



Escuela de Educación  
Pedagogía en Historia y  
Ciencias Sociales

## **La comunidad cree en mi proyecto:**

La Práctica pedagógica de Historia y Ciencias Sociales en una escuela de la comuna de La Granja

**Nombre:** Luis Correa Ruz

**Profesora guía:** Paloma Abett de la Torre

**Profesora informante:** Carolina Díaz

**Cátedra:** Seminario de Grado II

**2012.**

# Índice

<b>Agradecimientos</b>	<b>3</b>
<b>Introducción</b>	<b>4</b>
<b>Capítulo 1: El marco de la investigación</b>	<b>5</b>
1.1.1. Antecedentes	5
1.1.2. Pregunta de investigación	9
1.1.3. Objetivos	9
Objetivo general	9
Objetivos específicos	9
1.1.4. Hipótesis	9
1.1.5. Justificación del problema de investigación	9
<b>1.2. Marco teórico</b>	<b>12</b>
<i>Educando en la adversidad</i>	12
<i>Posibilidades de organización social y educativa.</i>	18
<i>Hacia un acercamiento al concepto de escuelas democráticas.</i>	20
<i>Escuelas comunitarias: similitudes y diferencias.</i>	23
<i>Prácticas pedagógicas inductivas y críticas.</i>	24
1.3. Marco Metodológico	29
1.3.1. Metodología cualitativa	29
1.3.2. Técnicas de investigación	32
1.3.3. Selección de Muestra	34
<b>Capítulo 2: ¿Qué tipo de escuela es ésta?</b>	<b>36</b>
2.1. Escuelas desde la comunidad: conectando el barrio y la práctica pedagógica	36
<b>Capítulo 3: La experiencia de la escuela desde la comunidad.</b>	<b>45</b>
3.1. Lejos de todo, cerca de nosotros.	45
3.2. Iniciativa: la solución autentica.	47
<b>Capítulo 4: Prácticas pedagógicas del docente comunitario</b>	<b>50</b>
4.1. Enseñando en contextos precarios: entre el testimonio, las historias de vida y el contenido.	50
Formación	50
Prácticas pedagógicas	52
4.2. La historia hecha desde dentro: mi vida compone la historia.	59
<b>Conclusiones</b>	<b>67</b>
<b>Bibliografía</b>	<b>71</b>
<b>Anexos</b>	<b>73</b>
Entrevista	73
Observaciones	93

## ***Agradecimientos***

A la profesora Silvia del Solar por la ayuda y los contactos realizados con el colegio, al director de la escuela investigada, Samuel Vásquez; al profesor Juan Uribe por su colaboración y su paciencia, a mis padres y principalmente a mi tutora de tesis Paloma Abett de la Torre, ya que sin su apoyo y fe en mí, jamás lo hubiese logrado.

## ***Introducción***

El año 2011, fue un periodo de cargado de movilizaciones estudiantiles de toda índole, desde las marchas protagonizadas principalmente por estudiantes universitarios, a los paros y tomas de colegios emblemáticos de las comunas de Providencia y Ñuñoa, entre muchos otros colegios.

Todos estos estudiantes han estado fuerte y valiosamente comprometidos en la prosecución de un objetivo compartido el cual es democratizar y equiparar el acceso a instancias superiores de educación pública, con el propósito de estrechar la brecha social y económica entre los pobres y aquellos más ricos de este país.

La opinión publica ha cubierto con interés este movimiento estudiantil y sus acciones, ha investigado sus propuestas y analizado sus argumentos. Sin embargo, esta investigación no trata acerca de las grandes batallas que se están dando en términos educativos, sino de las pequeñas batallas educativas, de las olvidadas.

Este estudio busca informar a Ud. y a quien pueda interesarse, precisamente de la lucha de una pequeña escuela básica de la comuna de La Granja, que a pesar de todas las dificultades, de todos los aciertos y todos sus errores, permanece aún viva, tratando de superar la desigualdad social y educativa que configura su existencia y la de sus estudiantes, buscando la forma de construir desde la comunidad una sociedad más justa y equitativa.

Esta es la historia del porque la comunidad cree en mi proyecto...La historia de la escuela de la comuna de La Granja...

## Capítulo 1: El marco de la investigación

### 1.1.1. Antecedentes

En las poblaciones y sectores periféricos del gran Santiago hay una serie de condiciones que configuran una realidad bastante compleja; pobreza, desigualdad, falta de oportunidades, etc. Muchas de estas condiciones que si bien son históricas en estos sectores populares, se han acrecentado y magnificado desde la década de los 80 en adelante.

Los decretos de ley principalmente los referentes a la municipalización, durante los años 1979-1980, junto con determinar aún más las condiciones políticas, institucionalizando la dictadura, condicionaron poderosamente la realidad social de los sectores populares periféricos del gran Santiago.

Junto con este hecho, en términos sociales y demográficos, los sectores populares vieron acrecentado su contingente poblacional en altas proporciones, debido principalmente a las erradicaciones de los campamentos y reductos empobrecidos desde las comunas de Providencia, La Reina, Las Condes y otras.

Estas condiciones sociales se fortalecieron negativamente no sólo con el aumento de la población sino también con los efectos de la administración <municipalizante> en términos educativos. En el caso de la comuna de la Granja, y más específicamente, de la población Yungay, en el cual se inserta este estudio, todos los condicionantes a los cuales hemos hecho referencia, han caracterizado su desarrollo histórico desde la década de los 80 en adelante. Grandes contingentes de población, sobretodo jóvenes, altos índices de drogadicción, especialmente en el consumo de neoprén, bajas expectativas y oportunidades laborales, etc., son implicancias de estas condiciones sociales y políticas.

Ante esta realidad de adversidad y exclusión, los sectores populares muchas veces visualizan las problemáticas y tratan de darles respuesta de forma intuitiva e improvisada. En el caso de la población Yungay en la comuna de La Granja, las condiciones sociales, en especial de los jóvenes atrapados en ese tiempo (1980) por la adicción a aspirar neoprén, fueron uno de los principales gatillantes para iniciar proyectos de ayuda social. Entre estos proyectos de ayuda social en el contexto de este estudio, podemos citar las labores de acompañamiento y talleres de prevención en la adicción de drogas.

En el año 1985 los talleres de acompañamiento y prevención en la población Yungay dieron sus primeros pasos, bajo la tutela y patrocinio principalmente de las iglesias evangélicas y católicas del sector y otras asociaciones de carácter laico con fuerte compromiso social y comunitario.

En el año 1989-1990 llega el profesor estudiado a realizar estas labores de acompañamiento y prevención del consumo de drogas. Durante el año 1990, el sacerdote de la Iglesia católica y los participantes de dichos talleres empiezan a observar la necesidad de constituir una escuela ante las graves dificultades y desigualdades sociales, estimando que ya no solo necesitaban entretener a los jóvenes sino también educarlos.

Esta conclusión a la que llegaron los participantes, tiene conexión con problemáticas sociales y sobretodo educativas producidas principalmente por el decreto de ley 3476 de 1980 que configura, la irrestricta administración de los establecimientos educacionales comunales, a la figura del alcalde, lo que luego será el antecedente para la municipalización y el sistema de sostenedores de la educación.

Siguiendo con los antecedentes propios de la institución, a finales del año 1990, la comunidad junto al apoyo de las juntas vecinales, clubes deportivos del sector, grupos de mujeres y comunidad cristiana, reformulan un espacio que pertenecía a las propiedades de la Iglesia San Pedro y San Pablo, ubicada en la avenida Yungay N° 0641, como una institución de carácter educativo, adecuando las instalaciones ya existentes, que estaban destinados a talleres parroquiales, para empezar a configurarlos como salas de clases. En palabras del profesor:

*“...este proyecto que era muy precario, esto es un palacio ahora, a comparar con lo que teníamos. Estoy hablando que las salas de Kinder eran unos “gallineros” (sic) y esos gallineros nosotros los...nosotros sacamos la gallina, matamos la gallina...nos comimos una cazuela con los cabros (risas) y les pusimos un par de tablas pero seguíamos con la misma estructura del “gallinero”, pero eso se transformó en una sala de clases...en esas condiciones.” (Entrevista, P3)*

De esta definición del profesor se puede comprender, la precaria infraestructura y condiciones materiales de cuando partieron en la instauración de este colegio. Durante los años 1991, 1992 y principios del año 1993, la institución funcionó en términos legales y administrativos

como Centro de Educación y Desarrollo Poblacional, una organización comunal con personalidad jurídica, similar a como funciona una junta de vecinos o grupo deportivo vecinal.

En el año 1993, el Ministerio de Educación de Chile reconoce a la escuela como una genuina institución educativa, mediante el Decreto N° 3685 y se constituye la Escuela Básica subvencionada N° 1508. El segundo considerando de tal documento señala y reconoce la labor social que cumple el plantel educacional en jóvenes que tienen problemas de drogadicción. Desde el año 1990-1991 hasta la fecha, la cantidad de alumnos ha aumentado desde los 80 estudiantes, hasta llegar a los 200 en la actualidad (2011), cifra actualizada para este año. Estos jóvenes pertenecen al rango etéreo entre los 5 y 17 años, pertenecientes fundamentalmente a la Población Yungay y sectores aledaños como Malaquías Concha y João.

La escuela se sigue ubicando en el 2011 en la dirección antes señalada, en un terreno de 1200 metros cuadrados, que la Iglesia facilitó para tales efectos y que en el año 1995 finalmente cedió, al Centro de Educación y Desarrollo Poblacional, o sea a la institución educativa investigada.

En la actualidad la escuela cuenta con una mejor infraestructura que en sus inicios, pero aún deficiente a los requerimientos. El espacio destinado a los patios y actividades recreativas es mínimo comparado con su población de estudiantes actual y las salas son limitadas a una por curso. Debido a la escasa infraestructura, en el presente, solo se imparte un curso por nivel. Cada curso cuenta con una cantidad de alumnos y alumnas que fluctúa entre los 12 a 15 en total, aunque a veces solo llegan alrededor de 10 estudiantes a clases.

Las instalaciones de esta escuela, fueron mejoradas principalmente por los esfuerzos de la comunidad, en base a campañas y trabajos comunitarios, como con el aporte de los padres Trapenses, lo que mejoró ostensiblemente las condiciones materiales, haciendo mas digna la estadía de los estudiantes de esta institución.

La escuela forma parte desde sus orígenes del Programa P900 que comprende las 900 escuelas más pobres de nuestro país y que por lo general cumplen trabajos de prevención de riesgo social en la comunidad circundante, lo que significó acceso a material didáctico, capacitación y atención focalizada por parte del Ministerio de Educación.

El 31 de Julio de 2006, se crea la Organización No Gubernamental de Desarrollo Casa Azul, la cual se transforma en la entidad sostenedora de la Escuela Básica N° 1508.

En la actualidad, las problemáticas de consumo de drogas han cambiado desde el neoprén, a la pasta base de cocaína, la cual se ha convertido en la principal amenaza para los jóvenes. Las condiciones materiales han cambiado moderadamente, pues no se observan niveles de pobreza tan extremos, sin embargo las condiciones sociales y educativas, siguen siendo una gran dificultad para los jóvenes. En este sentido, la escuela sigue siendo afectada por el llamado riesgo social, que configura la vida de los estudiantes y de sus familias. Para complementar este antecedente presento la siguiente evidencia.

*“Yo puedo dar gracias de que he tenido alumnos que han entendido eso, alumnos por ejemplo que son hijos de narcotraficantes, como, los traficantes de la población. Y sabís que ha hecho la cabra, era una cabra excelente como alumna...ehh...ella venía expulsada de...en un primero básico, llegó a primero básico y de ahí la expulsaron ¡de un primero básico! Entonces tú decís: ¡Chuta, la echaron de un primero! Y la cabra era capa, entonces yo le empecé a darle responsabilidades, sabiendo que en su casa se amanecieron vendiendo pasta (pasta base de cocaína).” (Entrevista, P19).*

En base a esta evidencia se puede observar cómo aún se manifiestan estas problemáticas sociales dentro de la comunidad y que la escuela trata de darles respuesta.

### **1.1.2. Pregunta de investigación**

¿La práctica pedagógica de un docente de Historia y Ciencias Sociales, basada en la experiencia cotidiana promueve aprendizajes significativos, o por el contrario, los obstaculiza?

### **1.1.3. Objetivos**

#### **Objetivo general**

Analizar las prácticas pedagógicas del docente de la escuela de la comuna de La Granja

#### **Objetivos específicos**

Describir el contexto en el cual se desempeña el docente de estudio

Indagar en la percepción que tiene el docente acerca del significado de la clase de Historia y Ciencias Sociales en este contexto.

Analizar las percepciones que tiene el profesor acerca del vínculo entre su práctica y la escuela.

### **1.1.4. Hipótesis**

En este colegio de la comuna de La Granja se desarrollan prácticas educativas, que tienen estrecha relación con el carácter comunitario e historia, de la cual son parte los docentes y en especial el docente de Historia y Ciencias Sociales. Esta historia fundacional es la que determina el espíritu y discurso tanto de la escuela como del profesor, de allí se deriva la importancia de analizar el contexto social y educativo en el cual se inserta la escuela.

### **1.1.5. Justificación del problema de investigación**

Es importante investigar esta temática ya que las escuelas en condición de precariedad en nuestro país son muchas y están repartidas en diversos lugares. Por lo general estos sectores de pobreza se encuentran más patentes en las cercanías de los grandes centros urbanos, especialmente Santiago, la capital de Chile.

La historia de los sectores populares urbanos es muy extensa y reúne una cantidad significativa de autores desde los campos de la sociología, la historiografía, la antropología, etc. Sin embargo, poca de la literatura existente se encarga de la condición del poblador popular actual en sectores de exclusión social, principalmente en su deseo y organización para hacer de sus condiciones educativas un poco mejores. Es por esto, que esta investigación trata acerca de las iniciativas de los pobladores de sectores populares, por mejorar y estructurar propuestas que den respuesta a sus necesidades educativas y sociales.

En este contexto, alternativas como la que hoy están dando las escuelas comunitarias autoorganizadas y fundadas por sus propios residentes y benefactores, da luces acerca de la realidad educativa de nuestro país. Chile, como muchos otros estados de Latinoamérica se ha preocupado de los grandes indicadores macroeconómicos sin considerar de forma apropiada la condiciones microeconómicas y sociales de sus pobladores. En un país, como otros de nuestra América, en que se han resuelto problemas de cobertura y analfabetismo, desde las reformas de los años sesenta, pero que sin embargo no ha logrado saldar la deuda de una educación que se convierta en un autentico motor de movilidad social para los sectores más vulnerables.

Durante los años ochenta, sumado a las condiciones estructurales de pobreza de estos sectores se suman nuevas condicionantes. Con la desafiliación progresiva del rol del Estado en la Educación, durante el mandato de Augusto Pinochet, muchas de las condiciones de los sectores populares, lejos de componerse, empezaron a ser aun cada vez más injustas, segregadas y faltas de oportunidades. En la medida que el sistema educativo dejó de ser obligación y responsabilidad del Estado, las condiciones ya difíciles de los sectores populares se fueron endureciendo y obstaculizando aún más su ya reducida movilidad social.

En los años noventa, el fortalecimiento del modelo de privatización de la educación, impulsado en los ochenta, siguió reforzando el modelo de segregación socio-cultural de los sectores más empobrecidos. En la medida que el sistema se convirtió en una excusa para lucrar o recibir dividendos municipales a través de las subvenciones, el sistema fue excluyendo cada vez más a los que no eran rentables en términos económicos o políticos. Aun más, el sistema de municipalización estableció de forma irrestricta donde se instalarían estos establecimientos y los fondos a destinar. Ante esta panorámica, los vecinos de estos sectores en muchos casos, han empezado a responder con sus propias iniciativas.

Muchas veces se habla de lo complejo de la situación en estos sectores populares, se los caracteriza como lugares donde reina la delincuencia, las familias mal constituidas, la falta de tejido social e identitario, la drogadicción, etc. Sin embargo suena paradójico decir, que en los lugares en los cuales hay variados obstáculos para constituir respuestas locales, sea precisamente donde se originen las respuestas más espontáneas y sensibles de la realidad comunitaria, local y vecinal. En lugares donde, efectivamente hay un sinnúmero de condicionantes que deberían anular cualquier iniciativa, es donde surgen medidas auténticas y provistas de sentido de comunidad.

En estos sectores donde reina la falta de recursos, el olvido y la desafiliación de las autoridades formales, se generan respuestas improvisadas y auténticas, pero también faltas de orientación y ayuda. Estamos por lo general acostumbrados a que las soluciones provengan desde las autoridades y hablar de un sinnúmero de problemas que afectan a nuestras comunidades, sin embargo pocos de nosotros somos capaces de plantear siquiera una solución a estas disyuntivas. En este caso, es necesario analizar las iniciativas y propuestas educativas y sociales que se transversalizan en el proyecto educativo y el espíritu de este tipo de organizaciones.

Por otra parte, es necesario investigar como se formalizan estas respuestas en el seno de las propias aulas. Las instituciones de características tan particulares como ésta, tienden a tener una historia que ha impactado en la escuela como en sus administrativos y docentes. Por esta, razón es importante la conexión entre la historia misma de la organización y la materialización de estos objetivos en los estudiantes que son parte de la comunidad viva actual.

Los objetivos que se plantea la escuela y que dieron comienzo a esta iniciativa comunitaria, serán sin duda los ejes de una enseñanza rica en observaciones y aprendizajes sobre el propio contexto social de la comunidad. En una escuela donde las propias bases se generan desde la comunidad es importante aprender cómo y de qué forma se siguen perpetuando los objetivos que dieron inicio a esta iniciativa.

Es por esta razón, que se busca en este tipo de escuela, de docente y de contexto, pues es interesante observar de qué forma se gestionan dentro del aula, los objetivos y posicionamientos que plantea la escuela en su Proyecto educativo. En los aportes y observaciones sobre como

formulan, aplican y desarrollan los docentes de estos colegios sus estrategias didácticas, quizás esté la clave para un enriquecimiento de la teoría actual y sus posibles aplicaciones.

## **1.2. Marco teórico**

### ***Educando en la adversidad***

Desde hace ya cincuenta años se vienen dando cambios profundos en Latinoamérica, cambios que comprenden desde la producción y distribución de las riquezas, hasta los cambios sociales y políticos sufridos por gran cantidad de países de este continente. Dichos cambios han contribuido principalmente a que la distribución propia de los recursos de estas naciones caiga en las manos de los poderosos, que controlan dichos estados, y en escasas oportunidades, se repartan entre los más necesitados.

*“América Latina es la región más injusta del planeta. En ella, la diferencia entre ricos y pobres se multiplica y amplía, creando un abismo cuya profundidad parece ser hoy insalvable para gran parte de la población. El 43, 4% de los latinoamericanos y latinoamericanas es pobre y el 18,8 % es muy pobre.”*  
(Gentili, 2007: 42).

Ante esta panorámica de deteriorada justicia social y política, sus afectados o sea la población en general, ha dirigido sus esperanzas hacia el único baluarte de movilidad social que sigue en pie, la educación. Sin embargo, como la educación no es un elemento externo de los debacles sociales y políticos, también ha visto perder su fuerza como elemento movilizador de las clases sociales. Con las sucesivas reformas ocurridas durante estos cincuenta años (desde mediados de los años sesenta a la fecha) se han curado o subsanado grandes males sociales y culturales de América latina, como la cobertura educativa y el analfabetismo, que redujo sus niveles hasta tasas insospechadas en las décadas anteriores a los años sesenta. A pesar de estos triunfos, las condiciones no han sido suficientes para otorgar una respuesta significativa y de importancia al tema de la movilidad social.

*“Por un lado, los sistemas educativos nacionales no dejaron de expandirse y ampliar su cobertura, incluyendo a sectores históricamente postergados del acceso a las instituciones escolares. Por otro, dichos sistemas intensificaron sus tendencias a la segmentación, reproduciendo las persistentes formas de*

*segregación que marcaron su desarrollo histórico y, al mismo tiempo, creando y reproduciendo nuevas dinámicas de exclusión endógenas, cada vez más complejas y difusas. Para grandes sectores de la población, la permanencia en la escuela, aun cuando ha sido una gran conquista social, estuvo lejos de convertirse en la oportunidad de acceso a un derecho efectivo.” (Gentili, P, 2007: 21-22).*

En el caso de nuestro país, si observamos la realidad desde los años ochenta a la fecha, podremos observar varios puntos de inflexión respecto a la condición de los pobres y los sectores populares, y su conexión con las políticas educativas. Chile en los años ochenta, aparte de mantener una historia compartida en ámbito de desigualdades con el resto de América Latina, sufre varias transformaciones que determinan características particulares para definir esta relación entre sectores populares, justicia social y educación. En primer lugar se deben señalar los persistentes focos de segregación social que configuran la toma y apropiación de sectores periféricos del gran Santiago, junto a las erradicaciones de grandes contingentes de población desposeída a estos sectores, iniciadas en 1979 por la dictadura de Pinochet.

*“Uno de los rasgos sobresalientes de la experiencia autoritaria es la exclusión social de los sectores populares urbanos y en especial de los más desposeídos. Las comunas que tradicionalmente habían concentrado sectores de escasos recursos incrementan sustancialmente su población con contingentes de condición socio económica similar o peor, a raíz del Programa de erradicación de campamentos que se llevó a efecto entre los años 1979 y 1985, fundamentalmente en el área metropolitana. Tal proceso implicó el traslado, en un porcentaje significativo, de población residente en asentamientos precarios ubicados en comunas “ricas” hacia comunas “pobres”, receptoras de población en situación de pobreza urbana o de exclusión en relación a empleo, vivienda, salud, educación y en general a todas aquellas variables que apuntan a calidad de vida.” (Morales, Pozo y Rojas, 1988: 57-58)*

Para sustentar estadísticamente tales datos de reorganización y distribución demográfica durante el periodo 1979-1985, se muestra la siguiente tabla.

Cuadro N° 1

Incremento de población de comunas receptoras por efecto de erradicaciones (en porcentaje)<sup>1</sup>

Comuna	Población Comunal 1982	Personas Erradicadas 1979-1985	Variación Porcentual
La Granja (*)	286.291	37.055	12.9
Puente Alto	113.754	13.572	11.9
Renca	111.124	12.932	11.6

Según los datos entre el año 1979 y el año 1985, la comuna de La Granja recibió en el periodo, una cantidad de 37.055 personas, estableciendo una variación porcentual de un 12.9 por ciento, aumentando la cantidad de habitantes de la comuna explosivamente a 286.291 personas.

Complementariamente, las principales comunas expulsoras registraron una significativa reducción de población residente principalmente de los reductos de pobreza y campamentos existentes en ellas, mostrando un saldo negativo en el balance poblacional. Para un mejor análisis, se entrega la siguiente estadística:

Cuadro N°2

Disminución porcentual de población de comunas expulsoras, por efecto de erradicaciones.<sup>2</sup>

Comuna	Población Comunal 1982 A	Personas Erradicadas 1979-1985 B	Variación Porcentual b/a
Santiago	418.466	14.679	-3,5
Las Condes	262.919	13.473	-5,1
La Reina	79.631	4.024	-5,1
Providencia	114.770	1.066	-0,9

En el caso de la comuna de Santiago esta reducción alcanza el -3,5 por ciento, mientras que Las Condes y La Reina poseen una reducción cada una de un -5,1 por ciento

Este fenómeno de <reubicación poblacional> de finales de los setenta y principios de los ochenta, tiene sus fundamentos, no en una elaborada planificación territorial, sino que en políticas que provienen del modelo neoliberalista de producción y consumo, lo que acarrea serios problemas a nivel de los sectores populares.

<sup>1</sup> (Fuente: INE; Morales Eduardo y Rojas Sergio, Relocalización socioespacial de la pobreza. Política estatal y presión popular. Santiago, Flacso, 1985)

<sup>2</sup> Fuente: INE; Morales y Rojas , 1985

*“La reforma comunal emprendida por el régimen actual (la dictadura militar de Pinochet) ha reforzado la tendencia histórica de concentrar a los sectores populares urbanos en los límites de aquellas comunas tradicionalmente residencia de estos. La casi duplicación del número de comunas existente, no obedece a la mera búsqueda de una mejor eficiencia en el manejo de unidades con menor población y territorio. La idea que persigue es la de la “homogeneidad social” a nivel comunal, constituyendo así una ciudad claramente dividida entre comunas “ricas” y comunas “pobres”. (Morales, Pozo y Rojas, 1988: 60).*

Como sectores medianamente aislados de la regulación comunal y provincial, se vieron abandonados a su suerte, sin ningún tipo de regulación urbana o planificación de las autoridades, que diera respuesta a las necesidades de una población comunal empobrecida y en explosivo crecimiento a causa de las erradicaciones de sectores empobrecidos, desde comunas históricamente mejor preparadas en términos sociales, económicos, políticos y educativos, a comunas pobres y de escaso equipamiento social básico. También es importante señalar de qué forma se componía la población erradicada.

*“Otra característica de las comunas populares es el elevado porcentaje de población joven en relación a las comunas más ricas. De acuerdo a los datos del Censo 1982, la población menor de 15 años en comunas pobres como Peñalolén y la Pintana constituía el 36% y 37%, respectivamente, mientras en comunas como Las Condes, La Reina y Providencia la población menor de 15 años era de 28% para las dos primeras y de 17% para la última.” (Morales, Pozo y Rojas, 1988: 68).*

Se puede observar en la estadística, que un gran porcentaje de esta población popular es precisamente de jóvenes, con todo lo que esto conlleva en términos sociales y políticos, y porque no decirlo simbólicos. Aparte de evidenciar el desarrollo y comportamiento demográfico de estos sectores, nos revela que gran parte de las problemáticas del lugar tienen estrecha relación con menores de edad.

*“...por cuanto los efectos sociales segregatorios tienen una especial incidencia en los sectores juveniles, sobre todo por la escasa inserción de estos en el mercado laboral, además de la inexistencia de cauces participativos de tipo*

*político, social y cultural, factores todos que condicionan la irrupción de una mayor violencia en los conflictos sociales e incrementan la delincuencia, en particular en los estratos más jóvenes del mundo poblacional” (Morales, Pozo y Rojas, 1988: 68).*

Es en estos sectores populares donde la ecuación de la pobreza funciona de manera precisa. Por una parte tenemos un sector empobrecido, falta de medidas para subsanar las necesidades locales, y por otra tenemos una gran población de jóvenes, lo que propone un complejo escenario de consumo de drogas, delincuencia e inestabilidad familiar. Lo que se hace patente, es que sus implicaciones sociales y simbólicas son evidentes.

Otra condicionante importante de señalar, es que hasta antes de septiembre de 1973, muchas de las organizaciones que ayudaban a subsanar la pobreza y la precariedad, eran organizaciones de base y comunitarias, propias del mundo popular. Entre las organizaciones más reconocidas por la comunidad se encontraban las de tipo religioso y político (en el caso último partidos de izquierda), agrupaciones nacidas desde las bases de la vida comunal o que comprendían un fuerte compromiso solidario como es el caso de la Iglesia de San Pedro y San Pablo en este colegio estudiado, y de muchas organizaciones religiosas de fuerte compromiso social con los más desposeídos. Sin embargo, en el momento que se implantó la Junta de Gobierno Militar en 1973 y durante gran parte de los años setenta, se combatieron y anularon gran parte de los trabajos comunitarios de base que estas organizaciones realizaban.

*“Una de las primeras preocupaciones del gobierno militar, durante 1974, fue desactivar las organizaciones que se habían desarrollado en torno a los sectores populares urbanos. Su significación, tanto cualitativa como cuantitativa, se había robustecido en la medida en que sirvieron de apoyo a los planes gubernamentales del periodo 70-73, como el de empleo, el de vivienda y aquellos vinculados con políticas redistributivas (salud, abastecimiento alimentario y otros).” (Morales, Pozo y Rojas, 1988: 70).*

Junto con desestabilizar y en muchos casos anular completamente las organizaciones de base que acompañaban y medianamente subsanaban las necesidades comunales (haciendo la pobreza de estos sectores, más solidaria, identificada con su contexto y empoderada), las medidas de reestructuración comunal, impulsadas por la dictadura, reinstalaron el poder comunal, pasándolo desde la entidad legal de las Municipalidades, a los Alcaldes directamente.

*“El decreto ley 25, del 22 de septiembre de 1973, declaró que los Alcaldes y regidores de las Municipalidades del país cesaban en sus funciones a contar del 11 de septiembre de ese año. Las atribuciones de la corporación edilicia se traspasaban a los Alcaldes, éstos serán designados por la Junta de Gobierno, serán de su exclusiva responsabilidad y serán funcionarios remunerados.”*  
(Morales, Pozo y Rojas, 1988: 71).

Este hecho sienta un precedente, pues configura lo que en los años 80 y 81 vendría a ser la institucionalización concreta del sistema de municipalización de la educación chilena. En términos más concretos con el decreto ley 25, lo que se dicta es la irrestricta facultad de organización comunal a través de la figura alcaldicia, quien es facultado a manejar los recursos propios de la comuna, los recursos provenientes del Fondo Común municipal (FCM), los recursos provenientes de la subvención estatal a los establecimientos educacionales y servicios de salud (bajo decreto ley 3476, de 1980).

Dicho proceso comprende el abandono sustancial de gran parte de las obligaciones comunitarias y vecinales de parte del Estado, y también sienta el precedente de los años venideros que también se regirán con el objetivo primordial de este decreto ley, el cual es responsabilizar a los municipios de la gestión en estas materias, principalmente en lo tocante a la educación.

