen docente innovador espera que sus estudiantes sean críticos, innovadores y constructores de conocimiento, siendo el propio docente innovador quien guíe la práctica mediante la interrelación que haga él de los saberes. Con esto, el estudiante podrá no solo reflexionar lo aprendido, sino que también podrá argumentar lo cuestionado, no olvidando que es el docente innovador

quien debe realizar la contextualización y la vinculación del conocimiento con la realidad del estudiantado.

Esquema cruzado que representa los sentidos docentes entorno al docente tradicional y al de estudiante tradicional.



Este esquema nos presenta los sentidos docentes con respecto a un buen estudiante tradicional y a un buen profesor tradicional. Al igual que en la interpretación del esquema anterior, develamos que un buen profesor tradicional espera que sus buenos estudiantes tengan buenas notas y que se comporten de una



manera respetuosa dentro de la sala de clases, es decir, un manera silenciosa y ordenada. El buen profesor tradicional necesita de este clima pasivo y sereno, ya que, sus buenas clases están basadas en la entrega de contenido memorístico y conceptual.

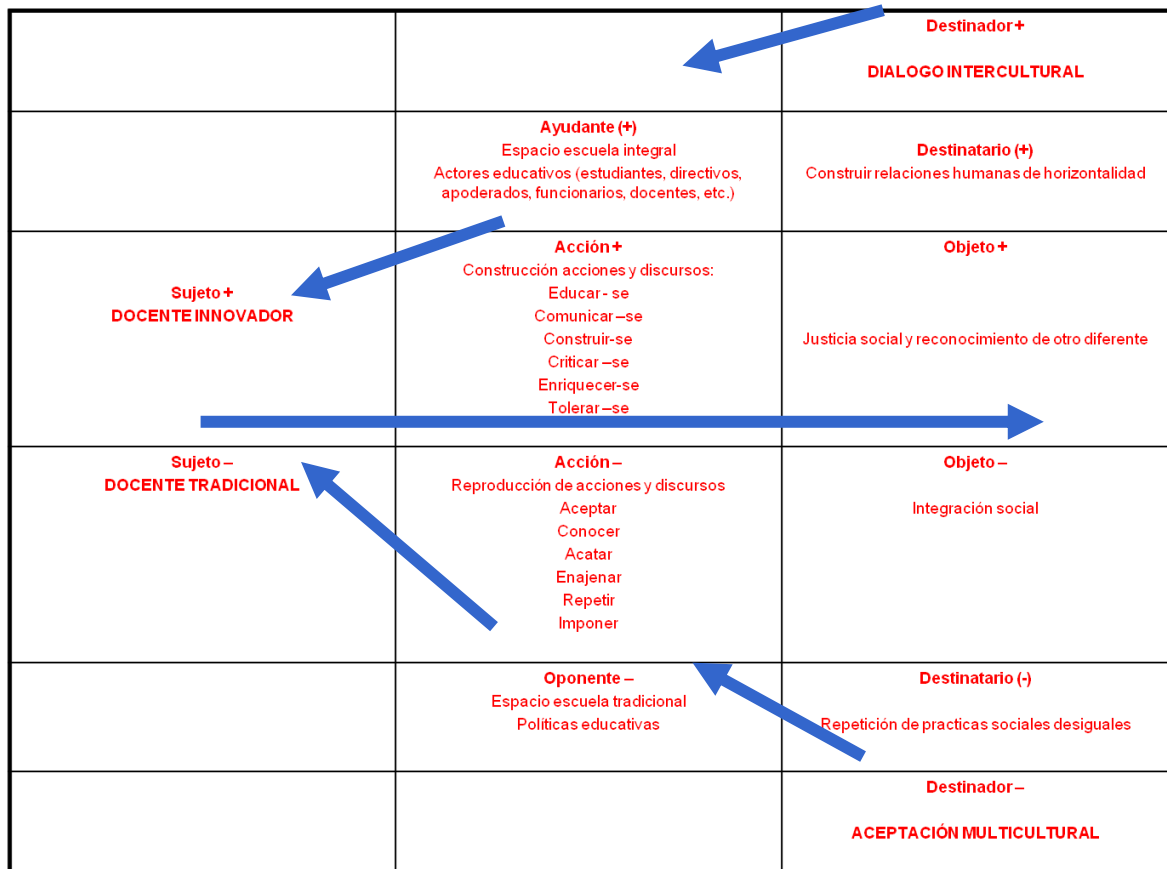
Este análisis también nos permite interpretar que el buen profesor tradicional se diferencia del buen profesor innovador, ya que este último no está preocupado de entregar y exponer un conocimiento, sino más bien construirlo. Por lo tanto, será el buen estudiante innovador quien participa de este proceso de manera activa y no pasiva como lo hace el buen estudiante tradicional.

Esta forma de comprender los sentidos docentes nos develan que al relacionarse un buen docente innovador y un buen estudiante innovador se desarrollará una práctica de diálogo intercultural. A partir de eso, cabe preguntarse ¿Cómo un buen docente tradicional puede otorgar sentidos interculturales a su práctica profesional?

4.7.3 Sentidos docentes entorno a quehacer profesional

Modelo Actancial. Docente Innovador y Docente Tradicional.

Esquema 15



Modelo Actancial. Docente Innovador y Docente Tradicional.

El presente esquema devela la tensión entre el docente innovador y el docente tradicional, asimismo, es importante recalcar que este esquema nos llevara a la conclusión final de la investigación, siendo a través del análisis actancial donde se pueda llegar al objetivo general de la investigación el cual es; Comprender los sentidos que le otorgan a la «interculturalidad» docentes del subsector de Historia y Ciencias Sociales de establecimientos educacionales de sectores populares de Santiago.

Análisis actancial:

En este modelo actancial, encontramos en el sujeto positivo al docente innovador, cuya acciones están representadas en la construcción de acciones y discursos, tales como: educarse – se, comunicar – se, construir - se, criticar – se, enriquecer – se, tolerar – se, siendo el objeto positivo la justicia social y el



reconocimiento del otro diferente. Igualmente, el ayudante que se observa para alcanzar el destinatario principal son; el espacio aula integral y los actores educativos (estudiantes, académicos, funcionarios, docente, apoderados etc.). El ayudante positivo también apoya al destinatario secundario, que en este caso es la construcción de relaciones humanas horizontales. Este conjunto de acciones y discursos nos guía al destinatario principal: Dialogo Intercultural.

Por otra parte, el sujeto negativo que se observa es el Docente Tradicional, cuyas acciones están representadas por la reproducción de acciones y discursos, tales como: aceptar, conocer, acatar, enajenar, repetir e imponer; siendo el objeto negativo la integración social. En esta parte de la tensión se encuentra el oponente, en este caso, es el espacio escuela tradicional y las Políticas Educativas. El oponente negativo, nos lleva al destinatario secundario negativo, que es la repetición de prácticas sociales desiguales. Este conjunto negativo genera el destinatario principal negativo: Aceptación Multicultural.



5 Conclusiones

5.1 Escuela “integral” y escuela “no integral”: Sentidos docentes sobre una escuela como espacio ideal.

De acuerdo a los discursos y acciones analizados, se puede desprender que los docentes de historia, apuntan sus miradas a la concretización de una escuela ideal integral, tanto es así, que disponen, de una forma de ver el mundo, que está en la teoría, pero que lamentablemente en la práctica y en la acción misma no se ve reflejada.

La mayoría de las escuelas en la actualidad, no están preocupadas del desarrollo humano, sino que apuntan directamente a la consecución de resultados. Esto lo podemos ver, desde los planteamientos de Cassasus, él nos dice que la escuela y la gestión tradicional “no integral” enfocan sus miras a los resultados, siendo esto una práctica mas autoritaria que democrática. Según el autor, la misión de la escuela debe centrarse en los recursos humanos y por tanto buscar el desarrollo integral de este.

Se puede comprender, entonces, que los sentidos docentes apuntan a un ideal de escuela que no están presentes en el ahora y por tanto, sienten que su labor, su misión, su “ser en el mundo” no está la escuela, sino fuera de ella.

“Mira es que lo que ocurre es que nosotros estamos desarrollando una función educacional, como te explico, estamos pendiente de nuestro trabajo, o sea, la enajenación del trabajo, en el fondo, el trabajo esta alienado con los niños si haces bien las cosa, otra persona se va a beneficiar, si haces mal las cosas, te va a llegar el reto por atrás, pero tú no puedes decir son mis niños, son mis alumnos, es mi colegio si tu lo crees así, dedícate a otra cosa”. (Entrevista N° 3, 116)



La cita recién presentada, da cuenta del desencanto profesional que disponen los docentes entorno a su quehacer, haciendo, que ellos piensen idealmente en una escuela diferente. Es posible, que la noción de escuela integral sea para ellos una visión de escuela diferente, pero sienten que esa escuela no esté reflejada en la educación formal, por lo que, tienen la necesidad interna de formar, de educar en una nueva perspectiva, sin embargo, no logran cambiar desde ellos mismos su propia acción pedagógica, porque la política educativa lo limita.

De acuerdo a los planteamientos de Paulo Freire, la escuela debe esencialmente buscar la autonomía de los sujetos, ya que es la única forma para que este se desarrolle desde un plano general. El incluso, nos entrega percepciones para enfrentar el desafío de la escuela integral, diciéndonos que la escuela debe llegar a la concientización humana y no al desarrollo del “conocimiento bancario” o depositario.

Se observa además que, existen otros sentidos docentes que plantean que la escuela tiene espacios para el desarrollo integral del ser humano, pero son casos específicos, ya que dicen por ejemplo, que la escuela crea alternativas, como deporte, folclore, actividades vinculadas a los derechos humanos, etc. Planteando, que este modelo de enseñanza que dispone la escuela hace que los niños estén preparados para la vida y permite la convivencia.

“Aquí hay muchas actividades que involucran a toda la comunidad, tanto padres, como profes, como alumnos, ya; como la feria de las artes, donde los mismos alumnos presentan sus presentaciones, se trata de hacer carnavales, con el baile y cosas típicas que les va a tocar, las poblaciones, se trata de recrear los carnavales de la Legua, la Victoria. También se celebra el día de las Américas, donde cada curso representa un país y tiene que averiguar de la cultura, de la historia, la flora, la fauna, información completa del país, se hace un stand, con banderas, música etc. como hacer una gran investigación de un país típico. Se hacen actos conmemorativos del 11 de septiembre. Se trabaja sobre los derechos humanos”. (Entrevista, Nº 1, 144)

“Los alumnos conversan y el profesor ordena sus cosas, saca sus plumones, en fin todo el proceso de inicio de una clase. Mientras los niños y niñas hablaban, el profesor escribe en la pizarra, pero lo mas impactante es que cuando me doy cuenta lo que está escribiendo, no es contenido sino esto: ¿Cómo estuvo mi fin de semana? ¿Cumplí mis objetivos? ¿Cómo estoy de ánimo? ¿Por qué? ¿Qué quiero realizar el próximo?. Pregunte a los estudiantes de que eran esas preguntas, y me respondieron: ¡ ahh, es que el profe siempre nos pregunta como estamos y si estamos tristes o alguien esta triste no da animo, jajaja, es chistoso pero es bakan!. Debo admitir que yo también lo encontré “Bacan”.(Diario de campo, N°5, 16)

Sin embargo esto no es suficiente para el desarrollo integral de una escuela, ya que, son acciones mínimas y lo dice el mismo docente

“Yo creo en los ideales que tiene la escuela, aunque de repente en la práctica, no siempre se dan estos ideales, pero yo creo que a lo menos tratamos de educar de forma más integral, no tanto en función de una prueba, de tener el puntaje, los números suficientes para una prueba SIMCE o una prueba PSU, sino que tratamos de ir más allá, tratando de formar en valores, yo creo que más que en otros lados. Quizás no siempre es tan bueno como uno quisiera, pero si lo comparamos con otras realidades, yo creo que estamos bien en eso” (Entrevista N°1, 142)

Es posible que la escuela desarrolle prácticas integrales, pero de ahí a que la escuela sea integral es muy distinto. Educar para la vida es educarnos para relacionarnos, es educarnos para comunicarnos, es educarnos desde la interculturalidad.

“Aquí te educan para la vida, (...) Hay un cabro que lo que le interesa es desarrollar las herramientas que aprendió en el colegio para ser un buen tipo afuera, y de ahí en el fondo explorar cosas que tengan que ver con sus inquietudes, y la U, no lo

reúne todo, para él la U es como cosificarte, donde te dicen como debes ser como profesional, y como debes interactuar con este sistema". (Entrevista N°2, 120)

Si bien, se observa que este es un caso especial, y que el colegio A de Providencia tiene prácticas integrales, en la práctica de aula esto no se desarrolla. Y se debe básicamente al modelo de educación que entrega este país. La educación formal chilena, es una educación excluyente y centrada en el producto, es decir, al niño y la niña no se le prepara para la vida, sino que se le prepara para cumplir una función material de la sociedad.

Bajo este paradigma que dispone el sistema formal de la educación chilena resulta difícil (pero no imposible) proyectar el desafío de la educación intercultural, debido a que las políticas educativas no entregan los espacio y/ elementos suficientes para el desarrollo integral y humano, siendo este el punto fundamental para construir el dialogo intercultural. Ahora bien, se puede concluir que en los discursos y acciones de los docentes existe una ideal de cambio y transformación que permitiría el desarrollo en la acción del dialogo intercultural, es decir, al esta en el discurso de los docentes la idea de escuela integral es posible que ideal se concrete.

5.2 Una relación “horizontal” y una relación “vertical”: Sentidos docentes entorno a las relaciones entre pares

De acuerdo a los discursos y acciones analizados, se puede desprender que los docentes de historia significan relaciones de horizontalidad y verticalidad.

Ahora bien, se concluye, que son las relaciones verticales las que predominan, y las que mueven a los sujetos. Estas relaciones verticales son más bien disparejas, discontinuas, desiguales y lejanas. Por lo tanto no se ve al otro como parte constitutivo de sí.

Es importante, decir, que desde los sentidos docentes también se concluye que las relaciones entre pares horizontales ayudan al conocimiento en profundidad del sí y del otro diferente. La relación de horizontalidad crea reconocimiento y el reconocimiento permite construir la interculturalidad.

En la siguiente cita se observa la relación horizontal:

“¿Cómo estuvo tu fin de semana?, me pregunta un profesor a mí, yo respondo digo que bien, tranquilo y muy descansado... ellos me dicen que bueno... Para seguir la conversación yo pregunto ¿Y a ti? ¿Cómo te fue? Bueno, me responde, genial, con la familia, tuvimos un asadito una celebración donde invitamos a algunos amigos de confianza con los que pudimos entablar una buena conversación” (Diario de campo, N°4, 14)

En las relaciones horizontales, el otro es considerado como un igual, en el sentido de poder relacionarse, de aprender. Tal como expresa Chapela y Ahuja: *“Los sujetos tienen las mismas posibilidades de expresar lo propio cuando hay condiciones, para que con respeto y paciencia, unos dialoguen con otros, unos debatan con otros, unos se expresen con otros con reciprocidad y con acceso a los mismos espacios, a los mismos tiempos, a las mismas oportunidades” (Chapela y Ahuja 2006: 77)*

“yo descubrí en un momento que el crecimiento tiene que ser horizontal más que vertical, porque, en todas las relaciones humanas. Pienso que hay que complementar, yo iba a hacer un magister, pero pensé que era lo mismo, yo creo que aquí uno tiene que enriquecerse de todo”. (Entrevista N°2, 134)

En estas relaciones horizontales, no existe una jerarquía, no hay una opinión más importante que otra, y tampoco un sujeto más importante que otro, sino que, las opiniones se respetan y se reconocen existiendo un dialogo constante.

De acuerdo los sentidos que le otorgan los docentes de historia a las relaciones horizontales entre pares, son esenciales para llevar a cabo la tolerancia, el respeto y la sociabilidad. Además permiten reconocer otra realidad, otro contexto histórico, para que así, el sujeto pueda constituirse de toda su realidad, ya que, el desarrollo de relaciones verticales, no permite un dialogo intercultural, sino que por el contrario, se ve a otros sujetos como inferiores o superiores, lo que hace que no exista el intercambio y tampoco reconocimiento. El sujeto no considera importante a otro para la constitución de sí mismo.

Sin embargo, las relaciones horizontales entre pares estan en construcción, estan en proceso, siendo en el espacio escolar donde los y las docentes podrían comenzar a trabajar la horizontalidad.

*“ Yo creo que vivir en un mundo donde las relaciones sociales se empiezan a tornar intolerantes cuesta más, no obstante yo creo que vale la pena hacer el esfuerzo”
(Entrevista N°4, 200).*

5.3 Estrategias de luchas: Sentidos docentes frente a las luchas reivindicativas:

De acuerdo a los discursos y acciones analizados se puede desprender que los docentes de historia tienen una opinión y reflexión bastante crítica, en lo que respecta a las luchas reivindicativas desarrolladas en Chile y Latinoamérica, específicamente la lucha de los pueblos originarios. Esta opinión va dirigida a reflexionar sobre las estrategias usadas por las diferentes luchas reivindicativas para llevar a solución sus demandas, ya que, se considera que las estrategias usadas han logrado desafíos importantes.

Ejemplo claro de esto, son las luchas reivindicativas de los pueblos originarios de América latina, las cuales han provocado que los Estados-nación latinoamericanos creen políticas gubernamentales de integración, como por ejemplo la entrada en el



territorio de la educación intercultural, desplazando la idea de una educación homogeneizadora.

Ahora bien, los sentidos de los docentes de historia, apuntan en que se deben cambiar las estrategias de lucha usadas por los pueblos originarios, o también las demandas reivindicativas homosexuales, ya que, no se debe seguir entrando en los espacios del poder, es decir, la forma de llevar a cabo sus demandas deben profundizarse y cambiar.

En Chile las organizaciones han puesto en marcha un movimiento el cual exige el reconocimiento de las uniones de matrimonio y la unión civil de personas del mismo sexo. Esto indica que el movimiento homosexual, también pide que el poder los reconozca, es decir entran en el campo del poder.

“Con todo el discurso político, bueno yo siento que es necesario, cualquiera sea la lucha, cuando tu estay peleando con las entidades del poder, obviamente teni que hacerlo en su cancha, con su lenguaje y todo lo que querai, pero siento que te quedai ahí no más, entonces ese es el conflicto. Entonces, ¿cuando haces que esas personas entren en tus canchas? Yo sé que es difícil, de más, pero siento que como que puro entramos en esa dinámica de las fuerzas de poder, entre carabineros, curas, estado, pero no salimos de ahí. Entonces cuando tu creai un dispositivo para que sean ellos los que vengan a buscarte a ti y lo re signifiquen cachay. Ese es para mí el problema, cualquiera sea la lucha, incluso la Gay, porque cuando decimos que queremos entrar con leyes de matrimonio, pero estas entrando justamente en el campo del poder no mas poh, ese para mi es el problema. Veo las noticias, igual me molesta cachay, pero siento que, no son estratégicos tampoco, están siendo juguetes de lo que ellos esperan no más.” (Entrevista N°2, 56)

Es por esto que las luchas reivindicativas, desde los sentidos docentes deben plantearse, como un desafío de cambio, ya que, si bien, las mismas estrategias sirvieron en algún momento para alcanzar objetivos y demandas sociales, culturales,



políticas y económicas, ahora estas, necesitan construir nuevas estrategias para exigir justicia social, reconocimiento e independencia en un nuevo contexto espacial.

5.4 Comprenderse y comprender: Sentidos docentes otorgados a la enseñanza de la historia.

De acuerdo a los discursos y acciones analizados, se puede desprender que los docentes de historia, reconocen la importancia que tiene la enseñanza de la historia, es decir, desde los docentes se observa que disponer este conocimiento es primordial para la vida, tanto como para la vida personal como la que se vive en sociedad.

Desde lo personal, se ve en que la historia es una base para comprenderse a sí mismos, sin la historia no hay una comprensión de lo que uno es y hacia donde apuntan nuestras acciones.

“me gusto la historia porque en cierta manera explica quién soy. Obviamente, hay una teoría además individual de quien soy, pero el quien soy responde también a un contexto, a un lugar, a una circunstancia, y para mi es importante saberlo”.
(Entrevista N° 2, 124)

La enseñanza de la historia, responde entonces al saber comprender el contexto social, cultural, político y económico en el cual el sujeto está inserto, y al comprender este contexto el sujeto se comprende a sí mismo.

“Tiene que ver con comprender desde uno y como uno llega a conocerse, a mi la historia me ha ayudado a aprender mucho desde el contexto desde uno viene contexto histórico, social, comprenderse uno mismo y comprender su pasado histórico”
(Entrevista N°4, 238)

Un aspecto importante, tiene que ver con que la enseñanza de la historia permite ampliar la mirada a otras realidades, reconociendo a otros, es decir, permite que los sujetos desarrollen acciones interculturales, ya que, al existir también un

conocimiento de otros contextos históricos, culturales, sociales y políticos, el sujeto construye un conocimiento amplio e íntegro.

El sujeto también, al conocer otros contextos, puede llegar a comprender que se construye a partir de la interacción con otros.

Lo anterior expuesto quiere decir, que en la enseñanza de la historia, puede llegar a desarrollar prácticas interculturales entre los sujetos, ya que, es desde la enseñanza de la historia donde se puede dar un paso a un nuevo sujeto político e intelectual que reconozca la diversidad cultural, y donde este nuevo sujeto distinga las diferentes conceptualizaciones de la sociedad.

Tal como se expresa en los planteamientos de Aranguren, es desde la enseñanza de la historia, donde se pueden comenzar a desarrollar las prácticas interculturales que permitan reconocerse de manera personal, así como también desde la interacción con otros. “La persistencia de los procesos de hibridación cultural en nuestras sociedades conduce al reconocimiento de la razón histórica de las culturas, lo que legitima la construcción de la identidad personal en relación con los otros y las distintas maneras de percibir el mundo como patrimonio común para el enriquecimiento de la pluralidad y la responsabilidad compartida” (Aranguren, 2006: 3).

La construcción de una ciudadanía intercultural, parte entonces desde la enseñanza de la historia, cumpliendo esta “un papel promisorio como espacio público de socialización” (Aranguren, 2006: 6).

5.5 Sujeto “normal” y sujeto “anormal”: Sentidos docentes sobre diversidad.

De acuerdo a los discursos y a las acciones analizadas se devela que la diversidad desde los sentidos docentes se configura como un tema pendiente en la escuela y en la misma sociedad. ¿Por qué?, porque, se comprende, por tanto, que la



diversidad para estos sujetos se conforma a partir de la aceptación de un otro diferente, pero que no necesariamente, estos están vinculados el uno con el otro. Tanto es así, que ellos mismos interpretan la idea de diversidad a su manera.

“Soy tolerante pero categórico, uno acepta otras opiniones o identidades. Pero tú para vivir tranquilo tienes que votar tus energías y lo que te párese mal, o sea igual, hay que decir algo que no te gusta”. (Entrevista N° 3, 138)

“Todos son mundillos. El mío es un mundillo, pueden estar juntos los mundillos, pero si tu me vas a pisar el callo, yo a mi mundillo lo defiendo pero con todo, podemos ser amigos pero que el profesor no se meta en mi mundillo”. (Entrevista N°3, 110)

Esto quiere decir, que entre los sujetos diversos no existe un reconocimiento mutuo, no existe la idea de que mi existencia es constitutiva de la tuya y viceversa, no existe, un yo desde ti, sino que mas bien, existe el yo acá y tu el allá.

Por ende, se puede analizar que la diversidad cultural está presente en los discursos docentes, pero sigue existiendo un discurso entorno al otro diferente como “anormal”.

Frente a esta problemática, aparece la tensión entre “lo normal” y “lo anormal”, de acuerdo a ello, cabe preguntarse entonces ¿Cuáles son los sentidos docentes entorno a la normalidad y a la anormalidad?

Desde esta pregunta, es importante decir lo siguiente; La normalidad según Susana Rodríguez Días, se entiende como todo aquello que es tal como debe ser. Se entiende como todo aquello que está en la mayoría de los casos, se entiende como algo que se repite constantemente. Pero dice ella, que este concepto es inequívoco puesto que designa un hecho y un valor, ya que, el que habla atribuye ese hecho en virtud de un juicio o un *prejuicio*. (Rodríguez Días y Ferreira, 2010: 11).

A partir de este planteamiento, todo sujeto que haga referencia a un otro diferente como anormal, lo que está planteando esencialmente es “que toda existencia que no se ajusta a la exigencia de la norma queda excluida, en tanto que el ajuste a la misma supone la integración en la uniformidad que la norma prescribe”. (Rodríguez Díaz y Ferreira, 2010: 11). Es palabras sencillas, esto quiere decir, que todo sujeto o que toda la existencia que no se ajusta un modo de ser normal, queda fuera, a menos que este sea capaz de integrarse a la normalidad, por lo que, si no eres normal quedas fuera o que das dentro de un modo integrado” (integrado, es aquel sujeto que debe ajustar a la reglas, conductas, comportamientos, modas etc. De un sujeto que se dice normal, quedando siempre un condición inferior o especial).

Lo “normal” para ella y para esta investigación resulta ser una regla, una imposición de una exigencia a la existencia. Por eso, que cuando se habla de normal, lo que se supone es la unificación de la diversidad, es la reabsorción de la diferencia. Y se sigue diciendo ella:

“Toda normalidad por tanto implica el rechazo de cuanta diferencia pueda instaurar una exigencia alternativa, distinta, ya que generalmente lo es de forma implícita diferente de lo preferible no es lo indiferente, sino lo rechazable, lo detestable (la normalización siempre remite a un “otro” excluido, a la desviación peligrosa e las exigencias uniformadoras) Además, en la experiencia antropológica, una norma no puede ser original: es la infracción lo que le da la oportunidad de ser regla, la oportunidad de corregir. En el orden de lo normativo, esto es, de la exigencia impuesta a partir de la norma, el comienzo es la infracción. Nadie es bueno si es consciente de serlo, nadie es sano si se sabe tal. Lo anormal como a-normal (inversión y polaridad respecto a lo normal) es posterior a la definición de lo normal. Sin embargo, la anterioridad histórica de lo anormal futuro es lo que suscita una intención normativa. Lo anormal, lógicamente secundario, es existencialmente primitivo. Así que, en última instancia, toda norma surge como prevención ante un acto incierto que, potencialmente, atenta o puede atentar contra la estabilidad de lo vigente: el orden

instituido normaliza las probabilidades de futuro; la normalización implica un ejercicio de poder que tiene por objetivo garantizar su perpetuación. La norma, entonces, es aquello que fija lo normal como tal a partir de una decisión normativa". (Rodríguez Díaz y Ferreira, 2010: 11).

Bajo la mirada de la autora es que se puede interpretar los sentidos docentes, ya que, de acuerdo a lo que ella plantea, los sujetos siguen reproduciendo la diversidad como "anormal", y por ello, la siguen planteando desde lógicas desiguales, puesto que los sujetos siguen reproduciendo la idea de normal y anormal de manera implícita en sus discursos y en sus acciones.

"Encuentro que eso de casarse entre homosexuales a mi no me parece, por razones biológicas". (Entrevista N°3, 60)

"Lo considero anti - histórico. Lo considero anti histórico porque, esto se genera normalmente cuando hay una sociedad enferma, una sociedad que tiene un serio problema". (Entrevista N°3, 6)

Incluso, esta idea de anormalidad la usan para comprender su propia existencia.

"Yo creo que para ellos siempre he sido como especial. (...) especial en el sentido de que he subsistido sola, o me he auto gestionado en muchas cosas". (Entrevista N°3 28)

Por ende, la interculturalidad desde los sentidos docentes aun no se manifiesta, ya que siguen reproduciendo la dicotomía entre lo "normal" y lo "anormal", por ello, desde los sentidos docentes, todavía no se puede establecer un diálogo intercultural, una relación diferente igualitaria, una comunicación paralela y un aprendizaje mutuo entre los pares.



El discurso y el accionar docente entono a la diversidad aun se sigue sustentando en la cultura de no reconocimiento, por lo que se sigue comprendiendo el ejercicio de poder que impone la “norma”.

5.6 Diversidad y Universalidad: Sentidos docentes frente a la cultura como modelo

El análisis realizado desde los esquemas anteriormente presentados permite comprender que desde los sentidos docentes la cultura se concibe como un modelo que dispone dos posicionamientos; un modelo único y un modelo diverso.

En el primer caso, la cultura se entiende como “un” modelo cultural que rige la sociedad, “un” modelo que domina el *ser en el mundo*. Es así que la cultura se define desde la universalidad. En tanto, la cultura como un modelo diverso, se concibe desde el pluralismo cultural, ya que, en ella existen varias formas de vivir, que chocan y que se mezclan mutuamente.

Ahora bien, desde los discursos docentes, este análisis se hace dicotómico, ya que, se observan sentidos docentes muy diferenciados, por un lado se observa:

“Justamente darte cuenta que la cultura de uno no es el centro del universo, de partida, te fijas, que el mundo que uno vive no es la ley universal, que uno tiene que aprender a respetar otras formas de vivir, otro pensamiento. Tal vez, yo diría que eso es algo positivo-negativo, porque, ahí uno se empieza a dar cuenta de la importancia de las culturas, cuando uno vive con otras culturas y tiene que aprender a respetar”
(Entrevista Nº 4, 68)

Otro docente dice:

“la homosexualidad lo considero anti - histórico. Lo considero anti histórico porque, esto se genera normalmente cuando hay una sociedad enferma, una sociedad que tiene un serio problema. Por ejemplo de una sociedad con sometimiento, con



esclavitud ya, o una sociedad donde se somete a la mujer, porque es una sociedad patriarcal, una sociedad machista, una sociedad donde la mujer no puede opinar, no puede participar, entonces que cosas le queda a la mujer, en una sociedad represiva como la que tenemos ahora (...). Porque tú tienes dos varones peluqueros, van a tener un sueldo, lo juntan, y van a tener un buen pasar que no sería lo mismo que si fuera el peluquero y ella dueña de casa, porque ellos no tienen descendencia, o dos mujeres cuando tú ves un machismo, donde la mujer es golpeada, es maltratada, entonces que ocurre que la mujer tiene una visión distorsionada del varón y cree que todos los varones le van a sacar cresta y media".(Entrevista N°3,64)

"Esto es cultura general, como no saben, no sé po, lo sacay por lógica, no se po!!! Ellos han visto segundas guerras mundiales, como no cachan. se ve sorprendida y colapsada, y sigue revisando pruebas".(diario de campo, N° 2, 6)

En estas citas se puede develar las dos pociones arriba mencionadas. El primer profesor nos dice que en el mundo existen varias culturas, y cada una debe aprender a respetar, asumiendo que la cultura de él no es el centro del universo. En cambio, el otro profesor, si bien no lo dice explícitamente nos devela en su discurso que dispone de un modelo de sociedad único. Un solo modelo que domina el *ser en el mundo*. El y nadie más que él es centro del universo, y lo es porque hay ley natural, histórica y universal que la respalda. Por ello la cultura desde la posición universalista se definiría como abstracta, ya que, no significa, no interpreta, no construye, sino que simplemente es: general para todos.

