



Escuela de Educación

Historia y Arte: una relación presente en la comprensión histórica de los estudiantes.

Estudiante: Alejandra Oliveros Clavijo

Profesor Guía: Teresa Ríos Saavedra

Tesis para optar al grado de Licenciado en Educación.
Tesis para optar al título de profesor en Educación Media en Historia y Ciencias Sociales.

Santiago, 2012

AGRADECIMIENTOS

Quiero agradecer a Isabel Cáceres historiadora del arte y gran amiga por sus grandes aportes a mi tesis, a la profesora Teresa Ríos y el profesor Christian Larrotonda por todo lo que me enseñaron, a mi padre y familia por confiar en mí cuando más lo necesite y a Carlos por ayudarme en todo lo que estuvo a su alcance.

Dedico esta tesis a la memoria de mi madre quien me inculco el amor por el arte y a mi pequeña Lía que desde que llego a mi vida ha llenado de alegría todas mis mañanas.

Contenido

CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN.....	5
1. INTRODUCCIÓN.....	6
1.1 PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO	8
1.2 ELECCIÓN, FUNDAMENTACIÓN Y JUSTIFICACIÓN DEL TEMA.	8
1.3 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA Y JUSTIFICACIÓN.	9
1.4 OBJETIVO GENERAL Y ESPECÍFICOS	9
1.5 ESTADO ACTUAL DEL PROBLEMA.	10
CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO.....	13
2. MARCO TEÓRICO.....	14
2.1 HISTORIA CULTURAL: OTRAS FORMAS DE HACER HISTORIA.	14
2.2 TIEMPO HISTÓRICO Y TIEMPO CRONOLÓGICO: UNA RELACIÓN PRESENTE EN LA IMAGEN ARTÍSTICA	18
2.2.1 El tiempo, elemento fundamental de la historia.	18
2.2.2 Tiempo Histórico, la configuración del tiempo en la historia.	20
2.2.3 La imagen Artística.	22
2.2.4 Relación de presencia del tiempo en la Imagen Artística.	25
2.3 LA IMAGEN ESTÉTICA COMO FORMA DE COMPRENDER EL MUNDO POR PARTE DE LOS ALUMNOS 28	
2.4 LAS NOCIONES DE TIEMPO Y TIEMPO HISTÓRICO EN LOS ESTUDIANTES URBANOS .32	
2.4.1 Hacia un perfil del estudiante urbano actual.	32
2.4.2 El tiempo y el tiempo histórico en los estudiantes urbanos.....	34
2.5 LA MIRADA PRAGMÁTICA EN LA DIDÁCTICA DE LAS ARTES	35
CAPÍTULO 3: DISEÑO METODOLÓGICO	38
3. MARCO METODOLÓGICO	39
3.1 TIPO DE INVESTIGACIÓN	39
3.2 ELECCIÓN DEL CAMPO.....	40
3.2.1 Elección de la muestra.....	41
3.3 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS.....	41

3.3.1	la Entrevista	41
3.3.2	Entrevista grupal	42
3.4	CRITERIOS DE CREDIBILIDAD.....	43
CAPÍTULO 4: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS.....		45
4.	ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS.....	46
4.1	EL SENTIDO DE LOS TIPOS DE PROFESORES.....	46
4.2	LA UTILIZACIÓN DE LAS METODOLOGÍAS PARA ABORDAR LOS CONTENIDOS	48
4.3	LOS DISTINTOS TIPOS DE CLASES	52
4.4	LOS RECURSOS UTILIZADOS EN LAS CLASES Y ACTIVIDADES.....	54
4.5	EL IMPACTO DE LOS RECURSOS Y LAS ACTIVIDADES	58
4.6	ANÁLISIS CRUZADO	63
4.7	ANÁLISIS CRUZADO	64
CAPÍTULO 5: CONCLUSIONES.....		67
5.	CONCLUSIONES.....	68
5.1	HACIA UNA CONFIGURACIÓN DE LA CLASE DE HISTORIA: ROL DEL PROFESOR Y DE LOS ESTUDIANTES.....	68
5.2	LA DIDÁCTICA EN LA CLASE DE HISTORIA DESDE LA MIRADA DE LOS ESTUDIANTES.....	69
5.3	EL ROL DE LA REPRESENTACIÓN COMO UNA AMPLIACIÓN DEL USO DE LA IMAGEN EN LA CLASE DE HISTORIA.....	70
5.4	LA CONSTRUCCIÓN DE UNA DICOTOMÍA ENTRE TEXTO E IMAGEN POR PARTE DE LOS ESTUDIANTES.	72
6.	PROYECCIONES.....	74
7.	BIBLIOGRAFÍA.....	76
ANEXOS		78
8.	ANEXO N°1: ENTREVISTAS.....	79

CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN

1. INTRODUCCIÓN

El presente estudio está enfocado en la enseñanza de la historia dentro de la escuela, específicamente enmarcado en el tema de la didáctica de esta disciplina, particularmente en una de sus aristas más importantes, los medios utilizados dentro de la enseñanza de la historia en el aula. Por lo cual, en este trabajo, nos centraremos en los medios utilizados dentro de la clase de historia para lograr la enseñanza de esta disciplina. No en el sentido de cómo se debe impartir una clase, sino más bien en la programación y realización de una determinada estrategia de aprendizaje, comprendiendo que una didáctica siempre debe responder, de manera específica, a una situación concreta del alumnado y centrarse en las situaciones escolares particulares. De esta forma, se abordará de qué manera la inclusión de otras metodologías, para abordar los contenidos del sector de historia, pueden generar cierto tipo de comprensiones de la historia, por parte de los alumnos. Con este fin, estudiaremos la inclusión de un nuevo actor, muchas veces soslayado dentro de la didáctica de la historia, nos referimos a la imagen artística, la cual se constituirá como una herramienta para analizar la forma como los alumnos perciben la presencia de la imagen dentro de la enseñanza de la historia y dentro de que parámetros se sitúan dichas comprensiones. Este objetivo, se diseña y se lleva a cabo mediante actividades que contemplan el trabajo con la imagen, estableciendo en ella un punto de encuentro entre lo que los alumnos deben aprender y lo que el profesor diseña, propone y activa ante y con el alumnado para enseñar (Cfr Trepát 2006:19). En este estudio se buscará debelar la capacidad, de actividades centradas en el análisis de la imagen artística, para lograr una adecuada coherencia entre el conocimiento declarativo, procedimental y actitudinal, trabajando con algunos ejes fundamentales como la importancia del arte en la educación, la trascendencia del aprendizaje del tiempo en la historia y su relación con la imagen, y las concepciones de tiempo de los alumnos.

La investigación corresponde a un estudio de caso que, se centrará en un segundo medio de un colegio particular-subsuvcionado de la comuna de Santiago. Este establecimiento se caracteriza por poseer un perfil bastante delineado de sus alumnos, donde la deserción

escolar y el bajo rendimiento académico son la tónica, lo cual se plasma en los alumnos en problemas con las figuras de autoridad, desencanto con el sistema escolar, una asistencia poco regular y una constante demanda al profesor de actividades diferentes a las meramente expositivas. Es por esta razón, que el contexto propicia una intervención que tenga por finalidad generar alternativas para la enseñanza de la historia donde se busque favorecer una mayor participación de los alumnos y que diverja de los métodos tradicionales de enseñanza de la historia, enfocados principalmente en este curso, al trabajo con textos escolares y documentos escritos.

Por lo tanto, la búsqueda de la comprensión de elementos importantes dentro de la historia, por medio de la imagen artística, será abordada mediante una intervención en el curso antes señalado, sistemáticamente, enfocándose en vértices fundamentales como son la experiencia estética, y la vinculación entre la imagen y el tiempo.

1.1 PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO

1.2 ELECCIÓN, FUNDAMENTACIÓN Y JUSTIFICACIÓN DEL TEMA.

La elección del tema tiene como pilar, preguntarse acerca de la pertinencia del trabajo, dentro de la didáctica de la historia, con metodologías y recursos diferentes a los más recurrentes dentro de la enseñanza tradicional, donde el tema del arte es una apuesta que se considera interesante abordar como recurso didáctico. De esta forma, se consideró además, primordial cuestionarse acerca de la primacía del trabajo con la inteligencia lógico-matemática dentro de la escuela, cuestionamientos que, a nuestro parecer resaltan la importancia de incluir, dentro de la enseñanza de la historia, nuevos recursos que abra paso al desarrollo y potencialidad de distintas inteligencias, en este caso en particular, la inteligencia viso-espacial. Llama particularmente la atención, el escaso espacio, que en este caso, ocupa la imagen dentro de la enseñanza de la historia, considerando que hoy en nuestra sociedad, la imagen está presente cotidianamente y recurrentemente en la vida de los adolescentes urbanos. Por esta razón, creemos imperioso avanzar en nuevas propuestas que incluyan alternativas al trabajo centrado en el documento histórico escrito.

Siguiendo estas ideas, consideramos significativo el trabajo interpretativo de la historia, pues contribuye a romper con la idea de una historia positivista, rígida y basada en hechos meramente políticos que crean una sensación de lejanía y diluyen cualquier intento de complejización de los periodos históricos. Por otra parte, se ha señalado, en los distintos materiales consultados respecto al tema, que una de las complejidades de mayor magnitud en el aprendizaje de la historia, está relacionado con el proceso de enseñanza y aprendizaje del tiempo en la historia, siendo un tema además que no es tratado en la clase de historia, en el caso específico del contexto de este estudio, con una recurrencia en el trabajo de los contenidos. Esta problemática insta a indagar en posibles procedimientos por parte del profesor y en el caso de los alumnos el desarrollo de habilidades que, les permitan, comprender conceptos con más complejidad como son la simultaneidad, la larga, mediana y corta duración, la periodización o la relación entre tiempo histórico y tiempo cronológico.

1.3 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA Y JUSTIFICACIÓN.

El problema que se estudiará en el presente trabajo dice relación con la presencia de la imagen artística como medio dentro del proceso de enseñanza de la historia dentro de la escuela. Por esto, nos centraremos en las comprensiones y sentidos que se presentan en los alumnos en el trabajo de análisis de la imagen artística el contexto del estudio de caso. De esta forma, se busca indagar en la experiencia que resulta al proponer una enseñanza de carácter interdisciplinaria en el sector de historia dentro de la escuela, pues se considera tangencial avanzar en didácticas que permitan a los estudiantes, por un lado, una comprensión de los elementos de la historia, y además generar una apertura en la forma de acercarse a los contenidos, estimulando una actitud de análisis, interpretación, argumentación, diálogo y construcción colectiva del conocimiento. Así el alcance del estudio se enmarca dentro de un curso y colegio determinado, en el cual se realizará una intervención, en la que se buscará develar:

¿Cuáles son los sentidos que le otorgan al uso de la imagen artística, dentro de la clase de historia, los estudiantes de un segundo medio de un colegio particular subvencionado de la comuna de Santiago Centro?

1.4 OBJETIVO GENERAL Y ESPECÍFICOS

Objetivo General: Develar los sentidos presentes en la interpretación de la imagen artística en la clase de Historia de un segundo medio en un colegio particular subvencionado de la comuna de Santiago.

Objetivos específicos:

- 1- Registrar las acciones y discursos de los alumnos de segundo medio sobre la imagen artística en la clase de historia.
- 2- Analizar las acciones y discursos de los alumnos en relación a su trabajo con la imagen artística en el marco de la clase de historia
- 3- Interpretar las acciones y discursos de los alumnos en relación a su trabajo con la imagen artística en el marco de la clase de historia
- 4- Comprender los sentidos que le otorgan los estudiantes a la imagen artística dentro de la clase de historia

1.5 ESTADO ACTUAL DEL PROBLEMA.

Uno de los principales aportes al estudio de la imagen, dentro de la disciplina histórica, han sido las ideas expuestas por Peter Burke acerca de la utilización de lo visual, afirmando que los historiadores han soslayado la utilización de la imagen como documento visual

Son relativamente pocas las revistas de historia que contienen ilustraciones, y cuando las tienen, son relativamente pocos los autores que aprovechan las oportunidades que se les brindan. Cuando utilizan las imágenes, los historiadores, suelen tratarlas como simples ilustraciones, reproduciéndolas en sus libros sin el menor comentario. (Burke 2005:12)

Este requerimiento por el uso de la imagen, se desprende a partir de un cambio en los intereses que han ido experimentado los historiadores, los cuales han transitado desde una historia centrada en la esfera política, económica y social, a ocuparse por la historia de las mentalidades o la historia de la cultura material, las cuales no solo son posibles de estudiar por medio de las fuentes tradicionales, abriendo el camino a otro tipo de documentación, de esta forma “...las imágenes nos permiten “imaginar” el pasado de un modo más vivo” (Burke 2005:17), razón por la cual las imágenes son capaces de constituirse como un documento histórico. No obstante, continua Burke, debemos utilizar las imágenes con cuidado, no plasmar en ellas las ideas que los historiadores poseen de una época, pues si bien las imágenes, pueden ser consideradas como testigos mudos, debemos tener precaución en traducir el testimonio que ellas no ofrecen, surgiendo la interrogante de hasta qué punto las imágenes pueden entregarnos un testimonio del pasado (Cfr Burke 2005). Por ejemplo, en el caso de las imágenes pictóricas, existió un gran impulso, a mediados del SXX en la época de Erwin Panofsky, por la decodificación de la iconografía e iconología¹, sin embargo esta búsqueda de una interpretación del significado correcto a formulado cierto escepticismo, instalándose la discusión acerca de

1 Panofsky señala tres tipos de interpretación de la imagen, el primero sería la descripción preiconográfica que está vinculado con el significado más natural de la obra, basado en la identificación de los objetos que la compone, el segundo nivel es el análisis puramente iconográfico, vinculado con los significados convencionales de los objetos y finalmente el iconológico más general, que descubre la cosmovisión de una cultura o de un grupo social plasmado en una obra.

qué forma las imágenes pueden ser utilizadas en la enseñanza de la historia, pues estos niveles de interpretación establecidos por Panofsky han sido cuestionados

...la distinción de Erwin Panofsky entre niveles preiconográficos, iconográficos e iconológicos quedó superada teóricamente hace tiempo por la constatación de que la denotación es, en última instancia, indistinguible de la connotación y que hasta el significado más sencillo...es culturalmente contingente (Burke 2003:244)

No obstante, por más que la búsqueda de una recuperación histórica por medio del arte pueda entregar como resultado ficciones, no podemos lograr alcanzar un conocimiento de tipo histórico, por esto, dentro de la enseñanza de la historia es importante, al trabajar con este recurso, tomar las debidas precauciones. (Cfr Burke 2003).

En el ámbito de la enseñanza en las escuela, específicamente en el plano curricular, uno de los autores más importante de la corriente moderna acerca de la educación artística es Elliot W Eisner, planteando un concepto más amplio del aprendizaje de las artes, pues afirma que el aprendizaje de las artes ocupa un rol fundamental en el desarrollo de la sensibilidad, posee el poder de impactar las emociones, resultando esencial para el proceso de simbolización que realiza el hombre. Por otra parte, Pilar Díez en su tesis Doctoral, señala que “el arte como disciplina” fue definido por Dwanie Greer planteando que el objetivo de la educación artística es lograr generar en los estudiantes las habilidades que le permitan apreciar y comprender el arte, lo cual significa un salto desde una visión del arte en la escuela solo como creación plástica, a un conocimiento de las teorías y concepciones de arte, propiciando tanto la creación del arte como su comprensión incluyendo la estética, la historia del arte, la crítica del arte y creación artística. Además se señala al arte como una disciplina esencial para la enseñanza en general, lo cual siguiendo ideas planteadas por Eisner acerca de la importancia del arte para la comprensión de otras asignaturas, abre el campo a una interdisciplinariedad dentro del currículum. Por otra parte, la entrada en juego de las ideas acerca del desarrollo cognitivo y el constructivismo, específicamente en Estados Unidos, generará un cuestionamiento acerca de las formas tradicionales de aprendizaje memorístico de la historia del arte. Posteriormente, con el surgimiento de las ideas posmodernas acerca del arte, o más concretamente de la cultura visual, las corrientes reconstruccionistas, como su nombre lo indica, abogan por una educación artística reconstruida, dentro del currículum, por medio de la enseñanza del inmenso poder de la cultura visual y la responsabilidad social que es inherente a este poder, además de considerar fundamental integrar la

producción creativa, la interpretación y la crítica en la vida contemporánea (Cfr Diez 2005).

En el contexto nacional, ha existido una constante disputa en relación al mayor protagonismo que se debe entregar a la educación artística dentro de la escuela, pues predomina una idea común acerca, de no considerar la dimensión artística, como parte de una educación de calidad, supuesto reforzado por su marginación de las pruebas de medición gubernamental, como por ejemplo la PSU, que son las que finalmente jerarquizan lo, que consideran, realmente importante que las escuelas enseñen. Por lo cual, y en respuestas a estas lógicas reduccionistas, las disciplinas artísticas no son consideradas como prioritarias dentro de las distintas asignaturas. No obstante debemos ser conscientes de

¿Cuántas horas al día dedican nuestros estudiantes a escuchar música, a bailar, a ver videos, cine o películas en la televisión? Los resultados son categóricos...a este protagonismo de la población joven...manteniendo la nueva generación una relación privilegiada con las artes y la cultura, invisible empero para la escuela". (Errazúriz 2006:15)

O bien ¿Cuánto tiempo de la clase de historia los alumnos escuchan música y miran sus celulares? De esta forma resulta importante la inclusión de aspectos cotidianos de los alumnos dentro de la escuela, la cual puede constituirse como un importante aliciente para el desarrollo de distintas inteligencias, que se marginan del aprendizaje, como es el desarrollo de la sensibilidad estética.

CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO

2. MARCO TEÓRICO

2.1 “HISTORIA CULTURAL: OTRAS FORMAS DE HACER HISTORIA”.

La historia cultural no es posible encasillarla dentro de una definición concreta, además de existir diversas corrientes como la alemana, holandesa, francesa o norteamericana, está corrientes de la historia han cultivado distintos enfoques, que transitan desde la historia social de la cultura alta hasta la historia de la actuación. Peter Burke afirma que la solución a la problemática de poder definir la historia cultural pasa por transitar desde un enfoque en los objetos a un enfoque en los métodos de estudio, sin embargo de igual forma podemos encontrar la implementación de distintos métodos. No obstante, podemos concordar, siguiendo las ideas de Burke, en que la historia cultural pone el énfasis, como su nombre lo indica, en las culturas como totalidades, en una preocupación por lo simbólico y su interpretación.

El concepto de cultura ha experimentado una transformación pasando desde ser la denominación de la “alta cultura”, a incluir las costumbres, los valores y los modos de vida, acercándose a definiciones más antropológicas. Podemos afirmar que en mundo actual las distinciones que se establecen en el plano cultural revisten mayor importancia que las políticas o económicas, por lo cual, luego de la guerra fría no estamos ante un choque de intereses sino más bien ante un “choque de civilizaciones” (Cfr Burke 2006:14)

En este sentido uno de los antropólogos que más ha influenciado a los historiadores culturales es Clifford Geertz cuya definición de la cultura es la siguiente:

Un patrón históricamente transmitido de significados encarnados en símbolos, un sistema de concepciones heredadas expresadas en formas simbólicas mediante las cuales los hombres se comunican, perpetúan y desarrollan su conocimiento de la vida y sus actitudes hacia ella. (Geertz citado por Burke 2006:54)

Los historiadores ocupados de esta esfera tienen una especial preocupación por lo simbólico y por su interpretación, pues los símbolos ya sea de forma explícita o implícita, consciente o inconsciente, es posible encontrarlos dentro de la cultura, ya sea en la vida cotidiana o en el arte. Es precisamente el campo artístico uno de los más importantes en la tradición de la historia cultural, pues con él se abre el camino a las imágenes como nuevas fuentes de análisis de la historia, imágenes que pueden darnos un testimonio

involuntario, “...los testigos del pasado pueden decirnos cosas que ellos no sabían que sabían” (Burke 2006:36). Sin embargo, no podemos afirmar que tales imágenes sean desinteresadas, que estén libres de propaganda “...al igual que sus colegas...los historiadores culturales necesitan practicar la crítica de las fuentes, preguntándose por qué llevo a existir determinado texto o imagen” (Burke 2006:36). En este sentido, señala Burke, que al momento de trabajar las imágenes y textos de un periodo no debemos considerarlo como un reflejo exento de problematización de su tiempo,

...preguntándose por qué llevo a existir un determinado texto o imagen; si tenía como propósito, por ejemplo, persuadir a los espectadores para que emprendiese un determinado curso de acción (Burke 2006:36)

Una de las críticas más importantes que se han realizado a las fuentes de la historia cultural, es en relación a la formulación de una historia que, finalmente, revista un carácter anecdótico, sin embargo, es posible realizar, dentro de la historia cultural, una “*historia serial*”, es decir, formular un estudio de documentos organizados en una serie cronológica.

También se han analizado de esta manera imágenes, por ejemplo imágenes votivas de una religión concreta, como Provenza, que revelan cambios de actitudes religiosas o sociales a lo largo de los siglos (Burke 2006:379)

Otro de los temas importantes dentro de la historia cultural, o más específicamente de la Nueva Historia Cultural², es la idea de la “representación”. Como señala Didi-Huberman, Foucault realiza una crítica a los historiadores pues afirma que estos poseen una empobrecida ideas de lo que es real, quitando espacio a lo posiblemente imaginado. En contraposición a este argumento el historiador francés George Duby realiza una investigación acerca de las circunstancias que giraron en torno a la imagen medieval de una sociedad de carácter triestamental. Para él esta imagen no responde únicamente a un reflejo fidedigno de las estructura social medieval, sino que está más cercano a buscar modificar una realidad que parece mostrar (Cfr Burke 2006:84). De esta forma en los últimos años se han estudiado diversas y múltiples formas de representación, ya sean de carácter visual o mental.

² El nombre de “Nueva Historia Cultural” se comienza a utilizar a finales de la década de 1980, y esta es la forma dominante de la historia cultural utilizada en la actualidad, donde el adjetivo cultural supone centrarse en las mentalidades, las presuposiciones o los sentimientos, más que en las ideas o los sistemas de pensamientos.

Representations es el título de una revista interdisciplinar fundada en Berkeley en 1983. Entre las primeras contribuciones a la revista figuraban artículos del crítico literario Stephen Greenblatt sobre las imágenes de los campesinos alemanes del siglo XVI, del historiador del arte Svetlana Alpers sobre la lectura foucaultiana de un cuadro de Velázquez... (Burke 2006:85)

Existen, por lo tanto, historia de las representaciones que es posible trabajar desde el arte, ya sea, por ejemplo, de las mujeres en tanto madres, diosas o brujas, o el llamado orientalismo de Said, también plasmado dentro de la historia del arte, donde priman las representaciones de los "otros", específicamente las imágenes occidentales ha construido sobre Oriente, donde los viajes y representaciones de las culturas desconocidas que son percibidas, son descritas con un prisma pintoresco e imperialista.

La idea de cultura que está presente en este tipo de historia, tiene una fuerte ligazón con la idea de tradición de ciertos conocimientos que se transmiten de una generación a la siguiente, y es precisamente el hecho de trabajar con esta idea de tradición la que permite a los historiadores culturales despojarse de una concepción de homogeneidad dentro de una época, pues dentro de cada periodo es posible encontrarse con la coexistencia de múltiples tradiciones. Uno de los historiadores más importantes de este planteamiento es Aby Warburg, el cual es posible ubicarlo dentro de la primera etapa de la historia cultural entre los años 1800 y 1950 aproximadamente, periodo fuertemente vinculado al estudio de la imagen.