De esta manera, al situar a la educación como un ente independiente de las obligaciones estatales, terminó por crear condiciones tremendamente desiguales para sectores de la población que ya convivían con la pobreza y la precariedad, fortaleciendo la segregación y falta de oportunidades que ya sufrían. Estas medidas se configuran al menos en tres aspectos fundamentales:

*“El primero y más evidente es que desde el año 1982 el gobierno militar venía reduciendo en forma sistemática y en grado importante el presupuesto del sector educación, al extremo que los recursos que este le asignó al primer año de ejercicio financiero de Gobierno Democrático (1990) representaron el 72% del monto total actualizado del presupuesto del año 1982(...)El segundo aspecto, ligado al anterior, es que esta caída permanente de los recursos financieros implicó un deterioro sostenido de la educación, cuyos impactos*

*demoraron en revertirse más allá de la inflexión presupuestaria que se produce a partir del año 1991, más aún cuando paralelamente en el año 1981 se produce la gran “reforma educativa liberal”, cambiando el sistema de financiamiento de la educación pública en todos los niveles, transformando el régimen de contrato y dependencia de los profesores, afectando con ello fundamentalmente su estabilidad y carrera funcionaria(...)el tercer aspecto es que la reforma de 1981 generó un caos “invisible en el corto plazo” en la gestión financiera ( Jofré 1988) y en lo pedagógica. El sistema asumió un modelo matriarcal, pero sin puntos de intersección, es decir, el Ministerio es responsable de asuntos para los cuales no dispone del instrumental legal plenamente requerido para gestionar su responsabilidad a nivel de los establecimientos educacionales, y estos últimos pueden operar con criterios diferentes a las orientaciones pedagógicas ministeriales, salvo en algunas materias básicas.” (Donoso Díaz, S., 2005, Volumen XXI, N°1: 115-116).*

Como observamos, las condiciones sociales y educativas de los sectores populares y en especial de las comunas y poblaciones populares, fueron empeorando en los últimos treinta años. No sólo las condiciones sociales se convirtieron en más adversas sino que las políticas públicas a nivel estatal y comunal, determinaron condiciones sociales más complejas, para sectores de la población ya en situación de pobreza y exclusión social. Las medidas de municipalización de la educación, no sólo afectaron a nivel comunal, sino que fortalecieron aún más la desigualdad social, agregándole a ésta, la desigualdad en términos educativos. A pesar de todas estas dificultades, se visualizaban y aún se pueden percibir ciertas esperanzas en la misma organización comunitaria de las poblaciones y sectores populares.

### ***Posibilidades de organización social y educativa.***

“Le pasan cosas esenciales a una cultura popular como consecuencia de estar restringida a funcionar como cultura dominada, como cultura de la denegación, sub-cultura o contracultura. La sociología debe ocuparse de ello, pero algo olvidaría si no fuera capaz de hacer la hipótesis interpretativa de que una cultura popular es también capaz de productividad simbólica. Nada en la teoría del simbolismo social impide la hipótesis de que el inconsciente de las relaciones sociales es tan productor de sentido como la conciencia.” (Grignon y Passeron, 1991: 77)

Como señalan estos sociólogos, ser parte de una cultura dominada, sub-cultura, o pertenecer a un sector excluido, no niega que el inconsciente de las relaciones sociales, entregue las posibilidades de producción de sentidos. Los sectores populares a pesar de estar excluidos tienen una serie de significados y sentidos que atribuyen a su cotidianeidad y que configuran un plano de acción para sus decisiones e iniciativas.

Esta atribución de sentidos pasa por la comprensión de un espacio común para la experiencia y también por una historia común de exclusión, que se configura en el barrio, la población y el sector donde los pobladores viven.

*“El barrio define para sus habitantes un conjunto de posibilidades y limitaciones cuyo contenido es a la vez espacial y social. Por un lado la realidad material del hábitat constituye el límite de lo que se puede o no realizar. A su vez, el hecho de que el barrio funcione para sus habitantes como receptáculo principal de la vida social, nos habla de una autorreferencialidad obligada por las dificultades de transitar por otros circuitos que refuerza esa asignación de sentido con la que se lo inviste.” (Duschatzky, 1999: 31)*

Es el barrio o el lugar común de referencia y experiencia, quien configura el sentido de historia compartida y, que en el desarrollo de sus implicancias muestra a los pobladores, la necesidades materiales y sociales que se deben subsanar. El barrio da entonces un marco para la experiencia pero también un sentido de responsabilidad con el desarrollo de este espacio común, sobretodo cuando es el lugar de referencia quien constituye una historia común y otorga sentido a la experiencia cotidiana. De esta forma, la comunidad cuando se enfrenta al abandono o ausencia de las autoridades, trata de resolver en la medida de sus fuerzas y habilidades, las condiciones que afectan y determinan la experiencia común.

Cuando una comunidad o población tiene un fuerte sentido de identificación y responsabilidad por el sector en el que vive, generalmente se desarrollan iniciativas de los mismos pobladores para ayudar a superar la exclusión que sufre el lugar de residencia y quienes viven en ellos. Actividades comunales, juntas de vecinos, dinámicas poblacionales, centros de ayuda comunitaria, centros de prevención del consumo de drogas, talleres vecinales, grupos deportivos y recreativos, etc., son parte de este espectro. A pesar de que estas iniciativas son excelentes medios de sociabilidad vecinal, no tienen el peso simbólico y social que tiene la instalación e instauración de una escuela.

*“La capacidad de interpelación de la escuela entre los jóvenes de sectores populares debe ser concebida como un terreno frágil, como una contingencia inscrita en un tejido social profundamente fisurado. Los núcleos de sentido que reviste la relación entre los jóvenes y la escuela se construyen allí donde parecen advertirse los dislocamientos discursivos, las fisuras que atraviesan la vida cotidiana de grupos juveniles que viven en contextos de pobreza. Si la escuela se erige como núcleo de sentido es porque opera como campo de posibilidad, como sutura de profundos quiebres en la vida social” (Duschatzky, 1999: 22).*

Sin duda se podría agregar a esta cita que no solamente para los jóvenes la escuela es una posibilidad de otorgar sentido, sino que también para los padres de estos jóvenes. La escuela es vista entonces como una institución que traslada los significados y sentidos que maneja la comunidad excluyente, al interior de la comunidad excluida. La escuela se convierte en una especie de membrana de los elementos virtuosos que aspira la comunidad para sus hijos; educación que les permita superarse como personas y acceder a mejores condiciones sociales tanto para ellos como para el beneficio de la propia comunidad.

Por esta razón, quienes instalan o instauran instituciones educativas desde los esfuerzos de la propia comunidad buscan desarrollar sus propias visiones acerca de los fines de la educación, en relación a ciertos enfoques educativos, que les permita remitirse a la experiencia poblacional de la cual son parte. En este sentido se presentan tres alternativas para definir de que hablamos en cuanto a enfoques educativos. El primero es la conceptualización de la educación popular, el segundo remite a las escuelas democráticas y el tercero a las escuelas comunitarias.

### ***Hacia un acercamiento al concepto de escuelas democráticas.***

El concepto de escuelas democráticas proviene principalmente de las experiencias en el contexto anglosajón en especial EE.UU. Este tipo de escuelas funciona en relación a un ideal claro, formar estudiantes desde y para su construcción como sujetos que estén capacitados a ejercer la democracia, tanto en sus escuelas, comunidades, como en la sociedad.

Es en este sentido que las escuelas democráticas plantean al menos tres campos de desarrollo, por una parte el permitir que los alumnos y alumnas sean parte de la institucionalidad de la escuela misma, integrando a los y las estudiantes en las decisiones que se deben tomar.

Este punto supera lo netamente escolar, traspasando no sólo las actividades que se dan dentro del aula, sino que también abarca las decisiones que los estudiantes puedan tomar acerca de la comunidad en conjunto. Por esta razón, las escuelas democráticas no sólo integran las opiniones y medidas que los jóvenes proponen a través de las típicas reuniones de colegio, los centros de alumnos y organizaciones afines, sino que auténticamente tratan de integrar las opiniones y medidas que sean propuestas por los estudiantes en materias administrativas, institucionales o académicas.

*“Por esta razón, las escuelas democráticas están marcadas por la participación general en cuestiones de gobierno y elaboración de política. Los comités escolares, los consejos y otros grupos de toma de decisiones incluyen no sólo a los educadores profesionales, sino también a los jóvenes, a sus padres y a otros miembros de la comunidad escolar.” (Apple y Beane, 2005: 24-25).*

Es en este sentido último en el cual también hay un fuerte compromiso de la institución por entregar un campo de aprendizaje para la intervención democrática de sus estudiantes. Las propuestas de sus estudiantes tienen un espacio no sólo para ejercer y construir actividades y organizaciones democráticas dentro de su espacio escolar, sino también tienen la posibilidad de intervenir junto a su docente, en el curriculum escolar, proponiendo cuales son las temáticas de este curriculum, que más les interesa tocar.

*“En las aulas, los jóvenes y los profesores colaboran en la planificación y llegan a decisiones que responden a las preocupaciones, aspiraciones e intereses de ambos. Esta clase de planificación democrática, tanto en el nivel de la escuela como en el del aula, no es la <gestión del consentimiento> frente a decisiones predeterminadas que con demasiada frecuencia ha creado la ilusión de democracia, sino un intento genuino de respetar el derecho de las personas a participar en la toma de decisiones que afectan a su vida” (Apple y Beane, 2005:25).*

En este punto, se configura la escuela como un espacio de construcción en el cual los jóvenes no solo viven el campo de experiencia acerca de la democracia en instituciones y organizaciones intraescolares, sino que también tienen posibilidades reales de establecer en la lectura del curriculum junto a su profesor, de las temáticas que les son particularmente significativas para su experiencia democrática como ciudadanos.

Un tercer factor que identifica la iniciativa de las escuelas democráticas en EE.UU. es la necesidad de que las prácticas pedagógicas sean establecidas a través de un currículum pensado, para desarrollar y estimular en los jóvenes la reflexión y la práctica de valores democráticos. En este sentido, la escuela democrática se configura como un espacio crítico, acerca de los valores y propuestas de las escuelas en general, al señalar que dichas instituciones presentan prácticas, que no son consecuentes con los ideales democráticos que muchos pretenden asumir.

*“Los educadores en una sociedad democrática tienen la obligación de ayudar a los jóvenes a buscar entre las diversas ideas y a expresar las suyas. Por desgracia, muchas escuelas eluden constantemente esta obligación de diversas maneras. En primer lugar, reducen el abanico de conocimientos que la escuela presenta a lo que podríamos llamar el conocimiento “oficial” o de posición alta que la cultura dominante produce o apoya (Apple, 1993). En segundo lugar, silencian las voces de los que están fuera de la cultura dominante, particularmente las personas de color, las mujeres y, por supuesto, los jóvenes.” (Apple y Beane, 2005: 30).*

Consecuente con esta evaluación, la escuela democrática tiene necesariamente una visión del currículum y de los saberes que se construyen en el aula. Como el conocimiento oficial pertenece a una visión y praxis que en muchas ocasiones se constituye como anti-democrática, pues jerarquiza los conocimientos de la cultura dominante, es para estas escuelas casi una definición de sus principios, reformular el currículum en relación a los intereses de la comunidad escolar.

*“...en un currículum democrático, los jóvenes aprenden a ser “interpretes críticos” de su sociedad. Se les alienta a que, cuando se enfrenten a algún conocimiento o punto de vista, planteen preguntas como éstas: ¿Quién dijo esto? ¿Por qué lo dijeron? ¿Por qué deberíamos creerlo? y ¿quién se beneficia de que lo creamos y nos guemos por ello?”. (Apple y Beane, 2005: 31).*

### **Escuelas comunitarias: similitudes y diferencias.**

En el campo de las escuelas comunitarias podemos observar que estas se definen por su lectura de las condiciones estructurales que afectan a la educación en general y a su vinculación con el medio social de la cual son parte.

*“Tradicionalmente, nuestras escuelas se han orientado más hacia el individualismo competitivo que hacia el apoyo cooperativo. Esto tiene implicaciones tanto para el logro como para la ciudadanía. La inclusión de la implicación de la comunidad como una corriente dentro de la educación para la ciudadanía tiene un potencial transformador para la educación en general”* (Wrigley, 2007: 139).

Este tipo de escuelas posee por excelencia un gran acercamiento a las necesidades del sector en el cual está inserto, proponiendo en muchas de sus prácticas educativas dentro de la institución proyectos de desarrollo y ayuda comunal, generadas tanto por sus docentes como por sus estudiantes.

*“Las escuelas comunitarias pueden trabajar para fortalecer a grupos marginados mediante proyectos de desarrollo comunitario en los que el aprendizaje informal se vincule con la generación de nuevas estructuras democráticas”* (Wrigley, 2007:147).

Esta vinculación con la comunidad tiene al menos dos implicaciones, por una parte trata de hacer conscientes a sus estudiantes de las necesidades que tienen las personas que viven en su población, barrio o lugar de residencia que comparten y por otra parte busca desarrollar aprendizajes desde las mismas prácticas comunitarias.

*“El desarrollo de perspectivas comunitarias sobre el aprendizaje proporciona un medio para que la mejora de la escuela combine un mayor sentido de contexto social con nuevas maneras de comprender la pedagogía.”* (Wrigley, 2007: 152)

Por tanto, una escuela para ser verdaderamente comunitaria debe tener un fuerte compromiso hacia la comunidad, referirse al contexto comunitario y vecinal y destinar propuestas gestionadas por la institución escolar, en directo apoyo del mundo que esta fuera de los muros

de la escuela. De tal manera, las instituciones que tienen un enfoque educativo, se determinan por una relación siempre actualizada, entre el mundo de la escuela y su lugar de origen.

### ***Prácticas pedagógicas críticas e inductivas.***

Los docentes que tienen un fuerte compromiso por la construcción de una sociedad más justa e igualitaria, por su historia de vida y por sus ideales, en muchas oportunidades optan por los postulados de la pedagogía crítica. Autores como Paulo Freire y otros seguidores de la escuela crítica, han influenciado fuertemente en su decisión de llevar a las salas de clases una serie de determinaciones políticas, sociales e ideológicas acerca de la educación y como ésta podría ayudar a superar las contradicciones e injusticias del contexto social en el cual se desenvuelven.

*“¿Y por que una pedagogía crítico-social de los contenidos? Por que se trata de una pedagogía que se alza en contra de los determinantes sociales y que propicia la crítica de los mecanismos e imposiciones resultantes de la organización de la sociedad en clases sociales antagónicas; y al mismo tiempo, es una pedagogía que va a buscar, en el interior de la escuela, respuestas pedagógico-didácticas que permitan el ejercicio de esa crítica, a partir de las propias determinaciones sociales de las situaciones pedagógicas concretas. “*  
(Libaneo,1985:12)

La pedagogía crítica determina un campo de acción educativa que busca que el proceso de cuestionamiento de la sociedad, sea un movimiento desde la escuela hacia la sociedad, pero también que se integre en las estructuras y dinámicas de poder dentro de la sala de clases. En este sentido, la pedagogía crítica busca construir dentro de la sala de clases un espacio en el que las prácticas del docente y de sus estudiantes, mantengan una relación recíproca de construcción de significados que expliquen las relaciones de dominación existentes en la sociedad. Sobre esta definición teórica y política variados autores, como McLaren, Gimeno Sacristán, Carretero y otros, han señalado la necesidad de construir propuestas didácticas y metodológicas que desarrollen estos objetivos dentro de las aulas. Una de estas propuestas, utiliza el testimonio del profesor y de sus estudiantes, en la búsqueda de una vinculación entre la experiencia cotidiana y los contenidos propios de la escuela.

*“Como profesores y profesoras, como educadores y educadoras, los testimonios nos ayudan a transformar lo que nos deshumaniza y nos aliena. Utilizar una pedagogía del testimonio nos ayuda a vincular de una manera simple y accesible (sin ser simplistas, ya que la excesiva simplificación en el análisis (Freire, 2003) oculta la verdad) la teoría con la práctica a nivel de micro y macroanálisis.” (McLaren y Kincheloe, 2008: 350)*

Esta idea de ocupar las historias de vida y los testimonios dentro de la sala para fortalecer la comprensión de los componentes sociales e históricos que propician la dominación, esta basada en que tanto profesores como alumnos están involucrados en dicha opresión y que por tanto comparten experiencias de vida similares, posibles de comunicar y elaborar con el aporte de los conocimientos conceptuales aportados por las distintas disciplinas involucradas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

*“Si en la vida cotidiana el individuo aprende reinterpretando los significados de la cultura, mediante continuos y complejos procesos de negociación, también en la vida académica, el alumno/a debería de aprender reinterpretando y no sólo adquiriendo la cultura elaborada en las disciplinas académicas, mediante procesos de intercambio y negociación. El aula debe convertirse en un foro abierto de debate y negociación de concepciones y representaciones de la realidad. No puede ser nunca un espacio de imposición de la cultura, por más que ésta haya demostrado la potencialidad virtual de sus esquemas y concepciones.” (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 2002:73)*

Desde el plano curricular Apple y Beane (2005) señalan que los y las alumnas al estar enfrentados a situaciones significativas de apropiación de los contenidos en los cuales puedan vincular las experiencias y situaciones que afectan a la sociedad (y en especial a los grupos dominados u oprimidos), con conocimientos entregados por la escuela, ellos pueden hacer lecturas más profundas acerca de estos hechos. Estos autores ofrecen como ejemplo una clase que observaron:

*“Los estudiantes se fijaron en los masivos desprendimientos de lodo que habían ocurrido hacía poco en Sudamérica; muchas personas murieron o quedaron malheridas cuando lluvias torrenciales se llevaron su casa ladera debajo de las montañas. Sin embargo, un examen más detenido revela que este desastre fue*

*poco natural. Todos los años hay lluvias torrenciales en Sudamérica, y todos los años muere gente. Este año particular, cedió toda la ladera de una montaña; los millares de personas que vivían en ella perdieron la vida. En los valles-donde la tierra es segura y fértil-no murió nadie (...). Las familias pobres se ven forzadas a vivir en las peligrosas laderas de las montañas porque ésta es la única tierra libre en la que a duras penas se pueden ganar la vida. La gente se amontona allí debido a la pobreza y a patrones históricos de propiedad de la tierra que son muy desiguales. Por tanto, el problema no son las lluvias torrenciales anuales-un acontecimiento natural-sino las estructuras económicas desiguales que permiten a una pequeña minoría de individuos controlar la vida misma de la mayoría de las personas en esa región.” (Apple y Beane, 2005: 31-32)*

Este ejemplo que pertenece al campo de las escuelas democráticas, puede darnos señales acerca de cuales son los objetivos y de que forma tratan los docentes que sus estudiantes sean participes y críticos de problemáticas sociales, económicas y culturales. Al torcer el análisis, desde el sentido común que señalaría que los desastres naturales son inevitables, hacia una explicación que otorgue importancia a las desigualdades que las producen, les otorga la posibilidad a sus estudiantes, de que desarrollen una visión crítica acerca de la sociedad.

*“Esta comprensión alterada y profunda del problema es rica en posibilidades pedagógicas y curriculares. Ayudar a los estudiantes a comprender las diferentes interpretaciones posibles de este acontecimiento y los beneficios que cada una introduce para diferentes grupos de personas podría llevarlos, en ultimo termino, a una sensibilidad más rica y con mayor compromiso ético frente a las sociedades que les rodean.” (Apple y Beane, 2005: 32)*

De esta forma se puede ejemplificar a las prácticas críticas como oportunidades que se desarrollan en la sala de clases, que incluyen a docentes y estudiantes, en el proceso de construcción de opiniones y significados mucho más elaboradas y propositivas que la simple experiencia directa de las situaciones cotidianas o el sentido común.

Según lo que afirma Paulo Freire quien es el estandarte de la educación popular y critica, la misión de este enfoque educativo es la desnaturalización de los procesos históricos, sociales y culturales, para construir dentro de la sala de clases significados que movilicen el cambio social entre los sectores más oprimidos y en la sociedad en general.

*“Uno de los ejes del pensamiento educativo de Freire será la identidad cultural de los sectores populares y el principio que la mediación del aprendizaje no puede obviar la situación de opresión en la que estos sectores viven. En esta línea se establece una nueva relación entre educador y educando, que incluya diálogo, problematización y crítica.”(Gamba, 2009:114).*

Una práctica pedagógica que está emparentada con los aspectos de la educación crítica y también con el posicionamiento pedagógico constructivista, es el modelo inductivo, el cual se refiere principalmente a metodologías factibles de realizar dentro de la sala de clases para una mejor apropiación de los conocimientos por los estudiantes. El modelo inductivo en educación, también señala la importancia de la reelaboración de los contenidos en el aula.

*“El modelo inductivo está fundado en los principios del constructivismo, una visión del aprendizaje que sostiene que los alumnos desarrollan su propia comprensión acerca del mundo, en lugar de obtenerla provista por otros (en la mayoría de los casos los docentes) de una forma previamente organizada. El constructivismo ubica al alumno en el centro del proceso de aprendizaje.” (Egen y Kauchak, 1999:80)*

A diferencia de la pedagogía crítica, que es más explícita en los objetivos de tal práctica pedagógica que en los pasos a seguir para conseguir tales metas, este modelo señala una serie de etapas que pueden ayudar a construir significados más elaborados en las clases, particularmente en Historia y Ciencias Sociales. Así se pueden desarrollar al menos cuatro etapas, las que dan la posibilidad de llevar un proceso mucho más ordenado y con vistas a la comprensión más elaborada de los conocimientos históricos. Según Egen y Kauchak (1999) estas etapas son la de presentación, la de final abierto, la etapa convergente o de síntesis y finalmente la de cierre.

La primera etapa de presentación tiene por objetivo mostrar un ejemplo bien situado y contextualizado dentro de un campo de conocimientos conceptuales, a modo de Unidad Didáctica, pero diseñada por el docente de tal forma que permita las interpretaciones de sentido común y experienciales de sus estudiantes. El docente por lo general presenta un material didáctico que tenga una serie de implicancias y significados posibles, claro está, dentro de los límites de lo cual se requiere enseñar en esta clase. La idea es que este material sea examinado

por los alumnos y que ellos establezcan patrones y diferencias en el material o en comparación a otro material de similares características. Estos materiales pueden tener todo tipo de formatos o ser simplemente narrativas que el profesor construya.

*“Durante la introducción a la clase, el docente les dice a los alumnos que va a presentarles algunos ejemplos y que su tarea es buscar patrones y diferencias en ellos.” (Egen y Kauchak, 1999: 93)*

La segunda etapa es la de final abierto en la cual, los alumnos exponen la serie de patrones que han establecido y generen un campo de discusión, en el cual se desarrollará el análisis de estos materiales o de estas narrativas, o cual sea el recurso didáctico que se este analizando. Este vendría a ser el principio del análisis hecho por estudiantes y por el profesor.

*“La etapa con final abierto se caracteriza por las observaciones, descripciones y comparaciones; todas las respuestas son virtualmente aceptables. A la vez, existe un objetivo específico de contenido, y la clase debe progresar hacia la caracterización explícita de un concepto o hacia el enunciado de una relación como principio, generalización o norma.” (Egen y Kauchak, 1999: 95)*

La tercera etapa es llamada convergente pues precisamente lo que se busca es aunar los esfuerzos por construir significados a tales materiales o narrativas, en un discurso que sea común para la clase. En esta etapa el profesor interviene activamente junto a sus estudiantes, en la definición de cuales serán las respuestas o definiciones que se establecerán como opiniones formadas y elaboradas de toda la clase.

*“Para alcanzar este objetivo, el docente reduce el espectro de respuestas de los alumnos y los lleva a identificar verbalmente la relación o las características. Se llama << etapa convergente>> porque el procesamiento de la información que hacen los alumnos resulta o converge en una respuesta específica.” (Egen y Kauchak, 1999:95)*

La etapa final es el cierre en el cual, tanto profesor como alumnos llegan a definir cual es la o las respuestas para definir la problemática o concepto que se está estudiando y su aplicación en el mundo real. En esta etapa verdaderamente los alumnos tienen la posibilidad de enfrentarse a las situaciones reales con opiniones elaboradas y formadas acerca de la realidad social o de

conceptos de difícil comprensión, pues durante todas estas etapas, el profesor ha guiado y otorgado contenidos los cuales sirven de herramientas teóricas para tales construcciones de sentido y significancia. De la misma manera este método sugiere la posibilidad de ejecutar este proceso, tanto en un número reducido de clases, como en una Unidad Temática o Didáctica.

### **1.3. Marco Metodológico**

#### **1.3.1. Metodología cualitativa**

En toda investigación que precie de un carácter científico y una validez ante la sociedad, se delimita una cierta metodología de investigación, la cual es la línea central y organizativa del estudio. A su vez proporciona al lector pistas importantes acerca de cómo está construido el trabajo y cuáles son las intenciones de este último.

Debemos partir de la base que existen al menos dos grandes tradiciones o líneas investigativas fuertes dentro del campo de la metodología de la investigación. La primera línea o metodología de investigación es llamada “paradigma racional o cuantitativo”, el cual a grandes rasgos, es un sistema investigativo que busca establecer patrones y leyes respecto a la aparición de determinados sucesos.

Este paradigma es muy usado en el área de las Ciencias Naturales, pues gracias a la recolección de datos numerales y secuenciales, es posible inferir ciertos patrones, respecto a la manifestación de determinados fenómenos.

La otra gran tradición se refiere al llamado “paradigma hermenéutico o cualitativo”. Este paradigma nos viene a ofrecer luces, sobre todo para los casos en los cuales, la cuantificación y comparación numeral de datos, no nos ofrecen una comprensión de los fenómenos.

*“Surge como alternativa al paradigma racionalista, puesto que en las disciplinas de ámbito social existen diferentes problemáticas, cuestiones y restricciones que no se pueden explicar ni comprender en toda su extensión desde la metodología cuantitativa. Estos nuevos planteamientos proceden fundamentalmente de la antropología, la etnografía, el interaccionismo simbólico, etc.” (Pérez Serrano, 2008: 26).*

Tal es el caso de los estudios referentes al área de las Ciencias Sociales- léase Antropología, Sociología, Pedagogía, etc.- en las cuales el uso de instrumentos de carácter numérico y absoluto, no aseguran la comprensión de un determinado fenómeno.

*“Los fenómenos culturales son más susceptibles a la descripción y análisis cualitativos que a la cuantificación. De acuerdo con KLUCKHORN (1959: 259), la relevancia de la información antropológica se encuentra no solamente en el número y distribución de frecuencias, sino con la descripción del modelo de conducta o en las diversas formas en que ese modelo se manifiesta. Cree que las estadísticas oscurecen las dimensiones cualitativas del modelo y sugiere que los informadores deben ser observados no como autores cuya conducta debe medirse, sino como documentos que reflejan su propia cultura” (Pérez Serrano, 2008: 27).*

En este trabajo se pretende recoger, seleccionar e interpretar los datos que nos pueda proporcionar el acercamiento investigativo a la institución educativa, para comprender en mayor profundidad la realidad de las prácticas educativas en la misma y su influencia en los y las jóvenes. Busca comprender una realidad específica y en un contexto particular, profundizando sobre las estrategias usadas por los docentes y su influencia sobre un área específica del proceso educativo en tal institución.

*“..la investigación cualitativa no busca la generalización, sino que es idiográfica y se caracteriza por estudiar en profundidad una situación concreta. Desarrolla hipótesis individuales que se dan en casos individuales. No busca la explicación o la causalidad, sino la comprensión, y puede establecer inferencias plausibles entre los patrones de configuración en cada caso” (Pérez Serrano, 2008: 29-30).*

Dado que este trabajo pretende extraer datos y elementos factibles de comprobar en una situación y contextos determinados y no establecer un patrón estadístico acerca de las observaciones y datos recogidos, el paradigma de la investigación será de tipo cualitativo. A su vez tiene ciertas características dentro del paradigma cualitativo que la identifican y la definen con aun más claridad.

La primera característica que define con mayor sutileza esta investigación, es su carácter de aproximación etnometodológica al plano de acción en el cual se desarrollan dichos fenómenos

socioculturales, es decir, en el aula. Este carácter etnometodológico se explica brevemente a continuación:

*“Etnometodología: estudia los métodos empleados por las personas para dar sentido a sus prácticas cotidianas (Latorre, del Rincón, Arnal 2000, 223). El etnometodólogo trata de entender cómo las personas emprenden la tarea de ver, describir y explicar el orden en el mundo en que viven (Zimmerman y Wideder, citados por Taylor y Bogdan 1970, 27)” (Belmonte Nieto, 2002: 33).*

Esta investigación es de carácter etnometodológico debido a que no solamente tiene interés por las interpretaciones que los propios actores desarrollan del acto educativo en la institución, sino que también, por las metodologías y estrategias que ocupan los actores -en este caso las metodologías y estrategias que ocupan los docentes en el aula y como son recibidos por los estudiantes- y como estas influyen en la obtención de conocimientos.

*“Para los etnometodólogos, los significados de las acciones son siempre ambiguos y problemáticos. Su tarea consiste en examinar los modos en que las personas aplican reglas culturales abstractas y percepciones de sentido común a situaciones concretas, para que las acciones aparezcan como rutinarias, explicables y carentes de ambigüedad. En consecuencia, los significados son un logro práctico por parte de los miembros de la sociedad” (Taylor y Bogdan, 1987: 26).*

La segunda característica particular es que esta investigación reúne todas sus técnicas de recolección de datos, bajo una corriente investigativa de “Estudio de casos”. Esta corriente, rescata una serie de técnicas y formas de recolección de datos, bajo un solo propósito determinado, el cual es, proporcionar una visión comprensiva y lo más exhaustiva posible sobre una realidad en específico y las interpretaciones de sus actores.

*“Constituye una de las metodologías más generales en las ciencias sociales y en la investigación clínica. Consiste en estudiar una única unidad social mediante una descripción pormenorizada y un análisis detallado, buscando una comprensión profunda de una realidad singular. Para conseguirlo, se investiga intensamente la situación durante un breve periodo de tiempo. El enfoque suele ser constructivista y cualitativo, aunque no se excluye la posibilidad de un*

*tratamiento cuantitativo o semicuantitativo. Generalmente conduce no a leyes o teorías, sino más bien a la formulación de hipótesis de ámbito más amplio que el de la realidad singular estudiada” (Belmonte Nieto, 2002: 33).*

### **1.3.2. Técnicas de investigación**

Las técnicas de la investigación para este estudio serán las siguientes. Por una parte se efectuarán una serie de observaciones durante un mes, al curso 8º año básico del colegio seleccionado.

Estas observaciones se enfocarán principalmente en las actividades que construye y guía el profesor en la sala de clases, como en los dichos y observaciones que expresan los y las estudiantes, respecto a los contenidos desarrollados. El foco de estas anotaciones es seguir la pista de las prácticas educativas usadas por el docente con frecuencia y como el alumnado, comprende y reinterpreta el conocimiento.

Dichas observaciones serán de carácter semi-participante, en la medida que, el observador que está presente en el grupo a observar, modificará parcialmente la interacción de los individuos. Sin embargo, son necesarias las observaciones de tipo presencial, ya que ellas contrastarán la información entre el discurso, la teoría (expresada en el Marco Teórico) y las prácticas observadas.

Para ser más precisos y según lo señalado por Junker (1960) esta serie de observaciones tendrían el carácter de panorámica no participante, pues en un corto periodo de tiempo se realiza una observación enfocada principalmente hacia los objetivos de la investigación, sin embargo, está abierta a la interpretación de los múltiples fenómenos que pueda encontrar en la realidad estudiada, de ahí, su categoría de “panorámica”.

Por otra parte, el mismo autor señala una serie de grados que van desde el “completo participante” hasta el “completo observador”. Dadas las condiciones de esta investigación, no es posible insertarse en el medio educativo, de manera tal, que los actores consideren al observador como parte del grupo, sin embargo, la condición de observador, no será ocultada para él o los sujetos comprometidos en tal observación.

