



Facultad de Pedagogía

Pedagogía en Historia, Geografía y Ciencias Sociales

Los Espacios Patrimoniales en las Prácticas Pedagógicas

Un estudio de caso sobre docentes de la comuna de Peñaflores

Estudiante: Alejandro González Aguilera

Profesora guía: Paulina Lozano Mesías

Profesor informante: Pedro Rosas

Tesis para optar al título de profesor en Historia, Geografía y
Ciencias Sociales y al grado de licenciado en educación.

Santiago de Chile, 2017

Agradecimientos

Agradezco...

A los docentes y los respectivos establecimientos educacionales que me permitieron inmiscuirme en las salas de clases y en sus percepciones. Sin dudas, son la base de este proyecto.

Quisiera agradecer a todos aquellos que dentro de la Universidad empujaron con alientos la necesidad de concluir este proceso. Profesores, ex compañeros y compañeras que siempre tuvieron una palabra cruda para incentivar esta etapa. Agradecer a Paulina quien tuvo una paciencia y comprensión única para abordar muchas inquietudes que esta investigación arrojaría en este largo año.

Fuera de la realidad académica quisiera agradecer y dedicar este escrito a mi compañera, a Constanza, quien frente a muchas vicisitudes estuvo apoyando el cierre de este círculo, siempre. A mi hija Martina, por enorgullecerse por el hecho de que su padre sea profesor, lo que sin dudas motivo el que hoy este escribiendo para dar gracias.

A mi familia completa, mi madre, Marlene, quien me apoyo incondicionalmente, a mi padre, Luis, por sus críticas siempre constructivas. A mis hermanas y hermano, quienes sin saber mucho detalle sólo se alegraron cuando pude contarles de mis avances. A tíos y tías, primos y primas, que sin dudas son unas personas importantísimas en cristalizar las convicciones que hoy tengo.

Por último, quisiera dedicar este escrito a un amigo y compañero, quien me mostró de la manera más fuerte que es necesario aferrarse a la vida y concluir con los objetivos propuestos. Dedicó cada letra y esfuerzo que tomó este escrito a quien estoy seguro, pretendía estar en la misma etapa en la que hoy me encuentro. Dedicada con nostalgia y aprecio a mi amigo Juan Pavié Lagos.

Contenido

1. Marco Introdutorio	5
1.1. Introducción	5
1.2. Definición del tema	6
1.3. Definición del problema	8
1.4. Definición de la pregunta de Investigación	11
1.5. Definición de objetivos	11
1.5.1. Objetivo General	11
1.5.2. Objetivos Específicos	11
1.6. Justificación	12
2. Marco Teórico	14
2.1. Desde lo pedagógico	18
2.1.1. La Escuela y las Ciencias Sociales: un posicionamiento desde la Teoría Crítica 18	
2.1.2. La docencia desde lo socio-cultural y constructivista	22
2.1.3. Educación Geográfica: desde un posicionamiento Crítico	25
2.1.4. Escuela, cotidiano y lugar	27
2.1.5. La docencia desde un posicionamiento Crítico	30
2.2. Péndulo teórico	33
2.2.1. El interés de los estudiantes por el pasado: una tarea docente	33
2.2.2. Tres vías de acceso al pasado: memoria, historia y reliquias	36
2.3. Desde lo Patrimonial	44
2.3.1. El Espacio Patrimonial Local: un acercamiento a la participación ciudadana ..	44
2.3.2. El patrimonio y sus usos sociales	52
2.3.3. Agentes en el uso del patrimonio	54
2.3.4. Los paradigmas tras los propósitos de la preservación	56
2.3.5. El Uso del Patrimonio en la Escuela	58
2.3.6. Matriz Teórica	61
3. Marco Metodológico	64
3.1. Enfoque	64
3.2. Definición de la acción investigativa	66
3.3. Definición de Muestra	68

3.4.	Definición de la Unidad Investigacional	69
3.5.	Definición de Técnicas de Recolección de información	69
3.6.	Viabilidad y Fiabilidad	70
4.	Desarrollo.....	72
4.1.	Análisis de entrevistas	72
4.2.	Análisis de observaciones.....	120
4.3.	Conclusiones.....	126
5.	Anexos	139
5.1.	Diseño de entrevista a docentes.....	139
5.2.	Aspectos a considerar en la observación en aula.....	141
5.3.	Entrevistas tabuladas por docente	142
5.4.	Observaciones tabuladas por docente.....	221

1. Marco Introdutorio

1.1. Introducción

La siguiente investigación se inscribe en el término de la formación académica de la carrera de Pedagogía en Historia, Geografía y Ciencias Sociales, y corresponde a la tesis de pregrado para optar al título de profesor de dicha disciplina y al grado de licenciado en educación. De esta forma, los intereses que promueven la investigación son enmarcados dentro de objetivos pedagógicos y educativos.

La tesis en cuestión lleva por título “Los Espacios Patrimoniales en las Prácticas Pedagógicas: un estudio de caso sobre docentes de la comuna de Peñaflores”, e intenta indagar buscando comprender cuales son las estrategias y prácticas docentes respecto del reconocimiento de los Espacios Patrimoniales de una localidad de las características de Peñaflores. Esta comuna, está situada en las afueras de la ciudad capital y cumple con características puntuales, dentro de las cuales son la permanencia de algunos elementos de vida semi rural, entre otras.

Dichas cualidades permiten vislumbrar espacios de significancia y relación con un pasado, el que se conecta de manera directa con una historia común para cada habitante de la comuna. Esta historia local, por lo tanto, promovería valores en torno a la identidad, a la memoria y al pertenecimiento, valores que hoy, en un mundo globalizado y unificador, son altamente necesarios.

Por lo tanto, esta investigación busca indagar en estas prácticas, realizando observaciones a docentes en ejercicio, dentro de la comuna, además de realizarles una entrevista donde se busca indagar en sus percepciones sobre la comuna, lo patrimonial y lo educativo, para construir un “estado de las cosas” respecto a las estrategias y prácticas docentes vigentes hoy.

1.2. Definición del tema

El tema que se desarrollará en esta tesis, tiene como punto de partida el reconocimiento de que existen ciertas falencias a la hora de pensar en el enseñar la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales. Esto, se vuelve innegable dentro de un contexto de crisis de la educación en muchas aristas, dentro de las cuales, el tema de la práctica docente, implica tratar el tema desde la realidad en aula, en manos de quien desenvuelve su quehacer profesional en torno a la no menos compleja relación entre el enseñar y el aprender.

La docencia, el enseñar en aula, muchas veces va siendo un proceso en el que ciertas limitantes van volviendo la tarea diaria del profesor una rutina llena de contenidos, trasposos de información, guías de trabajos unilaterales y otras tantas prácticas que no necesariamente apuntan a un desarrollo comprensivo, pedagógico y crítico de lo que sucede en la sala de clases.

De ahí que, un punto importante a considerar, y pensando en un mejoramiento de las prácticas docentes, sean las posibilidades y/o recursos con los que cuente el docente para tratar temáticas, en este caso, referentes a la enseñanza de la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales. Estos recursos muchas veces están condicionados por limitantes económicas y adquisitivas del establecimiento educacional del que se hable, por proyectos educacionales definidos y también por intereses y prioridades personales del educador (a). No obstante, esta investigación intentará sobrepasar estas condicionantes, apuntando a un recurso que existe *per se* en variados lugares y que están a enteradisposición a utilizarse como fuentes directas acerca de algún periodo, hito, personaje o proceso histórico, contextualizado desde un Espacio determinado, como también como una herramienta que permite desarrollar habilidades en los y las estudiantes, en torno a la ciudadanía y la democracia, como a una comprensión de sí mismo(a), no tan solo en su lugar cotidiano, sino que también en el mundo.

Con esto se pretende hacer mención a la importancia de aquellos espacios patrimoniales cargados y construidos históricamente y que son parte constitutiva de una temporalidad y espacialidad en primer orden, local, pero absolutamente posible también, de ser extrapolada de manera interesalar (local, regional, nacional, mundial).

Estos espacios ameritarían el ejercicio de un reconocimiento como fuente, pero a su vez, como una sala de clases más, haciendo posible una elaboración de discurso pedagógico, esta vez desde un espacio, con raíz en un monumento/documento que otorgue sentido y conexión a contenidos muchas

veces carentes de soporte tangible, obligando a la eterna reproducción de métodos memorísticos y de reproducción de información sin necesariamente provocar un análisis reflexivo desde los y las estudiantes.

Además, se plantea como parte del problema, la hegemónica visión existente acerca de lo patrimonial, haciendo responsable del reconocimiento, validación y por lo tanto cuidado y preservación de algún material patrimonial a agentes distantes de los intereses de la población en general, y estudiantes en particular.

No existe un programa que incorpore a la población local en el reconocimiento, desde su recuerdo común y coherencia histórica, de algún resto material o costumbre como patrimonial. Existe un uso social del patrimonio por parte del Estado que legitima una Historia Oficial y Nacional, y que no guarda distinción con particularidades de cada lugar de nuestro país. Esto además de considerar, que muchas veces, de no estar el Estado como agente patrimonial, lo son empresas privadas que vuelven al patrimonio un producto ofertado al mundo del ocio, del espectáculo, volviéndolo también carente de significado identitario y de pertenecimiento para la población que alberga a determinado patrimonio.

Para efectos de esta tesis, existe un lugar que servirá de contexto para graficar la problemática a desarrollar. Esta es, la comuna de Peñaflores, la que sin lugar a dudas, proveerá de un abanico de posibilidades espaciales nutridas de componentes históricos desde una lectura más oficial, pero también de aquella que nos entregue la tradición oral, el saber popular. Para cada uno de los casos, existen estos espacios naturales y culturales que en su distinto origen arquitectónico nos entregan un soporte espacial a esta historia peñaflorina, que a su vez es metropolitana, chilena y parte de un concierto mundial también.

1.3. Definición del problema

Básicamente el problema radica en que aquellos espacios reconocidos como patrimoniales parecieran ser parte de una cultura que cada vez se arraiga a las viejas generaciones, quedando en los recuerdos colectivos aletargados, a un adormecimiento e inexistencia para las nuevas generaciones, debido a que posiblemente no estén incluyéndose dentro del aula en tanto y en cuanto recurso pedagógico para la enseñanza de la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales. Es tarea de esta investigación poder definir cuáles son las concepciones y estrategias en torno al uso del patrimonio y de los espacios patrimoniales, y además definir qué recursos se están utilizando en la comuna de Peñaflor, la que aún tiene mucho de rural, pero que se acerca a pasos agigantados a una conurbación con grandes comunas capitalinas, como Maipú.

El problema cuanto tal, fue transversal al planteamiento del tema, en la medida que es precisamente el problema de los recursos pedagógicos el cuerpo constitutivo de esta investigación, con la finalidad clara de enaltecer al espacio reconocido en su contexto patrimonial como un recurso legítimo, útil y plausible de ser utilizado en aula y/o fuera de ella.

El desarrollo de este trabajo podrá ayudar a comprender cuales son las estrategias y de qué forma se pueden intervenir, apoyar, incentivar, o lisa y llanamente cambiar, pensando en una optimización del proceso de enseñanza y aprendizaje. Por lo tanto, como se verá en los objetivos específicos, es de vital importancia el determinar y reconocer los espacios patrimoniales en un trabajo conjunto entre profesores y estudiantes, para desde ahí poder proyectar su real utilización como fuente, pero también, como se dijera más arriba, como sala misma de clases.

Hacer de ese pasado no un país extraño, sino más bien, algo comprensible, entrañable y de utilidad para comprender el presente y proyectar de manera más consciente el futuro. Esta, es sin duda una tarea desafiante del quehacer docente, ya que desde las modificaciones de las prácticas es posible provocar aquellos conocimientos sobre el pasado, para comprender mejor el presente y proyectar y hacer propio el futuro.

Cabe destacar que el trabajo desarrollado aquí, postula que la posibilidad de trabajar desde el lugar, y específicamente con los patrimonios locales, permite desde la óptica de la Didáctica de las Ciencias Sociales y de la Educación Geográfica, desarrollar una comprensión por parte de las y los estudiantes de una

escala mayor, incorporando progresivamente conceptos y valores asociados a la ciudadanía y a su participación democrática en diversos procesos.

Vale decir, el ejercicio de democratización en una escala local, en el lugar donde se desenvuelve la vida cotidiana, y puntualmente en el ejercicio de definir aspectos patrimoniales de un pasado local común, permite proyectar un hábito, un espacio real y concreto de participación y empoderamiento que es vital para la comprensión de sí mismos como un agente activo en un mundo global. El lugar, con toda su carga histórica, su bagaje lingüístico y cultural, su particularidad natural y arquitectónica permite, en su fisionomía a los ojos del reconocimiento escolar, expandir la capacidad de autoconciencia de que se es parte de una historia en curso, y por lo tanto, no delimitada, natural, impuesta y cerrada.

Tantas veces la educación se ha desenvuelto con esta lógica, que parece importante hacer parte al estudiante del proceso y desarrollo de su propio conocimiento, visualizando su potencial capacidad de autonomía en torno a diversas situaciones que la vida ofrece. La educación pareciera estar cumpliendo a cabalidad su papel en aras de una marcada y delimitadora reproducción social, tema que sin dudas afecta a la formación transversal de valores y habilidades para la vida de las y los estudiantes.

Los saberes volcados de manera uniformes y estandarizados en cabezas que se creen vacías, no permiten la real comprensión del impacto social que permitiría una educación perfilada hacia una liberación del estudiantado en función de su formación de criterio y autonomía. El saber entregado como verdad absoluta inmoviliza a quien recibe dicho saber. El proceso de internalización y de comprensión se vuelve automáticamente memorizable, como también, cada bajada didáctica de algún saber académico hacia la realidad escolar utilizará métodos pedagógicos que tiendan a opacar la discusión y la generación propia de conocimiento, sin hablar, por cierto, de las consecuentes formas de evaluación que esto acarrea.

En términos generales, la educación y las escuelas parecerían tener un escenario común similar a estas formas recién descritas. Puntualmente el tema que se propone aquí como un recurso útil y concreto a ser revisado, reconceptualizado y re-conocido es el Patrimonio de algún lugar, en este caso en la comuna de Peñaflores.

Así, por ejemplo, el Patrimonio desde su definición etimológica nos habla de un “patrimonio” como algo “recibido de nuestro padre”. Esta sola prístina lectura ya nos habla de una oficialidad entremezclada en lo que es o no es patrimonial, siendo este padre, para cada uno de estos espacios, o “monumentos nacionales”,

el propio Estado, quien a su vez maneja las directrices acerca de para donde va la educación.

El Estado por lo tanto, debe reconocerse como un agente activo, que muy por el contrario según se quiere hacer creer, está presente en los lineamientos sociales, y funciona como un reproductor y mantenedor de un determinado orden social. De todas formas, esta investigación pretende ser una lectura crítica, pero propositiva respecto al uso del Espacio Patrimonial como un recurso pedagógico para una enseñanza comprometida, y un consecuente aprendizaje relacionado con conceptos tales como identidad, autoría, pertenecimiento, ciudadanía y democracia.

1.4. Definición de la pregunta de Investigación

A raíz de lo mencionado, se pretende detener en las prácticas y recursos utilizados por los docentes en las aulas respondiéndonos a:

¿De qué manera docentes de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, a través de sus estrategias y recursos, reconocen los espacios patrimoniales en los que se desenvuelve la práctica pedagógica, teniendo como caso de estudio la comuna de Peñaflores?

1.5. Definición de objetivos

1.5.1. Objetivo General

Comprender de qué manera docentes de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, a través de sus estrategias y recursos, reconocen los espacios patrimoniales en los que se desenvuelve la práctica pedagógica, teniendo como caso de estudio la comuna de Peñaflores

1.5.2. Objetivos Específicos

- Describir las estrategias y recursos usados en las prácticas pedagógicas cotidianas

- Caracterizar los espacios patrimoniales que se configuran en la comuna de Peñaflores

- Establecer vínculos entre las estrategias propias de la práctica pedagógica cotidiana y el reconocimiento del espacio patrimonial

1.6. Justificación

Una investigación planteada de la forma en que esta lo intenta, permite poder visualizar, desde las perspectivas docentes, de qué forma se están llevando a cabo las enseñanzas y por lo tanto, los aprendizajes de la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales en las escuelas y liceos nacionales. Si bien la temática que aquí se aborda es uno de los tantos aspectos en la enseñanza de nuestra asignatura, es uno de aquellos donde puede apreciarse el resultado de programas educativos que apuntan a la homogeneización y estandarización de los y las ciudadanas desde su formación escolar. Esto, entendiendo que localidades, como en este caso Peñaflo, poseen un rico y amplio abanico de posibilidades de generación de una identidad local potente, resuelta y consolidada en cada una y uno de sus habitantes, y que desde las formaciones educativas formales, tienden a ir desapareciendo en programas, como se dijera, uniformes.

Así, los Espacios Patrimoniales pueden revisarse como un recurso pedagógico que involucre un trabajo no sólo en búsqueda de la comprensión de manera más significativa acerca de algún periodo, personaje, hito o proceso histórico, si no también, como una posibilidad cierta de trabajar en torno a las ideas de identidad, memoria y pertenecimiento. Desde este ejercicio, democratizador y pluralista, puede pensarse en que se está actuando desde el punto de partida donde la preparación de los y las estudiantes dista de la homogeneización, acercándose más a la valoración de sus espacios cotidianos, de su lugar, de sus tradiciones locales y memorias colectivas que constituyen el yo con el que cada estudiantes saldrá a este mundo globalizado.

Identidad y memoria, hechas cuerpo en edificios, calles, plazas, nombres de calles, mitos, leyendas locales y otros espacios físicos, narrativos y culturales de la propia cotidianidad del estudiantado. Esto, en primera instancia, busca indagar esta investigación, ya que a través de nuestras prácticas y estrategias desplegamos las preguntas claves del accionar educativo. Un ¿Por qué?, un ¿para qué? Y un ¿a quiénes? Pueden entenderse con un grado de sintonía distinto cuando se definen objetivos claros. Por eso, indagar si detrás de esas prácticas existen nortes educativos que prevalezcan la identidad local es un objetivo claro de esta investigación.

El recurso pedagógico aquí tratado es acorde a esta búsqueda en la medida que es un resabio de un pasado común. Si se ha de justificar esta investigación, no es apelando a una comprensión acerca de si se ocupan, utilizan o valoran los Espacios Patrimoniales de la comuna de Peñaflo, sino que se perfila en una búsqueda más allá, que es la de reconocer de que manera docentes de nuestra

asignatura reconocen los espacios patrimoniales donde se desenvuelve su trabajo pedagógico, y que grado de reconocimiento le dan, mirado desde sus prácticas, estrategias y discursos.

2. Marco Teórico

En el siguiente apartado se desarrollaran cada uno de los ejes que constituyen el soporte conceptual-teórico de esta investigación, que como ya se ha dicho, tiene relación con el reconocimiento y estrategias de los docentes, respecto del uso del Patrimonio como recurso a la hora de enseñar Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

Atendiendo a que la temática central es aquí lo educativo, este Marco Teórico pretende ir respaldando un análisis desde posicionamientos pedagógicos, para desde ahí ir bajando hacía un recurso en particular.

En este sentido, debemos considerar dos grandes ejes, los que en su conjunto permiten entender de una determinada manera la utilización del Espacio Patrimonial como recurso pedagógico.

Así, el primer eje a abordar, es el que dice relación con lo eminentemente pedagógico, donde los aportes en torno a la Didáctica de las Ciencias Sociales serán desde los postulados de Pilar Benejam, geógrafa y pedagoga española, quien nos dará luces acerca de la labor docente.

A su vez, y desde la Educación Geográfica, se mirará el tema abordado desde aportes realizados por la geógrafa brasilera Helena Copetti Callai. Con esto, las siguientes líneas tienen el trabajo de detallar, de manera sucinta, cada una de las lecturas que se desarrollaran en este apartado.

Dicho esto, se identifica como el segundo eje desarrollado, el que tiene que ver con lo patrimonial, que desde su conceptualización se irá arraigando a un espacio local, desarrollando ideas centrales para su comprensión y futura asociación con el primer eje considerado.

Con este fin, el marco teórico que sigue se respalda de ideas ofrecidas por Llorenc Prats, antropólogo español especialista en el área de la democratización de la activación patrimonial, quien nos dará luces respecto a la importancia de la participación ciudadana (y escolar) en el reconocimiento patrimonial.

Por otra parte, siempre desde este segundo eje, Néstor García Canclini proveerá a esta investigación de críticas agudas respecto a las utilidades sociales de los Patrimonios, invitando siempre, por cierto, a un trabajo más democrático en el reconocimiento de lo que es o no patrimonial.

A manera de péndulo teórico que conecte con esta mirada posicionada en la perspectiva crítica, se cree pertinente involucrar a David Lowenthal, geógrafo pos

crítico, que considera y se refiere a las formas de acceder al pasado, donde para el ser humano serían “avenidas” útiles a este objetivo, la memoria, la historia y las reliquias. Estas últimas se consideran desde la perspectiva de Patrimonio y Espacio Patrimonial que se desarrolla en esta tesis.

Con esto, pretende la investigación invitar al lector a internarse en la problemática de esta investigación, desde una mirada que parta por la comprensión de ciertos enunciados y posicionamientos en torno a la Didáctica de las Ciencias Sociales en general, y en torno a la Educación Geográfica. Para ambos niveles didácticos, los preceptos serán básicamente los mismos, especificándose al final, cual es la lectura apropiada desde esta investigación para la enseñanza de la Geografía. Por eso, se considera importante recalcar desde ya, que hay un nexo con la teoría crítica, donde se apela a una educación liberadora y concientizadora de la realidad, quitando el velo de aquellas intenciones estructurales que parecieran cristalizarse en un orden sacralizado, natural e inamovible, para lo que Pilar Benejam será quien guie la consecuente postura.

Este tema en la escuela es vital, ya que como se leerá, es transversal a cualquier trabajo que desde aquí parta. A su vez, la identificación con la teoría de aprendizaje socio constructivista es importante a considerar en la medida que si percibimos desde este prisma la forma en que se aprende, reconociendo la no necesidad de esperar cierto “estadio” determinado para poder entregar ciertos contenidos, podemos proyectar un trabajo progresivo en aras de hacer del y la estudiante un sujeto social autónomo(a) y activo(a), responsable de sus deberes, pero consciente de sus derechos, desde una mirada ciudadana más que cívica, y por cierto, democrática. Por lo tanto, es posible asumir a su vez el papel docente en este proceso.

Desde estos preceptos, la Educación Geográfica no escapa a este posicionamiento. Se trabaja el perfil docente en esta disciplina desde la misma mirada, pero con conceptualizaciones disciplinares particulares de la enseñanza de la Geografía escolar. Así, se provee esta investigación de categorías de análisis, como lo es la de “lugar”, la que se conecta con esta idea de Espacio Patrimonial local, memoria, identidad, pertenecimiento y ciudadanía responsable. La profesora Callai es en este sentido un referente puntual y concreto, que tanto en la revisión de sus ideas escritas, como las oídas, contribuye a dar cuerpo y soporte a lo que aquí se declare.

En este sentido, se cree necesario conceptualizar aquel recurso que se considerará útil para la tarea docente, que como ya es sabido, se trata del Patrimonio y de los Espacios Patrimoniales. Por lo tanto, se desarrollará la idea

desde una mirada antropológica que invite a considerar el Patrimonio Local, (de un “lugar”), como un factor de la comunidad re-conocido por parte de ella misma.

Si bien Prats habla de la participación de la comunidad en general, y sin menospreciar esta opción, aquí se utiliza su concepto de “activación patrimonial” en el contexto escolar. Concepto que dice relación con que cada espacio o materialidad del pasado debe tener sentido para la comunidad en cuanto esta se relacione de manera directa con la memoria, la que es por cierto, sociabilizada en todo proceso de enseñanza-aprendizaje escolar y extra escuela también.

Existe el tema tradicional, que es importante reconocer y que en esa medida, la identidad de los y las estudiantes se vuelve posible de desarrollar en las prácticas docentes. Claro, desde ahí, poder también desarrollar conceptos que serán parte de la vida como participación ciudadana desde una lógica democrática, un sentido de pertenecimiento, y una idea de autoría en la medida que cada uno y una es, o sería parte, de un levantamiento patrimonial propio, que les pertenece y que, por tanto, pueden identificar con su historia presente, comprender mejor el pasado, y asumir el futuro como un agente social activo.

Dentro de esta conceptualización del Patrimonio y de los Espacios Patrimoniales, cabe destacar también los aportes de García Canclini, quien en la primera parte de este texto ayudará a complejizar el concepto, desarrollando algunas críticas en cuanto a la utilización del Patrimonio para fines homogeneizadores y oficializados por parte del Estado, y por otra parte, mercantilizadores y espectacularizadores del Patrimonio en manos de intereses privados.

Así también, el mismo autor nos dará una guía para comprender los usos sociales del Patrimonio respecto de tres lecturas posibles, todas en torno a la necesidad urgente de que el Patrimonio Local se conecte con la identidad de la población de un determinado lugar. Así, por ejemplo, nos permite comprender el tema de la desigualdad social en cuanto al alcance del reconocimiento y cuidado patrimonial se relaciona, lamentablemente, con las capacidades socioeconómicas de las clases sociales.

También nos introduce en una lectura bastante clarificadora respecto a tres agentes que se desenvuelven en el área de lo patrimonial, entendiendo que es necesario mirar críticamente la agencia estatal y privada, para descolgar una mirada comprensiva de cómo los movimientos sociales pueden apropiarse de estos espacios, para desde ahí permitir un desarrollo pedagógico programado en función de la democratización de las decisiones locales, por lo menos en un primer momento.

Por último García Canclini, se refiere a cuatro paradigmas político-culturales desde los cuales es posible acercarse al tema de los propósitos de la preservación del patrimonio de un lugar. En este sentido, también se apropia de uno de ellos esta investigación para dar coherencia y cuerpo al posicionamiento conceptual de esta. Así, los modelos tradicionalista-sustancialista, mercantilista y conservacionista-monumentalista son referidos para contraponer el que se percibe como el adecuado para plantearse el por qué preservar un patrimonio, y que es el paradigma participacionista, dentro del cual, para la escuela y la enseñanza de la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales, les hace mucho sentido tan solo con leer su nombre o categorización.

Además de este desarrollo en torno a la idea de Patrimonio y Espacios Patrimoniales, se considera importante mantener una posición desde la misma geografía. En este sentido, se aferra esta investigación a lo que David Lowenthal, manifestara en su texto “El pasado es un país Extraño”, particularmente en su capítulo respecto a las formas de acercarse al pasado. Aquí el autor se refiere a las tres vías por las que el ser humano se acerca al pasado, siendo además de la Historia y la Memoria, la Reliquia una de ellas.

Las tres son tratadas en este marco para poder dar un grado de coherencia mayor al discurso del autor, y paralelamente al de esta investigación. Sólo como una forma de adentrar la lectura se menciona que la Reliquia, en cuanto a residuo material de ese pasado que ya se fue, no puede dejar de tener conexión con la idea de Patrimonio aquí desarrollada, la que si bien, y sobre todo desde lo pedagógico, se sitúa dentro de la teoría crítica. No obstante, la idea que se rescata de Lowenthal, si bien está más aferrada a temas perceptivos del espacio, hace sentido presentarlo en este texto en función que estas formas de acercarse al pasado se conectan con lo material del espacio percibido, que muta efectivamente por temas de disputas sociales y de clases, muchas veces encubiertas, pero también porque en cuanto a formas de acercarse al pasado nos da una sugerencia, para nosotros viable, desde la mirada más pedagógica.

Por lo demás, si esta ha de ser una tesis que se refiera al campo pedagógico, hace sentido referirse a como se cree que es posible acercarse al pasado, ya que la enseñanza de la Historia es por características propias, el estudio de esta etapa temporal. Ahora bien, el pasado por sí mismo no tiene mayor utilidad en la escuela si no es posible a través de una apropiación de este, para comprender el presente y proyectar el futuro, por tanto la coexistencia de las otras Ciencias Sociales abren un abanico de posibilidades que en cuanto a sus propias herramientas y lecturas permiten al docente realizar con este norte su trabajo. Así, la Geografía será una puerta de acceso en esta lectura, como se verá, con sus categorizaciones y saberes disciplinares.

Insistiendo, en su conjunto, los aportes de cada uno(a) de los autores(as) a esta investigación, permiten definir dos grandes áreas de desarrollo teórico. Por una parte, desde la mirada de la educación, o sea la Didáctica de las Ciencias Sociales y la Educación Geográfica, y la otra, la idea de Patrimonio y de Espacios Patrimoniales, para definir cuál es el espacio real en el proceso de enseñanza-aprendizaje del profesor(a) y del recurso cuanto herramienta canalizadora de algún objetivo planteado. El desarrollo del quehacer docente será coherente y significativo en la medida que estas definiciones sean claras y concretas, pudiendo transmitir más que un contenido, una forma de trabajo con habilidades y valores que no se restrinjan a ser traspasados en una evaluación escrita, mas por el contrario, portados para la vida personal de cada estudiante de forma autónoma y responsable.

2.1. Desde lo pedagógico

2.1.1. La Escuela y las Ciencias Sociales: un posicionamiento desde la Teoría Crítica

Para referirnos al área de desenvolvimiento profesional en general, se debe comenzar posicionando, en lo que se conoce como la concepción crítica de la Ciencia y de las Ciencias Sociales. Para detallar la identificación de esta investigación, se seguirá la descripción realizada por la geógrafa y docente, Pilar Benejam, manteniendo aquella lectura que invita una educación para la democracia, sobre todo, cuando se ha sido majadero, al mencionar la necesidad de democratización en el reconocimiento de los patrimonios de un lugar, y que como tal, este ejercicio es viable de utilizarlo como recurso pedagógico con este fin democratizador.

No es la intención de esta investigación, describir cuales son las tendencias paradigmáticas en torno a la concepción de las Ciencias, entre ellas las Sociales, sino tomar como punto de partida que las líneas que constituyen este texto serán leídas por quien está al tanto de las discusiones pedagógicas que rodean nuestra profesión. En este sentido, como se dijera, el posicionamiento es claro, definido y puntual. Es la Escuela Radical y su concepción crítica de la ciencia y de las Ciencias Sociales. De ahí que sea importante considerar que esto trae ciertas ideas asociadas en torno a cómo se percibe la enseñanza, cual es el rol del o la profesora en su quehacer en el aula, y cuáles serían los motores que empujen las formas, temáticas y habilidades en torno a cada uno de los procesos de enseñanza y aprendizaje desarrollados.

El ejercicio develador del sistema de cosas que rigen el mundo es uno de aquellos motores importantes, considerando que los contenidos escolares, muchas de las veces omiten, tergiversan y ocultan ciertas intenciones incorporadas en las elecciones de ciertas formas educativas y ciertos conceptos o contenidos específicos. La intención es un punto que se debe tener presente en la escuela, pero desde una perspectiva de hacerla presente, como justificativas de ciertas situaciones, y no como inexistente, y por lo tanto, en función de su ausencia, naturalizar el orden de las cosas. Debe, por lo tanto, existir una mirada crítica acerca de métodos cuantificadores y descriptivos que hagan mantener el mundo tal y como está, evitando actuar inocentemente y “sin entrar en la crítica profunda que lo sustenta” (Benejam, 2002: 40).

Así, el tema de la neutralidad también es un concepto directriz a la hora de tomar posicionamiento desde la concepción crítica, ya que la desnaturalización que posibilita la corrida de velo de los intereses, intenciones y luchas de poder existentes en el orden del mundo, es tal en la medida que se tome consciencia de ello. La crítica debe de ser un ejercicio que debe, y para ello la intención también se des-cubre. En este sentido, el espacio, la sociedad, la escuela y la historia no son neutras. Para los dos primeros, Benejam (2002) habla de su neutralidad ya que:

son el resultado del proceso histórico a través del cual las personas y los grupos humanos lo han organizado y transformado. A lo largo de este proceso, los hombres han tomado unas decisiones en respuesta a los intereses, a las urgencias y a las necesidades de cada momento histórico que siempre se han resuelto en beneficio de aquellos que han tenido el poder de decidir. (p. 40).

Por lo tanto, la perspectiva crítica cuestiona aquella imparcialidad de estos procesos donde la ciencia es otra construcción histórica con un bagaje propio, y sobre todo, interesado. Así también, la escuela no es neutra en la medida que es un eslabón importante emanado desde las esferas de poder, para reproducir el orden social que interesa mantener, la escuela define así contenidos y limita acciones pedagógicas con el fin de mantener un *status quo* funcional a la mantención del poder en las manos de quienes han delineado el comportamiento social. La escuela por lo tanto:

cumple una función social y política, de manera que lo que la escuela enseña y lo que los alumnos aprenden, responde a los intereses de las estructuras de poder

(...) busca el consenso y la transmisión de un sistema de valores establecidos, por lo que tiene una función integradora y discriminadora. La escuela es un agente de reproducción social que actúa –de forma consciente o inconsciente- a través de la selección de los contenidos, la utilización de premios y castigos, la distribución física del aula, la manipulación de determinados materiales¹, el control del tiempo, la metodología utilizada o favoreciendo determinadas conductas (Benejam, 2002: 41).

Por lo tanto, una teoría en torno a la escuela y al trabajo que esta debe realizar, debe comprender que detrás de todo, hay intenciones marcadas de reproducción. No hacerse cargo de ellas e insertarlas en nuestro quehacer, permea al docente hasta volverlo un ser autómatas y funcional a la reproducción de contenidos memorizados de manera tan carentes de significado que sólo servirá para una memoria a corto plazo, utilizable el día y hora de la prueba de alternativas o verdaderos y falsos. Luego de eso, no habrá aprendizajes sobre los cuales el docente pueda continuar un rol de agente de transformación y de cambio, y menos, un trabajo que se perfila hacia el estudiantado que aprenda en torno a la idea de una mayor participación democrática y que “sea cada vez más consciente de su propio sistema de valores, sea capaz de hacer una reflexión crítica de lo que piensa y quiere, y pueda pensar posibles alternativas” (Benejam, 2002: 41).

Se hace necesario plantear esta lectura de nuestro quehacer, ya que debemos considerar que esta mirada ofrece una importancia a la ideología del profesor o profesora, ya que como la escuela y la comunidad social que la sustenta, él y la docente son agentes políticos activos. La conciencia pasa por entender este perfil de cada sujeto que ha sido aportillado en función de su carácter silente e inofensivo para el orden establecido. La escuela no puede, y tampoco el docente, actuar como un eslabón reproductivo de sujetos que no tomen distancia, y en ese ejercicio, conciencia de cómo y porque suceden algunas situaciones, donde el poder y sus atropellos son evidentes. Siguiendo a Benejam (2002), se cree que “este compromiso exige participación, de manera que desde una visión crítica, la escuela debe formar para tomar parte de manera activa en la vida académica, en el mundo del trabajo, en las decisiones de la comunidad² y en definitiva, en la vida política” (p.41).