Aby Warburg es quien dará un quiebre importante dentro de la historia del arte cuestionando la idea de forma y contenido, lo que le sitúa en el marco de los métodos «contenidistas» que privilegian el contenido de la obra de arte frente a sus valores formales, o mejor dicho, que estudian los valores formales en tanto que medios, más o menos conseguidos, para expresar los contenidos. Desde este punto de vista, las imágenes artísticas se consideran un medio específico de conocimiento de la realidad y no una mera representación lúdica de la misma, transitando hacia la carga emotiva de la imagen, propiciando una actitud hacia la obra de arte, aunque su campo está vinculado más con la imagen que con la obra de arte con lo cual se aleja de los campos de la estética. Para Warburg el problema más tangencial de la cultura occidental es el de la transmisión y la supervivencia.

El símbolo y la imagen para Warburg...cristalizan una carga energética y una experiencia emotiva que sobreviven como herencia transmitida por la memoria social y que...se vuelven efectivas a través del

contacto con la “voluntad selectiva” de una época determinada.
(Agamben 2007:168)

Por lo tanto, los símbolos para Warburg son transmitidos a los artistas y, aquellos símbolos, en el encuentro con una nueva época y respondiendo a sus necesidades, pueden llevar a una transformación total de su significado (Cfr Agamben 2007:168) “...*las imágenes de la memoria ahora son conscientemente almacenadas en imágenes y signos*” (Warburg citado por Agamben 2007:171) de esta forma la imagen se sustrae de la conciencia del artista y de las estructuras de carácter inconsciente. Por otra parte, para Didi-Huberman, la categoría de “supervivencia” establecida por Warburg intenta dar cuenta de la compleja temporalidad de las imágenes, de “...*sus largas duraciones, latencias y síntomas, memorias enterradas y resurgidas, anacronismos y umbrales críticos*” (Didi-Huberman 2006:23). Por supuesto, que los modelos históricos estándar muestran su total limitación para acceder a esa complejidad, no obstante Walter Benjamín, afirma Didi-Huberman, comprendió que la supervivencia venía a alimentar y corroborar los nuevos modelos temporales a cuya elaboración se encontraba también abocado. La imagen no se reduce a un mero acontecimiento del pasado ni a ser una eternidad, separada del devenir. Ostenta una temporalidad, doble a la que Benjamín denominó “*imagen dialéctica*”, lo cual se complementa con la idea de “anacronismo” sobre todo cuando en el presente de un objeto resurge la duración de un pasado latente, es decir la noción warburguiana de supervivencia (Cfr Didi-Huberman 2006). Por otra parte, Benjamin propone terminar con una historia que apele únicamente a las causas, influencias o efectos, pues al adjudicar estas categorías al objeto que estudia la historia del arte solamente le otorgamos, a este objeto, una forma de causalidad. Así, Benjamín no acepta la autosuficiencia de la antigua historia del arte, que es incapaz de relacionar la interpretación del presente con una base del pasado. Benjamin, a pesar de afirmar que la historia del arte no existe³, al igual que Warburg pone la imagen en el centro de la vida histórica y comprendió, al igual que este, que dicha afirmación requería establecer nuevos modelos de tiempo, pues la imagen no es un simple acontecimiento en una línea de tiempo.

³ Para Didi-Huberman cuando Benjamín afirma que la historia del arte no existe, lo que está haciendo más bien es propiciar una reinvención de esta historia.

2.2 “TIEMPO HISTÓRICO Y TIEMPO CRONOLÓGICO: UNA RELACIÓN PRESENTE EN LA IMAGEN ARTÍSTICA”

2.2.1 EL TIEMPO, ELEMENTO FUNDAMENTAL DE LA HISTORIA.

El tiempo es uno de los elementos que estructuran la historia,

La historia se refiere, según se admite, a la relación que todos los otros ingredientes de lo social tienen con el proceso que llamamos tiempo [...] La historia es la confluencia de la sociedad y el tiempo”, es “sociedad con tiempo” (Aróstegui, citado en Torres 2001:19)

En este sentido, para Pablo Torres en “*Enseñanza del tiempo histórico*” (2001) la única forma de poder afrontar la enseñanza, por parte de los profesores, de un término tan complejo es plantearse la pregunta acerca de ¿qué es el tiempo?, con el fin de llegar a una clarificación conceptual de este término para resolver los problemas de enseñanza que esta dimensión de la historia plantea en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

De esta forma, una de las ideas acerca del tiempo más común dentro del imaginario de la sociedad occidental es al de un tiempo con un flujo continuo, lineal, objetivo y regular (Cfr Torres 2001), donde subyacen ideas tales como que cada civilización pasa por las mismas fases de desarrollo. No obstante, los diversos conceptos de tiempo, en sus comienzos, surgen de una concepción del individuo que está situado frente a los objetos, aislado de su objeto de conocimiento, concepciones que se plasman, por ejemplo, en las ideas planteadas por Newton acerca de un tiempo absoluto que no puede ser alterado, el cual no posee ninguna relación con lo externo, por lo que fluye uniformemente. Sin embargo, contrarias a estas ideas objetivas del tiempo, encontramos las subjetivistas que consideran que el tiempo no existe fuera del sujeto, como es posible apreciar en las ideas de Kant, quien va más lejos, sosteniendo que el tiempo (y el espacio) es una condición subjetiva para todo fenómeno.

En las ideas posteriores a Einstein, el sujeto siempre es social y nunca aislado, pues aprendemos el concepto de tiempo a partir de nuestro entorno social en los procesos de socialización, por medio de los hábitos temporales de nuestra cultura, la cual nos transmite una forma de ver el mundo, debido a esto, y siguiendo las concepciones piagetianas, podemos afirmar que las ideas de tiempo no son innatas, como afirmará Kant, sino más bien responden a construcciones intelectuales que son producto de la

experiencia y la acción. De esta forma la cultura es el campo, por excelencia, de reflexión del tiempo, las sociedades poseen un tipo temporal hegemónico que está presente en el inconsciente colectivo, y que se encarna en las distintas prácticas sociales, que es considerado una forma normal de experimentar la realidad temporal. Este sistema temporal no es estático y se encuentra en constante movimiento, con resistencia de algunos sectores, buscando nuevos equilibrios, responde, según Torres, a una concepción de estado que posee permanencia y duración. Así la construcción del tiempo es un proceso constante, donde la sociedad es quien crea y recrea la vida (Cfr Torres 2001), donde encontramos dos tipos de transformaciones dentro del tiempo: uno recurrente, donde se ubica la duración, como la historia de las mentalidades, y por otro lado, el de las transformaciones, donde se ubica el cambio.

Otro aspecto importante dentro de las diferentes nociones temporales, es el aporte de la memoria colectiva, que por medio de diversos medios, dentro de los cuales ubicamos la imagen, se reciben los conocimientos temporales del pasado y pasan a formar parte, de forma recreada, del presente. El tiempo es reproducido y transmitido, dentro de nuestra sociedad, fundamentalmente por la familia, los medios de comunicación, la familia o la escuela.

Podemos, por lo tanto, entender la historia como una ciencia social que estudia los cambios del ser humano dentro de la sociedad, la cual es un sistema vivo y que, en este sentido, posee estructuras que tienen procesos irreversibles y que mantienen una dialéctica entre movimiento recurrente y cambio, donde el sujeto es el forjador de continuos desequilibrios, relación que se plasma en la ruptura del equilibrio de determinada estructura por uno más acorde con el momento histórico, razón por la cual, el tiempo es entendible únicamente en el contexto de su sociedad.

Así el tiempo es todo a la vez, en él confluyen un tiempo físico y otro social

Lo que denominamos tiempo, y específicamente tiempo social e histórico, se realiza con el auxilio de escalas temporales que fijan marcas de comienzo y final relativos en una secuencia con ayuda de otra secuencia, por lo que la determinación del tiempo se basa en la facultad del hombre de relacionar entre sí dos o más secuencias continuas diferentes, de las cuales una sirve de medidas de las otras. Es la sincronización de tipos de procesos de devenir. (Torres 2001:25)

Por otra parte, la apreciación del tiempo tiene como origen la relación que se establece entre los cambios, pues se encuentra en un continuo movimiento, si bien el tiempo no es

cambio, la forma en la cual podemos aprender el tiempo es por medio de aquellos cambios que dentro de él se experimentan, por lo tanto, son los hechos los que crean el tiempo. Así *“el tiempo es una cualidad de las cosas mismas, que se manifiesta en cambios, observables, y que el hombre establece relaciones múltiples entre esos cambios según su posición”* (Torres 2001:26). Es por estos argumentos, que hoy el tiempo es entendido como un sistema temporal con tiempos múltiples, con velocidades diversas.

2.2.2 TIEMPO HISTÓRICO, LA CONFIGURACIÓN DEL TIEMPO EN LA HISTORIA.

En el campo de la historiografía, durante el primer tercio del siglo XX, se producen cambios fundamentales en los paradigmas relacionados al concepto de tiempo histórico. Este proceso se genera con un paso, desde la historia positivista característica del siglo XIX que posee un acento político y militar, que refleja la visión de mundo de la elite, narrando las hazañas de grandes personajes y, buscando representar de manera objetiva los hechos del pasado, a la historia de la escuela de los Annales. Esta última realizará una ampliación del objeto de estudio de la disciplina histórica, planteando, como una quimera la idea de una historia objetiva, pasando desde, los “grandes hombres” a la totalidad de los hombres y a dimensiones pertenecientes a la sociedad antes soslayadas, como son la social y, la económica, siendo uno de los planteamientos fundamentales, de esta corriente, la superación de los acontecimientos enmarcados en una cadena cronológica, es decir, y siguiendo las ideas de Braudel reconocer la existencia de una corta, mediana y larga duración, siendo esta última la más novedosa de la teoría de Braudel pues permite captar movimientos temporales, que pueden explicar procesos como los de permanencia y continuidad, enfocándose ya no solo en los acontecimientos sino que también en las estructuras

Si bien los aportes de Braudel significarán un cambio revolucionario en la manera en la cual se produce el conocimiento histórico no estará exento de críticas. Se considera que el enfoque estructural vuelve las explicaciones históricas demasiado analíticas alejándose del componente humano de la historia, pues al centrarse en las estructuras tiende a soslayar la experiencia más concreta de los hombres y mujeres del pasado. Así, corrientes como la microhistoria y la historiografía cultural serán componentes de un

movimiento más amplio denominado Nueva Historia⁴, que si bien guarda, grandes similitudes con la escuela de los Annales, esta nueva corriente, posee una visión de la cronología más compleja que las escuelas que le anteceden, trabajando con una combinación de ritmos y simultaneidades, donde el foco será la relación entre acontecimiento, coyuntura y estructura.

Ahora bien, desde una perspectiva de carácter metodológico de la comprensión del tiempo histórico, específicamente en los estudios referentes a la enseñanza y aprendizaje del tiempo histórico, en distintos trabajos se han abordado diferentes temáticas en torno a este tema, como por ejemplo, la delimitación de categorías de comprensión del tiempo histórico o el rol que juega en esta comprensión el desarrollo cognitivo. En este sentido, Lilian Almeyda, señala que podemos distinguir dos líneas de producción investigativa en la comprensión del tiempo histórico, por un lado el marco español y por el otro el anglosajón.

En la corriente anglosajona destaca el británico Martin Booth, el cual concluye, contradiciendo las ideas de Piaget acerca de la imposibilidad de la comprensión del tiempo histórico en niños y adolescentes, el gran potencial que estos poseen para lograr comprensiones complejas en relación al pasado, cuestionando el énfasis inductivo deductivo de Piaget por forjar leyes y alejarse del pensamiento abductivo que caracteriza a la disciplina histórica. Por otra parte en el marco español destacan, entre otros, Mario Carretero, Joan Pages, Cristofol Trepát, sobresaliendo sus aportes en cuanto a las categorías para la comprensión del tiempo histórico que son posibles abordar en el aula, que siguiendo las ideas de Trepát pueden ser el cambio, la continuidad, la simultaneidad, la duración y, la cronología, siendo las tres últimas las más imprescindibles de trabajar, recalcando que esta construcción, de categorías por parte de los estudiantes se debe dar de una forma progresiva.

Así la actual concepción del tiempo histórico se ha complejizado, ampliando sus dimensiones. No obstante los planteamientos de los autores, especialmente del marco español, confluyen en la idea de trabajar con una cronología como referente conceptual que permita ordenar y situar al estudiante, pero no ya como una línea de tiempo sino más

⁴ Peter Burke, en "Formas de hacer historia" (2003) describe la Nueva Historia, como una reacción deliberada contra el paradigma tradicional, donde se aboga por una ampliación de los documentos de los cuales puede hacer uso el historiador y que propone un tratamiento interdisciplinario.

bien como un tejido de tiempo múltiple, *“Es necesario romper la concepción del tiempo como absoluto, externo a los hechos, acumulativo, objetivo y medible, irreversible”* (Torres 2001:50). Sin embargo, el tiempo cronológico debe cruzarse con otros componentes del tiempo histórico⁵, en la enseñanza de la historia, ya antes mencionadas. De esta forma, entenderemos que el tiempo histórico *“...no tiene una dirección a priori, no es lineal ni progresivo, su dirección se extrae de la evolución de los datos objetivos de la investigación histórica”* (Torres 2001:52). Siguiendo esta idea los autores del marco español confluyen precisamente en la necesidad de que las discusiones teóricas que se generan en el interior de la disciplina histórica, vinculadas a como se construye la temporalidad y el conocimiento histórico sea incluido en la enseñanza escolar. Pero ¿Cómo podemos lograr la construcción de temporalidades por parte de los estudiantes? Una respuesta a esta interrogante podemos encontrarla en la idea de deconstrucción del tiempo histórico que cuestiona las categorías temporales, específicamente en la imagen artística.

2.2.3 LA IMAGEN ARTÍSTICA.

En la sociedad de hoy, la imagen está presente en el contexto cotidiano de nuestras vidas, y a lo largo de la historia todas las culturas y la civilización occidental se han manifestado por medio de dichas imágenes. En este sentido la imagen artística, como imagen simbólica, es decir la que construye el ser humano en su práctica artística, ha experimentado una crisis. Dicha crisis, que se centra la pregunta acerca de qué es el arte, comienza a desatarse con la invención de la fotografía, que comienza a sustituir la función representativa de la pintura, que a pesar de su búsqueda mimética siempre posee subjetividad. Cuando la pintura comienza a desligarse de su carácter representativo, crisis que se acentúa a partir del impresionismo, poniendo en cuestionamiento la imagen simbólica, pues esta corriente comienza a realizar un análisis de su propio lenguaje, descubriendo lenguajes abstractos, distanciándose del relato.

Uno de los primeros antecedentes en el plano teórico de dicha crisis está plasmado en el ensayo de Walter Benjamín *“La obra de arte en la época de su reproductividad técnica”*

⁵ Para Carretero, Pozo y Asensio en la “Enseñanza de las ciencias sociales” el tiempo cronológico, a diferencia de Torres, no se constituye como parte del tiempo histórico sino que responde a otra categoría.

(1934), donde plantea, que en la época de la reproducción técnica lo que se atrofia de la obra de arte es su aura, entendiendo por aura su condición digna de culto, “*Una trama muy particular de espacio y tiempo, irrepetible aparición de una lejanía, por cerca que esta pueda estar*” (Benjamín 1994, citado por Noé 2007:204), es una experiencia estética en la visión de, la obra original, la cual se caracteriza por una aparición irrepetible, que posee una lejanía que le otorga a la obra un carácter inaccesible. Pero, ¿cuándo y por qué termina el aura en la obra de arte?

“Al irrumpir el primer medio de reproducción de veras revolucionario, a saber, la fotografía (a un punto con el despunte del socialismo), el arte sintió la proximidad de la crisis (que después de otros cien años resultó innegable) y reacciona con la teoría de *l’art pour l’art*, esto es, con una teología del arte”. (Benjamín 1994, citado por Noé 2007:204)

Es por esta razón que la reproducción técnica neutraliza de cierta forma esta distancia infinita y logra acercar la obra al espectador, el cual, producto de estas técnicas, puede generar una relación más cotidiana, con una experiencia ya no solo limitada a la contemplación, por lo cual la técnica es analizada como una relación social. Se produce un desplazamiento desde el valor cultural del arte aurático, al valor de la exhibición, donde el centro ya no está en la obra, como tampoco en la subjetividad del espectador, sino más bien en un punto entre ambos, desplazando aquella lejanía imaginaria y acercando la obra a la multitud. Un ejemplo, que Benjamín nos entrega de la destrucción del aura en la obra es la gran importancia que los dadaístas otorgaron, a la inutilidad de las obras de arte como objetos de invención contemplativa (Cfr Noé 2007:406).

Es a partir de los años sesenta que se comienza a tomar conciencia de la imagen, preguntándose acerca de si es realmente importante objetivizar la imagen, cuestión que se pone en suspensión a partir de los cuestionamientos de Benjamín, acerca de la posibilidad de trascendencia fuera del objeto mismo, acción que las vanguardias, en especial los happening, tratan de realizar, separar el aura de la puramente objetual, buscando separar la imagen del objeto, es decir que si las obras del espíritu solo se manifiestan en el acto, su imagen, que desaparece al mismo instante de ser construida pues ella no es más que el mismo acto, y el aura no necesitan del objeto. Un segundo cuestionamiento artístico, vendrá con el desarrollo del arte conceptual “...*al identificar acto con pensamiento y este con imagen ya que está bastaba con ser pensada*” (Noé 2007:407)

Ya a mediados de los años setenta, y principalmente en los ochenta, se comienza a mencionar el término “muerte del arte”, al respecto señala Hauser

La transmisión autentica de una concepción de mundo, una ideología o un mensaje a través del arte resulta tan dudosa que los mismos artistas a menudo renuncian muy gustosos a la pretensión de ejercer su función” (Hauser 1977, citado por Neó 2007:440)

En este sentido, la idea del fin del arte responde a un momento en que las grandes obras de arte han perdido aquella significación decisiva y determinante. Por esta razón, los cuestionamientos acerca del fin del arte, se mueven en torno al paso de la pregunta ¿Qué es arte? a ¿cuándo es arte?, o “¿Cuál es la diferencia entre una obra de arte y algo que no es una obra de arte cuando no hay entre ellas una diferencia perceptiva interesante?” (Danto 1999:57), como respuesta a la última interrogante encontramos como uno de sus ejemplos más notables la obra de Marcel Duchamp, con su urinario, planteando la idea de que no importa que pueda llegar a ser arte, o la “*Brillo Box*” de Andy Warhol.

En este sentido se genera una discusión acerca de la necesidad de la condición estética dentro de la definición de arte “...las cualidades estéticas conllevan consideraciones negativas; determinadas obras de arte nos repelen, repugnan o incluso asquean” (Danto 2002:142) por lo cual si consideramos que un urinario, no puede ser estéticamente evaluado, eso no quiere decir que no pueda ser una obra de arte, pues lo que lo constituye como obra de arte no es el urinario en sí, sino más bien el acto de exponerlo, entregándole a esta obra características que lo urinaros carecer, tales como, ser audaz, desvergonzado, irreverente e perspicaz e ingeniosa

Los ready-mades fueron apreciados por Duchamp precisamente por ser imposibles de describir en términos estéticos, y él demostró que si eran arte pero no bellos, la belleza realmente no podría formar parte de ningún atributo definitorio del arte (Danto 1999:106)

De esta forma, uno de los vértices acerca del problema sobre qué es arte, está situado, para Danto dentro de la , interpretación, la cual establece los límites del conocimiento, de esta forma situar algo como arte exige, una base entregada por la teoría artística, es decir un conocimiento de la historia del arte, pues el arte es un tipo de manifestación que necesita de las teorías, sin ellas un urinario es solo un urinario, la teoría nos permite

separar el objeto del mundo real y colocarlo en un sitio diferente⁶. Así la pregunta acerca de cuándo un objeto es arte, está relacionada con la pregunta sobre cuándo una interpretación de algo es una interpretación artística. En este sentido, la proposición del término imagen artística, busca marcar una distancia con la imagen en sí, puesto que dicho término “imagen”, que tiene una referencia a lo visual, vinculado a la presencia concreta de un objeto, alude a un vasto universo. La imagen, en este estudio, será enmarcada dentro de lo que denominamos “imagen artística”, situándonos desde una perspectiva esencialista, es decir, se parte de la idea acerca de, que el arte es especial en sí mismo, es eternamente el mismo “...*hay una suerte de esencia transhistórica en el arte, en todas partes y siempre la misma*” (Danto, citado por Carey 2007:29), por lo cual siempre encontraremos las condiciones, para que algo sea una obra de arte, sin tener como condicionantes ni el tiempo, ni el lugar. No obstante, es preciso tener en consideración que lo que fue una obra de arte en un tiempo, puede no necesariamente serlo en otro, de hecho muchas “*Muchas de las obras de arte en el mundo (las pinturas de las cavernas, los fetiches, los retablos) fueron hechas en tiempos y lugares donde la gente no tenía un concepto para hablar de arte, puesto que interpretaban el arte en términos de sus creencias*”. (Danto 1999:117).

2.2.4 RELACIÓN DE PRESENCIA DEL TIEMPO EN LA IMAGEN ARTÍSTICA.

La imagen al ser parte de la vida histórica procura de nuevos modelos de tiempo

La imagen no está en la historia como un punto sobre una línea. La imagen no es un simple acontecimiento en el devenir histórico ni un bloque de eternidad insensible a las condiciones del devenir. (Didi-Huberman 2006:143)

Para Warbur, por lo tanto, la imagen nos sitúa ante una temporalidad de doble faz, lo cual es una de las cuestiones más importantes para argüir que no es posible reducir la imagen a un simple documento de la historia, o para idealizar la obra de arte en un puro momento.

Cuando estamos frente a una imagen, podemos observar que el pasado está constantemente reconfigurándose, debido a que la imagen es pensada en una construcción de la memoria, por lo cual “*la imagen a menudo tiene más memoria y más*

⁶ Para John Carey, esta afirmación de Danto anula todas las opiniones subjetivas y personales, otorgando la capacidad de decidir que es arte a un grupo privilegiado, que por consiguiente poseería cierto don.

porvenir que el ser que la mira” (Didi –Huberman 2006: 32) porque antes que el arte tuviera una historia ya poseía memoria, es precisamente esta vinculación con la memoria la que nos plantea la necesidad de una semiología no iconológica, que no sea positivista, es decir tomar la representación como un reflejo cerrado de las cosas. De esta forma se busca romper, planeta Didi-Huberman con la idea de no proyectar nuestras propias realidades en la investigación histórica, y buscar desligarse de la idea de interpretar el pasado solo con las categorías del pasado, pues cuando acudimos al pasado lo hacemos desde nuestros conocimientos del presente. Así cuando tenemos, un tiempo que no es el tiempo de la fechas, un tiempo que no es exactamente el del pasado, estamos ante la memoria la que “...*decanta al pasado de su exactitud*” (Didi-Huberman 2006:60) por lo cual es la memoria, siguiendo las ideas de Didi-Huberman, la que humaniza el tiempo la que posee un amarre con el inconsciente, es ella la que el historiador interpreta, consiente de una fenomenología que apunta a los procesos individuales y colectivos de la memoria.