*“una observación panorámica no participante, en donde el observador toma como objeto de estudio una cultura, un grupo, en forma totalizante, sin por ello <<pertenecer>>-aún cuando esporádicamente- a la comunidad o grupo observado, es decir sin implicarse (un ejemplo clásico, aunque pre-científico, que podríamos imaginar: aquél del francés Alexis de Tocqueville, en la construcción de su visión de Norteamérica, tras haber viajado desde Europa al Nuevo Mundo). De manera científica esta vez, habrá que hacer, no obstante, una diferenciación entre la estrategia del encubrimiento o bien la revelación deliberada de la condición de observador” (Baeza, M.A., 2002: 12-13).*

En cuanto a las entrevistas a realizar, primero debemos precisar las características de la técnica usada en esta investigación. La entrevista es una técnica muy usada en los estudios de carácter cualitativo y etnográfico debido a su alto nivel de recolección de datos y profundización, en los discursos, significados e interpretaciones que los mismos actores les dan a sus actos o conductas.

*“La entrevista cualitativa es una forma de permitimos tener una visión de lo que las personas entrevistadas sienten y piensan en relación a sus mundos personales y sociales. A través de las entrevistas cualitativas uno puede entender el significado de experiencias personales y reconstruir los acontecimientos en los que no se ha participado directamente” (Mella Valenzuela, 2003: 153).*

La técnica de la entrevista personalizada tiene al menos dos formatos que son los más usados en las investigaciones cualitativas; la entrevista en profundidad y la entrevista focalizada.

*“Entrevistas en profundidad, las que implican reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras (...) Entrevistas focalizadas, las que están centradas en los efectos de la experiencia sobre un fenómeno que tiene el entrevistado. El objetivo de la entrevista ha sido fijado de antemano e incluso se han planteado un conjunto de hipótesis relacionadas con el fenómeno de estudio, diseñándose una guía de entrevista en base a esas hipótesis” (Mella Valenzuela, 2003: 149).*

En el caso de esta investigación se opta por la opción de la entrevista en profundidad, debido a que se necesita comprender cuales son los objetivos que tiene el profesor con su tipo particular de enseñar, como “piensa” sus clases, como organiza sus experiencias de vida y su conocimiento de la realidad de los estudiantes, en elementos pertenecientes a una estrategia didáctica particular. En el fondo, lo que se busca reconocer es cuales son maneras de organizar su conocimiento del contenido y el conocimiento de la vida de sus estudiantes, al construir un ejemplo que busca ser significativo para sus estudiantes

### **1.3.3. Selección de Muestra**

Cabe señalar que dentro de la metodología concerniente al paradigma cualitativo, los conceptos de universo, población y principalmente, la selección de la muestra, son elementos que no son incluidos de la misma manera que en el paradigma cuantitativo. En este último paradigma los conceptos referentes a la selección y muestreo son fundamentales para confirmar estadísticamente y analizar predictivamente los hechos. Sin embargo, en el paradigma cualitativo, los elementos de selección de la muestra, solo sirven de forma referencial acerca de los límites de la experiencia investigativa en cuestión.

Para esta investigación cualitativa en particular, se establece como Universo, el limitado número de colegios particular subvencionados que existen en la Región Metropolitana, nómina que aparece en la página Web Infoescuela<sup>3</sup>. De estos Colegios particular subvencionados, se seleccionará uno que esté inserto en una comuna periférica y de categorización popular por la opinión pública.

Como muestra de esta investigación se seleccionó un docente de Historia y Ciencias Sociales, de un colegio inserto en la Población Yungay de la comuna de La Granja. Este colegio es un proyecto autodenominado comunitario, que busca la comprensión de los contenidos, para lograr estudiantes y ciudadanos críticos de la sociedad, para tratar de hacer frente a la sensación de abandono y falta de oportunidades de los pobladores, docentes y estudiantes, por parte de las autoridades en general

En términos más específicos, se tomará el caso de un docente de Historia y Ciencias Sociales de este colegio, que junto con ser profesor de muchos de los cursos de este establecimiento, es cofundador junto al director de esta iniciativa. Con este muestreo se busca,

---

<sup>3</sup> (www.infoescuela.cl)

comprender como se expresa parte del espíritu del colegio, en las estrategias didácticas que utiliza el profesor.

Uno de los criterios esenciales para la selección de la muestra en el caso de la escuela, es que esta se encuentre en una comuna y en un sector reconocido por la opinión pública, como un sector de < alto riesgo social> en directa relación al consumo de drogas y delincuencia.

Por otra parte, se busca un establecimiento que se encuentre instalado en el sector y que dentro de sus objetivos y lineamientos generales, sea el dar respuesta al fenómeno de contextualización de los saberes y estigmatización que se les da a los jóvenes y a la comunidad circundante. En este caso particular, la institución elegida entrega elementos de análisis tanto para la inserción en el sector de < riesgo social>, como de estigmatización por parte de la sociedad.

Por tanto para elegir también el colegio o escuela es necesario que esta se planteara como un proyecto iniciado desde la comunidad, que aún cuando siga los marcos educativos requeridos y señalados por el Ministerio, busque una forma de dar respuesta a las necesidades educativas propias del sector, aunque sea en el discurso.

En el caso del profesor a estudiar dentro de esta escuela, es importante señalar que debe tener por lo menos cuatro a cinco años de docencia en tal institución o pertenecer al grupo fundante de la iniciativa, para definir una línea que es común entre el posicionamiento, visión y misión de la institución y como se formalizan y se llevan a cabo tales preceptos dentro del aula.

Dado que la investigación trata sobre el grado de adecuación y acomodación que puede hacer el docente de las experiencias de vida y comunitarias que tienen los jóvenes dentro de la población, para convertirlas en ejemplificación de los contenidos, es importante que el docente tenga un amplio conocimiento sobre las condiciones de vida, las relaciones y situaciones que viven sus estudiantes. Para esta investigación, no servirá un profesor que no tenga contacto o conocimiento de las características particulares de los estudiantes, por ejemplo un profesor novato o un docente que desconozca las vivencias de sus estudiantes.

Finalmente es importante que el profesor haya realizado este nivel más de tres años consecutivos, o sea haya ejercido en el nivel NB6 al menos en tres oportunidades anteriores, para tener un sujeto de estudio, que tenga una cierta costumbre en el manejo de este nivel.

## Capítulo 2: ¿Qué tipo de escuela es ésta?

### **2.1. Escuelas desde la comunidad: conectando el barrio y la práctica pedagógica**

Cuando se investiga una escuela, lo principal es reconocer sus características particulares tanto en términos legales y administrativos frente a organizaciones de regulación educativa, como es en el caso chileno, las corporaciones municipales y el Ministerio de Educación. Pero en ocasiones la tarea de caracterizar a una escuela se complica, al observar grandes particularidades en el contexto social y educativo.

En el caso de esta escuela en la comuna de la Granja, la realidad y contexto educativo, exigen una revisión detallada para lograr establecer una caracterización más tangible. Tenemos como antecedentes que la escuela es de dependencia particular subvencionada, pues es un proyecto que se establece como tal, en el año 1993, pero llamada desde sus inicios como una escuela comunitaria y con un espíritu de formación democrática por los actores involucrados. Por esto, las imprecisiones o incapacidades para catalogar a este proyecto, pues pertenece históricamente a varias categorías de análisis.

Para tratar de explicar esta confusión, es preciso categorizar brevemente los tipos de dependencia que las instituciones escolares tienen en Chile, y sus asociaciones a otras corrientes educativas e ideológicas, en especial en los sectores populares, en los cuales ponemos más énfasis en esta investigación.

Después de la reforma municipal ocurrida en los ochenta, las instituciones educativas del país, pasaron a conformarse en tres grandes categorías. Por una parte, encontramos las escuelas municipales, las que mantienen, el subsidio directo y exclusivo, de las corporaciones municipales. Por otra parte encontramos, como parte de un proceso de privatización, una serie de instituciones educativas que se aíslan del financiamiento del Estado y las corporaciones municipales y funcionan como entes independientes en términos económicos, dependiendo de las matriculas y mensualidades. Finalmente entre unos y otros, encontramos a los colegios particulares subvencionados, los cuales funcionan gracias a un subsidio por alumno, que proviene de la corporación municipal de la comuna en la cual se encuentra y por otra parte, del apoyo de los apoderados y padres de dichos alumnos. Unos y otros dependen, del Marco Curricular chileno y de los Planes y Programas, en materia pedagógica, que requiere el Ministerio de Educación, excepto los que desarrollan su propios planes y programas, como la educación Montessori o Waldorf.

Sin embargo, esta breve caracterización acerca de las categorías de la educación actual en Chile, no alcanza para definir la serie de peculiaridades que conforman la realidad educativa. Existen en este momento, variadas opciones y enfoques educativos que se configuran desde la propia realidad y contexto en el cual se insertan estas experiencias. En este sentido, se observan en el mundo popular que es el foco de esta investigación, variadas experiencias. Por un lado, se encuentra precisamente la educación popular, que es una base teórica, que determina una serie de prácticas de las organizaciones y de los educadores para lograr objetivos educativos y sociales en sus estudiantes. La educación popular se define básicamente por su relación con dos objetivos; la confrontación con el mundo como verdadera fuente de conocimientos y, el conocimiento humano como estructura dialógica.

*“El objeto a conocer es la realidad, el mundo, la sociedad. El mundo social es una pregunta abierta, una realidad en permanente construcción y por tanto necesariamente inconclusa. La relación hombre-mundo está condicionada por su mutua transformación, el conocimiento humano no puede ser entonces una actividad pasiva, situada “al margen” de la realidad social sino que se sitúa en medio de las contradicciones y tensiones propias de la transformación. La segunda afirmación refiere más específicamente al carácter intersubjetivo del conocimiento, vale decir, el hombre conoce junto a otros hombres” (Leyton, 1987:6).*

En este sentido, la educación popular más que presentar una cierta afiliación a un tipo organizacional o institucional, es una respuesta al tipo de pedagogía que caracteriza al Marco Curricular chileno, y que rige a los tres tipos de dependencia. Por tanto, más que cambiar un tipo de vinculación a alguna dependencia económica, lo que propone la educación popular es una serie de propuestas educativas para desarrollar en los alumnos y alumnas una perspectiva política y dialógica sobre la sociedad.

Por tanto, una de las primeras confusiones acerca de esta escuela investigada, empieza a ser develada. Independientemente de su dependencia particular subvencionada, la escuela de la Población Yungay, es también una institución en la cual se desarrollan ciertos aspectos de la educación popular, pero no de todos. La educación popular, puede ser una experiencia que rebase los límites de la institución escolar y se manifieste dentro de la comunidad vecinal y comunal.

Otro de los elementos fundamentales que hacen pensar que sólo se toma una parte de dichos postulados de educación popular en esta escuela, es el hecho, que en esta escuela, se sigue el desarrollo y el orden que propone el Ministerio de Educación chileno, sin realizar cambios o tratar los contenidos según las temáticas particulares que afectan al contexto educativo.

*“El propósito central de este paradigma se vincula con la necesidad de que el proceso de cambio sea asumido por el pueblo. En consecuencia, uno de los esfuerzos más relevantes es el de la educación de los grupos populares que son potencialmente capaces de actuar como agentes conscientes del proceso de cambio social: no es suficiente que los/as destinatarios/as sean miembros de las clases populares sino que requiere la apuesta por la ruptura de un estilo, o concepción, educativo de élites, reproductor del sistema social de injusticia.”*  
(Gamba, 2009:113)

De esta forma uno de los principales fines de la educación popular es apropiarse curricularmente de los temas tocados y no seguir instrumentos que propician la dominación de los sectores favorecidos de la sociedad.

Por otra parte, teóricos como Apple y Beane, nos hablan de un tipo de escuelas llamadas <escuelas democráticas>. Las escuelas democráticas, son iniciativas fundamentalmente realizadas en colegios de Norteamérica y Gran Bretaña, las que proponen una serie de objetivos de la educación y también de vinculación con la comunidad en las cuales están insertas.

*“Las escuelas democráticas, como la democracia misma, no se producen por casualidad. Se derivan de intentos explícitos de los educadores de poner en vigor las disposiciones y oportunidades que darán vida a la democracia (...) Estas disposiciones y oportunidades implican dos líneas de trabajo. Una es crear estructuras y procesos democráticos mediante los cuales se configure la vida en la escuela. La otra es crear un currículum que aporte experiencias democráticas a los jóvenes”* (Apple, M.W; Beane, J.A. 2005: 24)

Examinemos ahora, si la escuela en cuestión, tiene elementos que la configuren como una auténtica iniciativa de educación democrática. Por una parte podemos ver como la historia de la

escuela, expresada por el Proyecto Educativo Institucional nos entregan elementos para el análisis.

*“Para que en la escuela exista verdadera educación debe haber dialogo, relaciones democráticas, cariño, condiciones indispensables para el desarrollo humano de nuestros niños y niñas. Entonces, opta por la “educación horizontal, dialogante” (Proyecto Educativo Institucional, 1991).*

A pesar de esta declaración de principios la escuela tiene elementos que la diferencian de una escuela propiamente democrática en variados aspectos. Recordemos que una escuela democrática es una institución que tiene al menos tres factores que la caracterizan. El primero de ellos es la capacidad para integrar a los y las estudiantes en las decisiones de la organización educativa, ya sea en lo administrativo, institucional, académico, como en cualquiera de sus niveles organizativos, teniendo en cuenta que dichos y dichas estudiantes deben decidir sobre la cuestiones que afectan su propia vida.

En este sentido la escuela investigada, no presenta elementos para caracterizarla dentro de estos indicadores. No se observa dentro de la Entrevista, ni dentro de las Observaciones actividades que sean totalmente democráticas, en el sentido amplio que propone la bibliografía existente. Si hay ejemplos de algunos atisbos, de este factor en una parte de la entrevista que veremos a continuación.

*“Hablabamos de los líderes, de los líderes políticos...ahhh...no tenemos ninguno. Y empezamos a hablar de los líderes anteriores, cuando uno es un líder. Y ellos empezaron a creerse el cuento. De hecho si tu mirai hasta octavo básico, por ejemplo hay un octavo chiquitito (en cantidad de alumnos), pero ahí hay dos niñas, que ellas han dirigido toda la problemática de los estudiantes (en el colegio). Y ellas organizan el caceroleo de la escuela, y ellas nos piden ir a las marchas y a ellas las llevamos a las marchas ¿me entendís? Y a ellas, les hice comparar lo que pasó con los “pingüinos” (movimiento estudiantil del año 2006 en Chile)” (Entrevista, P21)*

En esta cita se puede notar como el tema de la participación en ciertas actividades en las cuales dos alumnas se han hecho parte y protagonistas dentro de la escuela de participar en marchas. Esto implica por una parte la necesidad ciertos estudiantes por hacerse parte de los

asuntos que pertenecen al ámbito de la participación democrática dentro de la sociedad, pero también, que estas actividades son vistas desde la escuela hacia afuera, y no dentro de los procesos y decisiones de la misma escuela. Por tanto, uno de los factores de la escuela comunitaria como es planteada por Apple y Beane, no se cumple a cabalidad.

Otro de los puntos a analizar dentro del ámbito de las relaciones organizativas y democráticas planteadas en la bibliografía, es determinar cuál es el grado de implicación de los y las estudiantes dentro de las decisiones académicas, pedagógicas y curriculares dentro de la sala de clases. Recordemos que las escuelas de este tipo, plantean que para ser verdaderamente democráticas se necesita no sólo involucrar a los y las estudiantes en los procesos y decisiones organizativas de la propia escuela, sino también ser partícipes de decisiones dentro de las acciones pedagógicas y de enseñanza en las cuales están insertas.

Respecto a este factor se puede señalar que las prácticas pedagógicas dentro de la escuela estudiada no presentan grandes elementos de consenso entre lo que opinan los jóvenes acerca de su propia enseñanza y los temas que les son de interés, con lo que finalmente es expuesto por el profesor dentro de sus clases. Los temas son rigurosamente sacados del orden y la configuración que presenta en el texto de clases de los estudiantes, es decir al tomar la Unidad didáctica de La Revolución Industrial, se desarrollan los temas según el orden expuesto en el libro de clases.

*“El profesor dice: hoy vamos a comenzar una unidad nueva. Pág. 142 del libro. La revolución industrial. ¿Quién podría definir ese título? ¿Revolución Industrial. Le pregunta a los estudiantes haciendo un esquema en la pizarra, separando las palabras, Revolución e Industrial” (Observación, 14 de septiembre de 2011, párrafo 1).*

En estas clases no hay posibilidad de decidir, ni para estudiantes ni para el profesor, los elementos y temáticas que pertenecen a la unidad didáctica curricular, sino que estas unidades y los temas dentro de ellas provienen de las definiciones y contenidos propuestos por el Ministerio de Educación. En ese sentido, ni el docente, ni sus estudiantes tienen implicancia en cuales son los contenidos que se tocarán dentro de las clases. Aún cuando, dichos contenidos sean propuestos por el orden del libro de textos de los estudiantes, el docente trata en la medida de sus posibilidades, de sus dominios teóricos y su práctica construir un discurso, en pos de un discurso democratizante.

Este discurso democratizante se basa, en que el profesor tiene una narrativa que busca construir una opinión democrática en sus estudiantes, pero que paradójicamente, no integra de manera profunda los intereses y desarrollo democráticos que ellos y ellas pudiesen construir. Puesto que es un discurso propio y exclusivamente construido por el profesor, este carece de las condiciones necesarias para que sea efectivamente democrático.

Dicho de otra manera, es un discurso que busca integrar a los alumnos y alumnas, en opiniones críticas del profesor acerca de la democracia, pero sin ser democrática en sus prácticas pedagógicas.

Sus estudiantes no tienen una voz significativa dentro del proceso pedagógico, ya que el docente genera su discurso a través de los conocimientos, las explicaciones del contenido, y la relación con estas últimas en la realidad cotidiana. Su narrativa remite precisamente a las experiencias cotidianas de sus estudiantes, lo que pareciese configurar un espacio democrático dentro de la sala, pero lo que realmente configura este acto, es una relación desigual entre las posibilidades de construir significancia que posee el profesor y las que poseen sus estudiantes. Debido a su formación académica y a su dominio del contexto, el profesor está capacitado de desarrollar explicaciones mucho más significativas acerca de los hechos históricos y sociales. Los estudiantes no tienen tal posibilidad, por tanto se construye un espacio que es profundamente antidemocrático. Poniendo en comparación este punto, podemos observar el Proyecto Educativo de la escuela, el cual plantea intenciones democráticas y comunitarias.

*“Allí, a pesar de de la pobreza y exclusión , de la droga y la delincuencia, a pesar de toda la adversidad, se producen riquísimas formas de encuentro y relación, se viven y recrean una gran variedad de valores humanos relacionados con el respeto, la solidaridad, la fraternidad los afectos; se desarrollan variadas y exitosas formas de organización democrática de base y además se crean y cultivan elementos culturales propios que requieren ser reconocidos y estar presentes en la escuela como legítimamente validos y como una oportunidad única para contextualizar el currículo y nutrirlo de nuevos conocimientos y experiencias” (Proyecto Educativo Institucional, 1991).*

De tal forma, la escuela estudiada sólo se configura como democrática, por su declaración de principios, por el discurso que el docente realiza dentro de la clase, y no por las relaciones

que afirma establecer con sus estudiantes. La capacidad de comprender la experiencia democrática está determinada por el grado de comprensión de sus estudiantes respecto a lo que implican las narrativas y ejemplos del profesor. Como estas narrativas no establecen explícitamente y significativamente la conexión entre los contenidos propuestos por el curriculum y la experiencia; no desarrollan un curriculum propio para estudiantes y docente, ni están en base a prácticas democráticas en lo que refiere a aplicar organización y decisiones propias dentro de la escuela, las narrativas y la buena intención de generar prácticas que incluyan la experiencia cotidiana se diluye en las reales prácticas desvinculantes de la experiencia democrática auténtica.

En el caso de su definición como escuela comunitaria también se pueden establecer algunas similitudes y diferencias radicales. Las escuelas comunitarias como vimos en el marco teórico están definidos como experiencias educativas, que parten desde y para responder a las necesidades comunitarias. En la escuela en cuestión, si podemos ver como esta es una iniciativa que responde a algunas características de escuela comunitaria principalmente en sus orígenes.

*“Primero...ehhh...este es un colegio comunitario, que le pertenece a la gente, independiente que seamos algunos vice-presidentes de la escuela. Pero es súper claro que no nos pertenece, porque le pertenece a la comunidad, fue creado para la comunidad. Por lo tanto, no hay propietario somos todos copropietarios, desde la vieja que hace el pan amasado hasta los que salimos de la Universidad, con títulos especiales o con postgrado, todos somos dueños de esto. Ahora siento que cuando tú tienes la confusión si por un lado siguen las cosas del ministerio, tenemos que guiarnos por...” (Entrevista, P14).*

Ahora bien, esta denominación tiene que ver más con las necesidades que tiene la comunidad para instalar una escuela en este sector en los años 89-90, que con la iniciativa propia de la escuela por dar respuesta espontáneamente a las necesidades del sector. Explicado de otra manera, la relación comunitaria es desde la comunidad hacia la escuela, la que sule necesidades sociales y educativas del sector más que desde la escuela directamente hacia la comunidad. De esta forma, es la comunidad la que crea instancias educativas como esta escuela, para tener una institución que gestione sus intereses educativos. Por esta razón, cuando se le pregunta efectivamente que tipo de escuela es esta el profesor se remite a los orígenes de la institución y no a la actualidad de la escuela.

*“Porque la comunidad lo ha hecho, pos. No lo hemos hecho nosotros. Nosotros hemos sido gestores ¿me entiendes? Y todos nos hemos sumado o sea...varios profes somos profes, porque la comunidad necesitó formarnos como profes ¿me entendís? Tuvimos la suerte que fuimos nosotros, porque la comunidad necesitaba profes para esos cabros y bajo esos parámetros nosotros nos formamos, pos, para ellos, no para nosotros ¿me entiendes? Yo no me formé profe porque yo quisiera ser profe antes. Sino en vez de estudiar dibujo yo hubiese estudiado, o sea, pedagogía. Yo me tuve que formar por que la comunidad necesitaba tener profes. Y la comunidad también cree en mi proyecto” (Entrevista, P15).*

Esta sutileza es importante, pues configura lo que fue la escuela en sus orígenes y lo que es actualmente. Las escuelas comunitarias se definen no sólo por sus orígenes, también se definen por su actualidad, por su desarrollo cotidiano y por sus propuestas hacia la comunidad de la cual es parte.

*“Las escuelas comunitarias pueden trabajar para fortalecer a grupos marginados mediante proyectos de desarrollo comunitario en los que el aprendizaje informal se vincule con la generación de nuevas estructuras democráticas. Los educadores comunitarios en países más industriales como Gran Bretaña han adaptado las practicas y la filosofía de Freire”. (Wrigley, 2007: 147).*

De tal modo, la escuela estudiada tiene elementos que la identifican como una iniciativa desde la comunidad hacia la escuela y que esta última da espacio para cumplir (más o menos eficientemente) con las expectativas que tiene la comunidad acerca de la educación. Pero en estricto sentido, en la actualidad no es una experiencia comunitaria ya que las escuelas de este tipo, se preocupan de intervenir en el sector o población con proyectos comunitarios generados por docentes y estudiantes.

*“El desarrollo de perspectivas comunitarias sobre el aprendizaje proporciona un medio para que la mejora de la escuela combine un mayor sentido de contexto social con nuevas maneras de comprender la pedagogía” (Wrigley, 2007: 152).*

Finalmente, uno de los objetivos de la escuela comunitaria es desarrollar estos proyectos de mejoramiento comunal, con un propósito claro, que estas actividades sean posibilidades de

aplicar el conocimiento de los y las estudiantes en contextos sociales, como los que están insertos. En ese sentido las actividades propiamente de escuela comunitaria tienen un fin educativo, en las actividades sociales que plantea desarrollar dentro del espacio escolar.

Para cerrar este capítulo, es necesario hacer un recuento, para establecer que elementos son los que determinan a esta escuela. Por una parte, su espíritu de inclusión de la pedagogía popular, se encuentra determinado por el contexto popular en el cual se encuentra inserto y por el posicionamiento pedagógico que presentan sus profesores, en especial el estudiado. En términos de si esta escuela pertenece al campo de las <escuelas democráticas>, podemos establecer una serie de diferencias más que de similitudes a lo que es planteado por esta categoría. No cumple a grandes rasgos con los requisitos fundamentales para ser una escuela completamente democrática, a través de las prácticas educativas observadas, sin embargo, tiene un discurso democratizante que está implícito detrás del uso de la experiencia cotidiana del alumnado. De tal forma, sus discursos buscan desarrollar una opinión crítica de la sociedad y democrático, pero no logran dar cumplimiento a esta buena intención debido, principalmente a su escasa revisión de sus prácticas educativas. Finalmente, respecto a su mencionado carácter comunitario, se puede observar, que tal definición aplica solamente a las especiales condiciones de su origen y no a una suma de prácticas que sean desarrolladas en la actualidad.

## Capítulo 3: La experiencia de la escuela desde la comunidad.

### 3.1. *Lejos de todo, cerca de nosotros.*

Es relevante señalar como los sectores populares en nuestro país, desde los años ochenta en adelante, han empeorado considerablemente su calidad de vida y sus expectativas hacia el futuro. Desde esta década en adelante, sectores históricamente empobrecidos han sufrido una extrema carga social, al sumar población pobre dentro de sus límites comunales, sin contar con los recursos económicos apropiados, para dar respuesta a las múltiples necesidades de una población mayor.

En muchos sectores populares, la realidad social no ofrece una respuesta y menos una esperanza. Las condiciones de pobreza y abandono de las autoridades son parte de la cotidianidad; falta de oportunidades, pobreza, asociación a la delincuencia, vulnerabilidad ante el consumo de drogas, son elementos que configuran una realidad y un imaginario periférico, poblacional, popular, de alto riesgo, tanto para la población residente en el sector, como para los que la “observan” desde fuera.

En este sentido, las condiciones tanto reales como simbólicas de estos sectores populares, configura una sensación de abandono, en los niveles de planificación y apoyo social de parte de las autoridades comunales, regionales y nacionales. Por cierto, podemos observar que la Población Yungay, ubicada en la comuna de la Granja, no es una excepción, en esta larga lista de sectores empobrecidos, faltos de oportunidades y estigmatizados.

Parte de esta realidad la podemos encontrar en el análisis histórico que entrega el mismo Proyecto Educativo Institucional del colegio en cuestión. Una de las características principales de estos datos, es que nos muestran con claridad, las serias condiciones sociales, económicas y educativas de los habitantes del sector conocido como Población Yungay.

*“Algunos antecedentes de caracterización social de nuestros niños y niñas que nos parece importante compartir entre otros son las siguientes: un 52,20% son niños y un 47,80% niñas; un 23,8% se encuentra en niveles de abandono severo (abandono parental por ausencia, prisión o adicción); un 46.15% tiene relación directa con la droga ya sea porque algún familiar consume y/o realiza micro tráfico; un 33.85% tiene relación directa con situaciones de cárcel a través de familiares que están o han estado presos, un 16.92% sufre de maltrato*

*grave; un 38.46% vive en hacinamiento; un 11.28% está relacionado con un familiar directo que ejerce o ha ejercido la prostitución; y un 5.50% es deficiente mental; contradictoriamente a esta realidad solo el 15% pertenece al programa Chile Solidario. De los 90 apoderados y apoderadas, un 95% son mujeres y un 5% hombres; un 15% de éstos son abuelas y/o abuelos de los niños o niñas” (Proyecto Educativo Institucional del colegio ubicado en Población Yungay, 1991).*

Las condiciones que explica este documento confirman la grave realidad social y educativa de los pobladores de la Población Yungay. Altos indicadores de relación con las drogas entre los jóvenes, dependencia directa con familiares reclusos, maltrato infantil, violencia, hacinamiento, y otros tipos de problemáticas que afectan a sus pobladores.

En respuesta a estas necesidades, durante el año 1985, un grupo de jóvenes apoyados por la comunidad Cristiana de Base, organiza tareas de acompañamiento y prevención del consumo e inhalación de neoprén<sup>4</sup>. En el caso del profesor investigado, se puede evidenciar su participación en tales talleres.

*“A ver, ehh, yo llegue acá a trabajar antes de que esto fuera escuela, estoy hablando del año...89-90, por ahí. Ehh, y esta experiencia nace con la necesidad de esos años hacer un trabajo de prevención de drogas en esos años del neoprén” (Entrevista, P1).*

Es relevante señalar que estas primeras iniciativas en términos de acompañamiento y prevención de este tipo de drogadicción, estuviera promovido precisamente por comunidades de base, ya sean cristianas como la citada Comunidad Cristiana de Base o la Iglesia de San Pedro y San Pablo de tipo católica, ya que muestra un elemento para analizar la relación entre los sectores populares y su acompañamiento (ante el abandono institucional político) por las organizaciones religiosas.

*“En el marco de un tejido social altamente fracturado, se detecta una presencia creciente de instituciones religiosas. Pareciera que los grupos católicos o*

---

<sup>4</sup> Este tipo de drogadicción era el que asolaba a la comunidad en 1985 y consiste en que muchos jóvenes y niños de sectores populares como en este caso, la población Yungay, accedían a pegamentos de uso industrial y doméstico, con componentes químicos como el tolueno, el cual produce alucinaciones.

*evangelistas funcionan como reductos protectores de la violencia social”*  
(Duschatzky, 1999: 65).

Al existir estos grupos tanto católicos como cristianos en los sectores populares existen los elementos germinales para que iniciativas de base comunales se hagan posibles. En el caso de esta experiencia, se fueron dando las condiciones para que sus organizadores como los participantes de esta iniciativa de base fueran comprendiendo la necesidad de fundar una escuela de tipo comunitario.

*“Y el trabajo con los cabros, iban a enseñarle a los cabros a la capilla y en la capilla expulsaron a los cabros, porqué eran malolientes, porque guardaban el tarro entremedio de la parka en la iglesia (neoprén), y los echaron. Entonces, ahí se nos pasa este lugar a nosotros ¿me entendí? El cura se peleó este lugar. Entonces aquí hay una mezcla incluso que tiene que ver con creencias ¿me entendís? Una mezcla que tiene que ver con mi compañero católico, yo evangélico, pero nos centramos acá”* (Entrevista, P3).