Se interpreta que los sentidos docentes reconocen cultura, pero la reconocen desde modelo, un modelo plural diverso, y un modelo único y universal, desconociendo por lo tanto, que la cultura es una urdiembre, esa trama de significaciones que los seres humano hacen para comprenden su existencia y para apuntar sus acciones (Geertz, 1973). Pero ello, ambas posiciones generalizan la cultura y la reducen a un determinado tiempo y espacio.

Ambas posiciones analizadas caen en situaciones negativas e inequívocas de la cultura. En el primer caso, se la ve desde un pluralismo generalizado lo que resulta contradictorio, ya que, el solo hecho de concebir que existan varias formas de vivir y *ser en el mundo*, no significa necesariamente que las culturas podrían estar interrelacionadas.

“No se trata simplemente de defender en sí y por sí el valor de las culturas particulares existentes y todavía menos, el de nuestra cultura; no se trataría pues, de convalidar ninguna clase de etnocentrismo, ni siquiera con el argumento de que toda cultura es una realidad particular incomparable” (Teodoro, 1999: 36). Por tanto, pretender que la cultura es un modelo un “conjunto de unidades atomistas cerradas y aisladas”, es proyectar que las culturas están permanentemente sin contacto, sin dialogo, sin interrelación, sin intercambio y sin reciprocidad cultural.

Tampoco se trata de comprender la cultura como única y universal, ya que, automáticamente estaríamos anulando otra forma de *ser en el mundo*.

“El error del universalista y el pluralista es que ambos parecen colocarse en un plano neutro, extra cultural; para concluir que las culturas son conmensurables o que son inconmensurables necesitaría conocerlas a todas y tenerlas antes los ojos”.
(Teodoro, 1999: 36)

Por último, se hace necesario comprender que la cultura no es un modelo, sino la trama por la cual, el ser humano proyecta su existencia y dirige sus acciones. Y en este caso, también resulta fundamental conocer los sentidos docentes, ya que, es acá donde se puede develar el sentido por la interculturalidad.

Si se interpretara el contexto de hoy, se vería que en el mundo predomina la multiculturalidad, es decir, existen culturas diferentes pero ellas no están relacionadas directamente, sino más bien, cada una vive por sí misma en un determinado lugar.

Se comprende por lo tanto, que el dialogo intercultural se plantea como un desafío de largo plazo, ya que, para que exista el dialogo intercultural se debe inevitablemente romper con la tensión entre pluralismo e universalidad, entendiendo que la diversidad cultural no es un hecho sino derecho. Un derecho que construye un dialogo intercultural

Se puede concluir que en la sociedad multicultural que estamos insertos, la interculturalidad denota un proceso, una proyección, siendo este contexto el paso esencial para el desarrollo de la interculturalidad.

5.7 Innovador y Tradicional: Sentidos docentes entorno al ideal estudiante y al ideal de docente

Se concluye que para los docentes de historia resulta primordial contar en sus clases con estudiantes innovadores, ya que con ellos, se puede construir conocimiento crítico de los contenidos que él se esta enseñanza.

Los sentidos docentes apuntan a que la enseñanza de la historia debe ayudar a argumentación y a la reflexión de los saberes, por eso no basta simplemente que el estudiante saque buenas notas y que disponga del contenido conceptual, lo que importa principalmente es que este logre interconectar los contenidos y los conocimientos con su realidad socio-espacial. Pero esto no logra, dicen los sentidos docentes, el estudiante tradicional, sino el estudiante innovador. El no solo llega al conocimiento como tal, sino que los reconstruye a partir de la crítica, pero no una crítica sin base y sin argumentos sólidos como los que disponen el mal estudiante innovador. El ideal de estudiante para los docentes esta entorno al estudiante innovador, el logra no solo interconectar los saberes, sino logra transformarlos mediante su creatividad y su conocimiento sobre el mundo.

Si bien, para los docentes, el buen estudiante innovador es relevante para proyectar su practica en el aula, se interpreta que el también queda satisfecho con el

buen estudiante tradicional, simplemente queda con la sensación de que este podría entregar mucho más.

Los sentidos docentes también hacen comprender explícitamente que le molesta enormemente trabajar con el mal estudiante tradicional. Le molesta, porque tiene malas notas, porque es desordenado, inquieto, el conversador y porque no respeta al profesor. Pero esos sentidos, también dan cuenta de su responsabilidad profesional y eso lo veremos a continuación.

De acuerdo a los sentidos docentes, el pide a sus estudiantes lo mismo que él se pide sí mismo, lo negativo, es que el o los docentes solicitan a sus estudiantes que sus estudiantes sean buenos estudiantes innovadores y tradicionales ahora, no le basta que los estudiantes sean buenos estudiantes innovadores y tradicionales después o más adelante, sino que quieren que sean así durante las horas de clases de ellos. Si bien, los docentes también apuntan sus miradas hacia lo mismo, es decir, ser un buen docente innovador, sus sentidos están proyectados en el futuro, están proyectados en su discurso, en la teoría, y no en su accionar pedagógica.

A partir de esta interpretación, se puede concluir que docentes apuntan sus sentidos hacia un ideal docente proyectado teóricamente sí mismo (en el cómo debería ser), pero proyectan su discurso al cómo deben ser estudiantes. Es decir, los docentes quieren que sus estudiantes sean y hagan lo mismo que ellos proyectan hacer y ser en el futuro.

Así como también ven que el mal estudiante, se refleja además en las prácticas de un mal profesor.

Se logra dilucidar que ambas proyecciones se interrelacionan, ya que, un buen docente innovador espera que sus estudiantes sean críticos, innovadores y constructores de conocimiento, siendo el propio docente innovador quien guie la práctica mediante la interrelación que haga él de los saberes.

Este discurso docente se sostiene sobre la teoría de constructivismo y se puede conocer a través de los planteamientos de la profesora Beatriz Areyuna, ella dice lo siguiente,

“En la actualidad no basta con que el conocimiento de fenómenos propios de las ciencias sociales (en especial la historia) se restrinja al manejo de datos específicos (nombres, fechas, cronologías), sino que requiere de habilidades cognitivas que sobrepasen lo memorístico y permitan, por ejemplo, establecer relaciones, problematizar, comparar, inferir, cuestionar, indagar y producir conocimiento. Para ello, es fundamental dotar de significado a los contenidos que se abordan en el subsector, de manera que las y los estudiantes puedan descubrir vínculos con su propia realidad, a la vez que participar de instancias pedagógicas de aproximación más directa al conocimiento, en las que el estudiante no sea únicamente un receptor de información sino que adquiera un rol mucho más protagónico en el proceso de enseñanza-aprendizaje”. (Areyuna, 2011: 2).

Esta forma de comprender los sentidos docentes nos develan que al relacionarse un buen docente innovador y un buen estudiante innovador se desarrollará realmente una práctica de diálogo intercultural. Pero también se devela, que esto no es inmediato, sino que se plantea más bien como un desafío, como una proyección de largo alcance, al tener docentes nociones de que les gustaría ser en su discurso, esto podría evidentemente materializarse. *“La adecuada puesta en práctica de estos postulados bien puede conseguir que el aprendizaje de estas materias cobre sentido y se puedan alcanzar los objetivos fundamentales propuestos por el subsector estudio y la comprensión de la sociedad”* (Areyuna, 2011: 2). Por ello, se puede comprender que los discursos docentes innovadores están, simplemente falta proyectar y concretar la acción constructora del conocimiento.

5.8 Conclusión final desde esquema actancial

De acuerdo a los discursos y acciones recogidos, analizados e interpretados durante esta investigación, es que se pueden comprender los sentidos de los docentes de historia otorgados a la interculturalidad.

Lo primero que se concluye, desde los discursos y acciones docentes identifican dos tipos de sujetos y docentes propiamente tal, un docente innovador y un docente tradicional. Ellos ubican sus discursos en llegar a ser un docente innovador, sin embargo en su acción identifican a un docente tradicional, y eso es precisamente lo que esta investigación comprendió al observar a los y las docentes en distintas experiencias escolares, debiéndose esto básicamente a que existen ciertas políticas educativas que limitan que las acciones de los docentes apunten hacia ese ideal de docente innovador. Estas políticas educativas, limitan que puedan desarrollar su ser y hacer en el mundo, están coartados de tiempo, por lo que su trabajo no ayuda a desarrollar sujetos íntegros. En este sentido, sus acciones y sus discursos permiten comprender que no son sujetos innovadores y por ende, se dificulta el poder construir conocimiento, habilidades y aptitudes enfocados en el otro, los otros y de sí mismo. Por lo que se hace dificultoso establecer, desarrollar y construir conocimiento desde realidades diversas.

A partir de ello, lo segundo que se concluye, es que los docentes de historia apuntan sus sentidos hacia la aceptación multicultural y no a la interculturalidad. Es decir, como ellos, no pueden, no tienen tiempo, porque su trabajo es limitado a veces enajenado y porque no hay una política pública que desarrolle integralmente al ser humano, ya que todo se centra en los resultados y en el contenido, el docente no podrá apuntar su existencia hacia la interculturalidad. Por ejemplo, cuando ellos hablan sobre tolerancia, respeto, aprendizaje, aceptación, diversidad, integración, etc., están refiriéndose básicamente a la reproducción y a la repetición de discursos y acciones que se dan solo en el contexto multicultural del que están siendo partícipes.

Esto expresa que los docentes de historia están consientes del mundo en el que viven, comprendiendo que todo lo que ven, escuchan, tocan, etc. está íntimamente relacionado, es decir, todo está conformado por tramas de significación y por un conjunto de variables económicas, políticas, sociales y culturales que dan vida a su existencia. Son consientes también, de que la interrelación es la posibilidad de la pluralidad, sin embargo su conciencia no esta construida desde la interculturalidad, solo saben que todo esta interrelacionado y que se da dentro de un contexto desigual y multicultural, pero sus sentidos lamentablemente siguen reproduciéndose en la misma significación.

Los docentes de historia comprenden que en el mundo existen varias voces que están desarrollándose, pero no saben que estas voces no se reconocen mutuamente como parte constitutiva de si, sino más bien, ellos identifican esas voces como otras voces diferentes, como unas voces apartadas de sí. De acuerdo a ello, los sentidos docentes no necesariamente reconocen y se enriquecen con esas voces.

Se entiende que el reconocimiento no solo consiste en ver al otro y verlo en la lejanía, sino comprender que ese otro es parte la existencia del ser humano, es decir, “yo” me reconozco desde el otro sujeto diferente y él se reconoce a través de “mi”. Y esto es precisamente lo que se entiende por interculturalidad.

Se dijo anteriormente que los sentidos de los docentes de historia están vinculados a la Multiculturalidad, más que a la interculturalidad, pero es fundamental decir, que también se concluye que estos sentidos no necesariamente podrían ser negativos, sino más bien, serian sentidos procesuales, es decir, podrían ser tomados como puentes para construir la interculturalidad y para hacer consiste la necesidad del diálogo intercultural. Ellos son consientes, y en esa conciencia puede construirse el diálogo y la interculturalidad.

En este sentido, si los docentes trabajaran en sus acciones y asumieran en sus discursos la necesidad del diálogo intercultural, podrían perfectamente *ser en el mundo* sujetos interculturales.

La tolerancia, el respeto, la diversidad, la aceptación, la integración, la diferencia y el aprendizaje, serían pasos fundamentales para poder comprender lo que significa el educarse – se, el comunicar – se, el construir – se, el criticar – se y el enriquecer – se a través de la comprensión del otro y de sí mismo.

Ahora bien, para comprender los sentidos de los docentes de historia, es importante aterrizar sus discursos y sus acciones en el espacio escuela, ya que, es allí de dónde esta investigación pudo sustentarse. No se olvide, que todos los discursos y acciones recogidos, analizados e interpretados tuvieron su razón de ser en la escuela, pero no por ello, estos están apartados de la realidad social de los sujetos, sino más bien, todo está íntimamente relacionado. Conjuntamente a ello, es importante descubrir que los distintos sentidos de los docentes de historia conforman un discurso social multicultural.

En este sentido, los docentes de historia parten su *texto* refiriéndose a un ideal de escuela, ideal, porque, no existe en una realidad concreta. La idealización que construyen los docentes de historia la hacen a partir de la idea de escuela integral, y la escuela integral se destaca por buscar desde todas sus alas el desarrollo humano, el desarrollo de relaciones de horizontalidad. Para eso dicen los docentes, se deben realizar prácticas extracurriculares que promuevan el respeto y la aceptación de la diversidad y de los derechos humanos, ya que es la única manera donde todos los actores educativos puedan participar y ser conscientes de la importancia de lo propiamente humano.

Sin embargo, los docentes plantean, y con esto se realiza una nueva conclusión, que para la escuela integral se materialice, es necesario construir políticas educativas que respalden, desarrollen y construyan este modelo de escuela integral autónoma.

Esto esboza que los sentidos docentes otorgados a la interculturalidad no apuntan esencialmente a las significaciones de ellos, sino que parten de fuerzas superiores sociales externas que la sostengan, y este caso, es desde las políticas educativas a nivel nacional, estando en ellas el problema fundamental de la educación actual, una educación no centrada en lo humano, sino en lo puramente material.

Obsérvese discursos relacionados a este tema:

“En cambio ahora en séptimo, ellos solo me tienen a mí en la hora de sociedad que son cuatro horas y las dos horas de consejo, por lo tanto es poco el tiempo que están conmigo y creen que yo debería estar más con ellos en algunas actividades. Es cierto que en algunas actividades no he estado con ellos, pero es porque también tengo otros compromisos laborales, he tenido problemas personales entonces no siempre estoy con ellos”. (Entrevista N°1, 64)

“Yo creo que igual es importante, yo creo tener, dedicarle tiempo a la jefatura, dedicarle tiempo a los alumnos, pasar más tiempo con ellos, yo creo que lo que ellos necesitan es quizá a alguien mucho más paternalista, pero yo quizás no he podido ser todo lo paternalista que ellos quieren, y yo creo que es mucho más por un tema de tiempo, porque no puedo estar tanto con ellos”. (Entrevista N°1, 130)

“Eso tiene que ver con la organización del colegio, que yo creo que es un punto malo de esta organización, porque es bien desorganizada. Si tú te metes a la página, hay una mezcla entre la visión y la misión, de hecho creo que no existe la misión, entonces es un poco extraño, siendo que este colegio tiene un proyecto bien interesante. Y respecto a la convivencia escolar, si lo miramos de un plano subjetivo, yo creo que no hay ningún profesor que tenga problemas con los alumnos, ni entre los profesores, en la convivencia diaria. Pero cuando se trata de ciertos temas, que tienen que ver justamente con la organización más estructural yo creo que ahí si empiezan los problemas” (Entrevista N°2, 106)



“Es que lo que ocurre es que nosotros estamos desarrollando una función educacional, como te explico, estamos pendiente de nuestro trabajo, o sea la enajenación del trabajo en el fondo, trabajo alienado con los niños si haces bien las cosas otra persona se va a beneficiar, si haces mal las cosas te va a llegar el reto por atrás, pero tú no puedes decir son mis niños, son mis alumnos, es mi colegio si tu lo crees así, dedícate a otra cosa”. (Entrevista N°3, 116)

“Yo creo que tiene que ver con un sistema de políticas educativas que de alguna manera ha tendido a minimizar esas prácticas, las políticas educativas no contemplan mucho que los colegios sirvan de base para un verdadero cambio social, entonces se están estructurando solo en contenido, en programas y específicamente con lo que tiene que ver con la convivencia en el colegio, lo que se llama currículo oculto, eso se ha dejado mucho de lado, no se incorporan estos temas, no se trabajan. No y yo creo ponerlo también en el contexto que actualmente viven los chicos en el actual sistema educativo, de las últimas décadas, que sienten también que la escuela se ha convertido en espacios demasiado estructurados donde no ha habido mucho espacio para la actividad extracurricular, la convivencia crítica, el diálogo, entonces ellos se han dado cuenta de eso también de la enajenación ya, producto del sistema que los obliga a pensar ciertas cosas. Preocuparse de las pruebas SIMCE por ejemplo la PSU, como si ese fuera el único objetivo al cual apuntar”. (Entrevista N° 4, 48)

Se comprende que todos los discursos y las acciones de los docentes de historia develan lo importante que resultan ser las políticas educativas para construir el diálogo entre pares.

Se comprende, por tanto, que los docentes esperan cambios desde los bloques de poder para reconstruir las políticas educativas, ya que estas se ven como base del cambio y de la construcción de los discursos y las acciones sociales. Siendo ellas las que ayuden o se opongan a la necesidad del diálogo intercultural. Es decir, si las políticas educativas siguen repitiendo y reproduciendo las lógicas actuales de desigualdad,



injusticia y de verticalidad, se caerá en un conformismo que acepte y mantenga la multiculturalidad. En cambio, si las políticas educativas son transformadas y construidas desde nuevos paradigmas, la convivencia y el enriquecimiento mutuo podrían llevar a la interculturalidad.

Es importante decir, eso sí, que la interculturalidad no puede solo ser entendida para ciertos sectores, grupos, clases, culturas, etc., sino que debe ser considerada para toda la sociedad. “las propuestas de interculturalidad en educación no pueden dirigirse a grupos específicos, sino a todos y cada uno de los miembros y sectores sociales” (Aguado, 2004: 35). La interculturalidad no es solo teoría, un enfoque, es un deber hacer y ser en el mundo. Y ese deber hacer y ser en el mundo, está relacionado como soy en presencia y del otro, y como es él con la presencia de sí.

Por lo tanto, la interculturalidad y el diálogo intercultural no puede ser para algunos y para algo, porque ellos son parte de nosotros y de nuestra existencia en el mundo, por eso, ella es transversal para toda la sociedad en su conjunto.

Frente a esto, la interculturalidad que se proyecta para las conclusiones finales no puede entenderse de manera funcional al contexto multicultural del que estamos siendo parte: ya que esa interculturalidad “tiene un sesgo culturalista muy fuerte, por ello no cuestiona la estructuras sociales e institucionales existentes. Formula como ideal de diálogo intercultural sin tomar en cuenta debidamente que para que se produzca es importante generar –dialógicamente las condiciones de simetría y de justicia cultural presupone. “pretender que se dialogue desde condiciones escandalosamente asimétricas no solo es ilusorio, sino que se convierte en una ofensa a quienes están en posición desventajosa, cuando no se sitúa su punto de partida en posiciones de marginalidad” (.....) no quiere decir, sin embargo, que secuencialmente primero haya que construir como sea las condiciones de dialogo para poder luego empezar a practicarlo. El dialogo intercultural se puede dar en contextos de conflictos. (Tubino, 2008: 16). En este sentido, de lo que se trata es de “apostar en contextos



asimétricos por el manejo razonable de los inevitables conflictos y construir de manera progresiva la simetría y la justicia social y cultural que el diálogo intercultural en la vida publica requiere, pero es desde la interculturalidad crítica (Tubino, 2008: 16), a partir de eso, se desprende que para “generar dialógicamente las condiciones del diálogo hay que hacer crítica social, evidenciar obstáculos del diálogo, sus causas, a saber, las causas de la discriminación y la asimetría social y cultural, para poder suprimirlas progresivamente desde sus raíces. Desde este enfoque, crear condiciones del diálogo implica poner en evidencia que los conflictos interculturales son expresión de una violencia, que los conflictos interculturales son expresiones de una violencia simbólica profunda gestada a lo largo de una historia de desencuentros y postergaciones injustas”. (Tubino, 2008: 16)

Es por eso, que la interculturalidad que se propone para este contexto multicultural es el desarrollo de la interculturalidad y el diálogo intercultural crítico o socio crítico, ya que es a partir de ello, donde se desarrolla la justicia social, las relaciones horizontales y la construcción del reconocimiento del otro diferente.

Por último, es importante informar que esta investigación no solo nos ayudó a comprender los sentidos docentes entorno a la interculturalidad, sino también nos llevo a reflexionar y concientizar entorno a las relaciones entre pares, y a nuestras propias relaciones, es decir esto nos ayudo a apuntar nuestros propios sentidos a un deber y hacer en el mundo entorno a la interculturalidad y el diálogo intercultural.

Es por eso, que en esta investigación pudimos revivir y descubrir nuestras propias relaciones con “el otro”, ese “otro” que nos dice Skliar, “no puede ser una palabra, un mero escondite para uno mismo, pero ese otro con el que todos y cada uno hoy y siempre nos hemos encontrado, porque está entre nosotros”(Skliar, 2005: 114). Este frase tan profunda, que usa Skliar es precisamente la que nosotras pudimos develar, porque *si ese otro no estuviera ahí*, no habría interrelación, intercambio, enriquecimiento, no habría por tanto, un texto, una palabra, por tanto no *habría vida*



humana. Por eso, esta investigación no fue en definitiva una aventura para comprender sentidos, sino también para despertar y crear relaciones de horizontalidad con el otro, ese otro que está en nuestra mismidad.

5.9 Proyecciones

Esta investigación está dirigida a todas y todos los actores sociales del sistema escolar, especialmente a los docentes, ya que, se intenta provocar reflexiones y futuras investigaciones en lo que significa educar de manera intercultural en una sociedad divergente.

Se enfoca en los y las docentes, para que sean estos quienes comiencen a reconocer el diálogo intercultural en el aula, tomando las herramientas necesarias para que este sea desarrollado.

Desde los análisis y conclusiones de esta investigación, se proyecta que la educación intercultural debiera ser transversal en todos los aspectos educativos, ya sea, desde una transformación profunda en las políticas educativas, hasta la construcción de la propia interrelación del docente con sus estudiantes, para que, pueda existir en la sociedad, sujetos críticos, socio-críticos y transformadores de la realidad.

Por lo tanto, se debe comprender que es el “espacio escuela integral”, en donde se podría convenir la construcción del diálogo intercultural centrado en el reconocimiento del otro diferente. Es así que siendo en este espacio integral, donde “docentes innovadores” y “docentes tradicionales” podrían desarrollar relaciones horizontales, y relaciones entre pares centradas en el yo y en otro como constitutivo de sí.

En este sentido, es donde se van configurando nuevas interrogantes y nuevos desafíos para ser investigados, en esta caso podríamos contribuir con este nuevo fenómeno de estudio, tal como se hizo en los análisis anteriores: ¿Cómo un “docente tradicional” puede otorgar sentidos interculturales a su práctica profesional? Esta interrogante, se nos develó en los análisis observados, recopilados e interpretados, por ello, este podría ayudar a la generación de nuevas investigaciones, las cuales tuvieran nuevos puntos de vista, ya que, es importante mencionar que la mayoría de los docentes que actualmente están en las aulas, son docentes que mantienen prácticas tradicionales, tanto en el contenido, como también en sus relaciones con los estudiantes, por lo que son ellos o ellas quienes deben necesariamente comenzar a construir desde sus prácticas pedagógicas, sentidos interculturales.

Otro punto central, de esta investigación es proyectar la interculturalidad a la enseñanza de la historia. Comprender la didáctica de la historia desde la interculturalidad ayudaría a poner en el tapete, la importancia de las relaciones horizontales y el reconocimiento del otro diferente. Son los y las docentes de historia y ciencias sociales los responsables de re-construir el pasado al presente y proyectarlo al futuro. Son ellos y ellas los responsables intelectuales de enseñar la historia, del pasado colonial y del presente globalizado, son ellos y ellas los que trabajan y problematizan contenidos históricos de las comunidades y de las subjetividades, transformándolos y contextualizándolos. Son ellas y ellos los promotores de la cultura comunitaria, modernizante y dialógica. Por ello, si se consiguiera desde esta investigación consolidar la Interculturalidad en la enseñanza de la Historia y no solo como una propuesta diferente para algunos sectores, mejoraría enormemente el dialogo intersubjetivo con las inter-culturas. Se construiría la cultura del reconocimiento y se reconocería la diversidad cultural. Es decir, que con esta investigación se significaría la interculturalidad como elemento básico para la convivencia escolar y social.

El desafío entonces es establecer el puente y el dialogo entre la Interculturalidad en la educación, en la sociedad y en la enseñanza de la Historia, para



así poder construir otro discurso, un discurso que signifique, configure, cultura, historia, diversidad, etc., con intención de despertar la conciencia y crear la transformación social.

6 Bibliografía

6.1 Bibliografía General

Aguado, Gil y Mata, (2005), "Educación intercultural: una propuesta para la transformación de la escuela". Colección cuadernos de educación intercultural, España.

Aguado, Gil y Mata, (2008) "El enfoque intercultural en la formación del profesorado. Dilemas y propuestas". Universidad Nacional de Educación a Distancia, España.

Aranguren, Carmen, (2006), "Ciudadanía, Interculturalidad, enseñanza de la historia y exclusión social". Facultad de Humanidades y Educación, Universidad de los Andes. Mérida. Venezuela.

Aravena, Marcela. Kimelman Eduardo (Compiladores) (2006) "Investigación educativa I" Chile.

Baker, Colin (1997) "Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo". Ediciones cátedra, Madrid. España.

Bartolomé, Miguel, (2006). "Procesos Interculturales: antropología política del pluralismo cultural en América Latina". México.

Cañulef, Fernández E, Galdámez V, Hernández A, Quidel J, Ticona E. (1993) Aspectos Generales de la Educación Intercultural bilingüe (EIB) Y sus Fundamentos. (MINEDUC- Chile)

Chapela, Luz, Ahuja, Raquel (2006). "La diversidad cultural y Lingüística" México

Chiodi, Francesco, Bahamonde Miguel (2000). "Una escuela, diferentes culturas" Santiago, Chile.

Colectivo Amani (1994) "El aprendizaje Intercultural: nuevos retos, nuevas propuestas.". Madrid. Educación Popular.

Delgado, Manuel (2005) "Diferencia e integración: la diversidad cultural en las sociedades democráticas". Madrid. España.

Dietz, Gunthter, Mendoza Rosa Guadalupe, Téllez Sergio (editores). (2008). "Multiculturalismo, educación Intercultural y derechos indígenas en las Américas". Quito-Ecuador.

Diez, María Laura, (2004). "Reflexiones entorno a la Interculturalidad", Cuadernos de Antropología Social. Universidad de Buenos Aires, Argentina.

Durin, Severin, (2007) "¿una educación indígena intercultural para la ciudad? El departamento de educación indígena en nuevo león", Colegio de la frontera norte, México, Tijuana, pp. 63-91.

Fernández, Emilio, (2000), "Algunas orientaciones curriculares para la educación intercultural bilingüe en contextos andinos", Programa de educación intercultural bilingüe, Arica, Chile.

Fernández, Tomas, Molina, José, (Coordinadores), (2005) "Multiculturalidad y educación: teorías, ámbitos y prácticas". Madrid, España.

Geertz, Clifford (1973). "La interpretación de la culturas". Parte I Y II. Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura. El impacto del concepto de cultura en el concepto de hombre. Barcelona, España.

Gurevich, Raquel, (2006). "Didácticas de las ciencias sociales. Aportes y reflexiones", capítulo "Un desafío para la geografía, explicar el mundo real", Pág. 63-85, Argentina.

Hevia, Hirmas, (2005), "La política de educación intercultural y bilingüe en Chile en el marco de las políticas de atención a la diversidad cultural". Seminario

internacional pueblos indígenas afro-descendientes de América latina y el caribe: relevancia y pertinencia de la información sociodemográfica para políticas y programas. CEPAL, Santiago de Chile.

Kaercher, Nestor, (1999), “La importancia de la nalgas en la geografía. En teoría volumen IV, secretaria municipal de educación y cultura, Brasil.

López, Luis Enrique, (2001), “La cuestión de la interculturalidad y la educación Latinoamérica”. Programa de formación en educación intercultural bilingüe en los países andinos, Universidad Mayor de San Simón.

Manríquez, Viviana. (2011) Compendio de cátedra, “Fundamentos teóricos, multiculturalismo y sistema interétnicos”. Capítulo: “Ciudadanía Intercultural en América Latina: la búsqueda de un marco conceptual”. Santiago, Chile

Manzo, Guaquil Luis, Westerhout Morales Carlos. (2003) “Propuesta Metodológica en educación Intercultural para contextos urbanos. Cuadernos Interculturales y del Patrimonio, Universidad de Valparaíso.

Manzo, Guaquil Luis, Westerhout Morales Carlos. (2003) “Propuesta Metodológica en educación Intercultural para contextos urbanos. Cuadernos Interculturales y del Patrimonio, Universidad de Valparaíso.

Massey, Doreen, (2005), “La filosofía y la política de la espacialidad: algunas consideraciones” en “Pensar este tiempo, espacio, afectos, pertenencias”. Compiladora Leonor Arfunc. Paidós, Buenos Aires, Argentina.

Ministerio de Educación DINEBI (Dirección Nacional de Educación bilingüe Intercultural) Gobierno del Perú. UNICEF. (2005) “La Interculturalidad en la Educación”. Lima-Perú.

Neus, Gonzalez, Henriquez Rodrigo, Pagés Joan. (2008) “Enseñanza y aprendizaje de la historia en contextos interculturales. Una experiencia de

investigación y aplicación didáctica con consecuencias curriculares”. XIX Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales. Baeza.

Neus, González, Henríquez Rodrigo, Pagés Joan. (2008) “Enseñanza y aprendizaje de la historia en contextos interculturales. Una experiencia de investigación y aplicación didáctica con consecuencias curriculares”. XIX Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales. Baeza.

Neus, Henriquez, Pages, y otros, (2009), “El aprendizaje de la convivencia intercultural a través de la enseñanza de la historia”. Coloquio internacional de historia y educación. España, Cataluña.

Perez Gomez, A. (2004) “La cultura escolar en la sociedad neoliberal. Ediciones Morala. Madrid, España.

Pulido, Rafael, (2005) “Sobre el significado y los usos de los conceptos de Interculturalidad y Multiculturalidad”. Madrid, España.

Rempel, Klesing Ursula (compiladora) “Lo propio y lo ajeno, Interculturalidad y sociedad multicultural” (1996). México

Ríos, Teresa, (2005), “Una propuesta Hermenéutica para la investigación educacional”. Universidad de Chile.

Rojas, Hugo, (2002), “el principio de la multiculturalidad: una propuesta jurídica para promover y proteger nuestra diversidad cultural”. Capitulo segundo el principio de la multiculturalidad pág. 57-122.

Roman, Yasna, (2004) “El hombre y la creación de sentido, el camino de la construcción de significados en Shutz”. Summa Psicologica UST. Santiago- Chile

Scribano, Adrian, (2007) “El proceso de investigación social cualitativo” Buenos Aires, Argentina.

Skljar, Carlos, (2003), “¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia. Capítulo 3. Argentina.

Soriano, Ayala Encarnación (Compiladora), (2004). “La práctica educativa Intercultural” Madrid, España.

Teodoro, Mario (1999) “Filosofía de la cultura”, México.