¹ Y de ciertos recursos pedagógicos.

² Si se sigue lo enunciado para el posible trabajo a desarrollar con el patrimonio, esta finalidad podría cumplirse ya que es la comunidad educativa en primer lugar y luego la localidad en general, la que al reconocer y preservar su historia a través de la memoria colectiva que se materializa en ciertas reliquias,

Si se mencionara más arriba esta finalidad democratizadora, que parece relevante para esta investigación acerca de la Didáctica de las Ciencias Sociales, es porque debe comprenderse como finalidad última. Sólo así, cada contenido que exige la escuela como institución formadora, al alero de un Ministerio estatal, puede transformarse en una potencial posibilidad de ser utilizado en aras de este fin. Sin esto, la memorización, el premio y el castigo, la copia, el mapa, el libro de texto, entre otros, seguirán siendo las formas prevalecientes en la escuela y en la vida escolar que lleven dentro de esta institución las nuevas generaciones. El aprendizaje para la vida es deseable y urgente, ya que:

si el tema de los valores democráticos es relevante para la educación en general, aún con más motivo para un área de conocimiento que tiene como finalidad la enseñanza de las Ciencias Sociales. (Estos) en la enseñanza tendrán que contribuir a ampliar la información, la comprensión y el nivel de interpretación y valoración del proceso histórico que ha llevado a la realidad actual y sus posibles alternativas de futuro, para que el conocimiento se exprese en actitud social deseable (Benejam, 2002: 47).

Benejam va un poco más allá en su análisis y propone ciertas puntualidades para la escuela en esta búsqueda de formación democrática que se entiende como fruto de valores como la libertad, la igualdad y la participación, donde la democracia es entendida como la “felicidad compartida”. Para esto Benejam propone el desarrollo de ciertas actitudes y comportamientos coherentes con esta idea de democracia en la escuela y a través de la enseñanza de las Ciencias Sociales, de las cuales, y en función de lo que aquí se aborda, se quisiera plasmar dos de ellas. Se considera en una, la importancia de “identificar, comprender y valorar los rasgos distintivos y plurales de las comunidades con las que el alumno se identifica” y segundo, considera “la relevancia personal y social del contexto que lleva a conservar y valorar la herencia natural y cultural que hemos recibido como legado de una comunidad que tiene un pasado y un futuro. Los alumnos deben estar dispuestos a adoptar costumbres compatibles con el mantenimiento ecológico y acciones conducentes al respeto por el patrimonio cultural” (Benejam, 2002: 48).

Sin dudas, estos enunciados, leídos como Objetivos Fundamentales para el marco curricular chileno, son para Benejam, y para esta investigación, una invitación a

puede realizar una activación del patrimonio democrática y participativa, y que por lo demás, narre una historia sin mascarar ni héroes obligados.

considerar el uso de estrategias pedagógicas que quiebren las viejas formas de enseñar y provocar aprendizajes. Esto claro, si se tiene finalidades puntuales y claras acerca de cómo y porque ejercer la docencia. Y a su vez, un posicionamiento teórico que permita comprender las formas en que las y los estudiantes aprendan, y desde ahí, coherentemente, el rol docente.

2.1.2. La docencia desde lo socio-cultural y constructivista

Para mirar más concretamente el posicionamiento de esta investigación, es necesario aferrarse a aquellos aportes que hiciera esta teoría a la enseñanza de las Ciencias Sociales, entendiendo que junto a la teoría crítica, son los pilares de esta opción teórica.

Así, se comienza desde un punto elemental. ¿Cómo aprende el ser humano? Frente a esta interrogante se sitúa en la teoría socio-cultural y constructivista de Vygotsky³, donde se plantea que la forma de aprender es en función de la reconstrucción de las experiencias personales al interactuar con su medio social. Con esto, se afirma a la vez que el conocimiento tiene también estos dos niveles de existencia.

Para Vygotsky, siguiendo a Benejam (2002), existen dos procesos complementarios para llegar al conocimiento, siendo uno el proceso que lleva al conocimiento vulgar, el que da paso al conocimiento científico, proceso que va desde un conocimiento empírico, impregnándose con el mundo social del exterior, para llegar a otro mundo de conocimiento, esta vez no evidente y marcado por signos creados por una cultura organizada de conocimiento, los que a su vez también son creados y originados socialmente.

En otras palabras, existe una vía por la que el conocimiento se enfrenta al sujeto en su convivencia con el mundo social exterior y luego se interioriza, figurando su comportamiento. Por eso la importancia del contexto cultural en el aprendizaje ya que “brinda un conjunto de estructuras de significados a través de las cuales las personas dan forma a sus experiencias, ya sean directas o mediadas” (Benejam, 2002: 55). Esta lectura permite entender un proceso donde aquellos contenidos o aprendizajes que no se conectan realmente con el estudiante no son, valga la redundancia, aprendidos de manera significativa, y pasan por la mente sin provocar una internalización de un nuevo saber más complejo, ya que no posee

³ Si bien se tratará la teoría vygotskyana, esta lectura será manteniendo a nuestra referente teórica, la profesora P. Benejam, quien ha desarrollado este tema.

estructuras de significados. Así también, se entiende que las posibilidades de interpretación por parte, por ejemplo, de un grupo-curso son diversas en la medida de que las conexiones y las relaciones que construye la mente entre el concepto que se aprende y las estructuras mentales que se posee son variadas.

En lo que respecta a esta investigación, esta lectura se torna clave de considerar, teniendo en cuenta el papel del docente en el proceso de aprendizaje. Esto, considerando la teoría de la zona de desarrollo próximo, que permite reflexionar acerca de que no se necesita esperar una etapa de maduración específica, para trabajar ciertos tópicos o esperar ciertos aprendizajes. Aquella distancia entre “el nivel real de desarrollo de un alumno o capacidad de resolver por sí mismo un problema, y el nivel de desarrollo potencial determinado por aquello que sería capaz de hacer con la guía de un adulto” (Benejam, 2002: 57), es clave para dar un respaldo acerca de cómo se considere el papel del profesor(a) en el aula y en cada proceso de aprendizaje. Esta zona permite reconocer la progresiva y potencial autonomía del estudiante para desde ahí considerar que la democratización puede ser parte transversal de todos los aprendizajes en cualquier nivel escolarizado⁴, y que las temáticas que redunden en actitudes, habilidades y comportamientos pueden guiarse en función de lo que se denominara “felicidad compartida”.

Por lo tanto, y desde esta óptica, se consideran legítimas cuáles las aportaciones de esta teoría del aprendizaje a la Didáctica de las Ciencias Sociales y a la enseñanza de estas, teniendo en cuenta de que el proceso de enseñanza que proviene de esta teoría contempla tres fases o momentos: a saber, la exploración de los constructos previos, la introducción de nuevos conocimientos junto con su reestructuración, y por último, la aplicación de las nuevas ideas a la solución de problemas.

Respecto de los saberes previos, podemos reconocer que existe una plena convicción de los útiles y necesarios en cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje. Sobre ellos es donde el propio estudiante puede construir otros niveles de aprendizajes más complejos y sofisticados. Ahora bien, podría decirse que se suelen ver a estos conceptos previos como estables y resistentes a los cambios. No obstante, son muy por el contrario, para bien de la educación, dinámicos y capaces de cambiar. En esta fase de introducción de nuevos conocimientos y de su reestructuración y:

⁴ Posible es considerar que puede ser un trabajo progresivo, desde años escolares primeros, para no dejar de practicarlo, considerando la capacidad potencial autónoma de lograrlo, ya que “cabe destacar que la ayuda del profesor o profesora o andamiaje que sostiene el aprendizaje del alumno, debe retirarse progresivamente para que este gane cotas cada vez más altas de autonomía” (Benejam, 2002, p. 57).

para reforzar el interés por las Ciencias Sociales se propone tratar cuestiones significativas, socialmente urgentes, científicamente relevantes, y hacerlo de forma conflictiva, dialéctica, que pida la participación y que implique al alumno en el tema (así) si la motivación resulta suficiente y adecuada, el alumno establece una confrontación entre lo que sabe y lo que aprende, y este conflicto se puede resolver en un proceso de acomodación y de asimilación que comporte una captura de un concepto nuevo, que afine o complete un concepto previo, que establezca nuevas relaciones o bien nuevas ordenaciones entre conceptos, o que corrija y cambie un concepto erróneo, cosa que implica una reestructuración de la red conceptual (Benejam, 2002: 59).

Lo que hará variar lo significativo del conocimiento adquirido en función de la metodología utilizada y la relación que esta logre entre lo que el estudiante aprende y lo que el alumno sabe.

Y como tercera fase, se incorporarían nuevas ideas a la solución de problemas, entendiendo que es un aprendizaje que no es para la repetición de una prueba o de cualquier otra herramienta evaluativa (tan solo), sino que es para un aprendizaje que se traduzca en la personalidad del estudiante, o mejor dicho, en su comportamiento social.

Todo este proceso se da en una experiencia intra-aula, donde la interacción entre profesor(a) y estudiante es trascendente. Ya se habló respecto al rol de guía del docente en este proceso, pero más allá de eso, el dialogo establecido en aula va en busca de lograr un consenso de comprensión, obviamente, guiado por el docente. No hay por tanto, un emisor y un receptor de un mensaje, sino, que los interlocutores cooperan en la construcción de significados, los que son reelaborados por los dos agentes educativos en cuestión. Así se entiende que:

el objetivo de la interacción escolar es construir unos conocimientos y significados sobre una materia específica, como son las Ciencias Sociales, que el profesor ya conoce. El objetivo de la comunicación es que el alumno vaya compartiendo estos significados, acercándose progresiva y dialécticamente al discurso de una forma cada vez más libre y autónoma (Benejam, 2002: 62).

Con esto, se pretende quede posicionado el perfil de esta investigación, en cuanto a lo que se entiende como enseñanza de las Ciencias Sociales, tanto y en cuanto se toma consciencia de que para definir acerca de la Didáctica de las Ciencias Sociales, se debe atender al proceso integro de enseñanza y aprendizaje. Desde esta mirada, se debe considerar una teoría sobre el aprendizaje, pero que contribuya a delinear acerca del quehacer docente, que en primera instancia, es donde están instalados los cuestionamientos puntuales de esta investigación.

2.1.3. Educación Geográfica: desde un posicionamiento Crítico

En rigor, las opciones tomadas respecto a la mirada educativa son importantes a considerar, tanto y en cuanto delinear la mirada de qué, cómo y para que enseñar ciertos contenidos en la escuela. Es por eso, que la opción crítica es la que aparece más apropiada a utilizar en la medida que nos conecta con una mirada que posibilite un desenmascaramiento de intereses y disputas que están en el centro de cualquier programa educativo formal, y puntualmente para esta investigación, sobre los discursos normalistas y estandarizadores de una historia oficial legitimada a través de ciertos patrimonios.

Aquella mirada establece un punto de partida legítimo y viable, si se considera importante una democratización del saber construido en la escuela. A su vez, la perspectiva social constructivista otorga, coherentemente, principios que articulan la práctica docente en la medida que establece la forma que el ser humano comprende y aprende el mundo. Ahora bien, en cuanto a la enseñanza de la disciplina geográfica, ya se ha adelantado algunos tópicos acerca de cómo se definirá la lectura. Por ejemplo, la idea de lugar como categoría de análisis presente en este estudio, ha sido recurrentemente utilizada y recalçada, conectándola con ideas tales como memoria, historia local, cotidianidad, entre otras. Así, para dar respaldo teórico a estas ideas, se trabajará con lo que postula la profesora brasilera Helena Callai, en torno a la categoría de “lugar” y de la enseñanza de saberes geográficos.

De esta forma, claro está que el lugar será el primer concepto que importa destacar, en la medida que no sólo en este espacio se inserta la escuela, sino que además, en muchos casos, es el lugar donde se desenvuelve la vida de los estudiantes, donde se concretiza la convivencia más cotidiana, y donde por tanto se da y desarrolla la identidad y pertenecimiento de los y las estudiantes. Además, sin olvidar la temática central, en este lugar también se encuentran aquellos espacios patrimoniales que constituyen parte de ese pasado común que reúne a la

comunidad de un lugar, donde tal como menciona la profesora Callai (2013), el “lugar y el cotidiano son abordados en el contexto escolar como oportunidad de desenvolver habilidades y competencias que contribuyen a la formación ciudadana” (p. 19).

Existe aquí una posibilidad de poner en su sitio varios elementos que suelen quedar fuera de la escolarización de los y las jóvenes. La cultura de la que son parte pareciera ser justo la razón contraria a la que reina en la escuela. O sea, la escuela otorga ciertos valores, costumbres, hábitos e ideales que deberían ir progresivamente haciendo desaparecer las particularidades y subjetividades de cada estudiante, para hacer primar la estandarización y la homogeneización del estudiantado. El factor cultural debe doblegarse por tanto, a un ideario nacional único y naturalizado. El patrimonio en esta función, sería un referente simbólico de esta historia “nuestra”, de una memoria que une a chilenos con nuestro propio panteón de héroes, batallas específicas y ordenamientos territoriales que vienen desde luchas contra enemigos externos, como también internos.

La cultura local, la cultura del lugar, es por lo tanto importante a considerar, sobre todo cuando la incluimos como parte de aquellos conceptos previos, lo que sería parte importante del proceso de aprendizaje desde la mirada socio constructivista. Se considera entonces que el:

entorno no se restringe a los espacios de vecindad, más es todo aquello que dice respecto a la vida de los alumnos y de las personas con quien vive; en su cotidiano. Eso todo configura la cultura que emerge de este contexto y que permite que las personas tengan elementos para construir su identidad y pertenecimiento (Callai, 2013: 20).

Con esto clarificado, es posible interpretar la presencia de aquella cultura individual de cada estudiante, y a su vez, colectiva, en la medida que el lugar es el hogar de cada uno y una, además de ser el espacio donde se inserta la escuela. Ambos niveles de existencia constituyen lo que podemos definir como memoria, tal y como se verá en los conceptos de Lowenthal, entendiendo que la memoria si bien es eminentemente individual, se reconstruye y arma en función de ser parte también de un recuerdo social, y en este caso, localizado en un lugar. Una concepción crítica de la enseñanza de las Ciencias Sociales en general y de la Geografía en particular, pueden volver el ejercicio docente una práctica que se interese en devolver al estudiantado su pertenencia a su propia historia, y a la historia de la comunidad, y desde ahí, por qué no, a su pertenecimiento a escalas más complejas y extensas.

2.1.4. Escuela, cotidiano y lugar

Dentro de las formas planteadas por Callai para poner en práctica la enseñanza de la Geografía, interesa de sobremanera plantear aquí tres conceptos importantes para esta investigación, en la medida que se conectan con las finalidades planteadas. Estos son Escuela, Cotidiano y Lugar, donde, su interrelación, permite establecer las bases de la enseñanza desde el punto de vista aquí declarado.

Así, en primer lugar, la escuela es comprendida como aquella institución donde se desenvuelve el estudiante con sus pares, permitiéndose el desarrollo de lazos y relaciones, como también el lugar donde se permite el “acceso al conocimiento producido por la humanidad⁵” (Callai, 2013: 21). Dándose la posibilidad de que las y los sujetos tengan comprensión del mundo generándose la autopercepción como sujetos de derechos y deberes, además de la pertenencia al mundo como sujeto social⁶.

En segundo lugar, el Cotidiano se entiende en cuanto a su importancia de incluirlo en la educación institucionalizada ya que:

por ser el día a día de cada uno de nosotros, debe ser considerado en la perspectiva de comprender lo que acontece a nuestro alrededor teniendo la posibilidad de hacer las abstracciones y conseguir, así, entender el mundo y el lugar donde se vive (Callai, 2013: 23).

Esto, proyectualmente, permite hacer de ese saber diario y previo una herramienta para la toma de consciencia de la propia vida en un contexto mayor, otorgando la posibilidad de comprender el mundo y la conducción de su propia vida ciudadana, entendiendo que se es parte de la realidad en la medida que esta es un constructo social e histórico. La desnaturalización del orden de las cosas, se vuelve importante para la activación de la responsabilidad y la pertenencia a la historia en construcción. Siguiendo a Callai (2013) se mantiene que “sólo así es posible comprender a las cosas históricamente situadas en el cotidiano de la vida. De otra forma, aparecen como mágicas y naturales tanto las cosas negativas como las positivas” (Callai, 2013: 24).

⁵ Detalla al respecto la necesaria “claridad respecto al papel de la institución escolar en sus ideas y en la realidad práctica para construir los instrumentos que permitan el acceso al conocimiento, que es la función específica de la escuela” (Callai, 2013, p. 41).

⁶ Callai sugiere también considerar importante el reconocimiento del contexto de la escuela, “el lugar en que ella está situada, el tipo de población, las formas de su organización, lo que permite explicar las características de los estudiantes que la frecuentan” (Callai, 2013, p. 41).

En tercer lugar, está el concepto de Lugar, donde textualmente Callai (2013) dice que:

lugar es donde vivimos, estamos, trabajamos, en fin, donde acontece nuestra vida. Leer el espacio es comprender que los paisajes que podemos ver son el resultado de la vida en sociedad, de los hombres en búsqueda de la sobrevivencia y para la satisfacción de sus necesidades, significa estudiar el lugar para comprender el mundo (Callai, 2013: 25).

Es por lo tanto, a través de lo que la profesora Callai reconoce como “La Fuerza del Lugar”⁷, desde donde se puede entretener una educación liberadora, ya que desde el lugar se puede entender el mundo, ya que si es en el lugar donde se genera la identidad y el sentido de pertenencia, se pueden proyectar ambos sentimientos para con el mundo y la sociedad en general, desde una perspectiva crítica y cuestionadora, y que por lo tanto, como dijera la profesora Callai en un incipiente “portuñol”, “se puede hacer algo”. En la medida que el espacio es comprendido como el resultado de las vidas e historias de las personas, por lo tanto de las acciones humanas en conjunto con las condiciones de la naturaleza, se puede trabajar en aula un desarrollo donde se comprenda al espacio como construido, como una construcción social donde ciertas lógicas de dominación y subordinación han tendido a primar en el ordenamiento de las cosas. Desde ahí, es posible liberar a los jóvenes de las limitaciones que parecieran camuflarse como parte del destino, y prescritas con una nula participación de aquellos sujetos, que hoy son nuestros y nuestras estudiantes⁸.

Entonces, la imbricación entre Historia y Geografía es inevitable de evidenciar en esta idea del espacio como construido socialmente. Es un “espacio territorializado que es parte de la vida de las personas, que es por ella construido, por sus acciones, más también por su pasividad, por su no acción” (Callai, 2013: 28). Como ha sido recurrente, y en un intento de no perder de vista el tema patrimonial

⁷ Este concepto tiene que ver con la idea desarrollada por la profesora Helena Callai en una ponencia, en el contexto del VIII Ciclo de Conferencias sobre Geografía y debate Teórico Contemporáneo.

⁸ La profesora Callai propone ciertas actividades con este fin, dentro de las cuales, además del trabajo con mapas de ciudad y/o localidad, con el estudio de la fragmentación del espacio urbano, de la organización de los barrios, de las redes de transporte urbano del lugar, entre otras, propone, lo que para esta investigación de corte patrimonial es interesante, como es el “uso de documentos de la historia de la ciudad, de las personas, del propio alumno, construyendo líneas de tiempo, historias en cuadros, álbumes (...; el estudio de la historia de las calles (y de los monumentos, plazas, etc.), investigando su repercusión, el origen de los nombres, las características de la ocupación, su significado; y la identificación de los lugares simbólicos de la ciudad, verificando que representan para la cultura local” Callai, 2013, p. 36)

que aquí se desarrolla, se considera clave considerar a este espacio como construido socialmente, donde se vinculan factores naturales como:

la vegetación, el relieve, la hidrografía y el clima; mas también de otros, que son los edificados, los predios, las calles, los caminos. Las plazas, los monumentos, los símbolos. Está también la Historia y las diversas historias particularizadas, la memoria, la simbología que expresan los sentimientos, la cultura del lugar. Esta cultura es su síntesis; es lo que da identidad⁹ (Callai, 2013: 29).

Si se planteara que dentro del proceso de aprendizaje socio-constructivista es importante considerar los saberes previos, para desde ahí profundizar un nuevo aprendizaje y llevar a un grado mayor de autonomía en la resolución de algún problema, se cree vital el incorporar el lugar, y todo lo que este ofrece, en la enseñanza de la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales. El lugar permite plantear contenidos que de no ser por este punto de partida, se volverían lo suficientemente abstractos como para ser aprendidos de manera conexas con la vida diaria del estudiante. No tendría un sustento práctico, y por lo tanto comprensivo de la “materia” enseñada. Si conjugamos enseñanza y aprendizaje, con patrimonio entendido como aquí se explicita, se puede ver que:

es preciso conocer el lugar y, para eso, hay que considerar que cada sujeto va a trabajar con su cotidiano, ahí el (o ella) conoce todo, sabe lo que existe y lo que falta, como son las personas, como están organizadas las actividades, en fin, como es el lugar (Callai, 2013: 29).

⁹ Es de primera importancia lo que aquí se reconoce como constitutivo del espacio construido, en la medida que la conceptualización de patrimonio aquí desarrollado sobrepasa al monumento oficial, y se define como toda aquella materialidad que haga referencia a un pasado común de algún lugar. En este sentido, la cita invita a considerar como patrimonial todo lo edificado en tiempos anteriores (casas, calles, plazas, etc.), como también todo lo que aún portan las generaciones que vivieron en aquellas épocas (memoria, cultura, símbolos, etc.), lo que en su conjunto es lo que genera identidad. Esta cita por lo tanto permite amalgamar varios lineamientos, que en un afán académico, han sido ubicados en distintos apartados.

2.1.5. La docencia desde un posicionamiento Crítico

Como se dijera en el apartado acerca de las Didácticas de las Ciencias Sociales, existe la concepción del aprendizaje desde una mirada socio constructivista, lo que conlleva un trabajo docente como agilizador y motivador en el proceso donde se busca desarrollar las capacidades potenciales de los y las estudiantes. Para no redundar en esta materia, pero si mantener clara la postura teórica, se debe considerar que el uso del patrimonio como transporte útil para evidenciar lo socialmente construido del espacio donde se vive, es importante considerar al docente como un agente educativo que encauce y guíe todo proceso, lo que no resta en absoluto la participación real del estudiantado. El profesor(a) guía un proceso, no lo define en cuanto a los límites de este. Siguiendo a Callai, se considera importante que:

la escuela debe ser generadora de motivaciones para establecer interrelaciones y producir aprendizajes, y el profesor es mediador de este proceso. Estudiar el lugar para comprender el mundo significa aprender a mirar las formas materializadas en el espacio que están expresando las relaciones existentes entre los hombres (Callai, 2013: 29).

La profesora Callai otorga una guía práctica acerca de cómo trabajar desde la categoría de lugar, la comprensión de un espacio más extenso, y por lo tanto de las relaciones de poder que son parte de todo proceso de transformación espacial. De esta forma propone tratar el tema del lugar desde tres conceptos que serían grupo-espacio-tiempo, entendiendo que esta perspectiva permite denotar la importancia de los procesos, de las disputas de poder, de las subordinaciones y de la participación concreta de distintos grupos en un espacio y tiempo determinado. Cuando esta temática es abordada en una localidad definida, la comprensión de un pasado del que se es parte, hoy desde el presente, permite considerar que se es parte de la historia, y que por lo tanto se es un sujeto social activo por excelencia. Con esto, la pasividad y quietud que propone en el entrelineas la forma educativa imperante, puede diluirse en este ejercicio de concientización, identitario y de pertenecimiento, lo que para Callai es importante en la medida que “ese sentimiento de pertenencia es importante en la vida de los hombres (y mujeres)¹⁰ para que ellos puedan reconocerse como sujetos de su propia existencia y consigan ejercer su ciudadanía” (Callai, 2013: 30).

¹⁰ El paréntesis inclusivo de la perspectiva de género es nuestro.

Por lo tanto, la tarea docente debe incluir en su quehacer conceptos como grupo, espacio y tiempo, desde una perspectiva que los una en una construcción que deja materialidades, o si se quiere “reliquias”, y que son una prueba fehaciente de que en todo proceso existen disputas donde unos pasan sobre otros, donde las posibilidades de revertir aspectos que actúan en contra de la conciencia son también reales. El trabajo sobre y con el lugar es una posibilidad, y puntualmente si consideramos que aquel espacio identitario porta residuos que se materializan en un espacio que le es propio al sujeto escolar y a la comunidad educativa en general, además por cierto, de la población local en su totalidad. La posibilidad de auto comprenderse como un agente social activo es importante de ir desarrollándola en el estudiantado de manera transversal en su educación formal ya que:

para los estudiantes puede ser intrigante investigar las historias del lugar, de la vida de las personas que allí constituirían las bases de ocupación, de las generaciones que los antecedieron, de las dificultades constantemente enfrentadas, de las formas como son encaminadas las cuestiones de intereses de la población y también como los intereses externos interfieren en las decisiones locales a lo largo de la historia del lugar (Callai, 2013: 31).

Desde la perspectiva educativa que aquí se ha construido, se pretende abordar de qué forma esta investigación conceptualiza la labor docente en el área de la enseñanza de las Ciencias Sociales, donde la Historia y la Geografía son parte importante para la lectura que aquí se presenta. Por lo tanto, se puede volver necesario un cuestionamiento acerca de las percepciones, en término de reconocimiento de ciertos recursos pedagógicos por parte del profesorado, así como a su vez, poder evaluar las estrategias que están utilizando los docentes.

Desde la mirada de esta investigación, se espera poder analizar, buscando comprender, cuales son estas formas docentes para con un recurso pedagógico que aúne todas las características pedagógicas descritas. En ese sentido, el uso de los Espacios Patrimoniales, ¿podrían ser una real posibilidad de potenciar los aprendizajes de los y las estudiantes?, acaso, localidades como la de Peñafior, ¿cuentan con un bagaje histórico, materializado en espacios físicos y culturales que permitan desenvolver una clase de Historia, geografía y Ciencias Sociales desde un punto de partida que incluya los saberes previos, cotidianidad y lugar de los y las estudiantes?. Es la intención de esta investigación, poder comprender de que forma el profesorado de la comuna de Peñafior experiencia y pone en práctica estos recursos a la hora de realizar sus clases de nuestra asignatura,

considerando que debemos comprender de que manera nos acercamos, o comprendemos el pasado común.

2.2. Péndulo teórico

2.2.1. El interés de los estudiantes por el pasado: una tarea docente

Hasta aquí se han desarrollado ideas que respalden la conceptualización y posicionamiento desde la mirada pedagógica. Como se planteara, esto constituye el primer gran eje de este marco, donde ha sido necesario puntualizar aristas respecto de lo educativo, para plantear una lectura que haga viable el promover una enseñanza crítica y formadora de conceptos como democracia y ciudadanía. En este sentido, y para no parcelar de manera taxonómica la lectura de esta investigación, se trazará un puente teórico entre lo pedagógico y lo patrimonial.

Entonces, dicho nexo será a través de los postulados del geógrafo David Lowenthal, quien dará luces acerca de que forma el ser humano se acerca y comprende el pasado. Puntualmente el autor propone tres vías por las que “nos hacemos conscientes del pasado y nos informamos de él” (Lowenthal, 2010: 15), siendo una de ellas “la reliquia”, entendiéndola como aquellos residuos materiales que deja la historia de algún lugar. Ahora bien, la memoria y la historia (las otras dos vías) son también incorporadas, pero ambas tienen un alto grado de conexión con la materialidad en la medida que “derivan de las permanencias físicas y, a la vez, ganan énfasis con ellas. Las supervivencias tangibles proporcionan una vívida inmediatez que nos ayuda a estar seguros de que hubo un pasado en realidad” (Lowenthal, 2010: 16).

No obstante, antes de incorporar esta temática a esta investigación, se plantearan algunos cuestionamientos previos, por cierto, guiados también por el mismo Lowenthal, pero generando paralelamente las propias interconexiones con el tema central de esta investigación, que descansa en lo educativo.

Uno de los puntos de partida es que la historia es construida socialmente, y que esta se plasma y materializa en un espacio o lugar determinado. En este sentido, la reliquia promueve reacciones a quien se interesa por la comprensión del pasado. En la escuela, es una tarea primordial del quehacer docente la motivación hacia el interés por un pasado que se construyó por sujetos del ayer, y que como consecuencia, puede proyectar una responsabilidad con el presente y el futuro. En definitiva, “todo conocimiento del pasado requiere que se tenga interés por él, sintiendo placer o disgusto, temor o desdén, esperanza o desesperación en torno a algún aspecto de nuestro legado” (Lowenthal, 2010: 17). Para desde ahí, generar críticas proactivas con respecto a la historia social de la que se es parte en el presente.

Para Lowenthal existe cierto afán moderno por el rescate patrimonial, en función de la vida actual. Llena de cambios vertiginosos y acelerados. Lo hostil del presente volvería a ese pasado un tiempo más tranquilo y calmo. Como se verá, quizás, esto tenga que ver con el paradigma en torno a los usos sociales del patrimonio, referido a la agencia estatal, que marca y decide unilateralmente lo que es parte de la “memoria que nos une”¹¹. La “amnesia modernista” referida por Lowenthal (2010), tiene relación con el hecho de la escasa democratización real al momento de definir el legado del pasado y a que “no estamos en la suficiente intimidad con ese legado como para volver a trabajarlo de forma creativa. Admiramos sus reliquias, pero ellas no inspiran nuestros propios actos y trabajos” (p.19).

Es una tarea docente que se debe discutir, el cómo hacer de la enseñanza de la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales, un trabajo que redunde en una comprensión del mundo por parte de las y los estudiantes de manera reflexiva y crítica. Debe, desde la óptica de esta investigación, entenderse el espacio como un “palco”¹², donde la categoría de lugar permite trabajar desde la cotidianidad, desde lo presente, pero entendiendo y reconociendo un pasado que también es parte constitutiva de lo que somos. La comprensión de este pasado, es desde una mirada que considere que:

los restos de las vidas y los lugares antiguos afectan, enriquecen e inhiben de muchas formas a nuestro ser interno. La conciencia de las cosas pasadas procede menos de la información adquirida que de una apreciación del impacto en todas nuestras palabras, en todos nuestros actos, en todas nuestras reliquias. Saber

¹¹ Durante la redacción de esta parte del trabajo, debí asistir a una pequeña entrevista a la Biblioteca Nacional de Chile, donde a raíz de esta participación se me obsequió un libro titulado “La Memoria que nos Une”. En él, es posible revisar 200 años de Historia Nacional en miras de una democratización del conocimiento. Textual en su pequeña introducción nos dice que la biblioteca fue “estableciéndose como la institución pionera en la conservación del patrimonio documental, la primera centuria de su existencia se definió por el marcado carácter “oficial” de su memoria, acumulada y producida por importantes hombres públicos, protagonistas y dirigentes de la sociedad de entonces. Ya entrenado el nuevo siglo, los procesos políticos, la democratización y el desarrollo de la clase media, entre otros acontecimientos, dieron paso a la acumulación ya no de “una” memoria, sino de varias, en los más diversos formatos y soportes, cambiando la fisonomía de la institución” (La memoria que nos une: 200 años Biblioteca Nacional de Chile, agosto, 20013, p.6)

¹² Este concepto tiene que ver con la idea desarrollada por la profesora Helena Copetti Callai en una ponencia en el contexto del **VIII Ciclo de Conferencias sobre Geografía y Debate Teórico Contemporáneo**, dónde se refiere al espacio como un palco, entendiendo que el espacio es un soporte territorial para que existan las acciones entre los hombres. Es el lugar que facilita o dificulta las cosas que acontecen, lo que significaría que el espacio no es pasivo, no es una cosa que se mira apenas, inerte que nos determina y nos acepta todo. Por el contrario es un sujeto activo, es...la fuerza del lugar.

que no somos más que los efímeros arrendatarios de las esperanzas y los sueños seculares que han animado a generaciones de esfuerzo, nos ayuda a afianzar nuestro lugar en el esquema de las cosas, cuando no a regocijarnos en él (Lowenthal, 2010: 19).

El pasado, siguiendo a Lowenthal, es un país extraño pero no por eso incomprendible. Sucede que para quienes se han apropiado de la interpretación de ese pasado, volviéndolo un elemento real y comprobable en los residuos que el deja, hace que exista esta unilateralidad discursiva que vuelve natural “una” lectura de lo ocurrido. Así, intereses de orden reproductivo, socialmente hablando, definen cual es la historia a narrar, con el respaldo de aquellos documentos y reliquias que así lo atestiguan. Pero cabe preguntarse qué tan real es ese pasado que se cuenta, y que por lo demás, se hace reproducir en la escuela. Aquí el concepto de “autoría”¹³ de la profesora Copetti Callai nos hace sentido, en la medida que no podemos pensar en un estudiantado que no cuestiona aquellas verdades impuestas.

Respecto de esto, es interesante destacar en los postulados de Lowenthal que “el pasado se ha ido; si se corresponde o no con las cosas que se ven, se recuerdan o se leen ahora es algo que no se podrá probar nunca” (Lowenthal, 2010: 274). Sabemos ya, acerca de las intenciones y el carácter hermenéutico que tiene las ciencias sociales y que incluso aquellos análisis de corte cuantitativo de la “realidad”, pasada o presente, están atravesados por intereses de quien los redacte. Por lo tanto, debe considerarse de primera importancia que “los documentos y los recuerdos históricos pueden engañarnos para que supongamos que hubo en realidad un pasado” (Lowenthal, 2010: 275). De ahí la importancia de la claridad del docente, para no entregar sólo contenidos, con métodos de enseñanza basados en la memorización de estos, para luego repetirlos en alguna herramienta de medición acorde. Repetición y memorización sin significado de “una” versión de la historia, de “nuestra historia”, volviéndose impracticable la generación de apropiación de discurso por parte de las y los estudiantes. No se debe dejar de tener presente que el “carácter del pasado, dudoso debido a su propia ausencia, inaccesible aunque conocido en profundidad, depende de cómo - y en qué medida- se le comprende de forma consciente” (Lowenthal, 2010: 282).

¹³ Este concepto también fue desarrollado y explicado en la **VIII Ciclo de Conferencias sobre Geografía y Debate Teórico Contemporáneo**, y dice relación con la capacidad de generar conocimiento estudiantil desde la escuela y con esto, como consecuencia, la capacidad de cuestionar otras fuentes, como lo es la suya propia también. De ahí, desde esa posibilidad en la enseñanza es posible proyectar una formación ciudadana donde se reconozca el papel de cada uno, conocer la realidad en que se vive, entender cómo y porqué acontecen los hechos, comprender como acontecen el juego de las fuerzas en el mundo en que vivimos y comprender la vida humana y trabajar para transformar el espacio en un espacio para vivir.

Pero, ¿de qué forma nos hacemos conscientes de ese pasado?, ¿Cómo le conocemos?, ¿Cómo accedemos a él, y como podemos generar el acceso de nuestros y nuestras estudiantes?