Para el historiador del arte Didi-Huberman es importante romper con la actitud canónica del historiador, que procura la concordancia de los tiempos, para trabajar con un tiempo que no es el del pasado sino más bien el de la memoria que debe ser interpelada por el historiador, esta memoria plasmada en la imagen es receptora de tiempos heterogéneos, la imagen es analizada como un síntoma “...*se reconoce su aparición –el presente de su acontecimiento-cuando se hace aparecer la larga duración de un pasado latente*” (Didi-Huberman 2006:144) término que además está vinculado con lo no observado y lo minúsculo como afirmó Warburg “Dios está en los detalles”. Lo que el síntoma produce es una irrupción en el tiempo cronológico, rompiendo con el curso normal de la representación, rescatando el “inconsciente de la historia” (Didi-Huberman 64), difícilmente podremos generar una noción afín de la imagen o una crítica de la representación si excluimos el pensamiento de la psiquis, que trae consigo el síntoma y el inconsciente, por lo cual el objeto de carácter psíquico no podría ser excluido de cuajo de la historia. El síntoma, como lo plantea Didi Huberman, es un signo que ha pasado inadvertido, que nos anuncia visualmente algo que aun no es visible. De esta forma si la imagen se constituye como un síntoma la imagen se transforma en un malestar de la representación

Lo que empobrece la “historia de las mentalidades” es simplemente el hecho de que sus nociones operatorias- las “herramientas mentales”, en particular- dependen de una psicología superada, positivista y, en

primer término, una psicología sin el concepto de inconsciente. (Didi-Huberman 2006:70)

Cada nuevo síntoma de la imagen nos devuelve a su origen, en el transcurso de las supervivencias cualquier emergencia de este largo pasado vuelve a colocar todo en juego, es a partir del presente que el pasado puede analizarse. Benjamin argumenta que no es posible una historia sin trabajar una teoría inconsciente del tiempo, pues las llamadas “supervivencias” exigen al historiador abrir la historia a nuevos tipos de temporalidades que sean capaces de concordar con los anacronismos presentes en la memoria. Por lo tanto esta concepción de la imagen como portadora de un síntoma, donde existe un supervivencia de este, la imagen comienza a estar, impregnada de disparidades haciendo trizas la cronología, (Cfr. Didi-Huberman 2006). Y es en este plano, afirma Didi-Huberman, que irrumpe la anacrónica de la imagen, es decir la intrusión de una época en otra, rompiendo con la linealidad del relato histórico, por lo cual esta historia de las imágenes es una historia de objetos “temporalmente impuros”, por lo cual prosigue el historiador, la imagen es corresponde a un montaje de tiempos heterogéneos.

De esta forma, el concepto de anacronía plasmado en la imagen estética, permite la construcción de temporalidades distintas, complejas y en las cuales el alumno tenga una participación activa en, debates sobre, categorías del tiempo histórico. No obstante, la imagen nos permite realizar la vinculación, considerada necesaria en la enseñanza del tiempo histórico, entre un tiempo cronológico enmarcado en la larga duración y el anacronismo.

La paradoja del anacronismo termina de desplegarse cuando se pone en juego la temporalidad de todos sus sentidos de la cronología y alcanza, incluso de ese modo, el estatuto lógico y narrativo del saber histórico: cuando el historiador se da cuenta de que, para analizar su complejidad de ritmos y contrarritmos, de latencias y crisis, de supervivencias y de síntomas, es necesario “tomar la historia a contrapelo. (Didi-Huberman 2006:145)

Por lo cual resulta importante realizar un acercamiento a la imagen que este más comprometida con los intereses culturales y sociales de la actualidad y que, por esta razón, no busquen obtener de la imagen verdades universales e inmóviles.

Tal vez solo nos sea dado a conocer el arte del presente, una parte del cual es lo que sobrevive del pasado y nos proporcionan tan solo el acceso más insignificante y menos fidedigno a ese pasado. El significado del material visual cambia; las interpretaciones difieren al atravesar fronteras cronológicas y culturales: las que no nos son

conocidas podrían muy bien ser generadas por nosotros mismos.
(Burke 2003:246)

La imagen posee una vinculación estrecha con la supervivencia, no solo de ella misma a través del tiempo, sino que también de tiempos dentro de ella, por lo tanto lo que está en juego en la imagen son los modelos, de tiempo. Si consideramos que el ideal del historiador es meramente interpretar las categorías del pasado presentes en la imagen evitando con gran prolijidad proyectar en ellas conceptos o gustos, pues la clave para comprender el pasado está en el mismo pasado, lo que estamos buscando es establecer una correcta concordancia de tiempos correctos, expulsando de cuajo el tiempo de la memoria, que es el que en realidad el que historiador convoca e interpela, en este lugar surge la anacronía, la cual es capaz de expresar la sobreterminación de las imágenes (Cfr Didi-Huberman 2006). Para Didi-Huberman la actitud del historiador es llevar su propio saber a las *“discontinuidades y anacronismos del tiempo”*. Desde ese punto de vista las cosas del pasado no son cosas inertes que se pueden encontrar y que luego se relatan, al contrario poseen una dialéctica, un movimiento.

Por otra parte, si consideramos que la enseñanza de historia debe surgir de la dualidad y relación que se establece entre tiempo externo e interno de la historia, asociados a los conceptos griegos de Cronos, que se refiere al tiempo cronométrico y medible, y Kairos, el tiempo de la vida, la imagen artística nos remite a estas dos concepciones, además de permitir el trabajo con la simultaneidad, largo, mediano y corto plazo, cambio y continuidad. De esta forma, y siguiendo las ideas posmodernas acerca del tiempo y la imagen, la historia no es algo que sucedió en el pasado, continuamos viviendo en la historia y la historia acontece en nosotros.

2.3 “LA IMAGEN ESTÉTICA COMO FORMA DE COMPRENDER EL MUNDO POR PARTE DE LOS ALUMNOS”

El desarrollo de la inteligencia dentro de la escuela, afirma María Dolores Prieto, ha estado monopolizada por las ideas piagetianas del desarrollo cognitivo, ideas centradas en la inteligencia lógico-matemática. De esta forma, surge el debate en torno a considerar otro tipo de inteligencias que debieran trabajarse en el proceso enseñanza-aprendizaje. En el libro *“La mente no escolarizada”* de Gardner específicamente con su *Teoría de Inteligencias múltiples*, se esgrime una alternativa a los planteamientos psicométricos de la inteligencia, es decir en lugar de definir la inteligencia en relación con los rendimientos,

que presentan, los niños cuando resuelven un problema que contienen los test de CI, se define como la capacidad para resolver problemas y crear productos. De esta forma, Gardner, propone la existencia de ocho inteligencias, asumiendo una visión más amplia y pragmática de lo que es la inteligencia, afirmando que la inteligencia es funcional y que se manifiesta de diferentes maneras en distintos contextos.

Una de estas inteligencias descritas es la “inteligencia visoespacial”, pues “mientras que Piaget y sus colegas han explicado el desarrollo cognitivo de los niños estudiando el camino que seguían hasta llegar a pensar como científicos, Gardner, siguiendo una línea de razonamiento paralela, comienza a estudiar cómo llegan los niños a pensar y actuar como artistas” (Dolores: 2010;26) Por lo tanto, si Piaget configura un esquema acerca del desarrollo del pensamiento lógico-matemático, Gardner busca estudiar el desarrollo del pensamiento en otros dominios. La inteligencia visoespacial, es definida como “la capacidad para utilizar sistemas simbólicos y efectuar transformaciones de las percepciones iniciales que se tengan” (Dolores 2010:117) Así, el desarrollo de la inteligencia visoespacial está estrechamente ligada a las habilidades de planificación, visualización de movimientos y figuras en el espacio, como también a la organización de conocimientos e interpretación y a la lectura de mapas.

En este sentido, y en un plano más curricular Eisner Elliot, apunta a reflexionar de qué forma se ha transmitido la creatividad a los alumnos en los colegios, concluyendo que esta transmisión, ha estado, más ligada a enseñar el espíritu creador por medio de la matemáticas, ciencias, historia o literatura entre otras, y no con los objetivos y naturaleza propia de la experiencia artística. Así se señalan tres ámbitos donde deben enfocarse los profesores de arte, primero enseñar que el lenguaje visual tiene su propio contenido expresivo, segundo potenciar las actitudes estéticas en los alumnos y tercero situar las obras de arte en su contexto histórico y cultural. Por lo tanto resulta concluyente ampliar el concepto de cognición que frecuentemente se acepta, el cual se enmarca marcadamente en la mediación discursiva.

Una de los planteamientos que Eisner esgrime para justificar la presencia del arte en la educación, es constituirse como un gran apoyo, para la conformación y desarrollo del pensamiento creativo y, por otro lado, plantea el apoyo que significan las manifestaciones artísticas para una mejor comprensión, por parte del estudiante, de otras asignaturas académicas, en especial las ciencias sociales, teniendo en consideración que el arte es un mediador de conceptos. No obstante, estas justificaciones podrían ser reclama-

también por otro tipo de dominios, sin embargo, el valor principal de las artes en la educación se encuentra, en que al proporcionar un tipo de conocimiento del mundo, realiza una aportación de carácter único a la experiencia individual *“Las artes visuales remiten a, un aspecto de la conciencia humana, que ningún otro campo aborda: la contemplación estética de la forma visual”* (Eisner: 1975: 9). El arte toma las visiones más propias del hombre, y las ofrece como metáforas visuales, además, la actividad artística no solo parte por un esfuerzo de captar un momento, el artista también es afectado por su contexto, resaltando los valores de una determinada época y realizando perspectivas acerca de la condición del ser humano. De esta forma, el arte posee una cualidad única que lo diferencia de los demás materiales visuales *“...su capacidad para estimular reacciones emotivas en el espectador”* (Burke 2003:247), no obstante continua

Pero el concepto de respuesta emocional instantánea al material visual es susceptible de manipulación y abuso, y una modalidad del abuso es afirmar que se accede de inmediato al pasado a través de la respuesta instantánea al material visual... (Burke 2003:247)

Uno de los aspectos interesantes del uso de la imagen en la escuela es el impacto que ésta genera en los estudiantes, no sólo por el potencial que posee para captar la atención de los alumnos, sino también en el sentimiento que crea, pues antes que la persona perciba en forma analítica percibe el carácter expresivo de la manifestación artística. La experiencia artística posee un carácter tremendamente significativo, por lo cual, podemos afirmar que el trabajo con el arte, al abordarse como una problemática que debe ir debelando su significado y congruencia con el contexto en el cual se realiza, logra un mayor interés en los alumnos, tomando en consideración la importancia de lo visual en la vida de muchos estudiantes, propicia su participación, dando espacio al diálogo, generando hipótesis, y haciendo tomar a los alumnos un rol colaborador con el profesor en la enseñanza del contenido.

Siguiendo con las actividades de aprendizaje, Eisner señala que hoy en la escuela las actividades están centradas en generar la habilidad de escuchar de los estudiantes, por lo cual por medio de la interpretación de la imagen se trabaja con la capacidad crítica de los alumnos y no solo como meros receptores. Considerando el contexto actual donde asistimos a un despliegue de la personalidad, donde es posible expresarse sin límites.

Este autor identifica lo adolescente con lo no verbal, ubicado en el hemisferio derecho del cerebro donde también asienta la fantasía, la creatividad, la imaginación. El hemisferio izquierdo, sede de la

racionalidad, la lógica y todo aquello que desarrollamos a partir de la educación, incluido el lenguaje, ha perdido terreno sobre todo en la comunicación entre los jóvenes, la cual se desarrolla casi exclusivamente a través de imágenes y con un poco de intercambio a nivel personal.(Obiols 2009:78)

En el campo específico de la enseñanza de la historia en la escuela, nos lleva a plantearnos que cuando pensamos la historia, pensamos en libros donde los historiadores reflejan su interpretación del pasado, así señala Eisner *“Pero la historia también puede ser concebida como los acontecimientos mismos...esta visión de la historia hace del texto una de varias fuentes de comprensión histórica. Si la historia es el pasado, entonces la construcción de una comprensión histórica no se restringirá solo al texto”* (Eisner: 1998:98).

El contexto actual de los estudiantes urbanos, está integrado por una gran producción de mercancías en general, dentro de la cual encontramos una alto grado de producción estética, no obstante la escuela estaría al margen de esta gran revolución de la imagen y de las comunicaciones, manifestándose ignorante de la cultura de la imagen en la cual se encuentran imbuidos sus alumnos, aún más si consideramos que es precisamente el grupo etario de los jóvenes el mayor consumidor de esta cultura de la imagen. De esta forma, la escuela está muy lejos de jugar un rol consiente y perspicaz en el análisis del mundo de las imágenes, donde autoridades y profesores transmiten una imagen añosa y obsoleta perdiendo terreno ante la imagen de los medios que transmiten mensajes permanentemente.

En un mundo hipermediado como en el que vivimos, en el que una imagen borra a la otra y una noticia desaparece rápidamente de la escena por la superposición de otra nueva, la escuela podría jugar un gran rol en la formación de competencias para clasificar, ordenar, interpretar, jerarquizar y criticar el tan fluido y caótico mundo de las imágenes y palabras en el que vivimos. (Landi, citado por Obiolis 2009:57)

En el tema específico de los procedimientos dentro de la historia, podemos proponer la imagen artística como una forma de trabajar con la doble estructura que está presente en la memoria

...por una parte, lo que podríamos calificar de significados (estructura semántica), como los datos, los conceptos, las leyes, los principios...; y de otra, una manera particular de organizar y establecer relaciones entre los hechos y los conceptos (estructura sintáctica) (Trepát 2006:21)

Por lo tanto, actividades centradas en este recurso contribuirían a realizar aprendizajes que promuevan el saber hacer, es decir aprendizaje de datos, conceptos o sistemas conceptuales, pero a su vez permite trabajar con otro ámbito de las operaciones mentales el saber hacer, que está relacionado con procesar, estructurar, transferir, comunicar, etc. Hoy con un alto grado de predominancia del ámbito conceptual, es decir que el alumno dentro de su estructura cognitiva sepa “saber decir”, es posible que los alumnos puedan nombrar sin problema los acontecimientos que marca determinada época, no obstante el tema se complica más si se le pide que realice conclusiones, sobre la misma época, pero por medio del análisis de fuentes. En este sentido, la imagen artística, puede constituirse como una actividad que trabaje esta falencia, y contribuya, por medio de lo procedimental, a entregarle movimiento al conocimiento conceptual, *“Si el conocimiento declarativo se caracteriza por ser habitualmente reproductivo, el conocimiento procedimental, contrariamente, se significa por su naturaleza dinámica”* (Trepát 2006:22) conceptos que almacenados en la memoria pueden traducirse únicamente en reproducción, y disuelven las capacidades cognitivas que permiten comprender conceptos históricos, como lo es el tiempo en la historia.

2.4 “LAS NOCIONES DE TIEMPO Y TIEMPO HISTÓRICO EN LOS ESTUDIANTES URBANOS”

2.4.1 HACIA UN PERFIL DEL ESTUDIANTE URBANO ACTUAL.

Los estudiantes urbanos actuales en Santiago, se encuentran enmarcados en lo que se ha denominado posmodernidad, periodo que corresponde a las sociedades postindustriales, donde una de sus características es el desencanto, el fin de las utopías y de los proyectos que se situaban en una idea de progreso, de esta forma la posmodernidad no sería un proyecto más sino mas bien la crisis de estos “grandes relatos”, como señala Lyotard (Cfr Obiolis 2008).

Ahora bien, podríamos plantearnos el por qué de situar a un grupo de estudiantes de segundo medio de un colegio particular –subvencionado de Santiago Centro dentro de la cultura posmoderna. Pues bien en este sentido podemos argüir:

Este clima de ideas afecta e influye a todos quienes están sumergidos en él, más allá de su edad, pero nuestra hipótesis es que se genera un fenómeno particular con los adolescentes en la medida en que la

posmodernidad propone a la adolescencia como modelo social, y a partir de esto se “adolescentiza” a la sociedad misma. (Obiols 2009:77)

Pues bien, si para los jóvenes de más bajos ingresos, ya sean urbanos o campesinos, el proceso de la adolescencia se sustituye por una entrada a la adultez por la temprana necesidad de trabajo, en los sectores medios urbanos, como es el caso de esta tesis, la adolescencia se transforma en una etapa de la vida, ya no es una crisis sino más bien un estado.

Si bien, los adolescentes de ninguna época pueden ser encasillados en un solo tipo pues no estamos ante solo “una cultura juvenil”, pues hay diversos factores que influyen en la conformación de distintas culturas juveniles, en un ámbito más global del sujeto en general específicamente en el, ámbito social, dentro de la posmodernidad, se ha ido acentuando un egoísmo, configurándose un proceso donde lo personal es lo más importante, con un individualismo marcado por la ausencia de la trascendencia, en una sociedad determinada por la información y la intensificación de las necesidades a nivel personal. Hoy lo más importante es perpetuar la juventud, la cual debe encarnarse en un cuerpo jovial y a la moda. De esta forma aunque los sujetos establezcan muchos vínculos con otros semejantes, como por ejemplo en paginas sociales de internet, ellos se encuentran profundamente solos pues los otros individuos lo que persiguen, finalmente, es su propia satisfacción. Hay nuevos términos en juego, como por ejemplo el del “relax” *“...la imagen de la realización personal y la felicidad es el relax, un estado de ausencia de tensiones”* (Obiolis 2008:59) los adolescentes, por lo tanto, vivirían en un contexto donde estar aislado es una de las consignas. En relación al tiempo su existencia se vive como un continuo presente, hay una concepción de poseer un tiempo excedente donde el pasado se diluye en borrosos recuerdos que generalmente se clasifica en frustraciones o satisfacciones, y el futuro es concebido, como algo lúdico donde aparecerán nuevas necesidades que deben ser satisfechas, todo enmarcado en una idea, heredada del sistema de consumo, del valor del menor esfuerzo, el sujeto posmoderno, a diferencia del moderno, está lejos de enorgullecerse de la conciencia y el esfuerzo.

En el caso específico de los alumnos de segundo medio de un colegio particular subvencionado de la comuna de Santiago, podemos establecer que, a pesar de las diferencias de cada individuo, hay características generales para el grupo curso. Los alumnos, en su mayoría, han presentado problemas de conducta en otros establecimientos, además de presentar deserciones escolares con anterioridad. Los

alumnos presentan un rendimiento académico bajo, una baja voluntad al trabajo en el aula, entendiendo por voluntad una manifestación sociológica, que se plasma en las actitudes corporales y disposiciones intelectuales, y escasa disposición para el estudio, lo cual resulta fundamental para comprender la manera en que la clasificación y el enmarcamiento condicionan el desempeño de los estudiantes. Muchos de ellos cargan con estigmatización acerca de su capacidad intelectual lo que en muchos casos se ha transformado en un obstáculo para el desarrollo de la voluntad dentro de la sala de clases. Por otra parte, la voluntad como un bien heredable, tampoco se grafica en la preocupación de los apoderados respecto a la educación de sus hijos, transmitiéndoles la idea de terminar el colegio sin impregnar este meta de razones de, importancia y valor, de esta forma para los alumnos el valor de colegio no estriba en ser un factor para una condición de vida futura, sino que se trata más bien de un espacio de sociabilidad, donde complementan sus relaciones interpersonales y rellenan los vacíos dejados por la forma cómo interactúan con su entorno familiar.

2.4.2 EL TIEMPO Y EL TIEMPO HISTÓRICO EN LOS ESTUDIANTES URBANOS.

Las concepciones del tiempo en los estudiantes urbanos responden a una experiencia de la temporalidad que, según afirma Martin Hopenhayn, experimenta la eternidad condensada en un instante, el presente cobra una gran importancia y en él convergen los diferentes tiempos lo cual trae consigo una gran proliferación de interpretaciones (Hopenhayn 2005:276). Al plantearse la muerte de Dios como un garante de estabilidad del yo, se abren las posibilidades de muchos yoes, de esta forma cuando Nietzsche afirma *“Todos los hombres de la historia soy yo”* (Hopenhayn 2005:277) se está graficando, afirma Hopenhayn, una tensión de carácter cultural entre una historia vista como vejez y un presente que se manifiesta como hiperproductivo, con un dinamismo fuerte, como nunca antes se había presentado en la historia pasada. Además grafica la paradoja entre un yo colmado de estímulos e información, pero que a su vez se encuentra dotado con mayores capacidades para manejar múltiples interpretaciones de la realidad, *“La sensación de un profundo desgaste histórico convive paradójicamente con una incertidumbre cada vez mayor respecto del futuro; y la voluntad que habita en el llamado desencanto posmoderno es la misma que protagoniza una creatividad sin parangón asociada a la reproducción ampliada de la obra de la humanidad”* (Hopenhayn 2005:277). Estamos ante una concepción del tiempo que plantea una gran incertidumbre respecto al

futuro, dando mayor importancia a la fuerza del momento y a la simultaneidad, existiendo un presente tremendamente extendido, que es a su vez potenciado por las telecomunicaciones, la ciberneticización del intercambio comunicativo y un mercado que ha diluido sus fronteras (Cfr Hopenhayn 2005).

Por otra parte, específicamente en las concepciones de tiempo histórico de los alumnos, en el ensayo *“La comprensión de la noción de tiempo histórico en estudiantes mexicanos de primaria y bachillerato”* de la Universidad Autónoma de México, se plantean a partir de un estudio realizado con estudiantes de aproximadamente 16, algunas dificultades de estos estudiantes para la comprensión del tiempo histórico. Se detectaron problemas para estimar el lapso entre dos periodos históricos, simultaneidad y continuidad entre pasado y presente. Además, los alumnos, utilizan palabras de uso cotidiano para referirse a términos temporales sin lograr la construcción de conceptos propios del campo de la historia, con lo cual entregan una carga emotiva generalmente negativa del pasado. En lo referente a la cronología presentan dificultad para ubicarse antes y después de Cristo como también para establecer sincronía entre los hechos políticos, militares, culturales y económicos, tomando en consideración distintos contextos históricos. En este sentido, pareciera que la enseñanza acerca del tiempo en el sector de historia ha sido descuidado,

¿Es que acaso el profesorado no atiende este aspecto de la Historia?, claro que lo trabaja, pero en la mayor parte de las ocasiones los sistemas de datación y el vocabulario temporal son cubiertos de forma insuficiente, poco reforzados, y, por consiguiente, olvidados. (Torres 2001:14)

2.5 “LA MIRADA PRAGMÁTICA EN LA DIDÁCTICA DE LAS ARTES”

La propuesta, posmoderna, de corriente pragmática plantea el arte como un agente de la experiencia artística. En este sentido tomaremos las ideas de Agirre expresadas en la tesis doctoral de la profesora de artes visuales Pilar Diez en la cual establece la propuesta de este autor en una doble dimensión, primeramente y siguiendo las ideas de Geertz, aprecia el arte como un sistema cultural y por otra parte como un agente de la experiencia estética. Al definir el arte en términos de “experiencia” se logra decantar el peso de la esteticidad en la relación que el sujeto establece con el objeto.