Vásquez, José Antonio, (2009), “Consideraciones para implementar una educación intercultural en contextos urbanos”. Revista cultural electrónica, año 5, nº5. Noviembre, Lima, Perú.

Vila merino, Eduardo, (2005), “Ética, intelectualidad y educación democrática. Hacia una pedagogía de la alteridad. De la edición Herque Impresores, S.L. España

Wulf, Chistoph (1999) “El otro: perspectiva de la educación intercultural” Mexico.

6.2 Web grafía

Duarte María del Carmen. “La interculturalidad y su impacto en la educación”. Asesora de la Unidad UPN 163. Página visitada el día 29 de Septiembre del 2011 <http://www.upn25b.edu.mx/AE%2001/Duarte%20Becerra%20Mara%20del%20Carmen.pdf>

García, Pulido, montes, “La educación multicultural y el concepto de cultura”. Revista Iberoamericana de educación. N* 13- Educación bilingüe intercultural. Granada, España. Página visitada el 24 de Mayo del 2011: http://www.aulaintercultural.org/article.php3?id_article=2097

Gobierno de Chile, CONADI, (2008) “Re-conocer: Pacto social por la multiculturalidad”. Página visitada el día 5 de junio del 2011.

<http://www.partehartuz.org/PATXI%20JUARISTICualitativo.pdf>

Limachí, Vicente, “La propuesta curricular Ebi-Kuna. Una valoración analítica”. Ponencia presentada en el simposio Internacional Nuevo paradigma del sistema educativo panameño”. Cochabamba, Bolivia. Página visitada el 15 de Agosto del 2011

http://www.aulaintercultural.org/article.php3?id_article=3233

Santos Guerra: Página visitada el 22 de octubre del 2011. Utopía y Educación: Escuela inclusiva y de máximos <http://www.utopiayeducacion.com/2006/06/escuela-inclusiva-y-de-mximos.html#ixzz1hBhfqweM>

Areyuna, Beatriz, “Orientaciones didácticas para la construcción de objetos digitales de aprendizaje Subsector Estudio y Comprensión de la Sociedad”. Página visitada el día: 15 de Diciembre del 2011

<http://web.imactiva.cl/.../ORIENTACIONES DIDÁCTICAS Sociales>

RAE, Real academia española (2009) www.rae.es

Escalona, Cristian (2006) “Educación intercultural: un encuentro con los demás”. Página visitada el día 22 de Noviembre-2011

<http://www.territoriochile.cl/1516/article-78019.html>



7 Anexos

7.1 Entrevistas en profundidad



Entrevista 1: Profesor de Historia y

Ciencias Sociales

30 años.

Profesor: 1

Colegio B

Fecha: 14- Noviembre-2011

1. **E: Hola, te vamos a pedir que te presentes y nos cuentes por tus motivaciones por la historia.**
2. E. P1: Motivado por el tema de la historia, desde chico siempre me gusto, hablar de historia antigua, y como que uno se imaginaba las situaciones en la mente. Desde muy chico me gustó, además tiene que ver también la profe o el profe que a uno le toque, por que a uno lo metía mucho en la historia.
3. **E: ¿En que colegio estudiaste?**
4. E. P1: En el Manuel de Salas, desde kinder a cuarto medio.
5. **E: Ya y ahí ¿fue buena tu relación con el profesor de Historia?**
6. E. P1: digamos que la profe de media fue la que mas me marcó y más me cautivó con su forma de enseñar, porque de alguna manera no solo te hablaba del dato duro, sino que te contaba como muchas anécdotas de las etapas de la historia, más que el dato duro, metiéndote mucho más en otra realidad.
7. **E: Y la relación con tus compañeros en el colegio ¿cómo fue?**
8. E. P1: Mira la infancia fue buena pero después tuve muchos cambios de curso. Fue en sexto, por políticas del colegio, simplemente quisieron cambiarnos y yo no quede con amigos míos entonces igual me costó un poco adaptarme.
9. **E: ¿Hubo una separación de curso?**
10. E. P1: Si, onda había de la A a la E y después nos mezclaron a todos onda del A del C.
11. **E: Ah, ¿no fue porque se hallan portado mal o algo así?**
12. E. P1: porque era para separar cursos y separar amigos, así tenían a los más callados. Esto obviamente me afectó, si porque yo no era una persona muy extrovertida, siempre fui mas bien introvertido, entonces no era fácil pa mi hacerme amigos y, claramente estuve como mas aislado en otro curso, o sea igual hablaba pero no tenia una relación así como tan cercana como la tenia con el primer curso. Después repetí en octavo, entonces volví a caer en otro curso y también me costó adaptarme.
13. **C: ¿O sea Cómo que nunca estableciste vínculos con el curso?**
14. E. P1: No... Igual me costó pero nunca tan solo. Igual en octavo, como que todo octavo también me costó arto fue medio difícil porque estaba muy anclado al curso y la primera etapa de la adolescencia, entonces como que igual estaba depre. Pero ya después en primero medio me empecé a adaptar, empecé a salir mas con los compañeros, empecé más con la onda del carrete y ahí como que me integre. Pero fue todo un año en que estuve aislado en la sala.
15. **E: en estos cursos que estuviste, ¿tuviste compañeros de otros países, otras regiones?**
16. E. P1: si sabes que igual hubo, es que el colegio también tenia

- intercambio pero tampoco era así como que me hiciera gran amigo de los extranjeros, porque ellos llegaban así como por temporadas 3 meses, 6 meses, entonces no era así como una relación de largo tiempo.
- 17. E: ¿Y había compañeros que te llevaras mal?**
18. E. P1: si igual, me acuerdo cuando chico había un cabro muy pesado, que incluso una vez nos agarramos a combos y todo y no me acuerdo porque, el cabro chico tenia como 7 años algo así. El cabro era muy pepe, muy molesto y un día así como que, no me acuerdo bien, era como catete así como que me quitaba la colación, típico cabro matón y ya un día así como que me cabrie y le empecé a pegar y nos pilló la profe y nos dijo que fuéramos a hablar a inspectoría, nosotros nos quedamos callados y fue como el secreto que guardamos.
- 19. E: Y después mas grande ¿hubo algún otro problema?**
20. E. P1. si igual hubo otra pelea, pero fue casi armada la pelea, me acuerdo que fue con un compañero que empezaron a inventar de que yo le había corrido la mesa, no se pero fue así como un cahuin, al final el cahuin se agrando tanto que yo le dije ya en verdad tu queris pelear y el me dijo si y fuimos.
- 21. E: ¿Ya, y cosas buenas que recuerdes de tus compañeros o con ellos?**
22. E. P1: Ah, yo creo que la gira de estudio, nosotros la hicimos en segundo medio, fuimos a Paraguay, Uruguay a las cataratas, punta del este... no fue bien bonito fuimos a la cataratas que hay, las de Iguazú, no, fue mucho carrete arto pasarlo bien. Íbamos todos juntos a todos lados, fumábamos entonces igual esa experiencias fue bien inolvidable porque viví cosas diferentes con mis compañeros.
- 23. E: ¿Pero con la gente que fuiste no con la gente de otros países en este caso?**
24. E. P1: no, porque el contacto con la gente de ahí era poco. Estuvimos 10 días.
- 25. E: tu me contaste que viajaste a otros lugares**
26. E. P1: si, mas adulto a Francia.
- 27. E: ¿y ahí pudiste establecer mas vínculos?**
28. E. P1: si o sea si, la gente que era cercano de mi tía, algo trataba de entender entre ellos y con el sobrino de mi tía y los nietos establecimos mas relaciones.
- 29. E: ¿Y te gustó conocer este lugar?**
30. E. P1: si, yo creo que también es una experiencia muy grata. Pero mas que, bueno aunque igual veía a las personas así como que eran casi de otro planeta, todos andan con peinados cuáticos, como que ya que son bacanes ellos. Las modas, las formas de vestir como que se preocupan mucho de eso cachay y se nota, sobre todo cuando vai a Paris porque mi tía vive en una localidad rural, entonces ahí es como mas piola entonces son como mas normal pa vestirse, mas parecido acá, pero en Paris como que cada uno con sus modas estrambóticas no sé po colores peinados.
- 31. E: ¿Cual fue tu primera impresión?**
32. E. P1: primero así como que oh que loco, y después así como que, ya son todos así que bacán ajaja, y pucha , estuve en el museo, en la

- torre Eiffel, el arco del triunfo, la visión de la torre Eiffel es muy panorámica ves toda la ciudad, se ve muy bonito, los lugares mas importantes.
- 33. E: ¿lo encontraste muy frío, así las personas?**
34. E. P1: no, sabi que igual son un poco fríos si, dentro del vinculo de las personas que he conocido y que eran familiares ahí claro que no. Había mas cordialidad, pero entre personas que no conocías así como que no te preguntan ni la hora. Pero bueno dentro del vinculo de la familia había mas cordialidad, aunque no me conocían, sabían que era familiar. Los nietos de mi tía no me conocían, los había visto cuando era guagua. Pero yo creo que yo era mas frío con ellos que ellos conmigo, si porque yo me acuerdo que por ejemplo , es que allá la familia se saluda con dos besos, entonces al marido de mi prima, no me nacía saludarlo de beso y abrazarlo porque como que es parte de la idiosincrasia de acá cachai que cuando teni una persona que no conoci la saludai de mano no mas, entonces yo lo salute de mano y ahí como que después mi prima me comento que su marido había dicho que yo era un poco distante y que era frío. Después los abrazaba y todo, ajaja mas cariñoso.
- 35. E: Volviendo al colegio ¿alguna vez perteneciste al centro de alumnos, a la directiva del curso?**
36. E. P1: no, creo que alguna vez fui como secretario, pero era chico y no era muy relevante el papel era así como tomar nota de lo que se hablaba en el consejo.
- 37. E: Y ahora en la actualidad ¿perteneces a algo?**
38. E. P1. no tampoco.
- 39. E: ¿Y por qué no?**
40. E. P1: es que en realidad yo soy una persona bien de su casa, como que me gusta mas estar en el hogar, no soy así una persona tan, o sea igual tengo amigos pero no una cuestión así que nos veamos todos los días ni que estemos organizándonos pa meternos en alguna cosa. A lo mas me e metido una vez a clases de salsa, y pa probar, pero cosas políticas no. Es que la verdad es que yo tengo un poco de resquemor con la política, ya, por el tema que la concertación es como una derecha incubierta prácticamente. Porque encuentro que los gobiernos de la concertación que han habido aquí en Chile este ultimo tiempo no han echo nada por el país, o sea yo encuentro que mientras siga una concertación con el PS y la DC juntos, no me voy a inscribir. Yo ni siquiera estoy inscrito en el registro electoral nunca me he abanderado con un candidato.
- 41. E: ¿Pero y algo cultural, qué paso con lo de la salsa?**
42. E. P1: no es que me di cuenta que no era pa mi ajaja, no o sea tú puedes sacar unos pasos, pero me salían muy mecánicos, no y nunca he sido muy bueno pal baile o pa seguir coreografías, como que siempre me a costado como que todos van pa la derecha y yo voy pa la izquierda.
- 43. E: Y ahora ¿que te gustaría hacer?**
44. E. P1: mira a mi me gustaría no sé, ponte tu meterme a un curso de repostería, la cocina, siempre me a gustado.
- 45. E: ¿Pero como para conocer más gente o para aprender solamente?**
46. E. P1: o sea lo principal seria



- aprender, pero si hay o se da lógicamente conocer gente, bacán po. También me a pasado que han llegado profesores practicantes y hemos hecho re buena amistad, pero, tu veni pos tu practica no pa hacer amigos, pero en general se da. Es mucho mas espontaneo el tema, no es que uno ande buscando así como hacer amigos, se da.
- 47. E: ¿Actualmente tienes alguna relación con tus compañeros del colegio?**
48. E. P1: Con los colegas si, si. Hacemos reuniones pedagógica ajaja, nos vamos a tomar algo a la casa de algún colega. Hay una compañera que tenia casa con piscina íbamos para allá algunas veces, igual nos hemos juntado muchas veces fuera de acá.
- 49. E: ¿Qué tipos de actividades hacen?**
50. E. P1: aquí hay una profe que dice que de que salimos juntos, te sirve caleta así como terapia para ir suavizando las relaciones, no pero es verdad, de repente pasamos aquí sentados y allá nos juntamos y nos olvidamos de todos los problemas pelamos a los cabros jaja. Los pelamos, esa es una de nuestras grandes entretenciones.
- 51. E: ¿Oye y a ti te gustó viajar?**
52. E. P1: si me gustaría repetir el viaje a Europa y conocer los lugares donde no estuve. Hay una parte que esta al este de Francia, Normandía, no sé, me gustaría conocer el palacio de Versalles, ir a Italia
- 53. E: ¿Eres una persona de varios amigos?**
54. E. P1: He no, igual soy mas selectivo con los amigos, no soy de muchos amigos. Encuentro que amigos, amigos, serán 4 personas no más que eso.
- 55. E: ¿Y los ves seguido?**
56. E. P1: no, es que lo que pasa es que esos son los amigos mas íntimos, y no nos vemos tan regularmente, pero siempre estamos hablando. Y bueno aquí con los colegas también podemos decir que hay relaciones de amistad también.
- 57. E: En el colegio que tú trabajas actualmente ¿Te gusta?**
58. E. P1: si, yo creo que pa mi es un punto el tema de que tengamos súper buena evaluación acá y que los profes que tiene y yo creo que eso nos hace mucho mas querer estar acá. Sobre todo en estas alturas del año que los niños ya no están ni ahí, y uno se frustra muchas veces que le esta hablando a la pared y los cabros no están motivados. Aquí son súper críticos a veces también, de repente sus mismas opiniones igual te desmotivan.
- 59. E: Oye hablando de problemas típicos de convivencia escolar ¿cual fue tu mayor conflicto?**
60. E. P1: no, encuentro que las peleas puntuales, y bueno ese cabro chico que no fue una vez no mas que me molesto, fueron tantas veces que ya cuando me dejo hasta la coronilla, ya tuve que pegarle, pero son temas de cabro chico. Y después en la media yo creo que lo mas difícil fue lo de la adaptación, ya pero fue por que estaba aislado pero como me dedique a escuchar música y chao y estuve en mi mundo no mas y era por que yo era mas introvertido y me costaba hacer amigos, me costaba acercarme a la gente pero, yo creo que es una esencia en mi ser el ser introvertido, pero igual lo he

trabajado, por que soy profe y tenis que actuar. Yo siento que yo soy como un personaje dentro de la sala, cachay. Si porque de repente yo soy así como el gritón, frio pero fuera de la sala me vei súper afable, súper cercano, cachay, como que cambia la actitud.

61. E: ¿y relaciones negativas con algún profesor?

62. E. P1: no, problemas puntuales pero así como que se han solucionado yo veo así como que nos quedamos mirando feo no mas ajaja. No de repente quizás, con alguna gente de,.. Ponte tú de dirección de UTP, que de repente ahí han habido mas roses o menos entendimiento entre las partes porque de repente nos sentimos así como no sé, que nos dejan todo así como toda la pega a nosotros, siendo que ellos tienen que cortar el queque y decir se va hacer esto, se va hacer aquello cachay, así como que de repente nos sentimos así como que no tienen poder de decisión en dirección. Y el tema de la acción también, por que a pasado muchas veces se va a ser algo tal día y después no pasa y se cambia de horario y se movió algo en el cronograma entonces desordenan todo entonces eso, no ayuda mucho a mejorar las relaciones que hay. Yo creo que es una cuestión generalizada entre profes y directivos que ahí, hay como ciertos roses, pero tampoco es una cuestión personal, sino que sentimos que no hacen muy bien su pega

63. E: y con los alumnos, ¿qué tipos de conflictos hay?

64. E. P1: varios. Ajaja sobre todo que

se han dado conflictos con alumnos de mi curso, que yo soy el profe jefe. Que dicen que se han sentido como que no estoy mucho con ellos que los tengo abandonados y yo creo que también ellos sintieron mucho el cambio. Porque ellos en la básica están casi todas las horas con su profe jefe que les hace lenguaje, les hace matemáticas, les hace sociedad, casi todas las horas están con el. En cambio ahora en septimo, ellos solo me tienen a mi en la hora de sociedad que son 4 horas y las dos horas de consejo, por lo tanto es poco el tiempo que están conmigo y creen que yo debería estar mas con ellos en algunas actividades. Es cierto que en algunas actividades no e estado con ellos, pero es por que también tengo otros compromisos laborales, e tenido problemas personales entonces no siempre estoy con ellos.

65. E: ¿Ellos sienten que no los quieres?

66. E. P1: puede ser, pero también no es una cuestión generalizada, pero hay alumnas una sobre todo, que es muy critica y como que cada día te esta cuestionando algo, pero yo creo que es su personalidad rebelde y como que se siente como empoderada y como que se revela ante todo el mundo, no solamente le pasa conmigo, sino que también se a revelado contra sus papas, contra otros profes y los otros profes de otras asignaturas.

67. C: ¿Pero que haces tú en estos casos, como actúas?

68. E. P1: de repente depende mucho del animo que uno venga, también de repente le he dicho, he sido bien pesado con ella y le he dicho



que se callara por que no era ningún aporte, a ese nivel y otra vez le dije bueno ya pero conversémoslo, ya que yo trato de respetar tus opiniones pero no podemos hacer lo que tu quieras siempre y ahora si queri que vamos al parque, vamos a considerarlo para que vamos mañana.

69. E: ¿y de las dos posturas cual crees que fue la mejor?

70. E. P1: no, yo creo que la segunda claramente, pero la primera claro que no la justifico, pero de repente uno anda chorio y te sacan de los casilleros algunos personajes.

71. E: ¿Que fue lo que más te impacto en tus primeras clases?

72. E. P1: yo creo que el tema de lo que cuesta hacer que se queden callados. De repente son demasiado conversadores y tu podi estar delante de ellos y decirles oye cállate por favor déjame hacer clases y te mira y se da vuelta y sigue conversando así como si nada. O sea el tema de que de repente es mucha la falta de respeto tanto a los profes como a sus propios compañeros porque también he visto entre ellos mismos que se tratan mal, incluso hombres que tratan mal a niñas, cosa que a mi me parece que es como bastante chocante por que a mi no me educaron así. Entonces puntualmente en mi curso también pasa que hay un niño que trata de estúpidas a sus compañeras, a todos les dice garabatos, y es una acción recurrente y eso lo he hablado con el y e tratado de corregir sus actitudes y lo he hablado también con sus padres y yo creo que marca mucho que el no vive con su mamá y eso por que su mamá no a

querido vivir con él, entonces, ahora han entablado mas relaciones con la mamá, como que ahora se a puesto mas las pilas con su hijo.

73. E: ¿Cómo ves tu esta relación de mamá o papá?

74. E. P1: no, o sea para mí, mi mama fue mi pilar fundamental, porque mi papa falleció cuando yo era chico, yo tenia como 8 años y entonces mi mamá se encargo de ser papa y mama y también mi abuela fue un gran pilar porque ella era la que se quedaba en la casa con nosotros mientras mi mama trabajaba. Pero claramente siento que me dieron valores que siento que son muy importantes y que hasta el día de hoy los tengo, el tema del respeto el tema de no pasar a llevar al otro, creo que eso me lo inculcaron súper bien y lo he puesto en práctica

75. E: ¿Tenias conflictos con tus primeros alumnos?

76. E. P1. mira lo que pasa es que yo hice la práctica, bueno de las experiencias de mi practica fueron bien heavies también porque estuve en un liceo para todos, era un colegio municipal, donde llegaban niños que echaban de otros colegios, eran muy conflictivos, incluso se daban mafias dentro del curso, se daba que se vendía droga o se daban situaciones de violencia muy extrema así como que algunos jugando a punzarse o con linchaco, así heavy. A mi no me tocó situaciones tan complejas pero a mis compañeras de practica si les toco ver peleas así con cuchillos con linchaco, a otra compañera la dejaron llorando por que no la dejaron hacer clases fueron a gritar

y bueno. Yo también viví situaciones complejas porque habían alrededor de 40, 45 alumnos en la sala de clases y eran muy pero muy difícil lograr hacer silencio entonces uno tenía que gritar mucho, quedaba muy desgastado y la verdad que no era el clima de clases adecuado, por mucho que uno gritara y tratara de imponerse aja, como que igual siempre había mucha interrupción, no te dejaban hacer la clase muchas veces, entonces como que avanzaba muy lento y como que después empecé a aplicar mas guías y otras metodologías y no estar tanto exponiendo, por que sentía que esas clases con el agotamiento de ellos y las interrupciones era mucho.

77. E: oye ¿por qué crees tú que cuesta hacer silencio?

78. E. P1: yo creo que tiene que ver con un fenómeno social con un tema de que no les están entregando los valores que antes entregaban, porque los papas hoy en día prácticamente pasan o con sus nanas y ya después pasan solos hay muchos niños de este colegio que están casi en una situación de abandono que los dejan, llegan a su casa y están completamente solos, por lo tanto los únicos modelos que tienen a seguir son los que dan en televisión o lo que ven de sus pares y lógicamente esos no son modelos a seguir

79. E: ¿y qué tiene que tener un modelo a seguir?

80. E. P1: o sea yo creo que un modelo ideal es un padre ideal o una madre ideal, pero yo creo que no existe alguien tan ideal, pero que por lo menos que sea para enseñar valores positivos y así enseñar que

es lo negativo y que es lo que no se debe hacer. Pero ellos como que no tienen claro que modelo seguir.

81. E: ¿Y qué se debe hacer?

82. E. P1: es complejo, yo creo que los papas trabajan mucho y de alguna manera tienen que darle el sustento a sus hijos y quieren darle una buena calidad de vida. Pero la calidad de vida pasa mucho también por como educa a tu hijo y no por si le comprai el play station, o el ultimo computador o que se yo. O sea y creo que de repente estamos metidos en una sociedad muy materialista que trata de compensar a sus hijos con cosas materiales y se olvidan de que de repente es más importante entregar valores.

83. E: ¿Cómo solucionaste lo de poder mantener el silencio?

84. E. P1: todavía no lo resuelvo jaja. Si yo creo que también es una cosa de momentos, por que no es lo mismo un curso al principio de año donde uno establece las reglas, yo creo que eso es fundamental, tener reglas claras y un contrato de normas que pueden ser conversados con los mismos alumnos y que se respeten esos acuerdos y ponerlo en práctica. Ser consecuente con lo que uno dice y uno hace y claramente después a fin de año uno ve un clima mucho mas de relajó, este año yo creo, que no nos ha beneficiado mucho el tema de los paros y el movimiento estudiantil, los ha relajado mucho a los chicos, en su constancia, en su seguimiento a las unidades, como que están perdidos, entonces eso claramente dificulta que ya tu puedas generar a estas alturas del año un clima tranquilo.



85. E: ¿y ese relajamiento que los estudiantes tienen, cómo los ves en el convivir educativo?

86. E. P1: yo creo que claramente es positivo en lo de los vínculos, la idea no es que establezcan los vínculos dentro de la sala de clases, el tema es claro, establecer la amistad en los recreos, en el compartir, claro son valores que nosotros queremos promover, pero la idea es que se hagan en el momento de las actividades que corresponde hacerlo y no en los momentos que el profe esta hablando.

87. E: ¿Ves disposiciones negativas en los niños?

88. E. P1: si mucho, como te decía que te cuestionan mucho onda pero profe pa que hay que hacer esto y esto otro pero para que nos sirva. En este colegio yo lo e visto mas que en ningún otro lado, porque los niños tienen un pensamiento critico, lo que tiene sus ventajas ya que los hace personas mas pensantes y preparadas para la vida, pero también tiene un contra que de repente te cuestionan mucho y no te dejan ver lo que tenias planificado, que pensaste que iba ser tan ideal y tan bueno no resulto tanto, jaja.

89. E: ¿El error más típico que ves en tus estudiantes?

90. P: yo creo que va por el no aprender a escuchar y va por una falta de constancia, una falta de hábitos de estudio, falta de rigurosidad a la hora de estudiar yo creo que no le dedican el tiempo necesario a su rol como alumno y evaden las responsabilidades que tienen.

91. E: ¿pero te llevas bien con ellos?

92. E. P1: si si, de alguna manera con el

tiempo yo me e vuelto mas tolerante frente a las actitudes de ellos porque se ya que no puedo cambiar el mundo de un día para el otro, entonces uno cae en ciertas tecnicidades y trata cierto de castigar al que no cumplió, frente al que cumplió pero sin tampoco ponerle el 1, o sea uno le baja la nota, pero la idea es que generalmente cumpla con la actividad que la haga.

93. E: ¿cómo los ves a ellos en el futuro?

94. E. P1: yo creo que van a ser personas que se van a saber abrir paso en la sociedad. Perfectamente podrían tener un buen futuro profesional pero me preocupa el hecho de que quizás van a ser personas que puedan pasar a llevar al otro, personas que por estar en una mayor jerarquía, van a abusar muchas veces de su poder y van a tener una percepción a veces materialista de la realidad. Son muy encuadrados los niños acá. Son niños que tienen bastante bagaje cultural, comparado con otras realidades que yo he visto pero también hay alumnos que se manejan mucho con lo material, o sea ellos se manejan con celulares de ultima generación plays, consolas, entonces igual se supone que aquí tienen u pensamiento que va en contra del capitalismo y su forma de vida igual es así.

95. E: ¿Has visto algún conflicto en este colegio grande de convivencia?

96. E. P1: si o sea lo que les comentaba, del niño que maltrataba a sus compañeros.

97. E: ¿Y cómo lo enfrentas tú?

98. E. P1: Bueno yo lo enfrento abarcando el problema con el



alumno y con los padres, lo he conversado junto con el, le he dicho que es un antivalor el maltrato con hombres y mujeres, mostrándole la gravedad de esto y hablándole también con los padres de la misma manera.

99. E: ¿Estos problemas se parecen a los que tuviste tú en el colegio?

100. E. P1: no, no creo, encuentro que es una generación, que si bien yo no soy tan viejo, esta generación es muy diferente, son mas precoces, como que ya en septimo ya hablan mucho más de sexo, quieres saber cosas así como se usa un condón, cosas que tienen que ver claramente con las relaciones sexuales. Entonces yo creo que por lo menos cuando yo estaba en septimo todavía jugábamos a la pinta a la escondida, mucho mas distinto, ahora son mas agrandados, y yo creo que tiene que ver con que no están mucho con los papas, ven una televisión que es bien sexista y eso.

101. E: ¿oye y tú por ejemplo a tu curso, conoces bien las personalidades de tus estudiantes?

102. E. P1: si yo creo que si, yo creo que las conozco, pero igual hay cuestiones que escapan, cosas como por ejemplo, e descubierto que hay ciertas rencillas sobre todo entre las niñas, hay diferencias, problemas entre ellas. Pero no e descubierto mucho ya que a raíz de eso siento que es un poco complejo también meterse tanto en la relación por que no se po encuentro que no viene estar preguntando, oye que te dijo esta niña así como estar armando cahuin así.

103. E: ¿pero otro tipo de cosas?

104. E. P1: mira hubo un momento que supe de una niña que, esa fue una situación que denunciaron, me contaron que esta niña había llegado, era nueva, y había comenzado a hablar cosas que se las habían contado y que no tenía porque estarlas hablando públicamente. Cosas así como que a una niña le gustaba un niño, entonces yo hable con la niña que hablo y le dije que pucha que habían códigos en la amistad, que había que respetarlos, por que si a ella le contaban algo con carácter de secreto ella tenia que guardarlo, por que osino tampoco a ella la iban a respetar cuando ella quisiera contar algo. Entonces creo que como que lo entendió, le pidió disculpa a sus compañeras, pero veo que también hay ciertas envidias, así como que chocan personalidades, esta niña que yo te digo que es critica con la niña nueva y chica en sus personalidades por que son fuertes y ambas tienen dotes de líder entonces como que ahí, hay una pugna de poder como que tratan de llevar al resto del curso a la idea que ellas puedan tener.