2.2.2. Tres vías de acceso al pasado: memoria, historia y reliquias

La Memoria

A continuación, se revisaran en detalle las tres vías o formas de conocer ese pasado dudoso, pero apropiable y comprensible. Se comenzará definiendo a la memoria, la que para Lowenthal es basal de toda conciencia del pasado. El autor, desde este reconocimiento, nos lleva a comprender la naturaleza y el valor del conocimiento que proporciona la memoria.

El pasado que se recuerda es a la vez individual y colectivo, pero en términos de conciencia, dice Lowenthal, la memoria es absolutamente personal e inviolable, ya que está compuesta por detalles diminutos e íntimos de hechos pasados. Aquella historia personal, por tanto, descansa en esta memoria individual que al recordar algún hecho público se refresca y hace de esta memoria más nítida, al compartirla colectivamente.

Esta particularidad de la memoria hace que exista un carácter gregario de ella. Se es parte de un colectivo y como tal, la memoria se colectiviza también. Se realiza con esta acción la generación de un pasado colectivo de seres humanos que acostumbran a “atesorar estas conexiones con el pasado más amplio. Satisfechos de que nuestros recuerdos son de nuestra propiedad, también queremos unir nuestro pasado personal con la memoria colectiva y la historia común” (Lowenthal, 2010: 288).

Existirían también distintos tipos de memoria. Por ejemplo está la memoria episódica, que se “refiere a acontecimientos específicos de nuestra vida” (Lowenthal, 2010: 294). Así también está la memoria instrumental cotidiana y que es la menos evocadora ya que trae hechos prácticos para el diario vivir, y no sentimientos o sensaciones que acompañan cada una de estas acciones. Es una memoria instrumental y funcional al quehacer diario.

Pero, dentro de estos tipos de memoria, existe lo que Lowenthal denomina el ensueño, categoría que para esta investigación permite conectar lo que se ha dicho en torno al acto de reconocimiento de la importancia del patrimonio local de un lugar, sobre todo en ese rescate patrimonial en torno a la tradición oral de generaciones pasadas, ya que el “ensueño incluye y hasta realza los sentimientos que se recuerdan. El ensueño produce imágenes del pasado explícitas pero

claramente incompletas, aspectos particulares de las escenas de otros tiempos que nos permiten ser conscientes de que se podría recordar más”, al reactivarse las sensaciones pasadas a través de “un contacto, un olor, un sabor o un sonido” (Lowenthal, 2010: 295) de aquel lugar donde hoy viven aquellos y aquellas estudiantes del presente, y que por cierto, cuentan aún con quienes le pueden contar como se vivía a principios de siglo, por ejemplo, desde sus “ensueños”.

Esta posibilidad, retomando el tema acerca de los cuestionamientos de la veracidad del pasado, nutre (o puede hacerlo) el trabajo docente en el área de las Ciencias Sociales, en la medida que permite una apropiación en cuanto a las interpretaciones posibles sobre hechos y fechas, sobre héroes y villanos, sobre sucesos e hitos que opacan, o hacen desaparecer, los conflictos sociales y de poder que hay detrás de toda Historia. Este ensueño de las viejas generaciones, y la lectura de los estudiantes se encuentran en

Un mundo dominado por los más viejos dotados de recuerdos más largos y más tempranos que los nuestros (que) deja paso, cuando nos hacemos más viejos, a uno de menores que solamente comparten nuestras experiencias recientes. Los recuerdos de la niñez de los jóvenes se amplían constantemente con los recuerdos de adultos aparentemente omniscientes, mientras que los más viejos, que son ahora los únicos testigos visuales de sus propios años anteriores, disfrutaban de recuerdos incontestables de ellos. Sin embargo sus interpretaciones de acontecimientos recientes divergen de los jóvenes que comparten ese pasado con ellos. Las conexiones que se producen con diversos segmentos de tiempo –ahora custodiados de modo muy especial, ahora contestados por aquellos que tienen recuerdos más largos o más breves- alteran así no solo el contenido sino también la veracidad del pasado (Lowenthal, 2010: 305).

La Historia

Ahora, revisemos lo que nos dice Lowenthal sobre la Historia, claro, siempre con las conexiones generadas con nuestra temática, lo que le da pertenencia, coherencia y sentido a su presencia aquí. Así, la Historia “extiende y elabora la memoria interpretando las reliquias y sintetizando los relatos de los testigos presenciales del pasado” (Lowenthal, 2010: 307), no olvidando su carácter interpretativo.

La Historia se diferencia de la memoria, en cuanto a forma de conocer el pasado, desde y por distintas razones. Así es posible considerar que se distinguen en la manera de adquirirlo, validarlo, transmitirlo, consensuarlo y alterarlo, por lo tanto esta (la historia) es posible rechazarla, al contraponerla con otras versiones del pasado. Se diferencia también en el carácter eminentemente colectivo, ya que “si bien el pasado que recuerdo lo comparto parcialmente con otros, una buena parte de él es sólo mío. El conocimiento histórico, sin embargo, por su propia naturaleza se produce y se comparte de forma colectiva” (Lowenthal, 2010: 311), lo que hace necesario la creación de instituciones complejas y duraderas para recordar y comunicar ese pasado¹⁴. Además divergen ambas en su resistencia, ya que el recuerdo (la memoria) muere con su poseedor, mientras la historia “es potencialmente inmortal” lo que se relaciona básicamente con su forma impresa, lo que hace posible a la vez diferenciarlas en que la historia al ser escrita desde el presente cuenta acerca de algunas cosas que quien vivió, por tanto recuerda, no se dio por enterado. O sea, la historia conociendo el desenlace redacta consiente y analíticamente los hechos con tal de darle coherencia al discurso histórico. En tanto el recuerdo, la memoria es sólo, en el mejor de los casos, un ensueño que no estaba al tanto del devenir.

Interesante es una distinción que trabaja Lowenthal para explicarnos algunas percepciones en torno a la historia, en su relación con el pasado. Siguiéndolo, se comprende que se entiende a la historia como menos que el pasado continuando la lógica de lo irreproducible del pasado tal y como fue, resultando el tema del consenso discursivo y la particularidad de quien lo redacte, fragmentando la totalidad del pasado. Existirían tres factores que limitarían lo que se puede conocer del pasado. En primer lugar, la inmensidad del pasado real ya que “ningún informe histórico puede recuperar la totalidad de ningún acontecimiento pasado, porque su contenido es prácticamente infinito” (Lowenthal, 2010: 313); en segundo lugar estaría la distinción entre los acontecimientos pasados y los informes de aquellos acontecimientos en la medida que estos últimos son un relato de algo que sucedió y no el hecho o pasado propio ya que “dado que el pasado ya no existe, nunca se podrá contrastar ningún informe con él, sino sólo con los informes de ese pasado” (Lowenthal, 2010: 313); y como tercer aspecto limitante estaría la inevitabilidad de los prejuicios ya que “ el conocimiento histórico por muy comunitario y verificable que sea es también subjetivo y está influido a la vez por su narrador y por su audiencia”, a lo que Lowenthal agrega que “a diferencia de la memoria y las reliquias, la historia por lo general depende de los ojos y la voz de algún otro” (Lowenthal, 2010: 314). Voz y mirada que por cierto tergiversan ese pasado, traduciéndolo de una manera, para luego ser digerido por el estudiantado,

¹⁴ Cabe traer nuevamente a colación la auto declaración histórica de la Biblioteca Nacional de Chile mencionada en un pie de página anterior.

quien por su parte eleva una nueva interpretación generándose por lo menos dos niveles de distinción acerca del pasado que alguna vez fuera.

Además este pasado, mirado desde lo histórico (del presente), como ya se dijera, conoce el desenvolvimiento de los hechos, detectando factores que para quienes vivieron esa época pasada no existía la posibilidad de detectarlos. Así, desde un lenguaje moderno, se historiza un pasado coherente, con cuerpo y lógica donde “ el propio proceso de la comunicación (histórica) exige un cambio creativo para hacer que el pasado sea convincente e inteligible (sin contar que) el conocimiento histórico depende del lenguaje emotivo porque si el historiador fracasa a la hora de comunicar lo que él cree esto no pasará a ser algo de dominio público, ni será comprobado por otros historiadores sino que seguirá siendo inconexo, arbitrario e ininteligible” (Lowenthal, 2010: 319).

Sin pretender perder el hilo conductor del porque Lowenthal y sus enunciados son un soporte de esta investigación, se quisiera destacar que esta convicción frente a lo histórico es importante de mantenerla clara y definida si pensamos en el proceso de enseñanza de este tipo de conocimiento. Precisamente esa actitud y posicionamiento crítico de la “verdad” es una herramienta que debe traducirse en la generación de sujetos conscientes de su presencia en el mundo y del carácter histórico de esta, entendiendo que es una forma de empoderamiento real. La verdad del libro de texto debe diluirse en función de los cuestionamientos acerca de lo que estandarizados “informes históricos” nos narren. Sólo así es posible pensar en un o una estudiante capaz de convencerse de su carácter social, de sujeto social, perteneciente al mundo y a su lugar, y que como tal tiene derechos al igual que deberes sociales.

La Reliquia

Ahora bien, el aporte concreto de Lowenthal a esta investigación es el concepto de reliquia, conectándolo de manera directa con las ideas que se han desarrollado en torno al patrimonio, al espacio patrimonial y al patrimonio local de un lugar. Sin embargo, cabe destacar que sin una comprensión un poco más general de los principios teóricos de Lowenthal acerca del cómo nos acercamos o conocemos el pasado, el puro concepto reliquia se hubiera visto debilitado al no poner en un contexto más amplio el desarrollo de esta “avenida de conocimiento”.

Textualmente el autor reconoce que “las reliquias tangibles sobreviven en forma de caracteres naturales y objetos humanos. La conciencia de tales reliquias realza el conocimiento adquirido a través de la memoria y de la historia. Sin embargo, ningún objeto físico ni ninguna huella sirve de guía autónoma hacia los tiempos pasados; estos iluminan el pasado únicamente cuando sabemos que pertenecen a él” (Lowenthal, 2010: 346).

En este sentido, y dentro del contexto escolar, se debe considerar válido la utilización de las reliquias, del patrimonio del lugar como herramienta útil en el proyecto educativo que busque la generación de estudiantes capaces de pensarse a sí mismos y a su localidad como parte de un escenario mundial posible de ser cambiado. El lugar y su patrimonio son útiles ya que comprenden el pasado y compromete el presente. Sin dudas “la mayoría de los lugares contienen los escombros y mecen el recuerdo de incontables acontecimientos del pasado” (Lowenthal, 2010: 346) teniendo claridad del desgaste que sufren estos.

Por eso el trabajo a desarrollar en el estudiantado y que el profesor debe promover, en términos de lograr altos grados de autoría y apropiación de lo patrimonial de un lugar, desde la experiencia escolar permite una democratización en la toma de decisiones, cosa que permitiría por una parte, reconocer y preservar los espacios patrimoniales del lugar en el que se encuentra la escuela y por otra, hacer parte a la comunidad de una historia local apropiada, significativa, pero por sobre todo modificable en aras de un mejor vivir.

La antigüedad de las reliquias hace que el pasado aparezca frente a nosotros de manera evidente. Este pasado, para nuestra óptica local, es clave en la comprensión de aquella historia materializada en un espacio común, o si se quiere, comunitario. Conviven con las ocupaciones espaciales actuales estos edificios relicarios, los que son un residuo de aquella historia colectiva, de esa realidad pasada en aquel lugar que hoy cobija a la escuela y a la cotidianidad de sus estudiantes. Así la escuela en general, y la enseñanza de las Ciencias Sociales en particular, se debe hacer cargo de la historia del entorno, del sujeto y de su cultura, de la conciencia histórica y de las inclinaciones de cada estudiante, ya que estos factores son constitutivos de que las cosas nos parezcan parte de un pasado colectivo y local.

Para Lowenthal el patrimonio tangible, como fuente de conciencia, tiene ciertos defectos y virtudes. Revisemos aquellas limitaciones tratadas por el autor. En primer lugar podemos reconocer que las reliquias tendrían un alcance restringido del pasado que revela ya que “a diferencia de la historia y la memoria, cuya mera existencia ya habla del pasado, el pasado tangible no se sostiene por sí solo. Las reliquias son mudas; les hace falta la interpretación para dar voz a su papel relicario” (Lowenthal, 2010: 353).

Además las reliquias serían estáticas, reproducen momentos detenidos y no dan a la luz de la evidencia que los entramados históricos en términos de luchas sociales, políticas, de clases y espaciales de algún lugar en particular, y que por cierto, explican la presencia de determinados espacios y/o construcciones. “El que la visibilidad de las reliquias –sobre todo de los viejos edificios- sea manifiesta, les

lleva a muchos a sobrevalorar o sobreestimar la estabilidad del pasado” (Lowenthal, 2010: 352). Este punto, resulta ser muy clarificador del sentido de la enseñanza de la historia para correr el velo de esta aparente estabilidad en pro del apareamiento de las realidades que lo configuran.

Si hemos de hablar de las virtudes que Lowenthal declara para lo que él denomina reliquias, y que como ya ha sido explicado, es para nosotros, un concepto de respaldo teórico para la idea de patrimonio, nos aferramos a la idea de que estas virtudes a explicar en lo que sigue, deben de aprovecharse en cualquier instancia educativa, ya sea esta formal o informal. La primera que nos menciona el autor es la que dice relación con la relativa ausencia de “prejuicios intencionales” como podría ser evidente, en el caso de realizar una enseñanza para allá perfilada, para el caso de la historia.

En este sentido es una fuente de acceso al pasado que en función de su visualidad y evidencia nos habla de mejor forma, y más directa, de la cotidianidad del pasado. Cotidianidad que hemos defendido como parte importante de un proceso educativo crítico y consciente. Es posible con esto hacer aparecer a quienes no son parte de la historia oficial basada en documentos y archivos. Con esto se entiende que al estar “resucitando el modo de vida de millones de personas que no han dejado ninguna huella en los archivos, los objetos compensan en parte las inclinaciones de las fuentes escritas y de ahí que hagan que el conocimiento histórico sea más populista, más pluralista y más público”¹⁵ (Lowenthal, 2010: 354).

Otra ventaja que se reconoce de los restos tangibles es la accesibilidad. Para entender esto, basta con leer a Lowenthal (2010) cuando dice que:

las reliquias abiertas a la inspección pública y visibles en potencia para cualquier transeúnte proporcionan unas impresiones del pasado en las que no hay intermediarios. Ver la historia sobre el terreno es un proceso menos autoconsciente que leer sobre ella: los textos requieren un compromiso deliberado, mientras que las reliquias pueden llegar a nosotros sin ningún propósito ni esfuerzo consciente. (...)La historia y la memoria se dan por lo general en forma de historias que el cerebro tiene que filtrar expresamente; las

¹⁵ Respecto de esta cita se quisiera dejar en claro que justamente en el carácter público y pluralista es el que nos hace eco la distinción de reliquia como forma de conocer el pasado, en la medida que su democratización o el trabajo en la escuela en torno a esta idea permite vislumbrar un desarrollo pedagógico donde el profesor es trascendental en el trabajo de delinear la utilización de este recurso pedagógico.

reliquias físicas quedan como algo de lo que nuestros sentidos pueden disponer de forma directa (p. 355).

La relación de estos enunciados con lo pedagógico pareciera ser tan evidentes como la materialidad patrimonial para un transeúnte. No obstante es tarea de esta investigación aportar a una lectura que incorpore a este recurso como una posibilidad real para el docente de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. El hecho de que se incluya esta mirada, quizás, más post moderna en un texto de corte crítico es en la medida que la búsqueda de un sujeto/ciudadano consciente de su historicidad tiene que ver con una apropiación de un lugar que se percibe, y no sólo con la conciencia, sino que con todo el aparato sensorial del que disponemos. Se cree aquí que la fuerza del lugar descansa también en la interacción con un sujeto pensante y sensible.

Lowenthal nos agrega en este sentido que “el gusto, el tacto y la vista que graban a las reliquias en la memoria también pueden evocar sus ambientes con gran intensidad” (Lowenthal, 2010: 356), la que puede proyectarse a su vez a la manera de afrontar un presente que muchas veces acostumbra a todo lo contrario. A saber, perder esa intensidad que otorga la conciencia de que las cosas pueden cambiar, que no son una ley inmutable y que el orden responde ante todo a un orden impuesto y reproducido en varios niveles.

Como tercera cualidad que nos juega a favor sería la coexistencia con el presente en la medida que el pasado está presente en el presente. Son parte de un mismo orden, de una historicidad común y que espacialmente coexisten. La lógica que muchas veces intenta la historia con sus recovecos intencionados, solo logrados de la conciencia de la cronología de los hechos y de cada desenlace, el patrimonio, o la reliquia si se quiere, permite visualizar esta conexión con el pasado de manera más evidente. Pasado y presente¹⁶ en un tiempo que es el tiempo del estudiante, y por cierto, del docente. Pasado y presente en un espacio que es el del estudiante y por cierto, del profesor. Las conjugaciones que se realicen en términos de hacer apropiarse al estudiante de un discurso propio respecto de aquellas confrontaciones que hicieron que solares, y grandes casas aristocracias estuvieran en sitios de reuniones populares para principios del siglo pasado, permite develar ideas que hoy intentan por muchos medios obviarse y pasar desapercibidas. Aquella historicidad incluye, suma e incorpora al estudiante en el devenir histórico de su localidad, pero por sobre todo de él o ella como sujeto

¹⁶¹⁶ Sobre la coexistencia temporal de las reliquias Lowenthal declara que “la historia escrita separa el pasado del presente; el tiempo verbal distingue con claridad el ahora y el entonces. Sin embargo, los objetos son a la vez pasado y presente; sus connotaciones históricas coinciden con sus funciones modernas, en las que se mezclan y a veces se confunden” (Lowenthal, 2010, p. 360)

histórico en el lugar donde este se encuentre. Es sin dudas un aprendizaje para portar, para llevar consigo a donde se vaya.

Con todo, es necesario poder comprender la manera en que el Espacio Patrimonial aquí será referido y conceptualizado, ya que progresivamente se ha ido construyendo una mirada que se sitúe pedagógicamente desde las Ciencias Sociales en general, para luego ubicarse y mantenerse teóricamente en la enseñanza geográfica. Así, se ha vinculado esta postura con un ejercicio que rompe con la matriz crítica, haciendo irrumpir, de manera coherente, las formas de acceder al pasado desde una mirada post-crítica. No obstante esta licencia, volvemos a nuestro referente para puntualizar como será comprendido el Espacio Patrimonial.

2.3. Desde lo Patrimonial

2.3.1. El Espacio Patrimonial Local: un acercamiento a la participación ciudadana

La manera que será trabajado el concepto de patrimonio, será siempre desde una mirada local, entendiendo que si hemos de plantear una investigación que apunte a la utilización como recurso pedagógico de una construcción histórica-espacial patrimonial definida, es también congruentemente, una idea de Patrimonio que se refiere a la localidad en cuanto a lugar construido socialmente. Cuando decimos una escala histórica y espacial definida, es porque entendemos que en cuanto tal, la localidad está cargada de historicidad al mirarla como recurso pedagógico develador de un pasado. Este, es parte de las historias de quienes viven en aquel lugar y de la historia local, la que a su vez se constituye como manifestación de lógicas a escala nacional y mundial.

Existe en esta escala una posibilidad cierta de reconocer y rescatar aquellas versiones, aquella historia oral que existe y que podría ser una herramienta potente al momento de planificar el desarrollo de algún contenido particular en la enseñanza de la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales. El factor escala socio-espacial entonces, es clarificador a la hora de plantear la construcción de este proyecto, ya que esta especificidad de, primero, la construcción social del patrimonio local, y segundo, su utilización como recurso pedagógico. “procede del hecho que el factor escala confiere al significado un carácter constituyente. Este significado se nutre de la memoria, especialmente intersubjetiva (es decir, compartida) construida a su vez, a la luz de diversas necesidades del presente” (Prats, 2005: 17). Necesidad que por cierto, para efectos de este trabajo, es la de reconocer a la memoria y a aquellas “reliquias” como un patrimonio local volcado en el proceso de enseñanza/aprendizaje como recurso.

A su vez Prats (2005:17) agrega que “la memoria determina no sólo la relevancia de los referentes, sino también el contenido de los recursos”. La idea a desarrollar es que efectivamente se indague si los profesores utilizan y como perciben este recurso, y si logran conectarlo con el trabajo realizado por las y los estudiantes, pensando en gatillar procesos comprensivos y analíticos referentes a los contenidos a entregar en la enseñanza media, etapa donde precisamente van cristalizándose procesos formativos de discursos, en el amplio sentido del concepto.

Ahora bien, para mantener cierto hilo conductor, y continuando con el desarrollo del concepto de patrimonio, se continuara haciendo uso de lo planteado por Prats

(2005), entendiendo que existen en el proceso de patrimonialización, dos construcciones sociales, siendo la primera denominada “sacralización de la externalidad cultural”, donde el autor hace mención al carácter universal de este proceso, desplazando todo aquello que no pertenece a una categoría de un “otro”, lo que “por su sola existencia, delimita y desborda la condición humana, socialmente definida, y por ende, nuestra capacidad de explicar y dominar la realidad” (p. 18). Esta idea de la exclusión a raíz de la definición de la identidad, es en palabras de García Canclini (1990), parte de un rito, donde el patrimonio juega un rol importante que:

se distingue de otras prácticas por qué no se discute, no se puede cambiar ni cumplir a medias. Se cumple y entonces uno ratifica su pertenencia a un orden o se transgrede y uno queda excluido, fuera de la comunidad y de la comunión (p.178).

El proceso definido de esta forma pone valor absoluto al patrimonio en la medida en que “nos” pertenece, pero de igual forma, así constituido se genera un *status quo* en torno a este mismo patrimonio, ya que constituiría una base de nuestra identidad, un referente intocable, absoluto y, por lo tanto, no utilizable en ninguna gestión social ni educativa crítica.

Fuera de esto, o más bien, muy diferente a esto es lo que Prats plantea como una segunda construcción social del patrimonio denominada “activación del patrimonio”, lo que no sólo se puede entender como un “poner valor” a un patrimonio, sino más bien, es una activación que dice relación con un actuar sobre ellos. Si este proceso lo observamos en una escala mayor, por ejemplo nacional, entendemos que lo planteado por Prats tiene mucho sentido cuando dice que “los procesos de activación del patrimonio dependen fundamentalmente del poder político (los que) deben negociar con otros poderes facticos y con la propia sociedad” (Prats, 2005: 20). Entendiendo que esta sociedad tiene una participación escueta en la definición del o los patrimonios incorporados a lo propio de un espacio.

Desde la mirada local es absolutamente comprensible este mismo comportamiento, pero como veremos, en la medida que lo que prima es lo reconocido en función de lo nacional, cuesta percatarse de la manifestación del poder político en la localidad. No obstante, es importante esta idea de que en la “puesta en valor” de un patrimonio de manera casi unilateral por lo oficial (poder político) se produce de todas formas una primera negociación con la sociedad:

en la medida que existe en la sociedad una previa puesta en valor jerarquizada de determinados elementos patrimoniales. Fruto normalmente de procesos identitarios, no necesariamente o completamente espontaneo, pero que pueden comportar un alto grado de espontaneidad y consenso previo (...) lo que facilitaría al poder político y una vía rápida y segura para la actuación consensuada (Prats, 2005: 19).

O en palabras de Néstor García Canclini, un patrimonio cultural que:

constituye el recurso menos sospechoso para garantizar la complicitad social. Ese conjunto de bienes y prácticas tradicionales que nos indica como nación o como pueblo es apreciado como un don, algo que recibimos del pasado con tal prestigio simbólico que no cabe discutirlo (García Canclini, 1990: 150).

Otorgando a lo que se debe enseñar en la escuela, y pensando en la utilización del patrimonio como recurso pedagógico, sólo un valor a aquellos espacios, reliquias y objetos de memorias definidos y delimitados por una oficialidad que hace aparecer a todo lo demás como otro, ajeno y de no correspondencia con la Historia Oficial. Así, si hemos de pensar a priori, y desde quizás nuestras experiencias podemos visualizar una salida a terreno al museo, o una ritualización de un tributo a un prócer, o de un hecho que nos narre lo que quieren narrar y sesgando la posibilidad de una construcción del conocimiento por parte de los y las estudiantes. Coherente con lo que plantea García Canclini (1990), se entiende que:

la excesiva ritualización, con un solo paradigma, usando dogmáticamente, condiciona a sus practicantes (estudiantes) para que se comparten de manera uniforme en contextos idénticos, e incapacita para actuar cuando las preguntas son diferentes y los elementos de la acción están articulados de otra manera (p.155).

Más arriba, cuando se hiciera referencia a lo local de la configuración del patrimonio y su relación con los discursos, ya que sobre ellos se levanta la concepción identitaria a lograr con la estandarización de lo que es o no es patrimonial, se plantea que la generación de discursos es de vital importancia para

el poder político, ya que a través de esta herramienta, desde tiempos remotos utilizada, genera la posibilidad de cumplir objetivos definidos en términos de convencimiento, poder, legitimación y dominación. Para García Canclini es en este sentido:

la escuela un escenario clave para la teatralización del patrimonio (ya que) transmite en cursos sistemáticos el saber sobre los bienes que constituyen el acervo natural e histórico. Al enseñar geografía se dice que es y dónde termina el territorio de la nación; en el estudio de la historia, se relatan los acontecimientos en que se logró fijar esos límites en lucha contra adversarios externos e internos (G. Canclini, 1990: 154).

Es en esta medida importante, y siempre volviendo a nuestro propósito, develar el carácter discursivo de los patrimonios validados, y por lo tanto, la consecuente negación de la validez de un patrimonio local real y potencialmente rico para generar habilidades que acompañarían toda la vida a las y los estudiantes. El punto no es negar esta historia construida en cuanto proceso nacional, pero si investigar, si es posible reconocer, en una escala local la utilización de los espacios históricos e instalarlos en una dinámica nacional, pero desde una construcción discursiva *in situ* por las y los estudiantes, junto obviamente, a la o el profesor ya que “la activación tiene que ver con los discursos. Toda activación patrimonial comporta un discurso, más o menos explícito, más o menos consciente, más o menos polisémico, pero absolutamente real” (Prats, 2005: 19).

Para este autor entonces, el poder político genera un discurso oficial en torno al reconocimiento de espacios patrimoniales, volviéndolos legítimos y “consensuados” dentro y conforme a la realidad socialmente percibida. En la escuela, propiamente tal, se mantendría una lógica de reproducir este discurso celebrando y ritualizando hitos, próceres y patrimonios en torno a este discurso, donde:

las ceremonias son acontecimientos que, a fin de cuentas, sólo celebran la redundancia, buscan la mayor identificación del público-pueblo con el capital cultural acumulado, con su distribución y usos vigentes. Nada mejor que los antiguos edificios y su estilo, la historia de uso escolar y las imágenes convencionales para representarlas (G. Canclini, 1990: 154).

Existiría una teatralización del poder, en el que según García Canclini:

la teatralización del patrimonio es el esfuerzo por simular que hay un origen, una sustancia fundante, en relación con la cual deberíamos actuar hoy (...) el mundo es un escenario, pero lo que hay que actuar ya está prescrito, las prácticas y los objetos valiosos se hallan catalogados en un repertorio fijo (García Canclini, 1990: 152).

Para esto el poder político contaría con apoyos trascendentales como lo son: a) el poder económico que garantizaría recursos disponibles y determinaría algunos límites en el discurso; b) los poderes o intereses académicos que competirían por la cientificidad de las activaciones, por reconocimiento social, recursos económicos o estatus, y c) habilidades de técnicos en patrimonio quienes concebirían el lenguaje formal del discurso con un efecto potencialmente “narcotizante” para la sociedad. Así el poder político lo que logra es neutralizar estos espacios (patrimoniales) haciendo parecer que no hay contenido ideológico en ellos.

Ahora bien, ya en sociedades como la actual, el capitalismo también ha hecho lo suyo con respecto al patrimonio. Prats es categórico al reconocer que:

las activaciones patrimoniales han entrado abiertamente en el mercado y han pasado a evaluarse en términos de consumo (...) lo que ha provocado una espectacularización de muchas activaciones, una confluencia con la lógica del mercado del ocio, y por tanto de la trivialización que las acerca a los parques temáticos (...) en ocasiones casi con una total pérdida de significados, primando la sensación, el juego, la gratificación inmediata y superficial por encima de la reflexión interactiva, apelando con frecuencia, paradójicamente, a la interactividad, así como una confusión, no sé si por necesidades justificativas, entre didáctica y banalidad (Prats, 2005: 22).

Con esto, Prats nos pone en un contexto crucial en torno a la utilización como recurso pedagógico del patrimonio, entendiendo que es absolutamente plausible proyectar esta acción pedagógica con un norte, como bien dijera esta autor, reflexivo, y por lo demás, consciente de aquellos pormenores históricos y del entramado social que construye nuestra realidad política, cultural, espacial y social, muchas veces excluido de la Historia Oficial. Por lo tanto, el patrimonio local concebido como una reliquia que porta en sí una construcción histórica y por

tanto uno y más discursos en su diseño, ubicación y dinámica envuelve un recurso de visibilidad de contenidos, discursos y debates en torno a ellos, contextualizados espacio-temporalmente.

Para delimitar más la conceptualización del patrimonio local, podemos aferrarnos a una definición que perfectamente podría ser utilizada a variadas escalas, pero luego, revisando algunas sutilezas conceptuales, detallaremos esta idea de patrimonio a lo local. Así, el patrimonio local “está compuesto por todos aquellos objetos, lugares y manifestaciones locales, que en cada caso, guardan una relación metonímica con la externalidad cultural” (Prats, 2005: 24). Sin embargo, y debido a precisiones de la definición, Prats nos ayuda en la medida que aporta con algunas puntualizaciones conceptuales acerca del patrimonio local.

En primer lugar, el autor hace una distinción entre patrimonio local y patrimonio localizado, entendiendo que este último tiene un valor *per se* a raíz de una valoración histórica y discursiva que es independiente de su ubicación, provocando por sí mismo un flujo de visitantes. Por tanto, su interés trascendería a la localidad donde esté ubicado. Ahora bien, este patrimonio localizado también tendrá variabilidad en el reconocimiento y flujo de visitantes proporcional al interés social que concite (su capacidad de atracción intrínseca) y a parámetros puramente turísticos (ubicación respecto al mercado emisor de visitantes, infraestructura turística, comercialización, etc.). Añade también el autor que:

el patrimonio localizado forma parte también del patrimonio local (aunque no viceversa), ya que el interés externo puede contribuir a una revalorización interna, aunque por otra parte, su valoración e interpretación a nivel local no tiene por qué coincidir necesariamente con la valoración e interpretación general y de los visitantes. De hecho, es muy frecuente que se produzca una sobrevaloración o una minusvaloración local del patrimonio localizado (Prats, 2005: 24).

Afinando un poco más esta definición, Prats (2005) nos aporta con una segunda puntualización, entendiendo que una localidad es toda:

delimitación territorial o administrativa habitada por una comunidad personalmente interrelacionada, sin un grado de anonimato significativo. “Un mundo conocido y de conocidos”, ya se trate de un municipio, un consejo, una municipalidad, un barrio o cualquier otra figura de

administración territorial que presente estas condiciones (p.25).

Definido esto, cabe preguntarse de que manera los procesos de patrimonialización actúan a nivel local y cuáles son sus especificidades. Como dijéramos, existen comportamientos similares a escalas mayores en torno a las legitimaciones y reconocimiento de patrimonios, por lo tanto, de discursos. No obstante, existe en lo local un principio que adquiere una relevancia no menor. A saber, el significado, atendiendo a que “determinados objetos, lugares y manifestaciones, patrimoniales o no, se relacionan intensamente con la biografía de los individuos y con sus interacciones” (Prats, 2005: 26), lo que significa para nuestro propósito una conexión interesante de plantear ya que es en el espacio local donde desarrollan su vida no sólo escolar, sino también cotidiana, los y las estudiantes. Puntos referenciales estarían cargados de historias, mitos, episodios y procesos históricos capaces de permitir una construcción de aprendizaje significativamente importante para la comunidad, se insiste, no sólo escolar.

Por lo tanto, podemos inferir, a raíz de lo leído en Prats, que la naturaleza del patrimonio local se basa en la memoria. Una memoria que:

determina los referentes en que la comunidad va a fijar sus discursos identitarios, con un carácter casi totémico, pero también los contenidos mismos de esos discursos. La memoria compartida, antes que colectiva es, por supuesto, una construcción social, como es una construcción también, de carácter más o menos individual, la memoria biográfica. Es también la memoria un recurso permanente al pasado, para interpretar el presente y construir el futuro, de acuerdo con ideas, valores e intereses compartidos en mayor o menor grado. Nos hallamos en el corazón mismo de la reproducción social (Prats, 2005: 26)

La memoria social por tanto, no va reproduciéndose en la medida que la tradición oral se va perdiendo y los contenidos escolares no ven una posibilidad de ser narrados desde un espacio propio. Lo vivencial en términos históricos va quedando atrás como recurso, los espacios patrimoniales dejados de lado por formas y estrategias que no apelan a esta significación que tiene la experiencia local y como dijéramos, que si bien las puestas en valor y activaciones patrimoniales pasaban primero por algunos poderes, creemos que la educación en tal es un poder a nivel local importante en el ejercicio de reconocer estos espacios

como parte de una historia, y segundo, para la revalidación y carácter identitarios de estos. Prats (2005) nos dice:

si se mantiene en su propia inercia, el patrimonio local tiene, tarde o temprano, una cara oscura, que se manifiesta cuando (...) ocurren procesos de despoblación, o por el contrario, crecimientos demográficos súbitos y de una magnitud suficiente como para cuestionar los discursos identitarios preexistentes (...) en estos casos la memoria compartida y el discurso patrimonial tiende a cerrarse en sí mismos, a tornarse monolíticos y ortodoxos y a convertirse, en definitiva, en poderosos mecanismos de exclusión y de negación de la realidad (p.28).

Por lo tanto, el patrimonio local contiene en sí mismo potenciales para ser una oportunidad y a la vez una amenaza para el desarrollo y bienestar de la población, y para hacer prevalecer el primer potencial, Prats apuesta, desde su prisma antropológico, por dar prioridad al “capital humano”, o como de otra forma lo dice, “las personas antes que las piedras”, refiriéndose a “la población, pero a toda la población autóctona o no, y a procesos de participación activa”, donde, para efectos de este trabajo, sus lineamientos están leídos con los anteojos de la educación, de la utilización de un recurso, que si bien apela a un pasado, proyecta en el presente la posibilidad de desarrollar conceptos en el estudiantado muy distante de lo acostumbrado, y a su vez, incorporando nuevas estrategias a la tarea docente. Así el “capital humano” del que habla Prats, es para nosotros la comunidad educativa en un principio, proyectada a las familias de la localidad, debido a que creyendo en la teoría social del patrimonio, “la diversa capacidad de relacionarse con el patrimonio se origina, en primer lugar, en la manera desigual en que los grupos sociales participan en su formación y mantenimiento” (G.Canclini, 2005: 181).