Como los talleres de acompañamiento y prevención de drogas que realizaba el profesor en cuestión, junto a otros amigos y pertenecientes a distintos credos, estaba siendo insuficiente tanto para las necesidades como para la realidad de la capilla en la cual se realizaban estos talleres recreativos y culturales, se empezó a hacer una evaluación tanto por el párroco del la capilla, como por los propios realizadores de los talleres.

*“Dijimos armemos escuela, porque la mayoría de los chiquillos no estudiaba, habían sido marginados del sistema, por conducta, por un problema social de ellos, por pobres...habían sido excluidos del sistema regular...y nos tiramos a hacer escuela...ya armemos escuela, esta cuestión no nos sirve para entretener a los cabros”* (Entrevista, P1).

### **3.2. Iniciativa: solución genuina.**

Como vimos anteriormente, los sectores populares se han constituido como espacios de adversidad por su condición de pobreza entre muchos otros adjetivos posibles. Uno de los más recurrentes es el de la exclusión. Una categoría que sin duda es paradójica en sí misma y de compleja comprensión.

*“Categoría-síntoma, la exclusión concentra una multitud de temas; entre otros, aquél célebre pero singularmente enigmático, del <lazo social>. En efecto, la exclusión sería el antónimo por excelencia del lazo social: la presencia de una implica la ausencia del otro y viceversa. Cuanto más lazo social, menos exclusión” (Molina, 2005: 18).*

Lo complejo de entender la exclusión como concepto es su doble asociación, el primer factor es que quienes están excluidos se configuran en tal categoría debido a su separación del tejido social, pero por otra parte es imposible definir a un sector de la población que no pertenezca precisamente a la sociedad y esté de alguna forma unida a ella. El segundo factor que implica esta doble asociación, es que quienes están excluidos, constituyen una identidad de colectivo frente a dicha exclusión. Por tanto, asociar a la escuela de sectores populares, como una escuela excluida, sería una falacia.

*“...las personas y grupos excluidos se hallan en el único lugar posible, esto es, en el seno mismo de la sociedad en que vivimos. No se puede decir que estén fuera, porque en ese caso no estarían excluidos de la sociedad, de esta sociedad. La condición de excluidos implica que las personas y los grupos están dentro de la sociedad: en la escuela o en la calle, en una institución social o en una prisión” (Molina, 2005.: 23).*

Lo que si podemos afirmar de estas propuestas es su carácter de frontera. Una frontera que busca traspasar los sentidos y construcciones propias de la sociedad de la cual están excluidos, al igual que rescatar las experiencias de su propia cotidianeidad. En este sentido, la frontera que construye la escuela de los sectores populares, se convierte en la posibilidad de extraer conocimientos, significados y sentidos que fortalezcan la experiencia cotidiana de la comunidad popular.

*“La escuela como frontera es la escuela del <otro lado>, pero invertido. El <otro lado> desde el punto de vista del pensamiento moderno es la cultura de la periferia, la del sentido común, la de los saberes experienciales, la de la proxemia, la <no autorizada>. Pero para los sectores del margen, el <otro lado> son todos esos lenguajes y soportes que no participan de su cotidianeidad pero sí de un imaginario con el que quisieran fundirse” (Duschatzky, 1999: 77).*

Son muchas explicaciones las que podrían dar respuesta al porque en los sectores populares y excluidos, se inician iniciativas comunitarias en términos sociales, recreativos u organizacionales de los vecinos y pobladores del sector. Sin embargo, a la hora de establecer un lugar donde se solucionen problemas de fondo de tipo social, cuando las problemáticas sociales alcanzan un nivel de rotunda desigualdad, falta de oportunidades e inmovilidad social, es interesante observar que la comunidad la mayoría de las veces, piense en una escuela.

A pesar de la conflictiva relación de la ciudadanía en general con la educación, es relevante que la gente que habita esta población piense en una escuela para dar respuestas significativas a sus necesidades sociales y culturales en términos particulares y locales. Según autores que tratan estos temas este fenómeno se explica en la posibilidad de estas instituciones educativas, de conceder herramientas para adquirir y fortalecer el sentido de la experiencia cotidiana.

*“Siguiendo a Gadamer (1977), quien señala que lo que se percibe en un “texto” es aquello que tiene que ver con uno, la escuela parece ser la respuesta a una pregunta. Es decir, la escuela adquiere sentido para el sujeto cuando la experiencia escolar entra en el horizonte de sus expectativas de vida”* (Duschatzky, 1999: 81).

Se puede afirmar que la escuela en términos conceptuales y simbólicos, mantiene esa capacidad en los pobladores, la capacidad de plantear una estructura de protección y acompañamiento social a sectores excluidos de la población, que son constituidos por su imaginario de exclusión, y de principalmente reconstituir la trama social, en base a la reconstrucción de sentidos que propone la escuela.

Entonces, la iniciativa de instituir una escuela en un sector popular y excluido, no sólo tiene relación con las condiciones materiales, sino que en muchos casos está directamente relacionado con la posibilidad de otorgar sentidos y significados más profundos a las relaciones sociales construidas dentro de la comunidad local.

## Capítulo 4: Prácticas pedagógicas del docente comunitario

### **4.1. Enseñando en contextos precarios: entre el testimonio, las historias de vida y el contenido.**

Cuando un observador asiste a una escuela se puede encontrar con muchas particularidades respecto a las formas como opera el docente dentro de su aula. Tantas que sin duda, pueden golpear todas las teorías que personalmente maneja tal investigador y subvertir completamente lo que piensa y opina sobre tales prácticas. La guía que orienta este trabajo es descubrir cuáles son esas prácticas pedagógicas tomando en cuenta el contexto de su producción. En el caso particular de este profesor, no debemos olvidar, que él es parte constitutiva y formadora de este espacio comunitario, por tanto, todas sus decisiones y operaciones pedagógicas dentro de la sala están organizadas por la historia de educación comunitaria de la cual ha sido parte.

En el caso de este profesor en particular, sus prácticas sin duda son la organización de su mundo comunitario, de las experiencias, significados y expectativas que le otorga a tal experiencia. Por tanto gran parte de lo que él configura en sus clases proviene de su experiencia.

Debemos partir este análisis entonces, señalando cuales son las características particulares que lo configuraron como profesor en primer lugar y luego tratar de constituir una esfera teórica que condense sus esfuerzos pedagógicos.

#### **Formación**

El docente en cuestión viene de las experiencias comunitarias de base que ya se habían señalado en el capítulo anterior, las cuales se originan en el trabajo de prevención del consumo de drogas en el sector. Él se integra en el año 1989, aunque ya había participado en las experiencias de base del año 1985. Después de constituida la escuela, pero aun sin ser reconocida como propiamente como una entidad educativa ( pues solo hasta el año 1993 se reconoce a la escuela ante el Ministerio de Educación), el docente participa como inspector general.

*“Y cuando iniciamos la escuela, yo era inspector general. Tuve que hacer durante ese año un curso de inspector y me puse a hacer...ehh... un curso de inspector y llegué acá como inspector dentro de la escuela.” (Entrevista, P3)*

En la necesidad de la escuela de suplir a los profesores que no llegaban o que sencillamente se iban de la escuela y no seguían haciendo clases, el inspector general, actualmente el profesor investigado, tenía que hacer reemplazo de ellos.

*“Yo en ese tiempo no tenía preparación, pero que tenía que hacer yo entrar...ehh...los profes se iba y yo tenía...yo cubría, yo empecé a cubrir cursos. Ya, yo a quien le toca matemáticas, y yo pescaba la esta...ehhh...mi compañero decía: Mira, así se hacen las clases...yo le echaba una leída y ya. Yo los contenidos los manejaba bien...además estaba en una escuela básica.”*  
(Entrevista, P6)

En la medida que estos reemplazos fueron cada vez más comunes, ante la emergencia de acompañar a los y las estudiantes en sus tareas educativas, la necesidad de contar con un profesor que pudiese hacer clases y sobretodo que fuera estable en el colegio, fue siendo cada vez más evidente.

*“Y...empecé a hacer clases, y la verdad que me iba bastante bien con los cabros. Y mi compañero, de la noche a la mañana, me dice sabís que: ¡Tu vai a tener que estudiar pa profe! Porque al que le iba mejor con la relación con los cabros era a mí”* (Entrevista, P7).

Lógicamente, el problema más evidente de esta etapa era que el profesor debía responder a las necesidades educativas con lo básico de su formación, es decir con su conocimiento del contexto social de los y las estudiantes y con alguna ayuda pedagógica informal prestada por sus colegas de otras disciplinas, acerca de cómo hacer dichas clases. El profesor realizaba la clase, sin tener los conocimientos formales acerca de las disciplinas que enseñaba sin embargo, era bien considerado por sus alumnos y alumnas, por tener buenas relaciones y empatía con ellos. A pesar de esto, es cada vez más necesario junto con otros de sus compañeros de formarse académicamente, específicamente en términos pedagógicos y, luego en términos disciplinares.

*“...y yo le digo a la Sandra: Sandra ¿y porque no estudiamos? Y empezamos a buscar donde podíamos estudiar, porque necesitábamos estudiar rápido, porque hacíamos clases y lo que nos faltaba era el título. De ahí encontré estos cursos*

*que se hacían por la Universidad de los Lagos y entré a la Universidad de los Lagos y de ahí...estuve estudiando...ehh...dos años y medio, casi tres años. Ahí estudié y saqué el título de profesor. Siempre trabajé con los cursos grandes. Antes en esta escuela no había profesores especialistas por área, sino que el profe tomaba el curso en primero y lo entregaba en octavo. Entonces, pero a mí me tocaba siempre, porque nadie quería trabajar con los grandes, a mí me tocaba sexto, séptimo y octavo, siempre. Terminaba el octavo y me volvía al sexto año ¿cachái?, siempre funcioné así. De hecho he sido el profe que he egresado más cursos en esta escuela, el que ha egresado cinco cursos de octavo. Ehhh...entonces ahí estude en la Universidad de los Lagos y...ehh...después hice el postítulo en Historia en la Católica, postulé a la Católica y hice el postítulo en historia y Geografía.”(Entrevista, P9)*

Recogiendo estos antecedentes se puede señalar que la historia personal del profesor, ha sido no solamente configurada por las condiciones históricas de conformación de esta escuela comunitaria, sino que también por la necesidad y la emergencia de solucionar los problemas de la propia comunidad educativa. Lo inusual es que este profesor como parte de su propia historia, como co-fundador de la iniciativa educativa comunitaria, se ha ido formando desde “atrás hacia adelante” es decir, primero comprendiendo la realidad y contexto educativo de los jóvenes (con todo lo que en capítulos anteriores se ha mostrado), para luego buscar una “formación académica” que respalde, los saberes y contenidos que se deben entregar en el aula.

### ***Prácticas pedagógicas***

De este tipo de formación inusual, nacen sus prácticas pedagógicas en gran parte. Es paradigmático que mucho de su práctica pedagógica se manifieste desde la fuerza del relato, la ejemplificación de escenarios y el testimonio. Como en este caso en el cual aplica un testimonio de su experiencia particular para ejercer un puente comunicativo entre el contenido y la comprensión de tal contenido. Esta nota de campo tiene que ver con la Unidad Didáctica de la Revolución Industrial propuesta por el libro del estudiante, otorgado por el Ministerio de Educación para los octavos años básicos.

*“¿Qué significa Revolución? Los alumnos dicen: Cambio- Problemas- Muerte- Cambios en la vida. El docente va anotando los conceptos que le dicen sus estudiantes. Luego anota lo que los estudiantes le van diciendo respecto a*

*Industrial: relacionado a la industria- movimiento- fabricación, etc. Ahora vamos a relacionar. ¿Puede haber un cambio en la industria? Por ejemplo, cuando uno echa bencina en una bencinera. Primero había un viejo (sic) que le echaba bencina al auto. Ahora con las bencineras nuevas pusieron una bomba automática, que uno la programa, se baja del auto y va a una caja y el dicen, ya señor cuanto quiere y después uno solo va y le echa bencina. Después con una modernización, se pasa solo la tarjeta y la tarjeta te descuenta la plata. ¿Qué es lo que pasó en el intertanto? ¿Desde el viejo que echaba la bencina, pasando por la automática a la con tarjeta? Los alumnos empiezan a responder tímidamente. Profe, primero se hace más fácil. Ya dice el docente, ¿qué más? Luego es más rápido y se trabaja menos. También se depende menos de las personas. ¿Qué significa eso? Que el caballero que echa bencina no tiene que trabajar más, dicen ellos. Si lo ponemos como problema, dice el docente, en un ejercicio; ¿la industrialización puede ser un problema?” (Observación, 14 de octubre, párrafos 2-5).*

En esta cita que pertenece a la Unidad Didáctica de la Revolución Industrial, se pueden observar algunos elementos. De partida, el docente señala el nombre de dicha unidad, buscando problematizar los conceptos de <Revolución> e <Industrial> para que los alumnos y alumnas desde su experiencia otorguen los significados afines a dichos conceptos.

Por ejemplo en el caso del concepto <Revolución>, los y las jóvenes le dicen al profesor que para ellos el concepto significa, cambios, problemas, muerte y cambios en la vida. Al hacer el mismo ejemplo en el caso del concepto <Industrial>, sus estudiantes dicen: movimiento y fabricación. Luego el profesor hace un cruce, entre los significados que otorgan los estudiantes a tales conceptos, al preguntar, si puede haber un cambio en la industria, incluyendo el significado <cambio> a lo que se está tratando. Luego él empieza un ejemplo, que tiene que ver con la precariedad e inestabilidad de las fuentes laborales, en el caso de un dependiente de una gasolinera, quien “sufre” según su relato, las condiciones de un sistema de producción y de servicios modernizado.

Aquí lo que el profesor está desarrollando o busca alcanzar implícitamente es que sus estudiantes puedan entender un concepto complejo, a través de la ejemplificación y el relato de situaciones que pertenecen a la experiencia común.

Es interesante observar como el docente ocupa sus propias experiencias como testimonio de un saber que él comprende, pero que necesita que sus estudiantes aprendan contextualizado como un problema real y cotidiano que podría ser la experiencia de sus padres o ellos mismos con respecto a la precariedad del trabajo. En este sentido se acerca con su esfuerzo a las prácticas pedagógicas críticas que sitúan a la pedagogía del testimonio como una posibilidad de enseñar conocimientos ya contextualizados.

*“Los testimonios procedentes de nuestra experiencia como profesores y profesoras son historias, situaciones narrativas que nos permiten establecer una conexión significativa entre teoría y práctica. Los testimonios deberían promover, entre las personas que los escuchan y los comparten, una praxis crítica que conecta acción con reflexión para transformar el mundo” (McLaren y Kincheloe, 2008: 349).*

Los testimonios de vida del profesor son utilizados por él como el sustrato, en el cual tiene la posibilidad de compartir un espacio de discusión y aprendizaje con sus alumnos y alumnas, sobre las condiciones sociales que afectan a un periodo en específico y como estas relaciones de dominación o de poder, condicionan la existencia de muchos sectores de la población, particularmente en lo que se puede hacer referente a sus propias vivencias. En este sentido, lo que se busca es que, tanto el profesor como sus estudiantes compartan el mismo espacio, pues pertenecen a la misma sociedad y a las mismas condiciones históricas y sociales que configuran sus experiencias.

*“En mi experiencia, los testimonios suponen un puente entre el contenido <abstracto> de las aulas universitarias y el <mundo real> de las escuelas. De esa manera, los testimonios me ayudan a mostrar a mis estudiantes cómo algunos conceptos complejos, por ejemplo la hegemonía, la subalternidad, la dominación, la opresión y la misma praxis, ilustran y suceden en nuestras acciones diarias de las escuelas y en nuestras vidas personales” (McLaren y Kincheloe, 2008: 350).*

En este sentido, la vocación del profesor por confeccionar relatos que provengan desde su testimonio de vida en relación a lo que cotidianamente le sucede, es una práctica que recompone el tejido entre la experiencia, la crítica a estas situaciones experimentadas y el

contenido propuesto por los temas enunciados por el Ministerio de Educación. Según sus propias palabras:

*“Ahora, por que trabajo el relato, a mí me interesa con estos cabros en octavo empiecen a reflexionar sobre lo que le está pasando a ellos y sobre las vivencias de ellos y empiecen a comparar básicamente lo que ellos viven con lo que otros personajes en la historia viven o también han vivido. A lo mejor no son las misma problemáticas, por ejemplo, a lo mejor no son las mismas problemáticas, por ejemplo... (sic) el consumo de la pasta base, pero si hay otro tipo de abusos que años anteriores se cometía. La violación de los derechos humanos por ejemplo, cuando los cabros les digo, miren esto pasaba antes, pero ahora pasa esto y el cabro logra comparar que, la historia la verdad, que las violaciones se siguen produciendo las mismas violaciones a los derechos humanos que han cambiado de nombre, pero siguen siendo lo mismo ¿me entiendes o no?” (Entrevista, P20).*

En la experiencia pedagógica del profesor se pueden ver los propósitos que el plantea para estos relatos, que buscan comparar lo que ellos viven a diario con experiencias que otros personajes de la historia han vivido. Es necesario tomar en cuenta el orden de la propuesta, pues precisamente el profesor hace este movimiento desde un testimonio o una experiencia vivida por él o que sea cercana a los alumnos y luego muestra el contenido. Este punto se tocara con mayor profundidad en la segunda parte de este capítulo.

Lo que quisiera señalar aquí, es que este profesor tiene dos elementos que ocupa con mayor preponderancia en sus prácticas dentro del aula; por una parte se encuentra el relato-testimonio y por otra la lógica que le ayuda a construir los ejemplos. En lo que respecta a los relatos-testimonios, el docente busca que se puedan ejemplificar o explicar conceptos que están detrás de los testimonios o relatos que él cuenta o desarrolla. Por ejemplo, en una de sus clases que está inserta en la Unidad acerca de la Revolución Industrial, busca una relación entre la pobreza y la alimentación de los pobres.

*“¿Qué es lo que comemos nosotros? Ahí sale el tema del pan y los alimentos que comemos, se llega a la idea que la alimentación es desbalanceada en los pobres. A la larga la mala alimentación causa enfermedades y debilidad en casos extremos. Por ejemplo hay una señora de la población que no abre las*

*cortinas hasta muy tarde, ¿para que creen que lo hace? (pregunta retórica)...Para que los cabros chicos se salten el desayuno y almuercen altiro (sic).”(Observación, 14 de septiembre, párrafo 10)*

Se puede observar que detrás de su testimonio hay un intento por ejemplificar un concepto complejo, que tiene relación con las condiciones de vida de los desposeídos y como las relaciones de poder y económicas condicionan, en muchos casos, las condiciones sociales y materiales de las personas, incluyendo un caso de una mujer que vive en su misma población. Este es un tipo de testimonio que busca señalar una relación de opresión material que viven los más desposeídos y que se reduce en condiciones de vida que rayan en lo ridículo, por lo extremo y crudo de tal situación. Esta práctica tiene una gran conexión con los propósitos observados en la pedagogía crítica, especialmente entre quienes reinterpretan metodológica y prácticamente los postulados a Paulo Freire.

*“Ayudar a que nuestros alumnos y alumnas comprendan la estructura de las ideas, lo que está detrás de la “cosa” que se analiza, como afirma Kosik (1976) respecto al necesario pensamiento dialéctico para comprender nuestra realidad, implica que los educadores y educadoras críticos debemos cambiar la relación que tenemos con nuestros alumnos y alumnas. Evolucionar desde una relación en la que controlamos el proceso de enseñanza y aprendizaje hasta una que nos coloque en una relación de iguales que colaboran en la construcción del conocimiento y el aprendizaje.” (McLaren y Kincheloe, 2008: 345)*

En otro caso particular de estas clases se puede ver como el profesor alude a otros conceptos complejos implícitamente, como es la temática de la planificación urbana, que convierte el paisaje y relaciones territoriales de un sector, como es el caso de la población en la cual ellos viven. Este ejemplo se posiciona dentro de la clase que tiene como temática el aumento de la población durante la Revolución Industrial.

*“Antes las cosas eran distintas, fíjense que la tierra de Santiago es una de las más fértiles, aquí toda la zona central es fértil, pero se aprovecha para otras cosas como la industria. Aquí antes habían terrenos muy grandes y esto antes era un peladero en muchas partes. No habían tantas casas como ahora, incluso ahora hay acequias, como la que hay por aquí a la vuelta. Un estudiante dice: Si*

*pos, si donde vive la Sacha por Yungay pasa una acequia y está tapada con unas latas y pasa un tubo” (Observación, 28 de septiembre, párrafo 5),*

Hay momentos en los cuales los lazos entre el presente-cotidiano y lo histórico no quedan muy claros, pero hay otras oportunidades en los cuales los ejemplos y testimonios tienen un mayor impacto, o una mayor potencialidad pedagógica-didáctica. En la clase del día 12 de octubre, se trata la temática de las formas de producción en la Revolución Industrial. Cabe señalar que el tema de la clase, está fijado por el orden correlativo que le impone el libro de textos del estudiante. Para el tema que están tocando, el profesor hace la siguiente ejemplificación:

*“¿Qué son los insumos?- pregunta el profesor. Por ejemplo en una fábrica de zapatillas ¿qué son los insumos? Podría ser las plantillas-dice un alumno. Otro alumno dice: Los cordones, una niña dice: Las cosas para pintarlos, las pinturas. Nombrenme los insumos para hacer un queque. Los estudiantes nombran cada uno algún elemento. Unos dicen harina, otras azúcar, otros margarina, huevos, leche, etc. ¿Y cuáles son las herramientas? El bol, cucharas, etc.- dice el mismo profesor. ¿Y cuál es la mano de obra? Ninguno responde. ¿Quién es la mano de obra? Un alumno dice que la mano de obra es la persona que hace el queque. Entonces cuando uno trabaja en una fábrica de zapatillas ¿qué es uno? ¿Es el insumo, es la herramienta o es la mano de obra? ¿Cómo nos verán a nosotros los empleadores, como insumo, como herramienta o mano de obra?” (Observación, 12 de octubre, párrafos 15-16).*

Respecto a esta observación se pueden hacer otros alcances. El profesor con sus relatos y ejemplos busca hacer a los estudiantes partícipes de construcciones sociales, económicas y culturales, de los cuales ellos son actores o protagonistas. O sea, está haciendo un trabajo y una búsqueda de situar dichos contenidos que son propios a la temática, para conectarlos no solamente con el contexto, sino también con la crítica a dichos contextos sociales de producción. Este es un momento, en el cual se construye un interesante una comparación, entre las relaciones de producción de una industria y las relaciones de producción posibles de encontrar en el acto de cocinar, estableciendo una metáfora entre ambos actos. En palabras de Freire lo que implícitamente busca es desarrollar la conciencia sobre las relaciones sociales de producción.

*“Aquí está la clave del proceso pedagógico que puede llevar a las clases oprimidas a tomar conciencia de su propia situación. su auto-inserción crítica en la realidad, es decir, su concientización, transforma su estado de apatía en el estado utópico de la denuncia” (Freire, 1975: 46).*

Junto con una idea implícita de que conceptos se están tocando y con que ejemplos poder relacionarlos, el profesor se vale de otras técnicas. Una de ellas es tomar situaciones de vida de sus alumnos y alumnas, haciéndolos conscientes de su experiencia y que ellos expresen sus opiniones y valoraciones acerca de cómo viven determinado proceso.

*“Sigamos imaginando. Si la persona que se va a otra parte no encuentra un lugar donde vivir ¿Dónde se van por lo general? Una alumna dice: Con los familiares. Si pero si se va de allegado, o sea vive en una casa que no es de uno ¿cómo se vive? ¿Cómo es la experiencia de allegado? A ver tu Matías! Matías responde: Molesta un poco, profe. Hay que comer lo que haya y no se tiene mucha libertad porque uno molesta en cualquier cosa que haga, dice el alumno” (Observación, 12 de octubre, párrafo 23).*

Este tipo de técnica de aprovisionamiento de ejemplos, es llamado <sacar de la galera>, por la metodología o modelo inductivo de enseñanza. En ella se señala, que un profesor con conocimiento acerca de las condiciones de vida de sus alumnos, puede desarrollar ejemplos sobre la marcha y en la medida que estos van apareciendo espontáneamente en la clase.

*“Enseñar <sacando de la galera> significa generar ejemplos sobre la marcha y guiar a los alumnos hacia una idea que aparece espontáneamente durante el curso de la clase. En la medida en que se desarrolla la pericia con el modelo, la habilidad para guiar a los alumnos requerirá de un esfuerzo menor consciente de parte del docente y será más sencillo reconocer oportunidades para usar mini clases inductivas en el contexto de temas más amplios” (Egen y Kauchak, 1999: 104).*

En este sentido, las prácticas pedagógicas de este docente tienen elementos de conjunción con las estrategias didácticas de tipo inductivo. Cuando los ejemplos y el relato testimonial, no están a disposición o simplemente, está la posibilidad de conectar más profundamente un concepto complejo con una experiencia, el docente echa mano a su conocimiento del contexto y

las condiciones de vida que algunos estudiantes pueden tener. En el caso, del ejemplo con el alumno que vive de allegado, el profesor está consciente que este ejemplo puede ser mucho más significativo que un relato testimonial de su propia experiencia.

#### **4.2. La historia hecha desde dentro: mi vida compone la historia.**

*“La imposición de la cultura en el aula, en el mejor de los casos, que suponga una asimilación significativa y no arbitraria de los contenidos, conduce al desarrollo de la estructura semántica académica que, en principio, no necesariamente cuestiona ni enriquece por sí misma los esquemas que el alumno/a utiliza en su vida cotidiana. La cultura así asimilada no es un agente de pensamiento que configure y oriente la actividad práctica del sujeto, excepto en aquellas restringidas tareas de la propia vida académica. La cultura se aprende así enlatada para servir y tirar, para olvidar después del examen. Es en todo caso, un mero adorno retórico que no reconstruye el pensamiento habitual del alumno/a” (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 2002: 73).*

Así como la imposición de una cultura no significa una apropiación de los significados y sentidos culturales de los y las estudiantes, no dándoles la posibilidad de ejercer el derecho a integrarse dentro de la Historia, el excesivo uso de elementos contextuales tampoco asegura una efectiva relación entre conocimientos conceptuales y experiencia.

A partir de la evaluación de la realidad educativa en sectores populares y excluidos, los docentes optan teórica e ideológicamente por los ideales y objetivos que plantea la educación crítica y social en sus diversas formas. En estos contextos los docentes buscan desarrollar tácita o intuitivamente elementos de la pedagogía crítica y social, fundamentalmente influenciada por los aportes teóricos de Paulo Freire y otros. Lejos de hacer una crítica a estos postulados teóricos, un gran problema que surge en estos contextos y situaciones educativas, es que dichos profesores desconocen o confunden ciertos elementos de la pedagogía crítica y social, que son fundamentales para llevarla a una realización óptima.

*“...el lenguaje, el discurso teórico de la pedagogía crítica, se está convirtiendo cada vez más en una especie de herramienta de exclusión que mantiene a los profesores y profesoras alejados de la posibilidad de tener experiencias reales con prácticas críticas” (McLaren y Kincheloe, 2008: 343).*

En el caso de este docente estudiado analizaremos cuán excluido puede estar de la posibilidad de tener estas experiencias reales con este tipo de prácticas. Como se hizo referencia en la primera parte de este capítulo, un elemento que da pistas sobre las prácticas pedagógicas dentro del aula, es precisamente el orden, junto a la lógica de la propuesta del docente investigado. El profesor en cuestión desarrolla su ejercicio dentro del aula, en base a tres concepciones y dimensiones de su dominio.

Por una parte, cuenta precisamente con todo un bagaje experiencial, acerca de las relaciones que establecen sus alumnos, de las condiciones de vida en dicho sector y de las situaciones a las cuales pueden verse expuestos. A este dominio le llamaremos contextual y configura el campo de elementos que sostienen su construcción de ejemplos y narrativa. Un segundo dominio tiene relación con lo netamente conceptual, el cual fue aportado por su formación tanto en la Universidad de Los Lagos, como por su paso por la Universidad Católica. De estas experiencias académicas se puede establecer, que el docente fue instruido en los conceptos y contenidos disciplinares y curriculares que implica la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales. Como tercer dominio, se cuentan las explicaciones acerca de los contenidos disciplinares que este profesor recogió tanto de sus etapas formativas como de su reflexión personal.

Estos dominios (contextual, conceptual y explicativo de la disciplina) configuran su posibilidad de generar ejemplos que para el docente ayudan a hacer más comprensible la disciplina. El principal problema de esta situación es que dichos dominios se expresan en prácticas que no necesariamente hacen más comprensibles dichos contenidos y conocimientos a sus estudiantes.

En la medida que estos contenidos y conocimientos son comprensibles para el docente, le es relativamente fácil construir ejemplos y narrativas que construyan una interpretación de un fenómeno social e histórico. Estos ejemplos estarán cargados de significados y de relevancia, pero solamente para quienes compartan todos los dominios que posee este profesor. Dicho de una manera más sencilla, el profesor domina otros niveles del conocimiento que le ayudan a enriquecer su experiencia, con los cuales no cuentan sus estudiantes. De esta manera se determina una relación de poder entre el profesor quien tiene ciertos dominios y que convierten a su narrativa en una práctica llena de códigos. Bernstein da una mirada del fenómeno de la construcción de códigos elaborados y restringidos en el ámbito educativo.

*“La definición general de los códigos, utilizada desde BERNSTEIN (1977c) y desarrollada en BERNSTEIN (1981), hace hincapié en la relación entre significados, realizaciones y contexto. Así, el código es un principio regulador, adquirido de forma tácita, que selecciona e integra significados, formas de realización y contextos evocadores relevantes. De esta definición se deduce que la unidad de análisis de los códigos no es una proposición abstracta o un contexto simple, sino las relaciones entre contextos. El código es un regulador de las relaciones entre contextos y, a través de esa relación, regulador de las relaciones entre los mismos. Lo que se considera como contexto no depende de las relaciones internas, sino de las relaciones entre contextos” (Bernstein, 1993: 107).*

Lo que señala Bernstein a grandes rasgos, es que las narrativas se configuran a través de códigos que comparten los participantes de un acto comunicativo y educativo. Cuando no son compartidos dichos códigos, no existe la posibilidad de comprender la relación entre los contextos y los significados que otorga quien domina el código. De esta manera, los estudiantes no son capaces de comprender cabalmente la relación entre los contenidos y los ejemplos o narrativas que propone el profesor dentro de sus clases, ya que a través de los conocimientos de los conceptos históricos y de las explicaciones de ésta, el docente crea un código al cual solo él tiene acceso. En este sentido, se da una relación desigual dentro de la sala entre el profesor que comprende diversos niveles de análisis para un hecho determinado y los alumnos, que sólo pueden acceder al nivel de análisis basado en la experiencia directa. Como dice Libaneo, los profesores de posicionamiento crítico debiesen hacerse cargo de sus prácticas educativas con mayor cuidado acerca de lo que se expone y lo que se oculta en el acto educativo.