De esta forma rompe las divisiones entre el arte popular y las bellas artes esta definición de arte como experiencia pone en jaque las diferencias entre artes y sus instrumentos, superando la distancia entre el proceso artístico, la producción de la obra de arte y el

plano estético o la acción de percibir estéticamente la obra. De esta forma la experiencia estética une al artista y al espectador, transformando al artista e intérprete de experiencias y al espectador en re-creador de las experiencias del artista (Diez 2005: 35)

Lo central es desplazar el término de “educación artística” que es cuestionada por el posmodernismo desde una visión pragmatista que postula más bien la idea de una experiencia estética. *“La estética y las teorías del arte actuales consideran inseparables de su objeto de estudio los aspectos simbólicos de significado de los productos estéticos, la dimensión social y cultural de las prácticas artísticas o los usos económicos y políticos del arte”* (Diez 2005:35). Así la educación artística a dado un giro con miras a una enfoque comprensivista, que busca integrar todos los elementos del arte en general, como es la cultura visual, en el cual ya no se persigue únicamente formar el gusto y la sensibilidad por lo bello, más bien se considera la estética como un elemento básico de la cognición, situando a la estética como una forma de percibir y enfocar la realidad, establecer categorías para buscar significados de las prácticas humanas, para lograr crear conocimiento (Diez 2005: 36)

Debemos, por lo tanto, considerar que la vinculación de las obras de arte con el ámbito social no se refiere a que estas sean reproducciones de una determinada sociedad, sino mas bien radica en el hecho de suministrar elementos que permiten interpretar una cultura, considerando además que la acción del arte no se genera sobre el tejido social sino mas bien sobre las concepciones de los individuos, su sensibilización de su comunidad, otorgando de esta forma elementos simbólicos que le permitan identificarse con ella, teniendo siempre en consideración que la cultura está en constante evolución y que además afecta *“la forma en que adquieren sentido en cada contexto las obras de arte y sobre su potencial para transportar significados e incidir en la cultura”* (Diez 2005: 36), por lo cual es gravitante al momento de incidir en nuestras significaciones estéticas. Pues las artes constituyen un sistema simbólico (una red de significaciones) igual que un sistema cultural, donde adquieren sentido algunos hechos humanos (Geertz, citado por Diez 2005: 36).

Considerar el arte como una experiencia contribuye a desarrollar la capacidad de abordar las experiencias humanas estéticamente. Es así como la propuesta pragmatista no separa lo artístico de lo estético tratándolo como una experiencia. Esta idea de la experiencia, entregada por la corriente pragmatista, propone que el objeto de la experiencia estética no es buscar la verdad, señalando que no hay nada que analizar en la obra de arte pues no

hay ingenua verdad que podemos encontrar, más bien lo importante es la relación que el sujeto realiza con los productos estéticos, la cual no está basada únicamente en el conocimiento, sino mas bien en el desarrollo personal o creativo.

Comprender el arte no sería, por tanto, descodificar, es decir desentrañar algún significado preexistente en el hecho o producto artístico. Por el contrario, comprender consistiría en apropiarse de estos condensados simbólicos para utilizarlos en nuestro propio proyecto de construcción identitaria, proporcionando identidad. Visto desde un punto de vista educativo, el interés por la comprensión artística no reside tanto en su eficacia para proporcionar conocimiento sobre otro producto como en su poder para configurar identidad y desarrollar sensibilidad estética, transformando las experiencias emotivas ajenas en tomas de conciencia sobre la propia experiencia. (Diez 2005:38)

Por lo tanto, como señala Pilar Diez, basándose en las ideas de Agirre, la idea de comprensión está más allá que una interpretación, *“A nuestro entender, el valor de los productos estéticos reside en su capacidad para presentarnos de manera organizada aspectos sueltos de nuestra propia subjetividad”* (Diez 38) , de esta forma se concibe más bien como una interpretación como identificación, considerando que el arte no solo revierte significados para el contexto donde se produce, sino que afecta a cualquier sujeto en cualquier lugar “

CAPÍTULO 3: DISEÑO METODOLÓGICO

3. MARCO METODOLÓGICO

3.1 TIPO DE INVESTIGACIÓN

Esta investigación es de carácter cualitativa enmarcada dentro del paradigma comprensivo-interpretativo con la implementación de una estrategia fenomenológica, mediante la cual es posible develar los sentidos que se encuentran encubiertos en los discursos de las personas que han sido estudiadas, permitiendo una mejor comprensión aquellos sentidos mas propios, y teniendo como base la condición lingüística de la experiencia humana. Por esta razón la investigación entre en la esfera de los sentidos, declarando una posición de la forma en la cual serán abordadas las problemáticas que están presentes dentro del espacio escolar.

Este enfoque, que tiene como uno de sus pilares más importantes la teoría del texto de Paul Ricoeur, no entrega la posibilidad de recopilar discursos y convertirlos en textos posibles de analizar. Por otra parte tenemos como método de investigación la actitud desinteresada planteada por Shutz, “Es “desinteresado” en cuanto se abstiene intencionalmente de participar en la red de planes, relaciones entre medios y fines, motivos y posibilidades, esperanzas y temores, que utiliza el actor situado dentro de ese mundo para interpretar sus experiencias en el...” (Shutz 2005:1) manteniendo en suspensión nuestras ideas acerca de lo investigado, “...el forastero no comparte los supuestos básicos mencionados...pasa a ser el hombre que debe cuestionar caso todo lo que parece incuestionable a los miembros del grupo al que se incorpora” (Shutz 2005:4) para luego analizar sus hallazgos y posteriormente volver al sujeto y contexto de estudio. Una de las características más relevantes y diferenciadoras de este tipo de investigación, reside en que no hay una separación del sujeto y el objeto, por lo cual el investigador no está separado de su objeto de estudio.

De esta forma la comprensión que el ser humano alcanza de su mundo y de si mismo puede realizarse por medio del lenguaje, es el lenguaje el que configura la experiencia que tiene el hombre del mundo. En este sentido debemos tener presente que la experiencia humana posee una importante dimensión temporal, pues todo lo que

relatamos ocurre en el tiempo y por lo tanto puede ser relatado “Por lo tanto, a lo que el acto de relatar apunta es...a marcar, articular y clarificar la experiencia humana, mientras que un texto es el medio apropiado para delimitar, ordenar y explicitar la experiencia” (Ríos 55:2005). En este sentido, como afirma Ricoeur, entre el vivir y el relatar podemos descubrir la “experiencia viva” (Ríos 55:2005).

Por otra parte, mediante el análisis estructural podemos acercarnos al foco de investigación asegurándonos el carácter científico que debe poseer una investigación cualitativa, pues permite una explicación objetiva del texto analizado, descubriendo gracias a este medio un mundo nuevo. De esta forma el texto se presenta como una unidad lingüística que es posible de interpretar y permite entrar en el lenguaje de los sujetos que, en esta investigación, pretendemos conocer, las narraciones son despsicologizadas y convertidas en la unidad lingüística denominada texto, logrando interpretando dichos relatos. Un primer paso, dentro este método, es rescatar las narraciones que dan cuenta de su experiencia vivida, del mundo de sentidos de los sujetos del estudio, *“...cada discurso es un relato y cada relato es una narración que articula la experiencia del que la expresa, y este relato es susceptible de ser convertido en una unidad lingüística llamada texto”* (Ríos 54: 2005) las cuales luego reciben el nombre de textos, encontrándonos con una nueva forma de interpretar la experiencia humana.

3.2 ELECCIÓN DEL CAMPO

El lugar seleccionado para realizar la investigación, es un colegio particular-subvencionado de la comuna de Santiago. Este colegio imparte clases desde primero a cuarto medio, con un curso por nivel, fluctuando entre los 9 a 14 alumnos por curso, con un total aproximado de 47 alumnos en total, además cuenta con 7 profesores presentado una gran rotación de estos durante el año.. Este colegio presenta una desorganización importante en el plano administrativo y educativo, siendo este ultimo el más notorio, con la ausencia de UTP. El colegio recibe durante todo el año alumnos que, por razones en su mayoría de conducta o calificaciones, han sido expulsados de otros establecimientos, cuenta con pequeños espacios para los alumnos, con una sala de computación, un data y sin biblioteca. El colegio esta aun en la elaboración de un PEI por lo cual no hay lineamientos en cuanto al perfil del alumnado, las bases de su enfoque educativo o los principales aspectos que componen la unidad del colegio y sus protagonistas (profesores, alumnos, dirección y apoderados) generándose poco dialogo dentro del establecimiento,

propiciando un ambiente poco educativo dentro de este. Precisamente esta carencia de organización es la que permite que el profesor, que así se lo propone, pueda tener amplias libertades para desarrollar sus clases, donde también contribuye el escaso número de alumnos por curso. Esta característica es la que determino que esta investigación se realizara en este establecimiento, pues permite realizar diferentes cambios a las clases más frecuentes.

3.2.1 ELECCIÓN DE LA MUESTRA

La recolección de información se realizó mediante la entrevista grupal a un total 12 estudiantes de segundo medio del colegio Wunman. Los criterios para seleccionar a los estudiantes están vinculados con su participación y actitud dentro de la clase de historia, entrevistando por un lado a 6 de los alumnos más participativos y por otro a los 6 que menos interés mostraron durante las actividades de la clase. En términos generales, todos los alumnos entrevistados independiente de su actitud en la sala de clase, son alumnos que manifiestan un interés por expresar su opinión, si bien el perfil de alumnos de este colegio se caracteriza por sus constantes expulsiones de otros colegios, problemas con la autoridad y un bajo rendimiento escolar, los alumnos son comunicativos, curiosos, participativos cuando se sienten atraídos por el tema, respetuosos cuando se sienten confiados, con una gran capacidad de argumentar y justificar sus opiniones, presentando casi nulos casos de violencia escolar dentro del colegio. Es precisamente por el contexto del curso que se eligió realizar en este nivel la investigación, puesto que se trata de un grupo-curso, definido como conflictivo, desordenado, con pocas ganas de estudiar, con una disposición de aburrimiento durante la mayoría de las asignaturas, sin interés un mayor interés por sus calificaciones y con una visión del colegio mas como espacio de sociabilización que educativo, pero que también han presentado importantes logros y avances en actividades que les han llamado su atención con determinados profesores.

3.3 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

3.3.1 LA ENTREVISTA

Dentro del enfoque cualitativo la entrevista es considerada como una herramienta que permite mediante la configuración de condiciones necesarias ser un acicate para el dialogo entre el investigador y los entrevistados, que persigue obtener información a partir de los discursos de los informantes para lograr abarcar los conceptos de interés respecto al tema investigado, permitiéndonos conocer aspectos de la vida social mediante los relatos. En este sentido lo que se dice es tan importante como la forma en que se dice, teniendo además en consideración la importancia de los que precisamente no se dijo.

La entrevista cualitativa permite traer los contenidos verbales de la interacción a la investigación, pues “es en las prácticas conversacionales donde los individuos construyen su identidad, el orden y el sentido (interdicción) de la sociedad, según el contexto en que viven” (investigación educativa I, pág. 64)

Existen diversos tipos de entrevistas, no obstante todas están basadas en la integración social por medio de la comunicación verbal. Los tipos de modalidades de entrevistas más usados, dentro de la investigación cualitativa, son la entrevista individual (semiestructurada o en profundidad) y la grupal, siendo esta última la elegida para este estudio de caso.

3.3.2 ENTREVISTA GRUPAL

En esta técnica el investigador debe concertar a un grupo de personas para que de la manera más libre posible, logren hablar de sus experiencias, visiones, opiniones respecto a los ejes temáticos que se han establecido para la investigación, no obstante el investigador debe procurar no dar una dirección al enfoque de la entrevista, mediante una actitud, flexible, abierta, persuasiva, libre de juicios o apreciaciones personales buscando propiciar un clima que transmita la libre expresión en una conversación fluida y abierta, y donde sus preguntas deben ser incentivos para la expresión del grupo, preguntas siempre enmarcadas en los ejes temáticos, con grupos que deben estar compuestos por 6 u 8 personas, con una duración aproximada de 1 hora.

Finalmente, podemos agregar que una de las ventajas mas rescatables de la entrevista grupal es que “...reproducen las formas de interacción personal que ocurren en la vida cotidiana” (Investigación educativa I, pág. 69) situación que permite que germinen con mayor naturalidad y fluidez opiniones y relatos que, quizás, con otro tipo no tendría la misma posibilidad de éxito.

Por esta razón, es que hemos seleccionado este tipo de entrevista, pues consideramos que es un instrumento que permite la realización de una comunicación más fluida, con una amplitud mayor de visiones y con la facultad que surge desde los mismos entrevistados de propiciar la participación de sus compañeros.

3.4 CRITERIOS DE CREDIBILIDAD

Los criterios de estas dados por dos vías, la primera es por la vía de una articulación entre una teoría filosófica, basada en la teoría del texto de Paul Ricoeur con una teoría sociológica, de Alfred Shutz.

Como anteriormente se expuso la teoría del texto de Ricoeur nos permite convertir en texto los discursos de los alumnos entrevistados, si bien para el filosofo francés el texto es un discurso fijado por la escritura y que se encuentra en la misma posición que el habla, debemos sumar en este estudio, basado en los aportes de Teresa Ríos, las acciones que los sujetos realizan y las cuales de igual forma pueden ser convertidas en texto. Debemos considerar que la intencionalidad del texto no es de quien lo elabora, sino más bien lo que el texto mismo nos quiere decir. Este, por lo tanto, es un texto que no está clausurado, sino que está abierto a la interpretación mediante la cual podemos acceder a los sentidos que están dicho texto.

Siguiendo con esta vía, Alfred Shutz nos aporta el método mediante el cual se realiza la investigación, la actitud desinteresada, basándonos en su teoría sociológica acerca de la realidad social y específicamente la idea del forastero que llega a un nuevo lugar. De esta forma, podemos establecer de qué manera nos acercaremos y realizaremos nuestra investigación

La pauta cultural del grupo abordado es, para el forastero, no un refugio, sino un campo de aventura; no es algo que va de lo suyo, sino un tema cuestionable de investigación; no un instrumento que le permite desentrañar situaciones problemáticas, sino, en sí misma una situación problemática y difícil de dominar (Shutz pág. 8)

Por otra parte, y en una segunda vía, situamos el análisis estructural mediante la combinación de dos tipos de análisis una de tipo estructural y el segundo de carácter cruzado, mediante el cual podemos despsicologizar los textos analizados, y llegar a establecer ciertos temas relevantes dentro de las entrevistas con el propósito de encontrar

el sentido a la narrativa de los sujetos entrevistados. Es así que mediante el análisis estructural se busca abordar el contenido textual del discurso, posibilitando cambiar la estructura narrativa manteniendo el contenido, buscando descubrir, mediante los dos tipos de análisis realizados, los sentidos que han quedado escondidos a quien escucha el relato, pues como antes se menciono, el discurso al ser escrito toma autonomía interpretativa de quien lo realiza.

CAPÍTULO 4: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS

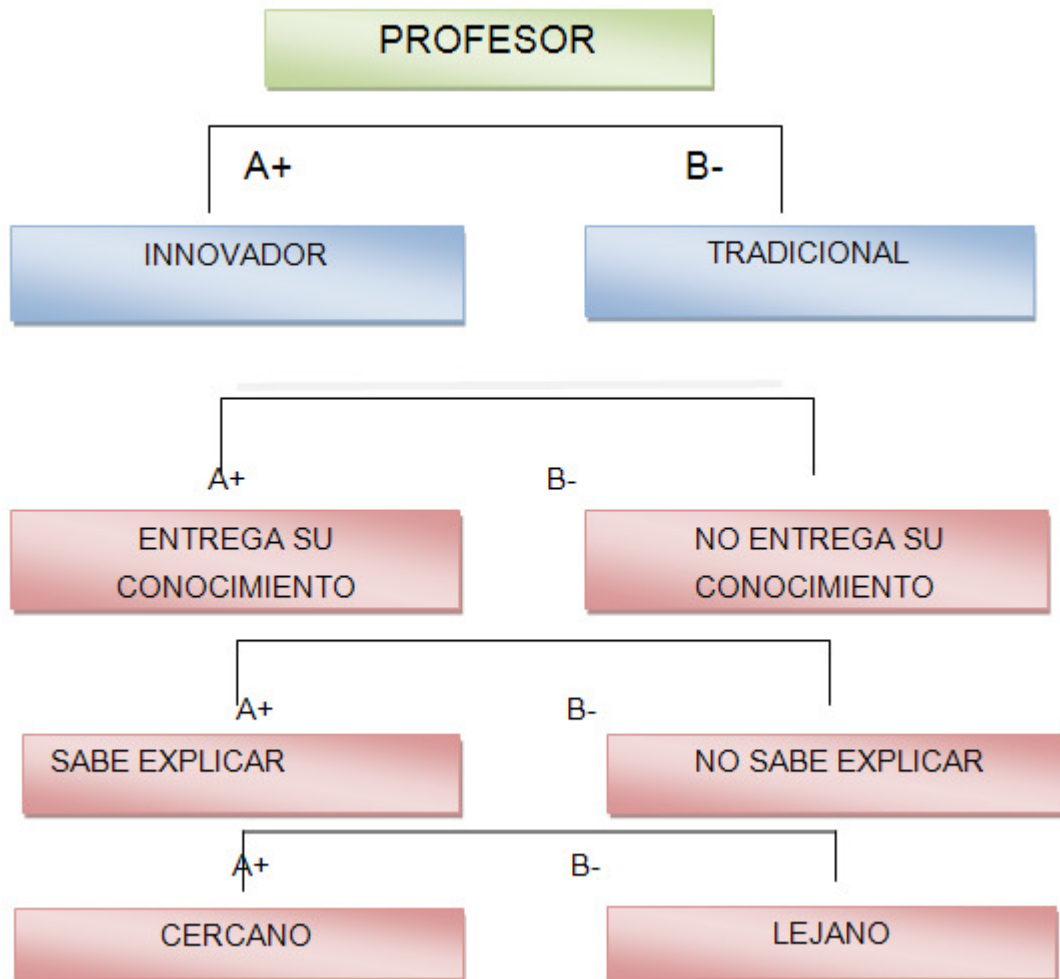
4. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS

4.1 EL SENTIDO DE LOS TIPOS DE PROFESORES

Mediante el análisis de las entrevistas podemos extraer el papel central que los alumnos otorgan al profesor en concordancia a como se desarrolla la clase. La vinculación entre entender y sentirse atraído por un determinado contenido o en una clase específica esta en directa relación, como hemos podido inferir, con el perfil que el profesor posea. En este sentido, podemos establecer, en base al análisis estructural de los discursos de los alumnos, dos tipos de profesores, uno tradicional marcado por su carácter poco creativo, que se manifiesta en no desligarse del monopolio del texto escolar como fuente de actividades dentro de la clase y que, por lo tanto, ante la percepción de los alumnos, se trata de un profesor que no está entregando su conocimiento, en virtud de lo anterior el profesor no está jerarquizando el contenido y, como consecuencia, no crea estrategias de aprendizaje para los alumnos, generando que estos centren todo el proceso de enseñanza- aprendizaje en la capacidad explicativa del profesor. De esta forma, se continúa reproduciendo el modelo, que para los alumnos representa el tipo más tradicional del profesor de historia, que solo se aleja del texto escolar para realizar el trabajo con guías. El profesor de tipo tradicional no estamparía su perfil en la clase, al contrario, el profesor de tipo innovador, si lograría entregar su conocimiento, establecer la búsqueda de un punto de vista dentro de la explicación de los procesos históricos, sumado a su forma clara de explicar los contenidos, y que a diferencia del más tradicional, generaría en la sala de clases un espacio menos rígido y mas conectado con los alumnos por medio de la conversación y la confianza. Por lo tanto, básicamente el modelo tradicional está enmarcado en la metodología que dicho profesor utiliza tanto para planificar sus clases, como para propiciar el dialogo con los alumnos.

Ahora bien ¿Cuáles es la manera que los alumnos consideran que es posible desligarse del texto escolar y las guías para generar un tipo nuevo de clase? ¿Debiera esta metodología estar centrada únicamente en la figura y rol del profesor de historia?

Esquema 1



Ejemplos:

Ao: Uno se siente más cómodo, más confianza con la persona que te está hablando dan como ganas de escucharlo.

Ao: Yo cuando llegue no cachaba nada con el profe. El llego acá con el típico modelo del profe de historia, con guías, antes nos daba más guías que ahora.

Ao: No se hacían actividades que las hiciera el profesor, porque trabajábamos siempre con el libro, con las actividades del libro.

Ao: Yo creo que las clases del profe son distintas a las otras clases, tienen su perfil su personalidad porque, por ejemplo, en lenguaje el profesor llega y no conversa con nosotros, es algo como súper estricto, no te pregunta cómo te ha ido con las notas por ejemplo.

Ao: En octavo tenía un profe súper entretenido por que el llegaba, si teníamos dos horas con él, y la primera media hora era para relajarnos, y le decíamos todos los apodos nuevos del curso, y todo el salón riéndose, no relajábamos y después empezaba la clase, salía perfecto.

Ao: ...explicaba el profe, sabia explicar las cosas por eso todos les tenían buena porque sabía explicar las cosas.

Ao: Yo creo que va en los profesores porque hay profesores que no saben explicar, o que explican de una cierta forma que uno no les entiende. Porque a veces habían profes que me explicaba y no les entendía, son ciertas formas de explicar, porque si uno no sabe explicar las cosas ¿como las vas a entender?

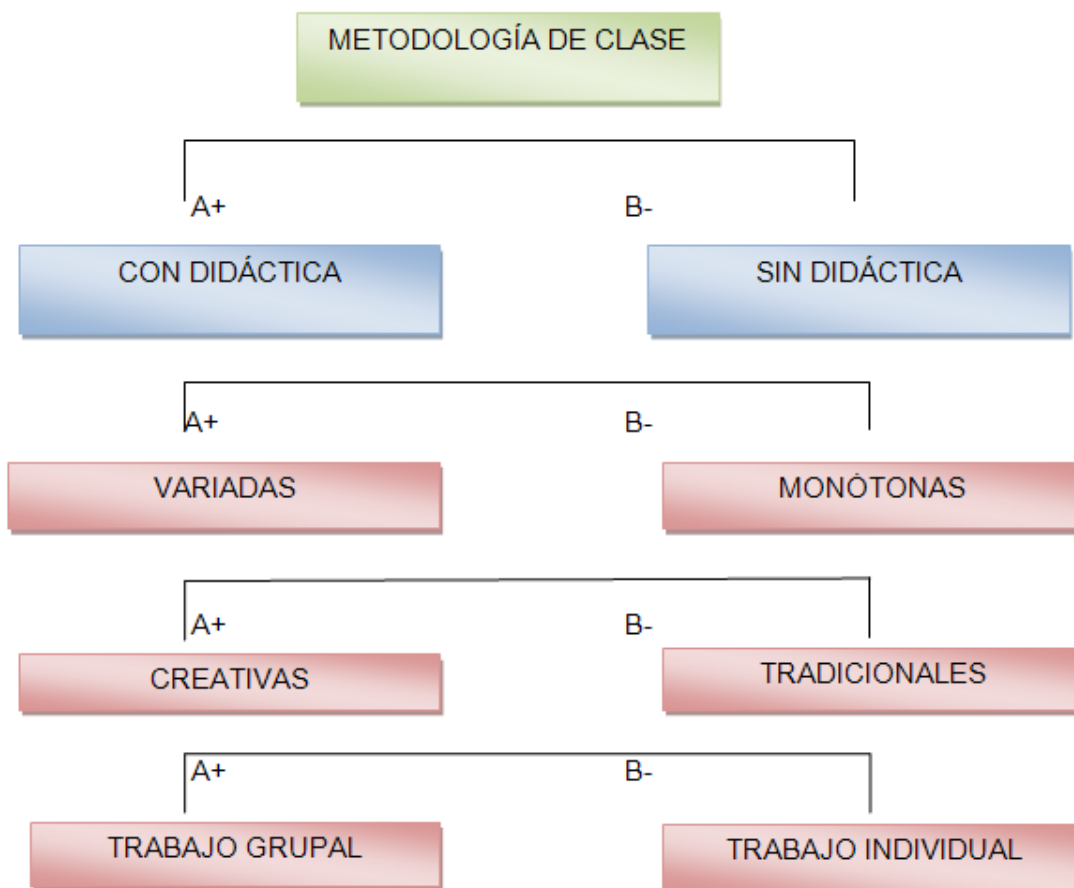
Ao: Si pero el profe (cuando se trabaja del texto escolar) no entrega su conocimiento, su punto de vista, su opinión.