Tomamos palabras de Prats (2005) para decir que:

el patrimonio local no sea tomado como un conjunto de referentes predeterminados por principios abstractos de legitimación, si no como un foro de la memoria, en toda su complejidad, que permita una reflexividad poliédrica sobre soportes diversos, que, partiendo de las preocupaciones del presente, reflexiones sobre el pasado, para proyectar, participativamente, el futuro.

Esta es mi forma de entender el patrimonio como “recurso para vivir” (p. 32).

O si se quiere, de otra forma, ahora en palabras de García Canclini:

la reformulación del patrimonio en términos de capital cultural tiene la ventaja de no representarlos como un conjunto de bienes estables y neutros, con valores y sentidos fijados de una vez para siempre, sino como un proceso social que, como el otro capital, se acumula. Se reconvierte, produce rendimientos y es apropiado en forma desigual por diversos sectores (G. Canclini, 1999: 18).

2.3.2. El patrimonio y sus usos sociales

Para referirnos a los usos sociales del patrimonio seguiremos a G. Canclini, respecto a su visión en torno a esta temática. Significa un soporte real a aquellas premisas que se levantan en esta investigación, sobre todo, al pensar en un reconocimiento de los espacios patrimoniales en el desarrollo del quehacer escolar en general, y docente en particular. Con este propósito detallaremos lo planteado por este autor, para así, posicionar nuestra lectura óptima referente, se insiste, en los lineamientos por él planteados.

Para este objetivo, a saber, el de referirnos a los usos sociales de los patrimonios y los espacios patrimoniales, G. Canclini hace hincapié en cinco puntos de los que revisaremos los tres primeros, los que para esta investigación son de primera importancia si pretendemos develar cuales son las visiones que velan al patrimonio, en el sentido de intereses traducidos en acciones estatales o privadas en torno a los patrimonios, los espacios patrimoniales y los discursos que desde ellos emerjan.

Patrimonio y desigualdad social

El primer punto a desarrollar es en torno a la relación existente entre patrimonio cultural y desigualdad social, entendiendo que esta arista devela aquel ejercicio de simulación que estaría detrás de cualquier reconocimiento de algún patrimonio en términos de aunar cierta identidad homogénea y estandarizada, única y de todos,

como lo sería la memoria y el pasado que se expresa a través de aquella u otra reliquia reconocida con ese fin. Para G. Canclini (1999) “la grandiosidad y el respeto acumulados por esos bienes trascienden esas fracturas sociales” (p. 17). Fracturas que serían precisamente provocadas por la dominación y/o subyugación de un sector (mayoritario) de la población, en tanto el levantamiento de un discurso identitario en tanto el levantamiento de un discurso identitario en torno a algún objeto o espacio patrimonial, o en términos de Lowenthal, de alguna “reliquia”.

El patrimonio, desde la teoría de la reproducción cultural, “no pertenece realmente a todos, aunque formalmente parezca ser de todos y estar disponibles para que todos los usen” (G. Canclini, 1999: 17), y esta desigualdad en torno a los bienes reunidos en la historia común tendría, para el autor, como para esta investigación, una directa relación con el perfil económico y educacional. Así, según se descende en estos parámetros, disminuye directamente la capacidad de apropiarse del capital cultural transmitido por instituciones que actúan como homogéneas, en teoría, como puede supuestamente plantearse en la escuela o en un museo.

La diversidad en esta capacidad tendría directa relación con la desigual participación de los grupos sociales en su formación. Aquí tiene mucho sentido lo que se reconociera como importante de visualizar en torno a las ideas de Prats, acerca de la “activación del patrimonio”, lo que es precisamente hacer parte a la comunidad, en nuestra óptica, la escolar, en la formación (reconocimiento) de lo que es patrimonio de una localidad (lugar) determinada. Es aquí cuando el autor manifiesta la ventaja de una nueva lectura del patrimonio que permita “no presentarlo como un conjunto de bienes estables neutros, con valores y sentidos fijos, sino como un proceso social (y) un espacio de lucha material y simbólica entre las clases” (G. Canclini, 1999: 18). Sólo así es posible develar que los espacios u objetos que se reconocen como patrimoniales son tales en la medida que están relacionados con los grupos de poder, que un barrio determinado es levantado y reconocido como patrimonial en la medida que son generados por los grupos dominantes, o “porque cuentan con la información y formación necesarias para poder comprenderlos y apreciarlos, es decir, para controlarlos mejor” (G. Canclini, 1999: 18).

Tal como mencionara Prats, el poder político está en un primer lugar cuando se reconoce un espacio patrimonial, que en definitiva negocia los rasgos identitarios y que cuenta con el apoyo económico, académico y técnico para hacer del discurso patrimonial, y de los espacios y/u objetos que lo sustentan algo “narcotizante”. Esto, para G. Canclini es evidente también, denominando al grupo político desde la mirada de clases. Así, el “sector dominante no sólo define cuales bienes son

superiores y merecen ser conservados, también disponen de medios económicos e intelectuales, tiempo de trabajo y de ocio, para imprimir a esos bienes mayor calidad y refinamiento /además) disponen de un saber acumulado históricamente, emplean a arquitectos e ingenieros y cuentan con vastos recursos materiales” (G. Canclini, 1999: 18).

Por su parte, la clase popular, el resto, el gran resto de la sociedad no tiene acceso al reconocimiento de aquellas reliquias que transportan a algún pasado colectivo de esta clase. Si se revisan fotografías de algún conventillo o cite, de algún mercado o de un niño vendedor ambulante, de algún grupo de trabajadores, es desde alguna cámara viajera, algún “patrón” o desde un lente ajeno a la clase popular que se ve reflejada en este archivo patrimonial. Los sectores populares, por tanto, “tienen menor posibilidad de realizar varias operaciones indispensables para convertir esos productos en patrimonio generalizado y ampliamente reconocido: acumularlos históricamente (sobre todo cuando sufren pobreza o represión extremas), convertirlos en la base de un saber objetivado (relativamente independiente de los individuos y de la simple transmisión oral), expandirlos mediante una educación institucional y perfeccionarlos a través de la investigación y la experimentación sistemáticas” (G. Canclini, 1999: 19).

Además, y adelantando algo acerca de lo que será nuestra perspectiva en torno a acercarse al pasado, podemos reconocer que la “memoria”, que para Lowenthal desaparece junto con quien recuerda, es para G. Canclini (1999) “una memoria popular, (que) en la medida que depende de las personas “es una memoria corta”, sin los recursos para alcanzar la profundidad histórica que logra el patrimonio reunido por los intelectuales de la Universidad” (p. 19).

2.3.3. Agentes en el uso del patrimonio

Como segundo punto a considerar respecto a los usos sociales del patrimonio cultural, y manteniendo la directriz trazada por G. Canclini, tenemos que los usos del patrimonio son tan y más importantes que la lucha de clases implícita en el patrimonio. La desigualdad estructural de las distintas clases en la formación y apropiación del patrimonio es fundamental, pero insuficiente para poder comprenderlo, ya que como espacio de disputas económicas, políticas y simbólicas, el patrimonio está atravesado por la acción de tres agentes: el sector privado, el Estado y los movimientos sociales. Las contradicciones en el uso del patrimonio tienen la forma que asume la interacción entre estos sectores en cada periodo.

Acción privada

Acerca de este agente, G. Canclini es claro en su definición, en cuanto a que el desenvolvimiento de lo patrimonial tiene que ver con las necesidades de acumulación económica y reproducción de las fuerzas de trabajo, aunque también es posible ver una acción privada que resalte el valor simbólico de un patrimonio. Claro, pensando en incrementar el valor económico pero ya desde lo que podríamos definir como una acción eminentemente burguesa o basada en intereses mercantiles. Existen por tanto, dentro de estos tipos de acciones, tantas estrategias privadas respecto del patrimonio, como lo hay capitales distintos.

Acción Estatal

En segunda instancia, está el Estado como agente, quien tiene una relación ambivalente con el patrimonio. G Canclini (1999) manifiesta que el agente estatal, por un lado “lo valora y promueve como elemento integrador de la nacionalidad” (p.20), y por otro “al promover al patrimonio ha tendido a convertir esas realidades locales en abstracciones político-culturales, en símbolos de una identidad nacional en que se diluyen las particularidades y conflictos”¹⁷(p. 21)

Movimientos sociales como agentes

Como tercer agente están los movimientos sociales, que actuarían frente a fenómenos como la creciente explosión y expansión demográfica con la consecuente urbanización incontrolada y la depredación ecológica, motivos que promueven que estos movimientos manifiesten su interés y preocupación por rescatar barrios y edificios, o por mantener habitable el espacio urbano, o en urbanización. De ahí que, si se trata de tomar una posición crítica respecto a la temática abordada en esta investigación, se cree que existe una necesidad educativa clara y bien definida del ámbito escolar, en función de formar ciudadanos autónomos, capaces de comprender el mundo y a su vez su propio lugar, no siendo posible proyectar, como se viene haciendo, un o una estudiante reproductora de un discurso fijo, y por tanto, memorizable. Es una necesidad, sobre todo, cuando reconocemos razón a G. Canclini cuando manifiesta que es:

¹⁷ Cabe mencionar, que respecto a estos dos agentes antes mencionados, es posible levantar las críticas que se han desarrollado, que están, que están en aras de generar propuestas de revisión escolar al uso del patrimonio como espacio local, identitario y de pertenecimiento a un lugar. Con esto, las acciones generadas tanto por privados, como por parte del Estado y de sus brazos culturales, constituyen un recurso *per se* para el análisis y desarrollo de contenidos y habilidades a desarrollar en aula, tal y como se desarrollan hasta el día de hoy. No obstante, el concepto a desarrollar en torno a la idea de espacios patrimoniales, dice relación con un intento de depuración de aquellos factores que se invisibilizan a la hora de apropiarse de un patrimonio, de participar en su formación y de reconocerlo como identitario y perteneciente a un lugar. Además de revisarse, como se verá, la posibilidad de que el uso de este espacio patrimonial como recurso, permitiría generar en los estudiantes la capacidad de “autoría y empoderamiento” que leeremos con la profesora Helena Copetti Callai,

comprensible que las clases populares, atrapadas en la penuria de la vivienda y en la urgencia por sobrevivir, se sientan poco involucradas en la conservación de valores simbólicos, sobre todo si no son los suyos. Aún respecto de su propio capital cultural, los sectores subalternos manifiestan a veces una posición vacilante o tibia, como si interiorizaran la actitud desvalorizada de los grupos dominantes hacia la cultura popular. Sólo algunas capas medias y populares, especialmente afectadas por el agravamiento de la situación, van profundizando su conciencia colectiva (G. Canclini, 1999: 22).

Continuando con los usos del patrimonio por parte de los movimientos sociales, G. Canclini reconoce tres rasgos característicos en la transformación de los discursos y acciones de estos movimientos, dentro de los que el tercer punto está particularmente conectado con lo que se propusiera siguiendo a Prats. A saber, los rasgos son: a) la cuestión del patrimonio ambiental –natural y urbano- no se ve como responsabilidad exclusiva del gobierno; b) se comprende que si no hay movilización social por el patrimonio, es difícil que el gobierno lo vincule con las necesidades actuales y cotidianas de la población; y c) el efectivo rescate del patrimonio incluye su apropiación colectiva y democrática, o sea: crear condiciones materiales y simbólicas para que todas las clases puedan compartirlo y considerarlo significativo.

Respecto al tercer punto, estas condiciones materiales, en la escuela deben darse para hacer que aquellas “reliquias” constitutivas de una historia hecha por las personas del lugar, y que por tanto son parte de la materialización de conflictos sociales de otras épocas, sean “activadas” patrimonialmente con una participación democrática en la formación, reconocimiento y cuidado de lo que se reconoce como patrimonial. Por tanto, aquellos espacios, son un recurso válido y potente a la hora de pensar en prácticas docentes críticas.

2.3.4. Los paradigmas tras los propósitos de la preservación

Al igual que en torno al desarrollo de los usos del patrimonio se definiera a tres agentes y se optara por posicionar esta investigación en uno de ellos (el de los movimientos sociales), así será también respecto los propósitos político-culturales desde ahora detallados. Esquemáticamente será la revisión de los tres primeros que

menciona el autor, para descolgar un posicionamiento firme en un cuarto propósito como se verá.

Paradigma Tradicionalista-Sustancialista

El primer paradigma político-cultural en torno al propósito de la preservación, corresponde al que el autor denomina tradicionalismo-sustancialista, dentro del cual es posible referirse a quienes perciben el patrimonio como un fiel testigo de un pasado que ya no está y que es clave atesorarlo para la formación de un ideario nacional coherente y enraizado. Así, los bienes tendrían un valor intrínseco, esto independientemente, como dijera Prats, de su “localización” y de su uso actual. Es una posición eminentemente aristocrática-tradicionalista, cuyo único propósito sería guardar esencias de una historia común. Pero según G. Canclini (1999) quedarían “fuera de esta política los bienes precarios o cambiantes, los que sólo documentan prácticas populares o acontecimientos culturales, sin alcanzar un puesto sobresaliente en la historia culta de las formas y los estilos” (p. 23).

Paradigma Mercantilista

Un segundo paradigma, sería el denominado mercantilista, quienes, como se ha visto, manifestarían un interés económico, viendo en el patrimonio “una ocasión para valorizar económicamente el espacio social o un simple obstáculo al progreso económico” (G. Canclini, 1999: 23). Lógicas o principios como ganancias, turismo, mercado inmobiliario, exhibicionismo de la restauración, sujeción de lo artístico, histórico y técnico a la espectacularidad y utilización recreativa del patrimonio son claves para este paradigma.

Paradigma Conservacionista y Monumentalista

Como tercer paradigma se encuentra el conservacionista y monumentalista, los que recaen primordialmente en las acciones por parte del Estado. Se ha hablado de la finalidad “nacionalista” de esta forma de percibir el patrimonio, por lo que sus tareas de rescatar, preservar y custodiar los bienes históricos que exalten la nacionalidad son en función de un objetivo cohesionador y grandilocuente, que a su vez, como viéramos, se diluye en abstracciones que apelan a una identidad homogénea y que carece del reconocimiento de los conflictos sociales que le subyacen. Dejando hablar a G. Canclini, se asocia “al Estado con las herencias monumentales para legitimar el sistema político actual: se manifiesta así la voluntad de defender lo propio, se busca significar el arraigo histórico de quienes lo conservan y “reinauguran” después de restaurarlo, y en la forma más plena de apropiación se le usa como sede física de un organismo oficial” (G. Canclini, 1999: 23).

Paradigma Participacionista

Por último, como cuarto paradigma, existiría el denominado Participacionista, del que se apropiará y canalizará, para el posicionamiento de nuestro discurso teórico. Desde esta óptica se ve al patrimonio y su preservación en relación con las necesidades globales de la sociedad, por lo que todas las demandas anteriormente señaladas deben subordinarse a las demandas presentes de los usuarios. El autor es claro al decir que “la selección de lo que se preserva y la manera de hacerlo, deben decidirse a través de un proceso democrático en el que intervengan los interesados y se consideren sus hábitos y opiniones” (G. Canclini, 1999: 24). Esta idea fuerza, se insiste, es lo que se desarrolla con lo enunciado por Prats, en términos de democratizar el reconocimiento del espacio patrimonial y su restauración y preservación sólo en la medida que signifique parte constitutiva de su historia, la de sujetos que comparten un lugar, una historia local. De ahí, una posibilidad concreta y real de llevar al aula un recurso, que desde esta mirada posibilita proyectar a estudiantes apropiados, autores de un reconocimiento patrimonial en torno a su pasado, una comprensión de un presente en la medida que el espacio es parte de su cotidianidad y la comprensión de un mundo donde las lógicas de poder son parte de la realidad global, las que, sin dudas, serían un punto de inflexión a la hora de pensar en estudiantes empoderados de su realidad en términos comprensivos y de hecho.

Este paradigma sobrepasa aquellas “reliquias” materiales, atendiendo que esos residuos históricos que constituyen el espacio en su lugar de desenvolvimiento, son importantes, pero no lo son todo. Así, edificios monumentales, la arquitectura habitacional del pasado, son parte de un patrimonio compartido con las costumbres, creencias, mitos y una tradición oral arraigada a la memoria, a la historia y a aquellas mismas reliquias físicas que soportan el peso de los años, pero que permiten concretizar que ese pasado existió.

2.3.5. El Uso del Patrimonio en la Escuela

En este constante intento de conectar una lectura crítica acerca del patrimonio con lo educativo, a su vez también desde una mirada crítica, hemos desarrollado algunas ideas conectoras. Sin embargo, y sabiendo que esto será desarrollado más adelante, se quisiera destinar unas líneas a lo que G. Canclini denuncie como una carencia importante en cuanto al uso social del patrimonio. Esta es la escasa importancia que le dan los estudios acerca de esta temática a los usuarios y al público. Insistiendo, desde la óptica de esta investigación, los usuarios serán la comunidad escolar en general, y los docentes y estudiantes en particular. Según

denuncia el autor, no existen investigaciones que hablen acerca de “por qué el público va a estos espacios culturales, como los usa, que prefiere o rechaza, de qué modo se apropia del patrimonio nacional y que dificultades encuentra para relacionarlo con su vida cotidiana” (G. Canclini, 1999: 25). En este sentido, hablar de un usuario-estudiante, o puntualmente un usuario-docente, que comprenda que es participe de un trabajo democrático de reconocimiento de lo que es y significa patrimonio para su espacio cotidiano (lugar) es una posibilidad que se vuelve difícil de negar a la hora de pensar en recursos pedagógicos. La valoración o significación del patrimonio desde ahí provocados hará del público de los museos y sitios arqueológicos, los habitantes de los centros históricos y los receptores de programas educativos seres con un grado de autoría y pertenecimiento más potente y encauzados hacia un mayor grado de participación ciudadana.

En términos de políticas culturales que quizás sobrepasan a la sola tarea de la escuela, G. Canclini nos propone revisar la forma de reconocer y preservar ciertos objetos y materialidades del pasado, resaltando más los procesos que los objetos que hablan de él tal y como se verá con Lowenthal, los objetos no hablan solos, de forma autónoma, sino que debe haber de un interés por acercarse al pasado por esta vía, y ese interés debe realzar los procesos, luchas sociales y políticas, culturales y de clase que están en medio de toda cristalización material de un tiempo que se fue, pero que es constitutivo de nuestro tiempo. Los patrimonios de un lugar entonces, son importantes porque según Alberto Girese (1979, citado en G. Canclini, 1999: 33) “representan ciertos modos de concebir y vivir el mundo y la vida propios de ciertos grupos sociales”.

Así, se han ido conjugando ideas acerca del patrimonio y su potencial utilización como recurso pedagógico, desde una perspectiva que parte de la categoría de análisis acerca del espacio patrimonial como lugar poseedor de una historia que se proyecta en el presente de los estudiantes y docentes. De esta forma, es pertinente hacer uso de las palabras de G. Canclini (1999), cuando dice que:

un patrimonio reformulado que considere sus usos sociales, no desde una mera actitud defensiva, de simple rescate, sino con una visión más compleja de cómo la sociedad se apropia de su historia, puede involucrar a nuevos sectores. No tiene por qué reducirse a un asunto de los especialistas en el pasado: interesa a los funcionarios y profesionales ocupados en

construir el presente¹⁸ (...) en la medida en que nuestro estudio y promoción del patrimonio asuma los conflictos que lo acompañan, puede contribuir al afianzamiento de la nación, pero ya no como algo abstracto, sino como lo que une y cohesiona en un proyecto histórico solidario a los grupos sociales preocupados por la forma en que **habitan su espacio y conquistan su calidad de vida**¹⁹

¹⁸ Dentro de los cuales, sin dudas, están los profesores, no sólo de Ciencias Sociales, sino en cuanto a formadores, a responsables de lo que ocurra en aula y lo que desde ahí pueda proyectarse en la vida de las y los estudiantes.

¹⁹ La negrita es nuestra.

2.3.6. Matriz Teórica

	Historia Oficial	No pertenecimiento	Métodos pedagógicos de enseñanza	Generar interés por el pasado
Espacio Patrimonial	Prats, Canclini	Callai, Prats	Benejam, Callai, Canclini, Prats	Canclini, Lowenthal, Benejam, Prats, Callai
Enseñanza de las Ciencias Sociales	Benejam, Canclini	Benejam, Callai, Prats	Benejam, Callai	Lowenthal, Benejam
Educación Geográfica	Callai, Canclini	Callai, Prats	Benejam, Callai	Callai, Benejam, Lowenthal

Espacio patrimonial dentro de la Historia Oficial: aquí es posible denotar la homogeneización y poca democratización al levantar y reconocer un espacio como patrimonial. Los agentes involucrados suelen ser el Estado y su historia Nacional o agentes privados con su mercantilización y espectacularización, ambos al margen de los intereses locales, y la conexión con la Historia del lugar y por tanto con la memoria colectiva. Varios factores están en juego en este entrecruzamiento.

Espacio patrimonial no considerando el pertenecimiento: algo se dice más arriba. Puntualmente un espacio patrimonial dice relación con un espacio socialmente construido, y que por lo tanto es dinámico (abierto a las transformaciones para el mejor vivir de la comunidad). En esa medida, no considerar a los portadores de esa memoria colectiva los desarraiga del reconocimiento espacial del patrimonio, abstrayendo cualquier conexión con lo cotidiano y simbólico.

Espacio patrimonial en los métodos pedagógicos: este es un centro tensional, ya que se considera que su utilización es parte de una activación de los espacios patrimoniales por parte de la misma comunidad, en este caso la comunidad escolar. Abordar procesos históricos desde la configuración del espacio (patrimonial) es una alternativa que defiende esta investigación, considerando

factores como la capacidad de autoría y pertenecimiento generados en los estudiantes, desde las prácticas de enseñanza.

Espacio patrimonial para generar interés por el pasado: esta temática implica pensar en la labor docente en sí. Respecto del espacio patrimonial para promover un interés por el pasado, es posible siguiendo el concepto de reliquia y sus potencialidades para enfrentarse aun pasado, pero con la claridad docente que desde ahí es posible desarrollar capacidades respecto del presente y del futuro, como sujetos sociales activos.

Enseñanza de las Ciencias Sociales e Historia Oficial: la enseñanza de las Ciencias Sociales debe comprender el carácter interpretativo de estas, no pudiendo desarrollarse clases desde una naturalización del orden de las cosas. Las explicaciones por lo tanto, están abiertas a debate y construcción de conocimiento. No se deben narrar hechos, sino interpretar procesos.

Enseñanza de las Ciencias Sociales y no pertenecimiento: lo desarrollado más arriba abstrae al estudiante como parte de una historia en curso. Si se continúa con una enseñanza que considere héroes, batallas y elite, no se generara una ligazón con el pasado y el presente de los y las estudiantes. No pertenecer a la Historia, es no poder hacerse cargo de la suya propia.

Enseñanza de las Ciencias Sociales y métodos pedagógicos de enseñanza: aquí la reproducción de formulas obsoletas, aún sigue siendo una traba educacional importante. Pruebas de verdadero y falso, completar cuadros de información, y otras apelan a una memorización de los contenidos, funcionales para una evaluación puntual. Este último punto se considera una cadena importante, ya que docentes, presionados por la evaluación, sesgarían la posibilidad de generar aprendizajes desde otra lógica, más crítica y reflexiva.

Enseñanza de las Ciencias Sociales y generar interés por el pasado: las motivaciones respecto al pasado, y con esto, una acción sobre el pasado y futuro, difícilmente vendrán de prácticas docentes petrificadas en la lógica de la reproducción de clases. La educación debe ser una invitación abierta al saber acumulado por la humanidad, y para esto las preguntas del qué, el cómo y el porqué deben replantearse constantemente.

Educación geográfica e historia oficial: como disciplina puede también ponerse al servicio de un discurso homogeneizador, en la medida que sus formas de enseñanza se enraícen en la localización de pueblos, su relieve, su hidrografía, sin conectar la real dimensión de la dimensión espacial en todo acontecer humano.

Educación geográfica y no pertenecimiento: aquí la categoría de lugar es clave. La antítesis a esta tensión, es la memoria colectiva, la identidad, el auto reconocimiento como un sujeto social activo dentro de un espacio transformable en vías de la “felicidad compartida”. En definitiva pertenecer es ser, y siendo soy parte de la “fuerza del lugar”.

Educación geográfica y métodos de enseñanza: así como su posible conexión con la historia oficial, la educación geográfica no debe auto limitarse a la copia de mapas, análisis de tablas demográficas solamente. Debe ser dentro de un programa de actividades de enseñanza que consideren un fin mayor, siendo uno de estos, poner al ser humano en su sitio, siendo un actor principal en el espacio entendido como “palco”.

Educación geográfica y el generar interés por el pasado: el concepto de reliquia vuelve a ser clave. El residuo material, el espacio patrimonial y todo lo que porta son una fuente que no necesita mediador para empaparse del pasado sin embargo, para ello es necesario tener un grado de interés. Es tarea de la educación en general y de la geografía en particular generar conexiones importantes en este sentido.

3. Marco Metodológico

“las fuerzas que mueven a los seres humanos como seres humanos y no simplemente como cuerpos humanos...son materia significativa. Son ideas, sentimientos y motivos internos”
(Douglas, 1970, pág. ix)

3.1. Enfoque

La presente investigación se circunscribe en la acción metodológica cualitativa, atendiendo que lo que busca indagar está relacionado con las percepciones de los docentes de la comuna de Peñaflores en torno al uso del patrimonio y de los Espacios Patrimoniales como recurso pedagógico. Dichas percepciones dicen relación con los constructos discursivos y prácticos de los y la docente observada y entrevistada, en cuanto a la utilización o no de este recurso en las clases de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

Parece mucho más pertinente posicionarse desde esta metodología ya que se busca comprender razones que justifiquen la percepción y consecuente trato docente de recursos pedagógicos, en este caso, los Espacios Patrimoniales.

Siguiendo a nuestros referentes, comprendemos que se busca “entender los fenómenos sociales desde la propia perspectiva del actor. Examinar el modo en que se experimenta el mundo. La realidad que importa es lo que las personas perciben como importante” (Taylor y Bogdan, 2008: 16). Y para esta investigación aquellos actores, son, como se ha dicho, los docentes de la comuna de Peñaflores, quienes serán investigativamente representados por cuantos se definan en la muestra.

Manteniendo la perspectiva desde los sociólogos y sus respectivos manuales de metodologías de investigación, es posible construir un texto que argumente y legitime la utilización de esta perspectiva metodológica. En ese sentido, es coherente plantear la metodología cualitativa, en la medida de que las experiencias locales que serán analizadas, responden a una búsqueda local, un estudio de caso donde quizás no se pretenda levantar teorías generales o normas de comportamiento y percepción respecto a la temática central, sino más, una indagación acerca de las experiencias locales, con las particularidades de la localidad escogida para la investigación. Se está de acuerdo con Flick (2004:15) cuando dice que “los defensores del postmodernismo han afirmado que la era de

las grandes narraciones y teorías ha pasado: en la actualidad se requieren narraciones limitadas local, temporal y situacionalmente”.

La definición del interaccionismo simbólico nos sitúa anticipadamente en la perspectiva cualitativa entendiendo los componentes discursivos y subjetivos presentes en el tema de la investigación que se tiene al frente. En la otra vereda, podemos ver una metodología que no es aquí criticable. Cualquier juicio negativo sobre la metodología cuantitativa podría pecar de inexperiencia y/o desconocimiento de las potencialidades de esta forma de investigar. La ruta investigativa definida, no obstante, si mantiene ciertas ideas de porque no optar por el camino cuantitativo.

Primero, se considera el tema de las relaciones causales que no necesariamente se consideran aquí como reglas universales de comportamiento. Las subjetividades permiten la construcción de conceptos e ideas referentes a temas varios en la mentalidad docente. Por el contrario, “los positivistas buscan los hechos o causas de los fenómenos sociales con independencia de los estados subjetivos de los individuos” (Taylor y Bogdan, 2008: 15). Mantener reconocidos y posicionados estos conceptos, permiten no perder de vista la importancia de las construcciones intersubjetivas de percepciones y conceptualizaciones docentes.

Se aferra a su vez esta investigación a la idea de Taylor y Bogdan (2008: 16), cuando mencionan que:

Cuando reducimos las palabras y actos de la gente a ecuaciones estadísticas, perdemos de vista el aspecto humano de la vida social. Si estudiamos a las personas cualitativamente, llegamos a conocerlas en lo personal y experimentar lo que ellas sienten en sus luchas cotidianas en la sociedad. Aprendemos sobre conceptos tales como belleza, dolor, fe, sufrimiento, frustración y amor, cuya esencia se pierde en otros enfoques investigativos.

En función de la defensa de las subjetividades, podemos también replicar lo mencionado por Flick (2004: 17), cuando, al referirse a métodos cuantitativos manifiesta que estos:

estudios se diseñan de manera que la influencia del investigador (del entrevistador, del observador, etc.) pueda excluirse al máximo. Esto debería garantizar la objetividad del estudio, por la que las opiniones subjetivas del investigador así como las de los

individuos investigados se eliminan en gran parte. Se han formulado estándares obligatorios generales para realizar y evaluar la investigación social empírica. Procedimientos del tipo de cómo construir un cuestionario, como diseñar un experimento y cómo analizar estadísticamente los datos (...)

Es por lo tanto, el tema perceptual, y con esto, subjetivo respecto de opiniones y prácticas docentes en torno a la utilización o no, de los Espacios Patrimoniales el tema a indagar. Por lo tanto, según lo explicitado, se mantiene un posicionamiento metodológico que opta abiertamente por el enfoque cualitativo desde su perspectiva interaccionista simbólica.

3.2. Definición de la acción investigativa

El posicionamiento teórico de esta investigación corresponde, por lo tanto, a la perspectiva que releva los significados subjetivos de los docentes en torno a la temática descrita más arriba. Así, el Interaccionismo simbólico es el método escogido, en la medida que lo importante y central son “los significados subjetivos que los individuos atribuyen a sus actividades y sus ambientes” (U. Flick 2004: 31), o en palabras de Taylor y Bogdan (2008) “el interaccionismo simbólico atribuye una importancia primordial a los significados sociales que las personas asignan al mundo que los rodea”.

Por lo tanto, es para la investigación importante esta idea, y se basa en las tres premisas que ambos textos citados mencionan desde las lecturas de H. Blumer. La primera de ellas afirma que:

las personas actúan respecto de las cosas, e incluso respecto de las otras personas, sobre la base de los significados que estas cosas tienen para ellas. De modo que las personas no responden simplemente a estímulos o exteriorizan guiones culturales. Es el significado lo que determina la acción (Taylor y Bogdan, 2008: 24).

La segunda premisa, y que reafirma la opción de este enfoque teórico desde lo metodológico, sostiene que los significados son constructos o productos sociales que emergen durante la interacción. Los autores citan directamente a Blumer,

quien menciona que “el significado que tiene una cosa para una persona se desarrolla a partir de los modos en que otras personas actúan con respecto a ella en lo que concierne a la cosa de que se trata” (Blumer 1969, p. 4, citado en Taylor y Bogdan, 2008: 24).

Y por último, pero de primera importancia, encontramos la tercera premisa de este enfoque. Aquí, se desarrolla la idea de que los actores sociales asignan significados a situaciones, a otras personas, a las cosas y a sí mismos a través de un proceso de interpretación. Otra vez, podemos entender esto desde las propias líneas de Blumer (1969: 5) quien dice que:

Este proceso tiene dos pasos distintos. Primero, el actor se indica a sí mismo las cosas respecto de las cuales está actuando; tiene que señalarse a sí mismo las cosas que tienen significado. En segundo lugar, en virtud de este proceso de comunicación consigo mismo, la interpretación se convierte en una cuestión de manipular significados. El actor selecciona, controla, suspende, reagrupa y transforma los significados a la luz de la situación en la que está ubicado y de la dirección de su acción (Taylor y Bogdan, 2008: 25).

Por lo tanto, se aferra a esta perspectiva esta investigación, ya que se considera una mirada que permite identificar y definir de manera más diáfana la dirección de esta, valorando la existencia de posibles significados para los actores sociales, en este caso docentes, respecto del uso de los Espacios Patrimoniales Locales en sus prácticas en aula. Estos significados construirían ciertas interpretaciones acerca de la temática central de este proyecto, las que intentan ser develadas con determinadas técnicas de recolección de información. Así, el tema de la interpretación de cada docente que forma parte de esta investigación se vuelve central. Esto, en palabras de Taylor y Bogdan (2008: 25), considera que:

Desde una perspectiva interaccionista simbólica, todas las organizaciones, culturas y grupos están constituidos por actores envueltos en un proceso constante de interpretación del mundo que los rodea. Aunque estas personas pueden actuar dentro del marco de una organización, cultura o grupo, son sus interpretaciones y definiciones de la situación lo que determina la acción, y no normas, valores, roles o metas”.

A su vez, esta investigación se plantea como un estudio de caso, considerando que será la comuna de Peñaflores, la que dé el Espacio donde poder recoger la información, y así poder comprender las dinámicas pedagógicas para localidades periféricas a la Región Metropolitana, perfilando sus accionares desde una comprensión teórica de lo educativo y lo patrimonial. Se reconoce entonces que “Los estudios de caso tienen un papel importante en la investigación cualitativa. La mayor parte de este tipo de investigación recurre al estudio de unidades de forma intensiva, por medio de un abordaje ideográfico que puede vincularse con la teoría”, siendo que la mirada Ideográfica implica la descripción amplia, profunda del caso en sí mismo, sin el propósito de partir de una hipótesis o teoría, ni de generalizar las observaciones” (Manuel Muñiz, Estudios de caso en la investigación cualitativa, Facultad de Psicología, División de Estudios de Posgrado Universidad Autónoma de Nuevo León)

3.3. Definición de Muestra

La definición de la muestra está marcada por un intento de revisar de manera diversificada la realidad educativa desde las prácticas docentes. Con esta finalidad, la y los docentes que definen la muestra son representativos de instituciones escolares que se diferencian respecto de su dependencia y modalidad. Por una parte, existe un establecimiento de dependencia municipal y de modalidad en Educación General Básica; un segundo establecimiento es de dependencia municipal también, pero de modalidad Liceo Científico Humanista, y un tercer establecimiento es de modalidad particular subvencionado, y es de modalidad Liceo Técnico Profesional. Todos pertenecientes a la comuna de Peñaflores.

Como se mencionara, la muestra no define un nivel educacional, ya que a quien se observa es al docente en sus prácticas, y por lo tanto se acompaña a este en varias clases, en también, varios niveles educacionales, desde 7° básico a 3° medio.