105. E: ¿y tu cómo enfrentas esto, estas preparado para enfrentar estas situaciones?

106. E. P1: mira yo siento que me ido preparando en el camino por que siento que estas cosas no te las enseñan en la U. los temas de convivencia, el tratar de resguardar el buen clima entre los compañeros eso cuesta. Y en este colegio se les da harta instancia de participación a ellos, es difícil ponerse de acuerdo y unir



- criterios. Entonces siento que con la práctica he ido aprendiendo un poco más a manejar este tipo de situaciones, pero si a sido algo dificultoso.
- 107. E: ¿En los consejos de curso también se hablan los problemas de convivencia o solo de manera personal?**
108. E. P1: Es que si lo hemos hablado, la relación entre ellos, la relación conmigo, pero también hay que tener en cuenta que estas clases también están preparadas, están con un programa, y tiene unidades que hay que tratar que también, por ejemplo temas de cambios familiar, afectividad, cosas que también hay que trabajar por un tema curricular. A veces también tratan temas de convivencia escolar.
- 109. E: El colegio es bien crítico, se dan espacios de opinión, de reflexión ¿Cómo ves tu eso?**
110. P: Yo, como te decía, creo que tiene elementos positivos, porque claramente los deja más preparados para la vida y tener más herramientas para defenderte en la vida y que no te pasen a llevar. Creo que el contra de esto es que de repente no se ubican en las instancias o en los momentos, o en el cómo también dicen las cosas, porque de repente no tienen el respeto para dirigirse a una persona, porque también cuando interrumpen la clase o gritan, es claramente una forma de pasar a llevar al otro.
- 111. E: ¿Como que no se tolera al otro?**
112. E. P1: Si, el tanto criticar y que de repente, no sea una crítica constructiva claro que es un poco contraproducente. La crítica muchas veces va en negativo y no hay un elemento que diga por ejemplo: Profe pero, hagamos esto, u otra cosa. es más negativa. No hay una aceptación de la opinión del otro, ellos tratan de imponer su opinión, y no están siendo democráticos porque no están escuchando la opinión de su compañero, sino, que de llevarle la contra al profe.
- 113. E: ¿Tú tratas de escuchar todas las opiniones?**
114. E. P1: Claro trato de ser democrático con los criterios, someter las cosas que sean importantes a votación.
- 115. E: ¿Siempre es así?**
116. E. P1: No, solo cosas importantes, por ejemplo, donde vamos a ir de paseo.
117. C: cuando se falta el respeto de manera grave dentro de la sala. Cómo resolverías tu esto?
118. E. P1: haber, generalmente cuando es una falta que es importante grave se va a coordinación y, pero lógicamente, trato de mediar siempre en el conflicto, haciendo una conversación, tratar de solucionar los problemas que puedan pasar.
- 119. E: Tu percepción frente a otros docentes que tu tengas. ¿Cómo ves tu la relación con los docentes o el actuar de ellos en torno a la convivencia escolar?**
120. E. P1: Mira como política del colegio yo creo que hemos estado preocupados del tema y de alguna manera yo creo que se refleja, por que aquí no es usual que se den situaciones de bullying, ya como pegarse o bullying psicológico, han habido, pero no es



- algo que sea común y frecuente, y eso también va en los valores que uno esta inculcando, y yo creo que es una cuestión casi sistemática que tenemos todos insertados.
121. E: **¿oye pero cómo se relacionan ustedes, todos bien?**
122. E. P1: no, igual por ejemplo entre básica y media han habido ciertos conflictos, por ejemplo nosotros estábamos un poco sentido nosotros los profes de media con los profes de básica porque nos criticaban que los profes de media no controlábamos a los niños en los actos públicos, el acto del 11 de septiembre que decían, no pero como dejan que estén conversando, como que ellos sienten que nosotros motivamos a los chicos para que ellos estén ahí, irrespetuosos, entonces nosotros nos sentíamos un poco pasados a llevar, porque no es lo mismo trabajar con niños de 1ro básico que con niños de 1ro y 2do medio que son mas cuestionadores y que ya han pasado por varios cientos de actos a lo largo de su periodo escolar, entonces ya no hay motivación. Son desacuerdos que tienen que ver con cosas de trabajo, no personales. Por ejemplo igual encuentro que pelan arto a la tía del kinder, que esta media cucú, que cómo que siempre anda metida donde nadie la llama, no se así como rumores no mas.
123. E: **¿Tú te llevas con todos bien?**
124. E. P1: si o sea yo creo que a nadie le niego el saludo, siempre nos preguntamos como estamos, lógicamente que hay como más afinidad con la gente de acá de media, porque también estamos en la misma sala y nos vemos mas, pero tampoco nos llevamos mal con los otros.
125. E: **¿Hay cosas que te molestan a ti de los profesores?**
126. E. P1: Haber, a mi me molesta que se extienden discusiones en los consejos de profesores que ya se han hablado 40.000 veces y que se sigue insistiendo en lo mismo. Así como los alumnos son bastantes críticos, los profes también son bastantes críticos y también caen muchas veces en esto de hacer una critica destructiva, tirando pa bajo y no tirando digamos el colegio hacia arriba y tratando de ver soluciones.
127. E: **¿y tu crees que los profes que hacen criticas o no tiran para arriba el colegio, por qué crees tu que lo hacen?**
128. E. P1: yo creo que de repente hay gente que se siente como súper cansada de la realidad del colegio y es una forma de explotar y de votar toda su rabia y resentimiento. También me molesta, no sé, que los profes llegan varias veces atrasados, entonces ponte tu han pasado situaciones de profes que están un día de paro, se van a la marcha y ni siquiera avisan o avisan a ultima hora y igual eso como que de alguna manera desestructura las cosas, dejar al curso votao. Yo igual e ido a marcha y a paros pero siempre trato de dejar una actividad, dejar a alguien encargado y no así como ¡ya me voy a la marcha!, chao. Cachay.
129. E: **¿Que mejorarías de tu practica pedagógica?**
130. E. P1. yo creo que igual es importante yo creo tener, dedicarle tiempo a la jefatura,

dedicarle tiempo a los alumnos, pasar mas tiempo con ellos, yo creo que lo que ellos necesitan es quizá a alguien mucho mas paternalista, pero yo quizás no he podido ser todo lo paternalista que ellos quieren, y yo creo que es mucho mas por un tema de tiempo, porque no puedo estar tanto con ellos.

131. E: De otros docentes ¿qué mejorarías?

132. E. P1: mira yo no cacho demasiado así como el quehacer de otros docentes dentro del aula, porque uno no esta ahí.

133. E: ¿pero en las relaciones con los niños?

134. E. P1: mira igual yo escuchado así como comentarios que no, encuentro así que son como muy irse en la vola, como a me cae mal este cabro culiao!, lo voy a rajar. Como eso así me parece, como no sé, tener tanta adversidad con una persona, con un alumno, encuentro que no corresponde. Eso si no es frecuente.

135. E: ¿Cómo crees tú que está posicionado este colegio, frente a otros, en torno al tema de convivencia escolar?

136. E. P1: haber, en cuanto al tema de las agresiones físicas y psicológicas, yo creo que estamos bien, con respecto a otros colegios, ya pero si reconozco la falta de respeto de no escuchar al otro. Esa es la principal yo creo falta de respeto, de no validar al otro, y tratar de imponer la opinión. Tanto en los profes cómo los alumnos. Hay gente que tiene personalidad muy avasalladora y otros puntos de vista. Pasa mucho, sobre todo con los profes más antiguos.

137. E: ¿y tu?

138. E. P1: yo cómo profe nuevo no, yo trato de...

139. E: ¿Pero porque eres nuevo o por que tu personalidad es así?

140. E. P1: yo creo que es un cumulo de las dos cosas. Si porque no necesariamente por el hecho de ser nuevo, porque hay profes nuevos que meten arto la cuchara pero, no se po mi personalidad trato de evitar el conflicto, siempre buscar los consensos y no estar así como en medio de la discusión armando mas, o agrandando mas la pelota de la discusión, sino que trato de mediar si es que hay un conflicto para no tener problemas.

141. E: ¿Por qué entraste a trabajar a este colegio?

142. P: mira, entré por pituto, como todos, ajaja. Había un colega y el es conocido mío, y sabia que yo estaba sin pega y me dijo oye y porque no postulai al Latino, y a mi me tinco el proyecto del colegio y quede. Pero siempre me a parecido interesante el proyecto del colegio. Yo creo que por los ideales que tiene, aunque de repente en la práctica, no siempre se dan estos ideales, pero yo creo que a lo menos tratamos de educar de forma más integral, no tanto en función de una prueba, de tener el puntaje, los números suficientes para una prueba SIMCE o una prueba PSU, sino que tratamos de ir mas allá, tratando de formar en valores, yo creo que mas que en otros lados. Quizás no siempre es tan bueno como uno quisiera, pero si lo comparamos con otras realidades, yo creo que estamos bien en eso.

143. E: Aquí ¿Qué tipos de



- actividades se hacen, que tu vez que en otras partes no se hacen?**
144. E. P1: aquí hay muchas actividades que involucran a toda la comunidad, tanto padres, como profes, como alumnos, ya; como la feria de las artes, donde los mismos alumnos presentan sus presentaciones, se trata de hacer carnavales, con el baile y cosas típicas que les va a tocar, las poblaciones, se trata de recrear los carnavales de la Legua, la Victoria. También se celebra el día de las Américas, donde cada curso representa un país y tiene que averiguar de la cultura, de la historia, la flora, la fauna, información completa del país, se hace un stand, con banderas, música etc. como hacer una gran investigación de un país típico. Se hacen actos conmemorativos del 11 de septiembre. Se trabaja sobre los derechos humanos.
145. **E: ¿Pero que sería lo importante del colegio crees tu?**
146. E. P1: yo creo que el colegio está muy marcado por la historia que tiene, porque, Hubieron apoderados de aquí que fueron detenidos y torturados o desaparecidos y entonces eso yo creo que marcó mucho el devenir del colegio le dan mas importancias a temas como derechos humanos. Pero yo creo que sin embargo habría que buscar otras estrategias como para hacer algo diferente, cambiar la lógica de hacer un acto, quizás hacerlos mas cortos, o hacer presentaciones en papelógrafo.
147. **E: ¿Y por qué tu crees que no les importa?**
148. E. P1: es que tampoco es que a nadie le importa, lo que pasa es que aquí también, no todos los niños que llegan, llegan pensando en que van a llegar al colegio donde tienen que respetar los derechos humanos, no, por que pasa mucho que, de alguna manera el colegio, se ha convertido un poquito en un colegio que recibe a niños que no recibieron en otros colegios, por el tema de que somos un colegio de integración. Entonces hay mucho niño nuevo que no viene porque quiera o porque sus papás tengan ciertas convicciones políticas o tengan ciertas formas de pensar, sino que, llegan acá porque es la última posibilidad que les quedo y donde los recibieron al tiro.
149. **E: ¿Qué es ser integrado para ti?**
150. E. P1: yo creo que el concepto de integración, es integrar distintas culturas, pero sobre todo, lo que se da en la práctica es integrar niños con distintos problemas, porque aquí también llegan niños que tienen problemas de déficit atencional, hiperactividad, que están permanentemente medicados,, permanentemente en tratamiento psicológico y siquiátrico, entonces por eso también yo creo que es casi complejo en poder mantener la atención y poder mantenerlos en silencio a los niños, porque, aquí hay un porcentaje importante de niños con dificultades dentro de la escuela.
151. **E: ¿Qué te motivó a estudiar pedagogía?**
152. E. P1: Bueno, con mi sobrino siempre yo le ayudaba a estudiar, desde que yo estaba en el colegio y encuentro que podía hacerme entender y ellos me



entendían bien y funcionaba bien. Ahora también, siento que es muy distinto enseñarle a un niño, que enseñarle a 30. es una dificultad, pero uno con la práctica va aprendiendo a hacer eso. Quizás yo siento que tengo cómo más vocación de interés con la historia que más tanto por la pedagogía. Ahora claro que uno va tomándole mas ritmo.

153. E: ¿Qué temas te gustan más de la Historia?

154. E. P1: me gusta la historia antigua, la civilización antigua, Grecia, Roma sobre todo, y también me gusta mucho la historia contemporánea, guerras mundiales, guerra fría, todo eso.

155. E: ¿Volverías a estudiar pedagogía?

156. E. P1: No sé, igual de repente he pensado seriamente en estudiar sicopedagogía, pero más que nada, porque de repente me siento un poco sobre pasado con los niños, entonces siento que con sicopedagogía quizás podría hacer de cierta manera enseñar a los niños, pero de alguna forma en la cual podai tener más atención y no estar lidiando con el tema de las interrupciones de el fracaso de no cumplir con las expectativas, todo eso.



Entrevista 2: Profesora de Historia y ciencias sociales.

Edad: 31 Años.

Profesora: 2

Colegio A

Fecha: 14 –Noviembre-2011

1. **E: ¿En qué colegio estudiaste?**
2. E. P2: Estudié en dos colegios básicos. Estudié en dos colegios porque de primero a cuarto básico estuve en un colegio municipal en la Florida, no me acuerdo cómo se llama, y la segunda parte lo estudié allá en Quinta Normal, porque me cambie a vivir donde mis papás. Respecto a esa experiencia, no tengo muchos recuerdos, excepto que lo pasé súper bien, sobre todo en la segunda parte de la básica, estuve en un colegio, hasta octavo, y no po éramos chicos, de barrios vulnerable. Niños que venían de Cerro Navia, de Quinta Normal, algunos venían incluso de Pudahuel. Y nada, era la década de los 90, después de la vuelta a la democracia, no había mucho que decir, recién nos estábamos asomando con temas más tecnológicos, los primeros cd, MTV.
3. **E: ¿Después fuiste a un Liceo?**
4. E. P2: Y el Liceo, bueno como era un, como era un colegio de, donde la básica era de características mas menos vulnerables, generalmente, los profesores, te estimulaban para que tu estuvieras en un colegio comercial. Y como que a los más

mateos los promovían para que fueran a colegios humanistas, porque probablemente en ellos veían la posibilidad de ir a la U. Universidad. Claro y en mi caso, como yo era una alumna regular, ellos me promovían a que fuera a un colegio comercial. Yo me rebusque y empecé a estudiar en el Liceo 4. Fue en un comienzo y después como que no me gustó, fui como una semana y me cambié a un colegio comercial. Pero más que saber o tener idea de qué se trataba un colegio u otro, era más por un tema de amistad, era un tema de cambio de amistad, porque estuve en un colegio comercial y evidentemente, ahora, viendo este trabajo como adulto en un colegio científico humanista, más la realidad que yo tuve como estudiante, es totalmente distinta po, o sea este colegio era parte de una red de colegios comerciales que son parte de la cámara del comercio, una cuestión así. Se hacían ferias comerciales y cuestiones así.

5. **E: ¿Y a ti te gustaba eso?**
6. E. P2: No, nunca me gustó mucho, no me sentía apta para nada que tuviera que ver con trabajo administrativo, porque me acuerdo que las especialidades que allí se daban eran contabilidad, administración, y secretariado o ventas algo así.
7. **E: ¿Y tus papás que decían?**
8. E. P2: mis papás, igual molestos, porque yo entraba a un colegio, entraba a otro, como que ellos no tenían muy claro que era lo que yo quería, cachay. Aparte que yo tenía muchas dificultades con ellos porque no nos entendíamos mucho.

9. E: ¿Hasta el día de hoy?

10. E. P2: no o sea, igual yo ya estoy más grande y puedo relacionarme mejor con ellos. Pero no, como yo era la hija mayor entonces ellos en el fondo suponían que yo más o menos tenía claro el tema. Igual mis papás no tienen muchos estudios, entonces tampoco sabían a que me estaban mandando.

11. T: ¿Tú eres la única profesional de tu entorno?

12. E. P2: Si, de mi entorno sí.

13. E: ¿Y cómo fue tomado eso?

14. E. P2: Con mucho jolgorio, como que a mí me incomodaba, porque yo decía, ya si no es pa tanto tampoco.

15. E: ¿Por qué no?

16. E. P2: Porque soy bien como recatada en esas cosas, o sea si lo hice fue por ambición propia, de alcanzar ciertos conocimientos cachay, nunca fue pa hacerme rica, ni presumir de que algo era cachay.

17. E: ¿Te gustó siempre la carrera, la pedagogía?

18. E. P2: no, a mí siempre me gustó historia, o sea desde chica, de echo mi primera profe, todas mis profes de básica a media, todas las profes jefes fueron profesoras de historia y la última, de media, yo tuve muchos problemas con ella, era pésimo.

19. E: ¿Era por cambios de opinión?

20. E. P2: si, o sea era de esas profes como milico, pero ella era comunista, pero era bien extraña. Ella era, no o sea yo creo que era una excelente profesora, pero después se chaceo y se transformó y se convirtió en una persona dominante, hacia lo que quería, nunca nos hizo clases o a la mitad del curso la sacaba a bailar porque tenía evento y a los otros

los dejaba no sé, desarrollando guías del texto escolar y no se, era demasiado fome, era siempre lo mismo y yo tenía la ambición de conocer más, de cuestionar, porque, no podía entender que uno no aprenda. Nunca tuve la sensación completa de que me estaban contando la verdad.

21. E: ¿y siempre te sentiste así?

22. E. P2: es que sabí que yo siempre, inicialmente me crié con una tía abuela, entonces ella era bien critica con todo cachay, entonces como que ella inculcó eso en mí desde chiquitita, entonces me pasaba siempre libros, yo desde muy chiquitita leía, leía, leía, entonces cuando yo llegue a la media, bueno igual uno ahí es como más adolescente, más grande. Entonces te enseñan historia y yo me acuerdo, y fue así como, que una vez una compañera le preguntó a la profe, ya pero que significa dinastía? Ya y ella como que explicó lo que significó dinastía, pero como que sentí que era mucho más que la herencia del poder cachay, que era el poder, entonces ahí, como que yo quería saber más, mas. Y sentía que los datos que nos daban eran tan estructurados, así como ya: economía, política, cultura y todo, todo era lo mismo cachay. Entonces sentía que, a mí me gustaba la historia y veía documentales y tantas cosas que daban en la tele, y sentía que las clases eran demasiado fomes.

23. E: ¿Cómo fue el paso de tu tía abuela hacia donde tus papás? ¿Cuál fue el motivo?

24. E. P2: Fuerte, lo que pasa es que mi mamá tubo conflictos con mi papá cuando se embarazó de mí,

entonces, después cuando se reconciliaron, por decirlo así, ella se fue a vivir con mi papá y mi tía abuela le dijo que no, no quería dejarme, entonces, claro yo viví 10 años allá y después los otros años los he vivido con mis papas, entonces claro el cambio fuerfuerte, heavy, porque, es un cambio no solo de colegio, sino que un cambio de vida también, una forma de vivir totalmente distinta, súper cercana a textos escolares, libros y todas esas cosas, a un lugar donde no había nada así, parecía mucho de esas cosas, pero siempre me las arreglé, comprando libros.

25. E: Enserio ¿y que libros comprabas?

26. E. P2: Yo compraba Martin Rivas me acuerdo, compraba libros de literatura, me gustaba leer, o iba a bibliotecas también a leer, porque sentía que si no las tenía acá, los podía ver en alguna biblioteca, o pasaba a la biblioteca del colegio y siempre como que...

27. E: ¿Y eso no era como raro para tu familia?

28. E. P2: Bueno, yo creo que para ellos siempre he sido como especial. No sé si rara, pero especial en el sentido de que he subsistido sola, o me he auto gestionado en muchas cosas, entonces yo me acuerdo que estaba como en tercero o cuarto medio y fui a trabajar a una cuestión de fábrica de plásticos, algo así, reciclaje, y con la plata que recibí, era la pascua o algo así, y con la plata que recibí, compre regalos o algo así era comprar libros también. Era como, es que yo me acuerdo que con profesores, que me marcaron mucho, uno que

decía, en los libros está el saber cachay. Entonces yo siempre me acuerdo.

29. E: ¿oye y cómo te llevabas con tus compañeros?, ¿Que recuerdos tienes de ellos?

30. E. P2: en la básica, súper bien, de hecho hasta el día de hoy nos comunicamos.

31. E: ¿Y qué cosas comparten?

32. E. P2: carretes, filosofías de vida de repente, hay compañeros que se han ido al extranjero, otros que tienen familia, pero siempre se ha mantenido una comunicación. Igual pasa que cuando no veis mucho tiempo a una persona, por mucho que guardas recuerdos, la conversación se acaba en eso, pero ya después y jya que estay asiendo ahora y tu como que ya!, y se sigue. Y en la media, no po, en la media fue totalmente distinto, porque como yo también estaba en un colegio comercial, los papás de esos compañeros míos, también pretendían que los chicos salieran del colegio, fueran a trabajar y seria pos cachay. Yo siempre quería más.

33. E: ¿Y todavía?

34. E. P2: no, yo creo que ha cambiado un poco mi forma de ver las cosas, pero, yo sentía que había mucha injusticia social, entonces sentía que los profesores, se conferían mucho el poder de decirnos o deshacer cosas que de repente uno hacia con esfuerzo. Yo sentía que esas cosas eran injustas y creía que mis compañeros eran súper pavos en quedarse callados. Pero mis compañeros no estaban ni ahí, ellos querían pasarlo bien no mas poh, mientras los profes no te hicieran clases, bacán, y pa mi no era así po, pa mi los profes tenían



que hacer clases, porque pucha, era poco lo que pagábamos, pero estábamos pagando y yo quería que me hicieran clases cachay, y tuvimos problemas, muchos problemas con mis compañeros. Yo tenía dos amigas más, que hasta hoy las mantengo, y nosotras decimos que ellos eran unos mediocres, que como podían pensar que el tener un cartón comercial, a ellos les iba a mejorar la vida, o sea ellos tenían que pensar que esa era una posibilidad, pero ellos igual se tenían que preparar para otras situaciones, no sé, dar la PAA en ese tiempo. Y paliamos mucho. Yo me acuerdo que, haber, una vez ponte tu yo con mis compañeras y las mamás, acusamos a una profesora jefe, por su falta de ética y un montón de cosas y después a ella la retaron me acuerdo, fue terrible porque ella llegó a la semana siguiente y dijo quien, así con su voz autoritaria, que quien había sido que la había acusado, y como todos le tenían miedo, yo me paré y le dije, yo poh, y mis dos amigas mas, y nos humilló así delante de todo el curso, nos hizo escribir en la pizarra tricontinentalidad, me acuerdo, y a mi compañera le costaba esa palabra, y me acuerdo que a mí, no me acuerdo la palabra, pero me equivoqué, en vez de c era s, y me dijo así como, ni siquiera sabe escribir bien, así humillando. Yo me acuerdo que le contesté y le dije, yo no me arrepiento de haberla acusado, y así, me agarró mala y todo.

35. E: ¿Y qué pasó con tus compañeros, a esos que les decías que eran mediocres?

36. E. P2: algunos cacharon que podían

estudiar po, algunos no me encontraron la razón. Pero así como pa terminar lo que te estaba diciendo, me acuerdo que un día esa profe, era fin de año, era cómo esto del amigo secreto y me acuerdo que nosotros habíamos hecho nuestro grupito, y ella nos obligó a guardar nuestros regalos, y ella hizo el amigo secreto con todo el resto del curso, nos aislaron, y dijo que hiciéramos un cordón invisible a donde estábamos nosotros y que el resto era el que tenía que compartir y comer delante de nosotras, y que nosotras nos quedáramos haciendo nada. Creo que esas cosas a mi me marcaron mucho, porque fue como, ¿cómo una profesora podía hacer algo así?, o sea súper inmadura. Así que creo que eso fue algo que me marcó.

37. E: ¿Por qué sientes que te marcó tanto, desde la carrera?

38. E. P2: porque yo sentía que para mí, la educación no se basa solamente en pasar contenidos que son los que tu vai a buscar de alguna manera, también enseñarte, no se po, cosas esenciales de la sociedad, así como compartir, solidarizar, cosas que son necesarias en lo que es la educación, o el currículo invisible, como se le dice cachay, pero acá no había nada de eso poh, acá había competencia, denigración, no sé, bullyng si queri incluso, pero...

39. E: ¿Oye pero, tu perteneciste a un grupo político?

40. E. P2: Yo, siempre pensé y soñaba con ir a la Jota cachay, como que había harta gente que me decía ¡oye pero si te gusta, anda! Pero sabi que no sé, algo como que me



decía, no sé y si voy, y me contamina, no voy a tener como la posibilidad de objetivar las cosas. Insisto, pa mi, dentro de todo lo malo, los profesores de filosofía, pa mi influyeron mucho, de hecho, antes que estudiara historia, yo siempre había pensado estudiar filosofía, porque me hacía pensar el mundo cachay, y de echo me acuerdo que me puse por mi misma a leer el Contrato Social, yo poh cachay, era chica. Entonces ahí yo cachaba que si me iba al partido comunista, a lo mejor me iba a contaminar y no iba a ser objetiva, y creo que no me arrepiento de no haber ido.

- 41. E: ¿Tú crees que el PC, dispone de un discurso que no te permite ser objetiva?**
42. E. P2: claro, si porque es extremo.
- 43. E: ¿y para ti son objetivas todas las miradas?**
44. E. P2: no, no son objetivas. Obviamente todo nace desde la iniciativa de alguien, que donde se arma un grupo cohesionado, con una idea que busca alcanzar tal objetivo. Para mí los comunistas están viciados cachay, porque si bien tomas algo, así como las teorías de Marx, también están enfocadas dentro de un contexto histórico particular, que después se empieza a descomponer y a internalizar en otros contextos, que no es malo, para algunas sociedades, pero siento que ya después es chacreado, o sea, ya estamos en China ponte tu, y es una cuestión totalmente distinta a como en su comienzo, para claro, nada es muy objetivo. Tal vez suena como amarilla, pero me gusta hacer análisis de todo, no me gusta sentirme adormecida.
- 45. E: ¿tú te metiste como al centro de alumno esas cosas?**
46. E. P2: A mí siempre me trataron de elegir como presidenta de curso, incluso las personas que no estaban ni ahí conmigo, ellos me invitaban, pero yo me negaba, porque yo decía, no voy a ser la representante de gente tan tonta. Me decían que yo tenía aptitud, carácter, todo pero yo les decía que no, no te voy a representar a ti, no lo iba a ser. Pero me acuerdo que algunas veces...
- 47. C: ¿Pero pensaban muchas cosas que a ti no te importaban?**
48. E. P2: Estaban perdidos, en los carretes, pasarlo bien siempre. Que no es malo, porque igual yo también lo pasé bien, o sea pero mi mundo no puede solamente reducirse a puras fiestas cachay, o sea yo decía igual hay muchas cosas que hacer en la vida.
- 49. E: ¿Has viajado arto?**
50. E. P2: viajar, no, no tanto.
- 51. E: Y si pudieras viajar, ¿a dónde te gustaría ir?**
52. E. P2: ahí a mi me gustaría ir a Brasil, me encantó. Valdivia, me encantó, porque no se, tuve sintonía con el lugar. Mis papás son de Temuco, del interior, pero a mí me gustó más Valdivia porque no se tengo una conexión rara con la naturaleza, me gusta el tema de río, las montañas.
- 53. E: ¿Y qué relación tienes con los mapuches, tu apellido es mapuche?**
54. E. P2: nada, mis papás son mapuches, los dos, pero así como una dirección directa y política, no la tenemos. Mi abuelo si fue dirigente, en su lugar, pero siento que no hay un discurso cohesionado, como que igual está



dividido, bueno por los mismos factores históricos de cómo han dividido al mismo pueblo, cachay. Así como mapuche urbano por ejemplo, yo nací acá en Santiago, y los mapuches que están en el campo, y que lugares del campo, porque muestran los fundos de X lugar de la 9na región, pero hay gente que está en otro lado y no pasa nada cachay, entonces...

55. E: ¿Tú te identificas con el pueblo, con la cosmovisión, con la etnia, la cultura, las significaciones?

56. E. P2: Sabi que, yo creo, que mas con la significación que con, con todo el discurso político, bueno yo siento que es necesario, cualquiera sea la lucha, cuando tu estay peleando con las entidades del poder, obviamente teni que hacerlo en su cancha, con su lenguaje y todo lo que querai, pero siento que te quedai ahí no más, entonces ese es el conflicto. Entonces, ¿cuando haces que esas personas entren en tus canchas? Yo sé que es difícil, de mas, pero siento que como que puro entramos en esa dinámica de las fuerzas de poder, entre carabineros, curas, estado, pero no salimos de ahí. Entonces cuando tu creai un dispositivo para que sean ellos los que vengan a buscarte a ti y lo re signifiquen cachay. Ese es para mí el problema, cualquiera sea la lucha, incluso la Gay, por que cuando decimos que queremos entrar en con leyes de matrimonio, pero estas entrando justamente en el campo del poder no mas poh, ese para mi es el problema. Veo las noticias, igual me molesta cachay, pero siento que, no son estratégicos tampoco, están siendo juguetes de lo que ellos esperan

no más.

57. C: ¿qué clase tú crees como que te haya marcado?

58. P: en el colegio, de Kant, y me acuerdo una vez que vimos el Existencialismo, fue como las dos cosas que me marcaron, porque, pienso y luego existo, yo dije, ya así como la caga. Mas encima yo estaba como vinculada al tema de la religión católica, ahora me declaro agnóstica y todo, pero en ese tiempo yo igual participaba en la Iglesia cachay, por un tema de escape, porque, o estaba en la prueba, o me metía a un lugar así, y sentía que había significación, porque ahí habían cosas que a mí me gustan hacer, cachay, con el servicio social y todas esas cosas. Entonces ahí era como una disyuntiva, entre creerle al profe de filosofía y saber si Dios existía o no, cachay. Y ahí yo le cuestionaba todo a profe, y él me hacía cuestionarme a mí.

59. C: ¿Y ahora como es tu posición con respecto al yo soy?

60. E. P2: de Kant yo siento que, pucha Kant me produce tantas cosas, fue como un despertar de la conciencia, pero, se contamina también, se mecaniza, se hizo su versión positivista, que ahora ha tenido más flujo, no se hay otro posicionamiento de la conciencia, no sé, empoderarse, cuesta, pero a veces pienso que es muy hippy también.

61. E: ¿Oye razón o emoción?

62. E. P2: Difícil

63. E: ¿Hubo más conflictos con tus compañeros?

64. E. P2: no yo creo que ese no mas, no tuve ningún otro problema.

65. E: ¿Siempre las relaciones negativas con tus compañeros



fueron en torno a no saber, o a no entrar en el juego de ellos, o es que siempre veías que ellos estaban mal encaminados, o simplemente porque no te caían?

66. E. P2: mira, sabi que yo, antes de la pelea que tuve con ellos en tercero medio, nunca tuve diferencias con ellos, ni buenas ni malas, me llevaba bien con todos yo creo, pero después de eso, cachay que fue reclamar por lo que yo creía justo, alzar la voz y sentir que yo también podía ser alguien que decía cosas. A mi eso me ayudo pero, el conjunto era así como, si yo puedo entender lo que ellos me dicen, que es pasarlo bien, ¿cómo ellos no son capaces de enfatizar conmigo también? Si yo siento que hacer tareas es fome, demás que es fome, pero es parte también de ser alumno, tenis que saber, o sino con que vas a salir afuera.
- 67. E: ¿Pero alguna vez se solucionó esto o quedo pendiente?**
68. E. P2: Quedo pendiente, aparte que me da lo mismo.
- 69. E: te llamarán alguna vez al apoderado?**
70. P: Si, una vez que teníamos una tarea de lenguaje, yo me acuerdo que no la había hecho porque era una lata, y me acuerdo que mi mejor amiga era súper tímida, entonces ella no me apañaba, y yo salí con otros compañeros a hacer la cimarra, y como que no alcanzamos a salir ni a tres cuerdas del colegio, y nos pillaron los pacos, así como y adonde van, ahí a comprar. Pero éramos caleta, y nos llevaron al Liceo. Si, ahí en segundo medio fui súper mala también, entonces me acuerdo que nos pasearon por todo los cursos, diciendo que esto no se hacía y la

cuestión y nos llamaron al apoderado. No, y aparte que yo tenía hartas anotaciones, porque era súper conversadora, era pesada.

71. E: ¿Hoy en día, cómo enfrentas los conflictos que tienen tus estudiantes?

72. P: pucha es que estos cabros son tan distintos. Son distintos porque, ellos como que no sé, pucha si yo tuviera que diferenciar la época mía y la de ellos, esa es una primera característica. Están súper sobrestimulados con las cosas que aparecen ahora, y aun así, yo siento que lo que ellos vienen a buscar acá es afecto, que es distinto a mi generación, porque como no estábamos tan sobrestimulados, y recién estaban apareciendo las cosas, si estábamos mas con nuestros padres, para bien o para mal, pero estábamos. En cambio acá, los cabros de repente están muy solos, vienen siempre al colegio, tu deci pero ¿porque no faltan?, y no faltan yo creo por que están acostumbrados a la convivencia como que aquí va haber alguien que los va abrazar, un compañero, un profesor. Y hay otros que también faltan mucho, pero eso ya escapa de nuestras manos, y es porque tienen problemas familiares heavys, entonces yo creo que el desarrollo de la convivencia estudiantil con profes y entre ellos, yo creo que es súper buena. De hecho el Luco pa mi, que es este cabro que viene de otro colegio, el era súper maltratado por los profes en el otro colegio y aquí está como encantado, porque en el fondo sabe que los profes lo quieren, lo valoran y le gusta venir.



73. E: ¿y tú que sientes cuando ves a tus niñas y niños así tan solos?

74. E. P2: A mí me dan pena, a mi me da pena, porque pienso en otros chicos que han pasado por el colegio, que tu sabi su realidad, que los papás no los pescan, que nunca están, que están trabajando todo el día. O sea yo misma tengo un cabro que no ha venido en todo estos meses, o a venido poco porque el papá está trabajando todo el día, se separó de la mamá, la mamá vive en España, él se tiene que asear solo, y a veces no viene aseado. Y estamos hablando de un colegio, que ¡oye por favor!, no les falta el gas en la casa ni ninguna de esas cosas cachay, y se tiene que pagar solo los materiales porque el papá no pasa no tiene como pedirle plata cachay, entonces hay cero convivencia en la casa.