4.2 LA UTILIZACIÓN DE LAS METODOLOGÍAS PARA ABORDAR LOS CONTENIDOS

Ante la pregunta si solo basta con que un profesor sea innovador (salga del esquema tradicional) para lograr clases donde se logre un aprendizaje, podemos responder, en base a las respuestas de los alumnos, que dicha condición no es suficiente. Básicamente, los alumnos reconocen y otorgan protagonismo a un tipo marcado de metodología para implementar en la clase de historia, identificando por un lado, una clase carente de didáctica y por otra poseedora de didáctica. Lo que los alumnos comprenden por didáctica no está vinculado con la forma en cual se realiza la transposición de los contenidos, sino más bien esta en directa relación con el desarrollo de las actividades dentro de la clase, por ende una clase sin didáctica es una clase que produce un sentimiento de monotonía en los alumnos, donde no hay actividades distintas, que no sale del esquema antiguo de la clase de historia. De esta forma los alumnos valoran y consideran menos aburridas las asignaturas donde en cada clase se realizan actividades diferentes, pues generan que decante el protagonismo del profesor como única fuente de enseñanza y también que se presente al profesor, como antes se analizó, como un condicionante para el aprendizaje. La creatividad comienza asomarse dentro del proceso de enseñanza –aprendizaje, no solo por la creación de actividades basadas en el contexto, sino que también por parte de los alumnos, pues consideran que con otro tipo de actividades no centradas únicamente en las guías, texto escolar y dictados, es posible que ellos logran desarrollar su poder creativo, alejándose de aquello que tanto

aburrimiento genera en los adolescentes de este estudio de caso, la monotonía. Justamente el tema del aburrimiento es un sentido constante que los alumnos otorgan a una clase rutinaria, generando una actitud de desagrado ante dicha asignatura. Por otra parte el trabajo con los recursos más tradicionales (guías, texto escolar, dictados) crea en los alumnos la sensación de estar trabajando una gran cantidad de contenidos que, en ocasiones, consideran no han sido capaces de interiorizar, en este sentido el opuesto a estas clases aburridas y sin mayor trancedendencia en los alumnos es realizar variedad de actividades, las cuales debieran ser entretenidas con el fin de que los estudiantes, según la percepción de los entrevistados, logren recordar que aprendieron en la clase. Finalmente, otro de los beneficios que los estudiantes del estudio aprecian en la pluralidad de actividades es la posibilidad del trabajo grupal, consideran que mediante este tipo de trabajo se genera una diversidad de opiniones, respecto de un contenido determinado, opinión que ya no solo emanan del profesor. Entonces, es posible preguntarse por la posibilidad de que un determinado modelo de profesor, con la implementación de actividades variadas, pueda generar un tipo de clase donde se propicie la participación y concentración de los alumnos, donde ellos logren otorgarle un sentido a lo aprendido, y que por este medio puedan recordar y unir los contenidos.

Esquema 2



Ejemplos:

Ao: Es mejor salir del esquema y probar con algo nuevo.

Ao: Si trabajar del texto escolar, o pasar mucha materia, aburre, escribir mucho en una clase, yo creo que cuando uno nos dan mucha materia igual uno aprende un poquito pero más que todo no es tanta materia y explicar, o sea materia y explicar por qué tanta materia como que aburre. Por ejemplo en la clase de lenguaje cuando el profesor nos da mucha materia como que ya todos se aburren y nos empezamos a no pescar, esta aburrida la clase.

Ao: Son didácticas, vamos a la sala de computación. El profe igual es movido para enseñar.

Ao: Mi profesor era estricto pero era didáctico, nos hacía hacer trabajos maquetas, por ejemplo cuando trabajamos con el tema de la evolución, nos hacía hacer monitos con plastilina para simular el tema de los monos y de los humanos.

Ao: ...tratando de hacer actividades entretenidas para que les guste la clase y queden con la idea de que se pasó en la clase.

Ao: Si yo sí, eran demasiado monótonas, por que llegaba la profe se sentaba y tomaba el libro y decía ya lean de la pagina no se... 38 a la...42 y después hace el documento.

Ao: Es que se parte que uno escucha más a los amigos que a los profes, lo que no sabes tú lo sabe el otro, y como que lo quedas pensando y te acuerdas y deci... a él mauro dijo esto a el tanto dijo esto otro.

Ao: A mí más o menos, porque a veces hay que responder preguntas y hay que leer bastante del libro, y en el salón a veces no se pude leer muy bien que digamos .

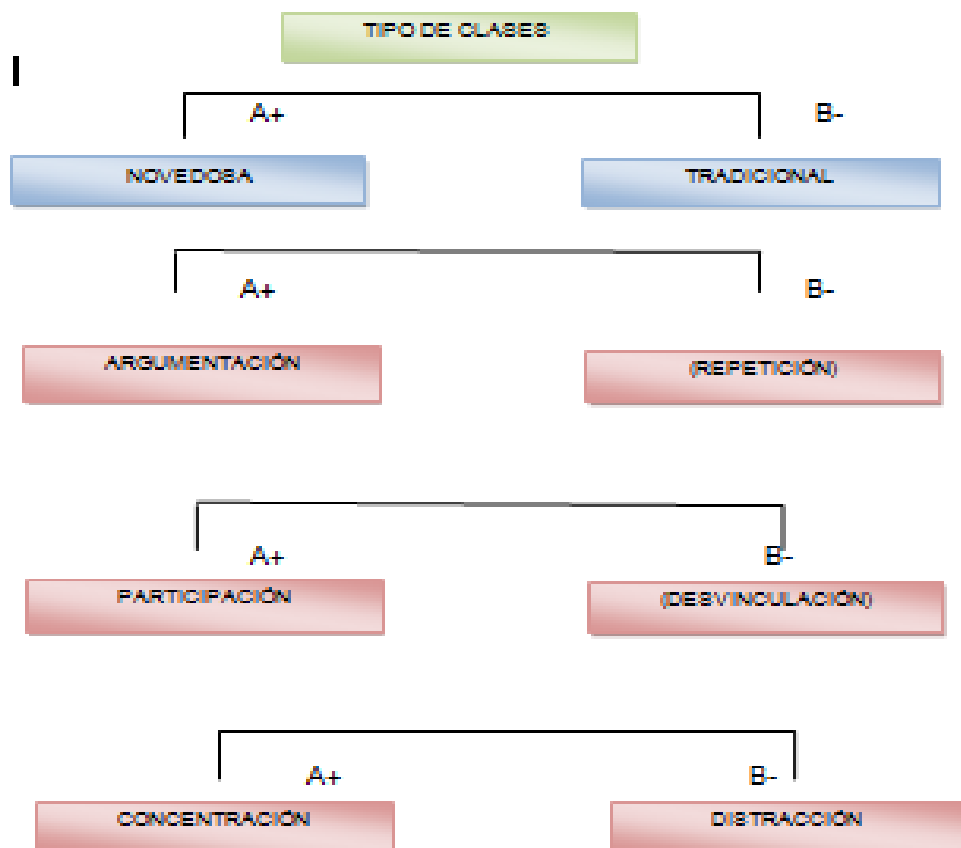
Ao: En eso tienes razón, hartas veces me han hecho leer el otro día en lenguaje tenía que leer dos hojas y no podía porque estaban todos gritando, al final no lo leí y no me pusieron nota por eso.

4.3 LOS DISTINTOS TIPOS DE CLASES

Basándonos en los dos análisis anteriores, podemos establecer que cuando están presentes ciertas características en una clase, como por ejemplo, la variedad de actividades, los alumnos entrevistados consideran que estamos ante cierto tipo de clase, cuando se les presenta una forma no tradicional de trabajar los contenidos, consideran que se trata de una forma novedosa, que podemos tildar de innovadora, adecuada al contexto y donde es posible recordar dichos contenidos, de esta forma enfocarse, por ejemplo por medio del humor, genera en los alumnos la idea de estar trabajando un tipo de actividad distintas, que no se encasilla en lo tradicional de la clase de historia. Por otra parte, el realizar actividades diferentes puede contribuir a la argumentación de los alumnos *“Yo antes tenía un profe que nos ponía a hacer debate y ponía a dos que debatieran y a dos jueces, era entretenido, porque unos decían algo y se justificaban y los otros tenían que responder y se justificaban también”* en este ejemplo el debate a demandado una postura por parte de los estudiantes, lo cual conduce a echar mano a los argumentos, con el fin que el alumno no repita textualmente los contenidos sino que más bien los interprete y realice una selección para lograr la justificación a sus respuestas, además por medio de la dramatización es plausible aplicar el contenido a situaciones concretas. En este sentido al asumir distintos roles, en el caso de los alumnos, genera una actividad atractiva para ellos, fomentando su participación y por ende la concentración en la actividad, no habiendo espacio para la distracción prolongada. Es posible, por lo tanto, producir una vinculación entre los alumnos y los contenidos, como también a un nivel más personal, entre los pares y entre todo el curso y el profesor.

Ahora bien, si establecemos, en base al análisis de las entrevistas grupales, que un profesor innovador es aquel que realiza actividades que están fuera de los marcos más tradicionales o más comunes dentro de la enseñanza de la historia, sumado además a la variación de dichas actividades, para no caer en la monotonía, podríamos preguntarnos acerca del tipo de recurso que dispone el profesor para planificar sus clases y jerarquizar el contenido, y cual es papel que el recurso cumple en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Esquema 3



Ejemplos:

Ao: A mí me gusto la clase en que el profe hablo de la guerra de Arauco, porque en la sala de al lado hay una línea en el medio, de la línea pa acá eran los mapuches y de la línea para allá eran los españoles, tiraba mesas, tiraba sillas, igual que un cabro chico. Se paraba como Bernardo O'Higgins, bailaba como mapuche, la danza de la lluvia y tiraba agua y después se iba del lado de los españoles y decía "pero ostia que estás haciendo" (con acento español) y así era la clase, me cague de la risa y entendí todo, fue muy buena.

Ao: Yo antes tenía un profe que nos ponía a hacer debate y ponía a dos que debatieran y a dos jueces, era entretenido, porque unos decían lago y se justificaban y los otros tenían que responder y se justificaban también, entonces era más entretenido, y todos participaban.

Ao: Esa es la idea de una clase, porque hay gente que no participa, la idea es que una clase no sea todo el rato escribir y leer, es mejor crear actividades en que se hagan cosas distintas. Es

mejor porque si no se crea una rutina de clase, llegai escribí o leí. Es fome y todas las clases son iguales. Uno se aburre.

Ao: Uno aprende mejor cuando participa, si uno no tiene un concepto claro el otro compañero lo complementa.

Ao: Son hartas ideas que se sacan a la mesa y se saca una conclusión mejor, es una forma más fácil de responder las cosas

Ao: Eso yo encuentro que no hay que hacer, decirles que pesquen el libro y que copien lo mismo de ahí, así con preguntas y respuestas.

Ao: No para mi es diferente, cuando estaba en básica llegaba el profesor y nos ponía unas páginas y nos ponía unas preguntas, entonces en cierto tiempo les respondíamos y el ahí veía si de lo que respondíamos teníamos que argumentar, no podía ser una respuesta así tan simple

4.4 LOS RECURSOS UTILIZADOS EN LAS CLASES Y ACTIVIDADES

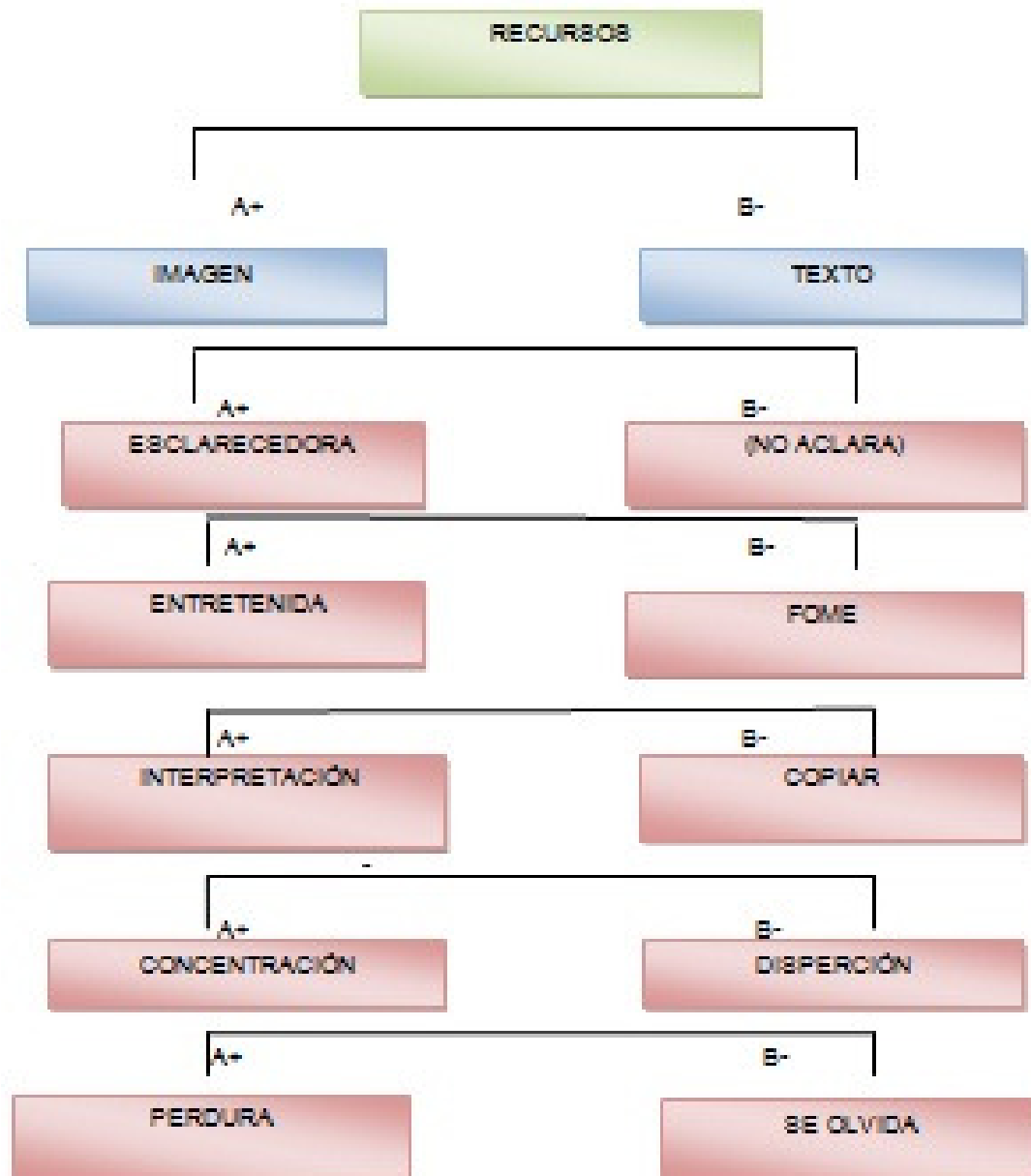
La variedad de actividades, como requisito indispensable para una clase novedosa y entretenida, bajo el prisma de los alumnos entrevistados, es inherente a una variación en los recursos utilizados en cada actividad. Dentro de los recursos más recordados por los alumnos, está el trabajo con la imagen ya sea mediante la construcción u análisis de power point, interpretación de fotografías, análisis de artes visuales específicamente pinturas. Por otra parte, encontramos el texto materializado en el trabajo con distintos tipos de guías, dictados y texto escolar, finalmente, y con menor frecuencia, lo alumnos mencionan los trabajos manuales y dramatizaciones pero no por esto menos novedosos para ellos.

Principalmente para los alumnos la novedad está marcada por la utilización de recursos no relacionados con la lectura o escritura de textos, como por ejemplo el trabajo con la imagen, marcando de esta forma una dicotomía importante entre texto e imagen que está presente en los discursos de los alumnos acerca de lo que consideran o no entretenido dentro de una clase.

Por una parte se nos presenta la imagen, como la representación de los contenidos tratados, de esta forma, actúa como un recurso esclarecedor de dichos contenidos, a lo cual se opone la idea del texto como elemento que puede confundir o dispersar los temas tratados en clase, además de no representarlos claramente, sumado a la idea de menor esfuerzo mental implicado en el trabajo con la imagen, a diferencia del texto que requiere

más trabajo de este tipo y que en ocasiones, según los estudiantes, puede resultar agotador. Razones por las cuales el recurso de la imagen cumple con la idea, en los estudiantes, acerca de lo entretenido dentro de la clase, pues no es parte de la rutina diaria de actividades, donde, por el contrario, el texto es apreciado como algo fome y rutinario. Otra de las ideas importantes vinculadas a la imagen, y que le otorgarían un carácter más divertido, es la idea del trabajo de interpretación que el estudiante debe realizar al observar una imagen, trabajo que si bien no siempre se consigue, marca una diferencia con el texto, pues es precisamente la idea de copia adherida al texto, que poseen los alumnos, la que sitúa a la imagen (no copiar) como su opuesto más importante. Por otra parte, el tema de la concentración, resulta gravitante para los alumnos de este estudio de caso, como consecuencia de las características del curso y del establecimiento educacional, en este sentido la imagen representa una posibilidad de concentración pues logra capturar el interés de una mayor cantidad de alumnos facilitando un clima de trabajo en la sala, clima que es más difícil de lograr con el trabajo de texto, produciendo la dispersión de los alumnos, incluso de aquellos que presentan interés por trabajar. De esta forma, la imagen (incluyendo las dramatizaciones y trabajos manuales) perduran más en los recuerdos de los estudiantes, logrando realizar la vinculación entre imagen y contenido, a diferencia del texto que en gran cantidad de ocasiones y de acuerdo a como se aborde, pareciera no anclarse en el aprendizaje de los alumnos, y por lo tanto olvidándose. No obstante ¿cuál podría ser el impacto que producen estos recursos en los alumnos? ¿Es posible establecer las razones de este impacto? Y finalmente, si los alumnos entrevistados recuerdan más la imagen que al texto ¿que produce esta diferencia?

Esquema 4



Ejemplos:

Ao: Si porque a veces puro texto... igual imagen es bueno ver para ver que pasa de que se trata, por que a veces uno puede decir algo con palabras pero con imágenes es diferente, uno se imagina cosa. Se interpreta distinto. Supóngase un teléfono, pero hay ciertos tipos de teléfonos y al ver la imagen se aclaran las cosas, no es la misma imagen que uno tiene en la mente al verla desarrollada en la imagen.

Ao: Es que ese material es más claro. ¿A quién no le gusta ver películas?

Ao: Porque es distinto ver algo, es distinto aprender viendo que leyendo...por que cuando uno lee uno puede estar pensando en otras cosas...

Ao: Con mas power point, con mas imágenes, porque así se toma más atención.

Ao: A mí más o menos, porque a veces hay que responder preguntas y hay que leer bastante del libro, y en el salón a veces no se pude leer muy bien que digamos.

Ao: En eso tienes razón, hartas veces me han hecho leer el otro día en lenguaje tenía que leer dos hojas y no podía porque estaban todos gritando, al final no lo leí y no me pusieron nota por eso.

Ao: Aparte que no es tan desgastador como estar escribiendo todo el rato, te llaman a adelante y te piden que lo expliques con tus palabras, no teni que hacer una guía no tenía que tener una respuesta tan cuadrada, te están preguntando tu opinión.

Ao: Uno está viendo lo que está pasando no se lo tiene que imaginar, no tienen que guardarlo en el cerebro, sino más que nada observar lo que está pasando.

Ao: A nosotros nos hacían guías de 7 hojas era terrible.

Ao: Porque a uno se le queda grabado. Uno no piensa tanto simplemente ocupa la memoria fotográfica.

Ao: ...eso por ejemplo yo tengo súper buena memoria fotográfica pero ¿acordarme de lo que lei? No eso no. Si veo una persona en el año 2000 y la veo ahora me acuerdo al tiro, así siempre.

4.5 EL IMPACTO DE LOS RECURSOS Y LAS ACTIVIDADES

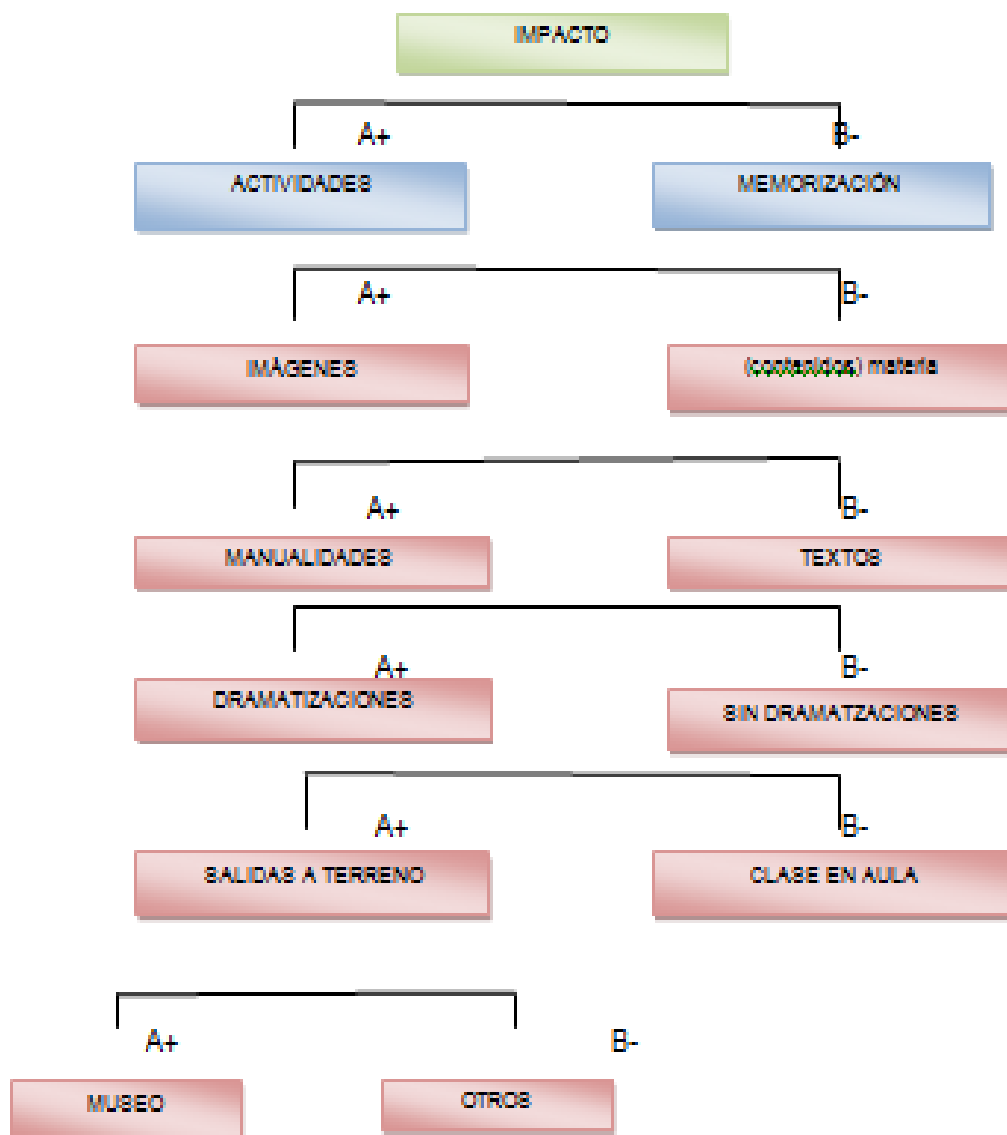
En primer lugar, podemos afirmar que la idea del trabajo con la imagen dentro de la clase está relacionada con una idea de variación de actividades dentro de ella, por el contrario, la idea del trabajar con el texto es señalado como parte de la rutina y tendría como finalidad, bajo la mirada de los estudiantes, que los alumnos copien, ya sea en el cuaderno o en una guía, memorizando la mayor cantidad de información.