Docente/establecimiento		modalidad	dependencia
Muestra 1	Colegio Emilia Lascar	Escuela de Educación General Básica	municipalizado
Muestra 2	Liceo de Peñaflores	Liceo Científico Humanista	municipalizado
Muestra 3	Liceo Comercial de Peñaflores	Liceo Técnico Profesional	Particular/subvencionado

3.4. Definición de la Unidad Investigacional

La unidad investigacional apunta a las percepciones de los y la docente estudiada en esta investigación. Desde aquel componente perceptivo se logran traslucir razones de su tratamiento particular respecto del uso o valoración de los Espacios Patrimoniales dentro de la comuna de Peñaflores. Por lo tanto, esta unidad descansa en la generación de constructos discursivos y prácticos de los docentes observados y entrevistados, en cuanto a la utilización o no de este recurso en las clases de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

3.5. Definición de Técnicas de Recolección de información

Las dos formas de acceder a la información son, en primer lugar, mediante la **observación no participante de clases** donde los profesores pudieran desenvolverse con cierta “normalidad”, desarrollando su trabajo pedagógico para jóvenes que en su mayoría residen en la comuna. La “observación no participante frente a participante” (Flick, 2004: 150) es importante a considerar en la medida que es el trabajo de “simples observadores que siguen el flujo de los acontecimientos. La conducta y la interacción continúan como lo harían sin la presencia de un investigador, no interrumpidas por la intrusión” (Adler y Adler, 1998: 81, citado en Flick, 2004: 150). Entonces, la no interrupción, permite traslucir ciertas prácticas que indican las percepciones del docente respecto al uso de lo patrimonial y tradicional de los estudiantes en la enseñanza de nuestra asignatura.

Una **segunda técnica de recolección de información es la entrevista semiestructurada**. A través de esta, se proyecta obtener información trascendental en relación a las percepciones de los docentes definidos en la muestra. Sus subjetividades, pensamientos, valoraciones (positivas o negativas) juicios y otras ideas respecto a la conexión entre Escuela y Espacio Patrimonial local, pueden abordarse a través de una entrevista de estas características.

Para esto se determina de antemano cual es la información relevante que se quiere conseguir. Se hacen preguntas abiertas, dando oportunidad a recibir más matices de la respuesta, permite ir entrelazando temas, pero requiere de una gran atención por parte del investigador para poder encauzarlos. Siguiendo a Flick (2004: 89) se entiende que hay una “expectativa de que es más probable que los sujetos entrevistados expresen sus puntos de vista en una situación de entrevista

diseñada de manera relativamente abierta que una entrevista estandarizada o un cuestionario”.

La entrevista consta de tres grandes áreas donde se desarrollan las temáticas desde lo perceptual, lo patrimonial y lo pedagógico. Además se incluyen algunas citas que sugieren al docente a reflexionar de forma contrastada sobre conceptualizaciones acerca de lo patrimonial y lo educativo.

3.6. Viabilidad y Fiabilidad

La investigación que aquí se presenta, se estructura desde su marco metodológico como cualitativa. Es en ese sentido, que las técnicas de recolección de datos seleccionadas, para poder comprender de qué manera el profesorado, a través de sus estrategias y recursos, reconoce los espacios patrimoniales en los que se desenvuelve la práctica pedagógica, apuntan a recoger mediante observaciones de clases, cuales son las formas de desenvolvimiento de los y la profesora tomados como muestra.

A su vez, las entrevistas semi-estructuradas tienen el mismo objetivo, ya que además de poder constatar las prácticas, se busca en los significados y verbalizaciones respecto del tema, el nivel de reconocimiento en su cualidad propia de cada docente. Con ambas técnicas se busca entonces la “constancia o uniformidad de los resultados obtenidos en el mismo momento, pero utilizando instrumentos diferentes” (U. Flick, 2004: 236), ya que al analizar las practicas docentes en un mismo periodo de trabajo (mes), para poder enfrentarse a la problemática del cambio, lo que pareciera ser una normalidad en los estudios de tipo cualitativo, los que “trabajan muy raras veces en estos objetos inalterables” (U. Flick, 2004: 236).

Es clave, pensando en la fiabilidad de esta investigación, reconocer que cada palabra que se registra en las entrevistas, como las acciones que emanan desde las observaciones son verídicas, y ocurrieron en el marco del mismo lugar donde el docente se desenvuelve, ya sea su colegio municipal, Liceo Municipal Científico-Humanista, o Liceo Comercial de la comuna de Peñaflo. La fiabilidad por tanto descansa en que se hace posible “comprobar, por una parte, que es una declaración del sujeto, y por otra, donde comienza la interpretación del investigador” (U. Flick, 2004: 238), siendo esta última en el apartado correspondiente al análisis.

Respecto de la validez de esta investigación, lo que en palabras de Kirk y Miller (citado en U. Flick, 2004: 238), es “una cuestión de si el investigador ve lo que piensa que ve”, puede decirse que la búsqueda de la comprensión a la que apunta esta tesis, dice relación con las evidencias halladas en las salas de clases y oficinas de los establecimientos educacionales. Reconocer cuales son las practicas es intentar traslucidar aquellas formas pedagógicas existentes, las que son contrastadas con un marco teórico puntual y preciso acerca de los dos ejes centrales de esta investigación. A saber, Educación y Patrimonio, los que permitirán extraer inferencias comprensivas de los sujetos estudiados.

4. Desarrollo

4.1. Análisis de entrevistas

Como ya se ha mencionado, la investigación pretende llegar a comprender de qué manera docentes de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, a través de sus estrategias y recursos, reconocen los espacios patrimoniales en los que se desenvuelve la práctica pedagógica. En ese sentido esta investigación alude a un estudio de caso localizado en la comuna de Peñaflor, y es pertinente por tanto realizar una breve descripción de la comuna que permita visualizar el espacio referido.

Así, se puede mencionar que Peñaflor es una comuna de la Provincia de Talagante, ubicada en la Región Metropolitana de Santiago de Chile en la Zona central del país, y distante 37 kilómetros en dirección suroeste de Santiago centro. Su superficie es de 66,1 kilómetros cuadrados.

La comuna Integra, junto con las comunas de Talagante, Melipilla, El Monte, Isla de Maipo, Padre Hurtado, María Pinto, Curacaví, Alhué y San Pedro el distrito Electoral n° 31 y pertenece a la 7° Circunscripción Senatorial (Santiago Poniente).

Los límites de la comuna *son*: por el Norte con la Comuna de Padre Hurtado; por el Oriente con la Comuna de Calera de Tango; por el Sur con la Comuna de Talagante y por el Poniente con Curacaví y Melipilla²⁰.

Con estos datos, se puede comprender que la ubicación de la comuna es en los márgenes de la capital, teniendo como formas de acceso sólo dos vías. Esta marginalidad acerca de la urbanización de la ciudad, permite la persistencia de resabios de un pasado, y una organización de la planificación de la localidad particular de áreas de estas características.

Dentro de la comuna, existe un abanico de posibilidades educativas, y es dentro de ellas donde se inscriben los establecimientos en los que se desenvuelve cada docente involucrado en esta investigación.

Es así, que como estudio de caso se ha trabajado en los tres establecimientos definidos en la muestra, realizando las entrevistas a cada docente, y realizando observaciones no participantes en distintas clases para cada profesor(a).

Con esto se puede comprender de mejor manera el desarrollo de estas técnicas de recopilación de información, donde se debe hacer desde un reconocimiento de que los análisis que aquí se desarrollen, vienen desde un ejercicio reflexivo, donde poder hacer interactuar a los tres docentes que forman esta investigación. Como se dijera, los tres son representativos de espacios educacionales distintos, en la medida de que se recogen experiencias y conceptualizaciones de docentes que se desenvuelven en, un espacio escolar de enseñanza básica y municipalizado, otro, un Liceo, también municipalizado, pero de enseñanza media y científico humanista, y un tercero, de enseñanza secundaria, pero técnico comercial, y perteneciente a la Cámara de Comercio.

²⁰ Fuentes para extraer esta información: www.penaflor.cl; www.wikipedia.cl

Esta perspectiva permite no acotar el espectro de un tipo de enseñanza, si no que posibilita reconocer cuales son las estrategias y recursos utilizados y reconocidos por la y los docentes observados y entrevistados, respecto de los Espacios Patrimoniales, en este caso de la comuna de Peñaflo, sin caer en un determinismo analítico respecto a las posibilidades del escenario educativo en particular. Cabe mencionar en este sentido que lo que busca detectar y considerar esta investigación son aquellas percepciones detrás de las prácticas y recursos utilizados en la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales, desde la perspectiva patrimonial y del rescate de la historia local, materializada esta en sus espacios físicos como tradicionales u orales.

Así, debe considerarse un análisis que comience revisando las entrevistas, desde una mirada que permita disgregar aquellos componentes centrales y comunes en los discursos de la y los docentes, realizando una separación desde las tres esferas que intenta cubrir la aplicación de la entrevista. Estas son dimensiones que dicen relación con lo perceptual, lo pedagógico y lo patrimonial, refiriéndose cada docente desde sus propias percepciones e ideas a estas tres temáticas.

Análisis desde la dimensión perceptual

Entendiendo a que esta investigación se realiza como un estudio de caso, las búsquedas e interrogantes se perfilan en la comuna de Peñaflo, y en ese sentido, la primera dimensión (la perceptual) es la que se revisará en primer lugar.

Desde esta, la y los docentes concuerdan en una idea al preguntárseles por cual es la percepción que tienen acerca de la comuna de Peñaflo. Es así como cada uno(a) menciona el concepto ciudad o comuna dormitorio para referirse a la comuna, aunque sólo en dos de ellos (los docentes del Liceo de Peñaflo y del Liceo Comercial) se refieren a esta idea entendiendo que la mayoría de los y las habitantes de la comuna de Peñaflo realizan sus actividades diarias, laborales y/o educacionales fuera de Peñaflo, y, mayoritariamente en Santiago. El docente del Liceo Comercial menciona al respecto que

“(...) como lo he dicho en clases, la identifico como una comuna dormitorio, los habitantes, la gran mayoría de las personas que aquí viven van al Gran Santiago a trabajar, volviendo ya tarde, por lo tanto, es una comuna con esas características” (E3.1LC.16)

y por su parte, el docente del Liceo de Peñaflo considera que

“Peñaflo para mí es una ciudad dormitorio, donde la mayoría de la gente ejerce su trabajo en la Metrópolis,

que vendría siendo Santiago, y Peñaflor vendría siendo algo así como una ciudad dormitorio y satélite, se encuentra alrededor de Santiago, en la periferia (...) (E2.1LP.18).

Para estos dos profesores la relación que se mantiene entre las y los habitantes de la comuna es entonces un lugar donde se encuentra el domicilio, pero no así sus actividades, por lo que esto se mantendría como un factor constante en las formas que se valorizan los espacios que ofrecen la comuna. Detalles respecto de esta lectura se podrán visualizar en palabras de la y los entrevistados más adelante. Ahora bien, una lectura distinta, pero refiriéndose al mismo concepto de “ciudad dormitorio” es la de la profesora de la Escuela Emilia Lascar, quien menciona que

“mira, para mí, lo que siempre he pensado desde que yo era chica, que es un hoyo sociocultural, porque he pensado que es una ciudad, ni siquiera ciudad, es un pueblo que es completamente dormitorio, en donde no hay cultura, donde en realidad no hay nada, “cachai” para mí no hay nada... (E1.1CEL.24).

Es en esa medida que la lectura de la docente recién citada permite visualizar ciertas ideas sobre el escaso trabajo que se realiza en la comuna respecto a lo cultural, desde una mirada general. Al referirse a la percepción que tiene de Peñaflor, alude directamente a conceptos que relacionan a la comuna con un espacio carente de gestiones culturales integradoras de la población. Puntualmente la misma docente menciona que *nunca ha habido, de que me acuerde, nunca ha habido cultura, nunca, no sé, ha habido talleres “cachai”, un rescate de la opinión de la gente (...)* (E1.1CEL.26). parece ser importante esta idea respecto a lo que se busca apreciar en esta investigación en la medida que guarda una directa relación con las valorizaciones que se hagan en la comuna respecto al recurso pedagógico que aquí se levanta como posibilidad cierta de tratar los contenidos curriculares de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Esto, entendiendo que quizás la ausencia de actividades culturales que sean emanadas desde las políticas locales, pueda repercutir en el uso o no de instancias pedagógicas apegadas a la identidad y cultura local.

Deteniendo el análisis en el discurso de la docente de la Escuela de educación básica podemos apreciar otras temáticas que trata al momento de preguntarle por su percepción de Peñaflor. Por ejemplo se refiere en un momento a que *el trabajar es sólo en negocios chicos, antes estaba Bata, y la gente trabajaba en Bata, “cachai”, si la gente de Peñaflor, prácticamente la fundó, lo fundaron los*

<batinos>,(E1.1CEL.26), con lo que puede inferirse que para esta docente existe una conexión importante a la hora de pensar en la historia local y la identidad del lugar y su relación con lo cultural. Esta misma importancia la otorga el docente del Liceo de Peñaflor, el que desde una perspectiva más cercana a la de la historiografía estructural, en su caso económica, devela la importancia de Bata para la historia de Peñaflor el que la relaciona, desde distintas miradas con una historia más macro. Por ejemplo el docente menciona que:

“ (...)lo único que queda como industria, que es un “elefante blanco” ya a estas alturas sería BATA, la que después de la crisis del 82, BATA ya no pudo seguir sobreviviendo como una productora o transformadora de insumos, y por tanto a lo único que se dedica BATA ahora es en este momento hasta la fecha, es a la producción de calzado tipo industrial, zapatos punta de fierro, pero todo el resto, el sindicato de Bata fue totalmente, bueno, fue vendido, ahora es un colegio...tremendo mural que tenía, precioso, también fue borrado (...) (E2.1LP.18).

Con esto es posible visualizar que considera a esta industria, en el presente, un foco de un pasado común, local y constitutivo de la historia de Peñaflor, lo que por ejemplo se grafica cuando recuerda la existencia de un mural, relacionado con el sindicalismo en Bata, explicando que:

“si tu miras hacia arriba, tiene una muralla plana, que tú no entiendes porque no tiene ventanas, y eso era un mural, estaba muy bonito, aparecía un hombre con un martillo y con un zapato, elevándolo, y alrededor había una asamblea, un sindicato, y eso era el sindicato acá de trabajadores de acá de Bata, y era tremendo, acá Bata tiene una historia enorme, de hecho, incluso los elementos, los establecimientos educacionales que habían en la época estaban en función de Bata, o sea el Liceo Comercial, la Escuela de Calzado, hay mucho, mucho giró en torno a Bata” (E2.1LP.18).

La mirada de este docente permite conectar la presencia de esta industria en Peñaflor con una mirada integradora de otras, como por ejemplo, la política-económica, la social, e incluso con una historia mundial. Respecto de lo primero menciona que

“(...) el ISI, se relaciona mucho con Peñaflo, sobre todo se relaciona mucho con la historia de la economía nacional del siglo XX, no sé si tanto con el XIX, pero sí con el siglo XX, se relaciona bastante, por cosas bien particulares, se inicia el trabajo de industria acá a través de Bata, y Bata empieza a crecer a través de CORFO y del sistema ISI (...) (E2.1LP.18).

Continua mencionado que

“fue el “peak” del sistema ISI, pudo lograr reconvertirse, porque si bien el ISI entró en crisis del 40’ hasta el 45’, y de ahí un poquito más, hay que recordar el 70% que recibió Ibáñez, a pesar de eso BATA logra reconvertirse como una fabricante, y ellos mismos comienzan a fabricar o comprar insumos o maquinarias que no necesariamente vienen del centro de Europa, el centro de Europa estaba destruido para esa época, no había gran cantidad de maquinaria ni insumos que se pudieran utilizar, y empiezan a comprar de Norteamérica, entonces logra sortear la época de la crisis del sistema ISI” (E2.1LP.18).

En estas palabras es posible extraer las conexiones que realiza el docente respecto de un pasado común de la comuna de Peñaflo, aludiendo a políticas implementadas a nivel latinoamericano. Puntualiza episodios y personajes históricos, contextualizando un proceso relativo a lo ocurrido en el continente en general, y en Chile en particular, y desde esa mirada local, ejemplificar con una industria asentada en Peñaflo. Se insiste que cada palabra aquí analizada es parte de la respuesta del docente del Liceo de Peñaflo en relación a su percepción sobre y acerca de la comuna.

El mismo docente explica que la importancia de Bata en la zona se puede ver también en que

“(...)acá hubo sindicatos súper poderosos, se relaciona también con el movimiento, con la politización de las clases populares en Chile, entonces el sindicato de BATA llegó a tener un tremendo edificio, una cantidad de trabajadores enorme, era una de las empresas más grande de Chile, y ya para el...bueno, pasó por el “shock” del 75’ el “shock” económico y por tanto

empezó a haber un despido masivo de personas con el Decreto Ley 600 que es para la exportación que implantó Pinochet, que lamentablemente liberalizó las fronteras del calzado, no se protegió la industria nacional y por tanto empieza a morir BATA de a poco, y finalmente la crisis del 82' lo mata completamente, entonces representa mucho de la Historia del siglo XX Peñaflo.” (E2.1LP.18).

A su vez, desde una mirada de la historia social, el mismo docente perfila un análisis donde conecta el impacto de el quiebre de Bata, entendiendo procesos migratorios desde los márgenes rurales de la Región Metropolitana, y manifiesta que:

“(...) participa en esta dinámica de la migración campo-ciudad de los 30' a los 50', o sea Peñaflo, si tú preguntas a los abuelos de donde vienen en Santiago, Maipú, zonas que se encuentran en la zona sur de Santiago, Pudahuel, Pedro Aguirre Cerda, ¿de dónde viene usted?, “no, de Talagante, de Malloco, de Peñaflo, de Padre Hurtado”, entonces también participa en el proceso migratoria, es súper rico conocer eso(...)” (E2.1LP.18).

Desde esta lectura de lo manifestado por el docente, se puede entender que su lectura en torno a la percepción que posee de Peñaflo, está incluido el carácter histórico de la localidad, y de como esta se inscribe en dinámicas que se manifiestan en diversas escalas y perspectivas. Puede entenderse que su mirada es desde una forma de pensar históricamente donde el tema estructural juega un papel importante, y se refiere a su percepción incorporando aspectos y datos que claramente maneja, y desde ahí, construye su discurso.

Ahora bien, en las construcciones discursivas de la y los docentes involucrados en esta investigación, y siempre refiriéndose a su percepción sobre Peñaflo, se puede apreciar ideas que asocian sus percepciones a espacios físicos de Peñaflo que poseen un grado de historicidad importante. La docente del Colegio Emilia Lascar, en algún pasaje de su respuesta, apunta a que ciertos lugares importantes para la comuna sufren en la actualidad cierto deterioro y desvalorización. Puntualmente indica que el Trapiche es un lugar que:

“(...) como hasta hace tres años, habían ramadas todo el año, estaban “las negras”, pero yo que desde me

acuerde siempre ha estado botado, “tirado”, “tirado” completamente, “cachai”. Yo iba los fines de semanas con mis viejos a andar a caballo o alguna cuestión, “pucha”, “teniai” una piscina al medio que estaba abandonada, los baños “tirados”, “cachai”, lo único que funcionaba eran estas especies de quintas de recreo, y que iban los puros “tatitas chichas” ahí a tomar.” (E1.1CEL.32).

Este mismo lugar, hoy ha sido parte de un proyecto de “mejoramiento” donde dieron termino a supervivencias tradicionales y culturales de reunión social, levantando un proyecto de construcción de una medialuna y un parque, y que en el pasado, a comienzos del siglo XX, fue un balneario tierra adentro de la aristocracia santiaguina.

Puede apreciarse por tanto que para los docentes existe una mirada que incluye en su dimensión perceptiva, algunos matices del carácter histórico de la localidad, pero como se indica, por ejemplo en palabras de la docente, cierta quietud cultural, no otorgándose a la comunidad un nivel de participación importante en la gestión de instancias de reunión y promoción de la identidad local.

Existen algunas valoraciones positivas que realizan, tanto la docente del establecimiento de educación básica, como el docente del Liceo Comercial, respecto a Peñaflor, y que podrían entenderse con la mantención de ciertas conductas típicas de la vida fuera de la ciudad. Esta ruralidad aún persistiría en la comuna, entendiéndose por ejemplo que según el profesor del establecimiento técnico profesional, Peñaflor mantendría en la actualidad una fusión de elementos urbanos como rurales, primando cada vez más lo ciudadano, esto generado por el factor expansivo de la ciudad, la que traería la consiguiente conurbación. El docente se refiere a esto explicando que *hoy día llegar a Peñaflor no es el viaje fuera de Santiago, sino que es una extensión de Maipú, Padre Hurtado, y para desembocar en Peñaflor* (E3.1LC.16). En esa medida, reconoce que existen costumbres permeadas por la vida urbana, pero que existirían otras más impermeables o reflejo de cierta forma de vida rural como cuando menciona que:

“(…) los alumnos, y la tecnología que ellos utilizan es una tecnología totalmente urbana, pero...quiero hacer un pero, en los alumnos aún se mantienen aspectos, en educación, aspectos que me llaman positivamente la atención, el respeto hacia el profesor que demuestran ellos y también los apoderados (...)” (E3.1LC.16).

Por su parte la docente de educación básica, en esta reflexión acerca de su percepción sobre y acerca de Peñaflor, también realiza cierto rescate de algunos tópicos relacionados con la vida fuera de la ciudad. Menciona que:

“(...) yo creo que por eso la gente se queda, de hecho yo me compré mi casa acá en Peñaflor “cachai”, porque también es por un tema de la “pega”, pero yo creo que por eso la gente se queda, porque aunque sea fome, fome, esa “fomedad” en algún aspecto te gusta “cachai”, el tema del aire limpio, no sé, no hay tantos choques en las calles (...)” (E1.1CEL.38)

Y conjuntamente, apunta que en Peñaflor existe una tranquilidad distinta a la ciudad en la medida de que:

“(...) mirándolo por el lado bueno, Peñaflor igual es tranquilo “cachai”, es súper tranquilo, “podís” andar a las tantas de la madrugada, obviamente, ahora “tenís” que <conejea> un poco “cachai”, pero no te pasa, nunca pasa “na”, “cachai”, es extraña la vez que pasa algo “cachai”, aunque “sabís” que hay poblaciones un poco más complicadas que otras, pero no te “vai” a ir a meter a esas poblaciones “cachai”, pero es eso, llega un momento, cuando yo era adolescente y decía, <pucha> no hay ni fantasmas acá po’, “cachai”, a ese nivel, yo podía estar hasta las cinco de la mañana en una plaza sentada, y me iba caminando a mi casa sola y no pasaba nada, “cachai”, ahora si hay que andar con un poco más de cuidado (...)” (E1.1CEL.36).

Esta tranquilidad, y según lo manifestado por ambos docentes, se habría visto afectada por la integración de sectores de la actual población que llegaron desde algunas comunas de Santiago, como lo menciona la docente en su comentario anteriormente citado. Luego, a lo largo de la entrevista, vuelve a referirse a este tema. Así, también el docente del Liceo Comercial dice al respecto que:

“(...) en la instalación de sectores que han sido los más conflictivos en Peñaflor, que son producto de gente que se le entregó vivienda acá en la comuna y se ha provocado un conflicto social importante, debido a que las personas de mayor edad, antiguos acá en Peñaflor,

señalan que se ha puesto malo, se ha “maleado” Peñaflo con la llegada de esta gente (...) (E3.1LC.16).

Desde esta óptica, lo expuesto por la y los docentes entrevistados permite reconocer que existen conexiones entre la percepción que han construido acerca de Peñaflo, la que para la docente de educación general básica y el profesor del Liceo de Peñaflo es su comuna de residencia, mientras el profesor del Liceo técnico-profesional reside en La Cisterna. En estos discursos se entrecruzan en distintos grados, algunas relaciones entre lo perceptivo y la historia local, la que se explicita de manera más desarrollada por la y él docente que viven en Peñaflo, mientras el docente que vive fuera de la comuna mantiene una opinión que acusa cierto distanciamiento, pudiendo quizás referirse de manera más desconectada de la historia del lugar.

Por otra parte, pareciera ser que el posicionamiento disciplinar del docente del Liceo de Peñaflo le permite construir un discurso que incorpore cierto dominio historiográfico acerca de la importancia y repercusión social del asentamiento de una industria como Bata en Peñaflo, aludiendo, como se pudo apreciar, a conexiones en distintas escalas de análisis. Por su parte también, la docente del colegio Emilia Lascar proyectó conexiones respecto a la presencia de esta industria, desde una perspectiva más aferrada a lo vivencial y emocional por vivir toda su vida en Peñaflo (E1.1CEL.14).

Inmediatamente después de aproximarnos a sus propias percepciones acerca de Peñaflo, se interpelo a la y los docentes para que se refirieran a las percepciones que tienen acerca de la relación existente entre las y los estudiantes que ella y ellos educan, y la comuna, dando ciertas ideas en común y otras sin posibilidad de reconocer transversalidad ni unanimidad.

Si analizamos aquellas ideas concordantes entre docentes, es muy claro el hecho de reconocer la importancia que le darían estudiantes a los barrios o poblaciones donde viven, más que a la comuna en general. La identificación, según la y los docentes radicaría en su contexto más cercano, reduciendo, si se quiere, la localidad, a lo inmediatamente circundante a su cotidianidad. Por ejemplo, al referirse el docente del Liceo científico humanista al tema de la identificación barrial manifiesta que:

“(...)cada plaza parece como la “Republica Independiente de...” tú vas a la plaza del Prado y está la plaza del Prado y tienes la Iglesia del Prado y tienes la Escuela del Prado, y hay muchachos que circundan ahí, hay casas-habitación que se encuentran alrededor

y se juntan y juegan en El Prado, tú te vas a la Plaza de Malloco, está la parroquia de Malloco por un ladito, está la Escuela de Malloco y las personas que viven ahí, y tú te vas a distintos lugares y ocurre exactamente lo mismo (...) (E2.1LP.22)

El mismo docente agrega que la identificación barrial más que comunal se da en las y los jóvenes de una manera importante, y explica que:

“(...) lo que si hay, y mucho, es una identificación con los barrios, y eso responde a eso mismo que te estaba diciendo que es su área verde, su población, su iglesia, sea evangélica, católica o la que tú quieras, hay un lazo de identificación muy fuerte con el lugar donde ellos crecen, por ejemplo si le preguntas a un muchacho ¿de dónde soy tú?, ¡yo soy de Las Praderas!, “pero ¿dónde queda eso?”, “en Peñaflor, pero ¡yo soy de Las Praderas!” (E2.1LP.22).

Esta lectura, bastante decidora, puede entenderse también en lo mencionado por el docente del liceo técnico profesional, quien, si bien no especifica lo barrial como más importante que lo comunal, si ocupa el concepto “barrial” para referirse a la identidad de las y los estudiantes. Así, este último docente menciona que:

“(...) la valoración que le hacen al espacio, a la misma comuna, a la gente, a la vida cotidiana que tiene cada uno de ellos, identidad de barrio, por ejemplo, ahí hay una valoración distinta, la valoración de los chicos de Peñaflor de un “me gusta vivir en Peñaflor” (...) (E3.1LC.18).

Por su parte la docente de educación básica, manifiesta esta situación con un ejemplo puntual de un estudiante, pero al referirse a esto explica que aquel estudiante “quiere a Peñaflor”, pero poniendo atención a sus palabras, puede entenderse que se refiere a esta identidad barrial de la que hablaba el docente del Liceo de Peñaflor. La docente menciona que:

“ellos viven no más acá, pero yo lo veo, yo veo reflejado en ellos que ellos están acostumbrados a esto, ponte tú, yo tengo un alumno que vivió en la Nueva Trapiche, la que también es una población bien popular, y se cambio acá, a Benjamín Labbe, a la calle que está acá, igual las casas son más <jaibonas>, se cambio donde un tío que

*tiene plata “cachai”, y él también po’, él ha pasado todo un proceso porque quiere volver a su villa “cachai”, el si quiere volver a su población “cachai”, va siempre, tiene unos primos, los mismos chiquillos de acá también son de allá “cachai”, entonces ahí tu vei’ el tema de que ellos prácticamente les gusta “cachai”, les gusta Peñaflo*r” (E1.1CEL.56).

Ahora bien, esta identificación podría variar según lo explicado por el docente del Liceo técnico profesional, en relación a las generaciones pasadas de cada estudiante, siendo en aquellos que vienen de familias peñaflorinas, mucho más potente el lazo identificador para con la comuna, mientras que aquellos y aquellas oriundas de otras partes, en su mayoría de Santiago, no habrían generado esta relación con Peñaflor. El docente DS explica que él percibe que:

*“debo hacer una división, entre los alumnos que son hijos de peñaflorinos o nietos de peñaflorinos, tienen un tremendo orgullo y amor por la tierra, y no así la gente que es hija de santiaguinos que han, con respecto a lo que hablaba anteriormente de la llegada de nuevas poblaciones acá, ellos tienen un mayor desapego con Peñaflo*r, ahí hay una diferencia bien interesante que se nota, ese desapego de los hijos de los no peñaflorinos es bastante evidente” (E3.1LC.18),

Además el profesor proyecta este sentido de pertenencia o de no pertenencia según el lugar de procedencia al cuerpo docente de la institución donde se desenvuelve laboralmente. En ese sentido dice que “(...) *no sólo lo puedo denotar en alumnos, si no que en los docentes también, aquí hay varios docentes nativos de Peñaflo*r y ellos no se dan por abolidos, por estar alejados de la capital (...)” (E3.1LC.18).

Esta opinión del docente del liceo técnico profesional no concuerda con la y él otro docente parte de la muestra, ya que podemos ver que tanto la profesora de educación básica como el profesor del establecimiento científico humanista mantienen de manera más concreta que la identificación barrial es mayor. Esto último como se dijera es más evidente en el docente que en la profesora, no obstante puede inferirse esta lectura de las palabras de esta última. No obstante esto, ambos comparten opinión respecto de lo escueto de la relación entre estudiantes y la comuna, por ejemplo cuando la profesora menciona acerca de los y las estudiantes que “*no, ellos viven no más acá (...)*” (E1.1CEL.56), apuntando que no existe conciencia de una relación más compleja en términos identitarios.

Esta lectura se condice con lo planteado por la docente anteriormente cuando se refiere a Peñaflor como ciudad, o pueblo dormitorio, en su acepción de *“hoyo sociocultural”* (E1.1CEL.24) donde no existirían espacios de promoción de la cultura ni de la opinión de la gente de la comuna. Y es precisamente la lectura que hace el profesor del Liceo de Peñaflor al respecto, cuando menciona que *“no hay mayores zonas de sociabilidad acá en, o sea no hay un parque grande, no hay un punto de encuentro, no hay un centro cultural activo”* (E2.1LP.22) que pudiera generar una identificación mayor, o un tipo de relación más enriquecida entre estudiantes y la localidad. Esta lectura daría el pie para mantener la consideración de comuna dormitorio también para este docente quien menciona que *“si tú miras las micros, en la mañana vas a ver una cantidad enorme de muchachos que se va de Peñaflor a estudiar o a Maipú, o a Santiago Centro”* (E2.1LP.22).

Ambos docentes, que viven en Peñaflor, realizan una crítica respecto a la gestión e importancia escueta que le da la comuna de Peñaflor a lo social y cultural. Ambos realizan una comparación con una comuna aledaña, como lo es Talagante, donde según la docente *“nunca ha habido políticas, haciendo la comparación con Talagante, Talagante tiene un lado cultural, pero tremenda, y la Casa de la Cultura pasa llena, acá con suerte tenemos una biblioteca, a eso me refiero (...)”* (E1.1CEL.34), mientras que el docente del liceo científico humanista menciona también una mirada crítica respecto a espacios de reunión y sociabilización, ahora deportivas, mencionando que:

“acá no existe una plaza central, tú te pones a mirar un lugar que también se encuentra en condiciones similares a Peñaflor, que es Talagante, y ahí hay una plaza de “skateboard” y ahí se juntan los muchachos a hacer skate, y tú lo tienes cercano, y los muchachos no tienen que ir al parque O’higgins a aprovechar el parque de skate que hay en el Parque O’higgins, van a su parque de Talagante, y muchos muchachos de acá también van a Talagante” (E2.1LP.22).

Esta realidad de Peñaflor manifestada por esos dos docentes iría supliéndose por otras posibilidades de interacción social, como lo sería la misma escuela, la que para la docente permite comprender que *“acá en la escuela es una relación que es completamente familiarizada, “cachai”, los chiquillos se conocen desde chicos, viven todos en las mismas villas, son todos vecinos (...)”* (E1.1CEL.50), o por la cancha de futbol, que sería también para esta docente *“el único espacio concreto que yo sé que los chiquillos se juntan es en la cancha de futbol, “cachai”, porque las chiquillas también van (...)”* (E1.1CEL.50), o la pileta central de la plaza de armas de Peñaflor, donde los estudiantes de la escuela básica donde ejerce la

docencia la docente, acuden a este espacio el que *“para ellos lo más grande es ir a jugar en la pileta en la plaza, “cachai”, y se juntan de todos los cursos, es como el panorama de los chiquillos ir a jugar a la pileta en la plaza”* (E1.1CEL.50).

Por lo tanto, se irían supliendo las necesidades con los escasos espacios existentes en la comuna, y de no ser así puede entenderse desde lo mencionado por la docente y el docente del Liceo de Peñaflor, que la búsqueda de estas instancias de interacción social van desarrollándose fuera de la comuna. Así, por ejemplo, el docente del establecimiento científico humanista menciona que:

“para todo lo que significa diversión, las niñas se juntan, “vamos al mall”, pero acá no se juntan a compartir, a disfrutar las áreas verdes, a lo más un par de adolescentes o de <cabros> se van a tomar al cerro la virgen o al Trapiche, pero de pasar diversión los muchachos van al cine y para eso van a Santiago” (E2.1LP.22)

Tema que también explicita la docente de educación básica, cuando hace mención a su experiencia personal respecto a la participación en un grupo muralista, el que tuvo como finalidad poder saciar su búsqueda de espacios de interacción, pudiendo encontrarlo fuera de Peñaflor, y específicamente en Santiago, e incluso viniendo con aquellas personas a realizar sus trabajos a Peñaflor (E1.1CEL.42).

Y por último, dentro de los discursos de la y los docentes respecto de las relaciones que perciben entre los estudiantes y la comuna, puede añadirse una idea que menciona esta misma docente, donde manifiesta que a las y los estudiantes *“les gusta Peñaflor, yo creo que es por lo mismo de la tranquilidad que les entrega el pueblo “cachai”, porque ellos se pueden mover, tienen sus espacios “cachai”, pero se quedan en eso, se quedan en eso, completamente en eso (...)”* (E1.1CEL.56), siendo este “estancamiento” también mencionado por el profesor del liceo científico humanista, cuando mencionara que existe una cantidad importante de estudiantes que viajan por la mañana a estudiar fuera, y comenta que *“una cantidad enorme de muchachos que se va de Peñaflor a estudiar o a Maipú, o a Santiago Centro, y son muchachos que dicen “bueno, si yo me quedo acá en Peñaflor finalmente me voy a estancar”* (E2.1LP.22).