*...para percibir el significado de la pedagogía, es necesario remontarse hasta su elemento dominante, el saber enseñado. Qué se dice y qué se oculta a los alumnos? ¿Cómo se les presenta el mundo en el que vivimos? ¿Para qué acciones los conducen las palabras, los silencios, las actitudes implícitas y explícitas del maestro? ¿qué ayuda se les da para que superen las mistificaciones interesadas en las cuales tantas fuerzas contribuyen para mantener? (Libaneo, 1985 :13)<sup>5</sup>*

---

<sup>5</sup> Traducción propia.

Cuando dicho profesor genera un ejemplo sin una contextualización o sin entregar elementos conceptuales y explicaciones a dichos contenidos, lo que desconoce es que configura una relación de dependencia y de poder en sus clases, estableciendo quienes pueden responder sólo desde los dominios de la experiencia cercana (o sea sus estudiantes) y quien puede responder argumentando y exponiendo críticas desde otros dominios (el docente). Así, la propuesta del profesor por enriquecer la experiencia olvida hacer un tránsito entre los significados de la cotidianeidad y las explicaciones de la disciplina histórica, los que serían la clave para una apropiación crítica de la Historia en sus estudiantes.

*“El alumno se presenta en una situación de aprendizaje en una doble condición, no sabe aquello que necesita aprender (por eso va a las aulas), mas, no es un desconocedor absoluto. El trabajo docente se constituye por tanto, en un proceso también doble: dar continuidad a la experiencia traída por el alumno (experiencia fragmentaria, sentido común) y romper con esa experiencia para elevarlo a una visión más elaborada del conocimiento” (Libaneo, 1985: 144)<sup>6</sup>.*

A pesar del valor de la experiencia y de la contextualización de ésta que se plantea desarrollar en clases, dichos elementos no establecen por si mismos un enriquecimiento de la experiencia de los alumnos, en la práctica. Cuando a los alumnos y alumnas se les pregunta acerca de sus experiencias responden con experiencias y no con una elaboración de estas últimas a través de la explicación histórica. De esta manera, el uso de ejemplos contextualizados en una situación de la vida real, no asegura que dichos estudiantes, comprendan el desarrollo y las implicaciones entre el ejemplo o el testimonio y que lo que pretende enseñar. En este extracto de las observaciones podemos hacer un análisis de este fenómeno.

*“Fíjense- dice él- que sin energía eléctrica pocas cosas podemos hacer. Y una empresa... ¿será bueno para una fábrica quedarse sin electricidad? ¿Por qué la ropa de diseñador es más cara? Si ustedes fueran a una fiesta de graduación ¿les gustaría ver a otra chica con el mismo vestido que el suyo? Una niña que está sentada en la tercera fila cerca de las ventanas dice- Claro que no, me daría plancha (vergüenza). Vamos a otro caso dice él, y pregunta: ¿Por qué las cosas hechas por miles son más baratas? Ninguno y ninguna de los estudiantes responden algo. La otra vez estaban mostrando una modelo en la tele que toda la ropa es cara...En ese momento, los jóvenes se entusiasman un poco más*

---

<sup>6</sup> Traducción propia.

*con el tema y un estudiante dice que la Adriana Barrientos<sup>7</sup> gasta muchos millones en su vestuario. Otra niña sigue con el mismo argumento, diciendo que otras modelos se gastan una fortuna en su ropa y accesorios de belleza. Se habla de la temática pero se deja hasta ahí. El profesor vuelve a buscar la ejemplificación y las preguntas para otro fenómeno que sucede en la época de revolución industrial” (Observación, 28 de septiembre, párrafos 20-22).*

En este extracto, que está sacado de la Unidad Didáctica de la Revolución Industrial, se puede ver que el profesor intenta explicar dos temas o conceptos complejos de la disciplina. El primero es la dependencia de la producción industrial de las energías en la actualidad, sobretodo la eléctrica. El segundo tema que intenta profundizar es en la producción en serie, la cual, reduce los costos de producción y de venta. Al desarrollar una producción industrial, en este caso ropa, los artículos de tal elaboración en serie son idénticos. Por tanto, una persona que tenga dinero y un cierto status que defender, (como la mentada modelo), deberá gastar mucho dinero para diferenciarse del resto de personas que compran su ropa bajo dicha producción en masa. Este ejemplo implica finalmente y de forma más profunda, que las relaciones de producción generan desiguales formas de vida entre los que tienen la posibilidad de gastar millones en prendas de vestir y entre los que sobreviven con sueldos precarios o paupérrimos. De esta forma si ampliamos el análisis las implicaciones didácticas y disciplinares son enormes (incluyendo todos los postulados de Marx, Adam Smith y muchos otros).

Lo que busca el profesor es situar la comprensión de un fenómeno social, en una realidad específica que esté al alcance de sus estudiantes, pero no les otorga la serie de explicaciones que se están desarrollando ahora, sobre el sentido de analizar la compra de ropa exclusiva en modelos. Cuando sus estudiantes responden, ellos contestan en la base de la experiencia y el sentido común y no sobre una elaboración crítica, ante este fenómeno u otros. Si se observa con atención, se puede ver cómo el docente cuando le dan una explicación desde el sentido común y la experiencia, se da por satisfecho y no indaga o busca una elaboración más profunda.

Si nos remitimos al método inductivo que se desarrolla en el Marco teórico de esta investigación, lo que el profesor establece es una serie de elementos narrativos que tienen la potencialidad de ser ocupados en clases como sustento de una reelaboración crítica mucho más enriquecedora de la experiencia cotidiana y de las opiniones, tanto para el docente como para sus estudiantes. Haciendo un paralelo entre las etapas propuestas por el modelo inductivo y sus

---

<sup>7</sup> Modelo chilena

prácticas podríamos señalar que sus clases sólo comprenden la primera etapa, la cual es la de presentación de la temática. Recordemos que las etapas del modelo inductivo, señalan una etapa inicial donde se muestran los elementos a ser analizados y luego se pasa por un proceso de elaboración colectiva de dichos materiales o en este caso narrativas. Si somos generosos incluso podríamos hablar de que el profesor en este ejemplo y en los muchos ejemplos y narrativas que establece durante sus clases, llega hasta la segunda etapa, pues recoge la opinión de sus estudiantes. Pero en ningún caso podríamos hablar, de llegar a una segunda etapa de convergencia, ni menos a una etapa de cierre o conclusiones respecto a los temas que se tratan.

Debiésemos señalar que en ningún punto de estos relatos, el docente posiciona el conocimiento a ser reelaborado, de forma contundente y explícita dentro de un periodo en específico, o en un ámbito que entregue una contextualización más evidente de los procesos históricos de los cuales trata la clase. Las escasas oportunidades en el profesor anota en la pizarra, no lo hace para propiciar una significación profunda ni explicativa, sino que cumple con el rol informativo que mínimamente se establece para el desarrollo de las clases.

También es importante señalar que tales ejemplos están descontextualizados en términos netamente históricos, ya que la ejemplificación de un sistema de producción contemporáneo tiene algunos elementos de conexión, pero sin duda muchos elementos distintos con el periodo de la Revolución Industrial. En ese sentido, la explicación que se busca aparte de no entregar elementos de análisis profundos y claros, tampoco es explícito en las diferencias y similitudes entre la experiencia contemporánea y la experiencia situada en la Edad Moderna. De tal forma, su percepción de la enseñanza de la disciplina está construida en base a una concepción anacrónica de la Historia, que olvida las particulares características socio-temporales tanto de la Edad Moderna, como de la Edad Contemporánea.

Otro punto que sorprende ahora en las entrevistas es su vinculación con el contenido disciplinar. Cuando se le preguntó acerca de que le importaba enseñar de la Historia, el docente comentó lo siguiente.

*“Qué me importa a mí. A mí no me importa que sepan cuántos murieron, a mí tampoco me importa saber quien era Arturo Prat, ni que combatió, no me interesa. Lo que me interesa es que ellos, por los años en la enseñanza media,*

*puedan ser buenas personas. Que la historia les sirva para reflexionar, que la historia les pueda servir a ellos...” (Entrevista, P19).*

Por esta razón, el hecho de que el docente manifieste no importarle quien fue Arturo Prat o confesar no interesarse por dichos héroes o personajes, reviste una gran significancia dentro de sus prácticas pedagógicas. Lo que implícitamente señala no es un olvido total o que no le importe de verdad, sino que su incapacidad para dotar de herramientas de comprensión y apropiación crítica de tales contenidos a sus estudiantes. Es por tal razón, que la preponderancia de los ejemplos en su clase son tan determinantes, pues ellos esconden y enmascaran la incapacidad de construir un proceso de elaboración y apropiación de los contenidos y las explicaciones de ellos, que ayuden a fortalecer la opinión personal y rompan con el sentido común que otorga la mera experiencia. Paradójicamente, él señala que no son importantes los elementos conceptuales, los contenidos o los héroes (para desgracia de Arturo Prat), pero sin embargo, le interesa que la historia les sirva a sus estudiantes para reflexionar. En este sentido, no se puede olvidar que la exclusión no consiste simplemente en una separación del tejido social, sino también de la producción de sentidos y significados que valida la sociedad. De esta manera, es importante enseñar significativamente y con sentido sobre el contexto social, pero:

*“...no menos que los viejos retos, pues educar hoy es, también y quizás sobretodo, brindar las herramientas de los viejos saberes. Luego cada actor social construirá sus propios recorridos. Ahora bien, los saberes hay que transmitirlos (responsabilidad de las generaciones adultas) y hay que apropiárselos (responsabilidad de las nuevas generaciones): he aquí la función propia de la escuela. Los jóvenes han de estudiar, cumplir con los ritos y la disciplina del trabajo conceptual. Flaco favor les hacemos cuando suponemos que el saber se construye a partir de una interacción con el medio...como si el saber brotara mágicamente, lúdicamente, sin el esfuerzo de aprender y aprehender lo que tantos otros que nos precedieron han ido construyendo, desplegando, descartando, interrogando...” (Molina, 2005: 138).*

La forma de realizar su clases implica dos elementos idealizados, por una parte la capacidad de que sus estudiantes entiendan los contextos de producción de tales ejemplos y relatos (los cuales funcionan y se desarrollan a nivel no explícito) y un posicionamiento histórico que caracteriza las funciones de tal disciplina como moralizantes y con el fin de no “repetir los errores del pasado”, pero que no entrega las herramientas explicativas para que sus estudiantes

construyan una visión enriquecedora de la Historia y de las condiciones que determinan su trayecto de vida.

*“La misma promoción formativa destinada teóricamente a conseguir la democratización cultural suele estar aprisionada dentro de la dinámica sistémica que hegemoniza nuestros principales recursos educativos, encajonando el mundo de la vida. El proceso de burocratización y academicismo no se limita al sistema escolar; también está presente en los propios participantes y profesionales del resto de prácticas culturales. Frecuentemente, las concreciones curriculares de la animación sociocultural son tan dirigistas como las de la escuela que dice rechazar.” (Castell, Flecha y otros, 1994: 64)*

## Conclusiones

Se pueden concluir elementos que están entrelazados entre la historia fundacional de la escuela y el docente investigado. Los objetivos y la vocación por entregar un determinado tipo de educación, para dar respuestas a la realidad deprivada y excluida de los jóvenes, transversalizan el discurso tanto de la escuela como del docente. Sin embargo, a la hora de revisar la propuesta pedagógica del profesor podemos observar una serie de problemas e incongruencias entre su discurso y sus propias prácticas.

Una de las barreras de esta escuela en la actualidad, es precisamente su historia. Su trayectoria construida desde la comunidad ha sido tan potente y valiosa, como iniciativa de respuesta independiente a las serias condiciones materiales, educativas, sociales y simbólicas del sector, que se ha convertido en una especie de <mito fundacional> que justifica las acciones del presente.

Desde este mito, se pueden explicar muchas situaciones que se transversalizan entre escuela, profesor y estudiantes. La condición de aparente abandono que ha sufrido la escuela desde sus comienzos, de parte de las instituciones comunales, y porque no decirlo, nacionales, ha configurado su imaginario como proyecto educativo y social, lo que ha dotado a su experiencia de un fuerte compromiso por sus estudiantes en su contexto. Sin embargo, este mismo sentido de identidad, configura por su contraparte, un estado de emergencia en el cual las necesidades sociales y educativas de la actualidad, se definen por este estado. Lamentablemente dichas respuestas emergentes a las necesidades se han institucionalizado a través de los años de realización del proyecto educacional.

A la hora de revisar la propuesta pedagógica del profesor podemos observar una serie de problemas e incongruencias entre su discurso, que es parte también de la opción educativa y curricular de la escuela y sus propias prácticas.

Este hecho se basa en que sus dominios pedagógicos, están ordenados desde su propia comprensión como docente de las explicaciones de las temáticas de la Historia, destinada a la ejemplificación en relatos que muestren elementos de la experiencia comunitaria y vecinal de los y las alumnas. Se identifica, que sus dominios son más extensos al tomar ejemplos o relatos que pudiesen servir o conectar con su propia comprensión del contenido, que con los contenidos disciplinares de la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales.

El profesor domina estas explicaciones acerca de los contenidos, para sí mismo, pero para explicar a sus estudiantes les entrega opiniones, ejemplos y situaciones ya < digeridas y reelaboradas >, sin presentar los elementos tanto formales (en términos de orden conceptual o apropiación curricular elaborada), como disciplinares o temáticos. Este elemento es particular para comprender, el por qué, para un observador instruido en las temáticas y unidades propuestas le sea posible evidenciar ciertas lógicas de desarrollo de las clases, pero que para sus estudiantes sea bastante complejo acceder al porque se está conversando acerca de < otras cosas >.

Es demostrativo que el mayor tiempo de estas investigaciones, el docente en cuestión haya partido de sus experiencias y de los elementos vivenciales más que de los elementos explicativos de las temáticas disciplinares. Esto demuestra que sus dominios como profesor determinan y condicionan sus prácticas más que potenciarlas.

El docente domina el contexto social de sus estudiantes, pues reconoce poseer altos grados de cercanía a las realidades sociales, materiales y culturales de sus estudiantes. Este fenómeno es comprobable ya que en la entrevista y los documentos institucionales como el P.E.I (Proyecto Educativo Institucional) entre otros, se evidencia el conocimiento de la realidad popular y poblacional de este sector de la comuna de la Granja. Ciertamente los elementos de contextualización con el sector están presentes, y se evidencia en esta característica un gran potencial, pero por su contraparte, una gran falencia.

Esta falencia tiene que ver con que dicho profesor, se considera un buen profesional, que suple las necesidades educativas de los estudiantes por el hecho de entender la realidad social y familiar de quienes educa. Esta visualización hace que el docente, paradójicamente, no pueda observar críticamente sus propias prácticas, sobre todo con respecto a las relaciones de poder-saber que establece dentro de su aula.

El poder-saber de los y las estudiantes se encuentra en una relación desfavorecida en el dialogo educativo establecido en las clases. Recordemos que el profesor en cuestión, fue formado en una universidad en donde junto con enseñarle los contenidos históricos y disciplinares de la Historia y las Ciencias Sociales, también le facultaron con las explicaciones de dichos contenidos y la posibilidad de construir explicaciones independientes y personales respecto a ellos.

Es por esta razón, que la relación democrática y comunitaria que se plantea como una buena voluntad, una declaración de principios, un objetivo a lograr y un propósito comprometido, pierda su fuerza en la lógica y las acciones dialógicas dentro del aula. En este sentido, la relación de poderes-saberes entre el profesor y los estudiantes es una relación siempre desfavorecida, ya que el docente en cuestión conoce (aunque no necesariamente domina) más dimensiones de la realidad que desea enseñar, contando entre ellas la dimensión conceptual, la de las explicaciones teóricas acerca de dichos contenidos y su aplicación o crítica en la realidad.

Por el lado de los estudiantes, en esta relación siempre tendrán mucho menos que decir, puesto que sólo pueden entender la dimensión que tiene que ver con su experiencia directa. Al no instruir a los estudiantes previamente sobre los elementos constitutivos de dicha disciplina histórica o no dar una estructura explícita al desarrollo de la clase (ya sea íntegramente dirigida por los programas del Ministerio o realizada consciente e independientemente por dicho docente), les entrega a los estudiantes una realidad ya <digerida> por su propia crítica, por los contenidos y explicaciones de la disciplina histórica; entregado como producto, sin dar las posibilidades de desarrollo; de proceso más significativo y explícito, para sus estudiantes. Efectivamente se puede dar cuenta de ciertos procesos, pero dichos procesos no remiten a análisis más profundos, pues estudiante y profesor no comparten el mismo campo de experiencias y poderes-saberes.

La clase se configura como una serie de simulacros, en los cuales los estudiantes tienen poco que aportar a la clase, pues no manejan las dimensiones que maneja el profesor y solamente tienen elementos de análisis básicos de su propia realidad. Ellos como no poseen sustentos conceptuales que enriquezcan la experiencia, deben <absorber> la experiencia del profesor.

Esta formación del contexto a la cual se ha visto expuesto el profesor, por su conocimiento de la realidad de sus estudiantes y por ser co-fundador de la iniciativa educativa de la escuela, se han constituido como un valioso elemento de realización de las clases, al poder situar a los estudiantes dentro de su contexto y darle las herramientas básicas de análisis acerca de la experiencia cercana. Pero también se han configurado, en una prisión que dificulta ir más allá de lo meramente moralizador o volitivo que ya desarrollan los profesores en sus estudiantes.

En términos del docente de Historia y Ciencias Sociales, las condiciones históricas de emergencia ante las necesidades y abandono de la institucionalidad comunal y nacional, también

han condicionado la formación del profesor. El contexto educativo de la escuela, no ha permitido el contacto más extensivo de este docente con otros colegas de la especialidad, condicionando también la incapacidad de observar sus prácticas pedagógicas desde otras perspectivas. Estas perspectivas podrían señalar las grandes potencialidades que tiene este profesor en sus prácticas, pues concibe la enseñanza de una interesante articulación entre su conocimiento de los contenidos y las experiencias, testimonios y ejemplos de vida. Sin embargo, estas iniciativas y perspectivas personales y pedagógicas podrían ser mejor elaboradas para dar más valor educativo y ampliar las perspectivas teóricas, conceptuales y críticas de sus estudiantes.

Por las razones expuestas anteriormente, no parece recomendable sugerir a este tipo de escuelas comunitarias y a sus profesores, un tipo de educación más contextualizada o situada de la realidad educativa y social del sector al cual favorece, como ha sido entendida hasta la fecha, sino que instarlos a asumir un mayor enriquecimiento en el rescate del contexto que ya realizan. Sacar a la escuela de este mito fundacional y empezar a favorecer las experiencias de fortalecimiento pedagógico y disciplinar junto a otros colegas, iniciar cursos de perfeccionamiento, pedir ayuda a las instancias comunitarias de las cuales son fruto y apoyar en lo posible la formación continua de sus profesores, en especial del profesor de la disciplina histórica. Estas medidas no están señaladas para desprestigiar sus verdaderamente comprometidas prácticas, ni para olvidar los grandes aportes que ya desarrollan en términos sociales y educativos, sino para ayudarlos a ordenar, situar, perfeccionar y apropiarse sus actos educativos dentro de las teorías que privilegian a nivel ideológico y epistemológico.

Esta es una escuela, que a pesar de su precariedad y su estado de emergencia, funciona para los que son beneficiarios de ella, para los pobladores. Ellos creen en el proyecto, pues es la única solución que les da la posibilidad de mirar con más esperanza el futuro para sus hijos e hijas. En un país, en que los indicadores económicos nos muestran como una nación exitosa, es paradójico, que quienes tengan menos recursos deban hacerse responsables de su propia educación y generar iniciativas que recompongan el tejido social, tratando de reducir la desigualdad que los golpea a diario.

Las ayudas que puedan recibir tanto el profesor como el colegio, pueden fortalecer las prácticas educativas y potenciar, los ya significativos esfuerzos que hacen estos docentes, por enseñar y sacar adelante a sus estudiantes. Sin estas ayudas y conexiones con otras instancias de formación, la realidad educativa seguirá estando condicionada, por la historia fundacional, por la emergencia de las necesidades y por el contexto.

## Bibliografía

**Apple, M.W; Beane, J.A. (Comps.)** Escuelas democráticas. Cuarta edición ediciones Morata. Madrid, España, 2005

**Baeza, Manuel.** De las metodologías cualitativas en investigación científico social diseño y uso de instrumentos en la producción de sentido. Vicerrectoría académica dirección de docencia. Universidad de Concepción. Proyecto de desarrollo de la docencia 98-110. Concepción, Chile. 2002

**Belmonte Nieto, Manuel.** Enseñar a investigar. Orientaciones prácticas. Colección Recursos e instrumentos psico-pedagógicos. Bilbao España, 2002

**Bernstein, Basil.** La estructura del discurso pedagógico. Ediciones Morata. Madrid, España, 1993.

**Bloch, Marc.** Introducción a la historia. Fondo de cultura económica. México. 1952

**Bonafé, Jaume (coord.)**. Ciudadanía, poder y educación. Colección Biblioteca de aula 188. Editorial Grao. Barcelona, España ,2003

**Castells, Manuel; Flecha, Ramón y otros.** Nuevas perspectivas críticas en educación. Paidós educador. Barcelona, España. 1994

**Carretero, Marcelo y Voss, James (comps.)** Aprender y pensar la historia. Amorrortu editores. Buenos Aires Argentina. 2004

**Duschatzky, Silvia.** La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares. Colección cuestiones de educación. Ediciones Paidós. Buenos Aires, Argentina 1999.

**Donoso Díaz, Sebastián.** Reforma y política educacional en Chile 1990-2004. El neoliberalismo en crisis/ Reform and educational policies in Chile 1990-2004. The neo-liberalism crisis. En: Estudios pedagógicos. Facultad de filosofía y humanidades .Universidad austral de Chile. Valdivia. Volumen XXXI, N° 1, 2005

**Egen, Paul y Kauchak, Donald.** Estrategias docentes. Enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento. Fondo de cultura económica de Argentina. Buenos Aires Argentina, 1999

**Freire, Paulo.** Acción cultural para la libertad. Editorial tierra nueva. Buenos Aires, Argentina 1975.

**Junker, B.H.** Field work: an introduction to the social sciences. University of Chicago Press EE.UU, Chicago, 1960.

**García Huidobro, Juan Eduardo; Martinic, Sergio.** Las instituciones privadas y la educación popular: el caso chileno. IMPRESO por Centro de Investigación y desarrollo de la educación C.I.D.E. Santiago, Chile, 1985.

**Gamba, Susana Beatriz (coord.)**. Diccionario de estudios de género y feminismos. Editorial Biblos- Lexicon. Buenos Aires, Argentina. 2009.

**Gentili, Pablo.** Desencanto y Utopía. La educación en el laberinto de los nuevos tiempos. Ediciones Homo Sapiens. Rosario. Argentina, 2007

**Gimeno Sacristán, J y Pérez Gómez, A.I.** Comprender y transformar la enseñanza. Décima edición. Ediciones Morata. Madrid, España, 2002.

**Grignon y Passeron.** Lo culto y lo popular. Editorial Nueva Visión. Buenos Aires, Argentina. 1991

**Goodson, Ivor E. (ed).** Historias de vida del profesorado. Octaedro-Ediciones Universitarias. Barcelona, Barcelona, 2004

**Leyton, Moisés.** Educación popular: Aporte y búsqueda de la democracia y la participación. Cuadernos Esin 6. Instituto para el Nuevo Chile. Ediciones Documentas, Santiago, Chile. 1987.

**Libaneo, José Carlos.** Democratização da escola pública. A pedagogia crítico-social dos conteúdos. Edições Loyola. São Paulo, Brasil, 1985.

**Mella, Orlando.** Metodología cualitativa en ciencias sociales y educación. Orientaciones teórico-metodológicas y técnicas de investigación. Editorial Primus. Santiago de Chile, 2003

**McLaren, Peter, Kincheloe, Joe L.(eds.)** Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos. Colección Crítica y fundamentos 23. Editorial grao. Barcelona. 2008.

**Molina, José G. (coord.)** Exclusión social, exclusión educativa. Lógicas contemporáneas. Red Diálogos, editores. Instituto Paulo Freire. Barcelona, España, 2005.

**Morales, Eduardo y Pozo, Hernán; Rojas, Sergio.** Municipio, Desarrollo local y sectores populares. FLACSO Santiago, 1988

**Morales, Eduardo y Rojas, Sergio.** INE. Relocalización socioespacial de la pobreza. Política estatal y presión popular. Santiago, FLACSO, 1985

**Pérez Serrano, Gloria.** Investigación cualitativa retos e interrogantes. Editorial la muralla s.a. Colección Aula abierta, Madrid España, 2008

**Taylor, Steven y Bogdan, Robert.** Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados. Editorial Paidós. Barcelona, España. 1987

**Wrigley, T.** Escuelas para la esperanza. Una nueva agenda hacia la renovación. Ediciones Morata. Madrid, España, 2007

## **Anexos**

### **Anexo 1**

#### **Entrevista**

Martes 18 de octubre, 14: 36 Pm.

(E significa Entrevistador, P significa Profesor)

E1: La primera pregunta tiene que ver con lo más sencillo, contextualizar un poco su labor docente, por ejemplo, de donde viene Ud., en que universidad estudió, cuantos años lleva acá, cuantos años lleva haciéndole clases a los octavos, etc.

P1: A ver, ehh, yo llegue acá a trabajar antes de que esto fuera escuela, estoy hablando del año...89-90, por ahí. Ehh, y esta experiencia nace con la necesidad de esos años hacer un trabajo de prevención de drogas en esos años del neoprén<sup>8</sup>. Entonces, A mí un amigo me invita a participar yo era dibujante publicitario en el Mercurio, ahí trabajaba yo. Y yo estaba viviendo un proceso de cambio, yo. La verdad que ganaba bastante plata, cerca del millón y medio, imagínate, harta plata, pero yo estaba viviendo en lo personal un proceso de análisis y...ehh...me incorpore, eso es súper importante, dentro de una iglesia y de ahí empecé a sentir un "click", de que algo tenía que hacer ¿me entendís? Cuando se me invita a participar en esta experiencia era para ayudar a los chiquillos a enseñar a dibujar en una técnica que era de serigrafía y de esas cosas. Y montamos esta escuela con Carlos, después de dos años de trabajar en la calle. Dijimos armemos escuela, por que la mayoría de los chiquillos no estudiaba, habían sido marginados del sistema, por conducta, por un problema social de ellos, por pobres...habían sido excluidos del sistema regular...y nos tiramos a hacer escuela...ya armemos escuela, esta cuestión no nos sirve para entretener a los cabros

E2: O sea pasó de un taller, a convertirse en una escuela...

P2:...Y cuando iniciamos la escuela...

E3: Perdón... ¿Estos talleres tienen que ver con la iglesia evangélica cierto?

P3: Si, pero...yo participo en una iglesia evangélica, pero no era propiamente los talleres de la iglesia evangélica era un taller que por un lado la iglesia de San Pedro y San Pablo, tenía este sitio, de hecho el salón que tu veis tiene una cruz, porque querían hacer una iglesia acá.

---

<sup>8</sup> Adicción a aspirar neoprén

Entonces el cura<sup>9</sup> del sector, llega y dice: Para qué queremos una iglesia, si necesitamos, es el trabajo con los cabros, pos. Y el trabajo con los cabros<sup>10</sup>, iban a enseñarle a los cabros a la capilla y en la capilla expulsaron a los cabros, porque eran malolientes, porque guardaban el tarro entremedio de la parka en la iglesia (neoprén), y los echaron. Entonces, ahí se nos pasa este lugar a nosotros ¿me entendí? El cura se peleó este lugar. Entonces aquí hay una mezcla incluso que tiene que ver con creencias ¿me entendís? Una mezcla que tiene que ver con mi compañero católico, yo evangélico, pero nos centramos acá. Y cuando iniciamos la escuela, yo era inspector general. Tuve que hacer durante ese año un curso de inspector y me puse a hacer...ehh... un curso de inspector y llegue acá como inspector dentro de la escuela. Pero nos secedieron (sic) que la mayoría de los profes que comenzamos acá... este proyecto que era muy precario, esto es un palacio ahora, a comparar con lo que teníamos. Estoy hablando que las salas de Kinder<sup>11</sup> eran unos “gallineros” (sic) y esos gallineros nosotros los...nosotros sacamos la gallina, matamos la gallina...nos comimos una cazuela con los cabros (risas) y les pusimos un par de tablas pero seguíamos con la misma estructura del “gallinero”, pero eso se transformó en una sala de clases...en esas condiciones.

Y teníamos varios profes<sup>12</sup> y estos profes, la verdad que...excepto de todos los profes que...estos veinte años que llevamos escuela...permanece una profe, que es la Tía Tere, que es la profe jefa de octavo...Ehhh...yyy...ella llegó venía del sur y ella se quedó, con Carlos y trajimos un profe, y los profes se iban.

E4: ¿Y cuantos eran? ¿Tres no más?

P4: Éramos cuatro profes. Cuatro profes en total, más la tía del kinder. Ehhh...éramos cursos integrados de primero y segundo, tercero y cuarto, quinto y sexto.

E5: Era como un tipo de formación bien particular que se parecía a “La pequeña casa en la pradera”<sup>13</sup>...que ponían a todos los niños en un mismo nivel, no recuerdo como se llama este tipo de enseñanza...

---

<sup>9</sup> Sacerdote

<sup>10</sup> Muchachos

<sup>11</sup> Jardín infantil

<sup>12</sup> Forma coloquial de referirse a los profesores

<sup>13</sup> Serie de televisión norteamericana

P5: Si...yyy...bueno entonces, teníamos varios profes, sobretodo para los chiquillos grandes y los profes duraban dos días...un día...y se iban. Yo preparación académica como profe la verdad, es que no tenía ninguna, pero yo sabía mucho ya que había estudiado publicidad...

E6: Pero en ese tiempo no tenía preparación...

P6: Yo en ese tiempo no tenía preparación, pero que tenía que hacer yo entrar...ehh...los profes se iba y yo tenía...yo cubría, yo empecé a cubrir cursos. Ya, yo a quien le toca matemáticas, y yo pescaba la esta...ehhh...mi compañero decía: Mira, así se hacen las clases...yo le echaba una leída y ya. Yo los contenidos los manejaba bien...además estaba en una escuela básica.

E7: Era un barniz digamos un acercamiento a las materias.