Las actividades, que salen de la monotonía, son precisamente las más recordadas por los estudiantes entrevistados las cuales fueron acaecidas, casi en su totalidad, durante la enseñanza básica. Dentro de estas encontramos la inclusión del trabajo manual dentro de la asignatura de historia, buscando por este medio, por ejemplo, representar un determinado personaje de la historia mediante la creación de figuras en plasticina o realizando líneas del tiempo en grandes formatos que requieren del trabajo en grupo. Estas experiencias, calificadas como novedosas por los alumnos, son vinculadas por ellos con gran rapidez a los contenidos que se desarrollaron mediante la actividad. En este sentido, otra forma de representar los temas y que también podemos aglutinar dentro de la idea de la imagen, es la realización de dramatizaciones, produciendo un fuerte impacto en los alumnos, pues contribuyen a imaginar como un determinado acontecimiento o procesos históricos pueden haber sido verbalizados y ejecutado por sus protagonistas. Cuando estas dramatizaciones de ciertos contenidos, son realizadas por el profesor, generalmente, integran el humor dentro de la sala, los alumnos afirman reírse durante la clase y recordar con gran factibilidad los contenidos, produciendo además la idea de un profesor innovador y con facilidad para explicar. Por otra parte, cuando las dramatizaciones son realizadas por los mismos alumnos, está presente una idea de argumentación de los contenidos, el ejercicio de asumir roles y defender sus posturas, elementos que contribuyen a propiciar el aprendizaje, no olvidar lo trabajado y entretenerse.

Finalmente, otra de las actividades recordadas por los alumnos son las salidas a terreno, actividades que al igual que las mencionadas anteriormente, son más recurrentes durante la enseñanza básica, y que se caracterizan por la gran variedad de lugares visitados, encontrando entre los más frecuentes los museos y el cine. En este sentido, los alumnos valoran los terrenos pues producen una idea de romper con la rutina, no obstante, no recuerdan bien con cual asignatura realizaron tal o cual terreno, sin embargo, durante el

transcurso de esta investigación, los alumnos realizaron visitas a La moneda, al museo de Bellas Artes y a un recinto de detención y tortura de la dictadura militar, París con Londres. En relación a esta última, los alumnos hicieron notar la falta de representaciones de lo que en ese centro de detención sucedió, pues la casa consta de piezas desocupadas, argumentando que preferirían alguna reproducción de los métodos utilizados dentro del centro en aquella época. Por otra parte, la mayor dicotomía expresada por los alumnos se centro entre La moneda v/s el museo, manifestando que este último, a diferencia de la casa de gobierno, no trae consigo una simbolización tan marcada y cerrada, además se sintieron con mayor libertad para desplazarse dentro del museo, en contraposición a la rigidez de la moneda, afirmando también la variedad de elementos para observar (pintura, escultura) que era posible encontrar en el museo, y apreciaron con mayor ahincó la participación y el aporte de la guía del museo en la explicación de las obras, a diferencia del aporte, considerado por ellos, poco interesante del guía de la moneda.

Esquema 5



Ejemplos:

Ao: Si yo me acuerdo que cuando nos estaban pasando el arte precolombinas hace como mil años atrás nos mostraban imágenes. Se quedaba en la cabeza...uno aprendía.

Ao: Cuando uno terminaba después de ver la imagen uno se acordaba siempre por la imagen del tema.

Ao : Además como uno lo puede ir mezclando es por el año que se creó esa obra y que es lo que estaba pasando históricamente, como lo hizo el profe una vez que nos mostro una cuadro como del 1914 y nos hizo que estaba pasando en esa época y por las pinturas se trataban de eso. Como la mezcla.

Ao: ...yo recuerdo que el arte barroco era el que se utilizaba con unas columnas...y el otro era neoclásico nos mostro un salón con unos pasillos grandes...fue algo que nos llamó la atención.

Alumno 3: A mí lo que más me gusto fue una vez que como en quinto básico hicimos una representación de una guerra en Colombia que se llama la guerra de los comuneros, entonces hicimos una representación. Igual uno como que se metió en el papel y vivía el momento de lo que realmente paso. Me acuerdo del contenido, de un pueblo que estaba sometido y luego una mina que era revolucionaria y empezó a motivar a la gente y les iban a subir los impuestos entonces el pueblo se unió y venció. Como era con libreto, igual uno siempre como que le queda algo.

Ao: Si po a todos les gusta (las salidas), aparte esas cosas uno no las ve todos los días, siempre después nos pasaban una guía y nos preguntaban que pensábamos de la salida como que pensai.

Ao: Las típicas salidas al museo me gustaban harto, cuando fuimos al museo de historia natural... Porque vi cosas que no había visto nunca antes, hay tantas recopilaciones de la antigüedad aquí en Chile, por ejemplo hay una momia chilena que es una niña indígena y que se conservo hasta el día de hoy por la nieve, era la réplica. Fuimos con la asignatura de historia.

Ao: A mi gusto ir al museo por qué no era tan empaquetado como la moneda que tuvimos que seguirlo a todos lados. Además escuchar esas historias era terrible de latero.

Ao: Por lo menos salimos, es algo distinto.

Ao: Me gusto mas el museo, por que habían diferentes cosas, había pintura había escultura. Primero estuvimos con la guía y vimos las cosas pero después estuvimos viendo cosas por todos lados. Lo que más me llamo la atención es que entramos a una pieza que habían pura de esas radios que giran los cd y arriba había un mundo, y uno de esos mundos que los mueves, incluso nos sacamos una foto. Era como un mecanismo.

Ao: Yo recuerdo que nos hacían hacer esas líneas del tiempo, te hacían hacer un trabajo de la línea de tiempo pero de la historia de Chile.

Ao: Yo me acuerdo que como en séptimo nos hicieron un trabajo de hacer una línea del tiempo pero en tamaño real, de la evolución del hombre, poníamos un () que era chico en la muralla y lo

calcábamos. Tuvimos que dibujarlo ene l patio, así como el mural que está aquí afuera y nos quedo malito y lo borraron al otro día.

4.6 ANÁLISIS CRUZADO

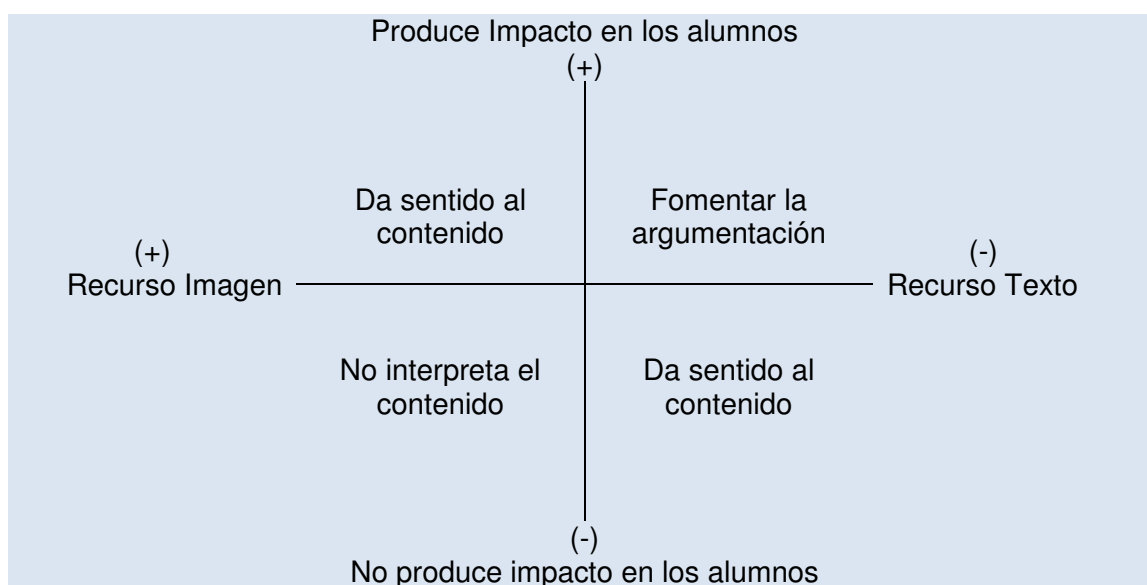
En este análisis de tipo cruzado, hemos seleccionado dos ideas centrales, cada una con sus determinados opuestos, las cuales han sido elaboradas a partir de los análisis antes realizados intentando, a partir del cruce de ambas, aglutinar las ideas más importantes antes trabajadas e intentar establecer que se produce al ponerlas a dialogar.

El primer tema presente en el análisis es “el impacto en los alumnos” el cual hace referencia al tipo de relación que los alumnos construyen en su proceso de aprendizaje, dentro de los distintos enfoques de enseñanza, con los recursos que el profesor implementa para el desarrollo de las unidades. De esta forma, consideramos importante trabajar con esta idea de impacto, pues en base al análisis de las entrevistas, podemos inferir que los estudiantes tienden a recordar, incluso con agrado, las actividades que más impacto les han causado, lo cual también está estrechamente relacionado con la idea de lo novedoso y entretenido. Por otra parte, si bien entendemos por recurso no solo elementos materiales, sino también el manejo de la voz o la forma de preguntar a los alumnos, entre otros, en este caso específico realizaremos el cruce con dos recursos que se situaron dentro de los más mencionados por los alumnos entrevistados, el texto y la imagen, a los cuales se les ha entregado, por parte de los alumnos, un sentido de oposición entre ambos. Siguiendo estos lineamientos podemos apreciar cuáles son las características del impacto que se genera en la utilización de dicho material, y cuál es su aporte u dificultades que forjan en la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos.

En primer lugar, podemos establecer que el uso del texto, en sus diferentes formas, puede producir un impacto en los alumnos, cuando esta labor tiene como base el trabajo argumentativo de cada estudiante, la importancia de fundamentar cualquier análisis que se realice de un determinado texto ocupa un papel importante al momento de determinar si efectivamente se produce un impacto en alumnos. Por lo tanto, si estamos ante un recurso texto que no produce impacto en los alumnos estamos frente a lo que generalmente los alumnos reconocen como copiar información de un libro o escribir largos dictados, se produce una copia carente de sentido, producto de un acto mecánico desprovisto de cualquier tipo de participación y fundamentación por parte del alumno. Por otra parte la utilización de la imagen logra producir impacto en los alumnos precisamente cuando se logra realizar un trabajo interpretativo de esta, cuando se produce una relación

con la imagen, lo cual genera que logre concederle un sentido a este recurso, pues al no realizar dicho trabajo interpretativo, es probable que no se produzca ningún tipo de impacto en los alumnos, por lo cual es muy probable que el contenido no sea asociado a la imagen y sea olvidado.

Esquema 6



4.7 ANÁLISIS CRUZADO

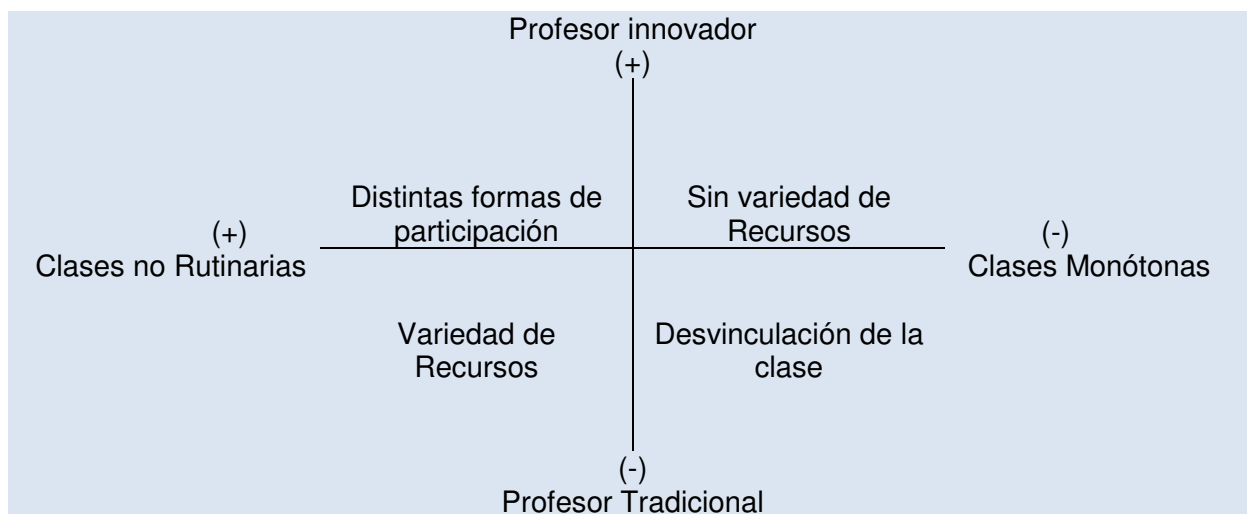
En este análisis de tipo cruzado, se han trabajado dos ideas importantes que se asomaron en el análisis de las entrevistas. Por una lado el “tipo de profesor” que los alumnos reconocen, basado principalmente en su metodología dentro de la clase. En este sentido encontramos, por un lado, al profesor de tipo más innovador, refiriéndose al profesor que sale de las actividades más comunes realizadas por los profesores de historia, intentando realizar actividades que propicien, en los que los alumnos, interiorizar

y recordar el contenido. Por otra parte encontramos lo que para los alumnos es un profesor tradicional, definido básicamente por su monotonía en el diseño de actividades y su fuerte dependencia del recurso texto, además es un profesor estricto y lejano a sus alumnos, a diferencia del innovador que busca por medio de la confianza producir un ambiente de trabajo en la sala de clases. En este sentido, hemos cruzado la idea de la “tipo clase”, separándola entre monótona y no rutinaria, y que se tienden a vincular rígidamente, en los discursos de los alumnos, con el tipo de profesor.

¿Pero qué sucede con un profesor innovador y clases monótonas? ¿Es posible que se produzca este cruce? la posibilidad es muy concreta, pues si bien un profesor puede ser innovador realizando actividades fuera de lo común, y concentrándose en las necesidades de sus estudiantes, puede de igual forma realizar solo un cierto tipo de actividad, razón por la cual sus clases corren el riesgo de caer en la monotonía. Por lo tanto, un profesor tradicional puede de igual forma configurar clases que no sean rutinarias, mediante la implementación de diferentes actividades que estén en relación con el contexto del curso.

¿Pero qué sucede con un profesor tradicional con clases monótonas? Los alumnos presentan en sus discursos, un olvido de estas clases y sus contenidos, ante lo cual podemos afirmar que se origina una desvinculación con la clase, marginándose de la participación y del trabajo. Por el contrario un profesor innovador con clases que salen de la rutina genera distintas formas de participación que no son las más tradicionales, el profesor logra observar y comprender el contexto del curso para de esta forma elaborar estrategias pertinentes generando diversas formas de aprender los contenidos.

Esquema 7



CAPÍTULO 5: CONCLUSIONES

5. CONCLUSIONES

5.1 HACIA UNA CONFIGURACIÓN DE LA CLASE DE HISTORIA: ROL DEL PROFESOR Y DE LOS ESTUDIANTES.

Uno de los temas centrales, que aparece con frecuencia en los discursos de los alumnos, está relacionado con su visión de la clase. En el caso específico de la clase de historia los alumnos manifiestan sus pretensiones acerca de ella, basándose en definiciones vinculadas con cuan entretenida u aburrida es la clase, por lo cual muchos de los aspectos vinculados a su visión de la clase gira en torno a estas concepciones.

Los alumnos entrevistados centran en el rol del profesor la mayoría de sus expectativas con respecto a la clase, ven en su figura un rol determinante y definitorio para esta. Pues dado que existe una vinculación estrecha entre sentirse atraído y entender, el perfil del profesor entra a jugar un papel concluyente. Es en este punto donde encontramos al profesor tradicional que desempeña principalmente un rol poco creativo, sin diseño de actividades, sin utilización de medios diferentes, dentro de los que ubicamos a la imagen artística y lejano a los alumnos. Los estudiantes, a partir de estas apreciaciones, consideran que el profesor debe buscar e implementar actividades que tengan por finalidad interesar y entretener a los alumnos, presentándose con esta afirmación una cierta desvinculación de los alumnos en cuanto a su injerencia en los resultados logrados dentro de la clase, pues para lograr que los contenidos puedan ser transmitidos con eficacia se necesita de un ambiente que genere las condiciones educativas adecuadas, con una motivación propicia de los estudiantes.

Sin embargo, los alumnos demandan una mayor participación en la clase, siempre por medio de las actividades. Además, afirman los alumnos, el profesor, por medio de las clases expositivas o actividades, debe saber explicar a los estudiantes, dejando, con esta afirmación, a un lado la oportunidad de un aprendizaje más personalizado e individual por medio de trabajos o actividades que requieren de una mayor autonomía e indagación

por parte de los estudiantes. Consideramos, que si bien, los alumnos declaran la demanda de una mayor amplitud de actividades dentro de la clase de historia, estas actividades se consideran como reforzamiento de lo que con antelación el profesor haya explicado, no hay en ellas un sentido de aprender algo nuevo con cada nueva actividad, sino más bien una alternativa para repasar contenidos ya trabajados.

5.2 LA DIDÁCTICA EN LA CLASE DE HISTORIA DESDE LA MIRADA DE LOS ESTUDIANTES.

Uno de los sentidos más presente en los discursos de los alumnos, en cuanto a la inclusión de recursos dentro de la clase de historia, es la idea de didáctica. Su definición de didáctica apunta, específicamente, a la presencia de actividades de diversa índole dentro de la clase. Esta inclusión de actividades, se presenta a los alumnos, como capaz de superar el reto del comportamiento desinteresado de los estudiantes en la clase, pero no garantizan por si mismos un éxito en el aprendizaje sin disposición de los estudiantes y una adecuación al contexto por parte del profesor. De esta forma, las actividades se presentan como articuladoras entre la propuesta del profesor y la práctica de los alumnos, acotando el papel del profesor como protagonista de la concreción de los contenidos.

Podemos rescatar de los discursos de los alumnos una noción acerca de la poca valoración que los profesores le otorgarían a la selección y utilización de los materiales didácticos, los cuales deben ser considerados por el profesor al momento de evaluar los objetivos, necesidad y posibilidades del grupo curso, pues si establecemos que los métodos didácticos están en función de ciertos objetivos, estos también dependen de diversos factores como son la cantidad de alumnos por curso o la disponibilidad de los materiales. Dentro de las actividades, también encontramos los diversos terrenos que ayudan a respaldar la concepción de una enseñanza de la historia y geografía cada vez más fuera de la sala de clases, abriendo con esto las perspectivas de la didáctica.

El soporte más importante que utilizan los alumnos al momento argüir y justificar la necesidad de presencia de actividades es la idea de monotonía dentro de la clase. En relación a esto, podemos concluir que los alumnos consideran que la escuela es un espacio donde lo divertido y entretenido no tiene cabida, ausencia que, según los discursos de los estudiantes, entorpece la motivación. A partir de estas impresiones,

podemos concluir que las percepciones, representaciones y expectativas de los alumnos, con respecto al trabajo que se realizará en clases, son factores de gran importancia al momento de guiar la conducta y disposición de los alumnos, comprendiendo que la motivación contiene variables tanto internas, personales de los estudiantes, y externas como el contexto en el cual están inmersos los alumnos.

En este sentido, para los alumnos entrevistados, la imagen también ha quedado marginada de las clases de historia, siendo considerada por los alumnos como un material más entretenido y con una carga más novedosa. De esta forma, podemos concluir que la imagen artística permite, como medio didáctico, realizar una vinculación entre desarrollo cognitivo y un plano más afectivo y emocional, donde las expectativas de los alumnos con respecto a la imagen son amplias y frecuentes, pues la mayoría de los estudiantes se sienten capaces de trabajar a partir de ella. Además los alumnos valoran el uso de la imagen dentro de la clase, otorgándole un sentido de importancia e interés, que está unido a un sentido de sentirse bien y cómodo frente a la tarea de interpretar la imagen.

La idea acerca de las expectativas personales de los alumnos frente a la imagen, toman especial relevancia en el contexto en el cual se realizó este estudio de caso, donde los alumnos manifiestan un desencanto con el establecimiento, pues no consideran que se trate de un colegio organizado ni preocupado de sus alumnos, lo cual repercute en la confianza en sus capacidades personales. Por lo cual, si tomamos en cuenta que el rendimiento de los alumnos esta delineado, entre otros aspectos, tanto por sus reales capacidades como por la percepción de sus capacidades, la imagen contribuye a poder generar la disposición a utilizar las capacidades de comprensión del grupo-curso.

5.3 EL ROL DE LA REPRESENTACIÓN COMO UNA AMPLIACIÓN DEL USO DE LA IMAGEN EN LA CLASE DE HISTORIA.

A lo largo del estudio hemos podido analizar e interpretar cuales son los sentidos que los alumnos entrevistados le otorgan a la imagen dentro de la clase de historia, obteniendo

valiosas opiniones de estos. No obstante, hemos podido rescatar estas importantes ideas acerca del trabajo con la imagen, encontramos una ampliación del tema, expresado en la idea de representación.

La representación nos abre un abanico aún más extenso de posibilidades y oportunidades para integrar en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues no solo se remite a concepciones meramente graficas, con lo cual incluye otras formas de interpretar los temas. Así, por ejemplo, las dramatizaciones del profesor y de los alumnos, son ejemplos entregados por los mismos estudiantes, en cuanto a cómo es que ellos logran aprender, comprender y retener un contenido. Además, un terreno a un determinado lugar, también trae consigo una representación y otorgación de sentidos de dicho espacio, el cual es simbolizado por los estudiantes. Por esa razón, el tema de representar ciertos temas o contenidos se manifiesta, en los discurso de los estudiantes, como un recurso que sale de la monotonía, que divierte, que logra cumplir con ser una facilitador para la comprensión y que propicia el aprendizaje, transformándose, según los estudiantes, en una proyección de los contenidos, y generando, en cierta medida, la participación del grupo-curso.

Hemos concluido, por lo tanto, que la imagen no está presente únicamente en la imagen visual o artística, sino que además lo alumnos expanden su presencia otorgándole mayor amplitud por medio de la representación. La representación está presente no solo en las dramatizaciones o en los terrenos, sino que también en las actividades manuales. Los alumnos recuerdan y valoran las actividades tales como trabajo con plasticina o construcción de líneas de tiempo, actividades donde también está presente el trabajo con la representación. Sin embargo, podemos constatar, basándonos en la información entregada por los alumnos, que la realización de trabajos manuales, en la clase de historia, se concentran en la enseñanza básica y parecieran no ser considerados por los profesores de historia durante la enseñanza media.