Esta lectura del estancamiento, pone en alerta de ante mano respecto a los trabajos educativos realizados en zonas puntuales, muchas veces, no parte de grandes ciudades o periféricas. Las visiones respecto de las relaciones existentes entre estudiantes y la localidad de Peñaflor, acusan ciertas diferencias en las

lecturas y tantas otras similitudes, pero no es posible reconocer un grado realmente importante de identificación, quizás mayor que lo que explicita el docente del establecimiento comercial, quien como ya se dijera, percibe la realidad de sus estudiantes no residiendo en la comuna de Peñaflores.

Al momento de preguntar al y los docentes acerca de la importancia que reconocen ellos de la enseñanza de la Historia, en la formación de sus estudiantes, podemos ver que en los dos entrevistados varones existe una relación importante entre la enseñanza de los contenidos y los saberes previos y cotidianidad de los estudiantes. Por ejemplo, el profesor del liceo comercial menciona que sería útil pensando en *“valorar las riquezas patrimoniales, arqueológicas, narrativas de su propio entorno, el adueñarse de su entorno a través del conocimiento, de procesos sociales, geográficos o económicos”* (E3.1LC.20), manifestando a su vez que la utilidad pasaría por la capacidad de generar una apropiación del espacio vivido considerando el aprendizaje de los procesos sociales que lo constituyen, como también sus narrativas, o tradiciones orales. Así también, el docente del liceo científico humanista considera que es importante también esta conexión, ya que según menciona, al llegar al establecimiento

“(…)yo tuve que empezar a empaparme de la historia de ellos, de la historia de Las Praderas, como nacieron Las Praderas, como nació la Nueva Peñaflores o la Nueva Trapiche que son poblaciones, porque acá el muchacho, insisto, acá es muy territorial, es muy territorial, y si tú le hablas de la Historia de Chile de no sé que, no tiene idea, pero si tú le hablas de la Historia, y haces un símil de...no sé, los mineros del norte y haces un símil con su papá que trabaja como guardia en el supermercado, entonces el muchacho entiende (...)” (E2.1LP.24)

Por lo tanto, sería importante en la medida que el ejercicio docente en la asignatura de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales, reconoce o facilitaría el reconocimiento de la historia local y barrial según menciona este docente, así como relacionar contenidos disciplinares con saberes previos y cotidianos de las y los estudiantes, como lo puede ser el empleo de algún familiar. A esto, podemos sumarle que para él, es importante manejar un lenguaje sintonizado con el propio de los y las estudiantes, que no caiga en academicismos incomprensibles y abstractos. El docente lo explica diciendo que *“de repente hablar muy complejo, o hablar muy... (académicamente), con mucho academicismo, a los muchachos no*

les entra nada, pero si tú lo sitúas a un contexto más cercano, y el tema de la lucha a los muchachos les atrae mucho” (E2.1LP.24).

Considerando estos discursos de los docentes, donde puede entenderse que la enseñanza de la Historia permite recoger lo que portan los y las estudiantes desde su vida personal, familiar y barrial, se puede revisar a su vez, todo aquello que apunta, esta vez, desde una mirada que incluya las proyecciones de esta disciplina escolar para la vida en sociedad. La docente de educación básica, en ese sentido menciona que sería importante:

“(...) desarrollar habilidades en los chiquillos, pero también con la finalidad de que ellos salgan con herramientas para la vida, yo siempre he dicho, o sea, si les va bien, mejor, “cachai”, pero yo no quiero que los chiquillos salgan siendo de aquí, que salgan todos con promedio 6,8, si no que salgan, que no los hagan tontos, siempre he dicho lo mismo, que no venga nadie a pisotearlos (...)” (E1.1CEL.60).

Idea que puede ser reforzada por el docente del liceo científico humanista, cuando menciona *“(...) que la Historia les sirve mucho para entender el mundo de ahora, saber cómo enfrentar el mundo (...)” (E2.1LP.24).*

Para este objetivo, la docente de educación básica menciona priorizar la perspectiva social a la hora de enseñar Historia, considerando al respecto que:

“(...) mostrar la visión más o menos, de cómo se ha ido gestando la Historia Universal po’ “cachai”, tanto chilena como obviamente universal, y mostrarles como, más que nada el lado social que nos influye a nosotros a lo largo de todo el camino, de toda nuestra evolución (...)” (E1.1CEL.58)

El docente del Liceo técnico profesional en este sentido, a pesar de lo escueto de su respuesta, menciona la importancia de reconocer los procesos sociales que son constitutivos de la realidad actual de la localidad, y en esa medida, permitiría proyectar una apropiación del entorno ((E3.1LC.20), y por su parte el docente del Liceo de Peñaflor reconoce que este empoderamiento es necesario ya que *“(...)cuando tú empoderas al alumno y le entregas el poder del cambio, aunque sea en un jueguito en una maqueta, pero eso lo cree en realidad para analizar el mundo, yo puedo cambiar mi espacio alrededor(...)” (E2.1LP.24).*

Y este empoderamiento es para este docente, un factor que debe transmitirse en la dinámica de la formación ciudadana pensada en la proyección de una participación política importante y consolidada en la vida de los y las estudiantes. Es por lo tanto una formación ciudadana que en palabras del citado profesor empodera ya que:

“lo empoderas a él como un ciudadano, los chicos no tienen metida la palabra ciudadano, creen que ciudadano es la persona que va a votar, y el ciudadano hace muchas más cosas que ir a votar, el ciudadano interviene su lugar, el ciudadano se hace cargo del lugar donde vive, transforma el lugar donde vive, para eso están las Juntas de Vecinos (...)” (E2.1LP.24).

O dicho de otra forma por el mismo docente, *“el ramo de Historia y Ciencias Sociales les permite mucho el saber cómo enfrentarte en la vida, primero, y segundo, como intervenir el medio donde vives, tercero, como manejarte como ciudadano (...)”* (E2.1LP.24).

Es llamativo en este discurso que se plantee la lucha de clases como una entrega necesaria en las clases de Historia, para desde ahí generar una concientización respecto de la apropiación del entorno y del empoderamiento con la vida individual y social de cada estudiante. Ya se mencionó más arriba que el posicionamiento disciplinar del docente del liceo científico humanista pareciera descansar sobre líneas críticas y estructurales, donde la esfera económica pareciera jugar un rol importante. Puede denotarse este aspecto en sus énfasis, y por cierto también, en esta necesidad declarada por este docente. Así este docente, respecto a la necesidad planteada de trabajar la lucha de clases, como el menciona aterrizada (*“yo creo que entregarles un poco de lo que significa la lucha de clases aterrizada, contextualizada”*) (E2.1LP.24), se puede rescatar cuando menciona que *“si tú lo sitúas a un contexto más cercano, y el tema de la lucha a los muchachos les atrae mucho, “no, usted luche también por su gente, su población”, eso les llena mucho a los muchachos, porque aterrizan algo que es muy abstracto que es el tema de la Historia”* (E2.1LP.24), y podría ser aplicada, por ejemplo de la manera que el docente en cuestión trabajó un optativo de Ciudad Contemporánea, el que como el explica, *“donde los chicos tienen que hacer una maqueta de una ciudad perfecta, yo dije no, vamos a hacer una maqueta de sus poblaciones, y a los muchachos les gustó harto la idea, pero modifíquela como a usted le gustaría, háganme un análisis social de la, de su población”* (E2.1LP.24).

Esta situación podría ser aplicable para el docente a partir de 3° medio que, según explica *“siento que los chicos acá empiezan como abrirse a las Ciencias Sociales,*

más que en segundo, que están preocupados de su cuerpo, pero en 3° medio, 4° medio los muchachos están más atentos, con las <pepas> abiertas del mundo que van a hacer” (E2.1LP.24).

Conjuntamente a esta dependencia declarada por el docente respecto de cierto “estadio” para poder comprender ciertos conceptos o realidades, existen algunas lecturas negativas respecto de la situación y puntos de partidas ofrecidos por el estudiantado. Por ejemplo, el mismo docente manifiesta que le parece difícil proyectar futuros positivos, aunque reconoce excepciones, en los estudiantes. Menciona respecto de esto que *“la Historia tiene una labor social muy, una función social digo, súper importante, y muchos de los chicos que están acá van a terminar siendo mano de obra barata, poco calificada...a mí me queda claro”* (E2.1LP.24). Aquello podría generar dificultades de muchos tipos, quizás, como el que explica la docente de educación básica cuando menciona que *“ellos viven no más, ellos viven, eh, cuesta un mundo, cuesta un mundo que se relacionen con lo que pasa, con lo que está pasando, cuesta un mundo que critiquen, “cachai”, cuesta un mundo que ellos empiecen a criticar las cosas, porque ellos están tan acostumbrados a eso”* (E1.1CEL.58), sobre todo si se considerara como primordial el que a pesar de que ciertos contenidos *“son cosas muy básicas, pero que los muchachos no tienen metido en la cabeza, porque están preocupados de facebook, del reggaetón y de, no sé, de las chiquillas, pornografía, no sé,”* (E2.1LP.24).

Quizás, podría aquí generarse un análisis demasiado crítico de los relatos de la y él docente, no obstante, y sin pretender adelantar algunas conclusiones, podríamos inferir que aquella lectura podría tener algo que ver con las posibilidades que se proyecten a la hora de realizar clases significativas y conectadas con lo que cada estudiante sabe y aporta. Quizás, las prácticas y recursos a utilizar estén relacionados con el grado de expectativas concretas que portan los y las docentes no sólo de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, sino de cada asignatura contemplada en los Planes y Programas del Ministerio de Educación en Chile. Tener ideas a priori de las capacidades y de los problemas y limitaciones de estas pueden ser una lectura perjudicial para la enseñanza. Sin embargo esta lectura, se puede apreciar ciertos contenidos que comparten los y la docente respecto a la importancia de la incorporación de los saberes previos y de los espacios de vida diaria del estudiantado, como así las posibles proyecciones que visualizan a través de la enseñanza de esta disciplina en la escuela.

Respecto de la última pregunta de la dimensión perceptual, se les pide a la y los docentes referirse a la importancia que consideran acerca de la enseñanza de la Geografía en la formación de los y las estudiantes con los que trabajan.

Frente a este cuestionamiento puede verse que existe cierta tendencia a referirse a la Geografía como disciplina a enseñar en la Escuela o Liceo, como una disciplina que se acotaría en lo físico. Puede entenderse que es la manera que se aborda este contenido, claro, si es que se logra abordar. La docente de educación básica al ser consultada por este tema menciona que:

“(...) me he dado cuenta de que es completamente importante, “cachai”, que ellos sepan, lo mismo po’, porque la tierra se mueve, el tema de la ubicación, del relieve, más que nada que sepan como es el dinamismo de la tierra y cómo influye en nuestro diario vivir (...)”
(E1.1CEL.66)

Frente a esto es posible inferir que su lectura de la Geografía se restringe a los temas de comportamiento del planeta, considerando esta perspectiva como la central de este tipo de enseñanza. Además parece ser común la lectura, en la medida que el docente del liceo científico humanista se refiere a algunas actividades que parecieran ser tediosas y agotadoras, además de poco atractivas tanto para docentes como para estudiantes. Se entiende esto a partir de su discurso cuando dice que:

“el programa de Geografía es una disciplina que a los profesores no les gusta enseñar, porque implica dibujar mucho, y no todos los profesores son buenos para el dibujo, o preparar mucho material, entonces no lo tocan (...)” (E2.1LP.26).

Así también mantendría esta lectura respecto de los y las estudiantes al mencionar que

“(...) si tú soy un poco vivo, entonces “podis” meterles un mapa mientras estas haciendo clases, en vez de mostrarles imágenes, “podis” mostrarles un mapa, pero a los <cabros> les da flojera hacer un mapa, entonces pierden mucho tiempo (...)” (E2.1LP.26).

Por su parte la docente de educación básica, menciona y reafirma su lectura que excluye otras áreas de la disciplina geográfica, refiriéndose a ciertas atribuciones positivas que tendría el acto de enseñar estos contenidos considerando que:

“(...) ellos se entretienen harto, porque la Geografía es bien entretenida cuando uno la sabe cómo aplicar (puede ser más lúdico quieres decir), si completamente,

porque es ciencia, y la ciencia tú la “podís” aplicar a través de la experimentación “cachai”, pura deducción, experimentación, construcción “cachai”, entonces ahí te “dai” cuenta de que si po’, de que...y de hecho se produce un aprendizaje mucho más significativo que con el otro, porque con la Historia suele pasar de que a veces, por lo menos yo caigo en la, en el tema de explicar, explicar, explicar y dar clases completamente expositivas “cachai”, yo sé que te escuchan, pero de ahí a que se les quede es otra cosa, entonces es ahí cuando yo creo que la Geografía tiene esa cosa de que ellos a partir del hacer van relacionando los conceptos y van interiorizándolos “cachai” de mejor manera y los comprenden mejor (...)” (E1.1CEL.66)

La misma docente, en algún momento de la entrevista, donde se intenta dirigir la lectura para ampliar el espectro de la Geografía, apelando a la geografía cultural o humana (E1.1CEL.69), frente a lo cual existe cierta tendencia que también acota la perspectiva tan sólo a la supervivencia del ser humano. Menciona al ser consultada que:

“(...) en cuarto, nosotros estamos viendo lo que es el continente americano, ahí, más que la Geografía trabajamos estos aspectos culturales, el tema de la población, el tema de los recursos naturales, pero si...trabajar el tema de los idiomas (...)” (E1.1CEL.70)

Ahora bien, por parte de uno de los docentes existe una lectura que se mantiene alerta de ciertas condicionantes que harían del trato curricular de la Geografía como lo es en los Planes y Programas. El docente del Liceo de Peñaflores apunta que existiría, primero una escasa cabida de esta disciplina cuando menciona que:

“(...) si tú te fijas en los programas, en primero medio está al final, si tú no lo alcanzaste a enseñar da lo mismo, total está al final, eso en el programa de primero medio, en segundo medio los chicos no tienen Geografía, tercero medio no tiene Geografía, cuarto medio tiene Geografía económica al final, después de haber pasado toda educación cívica entonces tampoco podríamos decir que tengan geografía (...)” (E2.1LP.26).

Lo que traería consecuencias directas en estudiantes, en este caso acerca de su conocimiento espacial local. El mismo docente menciona al respecto que:

“(...) resulta que ven una pincelada de Geografía, entonces, anda a preguntarle dónde queda la Cordillera de la Costa, no tiene idea, no saben que la Cordillera de la Costa queda para allá para Malleuco, Pelvín, no saben, y es por un tema de que los planes y programas no están diseñados bien y creo que es más una movida política (...)” (E2.1LP.26).

Con esta lectura ya adelanta un tema que no es menor a la hora de hablar de educación, y es lo que se ha denominado el “currículum oculto” por teóricos de la educación como J. Dewey. El docente hace mención a una “movida política” en torno a la poca cabida e importancia otorgada al trato de la Geografía en la educación formal en Chile, y se refiere a esto considerando que:

“(...)o sea que la Segunda Guerra Mundial y el Marxismo y todo eso lo hayamos puesto en primero y no en cuarto, porque cuando los pusieron en cuarto tuvieron <cabros> demasiado revolucionados e hicieron la “revolución pingüina”, entonces, no po’ “hay que cambiar eso” dijeron, entonces responde más a algo político que algo de currículum, de aprendizaje, de organizar bien los contenidos, y lamentablemente la Geografía como que no la <pescan> mucho, al contrario se quitó, Geografía Física se quitó, Geografía Humana como te digo es una pincelada en primero medio y para de contar, Geografía en cuarto medio, también al final” ((E2.1LP.26).

Por su parte el docente del establecimiento comercial realiza ciertas conexiones entre la enseñanza de la Geografía y los procesos sociales que se manifiestan en el Espacio Geográfico, interactuando ambos y consolidando así ciertas formas de vida que se proyectan en la Historia. Sin embargo, las ideas desarrolladas por este docente son demasiado escuetas como para poder inferir mayor detalles acerca de sus percepciones pedagógicas en torno a la enseñanza de la Geografía. Así manifiesta entonces que:

“Geografía, el aporte...más allá del estudio físico, es demarcar el comportamiento de la población, y como ese comportamiento ha influenciado en la construcción

de un patrimonio físico, económico, social en su comuna, como Peñaflor (...) (E3.1LC.22)

Pero no incorpora un análisis más detallado respecto de su trato en aula con los contenidos geográficos, como tampoco da luces concretas de su posicionamiento al respecto.

En líneas generales, puede apreciarse acá que la y los docentes entrevistados construyen un discurso relacionado con la importancia de la Geografía desde su perspectiva Física, excluyendo algunas otras lecturas que permite esta área de estudio. Incluso interpelando a la docente a generar una opinión al respecto, menciona una relación ciertamente unidireccional entre el ser humano y el espacio, refiriéndose a provisiones o necesidades satisfechas culturalmente por un hombre en el espacio, y no en interacción con él.

A su vez, puede apreciarse una preocupación y lectura consecuente acerca de las intenciones que puede haber detrás de la poca cabida que da el Currículum Escolar en Chile al tratamiento de esta disciplina. Es interesante apuntar esta lectura en la medida que permite tener luces del posicionamiento del docente que hace mención a este problema educativo.

Con esta serie de análisis cerramos lo respectivo a la dimensión perceptual, que es una de las tres partes de la entrevista realizada a la y los docentes.

Análisis de la dimensión patrimonial

Una segunda dimensión que se abre de aquí en adelante, tiene relación con lo estrictamente patrimonial, y se comienza pidiendo a la y los docentes una definición, personal, de Patrimonio. Desde esta generación de discursos es posible considerar que la y los docentes mantienen una lectura similar acerca de lo patrimonial, definiendo una serie de características que podrían ser posibles de entrecruzar, sin perder una coherencia entre cada discurso. Por ejemplo, se puede apreciar que el docente del liceo comercial en su breve definición menciona que:

“a ver, yo Espacio Patrimonial la definiría como...toda la riqueza arqueológica...social...narrativa, cultural, estas tres últimas que pueden ser transmitidas de generación en generación, y lo demás son monumentos físicos (...)” (E3.1LC.24)

Con esto, incorpora a su definición las aristas físicas y orales que podrían construir un espacio determinado como patrimonial, no limitándolo sólo a lo arquitectónico.

Por su parte, el docente del liceo científico humanista, manifiesta que si bien el Espacio Patrimonial debe de ser valorado por el pasado que representa, no puede ser del todo y tan solo este tipo de relación la que prime. Así este docente considera en un principio que:

“yo entiendo por Espacio Patrimonial, podría ser aquel lugar que no es necesario un monumento, también puede ser un lugar, un área verde, pero es un sector que ocupa parte del espacio y que se le da algún tipo de valorización, generalmente a través de lo cultural, lo económico, pero por lo que fue, no por lo que es, si no por lo que fue...patrimonio vivo yo he visto poco...como formas de representación, eh, y de identificación sirve bastante, para que los muchachos se sientan, “no, yo soy peñaflorino” (E2.1LP.28),

Pero mantiene también una lectura que sea capaz de incorporar una utilidad y significancia para el presente. En ese sentido el mismo docente entiende que:

“(...) para mí el término de Espacio Patrimonial es lo que se puede considerar, tú podrías considerar cualquier cosa como Patrimonio, ahora, que sentido tenga para mí ese Patrimonio, yo creo que ahí está el tema, que sentido tú le puedes dar, que utilidad (...)” (E2.1LP.28)

Opinión compartida tiene la docente del colegio de enseñanza básica, quien se refiere a que la valoración del patrimonio tendría que ver con la importancia que le otorguen las personas. Puntualmente menciona que:

“para mí, el Patrimonio no lo hace una cosa que tenga valor económico o que tenga importancia para todos “cachai”, para mí el valor patrimonial tiene que ver con la importancia que uno le dé a distintas cosas que uno considera que son valiosas dentro de un grupo de gente “cachai”, no sé po’, por ejemplo para nosotros acá en Peñaflor es importante, dentro de todo, el Parque El Trapiche es importante y es nuestro Patrimonio dentro de la comuna, puede ser que esté feo, que lo estén arreglando, pero...eso creo po’, yo creo que quizás para Talagante, para Padre Hurtado o para otros lados no

*sea importante El Trapiche, pero para nosotros sí”
(E1.1CEL.72)*

Es para la docente el Espacio Patrimonial entonces, un Espacio que genera pertenencia, provocaría identidad para quienes lo consideren importante y significativo, esto aclarado por la docente al mencionar que:

*“(...)es como hacerse, apropiarse de las cosas que uno tiene, sí, porque por más que yo te digo que Peñaflores es fome, que te haya dicho que es un hoyo sociocultural “cachai”, pero si hay cosas que son más “cachai”, lo mismo que “podai” salir hasta tarde, antiguamente habían personajes típicos acá en Peñaflores, para nosotros “cachai” y todos hablábamos de ellos, yo creo que el Patrimonio tiene que ver con la identidad que uno forja de acuerdo a la localidad donde “viví” (...)”
(E1.1CEL.72).*

Paralelamente, para el docente del liceo científico humanista esta generación de pertenencia e identitaria, sería un claro marco de utilidad que permite valorar un Espacio como Patrimonial. De no ser así, y detenerse solamente en el carácter “antiguo” de un Espacio Patrimonial, es para el docente caer en un “fetichismo”. Menciona al respecto que:

*“(...)hablar de recuperación de espacios que realmente sean importantes y sean útiles, para mí el Patrimonio, yo, “chuta” te “vai” a enojar conmigo pero, yo, y es una de las grandes críticas que existe respecto del patrimonio, que es como un fetichismo, conservémoslo porque es antiguo, yo creo que uno debe conservar las cosas en la medida de que lo puedes transformar para la utilidad para el presente y no solamente del pasado (...)”
(E2.1LP.28).*

Es así que para el mismo docente el Patrimonio tendría una función social importante, entendiendo que desde la mirada de los usos sociales del patrimonio estaría este carácter pragmático para la comunidad, pudiendo ver cierta concordancia con aquellos agentes sobre el patrimonio que recalcará García Canclini acerca de los movimientos sociales y el carácter participacionista de la preservación. El docente en este sentido explica que:

“el Espacio Patrimonial tiene que tener una función social, si no tiene función social es como, desde una

forma súper personal de ver, yo siento que cumple su función en la medida que su objetivo no es el fetiche, si no, de que se mantenga, que sea útil, si es útil entonces está bien, (¿y ese “útil” tiene carácter de presente?), claro, y es para la comunidad y por la comunidad” (E2.1LP.28).

Para la docente de educación básica y el docente del liceo comercial, existe una forma de transmisión importante de los Espacios Patrimoniales. Como se explicara, para el último docente mencionado existe una relación imbricada entre lo físico y lo oral de los Espacios Patrimoniales y agrega que estos *“elementos visibles y no visibles, para ser más breve, que se han transmitido a través de la tradición oral, ya que de esa forma se apropia la gente, hay un apego a la tierra...”* (E3.1LC.24), mientras que la docente de educación básica comenta que *“creo que más que nada es como transmitir, es como hacerse, apropiarse de las cosas que uno tiene”* (E1.1CEL.72). En ambos casos existe un relato que considere el ejercicio de la transmisión de una valoración intersubjetiva, local, acerca de espacios significativos, valorados e identitarios de una localidad, en este caso, de Peñaflores.

Seguido a esto, la y los docentes son invitados a enumerar algunos Espacios Patrimoniales que consideren o conozcan en la Región Metropolitana y veremos que en el caso de del docente del liceo científico humanista, este docente mantiene la lógica que definió respecto a su propia conceptualización de Espacio Patrimonial. Revisa y menciona lugares reconociendo el grado de utilidad que puedan tener para la sociedad civil actual, y desde ahí el grado de importancia, asumiendo el tema del pasado, pero no como el mencionara de manera “fetichista”. Así menciona lugares como el GAM, el Cerro Chena, el Cerro San Cristóbal, la Quinta Normal y sus museos, entre otros, y cada uno mantiene la lógica referida (E2.1LP.30).

Por su parte la docente de educación básica menciona una serie de lugares, que en un primer momento pueden catalogarse todos como espacios físicos, edificios y estructuras. Luego, de apuntar cual es su percepción de la memoria acerca de estos espacios, incluso retira un par de su listado original, apelando a que las conexiones entre los lugares patrimoniales y la memoria pasan por los recuerdos y vivencias (“memoria emotiva” lo llama la docente) que cada uno posea. De hecho, menciona su casa, o la casa de sus padres como primer lugar en el listado (E1.1CEL.82 y E1.1CEL.84). Y por último el docente del establecimiento comercial, hace referencia a lugares como museos, cerros y haciendas desde la perspectiva histórica, haciendo la salvedad y reconocimiento que existen Espacios Patrimoniales Naturales como por ejemplo, *“Monumento Nacional El Morado, el*

Embalse el Yeso, la Baños Colina, lo Valdez, donde se trabaja la paleontología cierto” (E3.1LC.26).

En los tres casos referidos entonces, existe una tendencia clara a definir Espacios Patrimoniales que signifiquen alguna construcción histórica, por lo tanto, puede inferirse que como Espacio, este es delimitado por su carácter arquitectónico, siendo difícil el ejercicio de denotar los componentes de memoria e identidad asociados para una localidad en particular. Sin embargo, las relaciones que entablan el docente del liceo de Peñaflor respecto de la utilidad, y la profesora de educación básica acerca de la “memoria emotiva” podrían estar refiriéndose a esta lectura patrimonial.

Luego de este listado, cada docente fue interrogado acerca de cual consideran que es la importancia de la utilización de estos espacios a la hora de enseñar Historia, Geografía y Ciencias Sociales. En este desarrollo discursivo cada docente pareciera tener una lectura desde ciertas aristas diferentes, pero no inconexas. Podemos resumir en tres conceptos la relación que establecen los docentes de manera independiente. A saber, los tres conceptos son comunidad, aprendizaje e identidad, existiendo un factor común que dice relación con el carácter no necesariamente oficial de los Espacios Patrimoniales que se definan para utilizar en la Escuela. Así, por ejemplo el docente del liceo científico humanista respecto a lo extra-oficial menciona que el Patrimonio:

“insisto, en la medida que la sociedad civil lo encuentre útil, entonces, la estatua de Bulnes, yo dudo que haya una persona que se haya detenido, y está al frente de La Moneda, y ahí está el “guatón” Bulnes arriba del caballo, al frente de La Moneda y dudo que haya alguien que lo mire, exceptuando las palomas que lo “cagan” todo el día, por eso te digo, es un fetiche que si no es útil para la población y para la sociedad civil no tiene sentido, y debería construirse el concepto Patrimonio en la medida de que es útil para la sociedad” (E2.1LP.34)

La docente de educación básica, acerca de la crítica a mantener y reproducir un discurso oficial en la Escuela menciona de manera quizás más sutil, pero apuntando a la identidad nacional más allá de un monumento o héroe, comenta que:

“yo creo que siempre uno busca, de una u otra forma, o por lo menos yo, de que los chicos se hagan cargo

de...que se empoderen de las cosas que ellos tienen “cachai”, de partida como chilenos, fuera del lado nacionalista “cachai” (...) (E1.1CEL.88).

Acerca del cuestionamiento de la importancia considerada para los Espacios Patrimoniales como recurso o estrategia de enseñanza, se ve entonces sólo este cruce posible entre los tres discursos. Luego, pueden identificarse estos tres conceptos que se mencionaron más arriba. Así, por ejemplo el docente del liceo comercial es quien identifica su discurso con el concepto comunidad, ya que se construye discursivamente, desde la perspectiva del rescate de la transmisión de generación en generación de saberes y lugares propios de la localidad. El profesor menciona que:

“(...)en mis estudiantes de Peñaflor, creo que es esencial la protección del patrimonio, repito, por lo mismo dicho anteriormente, debido a que la tradición, el relato...ellos son mucho del relato familiar, del relato oral que se transmite de generación en generación, les va, permite que ellos se apropien de mejor forma del, de su terreno, lo protejan, lo quieran, por eso para mí es fundamental que el alumno conozca el patrimonio (...)” (E3.1LC.28).

Por otra parte afirma que no sólo los saberes y tradiciones se transmiten, si no que a su vez, los lugares, los espacios físicos de la localidad son compartidos en distintos tiempos por integrantes de un grupo familiar, por ejemplo. Desde este espacio común entonces la comunidad se construye. Menciona al respecto que:

“(...)Peñaflor tiene 60 mil habitantes hoy día, en los 80, tuvo menos de 20 mil, donde todos se conocían, y había un reconocimiento común del cuidado de nuestro medio ambiente y de nuestro patrimonio, como nuestro rodeo, nuestras costumbres, nuestro Trapiche, nuestro río, riachuelo, donde nos vamos a bañar, donde el abuelo se iba a bañar cuando era niño y hoy día el nieto se sigue bañando en el mismo riachuelo” (E3.1LC.28).

Por lo tanto y a partir de algunas ideas desarrolladas por este docente se identifica su discurso con el concepto de comunidad, en la medida que se detiene en la transmisión generacional y experiencias comunes de personas que habitan el mismo espacio, por lo tanto el ejercicio docente, o la importancia de los Espacios Patrimoniales podía estar para este docente en el rescate de tradiciones y saberes

perdidos, así como el uso de espacios cada vez más en desuso como el mismo Trapiche y su río ya que, según el mismo docente, el río es *“hoy día lamentablemente mucho más contaminado, debido a la mayor cantidad de población que ha llegado a la zona”* (E3.1LC.28).

Por su parte el docente del liceo científico humanista se refiere a la relación e importancia de los Espacios Patrimoniales desde una óptica de los aprendizajes que permitiría generar el uso de este recurso como estrategia pedagógica. Así conceptos transversales a su discurso son aprendizajes significativos, experiencia y aprendizajes para la vida. El docente se refiere a:

“que tú les hables de Bata, y tengan la oportunidad de ir a Bata, les sirve, es un Patrimonio, tú creas aprendizajes significativos en la medida que tu vinculas con la experiencia, y si las experiencia significa visitar un lugar, tú lo sacas del contexto de la sala de clases” (E2.1LP.32)

Así también menciona que estos aprendizajes significativos permiten trascender en la labor docente y reconoce una búsqueda casi estandarizada para el profesorado de significar para el resto de la vida de los y las estudiantes. Se refiere a esto diciendo que:

“yo siento que el Patrimonio y en cuanto a lo educativo, yo siento que tu generas un aprendizaje significativo en los chicos, yo creo que generas un aprendizaje que les va a quedar el resto de la vida, yo creo que todos los profesores sueñan con que se acuerden de lo que tú les enseñaste hasta que tengan 90 años y yo creo que el Patrimonio cumple esa función” (E2.1LP.32).

El mismo docente intenta graficar este discurso, retomando su concepto de utilidad como factor central en la identificación de un Espacio Patrimonial. Retoma el ejemplo del monumento a Bulnes y realiza una bajada puntual para graficar su lectura acerca de la importancia de los Espacios Patrimoniales para la enseñanza de la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales. El docente se refiere

“(…) cuando te deja de ser útil pasa a ser un fetiche, un Patrimonio, algo bonito de mirar, pero para el ojo especializado, la persona que va por la Alameda, el “cabro chico” que va mirando pa’ arriba y dice: ese “guatón que está allá arriba, un “guatón de fierro, todo “cagado” por palomas”, para mí no tiene mayor sentido,

pero si un muchacho tú lo tomas y te vas fuera de Santiago, acá mismo, fuera de Santiago, acá en Nancagua, y tú lo metes a las minas...”profe’ ¿acá hay carbón?, sí si hay carbón le dices tú, “¿así lo hacían en Inglaterra?”, sí señor así comenzó la Revolución Industrial, entonces el <cabro> va a ver y nunca más se va a olvidar” (E2.1LP.34).

Y como tercera lectura respecto al grado de relevancia que le otorgan estos docentes al uso de los Espacios Patrimoniales para la enseñanza de la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales, se perfila el discurso de la docente de educación básica, como un constructo que tiene como idea central la identidad, o más bien, la generación de esta. Realiza la docente un diagnóstico en torno a la homogeneización identitaria de los y las jóvenes, y considera que la importancia de este recurso aquí mencionado radica en contraponerse a este objetivo de la escuela, de la sociedad y de los medios de comunicación. La docente en este sentido menciona que:

“(...) es importante, porque considero que está ahí, que es la única manera de que ellos formen identidad, porque ahora yo veo una masa de niños que no tienen identidad, son todos iguales, tienen distintas, obviamente, personalidades, pero son todos iguales “cachai”, son todos así...”parejitos”, “cachai”, y es porque nosotros también en la escuela, porque en la casa y en la tele se muestra que tú “tenis” que ir para allá” (E1.1CEL.88).

Y así como mencionara en otros pasajes de la entrevista, es para ella, la perspectiva social la que intenta destacar. De la misma forma se refiere al valorar los Espacios Patrimoniales en este ejercicio, que para ella busca la generación de identidad. Así menciona que:

“por eso uno siempre está incentivando que los chiquillos conozcan y se empoderen de las cosas que tienen acá po’, que conozcan el lado político, que conozcan el lado social de Chile “cachai”, porque así tu les “fomentai” a los niños...por eso te digo, los niños viven “cachai”, ellos viven, no les toman el peso de que ponte tú, ahí, en la línea del tren hay campamentos aquí en Peñaflor, pa’ mi que ellos lo ven en el comercial del Santander, y aquí en Peñaflor no hay “cachai”, o no se

acuerdan o no saben que su población fue un campamento” (E1.1CEL.88).

A pesar de que ciertas ideas se van desarrollando antes de que las preguntas sugirieran una directriz, la y los entrevistados van manteniendo una línea argumentativa. En esa medida, y como siguiente línea argumentativa, se les solicita referirse a la comuna de Peñaflo, y si ven en ella un potencial recurso desde la perspectiva de los Espacios Patrimoniales que hemos abordado. Frente a esto, cada profesor responde afirmativamente, respaldando algunas construcciones discursivas anteriores. El docente del Liceo de Peñaflo se manifestó dentro de la pregunta-guía anterior, rescatando nexos y relaciones que hacían impertinente la aplicación de esta pregunta, evitando caer en majaderías y reiteraciones innecesarias, pero puede asumirse en las citas de este docente anteriormente analizadas como a lo largo de las respuestas E2.1LP.34 y E2.1LP.35 que existe una visualización del potencial como recurso pedagógico de espacios de la comuna de Peñaflo.