75. E: ¿pero tú te sentías sola en la escuela, es distinta esa soledad?

76. E. P2: es distinta, en los tiempos y en las características, pero yo creo que son las mismas. Es como cuando uno siente pena, es como la pena mía y la tuya, son distintas en el contenido, pero uno siente pena igual cachay.

77. E: ¿Te consideras una mujer sola?

78. E. P2: no, a mi me gusta la soledad, no tengo problemas con eso. Pero sola, sola, no me considero, estoy rodeada de gente que me quiere.

79. E: ¿te acuerdas cómo te llevabas con tus primeros estudiantes?

80. E. P2: si, si me acuerdo, yo entré a trabajar acá al tiro. Fue suerte igual, porque yo terminé la U como en Abril del 2007, y encontré trabajo acá en Julio, cachay. No bien, o sea yo era un pollo, era súper joven, yo tenía 27, igual es arto, pero igual me veo súper

chica, entonces los cabros como que no te pescaban tanto, porque te vei como chica poh. Entonces tuve que hacer un reemplazo, y venís saliendo de la Universidad, y te acuerdas que Grecia te lo pasaron el 1er año y no te acordai de nada, y tuve que pasar Grecia, no me acordaba, pero nada, terrible y los cabros sabían más que tú, porque ellos tienen un recurso cultural que es más alto que en cualquier otro lugar, estos cabros leen mucho. Entonces tenía que idearme la forma en que me creyeran po, para mí fue un conflicto los primeros dos meses, después empezamos a mejorar la situación, trabajando todos los días, haciendo guías como loca, y creo que dio resultados, a tal punto, que el 3año medio de esa época, me invitó a la gira de estudio, yo había llegado recién al colegio, entonces creo que fue bien.

81. C: ¿Y hubo relaciones personales negativas?

82. P: mira me encontré con artos cabros arrogantes, cabros que juraban que se las sabían todas cachay, y demás que sabían arto, pero sabían arto dato. Así como interpretarlo, transformarlo en un discurso, porque se dice eso o porque pasa eso, creo que no lo dominaban tanto. Y poco a poco tuve que ganarme su respeto en ese sentido, y creo que como que ese fue el conflicto, ese fue el tema. Había una cabra super pesa, que me hacia la vida imposible, pero después fue súper amigable conmigo, porque al final me creyó cachay, y se dio cuenta que yo no venía en mala onda, no venía a paquearla ni nada así, se relajó.



83. E: ¿Y tu les crees a ellos?

84. E. P2. Si, por ejemplo hoy día, tuve un trabajo con el 4to medio electivo, y me hicieron un trabajo tan chanta, y yo termine furia con ellos, porque consideré que era una falta de respeto para todo lo que habíamos trabajado en el año, mientras que otro grupo hizo lo que les había pedido, y ellos sabían y me vieron tan enojada que se preocuparon de hacer otra cosa, un buen trabajo de modo que no me enoje, entonces igual te creen cachay y saben que hicieron una cuestión chanta.

85. E: ¿Y ellos siguen siendo arrogantes?

86. E. P2: sabes que yo creo que los profes influyen mucho en los cursos, y aquí puede sonar a pelambre, pero el curso que a mí me tocó tomar este año, es demasiado arrogante, el 1ro medio, y yo los tomé y eran demasiado arrogantes, muy pesados, eso no quiere decir que hayan cambiado tanto, pero hay una diferencia.

87. E: ¿Cómo se cambia la arrogancia?

88. P: yo creo que a retos, yo los rete mucho, o sea que aterricen. Son cabro chicos, no se las saben todas, no se po, apréndase a sonar los mocos primero y no porque vengas a traer la cita de un autor eres mejor que el otro. Eso tiene que ver con la profesora que tenían el año pasado. Yo creo que poco a poco han ido cambiando, porque el 4to que se va este año, es una copia de su profesora, son súper relajados, tranquilos, respetuosos, interactivos, me entiendes. O sea ojala yo lograra algo así con mi curso. Lo bueno es que los profes igual trabajamos comunicados, de

modo que les bajamos los modos al tiro, y eso está bien.

89. E: ¿Cuál es la virtud que tú ves en ellos?

90. E. P2: la virtud de ellos, a mi me gusta el sentido crítico que ellos tienen, o sea que son capaces de ver mas allá del contenido que tu les llevas, el tema de cuestionar. Hay cursos que te cuestionan todo, no con mala onda, si no que te dan argumentos, dicen profe usted leyó esto, se dio cuenta, y así se llenan de recursos, yo me rio de ellos a veces digo ya sí. Pero a ellos los que les gusta es como que yo me puedo reír con ellos y todo, pero les digo siempre que si ellos van a traer una fuente, siempre tienen que citar aunque sea verbalmente decir de donde se están parando, o sino yo les digo al tiro que no sirve.

91. E: ¿Qué es para ti un buen o mal estudiante?

92. E. P2: un buen estudiante, es aquel que puede complementar, es saber eso. No tan solo de lo que te enseñan en el colegio, sino que también, de cómo puedes interaccionar esto mismo que aprendes acá, con tu diario vivir, que soy capaz de conectar, relacionar, y que no se refleja necesariamente en las notas. Creo que lo que yo he aprendido de los cabros de acá, es que pueden conectar más cosas de las que uno espera. Yo obviamente no tengo habilidades para la ciencia y eso, pero he tenido que aprender de a poco, porque ellos relacionan tantas cosas que uno ha tenido que meterse no mas, para mi ese es un buen alumno. Un mal alumno es aquel que es reduccionista, que solamente cree en lo que él quiere, y hasta ahí llega el conocimiento y



- se da por vencido y no incorpora más cosas. Aquí hay arto cabro flojo.
- 93. C: ¿Y un conflicto que te halla llamado la atención de tus estudiantes?**
94. E. P2: haber, cuando yo llevaba como el 2do año acá, me acuerdo que se suicidó un cabro. Fue fuerte, porque, es que fue como, hasta donde llega el colegio, no sé, ponte tu escuchaba el discurso de los políticos, que decían que el profesor tiene que llevar a los cabros a los más altos estándares de PSU, y de cualquier registro, pero un profesor es mucho más que eso, un profesor se tiene que preocupar incluso de la vida de sus estudiantes; si viene a clase, si no viene a clases, si faltó, si porqué faltó, y no tan solo por un registro que te pide el ministerio, sino porque a ti igual te preocupa cachay. Entonces este cabro yo me acuerdo que estaba enamorado de una niña, y la niña no lo pescaba, le tenía buena y todo, pero no lo pescaba. Entonces el sabia eso y sentía tanta decepción porque ella no lo podía pescar que se suicidó, le escribió una carta a la niña despidiéndose. Fue súper terrible, porque después, ¿cómo llevai la pena de la niña?, porque ella también se sentía culpable de la muerte del cabro, entonces yo creo que ese evento fue súper fuerte para el colegio.
- 95. E: ¿Cómo te afecto eso a ti?**
96. P: yo igual era nueva. A mí me afecto, o sea igual afecta, o sea eso mismo que te explicaba, o sea tu relación con ellos, hasta donde tú puedes involucrarte. Yo creo que uno no se puede involucrar, pero lo haces igual. No se puede porque en el fondo tú te llevay un tema pa tu casa, que no es tuyo, porque como no podi resolverlo, ya que, no está en tus manos, te frustra.
- 97. E: ¿y eso lo ves como mujer o como la tía?**
98. E. P2: yo lo veo de las dos formas, no puedo separarlas.
- 99. E: ¿Y el colegio como enfrenta esto?**
100. E. P2: yo me acuerdo que ese curso, bueno había una mamá que era sicóloga, que ella hizo como una terapia grupal con el curso, como un mes, dos meses, y como que le ayudo bastante a sobrellevar el tema. Y era como raro volver a hacer clases, así como que aquí no pasa nada, pero tampoco era como pongámonos a hablar del tema, porque ellos tenían que superarlo, volver a pasar materia, no hacer como que nada había pasado, o como tocar el tema para que no les duela, era súper complicado, sobre todo los primeros meses, ya después como que se empezó a calmar y yo creo que calo tanto, que claro después pasaron los años, que después como que nunca hubiese pasado. Pero me acuerdo que el año pasado, cuando se fue ese curso, ellos se acordaron del niño que murió, de echo en el video que mostraron de despedida, mostraron al sujeto, yo creo que claro, uno como que lo olvida, pero estaba ahí. Bueno y los papás también, eso influye arto también.
- 101. E: ¿Cómo proyectas a los niños en unos años más?**
102. E. P2: yo en los cabros que han salido de acá, yo veo futuros políticos, no hay na que hacer. Yo creo que eso es bueno, algunos se proyectan como políticos, o por lo



menos un crítico social, y ellos como que valoran bastante la cuna que tuvieron de acuerdo a como hacerte cargo de un problema, que esto tiene que ver con el área humanista, que está muy bien interrelacionada, la profesora de literatura, filosofía.

103. E: ¿Y en las relaciones con los otros?

104. E. P2: son súper solidarios, ponte tú, yo tengo agregados a varios alumnos, que están estudiando ahora y ellos tratan de vincular al colegio en redes de trabajo social que ellos realizan con compañeros de la Universidad, o con otras acciones que ellos hacen con sus diferentes carreras, entonces yo creo que nunca han estado alejados de lo que tú por lo menos aquí le inculcas.

105. E: ¿Cómo enfrentan tus compañeros el tema de convivencia escolar?

106. E. P2: Mira yo creo que, hay dos planos, acá el colegio tiene hartas cosas buenas, pero también, hay otras cosas que no son tan buenas. Eso tiene que ver con la organización del colegio, que yo creo que es un punto malo de esta organización, porque es bien desorganizada. Si tú te metes a la pagina, hay una mezcla entre la visión y la misión, de echo creo que no existe la misión, entonces es un poco extraño, siendo que este colegio tiene un proyecto bien interesante. Y respecto a la convivencia escolar, si lo miramos de un plano subjetivo, yo creo que no hay ningún profesor que tenga problemas con los alumnos, ni entre los profesores, en la convivencia diaria. Pero cuando se trata de ciertos temas, que tienen

que ver justamente con la organización mas estructural yo creo que ahí si empiezan los problemas, que tienen que ver con los profesores de media y básica, yo creo que hay un tema ahí, porque los profesores de básica, se caracterizan por ser muy protectores de los niños, y siempre están como resguardando y no se explican porque las profesoras de media no logran eso. Pero son casos totalmente distintos, ahí empieza un problema entre ambos sectores. Y lo otro tiene que ver con temas políticos, hay unos que son muy de izquierda, y otros que no les interesa, por ejemplo ahora se incorporo una profesora nueva este año, que viene de un colegio municipal, y la realidad de ella es otra y ralla con esa realidad, y este colegio es privado, entonces es otra realidad, no es lo mismo. Ahí también se generan diferencias, hay problemas ideológicos, algunos son comunistas, otros no. Yo creo que, en los consejos son bizantinos, pelean hasta por el plumón, discusiones largas, pero aunque somos diferentes, somos capaces de llevar a cabo las ferias, la feria de época, el día de las américas, la feria de las artes. Las fechas que se programan durante el año se logran, a punta de todo pero igual.

107. C: estas cosas políticas o culturales, ¿cómo afectarían a la relación que tienen los profes, son tus amigos o hay distancia?

108. P. sabes que yo creo que el año pasado, no, los últimos 4 años, era mucho más diferenciado el tema, ahora yo creo que igual estamos como mas amigos, antes habían atados, unas profesoras



que eran de una línea mucho más conservadora, por decirlo así, para ellas era puro ejecución, y como que perdieron el sentido crítico, o tomar en cuenta el proyecto, y como que se desubicaron siento yo. Y las echaron. Y eso causó problemas, polémica, divisiones y todo y esta facción de profesores se redujo, entonces ahora estamos como más en un solo equipo, que si bien tiene diferencias, en promedio no es tanta. El aporte de algunos profes nuevos, por ejemplo, igual a sido bueno, porque ellos están en pro colegio, no puro de hacer su pega e irse, uno sabe que no te van a pagar la hora extra, y tampoco es agradable quedarse siempre pero por lo menos hay un compromiso de colegio y se hace. Es llevadera la relación, y podría ser más de lo que ahora es.

109. E: ¿Tienes amigos aquí?

110. E. P2: Si me hice amigos, el pablo, amigo, amigo de acá, el Fito, la Daniela. Compartimos con casi todos afuera, pero si yo tuviera que nombrar a alguien como amigo, diría que son ellos 3. Con los otros me llevo bien no más. Y hay otros profes con los que seguí siendo amiga, pero no están en el colegio.

111. E: ¿Qué es para ti un buen profesor por ejemplo?

112. E. P2: Es un profe autentico, que no venga a presumir nada, ni tampoco que sea tan como penca, flojo o reduzca su trabajo a un quehacer no más. Yo creo que el profe tiene que ser autentico, o sea si escogiste esta carrera, tienes que saber cuáles son sus pro y contra, y no por eso tienes que bajar el nivel, ni en el

contenido, ni tampoco en lo personal.

113. E: ¿Qué te molesta que hagan, por ejemplo?

114. E. P2: a mí me carga que el profe reduzca su trabajo a las notas, ponerlas en el libro y te vas, como si no existiera nada más, para mí eso es un mal profe.

115. E: ¿Y como mejorarías las practicas de estos malos profes?

116. E. P2: sabi que, yo creo que un mal profe de repente es así porque la institución no se ha encargado de decirles, esta es tu institución, si no teni a alguien que te enfoque en el lugar, yapo entonces se hace lo que se quiere no mas, se hace su pega y te vas no más. Siento que ahí la institución tiene responsabilidad en su cargo.

117. E: el colegio frente a otros colegios. ¿Este tiene diferencias en torno a convivencia?

118. E. P2: si, de hecho una cosa que me genera mucha risa, es cuando aquí vienen apoderados y dicen ¡ a mi hijo le están haciendo bullying! El bulling aquí, es nada, yo vengo de un colegio donde realmente se hacía bulling, o tu vei matonaje, cuestiones así, pero acá, bulling, no. O sea los cabros, como en todo lugar, veis a un cabro, de repente como que lo haci victima, pero si acá tu lo hablai y lo atendi de inmediato, las cosas se arreglan rápidamente, aquí no alcanza a ser bullying.

119. E: cuando tengas hijos ¿te gustaría ponerlos en este colegio?

120. P: si, porque siento que acá, crean buenos chicos, o sea de verdad crean chicos para la sociedad, no crean niños para la Universidad, como institución ultima o posibilidad ultima de



aprendizaje. Aquí te educan para la vida, en el fondo por ejemplo ahora aquí en cuarto hay chicos que no están ni ahí con ir a la Universidad, pero no es porque no tengan dedos pal piano, de hecho hay personas que tienen todas las facultades, de echo yo creo que serian excelentes en la u, pero no están in ahí, no es su fin último. Hay un cabro que lo que le interesa es desarrollar las herramientas que aprendió en el colegio para ser un buen tipo afuera, y de ahí en el fondo explorar cosas que tengan que ver con sus inquietudes, y la U, no lo reúne todo, para él la U es como cosificarte, donde te dicen como debes ser como profesional, y como debes interactuar con este sistema,

121. E: ¿Tú te identificas con la Universidad donde estudiaste?

122. E. P2: si totalmente, de hecho este colegio, es como una universidad chica, o la universidad es un colegio grande. Ellos tienen un buen concepto de la U, saben su contexto político, postura social, y las U que tienen su misma orientación, buscan esa línea. Hay colegios parecidos a este también, pero este es mas autentico, por ejemplo otros colegios con más infraestructura no son iguales. Aquí con lo poco que hay los cabros saben responder, o sea saben hacer cosas increíbles con nada. O sea serian buenos pobres. Ajajaj.

123. E: ¿Por qué te gustó la historia?

124. E. P2. a mí me gusto la historia porque en cierta manera explica quien soy. Obviamente, hay una teoría demás individual de quien soy, pero el quien soy responde también a un contexto, a

un lugar, a una circunstancia, y para mí es importante saberlo. A mí siempre me llama la atención, todo de la historia, creo que la edad media me llama más la atención, pero todo en general.

125. E: ¿Te gustó más la historia o la pedagogía?

126. E. P2: siempre más la historia que la pedagogía, pero creo que con el tiempo yo me ido encantando con la pedagogía cachay. Lo que no me gusta es que siento que se estancó, o sea donde está la propuesta de la pedagogía, siento que esta ahí mas que nada para ajustarse al sistema, que para proponer algo distinto cachay. Entonces por eso mismo, siento que los profes no responden mucho a nada, no hay pensamiento, no hay propuesta.

127. E: ¿Porque cambiaste drásticamente de estudios, así como de sicología?

128. E. P2: es que antes de estudiar historia, siempre tuve una inquietud con la sicología, lo que te estaba diciendo recién, esa pregunta del quien soy cachay, entonces pa mí la historia tenía una respuesta, y sentía que también el quien soy buscaba una respuesta que tuviera que ver con lo individual. Desde la ciencias sociales, no se po, el sujeto, y desde la sicología es mas el tema del individuo, aunque ahora que estoy estudiando sicología, me di cuenta que me gusta más la historia. Dentro de todas sus áreas a mí me gusta más el enfoque comunitario, que tiene que ver con la historia y también con una ansiedad individual que tiene que ver con el trabajo social. Pa mí la educación, es un trabajo social



pero más a largo plazo, pucha cuando estis jubila recién vas a ver que un alumno tuyo fue presidente, pero tal vez tiene que ver, con que a mí me gusta ayudar a la gente ahora, y siento que las dos herramientas me sirven, porque hay una herramienta de poder en el sicólogo, a el sicólogo el experto. Pero no me interesa la sicología de la clínica, sino que la que como podi ayudar inmediatamente a una persona, a través de la creación de redes, un montón de cosas.

129. E: ¿Esto lo haces para mejorar tu situación de docente?

130. E. P2: no, es algo personal, algo como aporte a lo comunitario. Siento que la enseñanza de la historia es una buena herramienta, empoderar a la gente, creo que es una de las cosas que falta. No creo que pa la revolución pero sirve.

131. E: ¿Y por qué no?

132. E. P2: porque es algo muy pretensioso, muy utópico, en el sentido de que ya todos queremos la revolución, pero para eso hay mecanismos, por eso creo que es mejor la enseñanza de la historia. La historia es un discurso cachay, de algún lugar, y las personas también tienen otra visión. Hace poco yo hice un trabajo de historia que tenía que ver con la 2da guerra mundial, y enseñe desde el lado positivista, puro dato, pero lo que tenían que hacer ellos era entrevistar a gente jubilada, que explicaron como a ellos le enseñaron la historia de la 2da guerra mundial o si ellos habían tenido alguna experiencia y salieron cosas increíbles. Y ahí vinculamos el dato positivista, con el dato un poquito más

hermeneuta cachay, que tiene que ver con cómo se involucra la experiencia, la reflexión, de un dato histórico que parece muy lejano.

133. E: ¿Tú crees que esto se puede interconectar?

134. E. P2: si, totalmente, imagínate que un abuelo nos contaba que el vivía en Tocopilla y que el cargaba salitre a submarinos ingleses que tenían camiones japoneses aquí en Tocopilla, fue interesante. Imagínate que el Paise, que es un chino, el nos contaba que el entrevistó a sus papás y que para ellos existía solo la guerra de China con Japón, para ellos no existía guerra mundial. Pa oriente a lo mejor no significó nada la guerra mundial. Y cuando tú me preguntabas al comienzo, que si a caso mis pretensiones eran seguir avanzando, yo creo que yo descubrí en un momento que el crecimiento tiene que ser horizontal más que vertical, porque, en todas las relaciones humanas. Pienso que hay que complementar, yo iba a hacer un magister, pero pensé que era lo mismo, yo creo que aquí uno tiene que enriquecerse de todo. Yo ya aprendí la parte teórica y ahora estoy sacando otra carrera. Ya pase por el momento de la U, ahora ya no me interesa sacar más nada de la U, quiero conocer oficios, en arte, en cosas que involucren más matices que sea pa arriba, porque no me aporta, en nada. Yo le digo a los cabros, siempre aprendan un oficio porque uno nunca sabe como la naturaleza nos puede matar una profesión y teni que dedicarte a otra cosa. La naturaleza es una gran sabia de lo humano,



porque cada vez que se levantan grandes civilizaciones viene un terremoto y arrasa con todo y hay que empezar de cero, cachay. Entonces hay que saber de todo, no quedarse pegada en una cosa.

Entrevista 3

Profesor de Historia, Geografía y Educación Cívica.

Edad: 64 años

Profesor: 3

Colegio: B

Fecha: 9 Noviembre 2011.

1. **E: Esta entrevista no es de contenidos ni nada de eso, la temática tiene que ver con su experiencia entorno a la convivencia escolar. Recuerdos, ese tipo de cosas. En torno a eso nos gustaría que nos explicara que es lo que hace actualmente en el colegio.**
2. **E. P3:** En líneas generales la educación que yo recibí fue una educación pública, por que comencé digamos, en kinder, en una escuelita muy pequeña donde trabajaba mi madre, que era profesora, y creo que fui uno de los primeros alumnos de kinder. Estaría hablando haber del año... por ahí el año 55, aprox. Ella era profesora de básica, que en ese tiempo se decía profesora primaria. Era profesora de corazón, ya, todo el grupo de profesores y profesoras, era un estilo de forma de vida, ya. Bueno ahí me acuerdo hice el kinder, asustado me acuerdo el primer día de clases me acuerdo por que me iban a dar tareas, jajaja, una enorme, digamos, aventura desconocida que digamos me aterrorizaba.
3. **E: ¿Por qué tenía miedo?**
4. **E. P3:** Tenía miedo digamos por las comunicaciones, las tareas, pero al contrario lo pasábamos muy bien jugábamos, trabajábamos con aserrín me acuerdo en ese tiempo, cosíamos con agujas los contornos de animalitos, asíamos letras.
5. **E: ¿Lo marcó arto el kinder?**
6. **E. P3:** yo diría que si. Después entré a primero, a la escuela 1 de Rancagua, fundada por Ambrosio Ohiggins, ahora tiene otro nombre. Se caracterizaba por tener alumnos de todas las categorías sociales, llegaban alumnos a pie pelado, yo bueno iba ordenado, tenía mis lápices de colores y tenía cuidado de la formación, por que habían compañeros que iban como te digo a pie pelado, una cosa que ahora nadie la creería y eran esos tiempos.
7. **E: Las relaciones con ellos ¿Cómo eran?**
8. **E. P3:** Eran buenas, de igual a igual, no había una diferenciación clasista como la hay ahora, era la sencillez de los niños que se convidaban cosas, habían robos también, yo me acuerdo que me robaban mucho los lápices, y yo tenía que agarrarme a combos.
9. **E: ¿Eran todos de Rancagua, o habían niños de otros lugares?**
10. **E. P3:** Eran todos de Rancagua, prácticamente vecinos, uno sabía donde vivía este o el otro, era muy exigente, en ese tiempo estaba el concepto de letra con sangre. A nosotros allá nos pegaban, nos daban charchasos, nos tiraban las patillas y creo que no teníamos calma, pero logramos nosotros salir adelante, aprendimos las cuatro operaciones matemáticas



muy bien, muy bien, las tablas, hacíamos exámenes también, y posteriormente a eso entrábamos, o sea el actual 7mo era el ingreso al liceo, a primero humanidades, que en ese tiempo tenía hasta 6to humanidades, eran los mismo 12 años pero repartidos en 6 y 6. Bueno en este cambio, a los 12, 13 años entré al liceo, ahí sí que llegaban alumnos de comunas o pueblos pequeños de alrededor de Rancagua.

11. **E: Y la convivencia ¿era similar a como era en la básica?**
12. E. P3: la convivencia era muy buena, ahí iban personas quizás de un nivel económico un poquito superior pero siempre clase media, una clase modesta, pero se iba practicando y se desarrollaban muy bien los aprendizajes. Teníamos contacto con la naturaleza, no se estudiaba tanto como con la jornada extendida, nosotros estudiábamos de 8 a 1, y después algunos días mas largos, no todos. Era un horario digamos sin jornada extendida, como el que tenemos ahora, almorzábamos en nuestra casa, todos.
13. **E: O sea ¿no compartían con sus compañeros de curso la colación, el almuerzo?**
14. E. P3: No esa hora no, porque estaba en la casa, compartíamos experiencias...
15. **C: ¿Cómo cuales?**
16. E. P3: Experiencias, por ejemplo, íbamos al río, íbamos a jugar a la pelota, íbamos a bañarnos a los canales también, salíamos a casar guarenes, nos tirábamos por los sauces. Era una vida mucho más campesina, más campestre.
17. **E: ¿En la actualidad usted tiene contacto con ellos?**

18. E. P3: tengo un amigo que me queda, un amigo de la enseñanza media. Bueno, ahora bien, frente a eso los profesores, eran mucho más riguroso que los actuales, por que ellos nos estaban formando para ir a la Universidad, y eran más rigurosos, digamos en el sentido de que teníamos que leer el Quijote, entero, no una versión o un extracto. Nuestros profesores nos daban dictados de largas jornadas, un dictado enorme, eran verdaderos maestros ya, el profesor en ese tiempo era un personaje muy respetable, ahora es un funcionario, somos funcionarios de la educación, en ese tiempo era el maestro, era el profesor, y eso se traducía en varias cosas, por ejemplo el profesor tenía sus cátedras, al final de su carrera tenía 24 horas de clases y 33 horas de cátedra, y tenía un sueldo equivalente al 140% del sueldo inicial, y se iba reajustando cuando pasaba el tiempo. Bueno en vista de eso a mí me gustó la pedagogía, siempre he sido muy inquisitivo, o sea mi mamá era profesora, exigente en muchas cosas. Mi papá también tenía una educación superior al resto del medio, no era profesor, era practicante, en ese tiempo era practicante universitario, era técnico en enfermería y tenían que estudiar en la Universidad y hacer su practica, donde era muy distinto a como se ve ahora, de institutos de corto plazo que enseñan solamente una gestión, entonces tenía un rol, digamos cultural superior, por que ambos no eran sueldos tan bien pagados tal ves, bueno, a mi me gustó la pedagogía, ingrese a la Chile a estudiar



Historia, estuve...

19. E: ¿Por qué le gustó la historia?

20. E. P3: Por qué me gustó la historia, mira yo he sido siempre muy lector, siempre muy lector y considero que la persona que sabe historia, es una persona que sabe, como se dice, para donde va la micro, en teoría. Tenía personas que yo admiraba, las profesoras de historia que llegaban a cargos digamos, ascendentes, o sea esos cargos donde los profesores de historia, o sea los profesores en general eran muy bien aceptados, ya.

21. C: y hoy día ¿usted cree que no?

22. P: yo creo que hemos perdido, o sea ese ya es otro tema...

23. E: Continuemos, lo que pasa es que como estábamos viendo el tema de la infancia nos gustaría que recordara la relación que tenía con sus amigos.

24. E. P3: Mira, mira, un tema que me marcó a mí, que yo también fui de la acción católica mucho tiempo, era monitor de la iglesia. Y tuve un problema, un problema de tipo... por el colegio, tendría unos 5to, 6tos humanidades, donde desde líder religioso, me transformo en una especie, no te digo de Martín Lutero, ajaja pero, pero en un tipo que empieza a cuestionar las acciones repetitivas de la iglesia, empieza a cuestionar básicamente el rol de Cristo en la tierra. Cuando empezamos estudiar toda la teoría de la evolución, entonces, a nosotros nos habían dicho que Cristo había venido a liberarnos del pecado original, generado por nuestros primeros padres que eran Adán y Eva, entonces si la conclusión que yo sacaba en ese tiempo era que si no existía la

tierra Cristo como que no tenía ninguna razón de ser.

25. E: ¿Y cómo fue recibido esto?

26. E. P3: mal, entonces la iglesia era un gigantesco castillo a mi juicio que estaba sostenido, o volando en el aire. Bueno, un sacerdote, que todavía es amigo mío, me planteó que eran problemas de fe, que algunas personas tenían la propiedad de creer algunas cosas y eso era el espíritu santo, o sea lo que yo tenía que hacer era esperar que el espíritu santo me iluminara, algo que todavía no sucede.

27. E: Pero ¿no lo echaron del colegio?

28. E. P3: no porque, el colegio era laico. Yo participaba, participaba con más fuerza que los colegios de iglesia, siendo el mío un colegio laico. Era el tiempo digamos de las bastillas de la democracia cristiana, con Eduardo Frei, que trabaja electoralmente con el concepto de la revolución en libertad, con el concepto del ideólogo de la democracia cristiana, con las rivalidades que se daban en los cursos, las discusiones entre radicales, católicos, masónicos, socialistas, comunistas, católicos. Bueno yo ahí me consideraba de alguna manera todavía católico, pero no demócrata cristiano, por que yo consideraba que la acción de tipo religiosa no tenía que inmiscuirse en lo político. Entonces yo era el único de la acción católica del partido radical. Y por esto me caricaturizaron mucho tiempo, me decían el radicalucho. Después al ingresar a la universidad tenía, digamos, una formación del punto de vista político, del punto de vista valórico, digamos bastante fuerte. Yo seguí estudiando, por temas



personales, entonces no me costo, tomar el ritmo, no obstante los ritmos de estudio entre el liceo y la Universidad son bastantes grandes, entonces yo me esforcé, tuve las condiciones. Porque también estudie de forma gratuita, y estaba en el pensionado de la universidad de Chile, donde era baratísimo estar, teníamos todas las ventajas estábamos ahí mismo, no teníamos que tomar micro. En un momento tuve que recorrer desde Quinta Normal al pedagógico, era casi hora y media colgando en la micro, entonces logré hacer gestión me quede, digamos como residente de ahí.