5.4 LA CONSTRUCCIÓN DE UNA DICOTOMÍA ENTRE TEXTO E IMAGEN POR PARTE DE LOS ESTUDIANTES.

La visión de los estudiantes acerca del texto se ha visto fuertemente influenciada por la relación que a lo largo de su formación escolar han desarrollado en el trabajo dentro del aula con el texto, que se ha enmarcado en el texto escolar, los dictados, la copia del pizarrón y el trabajo con guías. Esto, creemos, ha sido determinante en la configuración de los sentidos de los alumnos, que han vinculado el texto con un tipo de recurso aburrido, monótono, falta de participación y de inclusión de sus concepciones, excesivamente contenidista, donde además se aprecia una noción de poca planificación, es decir, que el profesor al trabajar con este tipo de recursos no estaría realizando una elaboración de los materiales didácticos, se asocia con la copia de los contenidos.

Por otra parte, los discursos de los estudiantes con respecto a la imagen le otorgan un sentido relacionado con una experiencia, con no copiar, con la configuración de una práctica a un nivel más personal, donde se asoma una relación coherente entre la imagen y los contenidos, por lo cual funciona como una esclarecedora de los contenidos y, que por lo tanto, tiende a ser recordada por los alumnos, sumado a su cualidad de representar los temas históricos, a diferencia del texto

De esta forma, sus acciones frente al trabajo con la imagen no se plasman en una mala disposición por parte de los alumnos, considerando que al incluirse este recurso es posible alejarse de monotonía salir de la rutina, se realiza un trabajo mental distinto al que se ejecuta con el texto y proporciona un anclaje más duradero de los contenidos en los alumnos, estableciendo una vinculación más clara entre imagen y contenido, logrando capturar la atención e interés de estos. En este sentido, sus acciones y discursos frente al texto manifiestan una mala disposición, expresándose desagradados por las características que posee el trabajo con este tipo de recurso, básicamente y como antes se mencionó, debido a las actividades con las cuales lo vinculan.

Pero ¿es correcto plantear esta división entre texto e imagen? Si bien resulta complejo llevar a texto la experiencia con la imagen, debido a la dificultad que podemos encontrar al intentar concretar esta experiencia en la escritura, es posible como señala Barthes que la escritura sea el anclaje de la imagen. De esta forma, Gombrich afirma que la principal virtud de la imagen recae en activar la mente, incluso más rápido que el texto. No obstante, prosigue el autor, la imagen refuerza eficazmente el texto, de esta forma una

combinación entre la imagen y el texto puede aumentar la probabilidad de realizar una reconstrucción mental correcta, por lo tanto el apoyo mutuo, afirma Gombrich entre el lenguaje y la imagen facilita la memorización.

Por otra parte, podemos concluir que la relación que se establece entre la imagen y los sujetos se presenta como una experiencia, que es aun más potente cuando nos referimos a la imagen artística. Por automática que sea nuestra primera respuesta a una imagen, su lectura real nunca puede ser una cuestión pasiva. Por lo cual, “...*el valor real de la imagen estriba en su capacidad para transmitir una información que no pueda codificarse de ninguna otra forma*” (Gombrich 1997:47), teniendo en consideración que ninguna imagen es capaz de contar su propia historia, pues la información que es posible obtener de una imagen puede ser independiente de la intención que el autor deposito en ella.

En este sentido, hemos recorrido un camino, a lo largo de la elaboración de esta tesis, que nos ha conducido a extraer ideas relevantes, como por ejemplo el concepto de anacronismo en el arte, de los planteamientos de Didi –Huberman. No obstante, en una segunda lectura a su libro “*Ante el tiempo*” hemos ido descubriendo, en sus ideas, una visión acerca de la experiencia con la imagen, mucho más centrada en aspectos psicológicos, con la utilización, por ejemplo, de la imagen como portadora de memoria y de la experiencia de esta con el sujeto que la observa, comprensiones que se abrieron al alero de las ideas, trabajadas en esta tesis, vinculadas a la interpretación de los sentidos de los sujetos frente a determinados fenómenos.

6. PROYECCIONES

Uno de los puntos desde el cual parte la construcción de esta tesis fue la posibilidad de ahondar en la imagen artística como un medio didáctico posible de utilizar en la enseñanza de la historia. Con el análisis realizado acerca de la relación del tiempo y la imagen, o el arte en específico, hemos podido establecer una relación entre la imagen artística y la enseñanza del tiempo histórico. Por esta razón, se considera propicio lograr avanzar en esta relación, estudiar sus posibilidades y obstáculos, su pertinencia y proyecciones en la enseñanza de la historia. Debemos considerar, a partir de lo investigado en la tesis con respecto al tema del tiempo histórico, que este es uno de los elementos más complejos y al parecer poco desarrollado por los profesores en la enseñanza de la historia. De esta forma, temas como la simultaneidad, las diversas duraciones, la relación pasado -presente, son factores que en ciertos casos se diluyen en los contenidos. Por esta razón, proyectar el estudio de la imagen como estrategia para trabajar estas temáticas en el aula, puede considerarse como un tema a tratar dentro de la didáctica específica de la historia.

Así, surge el tema del profesor y el uso de la imagen. Pareciera ser que los profesores en su periodo de formación son focalizados en la importancia del trabajo, por parte de los estudiantes, con documentos históricos escritos, con el fin de fortalecer la idea investigativa dentro del aprendizaje de la historia en la escuela. Razón por la cual, el uso de imagen queda recluso a las prioridades y preferencias del profesor, pues la imagen parece ser un no un medio por el cual sea posible forjar un pensamiento histórico, sino más bien un dato anecdótico y decorativo de la enseñanza. Consideramos importante comenzar a delinear una “didáctica de la imagen” en la enseñanza de la historia, lo cual implicaría una formación docente preocupada y ocupada de este desafío, pues el trabajo con la imagen en general y la imagen artística en particular, requiere del manejo de una didáctica.

Finalmente, consideramos, que una proyección importante del trabajo con la imagen artística, recae en la interdisciplinariedad dentro de la escuela. La relación entre el arte y la historia, teniendo incluso una narrativa en la historia del arte, contribuye a generar el diálogo tan necesario entre las diversas asignaturas, poniendo en evidencia los nexos entre ellas, recalcando la idea de una relación de los distintos contenidos, contribuyendo a

configurar una idea más global del desarrollo humano y fortaleciendo el proceso de enseñanza- aprendizaje.

7. BIBLIOGRAFÍA

AGAMBEN, Giorgio (2007), *“La potencia del pensamiento: ensayos y conferencias”*, editorial Adriana Hidalgo Editores, Buenos Aires.

BARTHES, Roland (1986), *“Lo obvio y lo obtuso”*, editorial PAIDOS, Barcelona, España.

BELTRÁN, Gonzalo (2010), *“La inocencia pedagógica o la inadecuación al contexto. Análisis de clases y los alcances de la acción educativa”*, Diversia Educación y Sociedad N°3, Centro de estudios sociales CIDPA, Valparaíso

BURKE, Peter, (2003), *“Formas de hacer historia”*, editorial Alianza, Madrid, España.

CAREY, John, (2007), *“¿Para qué sirven las artes?”*, editorial DEBATE, Buenos Aires, Argentina.

DANTO, Arthur, (2002), *“La transfiguración del lugar común. Una filosofía del arte”*, editorial Paidos, Buenos Aires, Argentina.

DIAZ, Frida, (2008), *“La comprensión de la noción de tiempo histórico en estudiantes mexicanos de primaria y bachillerato”*, Universidad Autónoma de Mexico.

DIDI-HUBERMAN, Georges, (2006), *“Ante el tiempo”*, editorial Adriana Hidalgo Editores, Buenos Aires.

DIEZ, Pilar (2004), *“Una mirada a la educación artística desde el paradigma del desarrollo humano”*, Tesis doctoral, Universidad Complutense, Madrid, España

ERRÁZURIZ, Luis (2006), *“Sensibilidad estética, un desafío pendiente en la educación chilena”*, editorial Frasis, Santiago, Chile.

GOMBRICH, E.H (1997) *“Gombrich Esencial”*, editorial DEBATE, Madrid, España.

HOPENHAYN, Martin (2005), *“Después del nihilismo: de Nietzsche a Foucault”*, editorial Andrés Bello, Santiago, Chile.

NOÉ, Luis (2007), *“Noescritos sobre eso que se llama arte”*, editorial Adriana Hidalgo, Buenos Aires, Argentina.

OBIOLIS, Guillermo, (2009), *“Adolescencia, posmodernidad y escuela”*, editorial Noveduc, Buenos Aires-México.

PAGÉS, Joan, *“La enseñanza del tiempo histórico: una propuesta para superar nuevos problemas”*, Universidad Autónoma de Barcelona.

PRIETO, María Dolores (2003), *“Las inteligencias múltiples: diferentes formas de enseñar y aprender”*, editorial Pirámide.

RIOS, Teresa, (2004) *“La configuración de sentidos en los grupos jóvenes liceanos de sectores populares: un acercamiento hermenéutico al mundo juvenil escolar”*, Tesis para optar al grado de doctor en educación, editorial Pontificie Universidad Católica de Chile, Santiago.

RÍOS, Teresa, (2005) *“La hermenéutica reflexiva en la investigación educativa”*, Revista enfoques educacionales, editorial FLACSO, Universidad de Chile.

TREPAT, Cristofol, (2006), *“Procedimientos en la historia. Un punto de vista didáctico”*, editorial GRAO, Barcelona.

TORRES, Pablo, (2001), *“Enseñanza del tiempo histórico”*, editorial Ediciones de la Torre, Madrid, España.

ANEXOS

8. ANEXO N°1: ENTREVISTAS

Entrevista grupal alumnos N°1

Entrevisadora: Alejandra Oliveros

Lugar: Colegio Wunman

Entrevistados: Cinco alumnos de segundo medio

Fecha: 9 de noviembre de 2011

1. **E: Lo que me interesa es que puedan recordar desde la básica hasta ahora, por ejemplo alguien se acuerda como eran las clases de historia durante la básica**

2. Ao: Si yo sí, eran demasiado monótonas, por que llegaba la profe se sentaba y tomaba el libro y decía ya lean de la pagina no se... 38 a la...42 y después hace el documento.

3. Ao: De repente pasaban una materia de historia y decían ya hagan este dibujo y por el dibujo nos ponían un siete, como que na que ver.

4. Ao: Leíamos una página y al otro lado salía un dibujo y decían ya hagan ese dibujo y copien y... no se... pongan un texto al lado y con eso ponían la nota.

5. Ao: No para mi es diferente, cuando estaba en básica llegaba el profesor y nos ponía unas páginas y nos ponía unas preguntas, entonces en cierto

tiempo les respondíamos y el ahí veía si de lo que respondíamos teníamos que argumentar, no podía ser una respuesta así tan simple,

6. **E: ¿Y de donde sacaban la información?**

7. Ao: Del libro, trabajamos con el libro

8. Ao: No se hacían actividades que las hiciera el profesor, porque trabajábamos siempre con el libro, con las actividades del libro,

9. **E: ¿Y había algo que les gustara de la clase de historia?**

10. Ao: En básica por lo menos yo no, tenía muchos ataos con esa profesora

11. Ao: Cuando pasábamos materia de los mapuches

12. Ao: A mí la guerra mundial

13. **E: ¿Y porque te gusto?**

14. Ao: Como explicaba el profe, sabia explicar las cosas por eso todos les tenían buena porque sabía explicar las cosas, no era así como, decía. En ese colegio había una profesora que la echaron por lo mismo, era el libro

- y na mas, no entregaba así su conocimiento.
15. E: **¿Y tú crees que se puede aprender trabajando del libro?**
16. Ao: Si pero el profe (cuando se trabaja del texto escolar) no entrega su conocimiento, su punto de vista, su opinión
17. E: **¿Y lo que menos le gustaba?**
18. Ao: Trabajar siempre del libro
19. Ao: si trabajar del texto escolar, o pasar mucha materia, aburre, escribir mucho en una clase, yo creo que cuando uno nos dan mucha materia igual uno aprende un poquito pero más que todo no es tanta materia y explicar, o sea materia y explicar por qué tanta materia como que aburre. Por ejemplo en la clase de lenguaje cuando el profesor nos da mucha materia como que ya todos se aburren y nos empiezan a no pescar, esta aburrida la clase.
20. Ao: El profesor de lenguaje nos dicta como tres hojas por clase, caleta.
21. E: **¿Recuerdan algún tipo de actividad que les haya gustado en la básica?**
22. Ao: Las típicas salidas al museo me gustaban harto, cuando fuimos al museo de historia natural.
23. Ao: Si yo fui al mim, no me acuerdo en que asignatura, fue como en cuarto básico
24. E: **¿Por qué te gusto ir al museo natural?**
25. Ao: Porque vi cosas que no había visto nunca antes, hay hartas recopilaciones de la antigüedad aquí en chile, por ejemplo hay una momia chilena que es una niña indígena y que se conservo hasta el día de hoy por la nieve, era la réplica. Fuimos con la asignatura de historia.
26. Ao: Yo igual tuve cualquier salida pero no me acuerdo, me acuerdo del mim.
27. Ao: A mí lo que más me gusto fue una vez que como en quinto básico hicimos una representación de una guerra en Colombia que se llama la guerra de los comuneros, entonces hicimos una representación. Igual uno como que se metió en el papel y vivía el momento de lo que realmente paso. Me acuerdo del contenido, de un pueblo que estaba sometido y luego una mina que era revolucionaria y empezó a motivar a la gente y les iban a subir los impuestos entonces el pueblo se unió y venció. Como era con libreto, igual uno siempre como que le queda algo.
28. E: **¿Ustedes creen que aprendieron durante las salidas?**
29. Ao: Si es que se sale del esquema,
30. Ao: Si po a todos les gusta, aparte esas cosas uno no las ve todos los días, siempre después nos pasaban una guía y nos preguntaban que pensábamos de la salida como que pensai.
31. E: **¿Qué asignatura les gustaba de la básica?**
32. Ao: A mí en la básica me tocaba naturaleza, porque todos los profesores que me han tocado han sido buena onda, y no se me ha dificultado tanto el ramo.

33. Ao: A mí me gustaba historia, en general me gustan todos los ramos excepto matemáticas porque me cuesta, de repente hago tareas y me cuesta, me cuesta concentrarme, todos los profes me han dicho que tengo capacidad pero me cuesta concentrarme.
34. **E: ¿En qué asignatura de básica creen que aprendieron más?**
35. Ao: En historia (aaaa lo molestan), es que más que nada es cultura general, al final son cosas que necesito saber.
36. Ao: Naturaleza, era la que más me gustaba, me gustaba la mitosis.
37. **E: ¿Creen que aprendieron más por que les gustaba?**
38. Ao: Yo creo que va en los profesores porque hay profesores que no saben explicar, o que explican de una cierta forma que uno no les entiende. Porque a veces habían profes que me explicaba y no les entendía, son ciertas formas de explicar, porque si uno no sabe explicar las cosas como las vas a entender.
39. **E: ¿Y cómo era la participación de sus compañeros?**
40. Ao: En mi colegio eran participativos, éramos amigos cercanos, nos conocíamos dentro y fuera del colegio, nadie le tenía vergüenza a nada, había más confianza no se reían si te equivocabas.
41. Ao: Si todos viviéramos cerca del colegio sería distinto cuando uno va a una colegio con gente que ya conoce es distinto.
42. **E: ¿y ustedes creen que a sus compañeros en la básica les gustaba la clase de historia?**
43. Ao: No se con ese profesor que le digo casi todos pasábamos o sea aprendimos y todos pasamos de curso, después a mi me echaron y él seguía ahí , pero cualquier gente aprendió con ese caballero porque sabía explicar, si a la profe la habían echado por qué no sabía explicar.
44. Ao: Yo antes tenía un profe que nos ponía a hacer debate y ponía a dos que debatieran y a dos jueces, era entretenido, porque unos decían algo y se justificaban y los otros tenían que responder y se justificaban también, entonces era mas entretenido, y todos participaban.
45. **E: ¿Recuerdan de haber visto en básica algún tipo de material audiovisual (videos imágenes fotografías)?**
46. Ao: No
47. Ao: Así como power point y películas también nos sacaban al cine.
48. Ao: A si po yo también vi harto power.
49. **E: ¿Alguno de ustedes les gusta la historia?**
50. Ao: A mí me gustan temas, como la primera y segunda guerra.
51. Ao: Yo no acostumbro estudiar ninguna materia, pero me gusta historia por los contenidos que tiene.
52. Ao: Es como cultura general, de la historia uno saca hartas ramas para aprender, no se po historia tiene que ver con hartas cosas, uno no siempre está viendo lo

mismo, como divisiones y multiplicaciones como en matemática.

53. E: ¿Cómo encuentran las clases de historia?

54. Ao: Yo las clases del Hugo no las cambio por nada.

55. Ao: El profe Hugo habla a calzón quitado, hay profes que son lateros, te da la confianza.

56. Ao: Además era profe de orientación, entonces a veces nos saca de la sala, conversamos con él.

57. Ao: Igual como que a uno lo aconseja

58. Ao: Uno se siente más cómodo, más confianza con la persona que te está hablando dan como ganas de escucharlo

59. Ao: Igual el profe nuevo nos entiende

60. Ao: Es buen profe por que uno se pega el show y el no se enoja. De repente su grito.

61. Ao: Igual explica bien, el sabe explicar.

62. Ao: Son didácticas, vamos a la sala de computación. El profe igual es movido para enseñar.

63. E: ¿Qué nos les gusta de la clase de historia?

64. Ao: No no hay nada que no me guste, no es como química que no hacemos nada.

65. Ao: Yo creo que las clases del profe son distintas a las otras clases, tienen su perfil su personalidad, porque por ejemplo en lenguaje el profesor llega y no conversa con nosotros, es algo como súper estricto, no te pregunta como te ha ido con las notas por ejemplo.

66. Ao: Sus clases son agradable y relajadas.

67. Ao: Cuando los profesores dan la clase muy estricta, se les salen de las manos, porque el curso no está acostumbrado a ese tipo de clases.

68. Ao: Por eso el profe Hugo nos daba la confianza para estar en clase, porque era estricto pero a la vez no lo era, era estricto pero como es un amigo estábamos en clase y me decía "calllate po hueon oo"

69. Ao: En octavo tenía un profe súper entretenido por que el llegaba, si teníamos dos horas con él, y la primera media hora era para relajarnos, y le decíamos todos los apodos nuevos del curso, y todo el salón riéndose, no relajábamos y después empezaba la clase, salía perfecto.

70. E: ¿Recuerdan alguna actividad que les haga gustado?

71. Cuando escribimos en el paleógrafo. Hace cualquier tiempo que no escribía me gusta escribir porque tengo bonita letra.

72. E: ¿Les gusta participar de la clase?

73. Ao: Esa es la idea de una clase, porque hay gente que no participa, la idea es que una clase no sea todo el rato escribir y leer, es mejor crear actividades en que se hagan cosas distintas. Es mejor porque si no se crea una rutina de clase, llegai escribí o leí. Es fome y todas las clases son iguales. Uno se aburre.

74. Ao: Es mejor salir del esquema y probar con algo nuevo.

75. Ao: Uno aprende mejor cuando participa, si uno no tiene un concepto claro el otro compañero lo complementa.
76. Ao: A mí me gusta salir a la pizarra, prefiero las interrogaciones orales, te hacen pensar. Y es más fácil expresarlo, puedes decir más cosas que escribiendo.
77. Ao: Las clases del profe son entrete, si todos en la clase participaran sería más entretenido.
78. **E: ¿Pero depende del profesor o de los alumnos?**
79. Ao: Mutuo yo creo, va de las dos partes.
80. Ao: Es importante la disposición con la cual el profesor llama la atención de los alumnos o con la disposición que tenga el profe.
81. **E: ¿Qué creen que le falta a la clase de historia?**
82. Ao: Yo creo que nada porque no nos pone guías.
83. Ao: Yo creo que últimamente está más equilibrado, cuando recién llego nos ponía puras guías.
84. Ao: Yo cuando llegue no cachaba nada con el profe. El llego acá con el típico modelo del profe de historia, con guías, antes nos daba más guías que ahora.
85. **E: ¿Consideran que fue un aporte las salidas a terreno?**
86. Ao: Para mi ir al museo fue agradable, por que ir a la moneda fue una tortura. No me gusta lo que simboliza.
87. Ao: Por lo menos salimos, es algo distinto.
88. Ao: Me gusto mas el museo, por que habían diferentes cosas,

- había pintura había escultura. Primero estuvimos con la guía y vimos las cosas pero después estuvimos viendo cosas por todos lados. Lo que más me llamo la atención es que entramos a una pieza que habían pura de esas radios que giran los cd y arriba había un mundo, y uno de esos mundos que los mueves, incluso nos sacamos una foto. Era como un mecanismo.
89. Ao: A mi gusto ir al museo por qué no era tan empaquetado como la moneda que tuvimos que seguirlo a todos lados. Además escuchar esas historias era terrible de latero.
90. 89. Ao: Si en el museo fue más liberal, yo escuche un rato a la guía y después empecé a caminar,
91. Ao: Si yo escuchaba lo que decía de uno dos cuadros y después caminaba
92. Ao: Igual me quede todo el rato al lado de la guía pero igual de repente me iba a ver los cuadros.
93. E: ¿Y creen que eso que les haya gustado más ir al museo puede tener relación con el arte?
94. Ao: Si demás, es más entretenido, como que uno se siente más libre de mirar todo.
95. Ao: si po si arriba había una obra súper cuatica hasta nos sacamos fotos, era el medio rollo y tenía que ver con hartas cosas.
96. E: ¿Recuerdas más o menos con qué?
97. Ao: Mmmmm si con el movimiento, hasta nos sacamos fotos.

98. E: ¿La asignatura que menos les gusta?

99. Ao: Lenguaje es la que mas aburre

100. Ao: A parte que no se puede hacer nada en lenguaje, pero nada, como hablar.

101. Ao: Por ejemplo la profe de química, en la clase ella es peor porque ella llega y nadie la pesca. Tirando papeles quemados

102. Ao: Pero cuando da trabajo pone nota, así que los hacemos. Y no llega al lado tuyo a apurarte. Igual no le dan ni vola (se ríe).

103. E: ¿Qué ramo creen que mejor entienden?

104. Ao: Historia y biología

105. Ao: Historia y matemática

106. Ao: Historia biología y química por que la profe a mi me tiene buena, entonces cuando yo le pido que me explique me explica al tiro.

107. E: ¿y la participación en la clase de historia?

108. Ao: Algunos escuchan al profe, le habla y están en otra, durmiendo

109. Ao: Los que más participan son los más desordenados. Igual cuando uno sabe algo uno quiere decirlo al tiro.

110. E: ¿En qué asignatura sus compañeros prestan más atención?

111. Ao: En historia (todos)

112. E: ¿Cómo se puede lograr más participación?

113. Ao: El profe tiene que buscar la manera de llamar la

atención. Cuando te dicen ya esto es con nota, entonces uno se motiva.