Así, la docente de educación básica también manifiesta su afirmación respecto a la categorización de la comuna de Peñaflo como Espacio Patrimonial en su conjunto detallando algunos Espacios puntuales para su posterior identificación. Ella manifiesta entonces que Peñaflo se constituiría como patrimonial en la medida que es el lugar de residencia de las y los estudiantes y de la población en general. Menciona que:

“(...) creo que dentro de la mirada de los niños también ellos, para ellos Peñaflo es su mundo “cachai”, dentro de una escuela con un 80% de niños vulnerables, Peñaflo es su mundo “cachai”, entonces, para ellos, claro, no lo saben, no ven la importancia, pero para ellos sí este lugar es su patrimonio, es su lugar importante, es lo que ellos valoran (...)” (E1.1CEL.90)

Y este lugar de residencia, cargado y construido históricamente por generaciones pasadas, son parte de la vida de cada habitante a su vez. La propia familia son las generaciones anteriores del lugar. La docente menciona en este sentido que *“aquí nació su abuelita, porque crecieron todos juntos ahí, porque eso es lo que se transmite de generación en generación” (E1.1CEL.90)*. Y lo que se transmite, incluso en estudiantes de educación básica, quienes mantienen viva la tradición cuando por ejemplo, y según la docente, estudiantes comentan *“las leyendas de acá de Peñaflo, no, todas las cuestiones, que “no, tía que por el Camino del Diablo pasaba el <coluo’>” y “cachai”, te cuentan las leyendas “cachai”, entonces yo creo que eso es apropiación de la zona po’ (...)” (E1.1CEL.90)*.

La misma docente menciona una serie de Espacios Patrimoniales siendo estos:

“(…)El Trapiche, el cerro de la Virgen, Pelvín, la casa de los Carrera, los túneles de los Carrera, y eso también va ligado con el tema de que” los Carrera y la Quintrala andaban en Peñaflor” “cachai”, entonces, sí, como eso, El Reloj podría ser una construcción, no sé, la ruralización también (…)” (E1.1CEL.92).

Siendo estos mezcla de lugares con historia concreta, como alguna otra tergiversada por la mitología local en torno a algún espacio determinado. Se entremezclan entonces en los lugares que se refiere la docente, estos componentes, tanto físicos o arquitectónicos, con lo tradicional u oral.

Para el profesor del liceo comercial existe una relación de Peñaflor como Espacio Patrimonial y una etapa puntual de la Historia de Chile. Se refiere a la Colonia y principios de la República como contenido que es perfectamente tratable desde Peñaflor como recurso patrimonial. No se refiere a otras bajadas didácticas que sean posibles aplicar pero rescata, al igual que los otros docentes, una mirada que aúna lo oral con lo arquitectónico en función de que para él:

“yo si pienso que la comuna de Peñaflor es un Espacio Patrimonial, presenta elementos físicos, el mismo Cerro la Virgen, lugar donde se escondía Manuel Rodríguez, y sectores como el Trapiche, sectores de Patrimonio, reconocidos en la Región Metropolitana, (y podrías nombrar algunos que identifiques), o sea el mismo Trapiche, el Cerro la Virgen, Malloco, el Patrimonio Colonial, uno puede interiorizarse en sectores clásicos o tradicionales de Peñaflor, vamos a encontrar mucha construcción colonial...que cada vez está más en desuso...” (E3.1LC.30).

Ahora bien, cada docente es consultado acerca de si estos espacios les parecen un real recurso pedagógico y porque. Frente a esto, se vuelven a tomar otros temas como lo significativo del aprendizaje, el carácter físico y material de los Espacios Patrimoniales, que permiten cierta apropiación más directa en términos de aprendizaje, como también el apoyo y respaldo que significaría el tratar a este recurso en la medida que es parte de la vida cotidiana, de la realidad y experiencia de las y los estudiantes.

De esta forma, la docente del colegio básico menciona que *“uno de los conceptos que tiene la educación es que tú partas de...enfokes tus objetivos a partir de la*

realidad del niño “cachai”, y una de las realidades, obviamente, es el pueblo, Peñaflor” (E1.1CEL.94), y en ese sentido es para la docente, a modo de ejemplo, la mantención de ciertos aspectos rurales de Peñaflor le permitiría tratar distintas formaciones sociales a partir de los comienzos agrarios de estos. Ella lo explica de la siguiente forma:

“(…) nosotros cuando trabajamos yo siempre estoy recalcando el tema de que la base económica era la agricultura, y Peñaflor, Peñaflor, “cachai”, para todas las civilizaciones “cachai”, hago comparaciones, y ellos empiezan solos “sí, no, que Pelvín acá…” porque para ellos Pelvín es el campo (…)” (E1.1CEL.94).

Para otro docente, existe una total pertinencia entre el recurso otorgado por los Espacios Patrimoniales y la enseñanza en la medida que considera que la evidencia física que implica cada Espacio, permite una apropiación y comprensión más directa y significativa. Esto, en palabras del docente del Liceo Comercial es que *“(…) es evidencia palpable, es evidencia, manifestación histórica evidente, está ahí a la mano, gratuita, por lo tanto debemos aprovechar esos espacios (…)” (E3.1LC.32).* Para este docente es por lo tanto un recurso pedagógico, por lo menos en el discurso, cuando manifiesta estar:

“convencido de que el alumno, al sacarlo del espacio de la sala de clases para mostrarles un recurso histórico, y también físico, tenerlo ahí, de frente, que lo vea, lo analice, lo toque, lo amase, es mucho más significativo el aprendizaje que estando metido en un libro” (E3.1LC.32).

Luego, cada docente debe mencionar ciertas ventajas y desventajas respecto del uso de los Espacios Patrimoniales como recurso pedagógico. En este punto los tres docentes coinciden en que el nivel de los aprendizajes es mayor, apuntando a la realidad de los y las estudiantes y a lo significativo que se suele trabajar con este tipo de recursos y saberes previos. En esa medida, y comenzando por el tema común recién mencionado, podemos denotar en la respuesta de la docente de educación básica esta lectura en la medida que menciona que existe una vinculación entre los contenidos y las realidades del estudiantado. Concretamente dice que *“es la vinculación entre el contenido y la realidad del niño, claro, como activación” (E1.1CEL.96),* la que le permite a ella realizar una serie de conexiones y relaciones debido a aquellos aprendizajes abordados de manera más directa. Se refiere la docente acerca de esto diciendo que:

“hay un tema de relacionar, eso lo trabajo harto con los chiquillos, el tema de que ellos vayan relacionando y entender que los conocimientos no son cosas que van separadas “cachai”, si no que va todo relacionado, si yo les pido a ellos que relacionen, “ya, ¿pero cómo se relacionan?”, así “cachai”, esa es como la habilidad que yo siempre trabajo, que vayan relacionando cosas con otras cosas” (E1.1CEL.96).

Por su parte el docente del establecimiento comercial se refiere también al tema de los aprendizajes significativos como una de las ventajas del uso de este tipo de recurso, a las que podría entenderse que añada, otra vez de manera escueta, componentes como la generación de identidad territorial y una activación de conciencia y participación como sujeto histórico. Esto en palabras del docente mencionado sería entendido como *“lo significativo del aprendizaje, el apropiarse del terreno, la significación de sentirse parte de la Historia, para mí son ventajas que tiene el Espacio patrimonial” (E3.1LC.34).*

A su vez, el docente del liceo científico humanista también comienza destacando la ventaja de los aprendizajes significativos, añadiendo inmediatamente, y no deteniéndose en esta primera lectura, acerca de la posibilidad que significa acudir pedagógicamente a Espacios Patrimoniales como una posibilidad de canalizar la energía típica de adolescentes activos. En esta medida una ventaja sería también el salir de clases y no permitir el aburrimiento, para una asignatura que para este docente, reconoce como aburrida. El docente explica esto de tal manera que podemos ver que para él:

“la primera y más importante es que generas un aprendizaje significativo, segundo al muchacho lo sacas del lugar quieto donde está, porque es una generación que está estimulado desde la guatita, que la mamá le está poniendo música (...)el <cabro> está en la sala, aburrido, y está súper estimulado, se quiere mover todo el día, no tenemos el típico <cabro> planta que está en la sala para escuchar al “profe”, si tú no estás haciéndoles malabares al frente, el <cabro> se pega en el celular que es más entretenido, en cambio cuando tú los sacas de ese contexto el muchacho se estimula más por la materia, aunque la materia no sea muy entretenida para él (...)” (E2.1LP.36).

Ahora bien, si respecto de las ventajas hubo puntos en común como la lectura y validación de los aprendizajes significativos que genera el uso de los Espacios Patrimoniales, de acuerdo a las desventajas no encontramos puntos transversales en los discursos de los docentes. No obstante, puede destacarse que cada crítica o visualización de desventajas apuntan a puntos distintos de acción, siendo la asignatura, el profesor(a) o las políticas educativas los focos de hallazgo de las desventajas del uso del recurso aquí abordado.

En esa medida, la docente de educación básica se detiene en el trato de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, al referirse a que los contenidos pasarían a un lugar secundario frente a la primacía de los saberes provenientes desde la experiencia y componentes de cotidianidad de los y las estudiantes. La docente menciona que:

“los chiquillos a partir de su realidad ellos te empiezan a dar ejemplos “cachai”, entonces, y en Historia pasa lo mismo, estamos hablando no sé, de las edificaciones, las calles y la cosa y empiezan “no, oye, ahí donde dormía el no sé cuánto, te acordai”, “cachai”, entonces ahí, ¡volvamos a retomar! Porque se ponen a hablar de los personajes típicos de Peñaflores, de que el que vende droga en la esquina, del que le pegó a la mujer, “cachai”, porque así de repente se va la clase” (E1.1CEL.96).

Con respecto al docente del liceo comercial, este manifiesta una crítica que apunta al abordaje docente que se les da a las salidas a terreno. Apunta una crítica concreta al quehacer docente y visualiza ahí la desventaja del uso pedagógico del recurso patrimonial de una localidad. Es en esta medida una crítica no al Espacio Patrimonial *per se*, sino a quien lo transforma en recurso pedagógico. El docente considera que:

“(…) como producto que uno puede sacar de una salida a un Espacio Patrimonial muchas veces no es acorde, no es pertinente, no es de buena calidad, aquí una crítica para nosotros mismos como profesores, de las salidas a Espacios Patrimoniales, nosotros no entregamos un producto correcto, adecuado, pertinente para que el alumno explote, “les saque el jugo”, se hace muchas veces una guía por cumplir y me parece que esa es una desventaja, a nivel personal, a nivel docente sobre el uso del Espacio Patrimonial (…)” (E3.1LC.34).

Y por último, para el docente del Liceo de Peñaflor, existen desventajas que tendrían que ver con temas más estructurales. O sea, desventajas que vienen desde las propias políticas educativas, en la medida que estas no inyectarían la suficiente cantidad de dinero para solventar, incentivar y apoyar salidas de terreno, y por lo tanto, un uso de recursos patrimoniales de manera efectiva. El profesor comenta que:

“el presupuesto...no sé, conseguirte un bus, conseguirte la bencina, los peajes, los pasajes para llevarlos al Santa Lucía, al MIM, no sé, a Nancagua, al Templo Votivo de Maipú, al Museo de Arte Precolombino, todo eso implica dinero, y siento que no existen en Chile, aparte de las platas SEP, y el PME, el Programa de Mejoramiento de la Educación, pero esas platas son para mejorar el rendimiento académico, pero no existen platas que se utilicen para las salidas de los muchachos, yo creo que debería haber un plan gubernamental que buscara hacer salidas pedagógicas, y no hay...no hay plata, si tú no te mueves con el curso y ellos se lo autofinancian, y sobre todo en este contexto en el que los muchachos tienen que elegir, o llevó los quinientos pesos o no compro pan hoy día...en ese contexto yo estoy trabajando, esos son los chicos que hay acá” (E2.1LP.36).

Con todo esto, habiendo desarrollado ya una definición de Espacio Patrimonial y habiendo visto y revisado sus potencialidades como dificultades para el trabajo pedagógico, los y la docente son invitados a comentar si ven en las construcciones existentes en Peñaflor una fuente histórica. Respecto de esto, podemos encontrar concordancia respecto a la fuente histórica que sería Peñaflor para un periodo particular. Es unánime la opinión que existen variadas lecturas que hacen de Peñaflor un libro abierto acerca del pasado Colonial.

Para la y los docentes entrevistados es el primer aspecto que se rescata, siendo para la profesora de educación básica el único contexto histórico que menciona; para el profesor del liceo comercial es este contenido junto al periodo independentista y fenómenos actuales de movimiento de población respecto del centro y periferia de la capital; y para el profesor del liceo científico humanista, además de la plaza típicamente colonial estaría Bata como una fuente de fenómenos ya mencionados en las primeras intervenciones de este docente, la arquitectura de las casas, así como los materiales utilizados que hablarían de distintos periodos de entregas de viviendas sociales por ejemplo, como también,

incluso manifestaciones de contracultura actuales como lo son los rayados en los muros de la comuna.

Para graficar la concordancia, podemos ver que para la docente de educación básica, al referirse a este tema y a la utilización como fuente respecto la época colonial, menciona que:

“Peñaflor casi entero lo puedes utilizar para trabajar el tema de la Colonia “cachai”, porque este pueblo es completamente colonial, todavía quedan muchas cosas, por ejemplo El Reloj es colonial “cachai”, el tema de las avenidas, antiguamente como era la plaza de armas, mostrar una foto “cachai”, la casa donde estaban los Carrera, más atrás está el Cerro, tú para trabajar eso, ese periodo colonial, lo “podis” trabajar perfectamente acá en Peñaflor” (E1.1CEL.98).

Sobre este mismo punto el docente del Liceo Comercial manifiesta que:

“es un discurso útil las construcciones, si avanzamos por la Historia de Chile podemos ver que en la zona central, donde estamos ubicados, son evidencias de periodos de la Historia de Chile desde la Colonia, en la construcción arquitectónica, hasta los Patrimonios que aún existen del periodo independentista, y posteriormente podemos ver en este, podemos ver todavía grandes haciendas donde se pueden notar grandes fundos donde el señor terrateniente era omnipotente y a las lejanías de este gran fundo podemos ver unas pequeñas construcciones donde vivían peones, inquilinos, (el rancherío), claro, el rancherío” (E3.1LC.36).

Y por último el docente del Liceo de Peñaflor se refiere a esta época y su relación con el presente de Peñaflor en el sentido de que:

“sí, lo primero, las plazas, la plaza aunque no tenga una forma ideal, para la plaza...imagínate en segundo medio, el mundo colonial, piensa que al frente de la Plaza de Peñaflor tienes la Iglesia, tiene un edificio burocrático, tienes comercio, falta el juzgado no más y tienes la típica plaza que tiene, Miguel Rojas Mix describe en “El Mundo Hispanoamericano”...y lo tengo

al frente más encima, porque tengo el colegio al frente de la plaza, (una salida a la ventana), claro, es cosa de mirar por la ventana y puedes ver una plaza de corte colonial” (E2.1LP.38).

Además de este punto en común, que a todas luces habla de una realidad palpable en la comuna de Peñaflor, pueden rescatarse otras miradas de los docentes de los liceos, donde por ejemplo el profesor del liceo comercial, menciona que es posible ver en Peñaflor una fuente, un escenario donde pueden apreciarse de manera clara fenómenos demográficos y de movimientos de población típicos del mundo actual, sobre todo en América Latina. Así, el docente menciona que *“hoy también, siglo XXI, podemos ver esta nueva reurbanización que podríamos llamar, que han venido a nuevos condominios gente que viene desde Santiago, con un poder adquisitivo mucho mayor que el de la persona local comuna” (E3.1LC.36).*

Y por su parte el docente del liceo científico humanista menciona Bata como una fuente importante. Se puede recordar las lecturas que hiciera el docente acerca del sindicalismo en esta industria, las repercusiones sociales y educativas en la población peñaflorina, las políticas económicas que permite explicar y abordar, etc. En esa medida, para el docente es una fuente histórica fidedigna para el tratamiento de contenidos en la enseñanza de la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales. Así también lo serían las formas de construcción y los materiales utilizados para poder revisar procesos históricos ya del siglo XX, pero que marcan distintas formas de hacer política social y de vivienda. Este docente explica este tema señalando que:

“Bata, que lo he nombrado, es súper útil para poder describir como se fue desarrollando el Patrimonio...si pues, está la iglesia, Bata, incluso la arquitectura de las casas, si tú te pones a mirar las casas sociales que se empezaron a entregar en los 40’, en la CORVI, en los 50’, en los 60’, y empiezas a ver como se ha empezado a reducir las casas, o a achicar las casas, eso también es un patrimonio...los materiales utilizados hablan de los estadios de desarrollo que tenía Chile y las necesidades que tenía” (E2.1LP.38).

Y por último, el docente rescata algunas manifestaciones actuales de contracultura, que también sirven como fuentes para el tratamiento de contenidos específicos. Por ejemplo se refiere a los grafitis como manifestaciones que permitirían revisar ciertos movimientos contraculturales como el hipismo de la

década de los 60. Se refiere a esto DB, finalizando su frase con una mirada alentadora del uso de los Espacios existentes en la comuna de Peñaflores, diciendo que:

“culturalmente, hasta están los grafitis, “mira acá hay una expresión de contracultura que es típico de los 60’, en los 60’ “seamos realista, pidamos lo imposible”, una generación de contracultura, existe tanto por ver, y de repente no lo buscas, creo que Peñaflores está lleno, y que hay que hacer un esfuerzo por plegarse...no es muy difícil” (E2.1LP.38).

Y por último, en lo que respecta a la dimensión patrimonial, la y los docentes son cuestionados acerca de la valoración y utilidad que pueden reconocer en el rescate de la tradición oral para la enseñanza de la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales. En este sentido, podría comprenderse que desde esta búsqueda y reconocimiento, donde por cierto los tres docentes reconocen la utilidad de esta fuente histórica, no existiría conexión, se insiste, desde ningún docente, entre tradición oral e identidad local. Las lecturas que son posibles de realizar a través de un análisis de los discursos apuntan a que existe una utilidad para el desarrollo de las formas de enseñanza, pero no así de las de aprendizaje. Por lo tanto, puede entenderse en este análisis que existiría una relación de utilidad en función de complementaciones a discursos en torno a contenidos específicos, pero no así, para algún aprendizaje para la vida como mencionaran en otros pasajes de las entrevistas la o los docentes.

Analizando la respuesta de la docente del colegio de educación básica, podemos ver que para ella existe un grado de conciencia importante acerca de que las leyendas locales son parte de la historia también local y nacional, ejemplificando incluso con algunos personajes de carácter nacional en su participación en la historia. Se detiene en esta lectura, y no es posible generar otros tipo de nexos a partir de lo por ella mencionado, más allá de una lectura desde la otra disciplina que ella imparte, que es lenguaje (E1.1CEL.61) ya que apunta el desarrollo de su discurso al trabajo de ensayos, entrevistas y otras formas de redacción de documentos. En palabras de de la docente menciona que:

“el tema de las leyendas, y eso no solamente lo puedes evaluar en ensayos “cachai”, lo “podis” trabajar en la tradición oral de la comuna a partir de las leyendas, y pueden hacerlo a través de entrevistas, o vayan viendo cómo ha cambiado la leyenda que partía desde una

cosa, viendo cómo, a través de distintos relatos varía “cachai”, y eso es tradición oral po” (E1.1CEL.100)

Y ejemplifica esta lectura con algunas historias locales manifestando que *“acá hay hartas, en todos lados hay como... todos los lugares específicos que te he nombrado, todos tienen leyendas, el Fundo el Guanaco, el Cerro la Virgen, que tenían esclavos, les pegaban latigazos.”* (E1.1CEL.100).

Para el docente del establecimiento comercial existe un reconocimiento de la utilidad en la medida que reconoce una necesidad del rescate del saber popular acerca del pasado, ya que en estas historias, transmitidas de manera oral, estaría el componente complementario de lo que aparece en los libros. Se insiste que las miradas de rescate de las tradiciones orales, por lo menos en los discursos de la y los docentes, no articulan alguna oración que descansa en una consideración de la proyección identitaria de las y los estudiantes posibles de desarrollar a través de este rescate. Por lo tanto, se puede entender al docente mencionado en última forma, cuando menciona que posee una mirada disciplinar, acerca de la complementación de la Historia como saber, pero no así de la pertenencia y potencialidad significativa para los y las estudiantes. Puntualmente el docente DS al respecto dice que:

“encontramos acá elementos trascendentes de la Historia de nuestro país, el tener la posibilidad de entender historias relacionadas con Manuel Rodríguez y donde se escondía, ver el lugar y las historias asociadas a los Carrera, también una parte de Talagante correspondía a la Quintrala, ahí tú encuentras ejemplos, y más allá de las construcciones arquitectónicas coloniales, que se hacen indispensables para enseñar Historia, hay que sacarles el jugo a estas historias también, y estas las manejan los viejos y viejas de Peñaflor, con mucha naturalidad, independiente que ellos sean o no cercanas o cercanos al mundo de la Historia” (E3.1LC.38).

Respecto del docente del liceo de Peñaflor, puede distinguirse que incorpora al estudiantado en algunas frases de su relación entre tradición oral y educación, por ejemplo cuando cree necesaria la reunión entre las generaciones, y cuando manifiesta que este tipo de actividades (de rescate de la tradición oral) son del agrado de los y las estudiantes. De igual forma, el grueso de su discurso apunta a una mirada disciplinar donde el docente reconoce una ausencia de métodos profesionales de un trabajo de rescate de este tipo de fuentes, además de

considerar que a partir de lo oral, y por lo tanto cotidiano, pueden abordarse otros contenidos de mayor complejidad, como cuando, a modo de ejemplo, cuenta que podría ser una actividad el decirle a estudiantes:

“pregúntenles a sus papás, hay clases de sexualidad, o de orientación y de repente,... pregúntenles a sus abuelitas si tuvieron alguna vez un orgasmo”, y claro, no, la sexualidad empezó a evolucionar, en la medida que las mujeres fueron adquiriendo derechos y se insertaron en la vida laboral, después de la Segunda Guerra Mundial, entonces toda una explicación a raíz de una pregunta cotidiana, y tabú además, y eso les encanta a los chicos” (E2.1LP.40).

Análisis de la dimensión pedagógica

Ya ingresando en la última dimensión de la entrevista, que es la referida a lo pedagógico y didáctico, puede comenzar esta investigación a aproximarse a cuáles son los posicionamientos de la y los docentes entrevistados respecto a las prácticas y estrategias utilizadas en aula al momento de enseñar Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Para este fin, se comienza con una pregunta que dice relación con cual es la percepción que tienen en torno al rol del docente, existiendo, en este sentido un factor común para los tres profesores. Este es el considerar este rol óptimo como un guía de procesos de aprendizajes, donde estos son parte de un proceso de construcción con un papel no sólo del docente sino del estudiante. Por lo menos en el discurso podría pensarse que consideran un papel importante del o de la estudiante en esta construcción, sin embargo el docente del liceo comercial manifiesta que el aprendizaje *“es una responsabilidad compartida, ya que el aprendizaje se crea en conjunto entre el docente, el alumno, que también aporta el mínimo, pero también aporta”* (E3.1LC.40). No obstante esta diferencia en el grado de participación en la construcción de los aprendizajes por parte del mismo o la misma estudiante, los tres docentes, como se dijo, consideran el rol docente como guía. La docente del establecimiento de educación básica dice al respecto que:

“más que nada el tema de ser como un guía de los aprendizajes de los chiquillos “cachai”, de que ellos a

través de sus experiencias vayan ligando los contenidos y vayan construyendo y supervisándose ellos mismos “cachai”, eso es lo que se busca desde lo particular hasta formar un todo, eso es lo que...por lo menos yo estoy tratando de buscar hacer por algún lado” (E1.1CEL.102).

Por su parte el docente del Liceo Comercial respecto del rol docente, considera que *“hoy el profesor guía y orienta al alumno, el alumno es el creador de su propio aprendizaje, es lo que se llama la responsabilidad compartida, y con eso no se le quita la responsabilidad al docente acerca de su función, pero es una responsabilidad compartida” (E3.1LC.40)*, aunque como se vio, la responsabilidad del estudiante, para este docente, es *“mínima”*.

Para el profesor del liceo científico humanista el rol docente también considera que los y las estudiantes construyen su aprendizaje con la ayuda del docente. No utiliza la palabra guía pero puede inferirse cuando menciona que *“necesitas mucho nivel de compromiso para revisar pruebas, para estar atento a tus alumnos, para no solamente ser un pasa materias, si no también ser, para generar estos lazos constructivistas con tus alumnos, ya que él también puede construir conocimiento contigo” (E2.1LP.42).*

Así, es posible considerar una mirada y conceptualización similar a la hora de perfilar el rol docente óptimo, aunque la docente de educación básica y el docente del liceo científico humanista agregan cada uno(a) unos elementos adicionales. Por su parte la docente de educación básica manifiesta que el control de los tiempos en clases es primordial ya que *“el docente óptimo, obviamente, es el que utiliza, yo creo que de partida, bien el tiempo “cachai”, optimiza la clase a partir de la estructuración del tiempo” (E1.1CEL.102)*, y el docente del liceo, agrega el tema del compromiso tanto en sus obligaciones laborales como en los lazos socio afectivos de la labor docente. El lo explica mencionando que:

“el que se decide a ser “profe” debe tener un nivel de compromiso tremendo, eso yo creo que es lo primero, o sea si tú no estás comprometido con el trabajo que estás haciendo y lo único que estás esperando que llegue el fin de mes para cobrar el sueldo, dedícate a otra cosa, porque plata en esto no vas a ganar” (E2.1LP.42).

Una segunda pregunta en la dimensión pedagógica dice relación con que si considera que existe conexión entre la Historia que enseña y la Historia local de

Peñaflor, y frente a esto la y los docentes se refieren a ciertos contenidos puntuales que les parecen posibles de trabajar desde una historia local y otros que no. Por ejemplo el docente del liceo coemrcial reconoce las dificultades que le genera abordar contenidos internacionales o mundiales desde una ejemplificación con la Historia Local cuando menciona que:

“evidentemente en Historia Universal no tengo mayores datos de, no, no, no, no...me complica, de verdad, no he intentado hacerlo, pero me complica de sólo pensar como integro Peñaflor si estoy hablando de la Guerra Fría (...)” (E3.1LC.42).

Para el resto de los extractos de los discursos de los docentes, se permite conectar ciertas temáticas, aunque todas, por lo menos en la respuesta que genera puntualmente la pregunta aquí mencionada, bajo un orden nacional. Si se recuerda, en otro lugar de esta entrevista, si se han hecho conexiones con aspectos históricos mundiales o latinoamericanos, como la Revolución Industrial, el ISI, la Segunda Guerra Mundial, por ejemplo. No obstante en esta pregunta que apunta a la relación entre contenidos disciplinares del currículo escolar chileno y la historia local de Peñaflor, la y los docentes ejemplifican los grados de conexiones desde un parámetro nacional.

Por ejemplo, la docente de educación básica menciona la época Colonial y la Dictadura Militar en Chile para mencionar algunas posibilidades de trabajo que reúna lo local con lo nacional. La docente dice al respecto:

“hablamos del tiempo de la colonia, ahí claramente se ve las conexiones que son posible hacer, también, cuando trabajamos el tema de la dictadura militar, también utilicé Peñaflor como lo que es, obviamente, más cercano, les pedí que investigaran “cachai”, porque acá también fue, en las poblaciones, como te decía, también fueron azotados por el tema de la dictadura (...)” (E1.1CEL.104).

Por su parte el docente del liceo comercial menciona unidades temáticas no sólo de Historia, refiriéndose a la Colonia por una parte, pero además de ciertas temáticas de Geografía Física y Humana. El profesor manifiesta que:

“hay conexión, sí, pero es una conexión menor, salvo en algunos capítulos de unidad en primero medio cuando veo la unidad de Espacios urbanos y Espacios rurales, doy muchas veces ejemplos de Peñaflor, y en

la parte que corresponde a segundo medio, La Colonia (...) puedo hablar de Peñaflor, por su cuesta, sus montes, su microclima que es cuando hago alusión a Geografía” (E3.1LC.42)

Y por último, en este ítem, el docente del liceo científico humanista apunta a conexiones posibles de realizar en torno a contenidos referidos a Historia de Chile en un contexto latinoamericano, como también Geografía Física y Humana. El docente menciona:

“yo creo que Peñaflor es un lugar privilegiado para enseñar Historia, porque hay muchas cosas que se encasillan, como la migración campo-ciudad, la localización en depresión intermedia, formar parte de esta relación de dependencia entre lo rural y lo urbano, ser parte del proceso de industrialización del país, de auge y caída del ISI en este país” (E2.1LP.44).

Un tercer tema a tratar en la entrevista, dentro de la dimensión pedagógica, es la relativa al grado de importancia que le otorgue a las salidas de terreno cada docente. Comenzando con asumir lo ya mencionado por el docente del liceo científico humanista, el que considera importante las salidas de terreno y que considera una de las desventajas el tema del financiamiento, se pasa a revisar lo desarrollado por la docente de educación general básica y el docente del liceo comercial respecto de este tema.

Para la profesora de educación básica es una estrategia importante, no obstante, en el marco de esta investigación, reconoce no haber generado salidas de corte patrimonial en la comuna. Declara haber realizado visitas a museos en Santiago, y visitar lugares de la comuna, pero bajo el concepto de “aula abierta”, sin realizar un trabajo desde una lectura del Espacio Patrimonial como recurso pedagógico. La docente comenta en este sentido que:

“salgo con los chiquillos a hacer clases en otros lados (o sea no sólo vas a ver otros espacios si no que los utilizas como sala), sí, sobre todo en esta fecha, yo pura aula abierta, yo saco a los chiquillos a trabajar afuera, en el patio, (pero esas salidas ¿consideran utilizar un espacio como lo hemos hablado hasta aquí?), mira, hasta el momento no, no los he sacado ponte tú para...no sé, a veces salgo en Lenguaje, a que escriban algún texto inspirado en Peñaflor “cachai”, o en la

realidad de...o que miren algo en la plaza de Peñaflo y que escriban “cachai”, así, siempre relacionado “cachai”, no sé hemos ido al estadio de BATA a trabajar, a los bomberos, (o sea son salidas básicamente “aula abierta”, pero no has salido a revisar una fuente patrimonial), claro, no, eso no lo he utilizado” (E1.1CEL.106).

Esta situación ocurre a pesar de que la docente dice contar con una autorización anual para salidas con las y los estudiantes. Se refiere a esto diciendo que:

“a principio de año pasas una lista y los papás te autorizan a salir a Peñaflo, por eso, yo a los chiquillos los “pesco” y los llevo, (es una autorización anual), claro, no necesito mandar, por ejemplo, yo quiero salir con ellos, tomo la lista con la firma de los papás y hago la salida” (E1.1CEL.106).

Por su parte, el docente del establecimiento comercial manifiesta considerarlo importante, y se refiere a esta estrategia como parte de su ejercicio docente desde los primeros años. Comenta que:

“sí claro, es fundamental, es un punto que particularmente desde que comencé a hacer clases, no hay colegios en que no realice salidas, a mí me parece fundamental porque el alumno que salga de la sala de clases a seguir construyendo sus aprendizaje” (E3.1LC.44).

Por lo tanto, puede apreciarse que para los tres es importante la salida pedagógica, pero en ningún caso, la pregunta permite comentar al entrevistador alguna experiencia relacionada con la utilización de los Espacios Patrimoniales de la comuna como un recurso pedagógico en la enseñanza de la disciplina de las Ciencias Sociales.

Respecto de algunas limitantes que no permitan el real aprovechamiento de los Espacios Patrimoniales de la comuna de Peñaflo, se les pregunta a la y los docentes si existen, puntualmente, por parte del establecimiento educacional donde ejercen, alguna traba o complicación para planear salidas de terreno. Respecto de esto, una de los tres docentes entrevistados sostiene tener todas las facilidades para salidas de terreno, no obstante declara no haber salido desde la perspectiva de utilizar los Espacios Patrimoniales de la comuna. La docente de educación básica manifiesta que no se presentan problemas que impidan las

salidas, además de considerar un aspecto favorable las características de la comuna en la medida de que existe una expedita accesibilidad a los edificios de servicios públicos y privados. Puntualmente indica que *“no, al contrario, acá, tú lo que quieras proponer, de hecho la “dire” llama <al tiro> al bus que es de la “muni” “cachai”, cuando tu “querai” ir, siempre que tengas las autorizaciones está todo “ok”*” (E1.1CEL.108). Este punto es absolutamente contrario al docente del liceo científico humanista, que al igual que el establecimiento de educación básica es municipalizado, pero, manifiesta el profesor la dificultad de acceder al bus municipal. En este sentido el profesor comenta que:

“a veces nos hemos topado con el tema transporte y eso generalmente se gestiona a través del DAEM y la Municipalidad, a veces la Municipalidad, y eso es lo malo de una entidad local que se encarga de tantas cosas a la vez, salud, seguridad, educación...se ve colapsada de repente por los pocos recursos que tiene...”no es que vamos a usar el bus ese día para llevar al club del adulto mayor a Santa Teresita de los Andes” y de repente te “topai” con esa limitante, y con eso la salida ya no pudo ser, (¿y con cuanto tiempo, más o menos, de anticipación necesitan pedir el bus?), unos tres meses, (¡tres meses!, no es menor), no, no es menor” (E2.1LP.46).

Coincide este docente con el profesor del liceo comercial en que internamente no existen limitantes para generar las salidas de terreno, sino que los entrampamientos pasan por entidades externas al establecimiento educacional. En el caso de del profesor del liceo municipal y científico humanista menciona que:

“las coordinaciones dentro del Liceo existen, existe coordinación, (¿desde la UTP?), más allá de UTP, los mismos profesores, el Director de repente se mandan los auspicios y te reciben allá y resulta que tienen el bus ocupado, entonces de repente eso es complejo” (E2.1LP.46).

Siendo entonces las coordinaciones con el municipio las que generan dificultades de poder concretar una salida. Por su parte el profesional del liceo comercial reflexiona sobre entidades provinciales de educación, y menciona al respecto que:

“nosotros acá en Peñaflor, ante una salida tenemos que tener 10 días antes un permiso de la Provincial, pero a

mí si el día de mañana me llaman del Bellas Artes, “oiga, venga para acá con todo su curso”, no puedo, porque no extendí el permiso a la Provincial” (E3.1LC.46).

Casi terminando la dimensión pedagógica y didáctica, se realiza una pregunta a la y los docentes respecto si creen oportuno y factible realizar ejercicios democratizadores en aula, por ejemplo, y puntualmente refiriéndose al tema de los Espacios Patrimoniales, si ellos y ellas, estudiantes, pueden escoger algún lugar como patrimonial para volverlo un recurso pedagógico. Aquí las consideraciones docentes pasan por una lectura bastante alentadora. La y los docentes apuntan a que es factible pensar en una elección por parte del grupo-curso de algún Espacio Patrimonial, y coinciden en que este estaría vinculado con sus propias experiencias de vida. En este sentido la docente de educación básica manifiesta que:

“lo más probable que es lo que yo te decía, para el niño que se vino para acá, el patrimonio sea la población donde el vivió “cachai”, por lo mismo, o la misma casa, o la plaza de la esquina, quizás esos sean los lugares que ellos elijan, porque para ellos ahora es relevante, es lo importante “cachai”, y lo han fijado como parte de su vida “cachai”, entonces yo creo que sí” (E1.1CEL.110).