- 29. E: ¿Usted sigue ligado a algún partido político?**
30. E. P3: No, mi razón es muy pequeña, por que siempre he sido, digamos eee, no muy dado a estar perteneciendo a partidos. Por que, 1, en la universidad tenia que estudiar, yo tenia compañeros de la jota, concretamente los jotosos, un amigo que se recibió el año 75, y entramos el 66, yo me recibí el 71. Por ser de la jota y ligado a la política se fue quedando con ramos, etc y ocupaba tiempo.
- 31. E: ¿Y lo ha visto?**
32. E. P3: si, si lo seguí viendo
- 33. E: ¿Y comparten actividades políticas?**
34. E. P3: si, por supuesto, pero...
- 35. E: ¿Cual era la distancia?**
36. E. P3: la distancia era que, era demasiado dogmático y yo era, digamos, venia de tener una situación dogmática. Fue toda la época también ideológicamente muy rica, donde estuvo también la revolución, el movimiento hippy, Che Guevara, las guerrillas, la muerte del Che Guevara, el inicio de la guerra de Vietnam.
- 37. E: ¿Cómo recuerda ese contexto de varias opiniones?**
38. E. P3: muy enriquecedor, y yo me divertí. Yo me divertía por que los veía a todos, los miraba así como personajes y yo era un personaje mas, yo me dedicaba a cantar también, a estudiar, tenia mis posiciones
- 39. E: ¿Que cantaba?**
40. E. P3: cantábamos canciones de la época, por ejemplo aparece el grupo uruguayo, la chica del paraguas ya... todas esas canciones tontas... sentado frente al mar... En un momento no se, yo estaba en un patio y aparecía Salvador Allende, y decían, va a exponer nuestro presidente, y todos contentos, estaba, Hernán Ramírez Necochea, historiador, central del partido comunista: niños, nos decía, Chile tiene una fuerte tradición democrática...
- 41. E: ¿Y como eso le influyo a usted? ¿Con tantas ideologías?**
42. E. P3: como me influyó, digamos que teniendo una opción por los pobres, una opción digamos, descartando todo lo que era dogmatismo. Por ejemplo era muy cuestionado el partido comunista, de todas maneras, por ser dogmático, buscando alianzas con la unión soviética, por haber apoyado la, digamos la invasión de Checoslovaquia cuando estaba la primavera de Praga, estaba... tuve compañeros chinos de la época de Mao she tung.
- 43. E: ¿Y como se llevaba con ellos?**
44. E. P3: muy bien, eran terriblemente dogmáticos, pero simpáticos, muchas anécdotas que te podría contar de los chinos. Bueno nosotros les decíamos que



ellos se arrodillaban ante Mao, le rezaban, igual que el mundo católico y que eran religiosos, pero que adoraban a una persona, en cambio el mundo cristiano adoraba a una divinidad. Ellos se enojaban, decían es que Mao es nuestro líder, andaban con el libro, un libro rojo del presidente Mao. Me acuerdo que China tiró la bomba atómica, y estos hicieron una fiesta, fueron a comparar comida china, la primera comida china que yo comí era de ellos. Algunos nos enseñaban artes marciales, aprendimos trucos de carate. Andaban todos con el puño con yodo por que pegábamos combos, entonces los que andaban así eran peligrosos. Esas son algunas anécdotas, ahora una muy chistosa que yo me acuerdo, era que ellos usaban una libreta, no tenían un computador todavía, entonces cualquier palabra que escuchaban ellos la anotaban y preguntaban cual era su significado. Entonces me acuerdo que en cierta ocasión estábamos nosotros un día domingo, entonces estábamos en el casino 40 personas mas menos, entonces uno dijo conchetumare!, tenemos pescado frito, entonces los chinos preguntaban que era eso, y entonces nosotros le dijimos, mira este es un dicho que nosotros cuando estamos contentos lo decimos y entonces se pone a anotar en su idioma chino en su libreta. Después el día lunes me acuerdo que había arroz, a ellos les gustaba el arroz, entonces el chino dice conchetumare! Hay arroz, todos lo quedaron mirando. Ajajaja .

45. E: ¿Fue bonita esa experiencia?

46. E. P3: Fue muy interesante, estos

eran jerarcas, por que venían a conocer America Latina, venían a estudiar historia, algunas asignaturas, estudiaban filosofía, lenguaje, gramática, estaban como 2, 3 años y se iban con un curriculum de America Latina bien amplio.

47. E: ¿Y usted que aprendió de ellos?

48. E. P3: que aprendí de ellos... prácticamente nada, jaja o sea lo que te cuento no mas. Me dio mucha rabia, que en 1973 China hubiera seguido, no hubiera cortado relaciones con el gobierno de Pinochet, todo el mundo corto relaciones con el gobierno de Pinochet, menos China y Chile le vendió mucho cobre a los chinos y china apoyó a Pinochet mucho en ese tiempo, a mi me dio rabia. Ellos ya se habían ido, pero igual.

49. E: Pero usted ¿Era de las personas que le gustaba conversar?

50. E. P3. si yo siempre andaba metido en todo, yo siempre andaba metido en cosas. Que mas te podría contar... estaba el ámbito ortográfico, entonces yo tenia una serie de oportunidades, en ese tiempo llego, un compañero dijo, yo me salí de la carrera, por que ahora voy a empezar a estudiar computación. Yo le dije y ¿que es computación?, y me explico, que hay que llevar un registro, hay unas maquinas. Nos invito, bueno algunos fuimos a ver, pero yo pensé y dije, no, voy en tercero, que voy a perder tres años. O sea eran grandes opciones que se tenían en ese tiempo, pero también complejo por que eran aparatos terriblemente dañinos, contaminantes. Dos compañeros que trabajaron murieron por radiación, era súper fuerte la

- cuestión. En la época (68, 69), habían profesionales muy extraños, había una persona que era digito, digitador, se dedicaba a escribir. También estuve mirando el tema informático, no me pase, yo dije ya, yo entre de profesor y voy a salir de profesor. Pero también estuve incursionando la geografía, que ahora esta en arquitectura, nació en el pedagógico, el primer profesor de geografía Reinaldo... buenos profesores, nacieron ahí, entonces la carrera no estaba muy bien diseñada. Yo estuve un tiempo y eran terriblemente rigurosos, yo dije bueno, si me meto aquí voy a perder mi otra carrera, entonces seguí por la historia. Y la saque en los años que correspondía, después al último ya me case, con mi señora, que es mi actual señora, y había entrado a estudiar periodismo.
- 51. E: Pero ¿por qué siempre tuvo interés por otras profesiones?**
52. E. P3: haber, yo creo que era aprovechar el recurso que se tenía, por que ese es como el plus que tiene historia, tu puedes ser embajador, abogado, tu puedes ser sociólogo, periodista, por que el titulo de periodista yo lo sacaba en uno o dos años, por que tenía todos los ramos de periodismo. Teníamos artos ramos juntos, sociología, geografía humana, urbana, teníamos una base similar, entonces también yo conocía a los profesores, a los compañeros, que además eran los que estaban viviendo con uno en el pensionado, no era una cosa tan terrible cambiarse o irse de un lado para el otro.
- 53. E: ¿Usted vivió en un pensionado?**
54. E. P3: Claro nosotros vivíamos en un pensionado, el H, I, J K, había un profesor encargado, habían profesores residentes, y ellos se encargaban de ver la situación. Normalmente éramos personas que no éramos de Santiago entonces habían dos pensionados de mujeres y dos de hombres.
- 55. E: ¿Usted tuvo conflictos, o algún conflicto con sus compañeros, en el colegio en la U, algo negativo?**
56. E. P3: es que lo que pasa es que yo he sido mas bien de los que voy diciendo las cosas que me parecen y ahora lo sigo asiendo, entonces no, yo considero que no tengo conflictos, y bueno duermo tranquilo, o sea en que sentido...
- 57. C: Pero algo que lo haya marcado, que lo recuerde ahora?**
58. E. P3: bueno hay ciertos traumas del año 73, pero ese tema lo tengo totalmente superado. Cuando estuve detenido, todo ese cuento, yo lo vi también como un proceso histórico, eso me ayudó mucho, yo dije. Yo veía como a la gente la torturaban y todo, yo era actor presencial y carnal por que también me sacaban cresta y media pero lo e ido superando y yo pienso que ahora ya tengo mi edad digamos, sigo estudiando, sigo leyendo cosas.
- 59. E: ¿Le molestan cosas que aparezcan hoy en día?**
60. E. P3: mira, no fíjate. Por que yo ponte tú, eh tenido anécdotas. Yo tenía un grupo en rancagua, amigos, de casa, y de repente me dicen: oye a ti te gusta el partido humanista?, te estoy hablando hace unos 15 años atrás. Yo les dije si, pero mira hay un detalle que no me gusta, encuentro que eso de casarse entre homosexuales a mi

no me parece, por razones biológicas. las dos niñas que estaban, me dicen: ¡y que teni contra los homosexuales! ¡ah! eran lesbianas po, eran pareja. Entonces...

61. E: y hoy día ¿que le pasa con esas cosas?

62. E. P3: yo pienso que ellos tienen derecho a, digamos, a tener su vida privada, incluso legal perfectamente. Yo creo que no es un tema de reproducción, por que ahí hay un tema, un tema histórico. Se habla mucho de la homosexualidad de los griegos y todo eso, pero si le sacamos ese velo, te das cuenta que es una sociedad esclavista, donde la mujer esta transformada en un objeto, entonces hay grados de sometimiento terribles, entonces si ellos quieren tomar, y dicen pero como! Como Alejandro Magno etc. Es que ellos son miembros de una sociedad totalmente digamos que no implementaba los derechos humanos como nosotros los tenemos ahora, nosotros somos...

63. E: ¿Pero a usted le molesta en la actualidad esto?

64. E. P3: no mira, no es que me moleste, sino que lo considero anti histórico. Lo considero anti histórico por que, esto se genera normalmente cuando hay una sociedad enferma, una sociedad que tiene un serio problema. Por ejemplo de una sociedad con sometimiento, con esclavitud ya, o una sociedad donde se somete a la mujer, por que es una sociedad patriarcal, una sociedad machista, una sociedad donde la mujer no puede opinar, no puede participar, entonces que cosas le queda a la mujer, en una sociedad represiva

como la que tenemos ahora, donde si tu vas a tener una guagua, tienes tu pareja varón, vas a tener que el jefe, te va a decir que si tu quieres cargar tu guagüita, tienes que quedarte unos tres o cuatro años conmigo o tienes que firmarle que no estas embarazada cuando entras a trabajar, entonces eso nos demuestra que somos una sociedad represiva, donde educar a un niño para la universidad o lo que sea es una situación carísima. Entonces tu tienes, que en el fondo, la sociedad por un lado es una sociedad tradicional, por un lado ve mal la homosexualidad, pero por otro lado objetivamente, esta dando a la gente las herramientas de salida para que ellos se vallan por tal línea. Porque tu tienes dos varones peluqueros, van a tener un sueldo, lo juntan, y van a tener un buen pasar que no seria lo mismo que si fuera el peluquero y ella dueña de casa, por que ellos no tienen descendencia, o dos mujeres cuando tu ves un machismo, donde la mujer es golpeada, es maltratada, entonces que ocurre que la mujer tiene una visión distorsionada del varón y cree que todos los varones le van a sacar cresta y media.

65. E: ¿Y en el caso del hombre?

66. E. P3: por eso te digo, o sea el machismo te genera la homosexualidad, la represión toda la represión del mundo cristiano. Es respuesta defensiva de la sociedad, es decir la homosexualidad en el fondo no es una causa, sino que forma parte de una de las tantas raíces de una sociedad donde el hombre no tiene la potencialidad, o sea no, esta siendo reprimido de alguna



- manera te fijas. Entonces es una sociedad donde efectivamente el hombre y la mujer no están en plena libertad, esto no se da.
- 67. E: ¿Usted a viajado arto?**
68. E. P3: informáticamente si, presencialmente digamos que no mucho. Conozco el norte, he estado hasta Osorno. Pero yo me he dedicado a mis 5 hijos a criarlos.
- 69. E: ¿y que lugar le gustaría conocer?**
70. E. P3: lo que me gustaría es solamente Isla de pascua, digamos no me llama la atención Europa, no me llama la atención. Isla de pascua me llama la atención por la lejanía, por el contacto con el mar. Por la geografía, por el misterio, por sus aguas, pero no me gusta por ejemplo, jamás me gustaría Punta Cana, zonas mexicanas llenas de droga. O sea ir a México, ¿que nos pueden entregar ellos? te fijas.
- 71. E: ¿Usted piensa que no nos pueden entregar nada?**
72. E. P3: o sea que nos van a entregar, un balazo. Como esta la sociedad.
- 73. E: ¿Como está Chile comparado con esos países?**
74. E. P3: yo pienso que estamos un poquito mejor, por la lejanía, no es que seamos un súper hombre ni que tengamos un presidente empresario ni nada de eso. Hay un tema de lejanía, si nosotros estuviéramos al lado. Mira el continente africano... el drama de África es un drama pero... mira quien dijo... México esta tan cerca de Dios y tan cerca de Estados unidos. Ese es el drama mexicano, África tiene el drama de estar tan lejos de dios y tan cerca de Europa. Y Chile yo preferiría que se quedara así como solo, yo creo que todos somos así como racistas.
- 75. E: ¿Usted cree, por qué?**
76. E. P3: yo creo, a nosotros no nos gustan los negros, nos gustan las morenas, pero al negro africano lo miramos así como que lo miramos en menos.
- 77. E: ¿Por qué cree usted que pasa esto?**
78. E. P3: por que somos una isla, o sea todavía nos queda eso, en este momento cuanta gente le tiene odio a los peruanos, porque cree que le va a quitar su miserable fuente laboral, cuando no saben que a los peruanos se le dan los peores trabajos, los trabajos más humildes.
- 79. E: ¿Eso lo habla por usted o por la sociedad?**
80. E. P3: yo lo hablo por los chilenos y la experiencia que tengo con los chilenos. Yo admiro a las negras, incluso en el pedagógico yo estaba enamorado de una negra, muy bonita, aun la recuerdo teníamos también compañeros panameños, hablábamos con ellos, echábamos la talla.
- 81. E: ¿Usted es un buen patriota?**
82. E. P3: patriota chileno...es que no nos queda otra como yo soy una persona campesina, en el campo decimos, si con estos bueyes vai arar, teni que arar. Entonces nuestro país, por eso hay que tratar de hacerle cambios, de todo tipo, tenemos grandes desafíos, pero también creo que, como dijo muy bien un historiador, este barbón, Salazar, este es un movimiento social y esta agarrando fuerza, y va derecho en este caso a la construcción ideológica, te fijas. Tu tienes un tema de análisis que es súper importante, el movimiento estudiantil que

embarca todos los temas, de los recursos naturales. Pero si es todo, recogió como se dice todas las demandas silenciosas que tenía la población de Chile durante, desde el gobierno de Allende, agua, cobre para Chile, educación, el Estado. Este concepto del estado beneficiario, el estado protector, que está, digamos dentro del ADN de los chilenos, ya si tu lo analizas, por que fue la época en que efectivamente la gente se sentía patriota, son los elementos que nos atan, por que suponte tu una guerra con Perú, ¿qué vamos a defender? ¿Las pesqueras de Zaldívar? Te fijas, ¿qué cresta vamos a defender? Y a los alumnos más encima hay que enseñarles a querer la patria.

83. E: Eso de los alumnos, ¿usted recuerda a sus primeros estudiantes? ¿A los primeros que les hizo clases?

84. E. P3: si, muy folclórico, yo hice clases en la viña Cousiño Macul, que queda a un costado del pedagógico. Me ofrecieron clases entonces ahí, y también era un mundo campesino. Entonces detrás de la viña Cousiño estaban los trabajadores de la viña, entonces yo le hacía clases a los niños que llegaban ahí, que estaban hediondos a humo que había que echarles desodorante, incluso muchas veces los mimos compañeros los rechazaban. Te fijas cosas así. Escupían en el suelo, te fijas cosas así, era duro. Bueno y en la tarde le hacíamos clases a los papas o abuelos, les enseñábamos la famosa, esto les va a llamar mucho la atención, la

alfabetización y concientización de Paulo Freire. Yo digamos, yo partía a través de una asociación campesina que regalaba un billete para enseñar a leer las palabras básicas pala, pila, y Asia teníamos que ampliarlo como abanico y ellos tenían que ir armando conceptos.

85. E: ¿Y cómo fue esta experiencia?

86. E. P3: muy enriquecedor, preguntas, observaciones. La pregunta que me hacían. ¿Para que voy aprender yo a leer si tengo 60 años y voy a morir de peón? Y me decían a mi, que tenía como veintitantos, yo les decía usted se va a ser mas persona al leer, conocer su entorno, reconocer una dirección, al ver una información en el periódico, al leer un texto o una historia a un hermano, a su señora. Y así tuve experiencia. Algunos alumnos míos, de 60ta años, los escuche leer. Ellos comían con una concha de almeja no tenían platos, cucharas nada.

87. E: ¿y sigue haciendo esa práctica para ayudar a los niños?

88. E. P3: no por que yo trabajo en la noche también, trabajo en el nocturno, donde es otra experiencia, con niños marginados del sistema actual, cabros que ya tienen su guagua, ya, o chiquillos que los agarra la droga, y después vuelven. O personas que son papás o mamás, adultos de 50 años, que tienen hijos grandes y ellos los obligan a sacar su 4to medio, entonces es otra realidad que tengo en estos momentos. También hice clases en la Universidad del Norte, hice clases de geografía urbana, fue un reemplazo de geografía tropical. Fui un profesor, se podría, decir, temporero.



89. E: ¿Cómo ve usted a los estudiantes de hoy día por ejemplo.

90. E. P3: yo veo que el estudiante, por supuesto, en el caso de aquí, son estudiantes relativamente regalones y flojos. Yo los califico así, es decir, les tratan de dar de todo y ellos buscan la ley de la no respuesta y ahí no sorprende que estén ahí, que no traen el lápiz, que no traen el cuaderno, por que saben que se les va a entregar de todo. Entonces, es por eso, que a veces en el caso de ustedes, ser demasiado benevolente con los chiquillos no va ayudar, sigue marcando la línea de decadencia, si no hay exigencia, te va a trabajar menos, tu les pides 10, te va a entregar 8, si tu dices 8 te va a dar 5, y así, entonces si tu te mantienes en pie, ya te llegan 8, pero te llegan 8. Por ejemplo el tema del 60% para el 4, yo no bajo de eso, a veces puedo bajar un poquito. Ahora la formulación de las preguntas, tengan cuidado.

91. E: Ya, haber y ¿Ha tenido algún problema conflictivo con los niños o niñas?

92. E. P3: conflictivo...no

93. E: ¿Y entre ellos que halla visto usted?

94. E. P3: A bueno ayer se estaban agarrando a combos unos chiquillos, o que vienen la tomas. Pero es que mira yo tengo una política, a los niños no hay que tocarlos, a los alumnos tu no los tocas. Yo te recomiendo no toques a los alumnos, o sea saludarlos de mano, pero no tocarlos.

95. E: ¿Por qué cree usted eso?

96. E. P3: porque el profesor al tocar a un alumno puede ser mal interpretado por el resto, porque

nosotros somos personajes públicos, cualquier persona puede interpretar algo de otra forma. Te fijas, jah! es que aquí agarran a coscahos a los chiquillos, etc. Lo otro que es un error es creer que uno puede ser amigo de un alumno, tu jamás vas a ser amigo de un alumno, jamás, porque el va a estar a tu altura y tu vas a perder siempre, tu no puedes ser amigo, bajo ninguna condición. No puedes ser amigo, menos pololo.

97. E: estos mismo niños ¿como los ve a futuro?

98. P: como los veo, como todas las cosas, hay algunos que les tengo mucha fe, en algunos casos, pero en otros, también nosotros promovimos esa flojera, pero no significa que nosotros estamos con eso. Los tontorrones de mi curso, también, hay niños muy buenos te fijas, pero que hay que hacer, hay que depurarlos, te fijas, por que si tu entras en el juego de ellos, de que ellos se tomen confianza que uno no les da, estamos mal.

99. E:¿Que tiene que tener un buen estudiante entonces?

100. E. P3: un buen estudiante, yo creo que hay muchos buenos estudiantes, no podría dar la receta de un buen estudiante o sea, un buen estudiante puede ser el que tenga las mejores notas, o puede ser uno que se esfuerza. El hijo mío es un buen estudiante y lo echaron de todos los colegios, el Pablo, que esta terminando la tesis, de ingeniero, lo echaron de todos los colegios. El no fue ejemplar a los 12 años, pero fue ejemplar toda la vida. Pero que es ejemplar para ti, se saca buenas notas, estar como zombi en la sala?

101. E: ¿es importante para ti la



- convivencia en la sala?**
102. E. P3: es importante porque desarrolla las diferencias sociales, te puede resolver algunos temas con la gente en las relaciones interpersonales que se generan.
103. **E: y ¿qué cree usted que hace la escuela para construir convivencia escolar?**
104. E. P3: ahí esta, que nosotros tenemos sociedades verticales, no tenemos profesores en este momento aquí al menos participativos o con pro-actividad, entonces a un profesor se le dice usted tiene que hacer tal cosa, el director lo esta diciendo y ves tu que se le esta dando prioridad a los ingenieros, sicólogos, abogados, ya por que ellos están en los colegios ahora.
105. **E: Y usted ¿que haría para construir convivencia escolar?**
106. E. P3: mira yo utilizo un sistema de humor. Utilizo el humor como una pequeña herramienta para romper esta tensión, por que a mi me gusta exigirle a los chiquillos pero trato de que se suelten con esto del humor.
107. **E: ¿Cómo ve a los otros docentes?**
108. P: la percepción que tengo es que hay algunos muy preparados y a otros que les falta mucho. Grados de compromiso, no se po, esta es una profesión multipinta... como te dijera, pintoresca.
109. **E: ¿Cómo es eso?**
110. E. P3: que se pueden conectar, pero todos son mundillos. El mío es un mundillo, pueden estar juntos los mundillos, pero si tú me vas a pisar el callo, yo a mi mundillo lo defiendo pero con todo, podemos ser amigos pero que el profe no se meta en mi mundillo.
111. **E: ¿Cómo es la relación con los profesores de acá?**
112. E. P3: te voy a ser franco, yo no tengo amigos, mi familia son mis amigos. Yo hago así como que me dedico a contar chistes pero ahí de salir no.
113. **E: ¿Pero usted comparte cosas, vínculos?**
114. E. P3: puedo echar la talla, pero como te digo amistad, que es lo que es amistad, porque de repente situaciones de decepción.
115. **E: ¿Pero qué le molesta a usted?**
116. E. P3: mira es que lo que ocurre es que nosotros estamos desarrollando una función educacional, como te explico, estamos pendiente de nuestro trabajo, o sea la enajenación del trabajo en el fondo, trabajo alienado con los niños si haces bien las cosas otra persona se va a beneficiar, si haces mal las cosas te va a llegar el reto por atrás, pero tu no puedes decir son mis niños, son mis alumnos, es mi colegio si tu lo crees así, dedícate a otra cosa.
117. **E: ¿Por qué?**
118. E. P3: Porque, tú tienes que entender que aquí tú entras a vender tu fuerza de trabajo, que vas a vender bien, que entre mejor la venta mayor la posibilidad que te contraten para el otro año. Eso significa que tú te tienes que ir preparando constantemente, no te puedes quedar con lo que te enseñó la U, es la base.
119. **E: ¿Cómo mejorarías tu las acciones que hacen ellos por ejemplo, los docentes?**
120. E. P3: no, pero es que mira,



la tendencia política normalmente trabaja con las cosas que se están viviendo. Nosotros los docentes estamos abajo, metámonos a la raíz, eso si deberíamos tener mejoras, en los reconocimientos de toda la comunidad educativa. Los colegios de tipo municipal son movidas políticos de los partidos políticos de turno que están en este momento saqueando el municipio. Yo creo que no tiene que ser solo de los profesores, tiene que ser una actividad multidisciplinaria, eso tiene que partir de la estructura legal, de las condiciones como trabajan los colegios, te fijas pero echarles la culpa a los profesores ¿que nosotros vamos a cambiar? Adonde la viste. Por ejemplo ¿ustedes son creativos o reproductivos de cosas?

- 121. E: Nosotras preguntamos.**
122. E. P3: no pero, cuanto de lo que decimos es la mera reproducción de lo que nos dicen. Estamos entregando la materia reiterada para que la aprenda el alumno.
- 123. E: ¿Como ve usted a su colegio? ¿En comparación en convivencia escolar?**
124. E. P3: yo diría que al menos aquí tu puedes trabajar, aquí jamás se me ha cuestionado por lo que yo les enseño a los niños, hay libertad en ese sentido, entonces...
- 125. E: ¿Por qué entro a trabajar a este colegio?**
126. P: porque... por que soy amigo del dueño ajaja. Entré de director del colegio, cuando el colegio era chiquitito, me gusto el proyecto pero de todas formas hay gestiones que no me gustan, entonces, eso es lo malo, que tu

para ser director de un colegio de monjas tienes que ser monja, para ser director de un colegio de masones tienes que ser Mason. Si el colegio es Opus Dei tienes que ser Opus Dei, entonces hay que andar a la pinta del director, entonces yo no sirvo pa eso.

127. E: ¿Qué tipo de actividades le gustaría hacer que aquí no se hacen?

128. E. P3: mira, creo que, en este momento, esta bien con terminar el año escolar ajaja, yo creo que es suficiente con eso, y después habría que ver otras cosas. Porque aquí ayer hubo una toma, aquí llegaron los carabineros, se llevaron a los cabros, habíamos echo un acuerdo donde votaron los estudiantes, los profesores y apoderados, se decidió que no habían tomas y había apoyo al movimiento estudiantil, entonces yo creo que en este momento, como se dice, el horno no esta para hoyos.

129. E: Pero ¿por qué cree usted que aun hay niños que se quieren tomar el colegio?

130. E. P3: Mira yo ahí soy bastante categórico, el alumno que esta cagao quiere cagar al resto. A lo mejor estoy equivocado, pero la mayoría que hace estas cosas tiene problemas académicos, problemas conductuales, salen de la norma de alumno normal que esta asiendo el paro y cae en el lumpenaje.

131. E: ¿Cuales fueron los primeros temas de historia que te interesaron?

132. E. P3: Los primeros temas que me interesaron, fueron estos temas de la evolución del hombre, en estos momentos me fascina la historia de la iglesia católica. Como



mantiene el poder, es una religión maniqueísta de tipo oriental y se metió, y después la siguen las doctrinas fascistas, te fijas.

133. E: Para ir terminando con la entrevista, ¿Cómo ve su práctica profesional en un futuro?

134. E. P3: mira yo afortunadamente, estoy con el sistema antiguo de jubilación, así que voy a jubilar con un 80%, me veo bien por que voy a jubilar luego en unos tres años más. Yo jubilo si o si en el otro colegio el 2012. Aquí legalmente presento mi jubilación el próximo año, jubilo por edad, pero si me dicen Julio te vamos a pagar 200 Lucas, no me quedo.

135. E: ¿No le gustaría hacer clases es una universidad, en otro lado?

136. E. P3: Mira yo digamos ya no me vuelvo loco, porque también me di cuenta que la U, que lo que se esta enseñando en la U muchas veces están en la onda neoliberal, la gran mayoría. Pienso que yo voy a seguir enseñando a través de mi pagina Web, de mi facebook, videos, entonces siento que hay que seguir. Aquí hay un tema, ¿son las personas jóvenes aquellas que van encabezando los cambios sociales y culturales? ¿Son todas?, ¿están preparadas? Esa respuesta la tienen ustedes, ¿o van a ser meras reiteraciones de lo que aprendieron en la universidad? Hay aquí un tema de análisis.

137. E: ¿Usted se considera una persona tolerante?

138. E. P3: si, pero categórico, uno acepta otras opiniones o identidades. Tú para vivir tranquilo

tienes que votar tus energías y lo que te párese mal, o sea igual hay que decir algo que no te gusta.

Entrevista 4: Profesor Licenciado en Educación General Básica con estudios de Magíster en Currículo, Pos títulos en Filosofía y Psicología.

Profesor: 4

Edad: 40 años

Colegio: B

Fecha: 8 Noviembre 2011

1. **E: Los temas están enfocados en la experiencia escolar, que tuviste en algún momento, va ser bien bonito porque vas a tener que recordar ese 3 tipo de cosas. El primer tema está enfocado en la convivencia escolar**
2. P. E4: Ya
3. **E: Desde eso vamos a enfocarlo al pasado, presente y proyecciones futuras que pueda entregar. Lo primero: ¿En qué colegio estudiaste?**
4. P. E4: Haber, eee, bueno ¿es que me tengo que remontar a la básica o a la media?
5. **E: Como tu prefieras**
6. E. P4: Bueno, comencé mis estudios en un colegio de la comuna de san Joaquín, en esa época los colegios no tenían nombre de particulares de personas, eran colegios comunitarios que tenían números, escuela numero 30. Recuerdo con mucho orgullo haber pertenecido a esa escuela, porque atendía a personas de distintos estratos sociales, para lo cual íbamos todos los amigos del barrio al mismo colegio y tomaba distintos sectores, por lo tanto era como un colegio familiar... he no existía la posibilidad de salir del barrio, por lo tanto era muy enriquecedor desde el punto de vista comunitario, he, los mismos profesores. Tengo muy buenos recuerdos con algunos, yo creo que más de uno me marcaron, me marcaron favorablemente para esta carrera, y fue muy positiva esa experiencia.
7. **C: ¿Por qué orgullo del colegio?**
8. E. P4: porque, he, estude en los años 70 y en esa época era una situación histórica muy importante y orgullo por haber vivido esa experiencia con ciertas condiciones sociales muy importantes, beneficios sociales en salud, educación entonces es un momento histórico que uno analiza y no se han vuelto a repetir.
9. **C: ¿A es por el contexto, más que por la escuela en sí?**
10. E. P4: por el contexto y por la escuela. Es que por la escuela también, bueno la escuela no tenía muchos recursos si uno compara con los tiempos actuales ya, pero eso le demuestra a uno que los recursos son un, son bastante subjetivos cuando uno habla de calidad de educación y recursos uno se da cuenta que el recurso fundamental es el recurso humano y la experiencia que uno tiene con



el profesor en el sentido de compromiso docente y en esa época había mucho, mucho compromiso docente, he, era una especie no sé, si de nacionalismo, patriotismo, pero era otra visión de la vida, que yo creo que el profesor lo tenía bien asumido.

11. E: ¿y ahí estudio la básica y la media?

12. E. P4: yo estudié solo la básica ahí, era un colegio que tenía la posibilidad hasta octavo básico, posteriormente la enseñanza media estuve un par de años en el colegio Darío Salas que es mixto y...

13. E: ¿ahí habían diferencias de comuna?

14. E. P4: Exacto, exacto... y era, el Darío Salas era como lo que venía, todos mis amigos iban ahí y posteriormente después de haber estado dos años ahí, 2 años y medio, en realidad, el tercero medio lo hice abandono del sistema, en tercero medio y me di un semestre de descanso.

15. E: ¿Por qué?

16. E. P4: cuestiones más bien personales, que tienen que ver con pololeo, entonces me vi obligado a ser abandono del sistema, las notas muy bajas, la verdad es que mi padre como él era profesor he, entonces esto de tener malas notas y además tener, estar pololeando en esa época además traía complicaciones para mí y para la familia también entonces decidí abandonar el sistema.

Posteriormente para entrar yo más renovado el próximo año.

17. E: ¿Y después volvió?

18. P: Después volví pero al liceo, con más fuerza, hable con la familia que quería tomarme ese descanso y volver con más fuerza a estudiar y entonces me matricularon en el liceo de aplicaciones.

19. E: Ya ¿en tercero?

20. E. P4: en tercero medio claro, 3ro y 4to medio lo hice ahí y bueno fue una experiencia distinta, yo venía más maduro ya con un año más y ganas de estudiar, con más compromiso personal.