P7: Y...empecé a hacer clases, y la verdad que me iba bastante bien con los cabros. Y mi compañero, de la noche a la mañana, me dice sabís que: ¡Tu vai a tener que estudiar pa profe! Porque al que le iba mejor con la relación con los cabros era a mí. Yo veía los problemas de conducta, cuando los cabros se portaban mal de otra sala me los mandaban a mí. Al final yo terminaba con un curso grande de cabros, pero sin ser profe, con un curso grande de cabros haciendo clases...y me iba bastante bien. Entonces ahí mi compañero me dice, sabís que vai a tener que entrar pa estudiar pa profe, por que necesitamos profes, así, con estas características, por que los que vienen se van, pos.

E8: ¿Y eso fue cuando usted tenía mas o menos que edad?

P8: Eso pasó cuando yo tenía como 25 años. Yo llegué a los 23 aquí. Hicimos dos años de calle y a los 25 me organicé. Y...

E9: Y entre ese periodo, entre que usted estuvo acá y que hacia las clases y era inspector<sup>14</sup>, pasaron dos años más menos.

P9: Sí, dos años. Pasaron dos años y...ehh...Mi compañero me dice sabís tenis que estudiar. En ese tiempo la tía de primero la tía del segundo era monitora y yo le digo a la Sandra: Sandra ¿y porque no estudiamos? Y empezamos a buscar donde podíamos estudiar, porque necesitábamos estudiar rápido, porque hacíamos clases y lo que nos faltaba era el título. De ahí

---

<sup>14</sup> Inspector general de la escuela

encontré estos cursos que se hacían por la Universidad de los Lagos y entré a la Universidad de los Lagos y de ahí...estuve estudiando...ehh...dos años y medio, casi tres años. Ahí estudie y saque el título de profesor. Siempre trabajé con los cursos grandes. Antes en esta escuela no había profesores especialistas por área, sino que el profe tomaba el curso en primero y lo entregaba en octavo. Entonces, pero a mí me tocaba siempre, por que nadie quería trabajar con los grandes, a mi me tocaba sexto, séptimo y octavo, siempre. Terminaba el octavo y me volvía al sexto año ¿cachái?, siempre funcioné así. De hecho he sido el profe que he egresado más cursos en esta escuela, el que ha egresado cinco cursos de octavo. Ehhh...entonces ahí estudie en la Universidad de los Lagos y...ehh...después hice el postítulo en Historia en la Católica, postulé a la Católica y hice el postítulo en historia y Geografía.

E10: O sea sacó la pedagogía primero y después sacó la mención.

P10: Claro, tuve que hacerlo así.

E11: Pero es curiosa la forma como nos va llevando la vida. Porque usted primero era dibujante, después empezó este proyecto, y este proyecto le empezó a...a necesitar otra formación...y pasó primero por la pedagogía en la practica...o sea como que lo hizo al revés todas las cosas.

P11: Claro, lo hice todo al revés...

E12: Porque en la universidad uno parte en la pedagogía y lo disciplinar...en la disciplina. Y después más o menos como que se va yendo a la práctica. Pero usted como que aprendió la práctica primero...

P12: claro, la practica primero

E13: Y después como que fue necesitando las herramientas y ahí fue como...

P13: Y ahí, fui armándome, tuve que ir armándome en el camino, por la necesidad. Y descubrir además que era lo que me gustaba, o sea, yo había estudiado cuatro años de dibujo. Estudié en la Escuela de Artes Gráficas, y después trabajando con un buen sueldazo (sic), llegue a esta experiencia. Acá por ejemplo, y por eso vinculo mucho lo que tiene que ver con la relación con Dios, este encuentro que algunos llaman "el encuentro". Porque producto de este encuentro, yo dejo la otra pega (sic). Entonces digo no, lo que yo estoy haciendo no tiene mucho sentido, ni pa

mí, ni pa la sociedad. Yo vivía a dos cuadras de acá...yo vivo...cuando era soltero...yo me demoro de aquí, diez minutos caminando a mi casa, y créeme que yo no conocía para este sector, porque toda la vida, durante la época de la dictadura, toda la vida me decían: No, de aquí pa allá no camines por que es malo, porque aquí viven los “patos malos”<sup>15</sup> (sic) y todo. Yo vivía a cuadras de acá y no conocía el parque Brasil...a cuadras. Y estaba a diez minutos de mi casa ¿me entendís? Entonces fue todo un quiebre.

E14: Si pos, si suelen pasar cosas así. A mí en este momento también me están pasando cosas que tienen que ver con quiebres, para qué vamos a seguir profundizando dentro de la entrevista, pero hay momentos en la vida en los cuales a uno le suceden estos “quiebres”. Precisamente yo quería tomarme de algo que dice usted, respecto a este tema del encuentro. Porque quiero tomar esto para dos preguntas, este tema del encuentro. Primero: Cuando yo llegué a este colegio tenía otra idea que tenía que ver con las escuelas alternativas...y me dijeron: mira este es un proyecto bien particular, ya que tiene que ver con que los mismos residentes del sector hicieron la escuela y la manejan de una manera bien particular y bien personal. Y yo siempre he tenido la duda, acerca de qué es este colegio. Porque por una parte, me parece alternativo, por otra parte me parece popular, por otra parte me parece que sigue las indicaciones del ministerio de educación, que es una cosa que pasa con los colegios alternativos, pero me parece que la forma de construirse y de organizarse es muy “sui generis”. No sé si usted me podría decir, ¿que tipo de colegio es este para Ud.? ¿O cómo determinaría en términos generales la dependencia o carácter de este colegio?

P14: Primero...ehhh...este es un colegio comunitario, que le pertenece a la gente, independiente que seamos algunos vice-presidentes de la escuela. Pero es súper claro que no nos pertenece, por que le pertenece a la comunidad, fue creado para la comunidad. Por lo tanto, no hay propietario somos todos co-propietarios, desde la vieja que hace el pan amasado hasta los que salimos de la Universidad, con títulos especiales o con postgrado, todos somos dueños de esto. Ahora siento que cuando tú tienes la confusión si por un lado siguen las cosas del ministerio, tenemos que guiarnos por...

E15: O sea, es por términos administrativos, sino que mi pregunta tiene que ver más con el espíritu que tienen los colegios, por ejemplo el colegio Manuel de Salas, que es un colegio tradicional que son todos rectos y con directrices muy marcadas y que se tienen que cumplir al

---

<sup>15</sup> Delincuentes

pie de la letra. Pero acá siento que hay un espíritu muy grande, respecto a la contextualización del colegio en la comunidad...

P15: Porque la comunidad lo ha hecho, pos. No lo hemos hecho nosotros. Nosotros hemos sido gestores ¿me entiendes? Y todos nos hemos sumado o sea...varios profes somos profes, porque la comunidad necesitó formarnos como profes ¿me entendís? Tuvimos la suerte que fuimos nosotros, por que la comunidad necesitaba profes para esos cabros y bajo esos parámetros nosotros nos formamos, pos, para ellos, no para nosotros ¿me entiendes? Yo no me formé profe porque yo quisiera ser profe antes. Sino en vez de estudiar dibujo yo hubiese estudiado, o sea, pedagogía. Yo me tuve que formar por que la comunidad necesitaba tener profes. Y la comunidad también cree en mi proyecto. Cuando...no sé...yo me pongo a pensar que pensaría yo si en la sala de clases hubiera un tipo haciendo clases que no es profe; yo no era profe. Yo le hacia matemáticas y yo le hacia sociedad y les hacia naturaleza y les hacia lenguaje a los cabros, sin ser profe, ¿Cómo lo miro? Él no es profe. En cambio aquí, la comunidad creyó en las personas y...y nos apoyó...y....y terminamos nuestras carreras. Por lo tanto yo también me debo a ellos.

E16: Usted es como un tipo de profesor súper especial, ya que es un profesor que ya parte contextualizado en el lugar. Porque talvez no podría ser un profesor que llegara de otro lado y que no conociera la historia y que no estuviera inmerso en esta situación, les sería más difícil...

P16: Por eso es complejo encontrar profes acá, por eso es tan complejo que llegue un profe de afuera, porque no entiende la lógica. La lógica de que un cabro talvez se esté portando mal, o el cabro se le quede dormido a las 8:30 de la mañana y se quede dormido hasta las 10:00 de la mañana, el profe no entiende esa lógica. ¿Qué es lo que dice el profe que viene de afuera? Que el cabro es flojo, que el cabro es cochino, que el cabro no tiene ninguna proyección de nada, que viene a calentar el asiento. Pero un profe que es formado acá, el profe sabe, por que conoce la familia del cabro, que el cabro llega a dormir a la escuela, porque en la casa talvez se amanecieron vendiendo "pasta base"<sup>16</sup> y por lo tanto el cabro no pudo dormir. El único lugar físico donde puede dormir, a lo mejor, es en la silla dos horas ¿entendís? Y nadie lo va a molestar, porque no van a estar ahí golpeándole la puerta. Entonces cuesta entender eso, porque eso no se da en todos lados. Por eso es la importancia de cuando llegue el profe pueda conocer la historia del cabro, conocer primero la historia. Y después de que se empapa de la historia del cabro, empezar a entenderlos. Si tu me pregunta a mi cuantas de las casas de los

---

<sup>16</sup> Pasta base de cocaína

chiquillos de la escuela, no los del curso, sino que de los niños de la escuela en general, yo te podría decir que conozco el 80% de las casas, porque tiene que haber una vinculación, pos...tiene que haber una relación con el niño, con la familia, con su entorno. Cuando tu conoces la realidad...Recuerdo una profe que había acá...que era muy buena, pero ella daba tarea para la casa. Y una vez un niño no trajo la tarea, y lo retó porque no había traído la tarea. Entonces le dice: ¡Porqué no hiciste la tarea!-porque no tenía donde hacer la tarea, porque no pude hacer la tarea-y el niño le contestaba y el niño estaba molesto. ¿Sabes que tuve que hacer? Le dije acompáñeme al recreo y nos fuimos caminando a la casa del niño. La casa del niño era una pieza de tres por tres (metros cuadrados), ese era su hogar. Donde hay la cama matrimonial y la cama de los niños...un ropero que está pegado a la cama y una mesita, que ellos se sientan en la cama, para poder comer porque está la cocina también...en una pieza de tres por tres. ¿A qué niño le vai a pedir que haga tareas en una pieza de tres por tres? Difícil que esa familia pueda entender, aparte difícil que tenga un libro donde buscar material, donde pueda el niño tener plata para partir a la biblioteca.

E17: Todo parte de que el ambiente no es propicio, para decir: sabís qué mamá, me voy a poner a estudiar. O que la mamá diga: Hijo siéntate en la mesa, y ahí nosotros hacemos las tareas.

P17: ...Aquí tenemos un espacio donde podemos guardar las cosas... ¡No, pos, no existe!

E18: Me imagino, un lugar oscuro, deprimente.

P18: Claro, un sucho<sup>17</sup>... ¿¡Dónde!? Entonces como entender ese contexto, como entender ese contexto y decir: Así viven los cabros, pos. En ese contexto, entonces en base a ese contexto, yo me tengo que hacer profe. Bajo esa realidad. No bajando los niveles. Nosotros somos unos convencidos de que tenemos que competir y ganarle al entorno; sacar los mejores puntajes en el SIMCE<sup>18</sup>, por lo menos, por ejemplo, cuando yo tenía el último octavo que yo saqué, cuando yo estaba en el cuarto básico, le tomaron a todas las escuelas de la comuna, a todas; ¡y estoy hablando de estos cabros! Le ganaron a todos, le ganaron a las Matte (¿?), le ganaron al La Salle, le ganaron a todos...A todas las escuelas donde los expulsaron a ellos, ellos les ganaron. Y cuando llegaron a octavo se mantuvieron en su promedio. Entonces tiene que ver con eso. Como yo brindo calidad ¿me entendís? Y como yo tengo la capacidad de proyectar a los chiquillos. Tener la capacidad de decirle todos los días ¿qué vai a hacer tú cuando grande?

---

<sup>17</sup> refiriéndose a un sucucho

<sup>18</sup> Sistema de medición de la calidad de la educación

¿Qué vai a hacer cuando grande? Y el cabro te tiene que dar una respuesta ¿me entendís? No, yo voy a ser médico...sea lo que sea, pero te tiene que dar una respuesta. Entonces cuando tu los proyectaí, el cabro también se proyecta de acá.

E19: Eso es lo que yo quería hacer un alcance, eso que usted dijo acerca del encuentro lo vamos a seguir tocando. Porque usted dijo que en una etapa de su vida usted tuvo un encuentro, a mi me gustaría saber de que forma siente Ud. que la escuela va al encuentro de los estudiantes o cual es la opinión que tiene la escuela respecto a los estudiantes y el tema comunitario. Ahora me gustaría ver, porque Ud. señalaba que lo que buscaba en sus alumnos, es que sus alumnos le dijeran o tuvieran proyectos acerca de la vida. Si buscáramos más profundamente ¿Qué es lo que busca usted desarrollar en sus alumnos cuando hace las clases?

P19: A ver, como la pregunta es más especifica ahora...qué es lo que yo espero...Espero que ellos entiendan la historia, para poder proyectarse en el futuro, y como entienden la historia para proyectarse en el futuro...no sé...por ejemplo, estudio del mundo proletariado, o la formación del proletariado, el periodo...ehhh...que pasó en las salitreras del norte cuando mandaron a matar tantos trabajadores. Y yo bajo ese contexto, tengo que hacerlos a ellos reflexionar. Qué me importa a mí. A mí no me importa que sepan cuántos murieron, a mi tampoco me importa saber quien era Arturo Prat, ni que combatió, no me interesa. Lo que me interesa es que ellos, por los años en la enseñanza media, puedan ser buenas personas. Que la historia les sirva para reflexionar, que la historia les pueda servir a ellos, para decir: ¡No...ehhh...esto antiguamente pasó y se equivocaron, yo no puedo hacer las cosas tan mal! ¿Me entiendes? La historia está llena de episodios macabros...macabros...donde el atropellamiento a los más pobres siempre ha sido y va a seguir siendo ¿me entendís? Como ellos pueden entender eso de poder proyectarse, de poder cambiar, de poder decir, no! Yo puedo hacer una historia distinta, y le podís generar el cambio en su círculo, en su entorno...ehhh...Yo puedo dar gracias de que he tenido alumnos que han entendido eso, alumnos por ejemplo que son hijos de narcotraficantes, como, los traficantes de la población. Y sabís que ha hecho la cabra, era una cabra excelente como alumna...ehh...ella venia expulsada de...en un primero básico, llegó a primero básico y de ahí la expulsaron ¡de un primero básico! Entonces tú decís: ¡Chuta, la echaron de un primero! Y la cabra era capa, entonces yo le empecé a darle responsabilidades, sabiendo que en su casa se amanecieron vendiendo pasta (pasta base de cocaína), y empecé a trabajar el tema de la historia, el tema de la familia, de valorizar a las personas, de querer a las personas, ¿me entendís? Terminó el octavo básico y la...y se fue...La cabra pesca sus maletas, con octavo básico; trece años, pesca sus maletas y la cabra se va de la casa, va a una casa de allegados,

de una familia donde ella participa en una iglesia y ella pide a ellos que si la pueden acoger; esa niña llega de allegada en una familia, dejo su contexto ¿me entiendes? Dejó su contexto, ¡dejo su familia! Y estamos hablando de trece años. Nosotros podemos tener veinte años y todavía seguimos pegados a las polleras de los papás. Esta cabra a los trece años, se despegó y se fue de la casa. Y vive y ella hace sola sus trámites, buscó que un profe de acá fuera el apoderado de ella en el colegio y es una excelente alumna. Está en segundo medio y aún es la mejor de la escuela ¿me entendís? ¿Entonces por qué no? Porque no proyectarlos ¿por qué? Y tú le pregunta a esa niña: Que vai a hacer cuando grande, desde primero básico. Y ella decía: Voy a jugar con los números...ehh...después cuando estaba como en cuarto básico decía: Voy a trabajar llevándole las cuentas a los caballeros. Cuando estaba en octavo; voy a estudiar contabilidad. Y es la mejor. De una escuela pije del sector, ella es la mejor, ella es la mejor alumna de esa escuela. Vale la pena preguntarles a los cabros que vai a hacer cuando grande. Y tú además de proyectarlos a ellos, sientes la obligación de proyectarlos. Y no proyectarlos solo diciéndoles que vai a hacer cuando grande, sino que proyectarlos académicamente, a hacer las cosas mejor, porque ese cabro sueña con ser mejor, sueña con ser mejor, sueña con ser contadora, pos. Y si yo como profe no le doy una herramienta y los miró y digo: ¡Qué va a hacer este cabro! ¡Es tonto! ¡Que si está metido en el circulo de la pasta base! ¡Si va a ser traficante cuando sea grande! Para que lo voy a enseñar a contar ¿Pa que cuente los pitos<sup>19</sup>? ¡No, pos! ¿Me entendís? Entonces si yo lo proyecto al cabro, eso me obliga también a mí a proyectarme a hacer bien las cosas.

E20: En ese sentido, acerca de proyectarse. Vamos a ir a la forma como hacen las cosas los profesores, lo que podríamos llamar “las estrategias didácticas”. Yo le he comentado que Ud....a mi me gusta en lo personal como usted muchas veces hace los ejemplos. Yo tenía una propuesta de tesis muy distinta, pero cuando me encontré con las realidades y empecé a darme cuenta del tema de los ejemplos y del relato, yo empecé a cambiar la tesis. A mi en este sentido me gustaría ver como Ud. piensa este relato, porque si queremos encontrar en los estudiantes estas capacidades y darles estas herramientas. Nosotros como dice Ud. tenemos que...ehhh...proyectarnos. Proyectarnos para poder proyectar a nuestros estudiantes. Entonces yo quiero ver cuales son los métodos, en que piensa Ud. cuando Ud. hace un ejemplo, que es lo que le da las herramientas o el sustento para decir: ¡Este es el ejemplo que yo tengo! De esta manera lo construyo o ya están preconcebidos esos ejemplos. Finalmente ¿de donde provienen?

---

<sup>19</sup> Cigarrillos de marihuana

P20: A ver teniendo claro que no en todas las...en todos los alumnos o en todas las clases hago lo mismo. Por ejemplo, si tu entras a la sala del séptimo, yo trabajo básicamente el tema de la música en la historia ¿me entendís? Como incorporo la música en la historia, y en base a esa música, lo ubico en el contexto histórico y ahí me traslado. Es muy distinto a con los octavos...con el quinto por ejemplo, trabajo básicamente el tema audiovisual, el tema de las imágenes ¿me entendís? Imágenes y sonido y con esto trabajo el relato. Ahora, por que trabajo el relato, a mí me interesa con estos cabros en octavo empiecen a reflexionar sobre lo que le esta pasando a ellos y sobre las vivencias de ellos y empiecen a comparar básicamente lo que ellos viven con lo que otros personajes en la historia viven o también han vivido. A lo mejor no son las mismas problemáticas, por ejemplo, a lo mejor no son las mismas problemáticas, por ejemplo el consumo de la pasta base, pero si hay otro tipo de abusos que años anteriores se cometía. La violación de los derechos humanos por ejemplo, cuando los cabros les digo, miren esto pasaba antes, pero ahora pasa esto y el cabro logra comparar que, la historia la verdad, que las violaciones se siguen produciendo las mismas violaciones a los derechos humanos que han cambiado de nombre, pero siguen siendo lo mismo ¿me entiendes o no? Entonces el poder vincular, la vivencia incluso de los cabros, buscar ejemplos de los cabros. Que ellos puedan palpar y que a ellos si que les pasan esas cosas y que además si ellos siguen así, van a terminar en la otra (sic) tipo de conducta. Pa mí eso es fundamental porque me queda menos tiempo, menos tiempo con ellos, hasta octavo, o sea con ellos me queda un par de meses. Cual es mi objetivo con ellos, es que ellos cuando vean una situación puedan pensar primero en el resultado del otro hecho histórico...

E21: O sea para que tengan un punto de comparación...

P21: ¡Para que puedan comparar! Decir mire en esto estamos, y si hacemos esto a lo mejor va a pasar lo mismo que pasó la otra vez. Una vez, con este curso creo que fue, con este curso. Fíjate que yo antes...ehh...todos escuchaban Reggaetón, todos escuchaban reggaetón cuando estaban en séptimo, me tenían loco con el reggaetón. Yo...ehh...chiquillos vamos a escuchar otra música...Y le ponía "Los Prisioneros"; no lo pescaban para nada...para nada. Yo les dije, miren pesquemos esta canción y la empezamos a leer, la empezamos a "hacer carne"<sup>20</sup> la canción...ehh..."Pateando piedras". Empezamos a conversar, en eso. Fíjate que después los cabros en la hora de recreo, no pusieron nunca más reggaetón, nos ponían los mismos "Prisioneros" todos los días. Y todos los días empezaban a nombrar personajes de la historia que ellos los empezaron a encarnar ¿me entendís?...Ehhh...Hablábamos de los líderes, de los

---

<sup>20</sup> Hacer viva, integrar a la experiencia.

líderes políticos...ahhh...no tenemos ninguno. Y empezamos a hablar de los líderes anteriores, cuando uno es un líder. Y ellos empezaron a creerse el cuento<sup>21</sup>. De hecho si tu mirai hasta octavo básico, por ejemplo hay un octavo chiquitito (en cantidad de alumnos), pero ahí hay dos niñas, que ellas han dirigido toda la problemática de los estudiantes (en el colegio). Y ellas organizan el caceroleo de la escuela, y ellas nos piden ir a las marchas y a ellas las llevamos a las marchas ¿me entendís? Y a ellas, les hice comparar lo que pasó con los “pingüinos” (movimiento estudiantil del año 2006 en Chile) o sea que repercusión hubo con el tema de los “pingüinos”, con la protesta de los pingüinos y que ganaron... ¡nada! Y por que ellas continúan y porque le continúan dando. Pasa el día...y ellas organizaron para mañana, mientras unos profes vamos a la marcha, ellas organizaron el caceroleo en la calle y a todos los niños le pedieron cosas ¿me entendís? Y tienen que meter bulla <sup>22</sup>y hacen asambleas en la escuela. Con eso tiene que ver. Por eso para mi el relato es algo fundamental que me queda menos tiempo para trabajar con ellos.

E22: ¿Los ejemplos, entonces usted los saca del tiempo que ha estado como profesor en la práctica?

P22: Si, y de la condición de ellos. Si tú te haz fijado los ejemplos son de la familia, de la sala de clases. Son de la familia de ellos, por que yo conozco a la familia de ellos. Por ejemplo, la Tami, ¿tu estabas cuando hablamos eso?

E23: Si, hablaban del papá del luchito, que tienen no sé cuantos hijos aquí estudiando...

P23: ¿Me entendís? Es que no solo los conozco, sino que también conozco el entorno de ellos, entonces para poder usar un ejemplo, yo tengo que conocer el entorno.

E24: Pero profe, yo de repente pienso. Como uno en esos ejemplos...usted habla del valor de conocer a los estudiantes y de generar ejemplos y del relato ¿Cómo usted tiene la certeza de que ese alumno, en la relación de que algo le pasó a la Tami o lo que le pasó en el colegio, el pueda hacer el vinculo correcto y que pueda vincular esas situaciones a un contenido que usted les quiere enseñar? ¿Cómo relaciono algo que le pasó a la mamá o a ella misma con un hecho que usted quiere enseñar? A mi me pasa eso porque...

---

<sup>21</sup> Tener confianza

<sup>22</sup> Ruido

P24: A ver... ¿cómo yo evaluó la historia? Yo evaluó la historia por las consecuencias. Yo no puedo evaluar la historia. Yo te insisto a mi no me interesa que se aprendan hechos históricos. No me interesa que se aprendan las líneas de tiempo. A mi me interesa que ellos aprendan a reflexionar, a ordenar tu vida en base a la historia. Ehhh... ¿Cuándo yo sé que están aprendiendo? Cuando hay cambio de actitud en ellos ¿me entendís? Posiblemente va a ser súper difícil evaluarlo en la concreta: ¡Ya mañana tenemos prueba de esto!...Ehhh... ¡Revolución Industrial, mañana hay prueba de esto! Siendo que todo lo que hemos hablado ha sido de la vida. Por lo tanto, yo tendría que diseñar una forma de evaluación donde ellos relaten un hecho, un hecho de la vida...ehhh...Y un hecho de la vida donde ellos busquen soluciones a ese problema. Donde puedan decir yo armaría una empresa de esta forma, de esta forma haría que los trabajadores estén en esta empresa, en eso me doy cuenta y puedo decir: ¡Ahora si que entendió el cabro! ¡Me entendís! Ahora entendió. Pero también puede que no tengan la respuesta ahora...Ayer hicimos una liturgia en una iglesia y una de las expositoras fue la Tami. Ella pasó adelante y había unas cien personas, y pasa adelante. Y ahí empezó a hablar de los derechos de las personas; del derecho a la educación ¿Y cuando hicimos esta clase? Esta clase la hicimos a principio de año, cuando vimos, quienes son chilenos, cuando empezamos a hablar sobre el derecho de las personas, cuando hablamos de la Revolución francesa ¿me entendís? El derecho; el derecho de la mujer, el derecho que la mujer podía opinar, el derecho que la mujer pueda participar .Y fijate que ella cuando, fuimos a la sala y preguntamos quien podía exponer los cabros casi todos (...) ¿Pero por que no puedo ir si yo soy mujer? ¡Yo también quiero exponer pos, si yo puedo! Ahhh...entendió, entendió el concepto.

E25: O sea que es como una...a ver...es como una evaluación que se hace...lo que pasa es que uno como profesor esta más acostumbrado a que las evaluaciones son inmediatas y que las evaluaciones son formales. Pero acá en este caso una evaluación que tiene que ver con la comprensión se da no necesariamente en una prueba, como la entiende Ud.

P25: No la evaluación no tiene porque ser sumativa. Yo puedo evaluar a fin de semestre el proceso ¿O la historia no se mide con procesos? Si pos, la historia es proceso, yo mido el proceso. Yo instalo el Transantiago (sistema de transporte metropolitano en Santiago de Chile) y todavía estamos midiendo el Transantiago y todavía no tiene resultados el Transantiago. Son procesos.

E26: Es que sabe lo que pasa, profesor. Es que a mi me pasa con ese mismo chiquillo que de repente esta durmiendo o que aparenta no querer estar en la sala, me pasa eso. No tanto por el

tema de la prueba y de responder las preguntas, así como que pasa en esta fecha ni nada. Yo también tengo esa formación, respecto al tema de la comprensión de la historia. Pero me cuesta, como que me genera, angustia eso de que por ejemplo un alumno diga: ¡No, profe...no quiero hacerlo...! Todavía no estoy contextualizado con esa realidad. ¿Como se hace con ese chiquillo o esa chiquilla, que puede estar entendiendo, pero que a uno no le confirma de alguna manera que esta aprendiendo? ¿Cómo lo hace Ud.?

P26: Bueno, esa es la gracia de la historia. La gracia de la historia es que no te tienen que responder al tiro. No es matemática, no es... ¿Cómo evaluó yo matemáticas? Dos más dos igual, cuatro; listo se acabó.

E27: ¿Pero también tiene que existir alguna manera de evaluarlos?

P27: ¿Cómo evaluó al chiquillo que está callado y que está todo el rato escuchándome? Claro que tiene que haber alguna forma de evaluar ¿Pero cómo lo evaluó? Lo evaluó tal vez, cuando termine el proceso. Si tu miras el libro de clases, hay chiquillos que son los callados, que no hablan y solo escuchan; que mira cuando el otro habla y se le vuelve a preguntar. Generalmente tu miras el libro y no tiene ninguna nota puesta. ¡Pero cómo no van a tener ninguna nota puesta! Reclaman algunos. Pero ese cabro está viviendo el proceso. Y seguramente lo vamos a ver en el promedio, pos. Pero tiene que vivir el proceso ¿me entiendes? Entonces que yo miro ahí; por ejemplo cuando estábamos hablando de la... a su curso el año pasado eso si...vimos el contenido que tiene que ver con la formación del país y con la participación ciudadana; elecciones presidenciales y todo eso...En la escuela no habían centros de alumnos y los cabros solos armaron el centro de alumnos. Hace años atrás, un grupo de cabros cuando estaba el tema de las candidaturas presidenciales, hicimos elecciones presidenciales acá en la escuela. Y fijate que lo organizaron los cabros; y con conteo y con sufragio y con carnet, los cabros se hicieron su carnet, y ellos organizaron todo; y estaban los vocales de mesa, y hubo campaña publicitaria, campaña publicitaria, y ponían su afiche. Y los cabros se robaban los afiches de las calles y pegaban los afiches. Era súper loco porque teníamos cincuenta afiches de Piñera y los apoderados así: ¡Y cómo en la escuela permiten esto! Los cabros estaban haciendo su campaña...y estaba toda la escuela...desde un contenido de séptimo básico, estaba toda la escuela involucrada en un proceso. Y votaron los cabros chicos, desde el kinder hasta el octavo. Hicieron su carnet, fueron, votaron; contamos los votos ¿me entiendes? Contamos los votos...ehh... ¿y quien se ganaba el siete? Adivina quien se ganó el siete...

E28: Ehhh...no sé...

P28: El candidato que ganó, el grupo del candidato que ganó. Por que hizo una mejor campaña. Esos cabros hacían una fiesta donde entregaban afiches del candidato, contaban cosas del candidato. En otras palabras “vendieron la pomada”<sup>23</sup>, pos. Y lo hicieron bien, pos. Por lo tanto; Notas, partimos: Siete al candidato que gana, Seis coma cinco, seis, y cinco. Cuatro candidatos. El que sale presidente, tiene el siete, pos. Claro tú decís, ¿bueno y cómo? Ahí esta el resultado. ¿Qué estoy midiendo? Proceso. Estuvieron tres meses con campaña y tu venias a la escuela de repente y estaban todos con...cabros que son de Piñera<sup>24</sup>, ponían la música de Piñera, entregaban afiches de Piñera...hicieron su campaña, se informaron y paradójicamente acá ganó Piñera, pos. Y fíjate que después aparece Piñera como ganador, entonces los cabros...cuando llegan los cabros chicos dicen: ¡Tío, ve que ganó Piñera! (en tono de reclamo irónico). Es que a lo mejor hicieron las cosas distintas. Entonces empezamos a analizar la candidatura ¿me entendís? Entonces empezamos a ver ¿Qué hizo Piñera? A ver...Entonces con mi curso, empezamos a ver todo lo que hicieron para la campaña de Piñera, lo mismo hicimos con la de Frei. Vimos la división que se produjo ahí entre MEO (Marco Enríquez Ominami) y Frei. ¿Entonces a lo mejor por eso perdieron? Entonces los cabros empiezan a analizar a estos personajes que parecen tan lejanos los acercai al planeta Tierra ¿Cómo mido yo? Ahí medís pos. Ahí puedo evaluar...