114. Ao: Como la nota no es al libro, pero en matemáticas la profe nos tiene notas acumulativas por eso yo las hago.

115. Ao: Si la actividad es entretenida igual uno quiere participar.

116. E: ¿Qué actividad no les gusta hacer en la clase de historia?

117. Ao: Cuando el profe nos llama adelante a sustentar las guías que hemos hecho

118. Ao: Es bueno igual escribir, porque hay profes que se van al chanco y te dictan como tres hojas.

119. E: ¿Y prefieren trabajar solos o en grupo?

120. Ao: En grupo (todos)

121. Ao: Por que las opiniones van variando, porque lo que no se yo lo puede saber otro

122. Ao: Son hartas ideas que se sacan a la mesa y se saca una conclusión mejor, es una forma más fácil de responder las cosas

123. Ao: Es que se parte que uno escucha más a los amigos que a los profes, lo que no sabes tú lo sabe el otro, y como que lo quedas pensando y te acuerdas y deci... a él mauro dijo esto a el tanto dijo esto otro.

124. E: ¿Qué piensan de trabajar con el libro?

125. Ao: A mí más o menos, porque a veces hay que responder preguntas y hay que leer bastante del libro, y en el

- salón a veces no se pude leer muy bien que digamos .
126. Ao: En eso tienes razón, hartas veces me han hecho leer el otro día en lenguaje tenía que leer dos hojas y no podía porque estaban todos gritando, al final no lo leí y no me pusieron nota por eso.
127. **E: ¿Se acuerdan de imágenes que hayan visto en la clase de historia?**
128. Ao: Me acuerdo del barroco
129. Ao: Si yo también me acuerdo del neoclásico
130. **E: ¿Recuerdan alguna vinculación con los contenidos?**
131. Ao: De lo que se trataba, yo recuerdo que el arte barroco era el que se utilizaba con unas columnas, creo que ra y el otro era neoclásico nos mostro un salón con unos pasillos grandes. Fue algo que nos llamo la atención.
132. Ao: Si po y el neoclásico era distinto más clásico po jajajjaa
133. Ao: Y había otro que era el neoclásico con un salón grande, recuerdo que usted nos mostro.
134. Ao: Que usaba la realeza, unos pasillos grandes
135. **E: ¿Y por qué creen que lo recuerdan más?**
136. Ao: No sé, porque es algo que nos llamo la atención.
137. **E: ¿Por medio de la imagen uno podría entender lo que está pasando en Europa y en Chile?**
138. Ao: Si porque a veces puro texto... igual imagen es bueno ver para ver que pasa de que se trata, por que a veces uno puede decir algo con palabras pero con imágenes es diferente, uno se imagina cosa. Se interpreta distinto. Supóngase un teléfono, pero hay ciertos tipos de teléfonos y al ver la imagen se aclaran las cosas, no es la misma imagen que uno tiene en la mente al verla desarrollada en la imagen.
139. Ao: Si igual cuando uno empieza a ver algo es lo primero que se imagina de ciertas cosas, por ejemplo, cuando yo veía que aquí en Chile en los colegios había bulin y mataban, como que esa era la primera imagen que yo creía que al entrar a un colegio seria lo primero que yo iba a ver, pero es diferente.
140. **E: Si fueran profes de historia ¿Cómo harían la clase?**
141. Ao: Como el Hugo
142. Ao: Dándole confianza a los alumnos, segundo sabiendo explicar y tercero tratando de hacer actividades entretenidas para que les guste la clase y queden con la idea de que se paso en la clase.
143. Ao : Yo diría que si fuera la primera clase no iría directo al texto sino que me relacionaría un poco con los alumnos.
144. Ao: Una confianza de a poco, porque o si no se suben por el chorro
145. **145 E: ¿Y que no harían por ningún motivo?**
146. Felipe: Es que uno tendría que estar ahí, estar frente el curso.

147. 147.Ao: Lo que yo nunca haría sería rebajarme como lo hace el profe de lenguaje, picarme a choro con los alumnos de repente el Felipe le contesta al profe y el profe le dice “a y que tanto andai chorito ya po afuera” yo no haría eso encuentro que es supera de cabro chico, si el profe es una persona madura eso no lo refleja.
148. Ao: O por ejemplo el caso de un profe que llegara al curso y que no lo pescaran tampoco rebajarse al nivel ponerse a llorar.
149. **E: ¿Y qué actividad no harían por ningún motivo?**
150. Ao: Yo creo que llegar y pasar materia al tiro, ponerse a dictar.
151. Ao: Llegar un día a las ocho de la mañana y decir ya lean de tal a tal página.
152. Ao: Eso yo encuentro que no hay que hacer, decirles que pesquen el libro y que copien lo mismo de ahí, así con preguntas y respuestas.
153. Ao: Los lunes son tres horas de lenguaje y al tiro, a las 8:10 ya tienen como una hoja escrita. No es por dejar mal al profe de lenguaje pero es la realidad.
154. Ao: Aparte que no es tan desgastador como estar escribiendo todo el rato, te llaman a adelante y te piden que lo expliques con tus palabras, no teni que hacer una guía no tenía que tener una respuesta tan cuadrada, te están preguntando tu opinión.

Entrevista grupal alumnos N°1

Entrevistadora: Alejandra Oliveros

Lugar: Colegio Wunman

Entrevistados: Cinco alumnos de segundo medio

Fecha: 9 de noviembre de 2011

1. **E: Lo que me interesa es que puedan recordar desde la básica hasta ahora, por ejemplo alguien se acuerda como eran las clases de historia durante la básica**
2. Ao: Si yo sí, eran demasiado monótonas, por que llegaba la profe se sentaba y tomaba el libro y decía ya lean de la pagina no se... 38 a la...42 y después hace el documento.
3. Ao: De repente pasaban una materia de historia y decían ya hagan este dibujo y por el dibujo nos ponían un siete, como que na que ver.
4. Ao: Leíamos una página y al otro lado salía un dibujo y decían ya hagan ese dibujo y copien y... no se... pongan un texto al lado y con eso ponían la nota.
5. Ao: No para mi es diferente, cuando estaba en básica llegaba el profesor y nos ponía unas páginas y nos ponía unas preguntas, entonces en cierto tiempo les respondíamos y el ahí veía si de lo que respondíamos teníamos que argumentar, no podía ser una respuesta así tan simple,
6. **E: ¿Y de donde sacaban la información?**
7. Ao: Del libro, trabajamos con el libro
8. Ao: No se hacían actividades que las hiciera el profesor, porque trabajábamos siempre con el libro, con las actividades del libro,
9. **E: ¿Y había algo que les gustara de la clase de historia?**
10. Ao: En básica por lo menos yo no, tenía muchos ataos con esa profesora
11. Ao: Cuando pasábamos materia de los mapuches
12. Ao: A mí la guerra mundial
13. **E: ¿Y porque te gusto?**
14. Ao: Como explicaba el profe, sabia explicar las cosas por eso todos les tenían buena porque sabía explicar las cosas, no era así como, decía. En ese colegio había una profesora que la echaron por lo mismo, era el libro y na mas, no entregaba así su conocimiento.
15. **E: ¿Y tú crees que se puede aprender trabajando del libro?**
16. Ao: Si pero el profe (cuando se trabaja del texto escolar) no entrega su conocimiento, su punto de vista, su opinión
17. **E: ¿Y lo que menos le gustaba?**
18. Ao: Trabajar siempre del libro
19. Ao: si trabajar del texto escolar, o pasar mucha materia, aburre,

escribir mucho en una clase, yo creo que cuando uno nos dan mucha materia igual uno aprende un poquito pero más que todo no es tanta materia y explicar, o sea materia y explicar por qué tanta materia como que aburre. Por ejemplo en la clase de lenguaje cuando el profesor nos da mucha materia como que ya todos se aburren y nos empiezan a no pescar, esta aburrida la clase.

20. Ao: El profesor de lenguaje nos dicta como tres hojas por clase, caleta.

21. E: ¿Recuerdan algún tipo de actividad que les haya gustado en la básica?

22. Ao: Las típicas salidas al museo me gustaban harto, cuando fuimos al museo de historia natural.

23. Ao: Si yo fui al mim, no me acuerdo en que asignatura, fue como en cuarto básico

24. E: ¿Por qué te gusto ir al museo natural?

25. Ao: Porque vi cosas que no había visto nunca antes, hay hartas recopilaciones de la antigüedad aquí en Chile, por ejemplo hay una momia chilena que es una niña indígena y que se conservo hasta el día de hoy por la nieve, era la réplica. Fuimos con la asignatura de historia.

26. Ao: Yo igual tuve cualquier salida pero no me acuerdo, me acuerdo del mim.

27. Ao: A mí lo que más me gusto fue una vez que como en quinto básico hicimos una representación de una guerra en Colombia que se llama la guerra

de los comuneros, entonces hicimos una representación. Igual uno como que se metió en el papel y vivía el momento de lo que realmente paso. Me acuerdo del contenido, de un pueblo que estaba sometido y luego una mina que era revolucionaria y empezó a motivar a la gente y les iban a subir los impuestos entonces el pueblo se unió y venció. Como era con libreto, igual uno siempre como que le queda algo.

28. E: ¿Ustedes creen que aprendieron durante las salidas?

29. Ao: Si es que se sale del esquema,

30. Ao: Si po a todos les gusta, aparte esas cosas uno no las ve todos los días, siempre después nos pasaban una guía y nos preguntaban que pensábamos de la salida como que pensai.

31. E: ¿Qué asignatura les gustaba de la básica?

32. Ao: A mí en la básica me tocaba naturaleza, porque todos los profesores que me han tocado han sido buena onda, y no se me ha dificultado tanto el ramo.

33. Ao: A mí me gustaba historia, en general me gustan todos los ramos excepto matemáticas porque me cuesta, de repente hago tareas y me cuesta, me cuesta concentrarme, todos los profes me han dicho que tengo capacidad pero me cuesta concentrarme.

34. E: ¿En qué asignatura de básica creen que aprendieron más?

35. Ao: En historia (aaaa lo molestan), es que más que nada es cultura general, al final son cosas que necesitai saber.
36. Ao: Naturaleza, era la que más me gustaba, me gustaba la mitosis.
37. **E: ¿Creen que prendieron más por que les gustaba?**
38. Ao: Yo creo que va en los profesores porque hay profesores que no saben explicar, o que explican de una cierta forma que uno no les entiende. Porque a veces habían profes que me explicaba y no les entendía, son ciertas formas de explicar, porque si uno no sabe explicar las cosas como las vas a entender.
39. **E: ¿Y cómo era la participación de sus compañeros?**
40. Ao: En mi colegio eran participativos, éramos amigos cercanos, nos conocíamos dentro y fuera del colegio, nadie le tenía vergüenza a nada, había más confianza no se reían si te equivocabas.
41. Ao: Si todos viviéramos cerca del colegio sería distinto cuando uno va a una colegio con gente que ya conoce es distinto.
42. **E: ¿y ustedes creen que a sus compañeros en la básica les gustaba la clase de historia?**
43. Ao: No se con ese profesor que le digo casi todos pasábamos o sea aprendimos y todos pasamos de curso, después a mi me echaron y él seguía ahí , pero cualquier gente aprendió con ese caballero porque sabía explicar, si a la profe la habían echado por qué no sabía explicar.
44. Ao: Yo antes tenía un profe que nos ponía a hacer debate y ponía a dos que debatieran y a dos jueces, era entretenido, porque unos decían lago y se justificaban y los otros tenían que responder y se justificaban también, entonces era mas entretenido, y todos participaban.
45. **E: ¿Recuerdan de haber visto en básica algún tipo de material audiovisual (videos imágenes fotografías)?**
46. Ao: No
47. Ao: Así como power point y películas también nos sacaban al cine.
48. Ao: A si po yo también vi harto power.
49. **E: ¿Alguno de ustedes les gusta la historia?**
50. Ao: A mí me gustan temas, como la primera y seguida guerra.
51. Ao: Yo no acostumbro estudiar ninguna materia, pero me gusta historia por los contenidos que tiene.
52. Ao: Es como cultura general, de la historia uno saca hartas ramas para aprender, no se po historia tiene que ver con hartas cosas, uno no siempre está viendo lo mismo, como divisiones y multiplicaciones como en matemática.
53. **E:¿Cómo encuentran las clases de historia?**
54. Ao: Yo las clases del Hugo no las cambio por nada.
55. Ao: El profe Hugo habla a calzón quitado, hay profes que son lateros, te da la confianza.
56. Ao: Además era profe de orientación, entonces a veces nos

- saca de la sala, conversamos con él.
57. Ao: Igual como que a uno lo aconseja
58. Ao: Uno se siente más cómodo, más confianza con la persona que te está hablando dan como ganas de escucharlo
59. Ao: Igual el profe nuevo nos entiende
60. Ao: Es buen profe por que uno se pega el show y el no se enoja. De repente su grito.
61. Ao: Igual explica bien, el sabe explicar.
62. Ao: Son didácticas, vamos a la sala de computación. El profe igual es movido para enseñar.
63. **E: ¿Qué nos les gusta de la clase de historia?**
64. Ao: No no hay nada que no me guste, no es como química que no hacemos nada.
65. Ao: Yo creo que las clases del profe son distintas a las otras clases, tienen su perfil su personalidad, porque por ejemplo en lenguaje el profesor llega y no conversa con nosotros, es algo como súper estricto, no te pregunta como te ha ido con las notas por ejemplo.
66. Ao: Sus clases son agradable y relajadas.
67. Ao: Cuando los profesores dan la clase muy estricta, se les salen de las manos, porque el curso no está acostumbrado a ese tipo de clases.
68. Ao: Por eso el profe Hugo nos daba la confianza para estar en clase, porque era estricto pero a la vez no lo era, era estricto pero como es un amigo estábamos en clase y me decía “calllate po hueon oo”
69. Ao: En octavo tenía un profe súper entretenido por que el llegaba, si teníamos dos horas con él, y la primera media hora era para relajarnos, y le decíamos todos los apodos nuevos del curso, y todo el salón riéndose, no relajábamos y después empezaba la clase, salía perfecto.
70. **E: ¿Recuerdan alguna actividad que les haga gustado?**
71. Cuando escribimos en el paleógrafo. Hace cualquier tiempo que no escribía me gusta escribir porque tengo bonita letra.
72. E: ¿Les gusta participar de la clase?
73. Ao: Esa es la idea de una clase, porque hay gente que no participa, la idea es que una clase no sea todo el rato escribir y leer, es mejor crear actividades en que se hagan cosas distintas. Es mejor porque si no se crea una rutina de clase, llegai escribí o leí. Es fome y todas las clases son iguales. Uno se aburre.
74. Ao: Es mejor salir del esquema y probar con algo nuevo.
75. Ao: Uno aprende mejor cuando participa, si uno no tiene un concepto claro el otro compañero lo complementa.
76. Ao: A mí me gusta salir a la pizarra, prefiero las interrogaciones orales, te hacen pensar. Y es más fácil expresarlo, puedes decir más cosas que escribiendo.
77. Ao: Las clases del profe son entrete, si todos en la clase

- participaran sería más entretenido.
78. **E: ¿Pero depende del profesor o de los alumnos?**
79. Ao: Mutuo yo creo, va de las dos partes.
80. Ao: Es importante la disposición con la cual el profesor llama la atención de los alumnos o con la disposición que tenga el profe.
81. **E: ¿Qué creen que le falta a la clase de historia?**
82. Ao: Yo creo que nada porque no nos pone guías.
83. Ao: Yo creo que últimamente está más equilibrado, cuando recién llego nos ponía puras guías.
84. Ao: Yo cuando llegue no cachaba nada con el profe. El llego acá con el típico modelo del profe de historia, con guías, antes nos daba más guías que ahora.
85. **E: ¿Consideran que fue un aporte las salidas a terreno?**
86. Ao: Para mi ir al museo fue agradable, por que ir a la moneda fue una tortura. No me gusta lo que simboliza.
87. Ao: Por lo menos salimos, es algo distinto.
88. Ao: Me gusto mas el museo, por que habían diferentes cosas, había pintura había escultura. Primero estuvimos con la guía y vimos las cosas pero después estuvimos viendo cosas por todos lados. Lo que más me llamo la atención es que entramos a una pieza que habían pura de esas radios que giran los cd y arriba había un mundo, y uno de esos mundos que los mueves, incluso nos sacamos una foto. Era como un mecanismo.
89. Ao: A mi gusto ir al museo por qué no era tan empaquetado como la moneda que tuvimos que seguirlo a todos lados. Además escuchar esas historias era terrible de latero.
90. 89. Ao: Si en el museo fue más liberal, yo escuche un rato a la guía y después empecé a caminar,
91. Ao: Si yo escuchaba lo que decía de uno dos cuadros y después caminaba
92. Ao: Igual me quede todo el rato al lado de la guía pero igual de repente me iba a ver los cuadros.
93. E: ¿Y creen que eso que les haya gustado más ir al museo puede tener relación con el arte?
94. Ao: Si demás, es más entretenido, como que uno se siente más libre de mirar todo.
95. Ao: si po si arriba había una obra súper cuatica hasta nos sacamos fotos, era el medio rollo y tenía que ver con hartas cosas.
96. E. ¿Recuerdas más o menos con qué?
97. Ao: Mmmmm si con el movimiento, hasta nos sacamos fotos.
98. **E: ¿La asignatura que menos les gusta?**
99. Ao: Lenguaje es la que mas aburre
100. Ao: A parte que no se puede hacer nada en lenguaje, pero nada, como hablar.
101. Ao: Por ejemplo la profe de química, en la clase ella es peor porque ella llega y nadie la pesca. Tirando papeles quemados

102. Ao: Pero cuando da trabajo pone nota, así que los hacemos. Y no llega al lado tuyo a apurarte. Igual no le dan ni vola (se ríe).
103. **E: ¿Qué ramo creen que mejor entienden?**
104. Ao: Historia y biología
105. Ao: Historia y matemática
106. Ao: Historia biología y química por que la profe a mi me tiene buena, entonces cuando yo le pido que me explique me explica al tiro.
107. **E: ¿y la participación en la clase de historia?**
108. Ao: Algunos escuchan al profe, le habla y están en otra, durmiendo
109. Ao: Los que más participan son los más desordenados. Igual cuando uno sabe algo uno quiere decirlo al tiro.
110. **E: ¿En qué asignatura sus compañeros prestan más atención?**
111. Ao: En historia (todos)
112. **E: ¿Cómo se puede lograr más participación?**
113. Ao: El profe tiene que buscar la manera de llamar la atención. Cuando te dicen ya esto es con nota, entonces uno se motiva.
114. Ao: Como la nota no es al libro, pero en matemáticas la profe nos tiene notas acumulativas por eso yo las hago.
115. Ao: Si la actividad es entretenida igual uno quiere participar.
116. **E: ¿Qué actividad no les gusta hacer en la clase de historia?**
117. Ao: Cuando el profe nos llama adelante a sustentar las guías que hemos hecho
118. Ao: Es bueno igual escribir, porque hay profes que se van al chanco y te dictan como tres hojas.
119. **E: ¿Y prefieren trabajar solos o en grupo?**
120. Ao: En grupo (todos)
121. Ao: Por que las opiniones van variando, porque lo que no se yo lo puede saber otro
122. Ao: Son hartas ideas que se sacan a la mesa y se saca una conclusión mejor, es una forma más fácil de responder las cosas
123. Ao: Es que se parte que uno escucha más a los amigos que a los profes, lo que no sabes tú lo sabe el otro, y como que lo quedas pensando y te acuerdas y deci... a él mauro dijo esto a el tanto dijo esto otro.
124. **E: ¿Qué piensan de trabajar con el libro?**
125. Ao: A mí más o menos, porque a veces hay que responder preguntas y hay que leer bastante del libro, y en el salón a veces no se pude leer muy bien que digamos .
126. Ao: En eso tienes razón, hartas veces me han hecho leer el otro día en lenguaje tenía que leer dos hojas y no podía porque estaban todos gritando, al final no lo leí y no me pusieron nota por eso.

127. E: ¿Se acuerdan de imágenes que hayan visto en la clase de historia?

128. Ao: Me acuerdo del barroco

129. Ao: Si yo también me acuerdo del neoclásico

130. E: ¿Recuerdan alguna vinculación con los contenidos?

131. Ao: De lo que se trataba, yo recuerdo que el arte barroco era el que se utilizaba con unas columnas, creo que ra y el otro era neoclásico nos mostro un salón con unos pasillos grandes. Fue algo que nos llamo la atención.

132. Ao: Si po y el neoclásico era distinto más clásico po jajajjaa

133. Ao: Y había otro que era el neoclásico con un salón grande, recuerdo que usted nos mostro.

134. Ao: Que usaba la realeza, unos pasillos grandes

135. E: ¿Y por qué creen que lo recuerdan más?

136. Ao: No sé, porque es algo que nos llamo la atención.

137. E: ¿Por medio de la imagen uno podría entender lo que está pasando en Europa y en Chile?

138. Ao: Si porque a veces puro texto... igual imagen es bueno ver para ver que pasa de que se trata, por que a veces uno puede decir algo con palabras pero con imágenes es diferente, uno se imagina cosa. Se interpreta distinto. Supóngase un teléfono, pero hay ciertos tipos de teléfonos y al ver la imagen se aclaran las cosas, no es la misma

imagen que uno tiene en la mente al verla desarrollada en la imagen.

139. Ao: Si igual cuando uno empieza a ver algo es lo primero que se imagina de ciertas cosas, por ejemplo, cuando yo veía que aquí en Chile en los colegios había bulin y mataban, como que esa era la primera imagen que yo creía que al entrar a un colegio seria lo primero que yo iba a ver, pero es diferente.

140. E: Si fueran profes de historia ¿Cómo harían la clase?

141. Ao: Como el Hugo

142. Ao: Dándole confianza a los alumnos, segundo sabiendo explicar y tercero tratando de hacer actividades entretenidas para que les guste la clase y queden con la idea de que se paso en la clase.

143. Ao : Yo diría que si fuera la primera clase no iría directo al texto sino que me relacionaría un poco con los alumnos.

144. Ao: Una confianza de a poco, porque o si no se suben por el chorro

145. 145 E: ¿Y que no harían por ningún motivo?

146. Felipe: Es que uno tendría que estar ahí, estar frente el curso.

147. 147.Ao: Lo que yo nunca haría sería rebajarme como lo hace el profe de lenguaje, picarme a choro con los alumnos de repente el Felipe le contesta al profe y el profe le dice "a y que tanto andai chorito ya po afuera" yo no haría eso encuentro que es supera de cabro chico, si el profe

es una persona madura eso no lo refleja.

148. Ao: O por ejemplo el caso de un profe que llegara al curso y que no lo pescaran tampoco rebajarse al nivel ponerse a llorar.

149. E: ¿Y qué actividad no harían por ningún motivo?

150. Ao: Yo creo que llegar y pasar materia al tiro, ponerse a dictar.

151. Ao: Llegar un día a las ocho de la mañana y decir ya lean de tal a tal página.

152. Ao: Eso yo encuentro que no hay que hacer, decirles que pesquen el libro y que copien lo mismo de ahí, así con preguntas y respuestas.

153. Ao: Los lunes son tres horas de lenguaje y al tiro, a las 8:10 ya tienen como una hoja escrita. No es por dejar mal al profe de lenguaje pero es la realidad.

154. Ao: Aparte que no es tan desgastador como estar escribiendo todo el rato, te llaman a adelante y te piden que lo expliques con tus palabras, no teni que hacer una guía no tenía que tener una respuesta tan cuadrada, te están preguntando tu opinión.