21. E: ¿Qué recuerdas de tus compañeros? ¿De tus compañeros de clases? ¿Esto familiar se siguió manteniendo después?

22. E. P4: Si, yo veía que se mantuvo pero hasta cierto tiempo no más, después por cosas de la evolución de uno en términos de más maduro, digamos otras perspectivas, después solamente cuando me encontraba con ellos en algún lado no mas ya.

23. E: ¿En la media fue diferente?

24. E. P4: En la media fue diferente claro, ahí he, fue como que realmente se acentuaron las bases para tener amigos, que ya uno consideraba ya más de la onda de uno. Con ellos he tenido encuentros, digamos con los estudiantes del liceo de aplicaciones.

25. E: ¿y todavía se mantiene la amistad?



26. E. P4: si con ellos nos encontramos cada cierto tiempo. Así que más o menos de esa parte de esa época.
27. E: **En esos colegios donde eran todos amigos ¿iban de otros lugares, de comunas distintas?**
28. E. P4: En general eran todos de claro, de comunas cercanas, san Joaquín, san Miguel.
29. E: **¿ahí igual costaba entrar a esos colegios o no tanto como ahora?**
30. E. P4: No tanto como ahora, existía más acceso, más posibilidad, yo no recuerdo que para mí hubiera sido difícil entrar.
31. E: **¿Pero igual de cierta forma había una selección de estratos sociales o llegaba cualquier persona?**
32. E. P4: Llegaban de distintas comunas si, era una clase media que era más marcada, ya, más homogénea, no tiene nada que ver con ahora que es una clase media que se subdivide en muchos estratos, era una clase media mucho más homogénea. De modo que si uno venía de Cerrillos era una familia como la de uno, ya, profesionales, en ese sentido no existía tanta diferencia.
33. E: **¿de esos amigos que tenías no habían no se de otros países otras regiones?**
34. E. P4: No, no recuerdo haber tenido amigos extranjeros. No.
35. E: **no había tanto como ahora, ya que Santiago centro se caracteriza por los inmigrantes.**
36. E. P4: exacto, pero no recuerdo. Era raro ver a un estudiante extranjero en los recreos.
37. E: **¿o sea ese contexto era más bien parejo por que ahora se observa como...?**
38. E. P4: así lo veía yo por lo menos, y pareciera ser que históricamente fue así, no había muchas diferencias sociales,
39. E: **¿en el colegio jaja?**
40. E. P4: y en el colegio mismo tampoco sí, no se notaban las diferencias.
41. E: **¿usted perteneció al centro de alumnos o a la directiva del curso?**
42. E. P4: no recuerdo haber tenido una participación muy activa, no, no. Haber en el liceo de aplicación mis amigos siempre andaban he, mis amigos cercanos andaban siempre en esos temas de directiva, de reuniones, ellos organizaban las fiestas con las niñas del liceo 1 por ejemplo, pero yo seguía detrás de ellos en el fondo, ellos organizaban, comunicaban y como yo era amigo de ellos, ya perfecto y al final habían actividades y yo hacía lo que me asignaban.
43. E: **¿si tuvieras que elegir un colegio hoy día, elegirías los mismos?**
44. E. P4: ¿Los mismos tipos de colegio?
45. E: **es que se dice que estos son emblemáticos, los elegirías de nuevo o te gustaría buscar otros colegios, otras experiencias.**



46. P: ¡nooo!... yo elegiría el modelo antiguo, yo me tiraría por el modelo antiguo como los clásicos de esa época que ya no se, si el liceo de aplicaciones tendrá ese mismo estilo, pero en esa época si, por que como te digo, hubieron muchos problemas históricos en ese momento de tipo político y social que los colegios eran el espacio, nicho de mucha cultura mucha critica, y mucho pensamiento, desarrollo de pensamiento y yo creo que hoy por hoy no se está dando en los colegios actuales

47. E: ¿por qué crees tú que pueda pasar esto?

48. E. P4: yo creo que tiene que ver con un sistema de políticas educativas que de alguna manera ha tendido a minimizar esas prácticas, las políticas educativas no contemplan mucho que los colegios sirvan de base para un verdadero cambio social, entonces se están estructurando solo en contenido, en programas y específicamente con lo que tiene que ver con la convivencia en el colegio, lo que se llama currículo oculto, eso se ha dejado mucho de lado, no se incorporan estos temas, no se trabajan. No y yo creo ponerlo también en el contexto que actualmente viven los chicos en el actual sistema educativo, de las últimas décadas, que sienten también que la escuela se ha convertido en espacios demasiado estructurados donde no ha habido mucho espacio para la actividad extracurricular, la convivencia critica, el dialogo, entonces ellos se han dado cuenta de eso también

de la enajenación ya, producto del sistema que los obliga a pensar ciertas cosa. Preocuparse de las pruebas SIMCE por ejemplo la PSU, como si ese fuera el único objetivo al cual apuntar.

49. E: ¿Pero volviendo a la relación que tenías con tus compañeros, dime algún momento así como que recuerdes que te haya marcado con ellos, un recuerdo bonito, lindo, o lo negativo?

50. E. P4: no... si hay muchos momentos, recuerdo que nos juntábamos para ir a un parque por ejemplo o los días sábados a jugar a la pelota o para ir a un rio que quedaba en Melipilla. Si hay muchos recuerdos de esos.

51. E: ¿iban niñas también?

52. E. P4: en los deportes generalmente era de hombres, los días sábados futbol, fiestas espectaculares. jaja claro.

53. E: ¿y esas experiencias se repiten en tus estudiantes?

54. E. P4: yo creo que se repiten, yo creo que eso es, por lo que uno escucha como profesor, yo creo que, me consta que ellos se juntan, hacen sus carretes como se llama ahora no. Ellos también tratan de vivir su, su juventud también. Si yo creo que eso no tiene contexto histórico. carretear, de una u otra forma uno siempre quiere pasarlo bien igual.

55. E: ¿Viajas arto?

56. E. P4: he viajado más o menos no sé si arto pero sí. A España, a Italia, Austria, Buenos Aires.



57. E: ¿Son viajes de estudio o de turismo?

58. E. P4: de turismo con la familia por conocer.

59. E: ¿Has creado vínculos con las personas que has conocido en otros lugares?

60. E. P4: si también, no en profundidad, pero el turismo siempre deja amigos

61. E: ¿Cual país como que, te marcó?

62. E. P4P: he, bueno yo creo que Dinamarca podría ser, estuve tres años, un poco más.

63. C: ¿Y por qué te quedaste más tiempo?

64. E. P4: porque bueno ahí me fui de turismo y me quede ahí, no porque la fórmula es bien simple, mis dos hermanos mayores viven ahí, entonces ellos me ofrecieron quedarme un tiempo así que al final me quede.

65. E: ¿y la relación con la gente era distinta o te llevabas más con la gente que conocías o que no conocías?

66. E. P4: he, con todo el mundo, uno está obligado en un país con esas características, de hecho está obligado a hablar muchos idiomas ahí aprendí italiano, inglés, danés. Por el contacto con la gente, tú te das cuenta que, es una ciudad del mundo, que si bien se habla danés, todo el mundo habla inglés en la calle, italiano, no es como que haya que hablar un idioma, entonces es como otra realidad y entonces bueno se mira la realidad

desde una perspectiva diferente , desde el idioma y la comunicación, entonces uno aprende muchas cosas, la cultura, se da cuenta de la capacidad de expresarse, las libertades, entonces es un punto de vista bien enriquecedor. Pero cada país tiene sus cosas bonitas.

67. E: ¿Y sus cosas negativas?

68. E. P4: Bueno lo negativo es justamente darte cuenta que la cultura de uno no es el centro del universo, de partida, te fijas, que el mundo que uno vive no es la ley universal, que uno tiene que aprender a respetar otras formas de vivir, otro pensamiento. Tal vez, yo diría que eso es algo positivo-negativo, porque, ahí uno se empieza a dar cuenta de la importancia de las culturas, cuando uno vive con otras culturas y tiene que aprender a respetar y...

69. E: ¿Es difícil respetar?

70. E. P4: si es difícil, porque eso toma tiempo, y requiere un aprendizaje, pero por fortuna eso lo logre bien y pude aprender y sacar algo positivo de eso.

71. E: ¿desde la escuela, de esos recuerdos, recuerdas algún conflicto que te haya marcado.

72. E. P4: ¿en básica o en media?

73. E: que recuerde...

74. E. P4: bueno recuerdo he... Efectivamente en básica, estamos hablando de los años 70 hay muchos eventos que se me vienen a la memoria, que tienen que ver con bulling, pero otro tipo de bulling, ya un bulling mucho mas



heroico, en la cual los problemas se solucionaban he, de manera más directa, tal vez era un bullying mas físico.

75. E: ¿a ti te toco vivir esto?

76. E. P4: si me toco muchas veces defender ideas, peleas por cosas, no se por un membrillo, te fijas, jaja, claro he, pero no lo recuerdo como traumático, recuerdo haber peleado muchas veces, en el recreo, donde no había nadie, ni el inspector, ni un profesor, he, pero tal advierto ahora, relacionándolo con los tiempos modernos que era un bullying mucho más sano, en termino de que eran dolores mas físicos, no sicológicos, que es mucho más poderoso. Tengo la percepción de que uno no salía tan traumatado de ese bulling que sufría, ya, de golpes, muchas veces uno llegaba sangrando después.

77. E: ¿los motivos eran X o específicos?

78. E. P4: motivos yo creo que los mismos motivos que ahora incluso, que el cuaderno que me tomó el lápiz, que no me pidió permiso, a lo mejor eran los mismos temas pero uno era como más apto a responder de manera más directa y yo creo que en ese aspecto peleé muchas veces, terminaba sangrando y era otro mundo también, uno llegaba a la casa y no llegaba contando tampoco, uno no le contaba a la familia que había peleado, y si la familia se daba cuenta tampoco lo retaban a uno, porque era parte de la experiencia familiar incuso también escolar, como es normal pelear, no era como raro.

79. E: ¿Eras tú el de los problemas o se repetían?

80. E. P4: no, si se repetían en otros cursos también, yo veía compañeros míos que peleaban mucho más y compañeras también que se agarraban.

81. E: ¿Y aquí en el colegio se ven esos problemas de convivencia?

82. E. P4: he si, se ven todos los días problemas de convivencia, en el aula, me ha tocado observar muchos problemas de convivencia y bueno esa es la dinámica cuando uno tiene que observar algo. Y empiezan las preguntas hasta donde me puedo meter.

83. E: ¿Pero como se solucionaban tus problemas, con un profesor, apoderado?

84. E. P4: no se si realmente se solucionaban alguna vez de una manera formal. Yo creo que la mayor parte de las veces se solucionaba de manera natural, es decir, he uno buscaba las instancias para conversar con el otro, que a lo mejor era el peleador del curso de al lado y conversaba con él y de alguna manera, jugando un partido de futbol uno buscaba como dialogar, pero yo creo que, tengo la impresión de que las cosas iban por ese lado.

85. E: ¿Los docentes se preocupaban de solucionar los conflictos o dejaban que se solucionaran solos?

86. E. P4: yo creo que hacían eso, pero al parecer cuando uno es niño tiene una visión muy personal de lo

que está pasando en la escuela y no ve todas estas gestiones que hacen los profesores, que uno ve como profesor que se realizan.

87. E: ¿Tú las haces entonces?

88. E. P4: si, constantemente, uno está trabajando tratando de comunicar problemas que ocurren en la sala y es porque uno se ve en la necesidad de hacerlo. Yo creo que ahora se ha profesionalizado mas ese tema, de hecho a tomado posición, apareció el concepto dl bullying, entonces como que mundialmente hay más noción de que es lo que hay que hacer. En esos años había menos información también, ahora es más fácil, hay pauta de cómo uno también tiene que responder al respecto.

89. C: ¿Y en los consejos se trata?

90. E. P4: se trata. Bueno yo no tengo consejo de curso, por el horario pero se trata en los consejos de profesores y se trata constantemente con los apoderados es un tema que está constantemente, el tema del bullying, por que se está dando mucho ahora.

91. E: Tú, como docente ¿cómo enfrentarías un conflicto, desde la acción misma? ¿Qué harías?

92. E. P4: bueno si se tratara de que fuera muy grave por ejemplo, he, conversar con el inspector, seguiría el conducto regular, y ver de qué manera se habla con los padres, posteriormente comunicarles que el niño está siendo abusado o que es un abusador.

93. E: ¿Lo harías antes de hablar con los niños?

94. E. P4: también hay instancias, de problemas, problemas entre comillas resulta que los programas están hechos en los cursos para no tener consejo de curso por ejemplo en mi curso, en este curso por lo menos yo no tengo horario para consejo de curso, de manera que yo les tengo que hablar o en el horario de almuerzo , que es el horario en el cual yo estoy almorzando también entonces yo digo bueno, tengo que tratarlo por que esto es importante , o sino en la clase misma, a sabiendas que tratar un tema te puede llevar 15 o 20 minutos pero, a veces es lo que hay y hay que hacerlo.

95. E: ¿Tú te acuerdas de tus primeros estudiantes?

96. E. P4: si a los primeros los recuerdo si.

97. E: ¿Y como eran las clases que tenias con ellos?

98. E. P4: ¿he, pero en que sentido como los recuerdo? ¿Como era con ellos?

99. E: Con ellos ¿Una relación afectiva?

100. E.P4: yo creo que más bien distante, por una la experiencia en términos de enfocarme solamente en términos de contenido. Estaba más enfocado en lo que tenía que enseñar que ver hasta dónde podía conocerlos, pero esto fue un par de años, dos años tres años, bueno la experiencia a uno después le va indicando que también tiene que



- haber una participación un poco mas de conocimiento y todo eso.
101. **E: ¿Eres de las personas que eres lento o te gusta conocer directamente a las personas?**
102. E.P4: he yo creo que más bien, si tuviera que ver esa escala, yo creo que más bien lento. Yo creo que también tiene que ver con mi forma de ser.
103. **E: Pero en ese sentido después de eso ¿cuanto tiempo estuviste con el primer curso?**
104. E. P4: yo creo que unos 3, 4 años
105. **E: ¿Pero después se pudo revertir la situación?**
106. P: después se revertió, por que los conocí mas, he, y también ellos fueron creciendo al lado mío.
107. **E: ¿Los chiquillos iban creciendo con usted?**
108. E. P4: exactamente, yo parto de quinto básico y los llevo hasta séptimo, entonces igual son 3 años que los puedo ir conociendo.
109. **E: ¿Y siempre con los cursos de quinto en adelante?**
110. E. P4: lo que pasa es que a mí me asignan los cursos, no es que los elija yo, en este colegio por lo menos. Históricamente me han asignado cursos chicos entonces a sido así quinto, sexto, séptimo.
111. **E: ¿Y por qué crees tú que pueda pasar esto?**
112. E. P4: yo creo que históricamente se dio y después creo que sin mucho trabajo filosófico ni técnico pedagógico, dijeron, bueno si él lo a echo así, dejémoslo así que lo haga así, te fijes no creo que haya algo como súper planificado, yo creo que la historia manda al respecto y como ha pasado con muchos profesores acá.
113. **E: ¿usted está desde que se fundó el colegio?**
114. E. P4: yo estoy casi del 97 por ahí, el colegio se fundó el 94.
115. **E: ¿y siempre a cursos de básica?**
116. E. P4. en los cursos de media hago filosofía, sicología, tercero y cuarto medio.
117. **E: ¿cómo estableces mejores relaciones con los chicos o los grandes? ¿hay una relación más afectiva con los niños? ¿Con los grandes más fría más distante?**
118. E. P4: yo no sé si podría.... Es buena la pregunta, yo no sé si podría decir si tengo una cuestión más cercana con los grandes o los pequeños, ya a veces siento que con los dos tengo relaciones cercanas y a veces siento que con los dos soy distante ajajaja.. Claro, no es cierto.. si son momentos. Hay momentos que me siento muy cercano con los grandes y lo mismo me pasa con los pequeños, o a veces al contrario... depende también de cómo es la recepción, de cómo estén ellos y como este yo también, tiene que ver como uno llega también .



119. E: **¿u crees que es importante eso cierto, el cómo llegar?**
120. E. P: noooo... es súper importante claro, eso marca todo, uno llega a una sala ee . por que mira yo creo que los niños son los verdaderos catalizadores de las emociones de los profesores, me entiendes, son capaces de darse cuenta ellos a uno lo miran y se dan cuenta si uno viene un poco nervioso, preocupado por algo, irritable, he los niños son muy buenos sicólogos al respecto, lo conocen a uno muy bien y uno tiene que aceptar no mas. O por ultimo reconocer que uno anda así, si uno es un ser humano y también llega un poco cansado o aproblemado .
121. E: **Pero situaciones que uno llega así mal. Uno revierte esa clase puede ser lo contrario.**
122. E. P4: se da, se da mucho, uno llega a veces cansado he y puede ser que un buen chiste de un niño a uno lo sube o una anécdota, por que la verdad es que he, cada curso es un universo completo, diferente a otro, y cada niño da su parecer, diferente a otro y le cambia a uno incluso la planificación, todo, cambia el contenido, la pregunta, entonces eso pasa.
123. E: **¿Y los niños de este colegio son de por acá?**
124. E. P4: en general son todos del sector, todos de puente alto o alrededores de este colegio.
125. E: **¿Y tú vives también acá?**
126. E. P4: yo vivo en puente alto, también soy de puente alto.
127. E: **Haber, después de eso mismo, si tuvieras que elegir por ejemplo a un buen estudiante ¿cómo tendría que ser?**
128. E. P4: Para mi un buen estudiante debe ser el alumno que me pusiera atención en lo que yo estoy tratando de enseñar y tratar de respetar el derecho que tiene de aprender, dicho de otra manera, no estoy tan preocupado de si esta tranquilo, si no conversa, por que creo que al fin y al cabo eso no lo puedo evitar yo, que este entretenido, pero si mi interesa que el buen estudiante tenga un buen aprendizaje, unas buenas notas conmigo, y que logre captar el sentido de hacia donde va mi tema que es lo que yo quiero enseñar. Eso me alegra mucho, cuando es capaz de descubrir la pregunta que yo estoy lanzando, si es desordenado no me importa mucho si esta cumpliendo con lo que yo busco, ya.
129. E: **¿Y se da?**
130. E.P4: se da mucho
131. E: **Las características**
132. E. P4. se da mucho, mucho.
133. E: **¿Y se da más en la básica o más en la media?**
134. E. P4: yo diría que se da más en la básica, si en la básica como que se da más.
135. E: **¿ahí están como más pendientes?**



136. E. P4: exacto, se da más porque también como son niños les cuesta también mantener el orden son más inquietos hiperactivos, he se da más esa relación, ya.
137. **E: ¿Y tú cuando eras pequeño eras igual también, ósea cuando eras más chico eras capaz de poner más atención en el profesor, de cuando eras más grande?**
138. E. P4: no a mi me pasó al revés, yo ponía más atención cuando estaba en la enseñanza media, ahí estaba más concentrado en mis propias actividades sí.
139. **E: ¿La escuela hace actividades para la convivencia escolar? ¿La escuela misma, así como actividades acciones, consejos de curso donde se hable el tema?**
140. E. P4: yo diría que lo justo, lo mínimo tal vez, sin ser demasiado critico yo creo que lo mínimo por que no están dadas las condiciones para lograr una convivencia escolar realmente optima. Está muy centrada en los tiempos reglamentarios, en lo que el currículo propone, pero hay pocas instancias para una convivencia escolar mas completa, como por ejemplo actividades extra programáticas.
141. **E: ¿Pero no hay nada?**
142. E. P4: si de repente cuando se dan las oportunidades de aniversario por ejemplo día del profesor, día del alumno, ahí se otorgan algunos tiempos pero creo que son tiempos mínimos.
143. **E: ¿Y los profesores en sus cursos?**
144. E. P4: ¿si participan?
145. **E: ¿Construyen convivencia escolar en su curso, con los otros?**
146. E. P4: yo creo que los profesores lo hacen con sus cursos que corresponde, con su jefatura, yo creo que lo hacen y en general lo hacemos he, pero eso depende también de, va a depender de la personalidad del profesor, hay profesores que si logran una muy buena convivencia dentro del curso.
147. **E: ¿Pero que quiere decir con eso?**
148. E. P4: yo creo que fundamentalmente elevan sus propias personalidades son mas comunicativos son más sociables, claro.
149. **E: ¿O sea el colegio en conjunto no estaría para enfrentar situaciones conflictivas?**
150. E. P4: yo creo que no está preparado para enfrentar situaciones conflictivas.
151. **E: ¿Entonces si hubiera un conflicto más grande no abriría como enfrentarlo?**
152. E.P4: no hay preparación para eso
153. **E: ¿Y los docentes?**

154. E. P4: los docentes están preparados pero de manera personal, en sus conocimientos, personalidades, con sus experiencias de vida su trabajo profesional mismo he, pero si se trata de manera institucional, yo creo que esa parte está más débil.
155. **E: ¿Es débil, pero en qué sentido por que no poseen herramientas, porque la escuela no se las brinda o por el sistema que están insertos los docentes?**
156. E. P4: yo creo honestamente que no le han tomado el peso a la problemática de la convivencia escolar, yo creo que la han visto como muy a la rápida el tema incluso yo creo que no han puesto a en la balanza que es la convivencia escolar en términos de elementos positivos que otorga a la formación humana, yo creo que ellos no lo han conocido a cabalidad, entonces no opera la importancia.
157. **E: ¿Y tú qué importancia le das a eso mismo?**
158. E. P4: mucha, mucha por qué tiene que ver con, la convivencia escolar tiene que ver con el convivir y el convivir tiene que ver en como sabemos vivir y si no sabemos vivir no vamos a saber estudiar, tiene que ver en el cómo podemos ver a los profesores, a los estudiantes, como se ven ellos como estudiantes, como personas y yo creo que la actual problemática del actual sistema los ha dejado de lado de manera que yo me arriesgaría a decir que la gran parte de la, de la problemática estudiantil actual tiene que ver con una problemática de la convivencia escolar, entonces las autoridades ven estas conductas revolucionarias como de tipo he, salvaje cierto y no lo ven como una forma de convivencia escolar y menos el reconocer que el estudiante tiene una opinión que tiene que ser escuchada, sea cual sea .
159. **E: ¿Qué cosas haces en ese sentido, si para ti es importante el convivir, que cosas haces como para poder crear o construir convivencia escolar?**
160. E. P4: ¿En mi comunidad escolar?
161. **E: En el hacer**
162. E. P4: ¿En el hacer de mi actividad profesional?
163. **E: Si**
164. E. P4: bueno, ejemplos concretos yo creo que personalmente con otros profesores de la comunidad educativa estamos tratando de acercarnos al centro de alumnos, por ejemplo creando instancias de trabajo informando de lo que hay que hacer en lo que respecta a las marchas. Para mañana tenemos preparada una jornada de reflexión de la cual yo he tomado parte activa en términos de que es lo que significa tener una conducta crítica, vamos a discutir a reflexionar, vamos a ver películas.
165. **E: ¿Y eso lo organizaste tú?**
166. E. P4: esto lo estamos organizando con otro profesor, he,



en conjunto con el centro de alumno hemos organizado marchas al centro de Santiago, apoyando de alguna manera esta inquietud por que mas allá de que hay que respetar a la autoridad, porque hay que respetar a la autoridad es importante manifestar un desacuerdo con algunas políticas educativas y yo no se si será mucho o poco lo que uno esta asiendo pero lo importante es que estamos asiendo algo y yo creo que eso nos deja tranquilos de saber que nuestros alumnos saben que con algunos de los profesores han podido contar con este apoyo.

167. E: ¿Y tú los ves interesados a ellos?

168. E. P4: yo creo que los hemos visto muy interesados a los alumnos por lo menos al grupo que está liderando al grupo.

169. E: ¿Y como se refleja eso de que están participando activamente?

170. E. P4: se refleja en que se juntan, muestran programas, buscan como abordar una carta, un petitorio por ejemplo, entonces yo creo que ellos tienen la idea de que tienen que hacer cosas, pero también son sus primeras experiencias entonces he, uno valora que están preocupados y desde el punto de vista de la participación y la convivencia yo creo que están haciendo una importante labor.

171. E: ¿Y en la sala de clases que tipo de cosas haces para construir convivencia?

172. E. P4: bueno en la sala de clases en general, yo creo que al menos la política que yo he utilizado que es una política más bien de currículo oculto, pues como les digo no hay espacios como para trabajar lo que significa, entonces personalmente yo creo que ha sido importante primero preocuparse por los problemas de la convivencia escolar dentro de la sala de clases por ejemplo. Interesarse por las inquietudes o mas allá incluso si alguien está sufriendo bullying por ejemplo, yo creo que es muy importante no dejar pasar un atropello a los derechos humanos yo creo que esto no se puede dejar pasar, no obstante a lo mejor a uno se le pasan muchos atropellos a los derechos humanos en una clase porque uno tampoco se da cuenta de todo lo que pasa, pero si hacerles notar a los alumnos que hay ciertas cosas que se pueden aceptar y que no se pueden aceptar

173. E: ¿cuál es la que no se puede aceptar por ejemplo?

174. E: P4 he, el bullying psicológico porque se puede estar realizando y puede tener consecuencias graves en una persona.

175. E: ¿En torno a la relación con los profesores tu eres amigo de todos, o tienes algunas afinidades con unos, o no son amigos?

176. E. P4: mira yo creo que amigo de todos sería como algo demasiado utópico, amigos del grupo de los amigos que será un



- 10% un 5% no sé, en términos de colegas con los que yo salgo salimos a tomar una cerveza por ejemplo, a descansar a conversar
- 177. E: ¿las afinidades son de política?**
178. E. P4: no, se da mas bien en términos de afinidades generales, música a lo mejor política, pero no necesariamente, deporte, pero no ha sido como buscar el elemento que me permita tener un amigo, no, se ha dado naturalmente
- 179. E: ¿Pero hay buena relación entre los docentes?**
180. E. P4: En general hay buena relación entre los docentes, yo creo decir que efectivamente, las relaciones son cordiales, a lo mejor de cómo ve el mundo las cosas más bien pedagógicas, como ven las cosas políticas o sea hay muchas diferencias, no obstante mantenemos relaciones de amistad.
- 181. E: ¿Pero nos puede contar alguna así como pedagógica por que como lleva su clase, la pedagogía que él tiene?**
182. E. P4: podría ser, porque no
- 183. E: ¿Por qué no nos comentas?**
184. E. P4: he yo creo que bueno ese es un tema, que tiene que ver con la manera de cómo el profesor enfrenta su forma pedagógica y eso también tiene que ver también en cómo ve el mundo subjetivo, el proceso mismo pero son cosas que uno va advirtiendo con el tiempo no es que el o la situación la que se dé o sea son cosas que uno en el transcurso de los años se va dando cuenta ya que existen diferencias, por ejemplo en como los profesores ven la evaluación como enfrentan la forma de enseñar.
- 185. E: ¿Y cual es la diferencia que tienes tú en la forma de enseñar?**
186. E. P4: he, yo no sé si será diferente a otras, pero tal vez si tuviera que caracterizarla, mi forma de evaluar o de realizar todo mi mundo pedagógico se basa primero en el ser humano, para mi el ser humano es súper importante, por lo tanto yo doy siempre oportunidades, oportunidades de trabajo, oportunidades de ... etc. Yo creo que mi cosmovisión es diferente , no obstante otros profesores tendrán otras cosmovisiones de enfrentar el mundo pedagógico que puede ser válida desde su mirada he, no obstante yo tengo la mía... ya.
- 187. E: ¿Se las has planteado a los docentes?**
188. E. P4: los docentes conocen mi postura porque yo llevo muchos años aquí y yo lo he dicho muchas veces de que se trata lo que yo creo que es la educación, yo creo que ellos conocen de sobre lo que pienso yo.
- 189. E: ¿Por qué? ¿Que haces tú?**
190. E. P4: lo digo cuando hay que decirlo en sus momentos por

supuesto, porque yo no trato de imponer mi pensamiento, si hay que decirlo yo doy mi opinión

191. E: ¿Y como lo toman los otros docentes?

192. E. P4: mmm lo toman, no sé cómo lo tomaran pero... jaja claro.

193. E: ¿Ponen caras?

194. E. P4: la verdad no me preocupa mucho como se están mostrando ellos mismos analizando más bien las emociones yo creo que si fuera así yo creo que no podría dormir te fijas yo creo que lo que corresponde y ...

195. E: ¿Y no has tratado de convencer a otros, o simplemente lo dices y queda ahí?

196. E. P4: es complicado cuando uno trata de convencer por que pude sonar como arrogante, entonces prefiero...hemos conversado muchas veces mucho dialogo, pero yo creo que eso también sirve para sacar lo positivo de otros colegas, lo que ellos pueden estar diciendo a mí también me sirve

197. E: ¿En la vida, no de la escuela, eres tolerante?

198. E. P4: trato de ser tolerante, si.

199. E: ¿Por qué, es muy difícil?

200. E. P4: Yo creo que vivir en un mundo donde las relaciones sociales se empiezan a tornar intolerantes cuesta más, no

obstante yo creo que vale la pena hacer el esfuerzo.

201. E: ¿Y en la sala, es lo mismo?

202. E. P4: en la escuela es lo mismo, la tolerancia al final es lo que nos permite poder encontrarnos en los distintos puntos de opinión y si dejáramos de llevar esa bandera perderíamos todo.

203. E: ¿Lo ves como una bandera de lucha?

204. E. P4: puede ser, yo creo que la tolerancia es un símbolo muy importante para la democracia

205. E: Nos queda el tema de la universidad y queremos tratar los recuerdos más íntimos, también como te llevo a gustar la carrera. Pero ahora enfoquémonos en el colegio que estamos viendo acá ¿Cómo crees que esta posicionado este colegio entorno a la convivencia escolar?