E29: Hay una cosa que tiene que ver con el relato y con el ejemplo, que ahora estoy tratando ese tema, que tiene que ver con lo recursivo. ¿Entiende lo que es recursivo? Es volver así como, lo mismo. ¿Cuáles son sus, digamos, sus elementos internos que a Ud. le dicen de aquí me puedo agarrar? Por ejemplo, estoy contando la historia de “Juanita Pérez” bla, bla, bla y me doy la vuelta y vuelvo al contenido. Yo siento que ese es el movimiento que hace Ud. Cuenta, cuenta, cuenta una serie de cosas y como que de repente, yo me pierdo porque no sé porque empezó tal relato pero después cuando vuelve a la conexión con el contenido encuentro la lógica. ¿Usted siente un poco que es la técnica que usted utiliza? No sé si podría explicarme su propia técnica de relato y su propia técnica de ejemplo.

P29: A ver, cual es la técnica discursiva. Primero, busco algún ejemplo que para los chiquillos sea significativo. Creo que si yo cuento mi historia...parece que tú ese día escuchaste una historia de mis papás, acerca de la relación de mis padres. Entonces uno se debe preguntar

---

<sup>23</sup> Confeccionaron un relato creíble

<sup>24</sup> Sebastian Piñera, candidato presidencial año 2009

primero, el ejemplo de mis padres y lo que yo haga tendrá un sentido para los cabros. ¿Qué es más frustrante que yo hable de la separación de sus papás o que yo cuente el relato de mi familia? Obviamente para ellos es más drástico que yo cuente el relato de mi familia.

E30: Claro por que ellos van a tener vergüenza o miedo de contar eso.

P30: Si yo parto contando mi problemática, lo que significó para mí la separación de mis padres, ellos van a poder decir: ¡Ahh, o esa al tío Juan también se le separaron los padres! No es tan anormal, no es tan malo ¿me entiendes? No es tan terrible. Entonces parto yo siempre contando un relato, trato de hacerlo lo más personal posible, pero que siempre sea de interés de ellos. ¡Porque no voy a contar una historia de cuando yo fui al sur. No sé pos, yo cuando voy de vacaciones yo voy a la zona de Coñaripe, a las termas me voy con mi mochila y mi carpa. ¿Qué les puede importar que yo ande en Coñaripe y vaya a bañarme en las termas? Cuando ellos algunos no tienen ni calefón en la casa ¿qué les puede importar? De hecho un ejemplo que para ellos les sea significativo, que puedan relacionarlo con ellos. Después generalmente trato de tomar un ejemplo que tenga que ver con lo que a ellos les sucede. Tu te haz fijado que siempre uso la técnica de escribir el titulo de la clase. Siempre hay que leer el titulo y en base al titulo, destrozo el titulo y de ahí me agarro los ejemplos ¿te has fijado en eso? Y después me meto en la materia y depuse trato de volver para que ellos hagan la conclusión final. Es decir, esto pasó hace cien, doscientos, trescientos años, pasó, esto pasaba y sigue pasando.

E31: Es un movimiento interesante, en el sentido de decir: Yo no presento la historia, como historia y después la ejemplifico, sino que la parte ejemplificando; porque mi vida es más importante que la historia. Y la historia es un medio para ejemplificar mi vida y no mi vida es un medio para ejemplificar la historia...

P31: Claro, fíjate como nos enseñaban historia. Yo cuando estaba en la básica detestaba historia. Porque eran fechas, fechas, fechas, puras efemérides. Entonces no le encontraba ningún sentido, no le encontraba sentido. Y cuando me empezó a gustar historia, cuando un profe en tercero medio, que le profe nos empezó a hablar de su vida y relaciona esta vida; y relaciona lo que hacia él, con la historia. Yo llego al tercero medio y nunca habíamos leído un libro con los chiquillos en las clases, nunca. Y el profe nos empieza a hablar de un personaje y sabes qué era un profe de lenguaje. Y estábamos todos abobados<sup>25</sup> (sic). Cuando el profe estaba en la mitad de la historia, contando el relato...y le ponía "color" el profe...Yo creo que

---

<sup>25</sup> Embobados

hago las clases porque aprendí de ese profe. Y cuando estábamos todos abobados (sic). El profe paraba la clase y decía: ¡Chiquillos, sigan la historia! Y el profe nos escribe...nos habían hecho leer no sé cuantas veces “El Quijote de la Mancha”, y era un manojito así de grande para un cabro de tercero medio. Y el profe dice: este es el capítulo tanto del “Quijote de la Mancha”, aquí voy. Ustedes léanse, este, este y este...y después seguimos la conversa. ¡Sabís que! Partimos todos a comprarnos el libro del “Quijote”. Y el profe nos pone abajo: ¡El Quijote barato, no! El grande. Entonces nos íbamos a comprar el resumen. ¡El barato no! El grande, dijo el profe. Entonces compramos el grande, el manojito grande. Y nos pusimos a leerlo como tres veces. ¡Nos enamoramos, pos! ¿Con qué tiene que ver?...Con la cercanía. Con la cercanía del personaje a la vida. Y eso es lo que yo trato de hacer. Del personaje, de nosotros como “personaje” en la historia, poderlos conectar a hechos históricos y después hacer la conclusión para que no me suceda lo que le sucedió a ese personaje...

E32: ...O darse cuenta de que los errores que yo cometí, no son tan terribles, porque otra persona los cometió antes y han salido de esas problemáticas. En el fondo, yo siento que la Historia no es como... ¡a mi parecer ah!, no es para decir, no cometer los mismo errores del pasado sino como para decir, es normal que el ser humano tropiece con la misma piedra...

P32: ... ¡Claro! Ahora el tema de cómo hacer entender en la Historia, como algunos personajes históricos fueron macabros...macabros. Ehhh...No sé pos, de entender por ejemplo cuando los cabros...cuando la Segunda Guerra Mundial. De cómo el ser humano fue tan macabro, de cómo en la Guerra de las trincheras, como les cuento a los cabros que para comer...o que comían encima de los muertos, pos. Y que los muertos se descomponen. Y que los soldados tenían que comer ahí...en esas condiciones estaban; y que del bando que sean, que eran terribles. Entonces cómo poder hacer reflexionar a los cabros, en humanizarlos más...

E33: Y usted cree que esto de haber sido dibujante, le permite entender al personaje. Porque a nosotros como que nosotros somos personajes y nos acercamos a otro personaje. ¿Usted cree que hay algo de eso que sigue estando en Ud. que tiene que ver con el hecho de contar historias? Porque un dibujante es una persona que cuenta historias con dibujos. Y ahora, usted lo que sigue haciendo es contando historias. Tal vez no de la misma manera, pero...

P33: sabís que...yo creo que no me sirvió para nada...

E34: ¿Por qué no?

P34: Porque...por algo hice un vuelco en la vida. Porque sentí que todo lo que estaba haciendo no me servía para nada. Ahora como profesión lo único que me sirve es para...ni siquiera dibujo en la sala...

E35: Pero yo creo que le sirve de lógica interna.

P35: Ahh...si...a lo mejor puede servirme de lógica interna...

E36: ¿Usted cree que no tiene lógica interna entre ser dibujante y ser profesor? Pero yo encuentro que sí la tiene...

P36: Puede ser...es que no me he hecho esa pregunta. Primera vez que reflexiono sobre eso.

E37: La misma lógica. Por ejemplo yo fui...Yo estudie diseño gráfico y ahora soy profesor, o sea es una historia similar, pues yo rescato los elementos de Historia del arte que aprendí en la otra carrera...

P37: O a lo mejor el lado que me tocó trabajar fue tan penca<sup>26</sup> que lo único que he tratado de borrar es el lado que me tocó trabajar que era en el Mercurio<sup>27</sup> (risas).

E38: Claro, pero busquémosle una lógica que sea más optimista.

P38: Puede ser... yo nunca me había hecho esa pregunta...

E39: entonces yo volvería el tema, por ejemplo, como para finalizar ya, porque ya llevamos como una hora de entrevista. Y me gustaría hacer un cierre con esta entrevista. Que es el tema que tiene que ver con el relato, seguir con el relato y seguir con los ejemplos. Plantearle una posibilidad que yo veo dentro de sus clases, por que usted me dijo: Coméntame las clases, para poder mejorar. Yo siento que dentro de sus clases tienen un potencial bastante grande de desarrollo. Me gustaría ver si usted coincide conmigo...Que este mismo tema del relato y del ejemplo, como poder hacer que los chiquillos sean más participes acerca del relato de ellos, porque ya lo son, pero de ellos mismo generar ejemplos.

---

<sup>26</sup> Tan mal trabajo

<sup>27</sup> Diario El Mercurio

P39: Mm... si lo que pasa...bueno lo que pasa es que la...es súper interesante que la...ehhh... a mi me gustaría que la...a mi me gustaría lograr eso con ese curso. Ehhh...pero cuesta mucho. Ahí en ese curso cuesta mucho. Ehhh...es súper interesante poder como alumno, de repente venir a otra clase con ellos, no solo a mi clase. Por ejemplo poder entrar a lo que significa una clase con lo de Naturaleza. Y los cabros no participan en nada...Ehhh...Tu los invitai en una clase de lenguaje, si son poesías, son las viejas las que escriben, no ellos. Es un curso medio apagado. A mi igual me encantaría que ellos pudieran relatar más. Que no sólo fueran tres o cuatro o la mitad del curso...

E40: Claro porque esta la niña esa como se llama...

P40: La Tami, la Sara...

E41: La Tami, la Sara, está la Pilar, el Jorge, el Vladi que también es bien participativo. Y esa es otra cosa también, que no están siempre los mismos. Porque una semana yo vengo y no está el Vladi y el miércoles tampoco está el Vladi y el lunes vengo y tampoco está el Vladi y después aparece, solo tomando a algún alumno como ejemplo.

P41: Claro, es un curso muy inconstante. Por eso independiente que uno use el relato en la historia, ese relato tiene una secuencia. O sea, yo no me puedo ponerme a relatar cosas de los derechos humanos si yo estoy en la Revolución Industrial ¿me entendís? Tiene que tener una coherencia el relato con los contenidos. Entonces claro, que pasa cuando los chiquillos son inconstantes, entonces a ellos se les produce este vacío donde dicen que esta hablando este profe si no ha hablado de esto otro. Si a ellos les cuesta como enchufarse a veces, por la falta de constancia...

E42: Que eso es independiente del profesor

P42: Claro es independiente del profe. Ahora ese curso es su característica ser no muy buenos participantes. Generalmente escuchan. No digo que no aprendan, porque a mi me consta que aprenden, sino no generarían cosas afuera. Pero generalmente es un curso que más que participar es un curso que escucha. Y que hay un grupo de niñas más activas que participan o se atreve a contar su relato. Otros no cuentan su relato básicamente por una cuestión de vergüenza, porque algunos no se atreven porque es la historia de ellos. O sea yo conozco ese curso de cuando estaban en kinder. Entonces además he tenido alumnos de ese curso,

hermanos de esos chiquillos que han sido alumnos míos por lo tanto también conozco a la familia.

E:43 Yo creo que también hay una cosa, no se si usted comparte conmigo que es lo que me voy dando cuenta con las observaciones. Que en la medida que va creciendo, no sé si tiene que ver con una cosa de generación ahora, van creciendo y como que van...hay algo que les va pasando con el tema de la participación.

P43: Fíjate que antes con los chiquillos del séptimo estábamos hablando de la pobreza, de la pobreza que tiene que ver no con la pobreza material, sino con la pobreza del alma. Y yo siento eso, que los jóvenes de ahora, suponte esta misma clase que yo le hago a los chiquillos se lo hacia a los cabros tres años atrás que el curso que era de primero lo hacia con ellos. Y era una cuestión de conversar y de conversar. Y yo les decía anoten en sus cuadernos, tu cachái que las viejas reclaman que uno hace clases, pero los cabros no tienen nada escrito. Entonces yo les decía: Chiquillos por favor escriban esto, estudien esto en la casa, yo les busco fotocopias, escribanlo. Pero una cuestión de conversar, de conversar, de conversar. Y que armaban discusión y armaban foros. Creo que los chiquillos a medida que van pasando los años, no a medida que van creciendo sino que a medida que van pasando los años están siendo más pobres, más pobres de alma...

E44: Y no tiene que ver con el lugar donde estén sino...pareciese fueran todos...

P44: No tiene que ver con las clases sociales, tiene que ver con todo el contexto de los jóvenes ¿me entiendes? Más pobres. Creo que esta cosa del...creo que los cabros se creyeron el cuento del Chino Ríos<sup>28</sup>, con la estupidez del "no estoy ni ahí", y que la sociedad les hizo creerse el cuento.

E45: pero lo interesante es que hay un cierto sector donde llega eso. Yo creo que hasta los 19 o los 20 años, que están en el colegio, que pasa eso entre primero medio u octavo y cuarto año medio. Hasta ahí está ese limite después como pasan algunos, otros se quedan en los mismo...

P45: A mi me da mucha pena, pero yo creo que no es responsabilidad de los cabros. Yo creo que lo que pasa ahora. Que es lo que se alegaba hasta antes de las movilizaciones de los

---

<sup>28</sup> El tenista Marcelo "Chino" Ríos se hizo famoso por su expresión "No estoy ni ahí" que implica, una apatía hacia cualquier tema

estudiantes, que los jóvenes no participaban en política, que los jóvenes no hacían nada, que los jóvenes “no estaban ni ahí” en inscribirse en los registros electorales, que los jóvenes no servían para nada. Fíjate como están los jóvenes de este país y que están pidiendo ahora los jóvenes...cambios constitucionales y eso es política. Y miles de jóvenes salen a lo mismo. Durante años les hemos metido “el bicho”<sup>29</sup> a los cabros en la escuela, en las casas en la estupidez de la televisión que los cabros no sirven para nada. Creo que los cabros recién están despertando.

E46: Bueno profesor, esta es la entrevista no quedan más preguntas. Esto será un material muy importante y quiero darle las gracias por su disposición y su ayuda. Muchas gracias.

P46: De nada, a ti por la preocupación...

---

<sup>29</sup> La motivación

## **Anexo 2**

### **Observaciones**

#### **Lunes 12 de septiembre**

8° básico.

Preparación del acto del 11 de sept.

Después del 11 porque esta más fresquito...ya pasó, es lo que dice el profesor

Vamos a colocar un tema sobre el 11 de septiembre. ¿Cual es el drama más grande que de ahí para adelante empieza a pasar? Pasamos al video. ¿Cuándo vamos a ir al museo? Hay una muralla gigante. Te acuerdas de lo que dice esa foto- intervención personal acerca de lo que es la desaparición de un familiar. Enfrentamiento a un caso real. Tranquilidad frente a la muerte versus la angustia de tener una persona desaparecida pero sin saber de ella. El profesor habla con sus alumnos acerca del caso Matute Johns. El profesor habla con sus alumnos sobre el caso Camiroaga. ¿Qué pasa si no encuentran el cuerpo? ¿Qué pasa con la gente, con los familiares? ¿No creen que las familias de los desaparecidos se preguntaran como murieron su familiares, de hambre, de sed o sufriendo?

Los estudiantes están atentos a este discurso del profesor. El profesor cuenta sus experiencias respecto a como se vivió en los años 80's. El les pregunta: en la misma población de Uds. Sus mamás deben saber como fue ese tiempo.

Una alumna dice: Al parque Brasil los sacaban a trotar, por la mañana o en la madrugada, sin aviso. A lo que otra estudiante pregunta: ¿Todos los días? El profesor dice: Claro que no todos los días pero, sin aviso.

Nosotros tenemos que cambiar el sello, afirma el profesor. Tenemos que contarles a los más chiquititos, que es lo que pasó. Nosotros tenemos que encargarnos que el profe (sic), forme al niño. Participa el profesor de inglés, en el acto, Esta es la canción que vamos a poner en el acto, por favor escúchenla.

El profesor pone la radio con un cassette, esta canción es un tema de Quilapayún o de este tipo de música de tipo canción protesta. Me pregunto si las pasiones del profesor son entendidas por los estudiantes, debido a que mientras suena la canción muchos de ellos, están recostados en sus mesas.

¿De que forma aprovechar mejor los recursos didácticos? ¿Los estudiantes escuchan o solo simulan escuchar? Entra un estudiante en la sala. Me da la sensación que los estudiantes no participan de la pasión del profesor. Mientras suene la canción nos vamos a poner unos cartelitos, que digan, ¿Dónde están? Ustedes se preguntan por que tenemos que hacer esto, dice el profesor. Esto se hace para recordar a la gente- a ver, ¿alguien de aquí podría decir algo? Mi pregunta es la misma que la de los estudiantes, ¿que es precisamente ese algo que quiere digan los alumnos?

Yo creo, dice el profesor, que la Democracia hay que cuidarla. Si mi opinión tiene que valer tiene que ser votando. Un amigo mira estos cabros we...El profesor da la sensación por momentos que habla mucho y condiciona el desarrollo de las clases a su protagonismo, sustentando la escasa participación de sus estudiantes. En su conversación hay muchísimo interés, es interesante escucharlo conversar, pero en ocasiones se va intelectualmente hacia situaciones que escapan al interés tanto de la clase como de las pasiones personales de los estudiantes. Esta conversación del profesor dura alrededor de 15 a 20 minutos. Pasó el Pato Aylwin, pasó el Lagos, y la Bachelet y ¿las cosas como siguen? ¿Por qué no se recuerda lo que pasó? Intervención personal- Yo hablo acerca de la importancia de cambiar la constitución, pues es la constitución que dejo Pinochet, sin importar mucho que la democracia se haya instaurado. Yo tengo amigos que son anarquistas (con esto que dije los alumnos abrieron los ojos y despertaron). Por ejemplo, dice el profesor, ayer ustedes vieron el corte de luz del Hospital San José, (uno de los estudiantes dice, no lo sé profe porque yo voy a la clínica), que complicaciones trajo los cortes de luz del otro día. ¿Aquí ustedes vieron los cortes de las calles y las barricadas? ¿Para que se hacen?

A quien le da el cuero para hablar, los conmina el profesor. Cinco alumnos se recuestan como escondiéndose, ninguno de ellos quiere ser el que se ofrece. El docente dice, pregunta para que se necesita hacer esto. Algunos estudiantes dicen para recordar. El profesor dice para conmemorar. Otros dicen, por las familias, para que nunca más se vuelva a repetir, para que nunca más suceda dice el profesor. Ninguno de los estudiantes quiere participar salvo una niña que dice que ella, se ofrece para confeccionar un pequeño texto. En ese momento se habla acerca de la personalidad que hay que tener en la vida. Se les invita a hacer más personales sus carteles, como si fuesen dirigidos a algún familiar o persona conocida. Los estudiantes confeccionan carteles con plumón en los cuales, aparecen frases como: ¿Donde está mi abuelita? o ¿Dónde está el...? Agregando un sobrenombre de un conocido.

Se toca el timbre de recreo y los estudiantes salen al patio con sus carteles. El profesor pone la música y la niña encargada de leer su texto lo hace. Otros profesores comentan en el acto, sobre sus percepciones sobre el Golpe de estado y la posterior represión sufrida en su comunidad local y en la población en la cual viven. Fin de la observación.

Segundo día de observación

***Miércoles 14 de septiembre de 2011***

8° básico

Hora: 14:15

Empieza la clase. El profesor dice: hoy vamos a comenzar una unidad nueva. Pág. 142 del libro. La revolución industrial. ¿Quién podría definir ese título? ¿Revolución Industrial. Le pregunta a los estudiantes haciendo un esquema en la pizarra, separando las palabras, Revolución e Industrial.

¿Qué significa Revolución? Los alumnos dicen: Cambio- Problemas- Muerte- Cambios en la vida. El docente va anotando los conceptos que le dicen sus estudiantes. Luego anota lo que los estudiantes le van diciendo respecto a Industrial: relacionado a la industria- movimiento- fabricación, etc.

Ahora vamos a relacionar. ¿Puede haber un cambio en la industria? Por ejemplo, cuando uno echa bencina en una bencinera. Primero había un viejo (sic) que le echaba bencina al auto. Ahora con las bencineras nuevas pusieron una bomba automática, que uno la programa, se baja del auto y va a una caja y el dicen, ya señor cuanto quiere y después uno solo va y le echa bencina. Después con una modernización, se pasa solo la tarjeta y la tarjeta te descuenta la plata.

¿Qué es lo que pasó en el intertanto? ¿Desde el viejo que echaba la bencina, pasando por la automática a la con tarjeta? Los alumnos empiezan a responder tímidamente. Profe, primero se hace más fácil. Ya dice el docente, ¿que más?

Luego es más rápido y se trabaja menos. También se depende menos de las personas. ¿Qué significa eso? Que el caballero que echa bencina no tiene que trabajar más, dicen ellos.

Si lo ponemos como problema, dice el docente, en un ejercicio; ¿la industrialización puede ser un problema?

En el mismo caso de los profesores. Yo fui el primero en poner pizarrón, usable con plumón. Impensado un data, dentro de la sala. Llega la tecnología y el profesor como que queda a un lado, con el Wikipedia y el Internet.

La conversación del profesor deriva hacia otras cosas que se transforman con la industrialización y la separación de clases sociales. Por eso hay diferencia entre los pobres y los ricos, miren si hasta hay una diferencia dietética, entre unos y otros (a partir de un relato del profesor de cuando lo invitaron a una cena con otras personas del barrio alto).

En el rescate del tema de la muerte que expresaron los estudiantes, el relata su experiencia de cuando fue a una cena de honor. Pareciera tiene una lógica oculta todos sus relatos. Es como si al principio no le encontrases sentido, pero llega a una ejemplificación y conexión al final, muy explicita.

Suele darle una importancia radical a la experiencia personal en la historia. Prosigue su análisis, si hasta lo que ellos comen es diferente a lo que nosotros comemos. ¿Por que la señora de la población tiene guata (sic) y es así guatona y desarmada?

¿Qué es lo que comemos nosotros? Ahí sale el tema del pan y los alimentos que comemos, se llega a la idea que la alimentación es desbalanceada en los pobres. A la larga la mala alimentación causa enfermedades y debilidad en casos extremos. Por ejemplo hay una señora de la población que no abre las cortinas hasta muy tarde, ¿para que creen que lo hace? (pregunta retórica)...Para que los cabros chicos se salten el desayuno y almuercen altiro (sic).

Cambio de vida- Cuando nosotros fuimos a la Coca-Cola, ¿cuanta gente había? ¡Habían poquitos! Dice un alumno. ¿Por qué habían poquitos? Dice el docente.

Las maquinas no piden aumento de sueldo, no hacen huelgas y eso hace la diferencia.  
¿Todas estas cosas afectaran en un cambio político?

Entran unas enfermeras a promocionar unos tratamientos dentales. Los alumnos preguntan las condiciones de los beneficios a las enfermeras.

Sigamos. Una revolución causa cambios políticos. Por ejemplo, el caso de mi hermana, ella tiene lupus. De repente me dice, Juanito me puedes prestar 80 lucas. Claro como es mi hermana, yo no tengo corazón para negárselo. Como el dinero siempre es poco, en mi familia se produce una crisis. En mi familia se provoca una crisis.

¿Cuándo en el país hay una crisis de que manera se manifiesta? Este es un interesante giro del presente al pasado. ¿En el pasado habrá sucedido lo mismo? Pero en el pasado había más pega, dice Vladimir.

Pasando a un tema que tiene relación, el tema del trabajo implica otras cosas. En otros colegios municipalizados las condiciones de trabajo son distintas, las relaciones humanas son distintas. ¿Es la misma calidad de vida?

Por ejemplo, ¿es la misma calidad de vida una persona que trabaja todo el día, que se levanta a las 5 de la mañana, que viaja 2 horas de ida y 2 de vuelta al trabajo, que una que no lo hace? Los estudiantes se sienten motivados con la pregunta, y participan, contando algunas experiencias, de conocidos o familiares respecto a la temática.

¿Porqué salí del Mercurio si ganaba más? (pregunta retórica). Por que no era feliz. La misma mamá del Pablo, llega a las nueve, a las diez. Estoy una hora o un poco más con mi mamá, responde el niño en cuestión. ¿Los grandes problemas familiares son porqué? Por la plata y por la incomunicación.

Sigue leyendo por favor. Cambio del trabajo artesanal por trabajo industrial. ¿Han entrado a un taller de costura? Un alumno dice: Ah, si mi mamá. ¿Y cómo son las instalaciones? Las operarias están separadas. El profesor explica que están separadas unas de otras para que no conversen. Por ejemplo, en una fábrica está la sacahilachas y la cortahilachas. Que es lo que pasa, qué la sacahilachas, se tiene que responsabilizar por su trabajo. Si una tela o un pantalón salen con hilachas, ¿a quien se responsabiliza? A la que hace la pega, dice un joven.

En este sentido, se produce un fenómeno de especialización de la producción. Prosigue el docente con las preguntas.

-¿Quién es más especialista?- Jorge contesta tu las preguntas.

¿Qué pasaría si no existiesen las máquinas?

-Habría trabajo para todos- dice el joven

- Seríamos todos más inteligentes, responde una alumna

-Las cosas irían más lento- dice otra alumna.

El profesor se refiere a los efectos del terremoto del año 2010 en Chile, considerando que cuando sucedió este hecho, muchas personas quedaron desconectadas de sus familiares e incluso sin posibilidad de trasladarse, y en casos más extremos, sin poder dar cuenta de las necesidades básicas a causa de la falta de elementos tecnológicos y técnicos que permitiesen bombear y purificar el agua, extraer bencina de las bencineras, etc.

Se refiere a la experiencia del Tío Carlos en el sur cuando ocurrió el terremoto, diciendo que este tío (entendido por los estudiantes y hablantes como el profesor Carlos), quedó sin posibilidades de retornar a su casa en Santiago de Chile, por varios días, sin posibilidades de informar de su situación a sus familiares.

¿Qué hace el qué no hayan máquinas? ¿Cómo vivimos sin la lavadora o sin el televisor o sin el computador? Tendríamos que acostumbrarnos a una vida totalmente distinta. Hay un sentido de comodidad detrás de las cosas que usamos. Habría que empezar a pensar y actuar respecto a como le damos solución a estos problemas, sin las máquinas que funcionan por nosotros a través de la energía.

¿Ustedes creen que todas las sociedades se benefician por igual con los avances? Un alumno dice: No, porque algunas personas se quedan fuera de estos avances.

¿Qué fuentes de energía son las que ustedes ocupan?

Ellos responden. Una chica dice electricidad, otra dice computador. ¿Cuando hierven la tetera que usan? Una chica dice gas ¿Y si no hay gas? Con leña dice otra chica.

¿Ahora que dicen las viejas? Dicen pone el agua en el hervidor, ¿pero si el agua se enfría? ¿Qué pasa? Se vuelve a poner pos, profe. Las viejas ponen el hervidor como una forma de mejorar la rapidez en conseguir agua caliente. ¿Han visto ustedes como sube el medidor de la luz cuando uno pone el hervidor? Se dispara la cuestión que da vueltas. O sea por un tema de rapidez ocupamos más presupuesto.

¿En este caso que es mejor? ¿Ocupar electricidad o ocupar gas? Ninguna de las dos pos profe, por que las dos salen caro O sea cuando dejamos la tetera que se enfríe, perdemos energía. La pregunta es que es mejor ¿Perder una o perder las dos?

Otro elemento, por ejemplo, ¿que piensan ustedes del trabajo infantil?

Es bueno, por que se acostumbra al trabajo- dice un estudiante.

Se toca el timbre. No se alcanza a discutir más la idea, ni los ejemplos que se están trabajando. Fin de la observación.

### ***Miércoles 28 de septiembre***

14:15 horas

Sala de recursos (biblioteca y reproducción de videos)

El profesor habla acerca de elementos de convivencia con los alumnos. Acerca de las relaciones interpersonales entre ellos y la vida cotidiana de la comunidad vecinal. Luego dice: ya pasaremos al libro. Página 148<sup>30</sup>

Aumento de la población. Dijimos en la clase pasada que pasó cuando empezó a crecer la población. La clase a la cual refiere es la clase del día Lunes 26 de septiembre a la cual por razones médicas, el observador no pudo asistir.

Prosigue el profesor. Si tengo una empresa de reparación de automóviles, tu tío por ejemplo Jorge, el no es dueño de una empresa de reparación de automóviles, ¿Cómo son las maquinas? Si tuvieses una empresa de reparación de automóviles o de textiles y de géneros ¿como serian las máquinas? Grandes muy grandes dice un estudiante.

¿Y si esas máquinas son tan grandes, se las puede transportar fácilmente de un lugar a otro? ¿Qué tipo de máquinas son en el taller mecánico? El estudiante dice que hay muchas máquinas, unas para comprobar los frenos, otras para arreglar diversas partes del motor o rectificar ciertos elementos que son pesadas y ruidosas.

Entonces, ¿se pueden llevar a otras partes fácilmente? No, dicen muchos de los estudiantes. Antes las cosas eran distintas, fíjense que la tierra de Santiago es una de las más fértiles, aquí

---

<sup>30</sup> Libro del estudiante para 8° básico otorgado por el Ministerio de Educación

toda la zona central es fértil, pero se aprovecha para otras cosas como la industria. Aquí antes habían terrenos muy grandes y esto antes era un peladero en muchas partes. No habían tantas casas como ahora, incluso ahora hay acequias, como la que hay por aquí a la vuelta. Un estudiante dice: Si pos, si donde vive la Sacha por Yungay pasa una acequia y esta tapada con unas latas y pasa un tubo.

El profesor prosigue. Antes había puras zarzamoras y todavía quedan los lugares de regadío y esas cosas. ¿Pero si antes habían estos terrenos, por que la gente se agrupa en lugares o en un lugar en específico?

Los alumnos dicen por que hay mejores oportunidades de conseguir un trabajo. Por ejemplo si tu te casai con la Tami o la Cami, te puedes proyectar con la Tami?

¡Es que depende pos profe, yo estoy chico!

Si pero si te quisieras proyectar y tener hijos ¿donde vives? ¿En el campo o en la ciudad?

El promedio de natalidad que es la cantidad de hijos por matrimonio, ha bajado en los últimos años. Por ejemplo, como cambian los tiempos, la mujer que trabajaba antiguamente era el cahuín de la población. Ahora es bastante difícil encontrar una familia en la cual el hombre y la mujer, no trabajen.

Otro punto, es el hacinamiento de la población. Un caso, así como de cahuín, es el del papá del Luchito. ¿Cuántos hijos del papá del Luchito están aquí en el colegio?- ¿Por qué en nuestras poblaciones hay tantos cabros chicos? ¿Y en los sectores más pudientes tienen menos? Dos alumnos dicen: Porque no piensan.