206. E. P4: bueno la verdad es que yo no podría hablar de conocimientos muy exactos por qué no sé, específicamente como pueden estar funcionando otros colegios salvo por lo que he visto en televisión solamente

207. E: ¿Tú elegiste trabajar acá o fue lo que te tocó en ese momento o lo elegiste?

208. E. P4: si, la verdad que este colegio yo lo elegí, vine a dejar un currículo aquí hace unos años atrás y me gustó la idea del proyecto alemán, pensé que podía



- tener mucha potencialidad desde el punto de vista de una cultura alemana que se lee, podía sacar mucho provecho y donde también podía yo enriquecerme con ellos
- 209. E: ¿Y ha sido así?**
210. E. P4: si de todas maneras yo he aprendido mucho acá también del proyecto mismo.
- 211. E: ¿O sea te gusta el colegio?**
212. E. P4: si, me gusta mucho, el proyecto es muy bueno se da un, es un colegio que permite trabajar bien, dado el número de alumnos que no supera los 30 alumnos por curso y eso le permite a uno también tener mucha libertad para poder proponer cosas
- 213. E: ¿Tú tienes hijos?**
214. E. P4: si
- 215. E: ¿Y estudian acá o en otros colegios?**
216. E. P4: estudian acá y una en otro colegio
- 217. E: ¿Y por qué los dos no acá?**
218. E. P4: por cosas practicas.
- 219. E: ¿Qué crees tú que tiene que mejorar el colegio en torno a convivencia escolar?**
220. P: cosas para mejorar, yo creo más programas, primero, más actividades extra programáticas, que le den a los estudiantes más espacios para juntarse con los profesores y proponer cosas, proyectos en conjunto, con contenidos también, pero actividades más comunitarias no solamente con curso, sino que más masivas, yo creo que falta ejercitar mas esos programas más proyectos
- 221. E: ¿Elegirías de nuevo este colegio para trabajar o elegirías otro?**
222. E. P4: He, en este momento a lo mejor me gustaría probar otro colegio ciertamente, creo que podría encontrar en otros colegios cosas que aquí no hay.
- 223. E: ¿Cómo qué?**
224. E. P4: mas proyectos principalmente.
- 225. E: ¿Y como sería un colegio ideal para ti?**
226. E. P4: no se si existe, yo creo que colegio ideal tal vez sea muy platónico pero no obstante existen colegios que puedan tener más cosas que complementen mas lo integral del ser humano, con actividades más deportivas por ejemplo , actividades con talleres, musicales etc.
- 227. E: ¿Cómo te llevo a gustar la pedagogía?**
228. E. P4: mi padre fue profesor de matemáticas, estudio en la universidad de Chile, muy orgulloso. Él hizo clases en la U de Chile en matemática en el liceo Valentín Letelier y también en el San George y bueno yo siempre escuchaba los discursos pedagógicos siendo niño en la casa, lo recuerdo de haber visto a mi padre mientras corregía



pruebas sin duda eso me marcó mucho. Eso fue sin duda..... mi padre nunca dejó de responderme una pregunta y siempre yo creo que fue fundamental, no obstante yo no fui un buen alumno en la básica, el siempre tuvo mucha fe en mi, mucha fe y no obstante yo muchas veces llegaba con notas rojas y el siempre decía que tenía la posibilidad de ser un profesional que eso era algo que yo lo podía solucionar, yo creo que eso fue algo que me marco mucho, la paciencia, entonces yo siempre quise de alguna manera poder imitarlo a él siempre explicaba muy bien estos problemas que yo no entendía en matemática por ejemplo y yo tuve una muy buena imagen de que un profesor puede explicar bien puede tomarse en serio ese trabajo de enseñar, entonces yo he tuve esa idea de que quería ser profesor, y eso me costó mucho .

229. E: ¿Tú papa ya no está?

230. E. P4: no, el falleció

231. E: ¿Y tú crees que él estaría orgulloso de ti?

232. E. P4: yo creo que sí, muy orgulloso, pero bueno.

233. E: ¿Pero usted no estudió pedagogía en matemáticas?

234. E. P4: no, no estudie pedagogía en matemáticas, no obstante me considero bueno en matemáticas. Yo podría estudiar matemáticas a mi me encanta, creo que para mi es muy profunda, tengo los recuerdos con mi padre y últimamente he pensado en

estudiar matemática. Pero llegue a enseñar historia, mas bien por un tema incluso anecdótico, se dio que aquí faltaba un profesor de historia y me eligieron profe de historia

235. E: ¿Y se hizo difícil?

236. E. P4: se hizo difícil porque tenía que aprender... dedicarme más a fondo. Pero también la historia me gusta mucho me fascina también

237. E: Si y ¿por qué?

238. E. P4: tal vez, tiene que ver con comprender desde uno y como uno llega a conocerse, a mi la historia me a ayudado a aprender mucho desde el contexto desde uno viene contexto histórico, social, comprenderse uno mismo y comprender su pasado histórico incluso, la evolución de la democracia en el país o la dictadura, eso a mi me a gustado mucho, me a permitido tener una visión mas amplia en torno al país que uno vive.

239. E: ¿Pero le gustan las matemáticas?

240. E. P4: si, me gustaría estudiar o especializarme en matemáticas y tal vez enseñarle a los niños.

241. E: ¿Pero por el vínculo especial con el papá?

242. E. P4: en parte si y en parte porque me atrae la matemática...



7.2 Observación reflexiva

Diario de campo 1

Fecha: Lunes 21 de noviembre del

2011

Hora: 11:00- 11:30

Lugar: patio delantero del colegio.

1. Mi llegada al colegio el día de hoy se convirtió en un día especial, sin saber lo acontecido que sería. Lo primero, es que fui recibida por un grupo de estudiantes que me pregunta cómo estaba el día de hoy, recuerdo que no les dije nada y pregunte de vuelta ¿Por qué están afuera?, supuse de inmediato, que al estar fuera de sala de clases, harían más de una travesura. Cuando se les pregunta a cada uno de ellos, porque están fuera de sala de clases dicen y responden cosas totalmente distintas, uno me dijo, que lo echaron por ser pinochetista, el otro me responde que lo echaron porque había bostezado, que la tía justo le hablo y dijo cresta y la tía se enojó y lo envió para afuera, el otro me responde porque había terminado la prueba de matemáticas, etc.
2. Lo primero que hago al entrar a holl del colegio, es ver un diario mural, que dice Víctor jara presente con letras rojas, alrededor habían muchas fotos de Víctor jara, escritos de él, fotos, etc. Me llama profundamente la atención, pero decide verlos posteriormente, ya que, me centre en la conducta de los chicos, se veían inquietos. Entro a la coordinación como todos los días a firmar mi entrada al colegio y de pronto se acercan los chicos con cara de maldadosos y piden una pelota, el tío encargado, les pregunta que todavía no son las 11:00 y uno responde pero son pasadas las 11:00, el tío Héctor:

“dice pero porque solo saben decir cosas que a ustedes les convienen, tienen tan poco vocabulario, que solo dicen, te veo cómo te llamas y termina diciendo el Facebook los tiene locos. Ellos disconformes con lo que le dice el tío Héctor, le dicen: yapo!!! Tío si son más de las 11:00 y el tío haciendo muecas de ironía, les pasa la pelota diciéndoles que solo pueden jugar en el patio delantero y no donde la tía está haciendo clases. El tío me mira diciendo, mmmm algo me espera a(el) y evidentemente tenía razón algo se vendría.

3. A la salida de coordinación veo a dos jóvenes que debían jugar a la pelota, pero no, estaban jugando con el diario mural, se ríen y tocan las letras. Me detengo y veo las imágenes, que estaban un poco más allá del diario mural, pero me llama la atención el porqué, esos jóvenes están y siguen ahí, siguió viendo las fotos que están adentro, cuando nuevamente salgo, y leo en el diario mural, que dice Víctor jara pene y las demás letras rojas están más abajo. Un poco más adelante esta el director del colegio, y me pregunta que pasa, l responde y le muestro el diario mural, pasa un niño y se ríe y el directos le pregunta quien fue, el estudiante niega su participación con cara de preocupación, exalta su no negación, respondiendo que el no fue y dice “pero tía, si yo no fui”, era pero fue a él a quien yo vi jugando con las letras del diario mural, me callo y pregunta solo el directo, quien fue pue, el otro niño que estaba junto al diario mural y jugaba con el diario mural”, dice, yo no, y se ríe, el otro dice “pero tía se lo juro”, lo único que hacen

es mirarse, reírse y negar la situación, pasan otros compañeros y se les pregunta quien fue y dicen que no saben, pero se ve en sus caras que ellos si saben, pero se hacen como si no lo supieran. El director se molesta y pregunta que quien está a cargo del curso. Lamentablemente, esa situación coincide con el horario de recreo y llega la profesora jefe del curso y aprovecha que están todos los niños reunidos afuera y dice, quien fue quien daño el diario mural, y uno dice, di la verdad po Cristian, los niños que jugaban con el mural eran Raimundo y Matías. Y todos se ríen, y la tía responde dice lo siguiente “que tienen en la cabeza... aserrín” habla una estudiante, no alcanzo a escuchar lo que dice y la tía le responde. Antonia nuevamente tú defendiendo lo indefendible, porque no vino tu mama, debía estar conmigo a las 10:30 y no llego. La tía aprovecha el momento para retarlos y hacerles saber que nuevamente han traicionado su confianza, pareciese que esto no le sorprende.

4. Los estudiantes siguen negando la situación y lo hacen por varias veces. Y la tía por última vez dice nuevamente estoy sorprendida. La situación no se resuelve y todo queda en nada.

Diario de campo 2

Fecha: martes 22 de noviembre del 2011

Hora: 11:15 hasta las 11:40.

Lugar: Recreo en la sala de profesores.

5. El día llegué un poco más

temprano de lo que acostumbro y me dirijo a observar la sala de profesores durante la hora del recreo. La sala de profesores a diferencia de otros días, está tranquila, los profesores están un poco cabizbajos y concentrados en el computador, veo a dos profesores que se refieren al octavo, curso desordenado y poca estabilidad emocional y dicen que en ese curso la flojera es mucha, una profesora identificada como la tía de arte dice: di una tarea con nota, uno trae tareas con notas, y solo viene un cuaderno, solo dos hechos mmmmm, dando cuanta de una situación que se repite. “No sé qué onda, que vamos a hacer, no hacen nada, nada, nada... no pasa, chao” se observa claramente un agotamiento con el curso. Les hago tareas cortas en clases y nada. Profesora respira lentamente y moviendo la cabeza hacia los lados.

6. Pasa un rato y la conversación sigue en torno a otro curso, una tía, que llamare Lorena y dice como!!!!!! Esto es cultura general, como no saben, no sé po, lo sacay por lógica, no se po!!! Ellos han visto segundas guerras mundiales, como no cachan. se ve sorprendida y colapsada, y sigue revisando pruebas.
7. La sala de profesores fue cambiada de lugar hace más un mes, es mucho más espaciosa que la anterior, incluso más cálida, la mesa es una mesa larga en forma de rectángulo, cuanta con varias silla, la otra sala era bastante pequeña, los docentes dicen que con tanto practicante la sala se hizo chica y que ni siquiera puedan estar ahí, muchas tías, miraban y se retiraban, respirando un uffftttttttt,

chao me iré a otra sala. Hay un sillón, que siempre está ocupado por algún docente, usándose para recostarse por un rato, lo he visto en varias oportunidades, me pregunto qué tan cómodo será, que tío que se sienta, se recuesta y se duerme automáticamente. Los otros docentes están siempre pegados al computador, mientras que los otros discuten sobre los distintos cursos. El recreo se basa en eso. Los libros del curso están esparcidos por la mesa, la mayor cosa que escucho, es donde está el libro del octavo, quien tiene el séptimo, etc. Es esa misma situación, los profesores y profesoras siempre andan apurados. Los niños y niñas entran a sala de clases buscando profesores, la relación con ellos, es bastante buena, incluso puedo asegurar, que existe cordialidad y un relación bastante cercana, hasta familiar. Pero los tíos les preguntan que están haciendo ahí, que se vayan, es como si fuera su lugar, pero lo hacen de modo cordial, es como si jugaran con eso. Los niños tutean y se quedan junto a los docentes y preguntan porque tiene sueño tío, porque esto, porque esto otro. Se observó en el momento que los niños estaban preocupados por el cansancio del docente.

8. Una profesora entra y dice, porque están tan callados hoy, diciendo, que le paso, ustedes no son así y nadie responde nada, todos siguen tranquilos, sin acelerarse. Sin embargo, el recreo termina con una bocina un poco extraña, cada profesor se para rápidamente, acelerados, casi corriendo, toman el libro de su curso y se van a su

respectiva sala, la última tía en salir, pusha!!! Como no queriendo ir. La misma tía II dice, se me va el cuarto y ya no quiero más.

3 Diario de campo

Fecha: Martes 22 de noviembre del 2011

Hora: 13:00-14:00 hora de colación.

Lugar: Sala de profesores.

9. Más tarde en sala de profesores, me quede con dos profesoras, ellas, queriendo buscar un tema de conversación, la profesora le pregunta a la otra, como vas con los trámites de tu casa. se ponen a hablar sobre las contribuciones que deben pagar y la conversación se centra en que las contribuciones son muy caras, la tía I (en adelante) no sabe qué hacer, diciendo que ha averiguado por sobre todo cuál la situación de su casa. La otra tía (tía II en adelante) le responde, que si la casa es de ella, ella dice que no, que hay otros herederos y explica la situación de los otros, que tienen más plata que yo, que otros tienen menos, etc. Le pregunta de quién es la decisión de vender, creo, en cierta manera, que la conversación, si bien, comienza un poco lenta, sin querer saber mucho sobre eso, la tía II se comienza a interesar por lo que la tía I le está comentando. La conversación se vuelve más fluida y sincera cuando la tía I dice que le da más penas la casa por los animales que ella tiene. De poco se va percibiendo, que la conversación cambia de rumbo, y se enfocan en un tema mucho más cotidiano, pero que en cierta manera, van cuestionando el

costo de la vida. La tía II, habla que el costo de la vida está muy alto, dice: Todo es gasto, mucho gasto. Ahora todo es todo muy caro, la otra dice que el kilo de manzanas vale 800 pesos, los pimientos 500 pesos, no como pimentón un más, se cabo, la tía II se enoja molesta mucha, se nota en su cara y en como mueve las manos, dice me voy a la mierda, ni con estos. La otra dice, que es mucho, si lo demás sube chao no más, no compro, y que depende de nosotros parar esta wea no más, la conversación dejo de ser tranquila y cotidiana y ahora es cuestionadora, las docentes indignadas comentaron el encarecimiento de la vida:” la carne más cara que la mierda, yo todavía estaba en los 2990, voy a terminar dándole viste de perro”. La tía II habla como si estuviera cansada de los abusos de los precios. “Todo está muy caro.”

10. Una de las profesoras hace referencia que ha tenido que cambiar su dieta, pero plantea que todo es puro perder plata, cada una comenta situaciones donde ha tenido que pagar por cosas que antes no pagaban tanto. Se ven muy molestas y desilusionadas. Compre solo tres mierda y son 17000 Lucas y dije esta weona se equivocó, y no weona compre pura mierda. Todo es horrible. Su voz ya no parece molesta, sino de cansancio y de un profundo desencanto. La tía dice el confort, la otra el café, no se weon. La Tía Ingrid dice estamos jodidísimos, y la otra II dice que todos los días uno tiene que llegar a ver que cocinar, eso es una tortura. Es como si se quiera arrancar y

mandar todo al diablo. Incluso lo dijo es esas mismas palabras. Luego se refieren a los animales, como diciendo, hasta para esa “wea uno tiene que tener plata”, “Más encima dice la tía I que debe tener plata para comprarles arena y comida. La Tía II dice cuando pedro me dice lo que gasta te juro que lo mataría, haciendo referencia al perro y no a la comida. Nuevamente se observa la sensación de agotamiento. No no... no quiero más animales, me molesta un mojón, si veo un mojón en el patio lo mato. No me gustan los animales, mmmm me molestan los pelos, la higiene, etc. Incluso cae en contradicciones, me gustan, pero los mataría. Pero me cargan weon. No quiero más animales, es puro cacho. Tía I, a mí me gustan, pero no sé, claramente la conversación ya no, solo es para hablar de un tema cualquiera, ellas están expresando sus más profundas sensaciones de la vida y evidentemente, hablan de un cansancio externo e interno. La Tía II dice me empelotan, te amarran po weon, no podí salir, a mí me gustan los gatos, porque no wean... nada, la tía I dice a mí también me gustan, son más independientes. Lo malo es que todo tiene pelo, yo trato de ser cuidadosa, pero esas weas están el aire. La Tía II, en sus más profundos sentimientos dice: no quiero más animales, me basta con mis hijos y con mi marido. Todo se queda en silencio. Como diciendo ya no quiero más.

11. Entra la tía del aseo, y le dice a la tía I, oiga usted no tiene casa, y la tía II se ríe, yo weon tengo clases a las 15:00 que lata po weon, me iría, que lata!!!!!!!!!!!!!! Con esto, se



finaliza la conversación sincera, muchas veces apasionada, pero con un sentimiento de desencanto claro.

12. Entran nuevas tiene y se refieren a los niños que repetirán, la tía II dice, no po, los mismo de siempre el "mila" ahora se fue a vivir con la mama y la tía I le dice, ah la mama es súper permisiva. El otro día, le mande las falsificaciones de ausencias que hizo el hijo, y la mama weon se las justifico todas. El no quiso vivir con el papa, porque era el que le ponía reglas. En esta situación, también se observa desgaste y decepción.
13. La conversación se termina cuando, una tía llamada Lorena entra diciendo "jajaja que les paso, cuidado con la leva, un tío que llamare Suito le dice, con que, la leva" la tía Lorena dice, jaja no se que dije, no sé qué quise decir. Algo quiso decir, pero no dijo nada, solo un par de palabras raras que todos mal interpretaron. "Leva, animales en conjunto, que wea dijiste". Que habrá querido decir, no lo sé.

4 Diario de campo

Fecha: lunes 21 de noviembre del 2011

Hora: 08:00

Lugar: Entrada del colegio.

14. Espero sentada realizando mis cosas mientras van llegando los profesores y profesoras a las salas, cada uno me saluda, y me pregunta que hago aquí tan temprano, yo contesto que solo son trámites. Son las 07:45 y llega uno de los profesores a los cuales entrevistamos. Saludamos a las tres profesoras que se encontraban

conversando y les pregunta como están, luego se dirige hacia mí y también me dice "Hola chiquilla que cuentas, sírvete un café para que conversemos". Dentro de ese momento le dije que estaba bien y que ya me había servido un café. El deja sus cosas en su silla y luego se dirige a servirse un café. Mientras esto ocurría llegó otro profesor que se sienta en nuestra mesa, me saluda, me pregunta como estoy y luego se sirve un café. En este momento hay un silencio en la sala de profesores, me imagino que al ser día lunes todos llegan cansados, sin muchas ganas de conversar. Los dos profesores que mencioné se saludan mientras se sirven el café y luego se sientan en la mesa donde yo estoy. El tema de conversación fue entonces... ¿Cómo estuvo tu fin de semana?, me pregunta un profesor a mí, yo respondo digo que bien, tranquilo y muy descansado... ellos me dicen que bueno... Para seguir la conversación yo pregunto ¿Y a ti? ¿Cómo te fue?. Bueno, me responde, genial, con la familia, tuvimos un asadito una celebración donde invitamos a algunos amigos de confianza con los que pudimos entablar una buena conversación... lo pasee súper bien que lata que el fin de semana sea tan corto... pero bueno aquí estamos. El otro profesor se ríe y dice bueno... así es la cosa... yo carreee todo el fin de semana.. ajajajajaj... Los tres nos reímos. Poco a poco comienzan a llegar más profesores y la sala se vuelve cada vez más ruidosa, lo que le da también un toque más de alegría, ya que el silencio provocaba algo de nostalgia en mí por el fin de semana terminado.



Son las 07:55, y se toca la campana que avisa que faltan 5 minutos para entrar a clases, la mayoría de los profesores y profesoras se preparan café, y en la mesa donde yo estoy es donde más conversan. Se ríen, se cuentan sus anécdotas del fin de semana, de las noticias relevantes. Pronto llega un profesor, quien entra, deja sus cosas en una mesa y dice ¡Buenos Días!, de manera fuerte, para todos, y no saluda a cada uno, cuando saluda y espera respuesta, se retira de la sala, me imagino que al baño o quizás que cosa. Yo me paré para esperarlo cerca de donde había dejado sus cosas, ya que quería saludarlo y ver como estaba, justamente cuando entra me saluda con un fuerte abrazo y me pregunta como estoy y como me fue, además de que hice el fin de semana. Me dice también que hizo un video sobre el conflicto estudiantil... ¡me quedo súper bueno... mira búscalo por mi nombre no mas, así lo deje por que yo no ando rogando a nadie, y la Sole (su hija que yo la conozco), no me quiso ayudar a cambiarle el nombre así que así búscalo!. Yo le digo que lo veré apenas llegue a mi casa. No puedo dejar de pensar en la diferencia que este profesor realiza, es como que no le importa saludar a nadie, y si alguien lo saluda, en este caso yo, lo saluda y muestra interés, en realidad sentí que lo hizo solo por cortesía. La mesa donde yo me siento ya estaba con más profesores, así que me dirigí hacia allá. Habían 4 profesores riéndose de bromas que se decían... tocan la campana para entrar a clases y ellos siguen riendo.. muy fuerte... quizás para

tener energías suficientes para las siguientes dos horas de clases de un día lunes a las 8 de la mañana. Todos los profesores y profesoras se paran y van a buscar los libros que les corresponden para su curso. Y salen las salas.

5 Diario de campo

Fecha: Lunes 21 de noviembre del 2011

Hora: 08:00 a 08:45

Lugar: Clase de Ciencias Sociales E1 6to A.

15. Yo paso a la sala y los niños y niñas me saludan y me preguntan que voy hacer en la sala, yo les respondo que no se preocupen que quiero ver al profe no mas así que ellos no se acuerden de mi. E1 llega a la sala, todos, la mayoría están muy inquietos, se pegan, saltan, se molestan. 1 se para adelante y hace silencio con la boca (Shhhhhh), ¡Chiquillos!, haber!. Poco a poco todos comienzan a callar, hasta que llega el saludo. ¡Guten Morgen! (Buenos dias), los niños responden ¡Guten morguen onkel estefan!. Pensé en ese momento que importancia tenia saludar en alemán a niños tan pequeños, pero es el proyecto del colegio y hay que aceptarlo.
16. Los alumnos conversan y el profesor ordena sus cosas, saca sus plumones, en fin todo el proceso de inicio de una clase. Mientras los niños y niñas hablaban, el profesor escribe en la pizarra, pero lo mas impactante es que cuando me doy cuenta lo que está escribiendo, no es contenido sino esto: ¿Cómo estuvo mi fin de semana? ¿Cumplí mis objetivos? ¿Cómo estoy de

- ánimo? ¿Por qué? ¿Qué quiero realizar el próximo?. Pregunte a los estudiantes de que ran esas preguntas, y me respondieron: ¡ ahh, es que el profe siempre nos pregunta como estamos y si estamos tristes o alguien esta triste no da animo, jajaja, es chistoso pero es bakan!. Debo admitir que yo también lo encontré “Bacan”.
17. Y bueno los 45 minutos que permanecí en la sala, donde pensé que observaría una clase de contenidos, resultó ser casi un consejo de curso.
18. El profesor entonces les dice: ¡Bueno niños vamos a realizar nuestra reflexión dl fin de semana que ya pasó, para ver las cosas malas y las cosas buenas, y ver que mejoramos para el que viene, y dice algo así como que, no se olviden que este fin de semana termino. Así que esta semana a estudiar!!!.
19. Durante este rato, se dieron a conocer diversas cosas, un alumno contó que su perrito se murió atropellado y que esta semana seria triste por que el lo echaba de menos, el profesor dijo, ya entonces todos tus compañeros te van ayudar a que no estés tan triste estos días ya?... todos respondieron ya!!!!, con mucho animo. Me llamó la atención este niño, ya que sufrí la perdida de mi perrita hace muy poco tiempo, y creo que pude comprender su dolor y angustia.
20. Otra niña dijo que ella estaba contenta por que había nacido un hermanito nuevo, y ella estaba muy feliz, un niño le grita. Aaaaajjaa, ahora tu mamá te va a dejar vota po! Asi que no vai a estar tan contenta!. Muchos niños se ríen y el profesor le dice al niño de la broma: Olle por que dices eso?, ¿a ti te paso?. El alumno se avergonzó y dijo que no, que solo era una broma, sentí que el profesor fue un poco desafiante con el niño, pero quizás es su forma de enfrentar los problemas y esas burlas que de ves en cuando causan algunos dolores muy fuertes.
21. Así fuerón pasando los minutos, me reí mucho con cada experiencia y reacción de los alumnos, pero lo mas importante creo, fueron las intervenciones del profesor, escuchó a cada niños con atención, nada pasó por alto, ni tampoco nadie. El profesor se movía por la sala y cuando un estudiante iba a decir algo le decía que se parara que interactuara más con sus compañeros.
22. En un momento en el cual pude conversar con el y preguntarle sobre esta actividad, me respondió que era algo así como un rito de finalización de fin de semana, que lo hacia solo los lunes, una hora con su curso, para que los niños supieran que el fin de semana termino y también para que se atrevieran a contar sus experiencias personales y respetarse.
- 6 Diario de campo.**
Día 21- Noviembre- 2011.
Hora: 10:45 a 10:30
23. Entré a la sala a para esperar la llegada del profesor, mientras observaba a los estudiantes, habían niñas conversando, en la



sala, sobre todo mujeres, otros niños están en la puerta gritándose cosas con estudiantes de otros cursos. Todos los estudiantes están muy inquietos, y se escucha a muchos decir que ojala el profesor no llegue. Les pregunto si ellos saben que contenidos serán los que el profesor realizará hoy, algunos me responden que no saben, otros dicen que están viendo algo sobre los espacios y las ciudades. En esos momentos entra el profesor, le dice a algunos estudiantes que entren a la sala, que la clase ya comenzará. Un estudiante le dice Hola Onkel, ¿Cómo esta?, el profesor le responde que muy bien, y ¿usted?, bien también. Así muchos otros estudiantes lo saludan, con respeto, él le responde, dándoles la mano, sean hombres o mujeres. Puedo observar que se dicen algunas bromas. Al parecer el profesor bailó en las alianzas y los estudiantes le dicen: Gracias profe, aunque perdimos, por lo menos lo intentó. El profesor les responde con algunos chistes: Si ríete no mas, pa la otra tu vas a bailar solo adelante, yo mismo me voy a encargar!!!, todos se ríen. Pude dilucidar que habían tenido actividades de alianza, y al consultar supe que el viernes 16 había sido el aniversario del colegio. Los estudiantes se acomodan en sus bancos, poco a poco y se quedan parados, todo esto en medio de mucho ruido; el profesor les dice que se vayan a sentar a los estudiantes que están conversando con él, para comenzar la clase. Cuando están todos sentados detrás de su puesto, se encuentran la mayoría en silencio

y el profesor saluda a los estudiantes, todos responden y se sientan.

24. Luego de esto el profesor comienza a hablar sobre lo que han visto del contenido de población mundial, para enfocarlo a lo que hoy verán.
25. Los estudiantes poco a poco van sacando sus cuadernos y sus lápices, aprovechando cada momento para conversar con sus compañeros. Se da por comenzada la clase cuando el profesor comienza a exponer el contenido, da el título del tema y empieza a explicar algunos conceptos. En esos momentos habla con los estudiantes, realiza pequeñas intervenciones para hablar algo con ellos y como el dice "tira la talla de repente", los estudiantes no anotan, excepto cuando el profesor dicta o escribe algo en la pizarra. Hay aproximadamente 5 estudiantes que escuchan música, otros juegan con el celular, el profesor los reta, pero ellos hacen que lo apagan y luego lo prenden. El contenido trata de los espacios rurales, el profesor le dice a los estudiantes que lean lo del texto escolar, aparte de la introducción que el dijo y luego va reforzando. Habla muy fuerte y constantemente le pregunta a los estudiantes si entendieron o tienen alguna duda. Ellos no tienen mucho animo de participar, se les nota, y muy a menudo se paran, conversan. Me llama mucho la atención un niño que esta muy cerca de donde yo me encuentro, esta escribiendo una carta, me imagino que para su polola, pero me llama la atención el interés y la importancia que le da a esa carta, la pinta, la dibuja, la mira, la lee, y



vuelve a escribir, pareciera no importarle nada de lo que el profesor dice o hace. A pesar de que el profesor se dio algunas vueltas por la sala, no vio que ese estudiante estaba realizando otra cosa, es decir no estaba anotando o tomando atención al contenido, y a la vez el estudiante parecía no importarle que el profesor lo viera o le dijera algo por que nunca escondió la hoja.

26. Comienzo a observar a otros estudiantes, ya va aproximadamente media hora de clases y muchos tienen cara de sueño, escriben algunas cosas, pero podría afirmar que ninguno participa, o ninguno está verdaderamente atento. Cuando el profesor pide leer una página del libro en voz baja de manera personal, unas 5 personas lo leen, el resto se encuentra “tirado en la mesa” esperando, me imagino que pase luego la hora.
27. Al terminar la primera hora de clases me retiré, todos se despiden de mí, siento que mi salida, a muchos los despertó, ya que hubo otro movimiento en la sala.

7 Diario de campo.

23 de Noviembre 2011.

Lugar: sala de profesores

Hora: 09:00 a 09:30.

28. Hoy quise llegar a esta hora, porque sabía que uno de los profesores que entrevistamos tiene un espacio sin clases y la mayoría de las veces está en la sala de profesores realizando diversos tipos de actividades. Cuando entré a la sala de profesores, Estefan ya

se encontraba en la sala, estaba tomando café y conversando con la profesora de Lenguaje. Al momento de entrar me saludan, me preguntan cómo estoy, yo también les pregunto, además me preguntan que andaba haciendo, yo les dije que debía terminar de revisar algunos trabajos. Me senté y pude anotar con tranquilidad, ya que pensaron en no molestarme para yo terminar pronto. La profesora de Lenguaje (ELI), le cuenta a Estefan que por haberse enfermado le habían descontado 100 lucas de su sueldo, que no sabía que iba a ser, por que ahora iba a tener que pedir permiso, y claro que se lo iban a dar, pero a cambio del descuento correspondiente. Estefan la mira y le dice que como, que lamentable situación. Ese es el tema central.

29. En los días que llevo observando no había visto conversar de manera tan íntima a ambos profesores, solamente era un hola, chao y como esta. Pude darme cuenta que estos espacios, donde los profesores no tienen curso, ellos se relajan, conversan, se conocen, intercambian experiencias. El profesor también me contaba que necesitaba que fuera pronto fin de mes, ya que estaba “estirando mucho el billete”. El tema es entonces los problemas económicos que afectan a ambos profesores.
30. También se aconsejan, Estefan le dice a Eli, oye pero habla con la directora para que no te descuenten, si estás enferma pues mujer. Ella le responde que no, que la directora le tiene mala ya, así que da lo mismo, le interesa solo tener su sueldo.



31. Estefan cuenta algunos problemas de dinero, pero no es tan específico, mas bien liga sus problemas al conflicto estudiantil, le explica a Eli que si los profesores ganaran lo que se merecen quizás no existirían estos problemas, que si bien le encanta ser profesor no le encanta su sueldo, pero en fin.
32. La conversación se desarrolla cuando ambos se toman un café, y comen un pan. Me imagino que es más grato tomar desayuno no tan apurado como en el recreo,

además de tener una buena conversación. a estos profesores no los había visto conversar tanto, ya que se sientan en sientan en distintas mesas, Estefan en la mesa que yo también comparto, donde la mayoría son hombres y Eli en la mesa donde hay mas mujeres que está al lado, quizás esta separación de mesas no influye en que los profesores puedan establecer relaciones y conversaciones más a fondo