¿Por qué no tuve más hijos? Yo no tuve más hijos- afirma el profesor- porque uno debe planificar. Yo según la edad, hubiese tenido más hijos, pero el problema es que son varios años para criar a un hijo hasta que se haga independiente y en mi caso, estaría criando ese niño o niña hasta una edad, más avanzada. Si yo tengo proyectos personales, o quisiera retirarme, no podría pues tendría la responsabilidad para con el.

Algo pasa entonces ¿Algo pasa porque es así entonces? Yo creo tiene que ver con las proyecciones de vida ¿A ustedes que le gustaría hacer con sus vidas?

Unos estudiantes dicen que les gustaría seguir carreras técnicas en diversas especialidades; Mecánica uno de ellos, una de las chicas piensa en seguir alguna carrera con la Enfermería, etc.

Yo me pregunto- dice el docente- si la gente de la población Yungay, tiene más o menos alternativas que en las Condes. Ahora vámonos al texto. ¿Qué pasaba en esta época? ¿Había más o menos oportunidades de llevar una mejor vida, que en esta época? ¿Cuando hay más gente en una casa hay más o menos recursos?

Leamos el texto. Aumento de la población. ¿Para que se hablan estas cosas?- Para que vean que los problemas de ahora, son los mismos o muy parecidos a los de antes.

La gente con la medicina más avanzada y con la alimentación mejorada y con más nutrientes viven más y eso aumenta la calidad de vida. Aquí, por decir un caso, hay niños que solo comen en la escuela.

Se habla de una Revolución Agrícola...Por ejemplo, durante el año en mi casa, se come bien poco. Mi señora esta en el trabajo y se come un sanguchito<sup>31</sup>. Mi hija come en la universidad. Yo como en el colegio, siempre. O sea durante el año se ahorra plata en mi casa. Pero cuando llega el verano, como hay más gente se gasta más.

En este caso, en la revolución industrial, como había más gente en las ciudades, que vivían juntos, se necesitaba de una mayor cantidad de alimentos, para darle a los habitantes y sobretodo a los trabajadores. ¿Pero cuando había menos comida que pasaba?

Algunas de las hambrunas que habían en las ciudades modernas, se solucionaron con alimentos simples como la papa. La importancia de la papa, es fundamental como en el caso del trigo. La alimentación entonces se convierte en el combustible de la revolución, pues sin gente no hay cambios. ¿Ustedes ubican la Minga en Chiloé?- Si -dice Vladimir- es una cuestión en la que llevan a una casa para otro lado.

¿Pero que se hace en la Minga o mejor dicho de que se encarga la gente? Se auto responde. En la Minga, la gente se reúnen y con yuntas de bueyes, arrastran una casa sobre unos troncos. A veces, la llegan a la orilla de los canales o de los ríos, y la pasan de una isla a otra. Vladimir pregunta ¿Y queda toda mojada? – Si, responde el profesor. Queda mojada y después se seca.

---

<sup>31</sup> Sandwich

La gente en la Minga ayudan al movimiento de una casa y después le pagan con una gran comida. En la revolución industrial, es un poco similar pues la gente hace un servicio y después le pagan. Pero también se diferencia porque le pagan con un salario.

Salario es igual a dos cosas. Por una parte le da independencia al trabajador para gastar libremente su dinero, por otra parte, es un abandono de la responsabilidad de la empresa por satisfacer las necesidades de sus empleados. ¿O acaso en el trabajo se preocupan si usted come o no come un día?

También se practican una serie de técnicas para el cuidado de las tierras. La tierra en barbecho, dice en el texto, ¿Qué significa en barbecho? Ustedes han visto las viejitas que compran en la feria tierra de hoja. ¿Porque compran tierra de hoja y le echan a las plantas? El profesor pregunta específicamente a los estudiantes que no toman mucho partido en la conversación y en las respuestas. Uno de ellos en particular, esta recostado sobre su mesa. El profesor le pregunta explícitamente y el le dice que no quiere responder, dejando ver una mezcla de desidia, o timidez respecto al tema de la pregunta.

En este caso el observador se pregunta: ¿La timidez o desidia por interactuar en las clases reduce la capacidad de comprensión? ¿Este fenómeno se debe a que factores? ¿Qué elementos pueden estar influyendo en que algunos estudiantes no se motiven? ¿Timidez? ¿Un estereotipo acerca de que responder te expone? Etc.

Matías que era Barbecho, pregunta el docente. Tu que eres del campo, ¿cuando empiezan las cosechas? En septiembre creo -responde el joven. ¿Y después, se planta altiro? No- responde Matías- se deja un tiempo la tierra sin nada. Bueno ese es el barbecho, dejar la tierra reposar para acumular energías.

El observador se pregunta, respecto a las prácticas docentes vistas: ¿Cuál es la importancia del relato en sus clases? ¿Cómo genera los ejemplos? ¿En que elementos basa sus ejemplos? Etc.

Se sigue con la lectura del texto. En la lectura aparece la importancia de los encierros de ganado y el control ganadero. El profesor pone una pregunta que sirve de ejemplificación: ¿Por qué el perro de la casa pasa encerrado?- Un alumno responde que para que no haga destrozos, otra alumna dice que para que no muerda a la gente, otra alumna dice que para que no lo maten, etc.

El profesor afirma que todas estas conclusiones son buenas, pero que el perro principalmente está en la casa, para poder tener un control sobre lo que come, para cuidarlo, para que no se pierda, etc.

En el caso de un animal para consumo y alimentación, es más complicado el caso, puesto que lo que come el animal, llega a las bocas de los trabajadores, y en una empresa, no pueden haber muchos trabajadores enfermos, porque detienen la producción. El lo ejemplifica de la siguiente manera: ¿que pasa si todos los profesores nos enfermamos el mismo día? Las estudiantes dicen que no hay clases. ¿Qué pasa si los trabajadores se enferman?

Se sigue leyendo el texto. En una parte dice que la fuerza muscular de los animales se reemplaza, por el uso de las máquinas. El profesor subraya, que la vida de las personas en el campo era más complicada y requería de más personas y animales. Por tanto con las máquinas, el trabajo manual se va perdiendo y también se va reduciendo el espacio para el trabajo humano en el campo.

Se suprimieron las tierras comunales. Esta sala es una sala comunal (refiriéndose a la biblioteca)- Cuando se le acaban los ejemplos, recurre a los espacios o ejemplos que son más cercanos y cotidianos a los y las estudiantes, los cuales son los espacios escolares. Prosigue el ejemplo. Si se pierde un libro comunal ¿de quien es la culpa?

Nota del observador: Las estrategias de enseñanza del docente hasta el momento, se basan mucho en el relato de experiencias personales del profesor aplicado al contenido, y también en el desarrollo de ejemplos de la actualidad y la vida cotidiana, tanto de él como de sus estudiantes, de los espacios de la población, etc.

Voy a poner una nota por participación, dice el docente. ¿Quiénes son los que tenían tierras comunes y luego, aparecen tierras particulares? Extraña pregunta. Con el conocimiento que posee el observador y por sentido común debería suponer que la pregunta se refiere a Chile. Considerando los elementos de más sentido común respecto a la temática de la expropiación de territorio, se me vienen a la mente al menos dos: Los inquilinos y los mapuches.

Alguien dice tímidamente: los mapuches. Y el profesor pone una marca en su libro de clases. En mi propia visión de los hechos, la pregunta está mal formulada ya que es ambigua. Por otra parte y lo que es sin dudas un componente complejo es que un tema acerca de la expropiación de

tierras comunales ante el avance del industrialismo en Europa del siglo XIX, no es absolutamente comparable al caso de la expropiación y arrebato de tierras mapuches. Es cierto, que existen elementos de coincidencia, pero no son todos. Por tanto, el ejemplo queda un poco truncado y ambiguo, es decir, complejiza el relato y la explicación del fenómeno. Fin de la observación.

### **Lunes 3 de octubre**

8:30 hrs.

Como es común, al llegar a la sala, no hay muchos estudiantes. El profesor me recibe y me siento en una silla. Mientras llegan los estudiantes, el profesor habla de temas de convivencia con ellos y ellas. Por lo general, se habla acerca de cosas que han pasado en la población, de los “pololos” o de la familia. Por un tema de ética profesional, sólo se registra en términos generales.

Cuando llegan los últimos 2 alumnos, el profesor dice: ahora vamos a ver la Pág.150.<sup>32</sup>

Cuando una estudiante lee, sale el tema de los sucesivos avances técnicos y tecnológicos. El escribe en la pizarra Técnico y Tecnológico. ¿Es lo mismo decir técnicos que tecnológicos? ¿Técnico a que se referirá?

¿Si yo tengo el auto malo, adonde se lleva el auto?- responden los estudiantes, que obviamente al mecánico. ¿Y el mecánico es un técnico o un tecnológico? Los estudiantes no saben que decir.

¿Cuando se roban un auto que es lo primero que se roban?- Lo más caro del auto es lo de abajo, sobretodo en los autos nuevos. Abajo tienen una plaquita y esta el computador del auto. Eso es lo más caro ¿y saben ustedes porque? –No sé, me imagino que porque es más complicado hacerlo, dicen un estudiante.

Al computador le hacen un “scanner”- prosigue el docente. Un tipo que sea técnico, solamente va a poder usar un scanner, para revisar los niveles que marca el computador del aceite o de los kilómetros recorridos y el estado mecánico del auto. En cambio, una persona que maneje el nivel tecnológico de el computador podrá no solamente revisarlo con un scanner, sino también meterse mas profundo en el mismo computador, es más es capaz de crear el mismo

---

<sup>32</sup> Libro del estudiante 8° básico

computador. La diferencia entre un técnico y un científico, es que el primero solo tiene control sobre lo que ya se ha creado, mientras la tecnología, puede crear cosas más complejas.

El profesor da ejemplos constantemente. Busca que los alumnos sean participes de los ejemplos. Algunas veces los alumnos y las alumnas se hacen más participes de ellos, otras veces no tanto.

Las diferencias entre lo técnico y lo tecnológico. ¿Quién gana más, un técnico o un científico? ¿Donde hay más técnicos en el barrio alto o en las poblaciones? Esta pregunta lleva a los alumnos y alumnas a debatir sobre las diferencias que hay en la educación y en la mayoría de jóvenes que prefieren las carreras profesionales sobre las técnicas en nuestro país.

El profesor sale de la sala pues lo llaman por un asunto personal por teléfono. Mientras deja a los estudiantes leyendo una parte del texto. Cuando él vuelve les pregunta acerca de que es una locomotora. Al preguntarles ellos no saben que es una locomotora. El les dice que una locomotora es el tren que sale en la película "Volver al Futuro 3". En ese momento un estudiante dice: ¡Ah, sí! , es la que sale en la película, el tren que le ponen al auto para que vuelva al futuro. Ese ejemplo les da una idea de a que se parece una locomotora o como es una locomotora.

¿Cómo funciona una locomotora? Nadie sabe como funciona, por eso nadie responde. El profesor dice: ¿Cuándo tú quieres tomar té, que es lo que pones al fuego? La tetera dice un joven. ¿Y cómo funciona una tetera? ¿Cómo avisa la tetera que está hervida? Por el pito, dice una chica. Ah- ¿y porque avisa el pito? O mejor dicho, ¿Cómo avisa el pito, porque suena? Una niña dice: Por la humedad.

Ante la pregunta un estudiante dice: Por el calor. Otra niña dice: Por el sonido. Hasta que un estudiante dice por el vapor. ¿Por qué por el vapor? ¿Qué es el vapor? Fuerza, dice el mismo joven.

El vapor es una fuerza que empuja las cosas, en este caso empuja o sopla sobre el pito de la tetera. Lo mismo hace una locomotora. Se calienta agua para que el vapor impulse unas partes mecánicas, que hacen que el tren se mueva. ¿Por qué no se usa leña en la locomotora? (pregunta retórica). Porque la leña es más pesada. ¿Qué será mejor, usar leña que es más pesada o carbón? Carbón, pos profe.

Si pos, carbón- prosigue el docente- por qué es más calórico y más liviano. Es una energía térmica. Nosotros también dependemos de la energía térmica. Por ejemplo, en las centrales termoeléctricas. ¿Qué significa Termostato? ¿Qué significa Termo?

Un termo es donde se pone el agua caliente, pos profe- dice un alumno. Un termo es un elemento para guardar lo que tiene calor o para guardar una cierta temperatura. Termo- prosigue el profesor-tiene que ver con lo que estimula una cierta temperatura, por tanto una termoeléctrica que es lo que genera? Vladimir dice: Electricidad.

El docente pregunta ¿Y a través de que elemento se genera la electricidad termoeléctrica? Se responde el mismo que a través de la energía térmica o sea que se calienta un mecanismo que genera la electricidad.

¿De donde saco el calor para que esas máquinas funcionen? El profesor dice: Le vamos a decir al Tío Jaime (de educación tecnológica) que tienen que hacer una carpeta, que después calificaremos en conjunto acerca de las fuentes energéticas y como funcionan las cosas.

Independencia de la tecnología- ¿Qué hacemos sin tecnología? El otro día que se cortó la luz, ¿que cosas no pudieron hacer en sus casas? No pudimos ver tele, no pudimos usar el hervidor, no había luz, ni Internet, responde una niña.

Fíjense- dice él- que sin energía eléctrica pocas cosas podemos hacer. Y una empresa... ¿será bueno para una fábrica quedarse sin electricidad?

¿Por qué la ropa de diseñador es más cara? Si ustedes fueran a una fiesta de graduación ¿les gustaría ver a otra chica con el mismo vestido que el suyo? Una niña que esta sentada en la tercera fila cerca de las ventanas dice- Claro que no, me daría plancha (vergüenza). Vamos a otro caso dice él, y pregunta: ¿Por qué las cosas hechas por miles son más baratas? Ninguno y ninguna de los estudiantes responde algo.

La otra vez estaban mostrando una modelo en la tele que toda la ropa es cara...En ese momento, los jóvenes se entusiasman un poco más con el tema y un estudiante dice que la Adriana Barrientos<sup>33</sup> gasta muchos millones en su vestuario. Otra niña sigue con el mismo argumento, diciendo que otras modelos se gastan una fortuna en su ropa y accesorios de

---

<sup>33</sup> Modelo chilena

belleza. Se habla de la temática pero se deja hasta ahí. El profesor vuelve a buscar la ejemplificación y las preguntas para otro fenómeno que sucede en la época de revolución industrial.

El profesor prosigue. Con respecto al tema del aumento de la cantidad de personas- ¿Cómo les pregunta para que sus alumnos respondan? Diferencia entre el Sur y Santiago.

Cuando nosotros vamos de vacaciones adonde vamos? – Salimos de Santiago.

### ***Miércoles 5 de octubre***

14:20 hrs

Tiempos modernos ven los alumnos en la sala multimedia. De esta película voy a hacer una prueba para la casa. La película está ralentizada, se ve desfasada.

Se muestra en el video una línea de producción en serie....Plan Daisy (evacuación de emergencia) alrededor de las nueve y quince. Al tocar plan Daisy todos los alumnos salen fuera de la sala audiovisual. La clase se interrumpe por al menos 20 minutos. Luego de las indicaciones de los administrativos y docentes para organizar el simulacro para una nueva oportunidad, se les conmina a los alumnos a ir a sus respectivas salas estando atentos a un próximo simulacro.

Se vuelve a ver la película. Alrededor de 5 alumnos están al final de esta sala apoyados en la mesa con actitud de aburrimiento. Las muchachas son las que prestan o pareciesen prestar mayor atención. En esta parte aparece la máquina de comer Bellows que promueve un momento divertido y cómico del film. Mientras esto pasa un alumno de los que está recostado masculla: ¡Cha, la wa fome!, en directa relación a su opinión respecto a la película.

En esta parte el profesor se refiere a dos imágenes en particular. Primero a la máquina de comer Bellows que busca aumentar la productividad disminuyendo el derecho de las personas. (Me pregunto si es posible que los alumnos se interesen en el mensaje de una película que les parece hostil por dos aspectos, primero el técnico y luego el tipo de lenguaje fílmico)

¿De qué derecho está hablando ahí? Pregunta el profesor. Nadie responde.

(A que derecho se refiere el profesor cuando habla de derecho) El profesor dice esto y da por entendido el tema o los conceptos en los cuales esta pensando. El profesor pregunta como al aire, sin un punto fijo: ¿Para que toda la máquina?- Para que trabajen más –se responde el mismo.

Sigue preguntando- ¿Se fijaron en lo que estaba jugando el dueño de la empresa? Los alumnos dicen que: No! Da la sensación que la ralentización del video y que sea una versión técnicamente mala, no motiva a los alumnos a poner atención ni interesarse. ¿Podría ser que esta versión y la forma en la cual está reproduciéndose generen una animadversión hacia el contenido del material educativo?

El profesor habla de la alienación de Chaplin por apretar tuercas. El lo sugiere de la siguiente manera: Fíjense lo loco que se pone por apretar las tuercas....

Luego el dice: ¡Ya a ver, saquemos las primeras conclusiones hasta aquí! Un alumno dice desganadamente que los hacen trabajar mucho...el profesor prosigue...Eeee (dubitativo) ¿Cuál es el propósito del dueño de la empresa? ¿Hay convivencia ahí? Nadie responde. El profesor no sigue con el tema del video. Saca el video y pone otro buscándolo desde Internet, específicamente en Youtube. Ahora pone a reproducir un video llamado “Fabricación de Autos en Malasia”, mientras dice a Matías: ¡Matías trata de escuchar!...Prosigue con una aclaración: Fíjense, cómo era antes y cómo es ahora, fijese cuanto han cambiado. En un momento en el cual se muestran las condiciones sociales de los trabajadores, el comenta que le construyen casas y escuelas, que les crean una pequeña ciudad a los trabajadores.

Un alumno interviene y dice: Tío, yo he visto como hacen los autos! Y en el mismo canal!- El profesor no dice nada y prosigue. Un 80 o 90% de los alumnos y alumnas miran el video con desdén y desgano. Las niñas al lado mío hablan. Tocan nuevamente para Plan Daisy (plan de evacuación en caso de catástrofes). Cuando vuelven después de otros 20 minutos a la sala, nuevamente se sigue viendo el video acerca del montaje de autos de forma robotizada. (Sólo ver videos a esta hora de la tarde es soporífero).

La clase se desvía porque pasa a ser acerca del montaje de un auto. Los alumnos ven el video, pero pareciese que no les importa lo que sale en él. Un alumno masculla: ¡Da lo mismo! Una niña dice: ¡Si te conoce!

Se refiere mucho a los autos y a los autos, siendo que el principio de la revolución industrial, el auto no es la principal producción ni forma de transporte, ni maquinaria. Seis de los ocho alumnos que vinieron hoy a clases no están atentos. No hay una línea clara. No parece haber hoy, una estrategia de enseñanza clara. Sólo son recursos didácticos, mas no son, necesariamente material didáctico. Lo que hace que me pregunte como observador ¿Cuándo viene el sentido de todo esto?

No me importa lo que pasa en el video y a los alumnos parece que tampoco. Los videos están siendo sacados de Youtube. Las pasiones del profesor no coinciden hoy con la de los estudiantes.

El video habla de 1904- video acerca de la historia de Audi.

Comentario del observador: El problema es confundir la primera revolución industrial que es en base a la utilización del vapor, con la segunda revolución industrial que se basa en la utilización del petróleo prioritariamente, incluso de una tercera revolución industrial que es debatible que es la electrónica y robótica en base a la electricidad. Se podrían haber tocado temáticas como: Liberalismo económico, capitalismo industrial, burguesía, sociedad de clases, proletariado, nuevas ideas políticas, etc. El profesor no hace una elección de los temas.

Pone los ferrocarriles- locomotora para buscar en Youtube. Profe: estación Mapocho- chile ferroviario.

¿Ese es el único tren que hay?- No, antes había las locomotoras, dice un alumno.

Comentario del observador: En algunos casos la estrategia de poner ejemplos del presente y aplicarlos en el pasado no sirve pues causa confusión. No es lo mismo hacer comparaciones entre Revolución Industrial del siglo XIX y la del siglo XX.

Habla el profesor del caso de las empresas Yarur. ¿Ustedes han escuchado de los beneficios que dan estas empresas? Van hasta a veranear juntos. ¿Cómo creen que será eso?

Comparación entre los videos que vimos. ¿Cómo podría ser la familia en esos tiempos? Cómo son los obreros de la construcción. Ustedes saben como es el almuerzo de las personas de la basura? Yo los he visto y piden una parrilla. ¿Será digno almorzar en esas condiciones?

Como tarea les voy a dejar que cada uno haga un relato de un familiar que trabaje, en el cual se relate su día desde el momento que se levantó hasta que llegó a su hogar. Fin de la clase.

### ***Lunes 10 de octubre***

Feriado de la escuela, sin clases.

### ***Miércoles 12 de octubre***

14:20 hrs.

Hay 6 alumnos en la clase. De a poco empiezan a llegar más alumnos, mientras tanto el profesor conversa con los alumnos sobre temas cotidianos, como por ejemplo como fue el feriado, como están en sus casas, si salieron a alguna parte, etc.

Entra una niña que no había venido durante los días anteriores de observación, aparte de dos alumnos que llegan atrasados a clases. El profesor le pide a Jorge que cierre la ventana que da al pasillo. En lo que pasa esto, un alumno de otro nivel, al parecer de un curso de niños más pequeños, le pide a un alumno que concurra al CRA (Centro de recursos audiovisuales del colegio).

Cuando están todos los alumnos, el profesor empieza a pedir la tarea que se había pedido el día miércoles anterior. ¡Matías la tarea!- dice el profesor. El alumno en cuestión dice: No la traje, tío. ¡Sara!- prosigue el profesor, haciendo alusión a la petición por la respuesta de la tarea. Ella si trajo la tarea, pero el profesor no la revisa.

Un alumno, Jorge en específico dice: ¡Tío, yo la tengo toda desordenada! El docente pregunta: ¿Y la Tami? ¿Donde está la Tami? Una niña dice que la Tami se fue, pues tenía asuntos personales que resolver. La niña que está al lado de la ventana en la parte de atrás de la sala, pide al profesor si la puede hacer de nuevo. El profesor se nota bastante preocupado y un poco desconectado con lo que es el desarrollo de la clase.

La niña que nunca había llegado antes, que es llamada Polette, por sus compañeros, pregunta: ¿Quien la tiró al suelo? ¡A ver, díganme! en directa relación, a su mochila, la cual el observador, bajó a una silla, para ocupar su asiento. Al ver que su asiento fue ocupado, Polette se sienta en el asiento más cercano al profesor.

¡Pachi, tu la hiciste! dice un niño, impulsando a que Pachi muestre su tarea. Muy pocos estudiantes han hecho la tarea que pidió el profesor. En ese momento llaman al profesor. Es uno de sus familiares, al parecer. El pone una cara de preocupación y va a contestar la llamada. Se espera a que el profesor vuelva de su llamada. Mientras pasa esto, Polette dice: ¡Yo no quiero profesores pesados de Sociedad, porque ya están avisados, sino...se arrepienten! Todo esto en un toque de ironía, que se siente.

Vuelve el profesor con una cara de preocupación, pero prosigue con las clases, retomando desde donde estaba o sea, desde la petición de las tareas. El dice: Aquellos compañeros que no entregaron la tarea, tienen un 2. Si es por esto, todos los alumnos tienen un 2, ya que muy pocos la tienen. Dos alumnos tienen puesto un celular con música y están escuchando por sus audífonos. Pablo golpea la silla. El docente dice: ¡Si no quieren estar en la sala de clases pueden salir! Ante esta petición, nadie responde.

Primera revolución industrial Pág. 152 (del libro del estudiante del Ministerio de Educación para 8° básico)

Llega una profesora del colegio y le pide al profesor que salga de nuevo a una llamada. De lo poco que se logra escuchar, es una llamada de su madre y tiene relación con un derrame<sup>34</sup>. Después de unos 7 minutos, vuelve el profesor a la sala y siguen con la lectura del texto. En una parte dice "Patentada". Él pregunta. ¿Qué es patentada? Ninguno de sus alumnos responde. Él decide hacer una ejemplificación. Se han dado cuenta-dice el profesor- ¿que en algunas partes hay marcas por ejemplo como Didas u otras que suenan similares a las marcas originales? En el caso de la marca Didas a que se parece? – A las Adidas Profe- dice un estudiante.

Mira en el caso que yo esté vendiendo Cd's (compact disc) en la cuneta de la calle, si aparece un carabinero, ¿Porqué yo arranco con los Cd's? o si lo ponemos de otra forma, ¿Porqué te llevan preso los carabineros al vender Cd's en la calle? Por que se supone que esos Cd's son copiados y son piratas, pos profe- dice una chica.

¿Que significa el plagio? Sigue preguntando el. Copiar en una prueba es un plagio por ejemplo.

¿Cual rinde más en una locomotora?- Hay minas de carbón acá en Chile?

Hay una película Subterra- ah porque no la veimos tío.

---

<sup>34</sup> Derrame cerebral, al parecer.

¿Cómo surgieron las fábricas? ¿Por qué surgieron las fábricas?

Tu tío tiene un taller de escapes- si les dicen que tiene que trasladarse- ¿Qué tienen que hacer?- Sacar las maquinas.

Me parece que los estudiantes están muy aburridos con esta clase. De 9 alumnos que hay en la sala 5 están durmiendo o están recostados en sus mesas, con expresión de estar fatigados o aburridos.

¿Qué son los insumos?- pregunta el profesor. Por ejemplo en una fabrica de zapatillas ¿qué son los insumos? Podría ser las plantillas-dice un alumno. Otro alumno dice: Los cordones, una niña dice: Las cosas para pintarlos, las pinturas.

Nómbrenme los insumos para hacer un queque. Los estudiantes nombran cada uno algún elemento. Unos dicen harina, otras azúcar, otros margarina, huevos, leche, etc. ¿Y cuales son las herramientas? El bol, cucharas, etc.- dice el mismo profesor. ¿Y cuál es la mano de obra? Ninguno responde. ¿Quién es la mano de obra? Un alumno dice que la mano de obra es la persona que hace el queque. Entonces cuando uno trabaja en una fabrica de zapatillas ¿qué es uno? ¿Es el insumo, es la herramienta o es la mano de obra? ¿Cómo nos verán a nosotros los empleadores, como insumo, como herramienta o mano de obra?

Pasemos a otro punto. La migración que sale en el libro. ¿Qué es la migración? Se les ocurre algo a ustedes? Los y las estudiantes no responden nada. Por ejemplo los pájaros migran. Cuando uno va a la playa ve que los pájaros y las aves vuelan en grandes cantidades hacia el final del verano, y eso es por que las aves migran o sea se van a otra parte según la estación para aprovechar mejores condiciones en otros lugares en los cuales siga habiendo verano.

Para conectarlo con otra cosa, ¿Cuando las maquinas a vapor llegan al campo que pasa con la gente que trabajaba a mano en dichos lugares?

Por ejemplo si queremos hacer una repavimentación del patio o arreglar el piso de la sala, habría que echarle cemento en grandes cantidades ¿Cómo se hace una mezcla de cemento? Bueno se hace un cerrito con el cemento y... (El profesor explica como se hace una mezcla de cemento para diversas utilidades)

Imaginen que estamos trabajando pavimentando la sala o el patio. Hay cinco personas que revuelven la mezcla y la ponen en el lugar que debe ir. Estamos trabajando y de repente el director dice: ¡Trajimos una betonera para hacer la mezcla!, ¿que pasaría con la gente que está trabajando? Un alumno responde que talvez despedirían a algunos pues ya no son necesarios. Claro!- dice el docente- pues si ya no nos necesitan y el trabajo manual fue reemplazado con una maquina, el trabajo de las personas deja de ser necesario en este contexto. ¡Se van pa la casa, los trabajadores!

Por ejemplo en Malaquías Concha (la calle que está detrás del colegio) se ha convertido en la población de los muebles. Ahí todos los que viven tienen mueblerías o viven de los muebles. ¿Y la gente que no trabaja en muebles que le queda por hacer? Conseguir otro trabajo en otro lugar o emigrar en busca de nuevas oportunidades.

Sigamos imaginando. Si la persona que se va a otra parte no encuentra un lugar donde vivir ¿Dónde se van por lo general? Una alumna dice: Con los familiares. Si pero si se va de allegado, o sea vive en una casa que no es de uno ¿cómo se vive? ¿Cómo es la experiencia de allegado? A ver tu Matías! Matías responde: Molesta un poco, profe. Hay que comer lo que haya y no se tiene mucha libertad porque uno molesta en cualquier cosa que haga, dice el alumno.

Comentario del observador: Cuando la clase tiene muchos ejemplos y más interacciones se hacen más interesante- es la actividad de la que hay que participar. No es muy difícil estudiar historia cuando uno empieza a darse cuenta de los problemas de la gente-

Uno cuando va a Estación Central los pasajes angostos son los cités. Dice el profesor.

Los Cités están llenos de peruanos dicen un alumno.

Intervención del observador- explicar-clasismo al peruano- clasismo al inmigrante. 5 minutos

El profesor habla acerca de la identidad, le cuesta para volver al tema- tiene para volver el tema de la inmigración campo/ciudad, no lo aprovecha.

El profesor continúa. Aparecen las fabricas, después el barco a vapor y tren a vapor- tren que llevaba los minerales y los insumos para las fabricas- ¿Alguien ha ido alguna vez al campo y se ha topado con las temporeras?- En San Fernando donde vives tú, (en directa inferencia a Jorge)

hay hartas temporeras. ¿Cómo viajan las temporeras cuando andan en el campo? ¿O cuando las van a dejar a sus casas? Jorge dice que cuando el ve a las temporeras las van a dejar a sus casas en tractor o en camiones, y ellos y ellas viajan en la parte trasera de estos vehículos.

¿Cómo deben ser los transportes en este tiempo? Entre la invención del barco a vapor y el tren a vapor ¿Cuántos años pasaron?- Pasaron 18 años, responde un alumno, observando en el libro la cantidad de años entre uno y otro invento.

Piensen esto, ¿Cuántos años ha costado instalar el Transantiago en Chile? ¿Cómo fue el primer día del Transantiago? Muchos de los estudiantes responden, diciendo algunos que fue un caos, otros diciendo que a sus papás les costó mucho para llegar al trabajo, la gente iba colgando en los microbuses, que la gente peleaba por subirse al transporte colectivo, etc.

¿El primer día del ferrocarril cómo habrá sido?- Los estudiantes dicen que como en la India, como en un capítulo de Los Simpson en el cual, la familia de la serie va a la India y todos los pasajeros van colgando de los vagones del tren.