Por su parte el docente el profesor del liceo particular subvencionado y de modalidad técnico profesional menciona que:

“sí, considero que es posible, que ellos tienen todas las facultades de elegir, precisamente porque son de acá, conocen más que el mismo profesor sobre la comuna, y muchas veces ellos aportan con ideas al profesor, “vamos a tal lado, vamos a x lado”, “porque nosotros acá”, “porque mi abuelo me contó, mi abuela me dijo, teníamos una casa, trabajaban para tal persona”, etc., ellos mismos dan, aportan y dan lugares que a veces el mismo docente desconoce” (E3.1LC.48).

El docente del liceo científico humanista plantea un punto interesante de destacar en la medida que proyecta su labor docente en la generación de estudiantes que en su vida sean “actores de la sociedad”, y en ese sentido cree absolutamente posible en que los y las propias estudiantes levanten proyectos no sólo de

reconocimiento, sino de intervención, preservación y activación patrimonial, otorgando una acción, como agente patrimonial a los movimientos sociales. El profesor menciona al respecto que:

“sí, sí claro, yo estoy trabajando para eso (...) para que los muchachos sean actores de la sociedad, ya no sean borregos siguiendo al pastor (...) estamos en un tiempo donde los movimientos sociales han adquirido una fuerza enorme, y la gente quiere participar, solamente que hay que decirles “tú puedes también”, y desde ahí los <cabros> pueden elegir Patrimonio, elegir un lugar, intervenirlo, hacer lo que quieran, el país es de ellos, mientras tú cuentes con el apoyo de las organizaciones locales, no existe ningún problema” (E2.1LP.48).

Como interrogante final, la y los docentes son consultados por aquello que podemos considerar cotidiano de los y las estudiantes, si acaso debe ser incorporado en lo que se enseña en la escuela. Frente a esto se mantiene la lectura positiva, en cuanto a que la docente de educación básica manifiesta que *“son la base de cualquier aprendizaje” (E1.1CEL.112)*. por su parte el docente del liceo comercial se refiere a esto diciendo que *“lo cotidiano es historia”* y necesita de *“profesionales adecuados, docentes, directores, para nosotros dentro de la cotidianidad de ellos poner las pautas y, de lo que...discriminar ciertas cosas y otras cosas aplicarlas de la cotidianidad” (E3.1LC.50)*, y por último el docente del establecimiento científico humanista se refiere comentando que *“sólo así puede haber aprendizaje significativo, si hay aprendizaje significativo a los <cabros> se les graba y no se les va nunca más” (E2.1LP.50)*.

Por lo tanto existe en los discursos de cada docente una inclusión válida y necesaria de los saberes previos y de lo cotidiano de cada estudiante, a la hora de proyectar la enseñanza de nuestra disciplina. Se cataloga como historia, como base, o como puente para lograr un aprendizaje significativo, haciendo de lo cotidiano un texto más que necesariamente debe trabajarse en la escuela.

Para finalizar la aplicación de la entrevista, se aplica a cada docente el segundo ítem. En este se les sugiere a la y los docentes referirse a dos lecturas propuestas en torno a la problemática que guía esta investigación. En este sentido, se referirá a cada una por separado y para cada docente entrevistado. Así al momento de realizar su análisis la docente de educación básica frente a estos textos, y refiriéndose al cuadro 1 (E1.1CEL.113) menciona que para ella prevalece lo particular del lugar por sobre lo nacional u oficial, siendo más importante lo que

ocurra en localidades, que las obligaciones de discursos que impongan desde entidades nacionales.

La lectura del texto le provoca reflexionar acerca de lo limitado que considera el mundo de los estudiantes, y que esto podría venir desde las generaciones anteriores, aludiendo a que si llegasen a considerar algo patrimonial en Peñaflo, sería básicamente, porque ese es su mundo, es su realidad, la que para la docente pareciera ser muy acotada, o en palabras de ella, limitada.

A partir de la lectura también, existe un reconocimiento de no haber implementado un trabajo de la índole que propone Callai, debido a que considera estar muy apegada a las imposiciones ministeriales. Llama la atención este aspecto ya que la primera reacción, que se explicita aquí es estar en defensa de lo local y por lo tanto volverlo más importante que lo oficial o nacional. En términos educativos, sabemos que es difícil encontrar algo más oficial y nacional que los parámetros ministeriales, los que por cierto, en el discurso, abren a los docentes a un abanico de posibilidades variadas.

Por su parte, la lectura del recuadro 1 que hace el docente del establecimiento educacional técnico profesional (E3.1LC.51) es de total acuerdo con lo propuesto, sobre todo con la idea de generar lazos identitarios entre estudiantes y el lugar que habitan, y por lo tanto valida el trabajo investigativo de estudiantes respecto de la historia del lugar y de su familia.

Él reconoce haber puesto en marcha trabajos de este tipo, donde se rescatan los saberes previos de los y las estudiantes, además de involucrar a las generaciones mayores de su familia en una tarea investigativa acerca de Peñaflo, por lo que para él es, con conocimiento de causa, importante el rescate de la tradición oral.

Y por último, el docente del liceo científico humanista, y respecto de la lectura del recuadro 1 (E2.1LP.51) asegura que trabajos de este tipo deben tener buenos resultados, ya que incorporan un trabajo activo de los y las estudiantes, y a su vez de su propia vida en la localidad. El docente por su parte reconoce a la luz de la lectura no haber usado fuentes disponibles, pero si manifiesta aludir constantemente a las vidas cotidianas y familiares de los y las estudiantes. Y como último análisis generado a partir de la lectura del cuadro, rescata la alternativa de tomar la residencia en Peñaflo como una opción y no como una sentencia, una obligación y por lo tanto un factor negativo.

Acerca del cuadro 2, la docente del establecimiento de educación básica (E1.1CEL.114) se detiene en una diferencia que pareciera no haber sido del todo clara antes de la entrevista. Se trata de la percepción de Espacio Patrimonial, sólo como aquello edificado o material, y no incorporando el espacio habitado, el

espacio donde se permite que las cosas ocurran en una dialéctica interacción con el ser humano.

Para el docente del establecimiento técnico profesional, el cuadro 2 (E3.1LC.52) lo invita a considerar que los Espacios Patrimoniales deben incorporar a la sociedad en su reconocimiento, o sea que no puede ser designado por entidades ajenas a las realidades sociales más cotidianas.

A su vez, este docente considera que el trabajo del profesor es el que debe apuntar a construir futuro, y este no puede ser considerado desconociendo que tiene sus raíces en el pasado y en el presente, que es lo constitutivo de los Espacios Patrimoniales.

Y por último, para el docente del liceo científico humanista el cuadro 2 (E2.1LP.52) le provoca una crítica respecto a las dificultades de poder hacer prevalecer los intereses locales frente a los intereses nacionales u oficiales. Y mantiene una creencia que debería hacerse o implementarse una mirada de este tipo, reconociendo que es necesario cambios de tipo estructurales y políticas que promuevan la inserción de los intereses locales en programas nacionales.

Y para cerrar, proyecta los resultados en la significación en estudiantes de trabajos de este tipo en la medida de que sería de un simbolismo, pero a su vez de una concreción importantísima para las identidades locales realizar intervenciones de corte patrimonial.

4.2. Análisis de observaciones

Respecto de lo observado en el establecimiento educacional Emilia Lascar, y bajo los criterios que definen dicha observación, se pueden inferir algunos elementos respecto de las estrategias y recursos utilizados por la docente, y en qué medida estos muestran o no el reconocimiento de los espacios patrimoniales de la comuna de Peñaflores a la hora de poner en práctica su acción docente. De acuerdo a lo observado entonces, se puede visualizar una forma pedagógica que incluye en el desarrollo de sus clases las ideas previas que poseen los y las estudiantes. En una clase observada en particular, ella pide a estudiantes imaginar cómo fue la vida en la Edad Media, registrando en la pizarra una lluvia de ideas (O1.1.CEL.4). En base a esta, construye una clase donde rearticula las ideas de los y las estudiantes en una idea general de la vida común en la Edad Media. Luego, intenta recoger grados de conexión entre este contenido y la vida diaria de los y las estudiantes, preguntándoles, nuevamente apelando a la imaginación, como creen hubiese sido la vida en estas condiciones en la época medieval (O1.1.CEL.6). Para establecer una coherencia mayor, la docente utiliza un recurso gráfico que mostraría una ciudad medieval y sus principales características. Con esto puede entenderse que *el recurso visual, más el rescate de las ideas acerca de la ciudad medieval, permiten a estudiantes generar una comparación con lo que se puede ver y leer, respecto de lo que conocen de su comuna* (O1.1.CEL.7).

No obstante ello, durante la misma clase en cuestión se observan ciertas acciones que distan de una incorporación mayor en las estrategias de los saberes previos y de los espacios patrimoniales de la comuna. En más de una ocasión las y los propios estudiantes aluden a Espacios de la comuna, y a ideas y conceptos referentes a ella, sin embargo la docente no desprende de esas intervenciones un análisis mayor, o un uso pedagógico que incorpore al desarrollo de la clase esos saberes (O1.1.CEL.6, O1.1.CEL.7 y O1.1.CEL.9). Cada vez potencia e incentiva la participación con alguna felicitación u otra forma de motivación, pero no desarrolla, estratégicamente, una incorporación real de los saberes previos del estudiantado, para aterrizar ciertos contenidos más abstractos.

El desarrollo de la clase permite visualizar que existe un trato de cabida a las opiniones, pero careciendo estas de un trato de transformación de los saberes a niveles más complejos de conocimiento. Comentarios e ideas aportadas por estudiantes quedan en una especie de vacío donde se pierden y no vuelven a retomarse.

La docente finaliza la clase con una actividad que permite a los y las estudiantes redactar un texto desde su propia percepción de la Edad Media, conjugando las

ideas registradas por la docente en la pizarra, la articulación de la docente, la imagen proyectada y las relaciones y comparaciones establecidas con las características de la comuna como el río, montes, zonas residenciales entre otras. (O1.1.CEL.10).



En una segunda observación a la misma docente, esta vez con un 8° básico, pueden detallarse similares características. O sea, existen constantes ejercicios de comparación y de relación con temas o espacios de la comuna de Peñaflo, pero no existe un tratamiento que permita referirse a ello desde una perspectiva planificada y con sus respectivos objetivos. En particular esta clase que abordaba el Imperio Napoleónico, es observable conexiones importantes por ejemplo al referirse sobre las tierras fértiles de Europa (O.1.2.CEL.10), o cuando al referirse al “periodo del terror” en la Francia de la época, genera una relación con lo aprendido por estudiantes respecto del Golpe Militar en Chile (O.1.2.CEL.5). Conexiones de ese tipo quizás van aterrizando los saberes y nuevos aprendizajes de los y las estudiantes. No obstante, esta misma posibilidad de conexión, propuesta por la docente es cortada abruptamente, no incorporando ideas que venían de uno de sus estudiantes (O.1.2.CEL.6).

Por lo tanto, respecto de lo observado en este establecimiento se puede inferir que existe una capacidad importante de tratar los contenidos pensando en los niveles educativos con los que se trabaja, pero que muestran ciertas debilidades a la hora de incorporar los saberes previos y los Espacios Patrimoniales de la comuna de Peñaflo. Puede decirse al respecto que las conexiones que se intentan realizar entre un espacio peñaflo y la Francia Napoleónico o la Edad Media son muy

difíciles, pero la observación planteada pretende traslucir cual es la real cabida que tienen los saberes cotidianos, tanto conceptuales como del propio espacio vivido del estudiantado, los que a su vez son las partes constitutivas de aquellos Espacios Patrimoniales que permiten generar una identidad y memoria local.

Como segundo docente observado, fue el profesor del Liceo de Peñaflores. En este caso, podemos ver a un docente con un dominio extenso del tema, sobre todo desde la perspectiva económica, y que sus estrategias de enseñanza radican en clases expositivas que hacen de los y las estudiantes, sujetos capaces de escribir largos minutos consecutivos. Quizás haya razones conductuales que no fueron posibles de observar, pero sí de oír en comentarios de pasillos desde otros docentes del establecimiento. Por parte de esta investigación, si se pudo constatar que la relación con el horario de entrada al liceo no es un factor que tengan incorporados los y las estudiantes. En las clases observadas, la mayoría del curso llega al cambio de hora, comenzando la clase con no más de 6 ó 7 personas (O2.1.LP.2).

Al abordar la clase acerca de la Misión Klein-Saks y sus repercusiones en Chile, el docente realiza un trabajo de escribir en la pizarra el contenido sin tener apuntes ni otro respaldo más que su propio conocimiento. Entre pausas en su escritura en un pizarrón partido en tres partes, va preguntando o incitando a estudiantes a participar. En una oportunidad, al responder correctamente un estudiante a la pregunta de que era el circulante el se dirige a su puesto y pone una especie de marca o firma en su cuaderno. Se asume que eso tendrá una conversión en alguna calificación, con lo que *podría entenderse por cierta acción pedagógica de enseñanza desde una mirada conductista* (O2.1.LP.5).

Durante los segmentos de tiempo que no se encuentra escribiendo interactúa con los y las estudiantes, realizando una serie de analogías donde la macro economía la retrae a lo doméstico (O2.1.LP.7). Cada cierto tiempo realiza estas conexiones siendo, y para ello, la mayoría de las veces hace uso de un lenguaje común y poco academicista, lo que permite una comunicación más directa con las y los estudiantes (O2.1.LP.8).

Para referirse al impacto de la Misión en las industrias en Chile, el profesor acude como estrategia al uso de Bata como industria que permita entender el comportamiento nacional en la época. Explica detalladamente, respecto de la historia de Bata, y consulta a estudiantes por relaciones familiares con esta industria, con lo que al establecer relación con Bata, lo hace con una industria de gran importancia para la historia local de la comuna (O2.1.LP.11), y se puede sostener que el *profesor se hace cargo de intervenciones de estudiantes que se relacionan con saberes propios de lo cotidiano y de lo local* (O2.1.LP.11).

Como segunda clase observada a este docente, se ingresó a una clase de un 2° medio donde se buscaba que los y as estudiantes pudieran “*conocer la evolución político-social de los gobiernos de Alessandri, Frei y Allende*” (O2.2.LP.1). En el transcurso de esta clase puede apreciarse que la dinámica de la primera clase observada es muy similar. El docente nuevamente escribe el contenido en la pizarra (O2.2.LP.1), y *apela a lo cotidiano para explicar temas económicos más complejos* (O2.2.LP.2). Se reitera el ingreso de los estudiantes al cambio de hora (O2.2.LP.3), y se insiste, la dinámica de la clase es similar a la observada con anterioridad. Llamó la atención en esta clase, dos comentarios hechos por el docente. Uno para referirse a ciertas motivaciones de los y las estudiantes, manifestándoles irónicamente que podrían interesarse por visitar el Archivo Nacional para revisar unas cartas de Alessandri (O2.2.LP.1). Y un segundo comentario acerca de un imaginario prevencionista de riesgos egresado de un CFT, a quien lo trata de “flayte” otorgando ciertas connotaciones (O2.2.LP.5).

Para finalizar la clase y al no quedar pizarra disponible, el se posiciona al fondo de la clase y comienza a dictar las conclusiones de la clase. Con esto *los cuadernos van siendo completados entre el escribir directo de lo que el docente redacta en la pizarra o de lo que les dicta* (O2.2.LP.5).

En tercer lugar, se observó al docente de Historia, Geografía y Ciencias Sociales del Liceo Comercial de Peñaflor, donde fue posible detectar las siguientes prácticas. Existió por parte de este docente un uso constante de interpelaciones a ciertas realidades locales, tanto históricas, como de dinámicas actuales de comportamiento social en la comuna.

En torno a una clase observada a un 1° medio, donde se abordó el contenido referido a hábitat urbano y explosión demográfica, las alusiones a la realidad de la comuna para ejemplificar el contenido fueron constantes. Existen relaciones que vienen desde los mismos estudiantes (O3.1. LC.4) donde el *profesor asume comentario y lo incorpora a la clase, sin embargo, no continúa el desarrollo de este* (O3.1. LC.4)). Alude también a la hora de trabajar el movimiento campo/ciudad al concepto de ciudad dormitorio con el que clasifica a Peñaflor y *ejemplifica el tema de los movimientos desde la periferia hacia la capital con lo experimentado cada día por los docentes que viven en Santiago. Experimentarían el beneficio de moverse contra el movimiento masivo de población* (O3.1. LC.5).

Acerca de la “explosión ciudadana” realiza ejemplificación con la conurbación entre Peñaflor y Padre Hurtado o Maipú, dando cabida a comentarios y opiniones de estudiantes respecto de este tema (O3.1. LC.9).

Respecto de la segunda clase observada, cuya temática fue el desarrollo económico de 1850-1900, existe cierta continuidad en las estrategias utilizadas. Básicamente clases expositivas, donde se incorporan conexiones e inclusión de aportes desde estudiantes para construir un concepto mayor.

Abordando tres perspectivas como lo son la minería, la agricultura y lo financiero, comienza a detallar como cada una se desarrolló en el periodo en cuestión. Para ellos genera parangones con la realidad de la comuna, estimulando la participación estudiantil. Por ejemplo, al referirse a la minería de Lota alude a su equipo de fútbol, del que los estudiantes algo sabían. El docente *establece relación entre equipo de futbol minero de Lota y equipo de futbol de Bata, industria que marca la historia de Peñaflor (O3.2.LC.2)*, pero al contrario, cuando un estudiante pide la palabra para referirse a la agricultura y manifestar que en Peñaflor existe variada actividad de este tipo y a pesar de que la *relación sobre Peñaflor aparece desde estudiante. No existe mayor desarrollo y aprovechamiento pedagógico de la intervención del estudiante (O3.2.LC.2)*. Situaciones así se repiten, donde establece relaciones y en otras no considera o incluye las relaciones que provienen desde los o las estudiantes. Dentro del mismo análisis de la agricultura en la época, hace mención a la sociedad de Agricultura que estaba ubicada en la Quinta Normal y establece una relación entre ambas comunas en la medida que les menciona a los y las estudiantes que muchos de los árboles que posee Peñaflor vienen desde este, hoy, parque de Santiago (O3.2.LC.2).

Para finalizar la clase, y a pesar de haber existido un dialogo fluido y una interacción importante, el profesor pide realizar una actividad que era de transcripción de información desde el libro del estudiante a su cuaderno (O3.2.LC.4). Puede entenderse que muchas de las ideas y conceptos desarrollados no se concreten en una actividad pensada desde algún objetivo previamente planteado.

Con todo, revisando las clases observadas, y planteando su lectura desde los criterios a considerar en la observación de forma más ordenada y consiente, puede comprenderse que en seis clases, de tres docentes distintos, no hay una utilización de estrategias o recursos de alguna complejidad para el trato de diversos contenidos. Por momentos, las alusiones a los saberes cotidianos son parte de las clases, pero no pasan de ser más allá de comentarios que no es posible circunscribirlos en una planificación. Es difícil de contradecir esto, ya que en ningún caso, los saberes, ideas y conceptos desarrollados por las y los estudiantes se tradujeron en la parte final de las clases.

Las actividades de cierre eran acerca de lo que se acusaba como el objetivo de la clase, pero no así con su desarrollo. Quizás una excepción fue la observación donde la docente propone a estudiantes de 7° básico realizar un texto donde, a partir de su propia lluvia de ideas, pero más un ordenamiento de la docente y del uso de una imagen que pudiera relacionar la ciudad medieval con Peñaflores, pudiera referirse a una construcción personal acerca de cómo habría sido la vida cotidiana en la Edad Media.

Puede decirse que es difícil proyectar el uso de los Espacios Patrimoniales para todos los contenidos a tratar, pero, se ha insistido en que dentro de la concepción de patrimonio está incluido el incorporar en las prácticas docentes los saberes previos, cotidianos de las y los estudiantes pensando en aprendizajes significativos. Por lo tanto, las actividades aquí detalladas responderían a “conversaciones” más que a un proceso de enseñanza/aprendizaje concreto.

4.3. Conclusiones

El propósito de esta investigación está marcado por el interés de comprender de qué manera docentes de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, a través de sus estrategias y recursos, reconocen los Espacios Patrimoniales en los que se desenvuelve la práctica pedagógica, teniendo como caso de estudio la comuna de Peñaflor.

Con este objetivo establecido, se comenzó a seguir un camino en torno a una serie de prejuicios y de ideas previas al trabajo docente sobre esta temática, localizado puntualmente en la comuna mencionada. Estos juicios de valor descansan en un interés personal, claro está, pero que a su vez, toman impulso en una serie de evidencias constatadas desde la perspectiva del transeúnte, del vecino, del ciudadano. Así, fue tejiéndose un interés por definir de qué manera se estaba valorando una serie de riquezas patrimoniales que quien escribe las percibe como tal, pensando en la enseñanza de nuestra disciplina.

No obstante, la investigación hubiese carecido de sentido si se hubiera planteado averiguar si el recurso identificado se utiliza o no. Carecería de sentido en la medida que las posibles respuestas se enmarcan en dos alternativas. O sí se ocupan, o no se ocupan. Claramente, estas no son respuestas para un proceso investigativo, por lo que la búsqueda comenzó a tomar rumbo en torno a los reconocimientos de los y las docentes de lugares con una carga histórica potente, pero cuya historicidad posea una serie de características particulares, aunque no por eso únicas.

Así, se inició un proceso donde tomó cuerpo la búsqueda, el objetivo, identificándolo en el y la docente de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, y como él y/o ella reconocen este Espacio Patrimonial, determinando este reconocimiento tanto en sus prácticas pedagógicas cotidianas como en su discurso.

Por lo tanto, cada una de las conclusiones que aquí se expliciten, tienen el centro en esta mirada, cuya búsqueda pretende ser resumida en las líneas que siguen.

De ahí que analizando algunos puntos de este trabajo investigativo podamos disgregar las conclusiones de la misma forma que se ha abordado la investigación en su conjunto. Existe la posibilidad de entender o concluir en torno a la percepción de la y los docentes acerca de algunas temáticas, acerca de sus conceptualizaciones patrimoniales, y también desde el prisma pedagógico.

Por lo tanto, se debe considerar, dentro de la dimensión perceptual, que hay una relación innegable en los discursos de los y la docente entre el lugar de residencia de cada uno(a) y sus percepciones sobre Peñaflores y la historia local. Puede comprenderse que uno de los docentes parte de la muestra no reside en la comuna de Peñaflores, y este posee una visión que dista de la y él otro docente, en función de varias aristas.

Por ejemplo, las relaciones establecidas en el discurso entre memoria, identidad y empoderamiento son menos desarrolladas en función de algún espacio definido, y el docente que no reside en la comuna, plantea las temáticas de esta índole desde una perspectiva casi teórica. Es difícil percibir cierta apropiación en el discurso, tema que se manifiesta por ejemplo en la extensión de los comentarios por cada tema tratado en las entrevistas. Basta con mirar los anexos para darse cuenta que prácticamente los otros dos docentes (residentes de Peñaflores) doblan la cantidad de palabras utilizadas para referirse a los mismos temas. Se quiere mencionar con esto, y en términos concluyentes que la apropiación de esta temática pareciera estar relacionada con el propio sentido de pertenencia del o de la docente, siendo factores centrales el lugar de residencia y el lugar donde se encuentra la escuela. Si ambos espacios son los mismos, pareciera ser que el trabajo de incorporación de lo patrimonial podría ser más concreto.

Así, y aún desde la dimensión perceptual podemos inferir que los tres docentes manifiestan y definen la comuna como un espacio dormitorio. Independientemente usen la categoría de ciudad, comuna, lugar o espacio, el adjetivo calificativo es aquí importante en la medida que hacen mención todos al éxodo masivo por la mañana de la comuna de Peñaflores y la llegada sólo a dormir. Pareciera un dato irrelevante, por lo menos para el punto de vista de esta investigación, pero quizás, puedan conectarse lecturas en la medida de que sobre los discursos construidos sobre esta categorización hay una perspectiva de quietud, de vida puebleril, donde nada ocurre. Esa perspectiva puede llegar a ser impregnante de algunas prácticas locales, entre ellas la de los y las docentes de la comuna. Sus rincones, su historia, sus historias podrían estar en un constante status quo en la medida que en la ciudad no hay personas para quien deberían ocurrir.

La inactividad cultural, la ausencia de espacios de sociabilización, la falta de espacios donde puedan integrarse los intereses culturales de la comunidad podría estar en relación a este concepto de “comuna dormitorio”, haciendo de la localidad un sector pasivo e inactivo en torno a la importancia de la generación de identidades locales consolidadas. Frente a esto, la escuela y los liceos observados, más allá de los posicionamientos a favor de este punto, no parecieran estar acorde a esta necesidad local, o que por lo menos, esta investigación

levanta como tal. Quizás sea necesario una inyección conceptual que motive un cambio en las prácticas educativas locales de la comuna de Peñaflores.

Conjuntamente con coincidir en esto, los docentes están de acuerdo que esta tranquilidad ha ido desapareciendo, pero no por un impacto o cambio cultural positivo en la comuna, sino por el constante movimiento de población, donde esto ha permitido entregar una serie de viviendas sociales a pobladores de comunas marginales de Santiago. Esta lectura existe en la y los docentes y supone cierta importancia para ellos, en la medida que es parte de sus percepciones primeras acerca de Peñaflores. En términos de las conclusiones de esta investigación este factor está ligado a la progresiva pérdida de identidad local que ha ido manifestándose, considerando aquel pasado peñaflorino, del que los tres docentes se refieren.

Los tres docentes, acerca de este pasado común, concuerdan en sus conexiones entre el presente de Peñaflores y ese pasado que conjuga la memoria local, y por lo tanto el carácter identitario que esta podría promover. Acuden a espacios altamente patrimoniales de la localidad de manera frecuente, como por ejemplo al referirse a Bata y sus relaciones con procesos y épocas históricas pasadas, a lugares de recreación que han pasado por usos sociales distintos, padeciendo algunos grados de desvalorización en la actualidad incluso.

A su vez, existe cierta lectura de los docentes en torno a la mantención de ciertas actitudes que se conectarían con el modo de vida fuera de la ciudad. Respeto, tranquilidad, pasividad, entre otros aspectos son rescatados como elementos no afectados por la acelerada e individualista vida citadina. Esto, se insiste, es un grado de significación de lo que podría significar un trabajo sobre la identidad local, el que a luces de esta investigación, no está ocurriendo en la comuna de Peñaflores.

Otro punto a considerar, es la concordancia que manifiestan la y los docentes a la hora de referirse a sus estudiantes en torno a las identidades creadas. Perciben que en ellos y ellas existen más niveles de pertenecimiento local-barrial que comunal. El gentilicio peñaflorino no lograría generar una identidad definida, y se acota al espacio vivido más cercano. Este factor podría estar jugando en contra del tratamiento pedagógico, ya que no motivaría razones y motivos para dar emergencia a un trabajo identitario. O sea, la ausencia de identidad comunal, la idea del peñaflorino o la peñaflorina, sin dudas que podría despertar la emergencia de trabajos de este tipo, pero a veces, el miedo al riesgo, la homogeneización en cuanto a las posibles reacciones, las ataduras a Planes Y Programas, los problemas burocráticos y otros mencionados por los y la docente pueden ser más a la hora de entablar un proyecto educativo que considere a los Espacios

Patrimoniales como un recurso factible de ser utilizado para la asignatura de las Ciencias Sociales. Por lo tanto, debe pensarse en que este tipo de trabajos es necesario, ya que existe la base, según lo que manifiestan los docentes, de identidad, sólo hay que realizar los esfuerzos por poder expandirla a nivel comunal.

Concuerdan también en la inexistencia de espacios que promuevan la cultura en la comuna. Realizan comparaciones con Talagante, comuna aledaña que posee un activo panorama artístico y cultural, además de una serie de actividades para todo tipo de vecino o vecina, desde deportivos, talleres, baile, etc. Este factor se entrecruza con los antes mencionados en torno a esta idea de pueblo dormido culturalmente hablando. Para los docentes los lugares de encuentro serían las canchas, la misma escuela, la plaza para hacer skate hasta que los retiren del lugar y otros que tienen un carácter más improvisado que dispuesto por alguna política de corte cultural o de incentivo a la sociabilización.

Ahora bien, desde la dimensión patrimonial existen lecturas que permiten vislumbrar a docentes comprometidos con el trabajo identitario necesario hoy en Peñaflor y en cada lugar donde esta cultura globalizada se introduce homogeneizándolo todo. Los conceptos e ideas que tienen por ejemplo en torno a sus propias definiciones de Espacios Patrimoniales, son verdaderamente positivas e incluyentes de una lectura crítica y activadora patrimonialmente, no obstante a la hora de observarlos en clases, no existe esa conexión que en palabras dicen portar.

Es un trabajo difícil, sin dudas, pero las posibilidades de abordar estas temáticas podrían estar dispuestas a materializarse si los y las docentes quisieran. Cabe mencionar que al finalizar las entrevistas, y al leer el recuadro de Callai, dos mencionan no haber realizado trabajos investigativos como el que propone la profesora brasilera, y un tercero comenta haberlo realizado. Se pretende apuntar con esto, que se cree que existen componentes teóricos y de dominio del tema, de manejo pedagógico de este, como para poder incentivar el trabajo en, para y con los Espacios Patrimoniales en la escuela y desde ahí proyectar un trabajo para la comunidad en su conjunto.

Se establece como cierto que no todos los contenidos pueden abordarse desde la perspectiva de los Espacios Patrimoniales, aun así considerándolos como incluyentes de la tradición oral, saberes previos y la cotidianidad de los y las estudiantes. Sin embargo, la actitud docente que parta de la base del reconocimiento de esta realidad que porta cada estudiante, que lamentablemente se está educando para que la deje en las puertas del colegio, debiendo ser igual al de atrás, al de al lado y al que está adelante, debe ir introduciendo más que un

manejo de cierto contenido, la generación de un sujeto ciudadano, de una sujeta ciudadana consciente de su grado de participación en el proceso histórico actual.

Es interesante el análisis que generó el cuestionamiento acerca de su propia definición de Patrimonio para cada docente donde aparecen construcciones discursivas interesantes. Conceptos que podrían resumirse en los de comunidad, educación e identidad relacionados a sus concepciones de Patrimonio en la medida que se relacionan con transmisión cultural, aprendizaje significativo e identidad local respectivamente. Cada docente incorpora estas lecturas, y reuniéndolas, es posible pensar en la generación de un discurso en la localidad, en los y las docentes de la localidad integrador de estas miradas acerca de lo patrimonial.

Respecto de las ventajas y desventajas del uso del patrimonio en la escuela, fue unánime el significado que le otorgan la y los docentes, en términos de entender que potencian los aprendizajes significados, apropiados, comprendidos desde sus propios saberes previos y espacios cotidianamente vividos. No obstante en las desventajas, existen datos también individuales, que en un análisis conjunto es posible construir una lectura crítica de lo que se vive en Peñaflores respecto del uso o no de los Espacios Patrimoniales como recurso pedagógico para cada docente sus perspectivas acerca de las desventajas pueden resumirse en los conceptos asignatura, profesor(a) y políticas educativas.

Respecto de la asignatura se presenta la problemática de que los saberes previos o cotidianos acerca de la localidad puedan hacer perder prioridad a los contenidos a abordar. En torno a la problemática desde el docente, se entiende que no existe un trabajo comprometido y disciplinado en torno a las salidas de terreno. O sea, no existiría un tratamiento consciente de las potencialidades del trabajo en terreno acerca de un Espacio Patrimonial, y de las conexiones con los contenidos como con los valores asociados a la generación de identidad local. Y por parte de las políticas educativas, se acusaría la inexistencia de programas que destinen fondos a las salidas de terreno, dificultando estas respecto de las capacidades económicas del establecimiento y de las y los estudiantes.

En su conjunto permiten entender potenciales desventajas, que sin lugar a dudas, incorporando esta temática a un plan y programa claro y definido, pueden diluirse. Un tratamiento al interior del aula de los saberes previos debe incorporarse de manera planificada a la clase, así como, efectivamente, deben entenderse dentro de un grado de mayor conciencia docente de las posibilidades que entrega este recurso. Riqueza que por cierto debe ser asumida también por las políticas locales y nacionales educativas.

Desde la dimensión pedagógica es posible hacer un par de análisis finales. En primer lugar, se puede establecer que para la y los tres docentes es imperativo el carácter de guía de la labor docente. Un guía desde la lógica constructivista, donde el y la estudiante construye el conocimiento a partir de sus propios saberes, los que son guiados por el o la docente. Se escapa de sus lecturas la opción retrograda que percibe a la docencia como una forma de entregar contenidos y saberes de manera unilateral, volviendo al estudiante un ente pasivo y receptor. Hay acuerdo entonces, en que la labor es acompañar un proceso de construcción de conocimiento, donde la complejidad de saberes más sofisticados se va alcanzando en un trabajo conjunto e incorporador de los saberes que porta el y la estudiante desde fuera de la educación formal.

Desde la mirada que involucre este perfil pedagógico con la temática aquí declarada como central, puede establecerse que para los tres profesores existe una conexión importante entre la enseñanza de la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales y la Historia local de Peñaflores. Si bien volveremos con una revisión acerca de la enseñanza geográfica, en las otras áreas de estudio si se puede aseverar que para estos docentes periodos como la Colonia, la Dictadura Militar, la Independencia, políticas económicas para América como el ISI, procesos migratorios, fenómenos demográficos, relaciones entre distintas formas de trabajo y formas de vida social, establecimiento de relaciones y comparaciones con procesos de industrialización, de trabajo servil feudal, y otros, son posibles de trabajar utilizando los Espacios Patrimoniales de Peñaflores. Cada uno con distintos niveles de exigencia para el o la docente entendiendo los ejercicios que promuevan la conexión y relación entre estas escalas de análisis de procesos o hitos históricos.

Acerca de la enseñanza geográfica quisiera hacerse una salvedad. Cabe señalar al respecto que para los tres docentes, la enseñanza de la Geografía se limita a su carácter físico, entablado discursos que se circunscriben sólo en los análisis del comportamiento del planeta, de los relieves, climas, utilizando mapas y otros recursos que para uno de los docentes, incluso son métodos agotadores y pesados. Esta investigación se hace cargo de reconocer que existe una falencia importante en este sentido, y que queda demostrado en las referencias de los docentes respecto de este tema. Si se incorpora el ser humano en los análisis geográficos, es desde una geografía humana que hable de demografía, características determinadas de una población en una relación determinista, procesos migratorios por razones laborales y otras perspectivas que no involucren una mirada geográfica más amplia.

Desde el punto de vista de la existencia o no de instancias que la y los docentes hayan trabajado, es posible percatarse que no existen trabajos que se hayan realizado en las prácticas de cada uno(a). Existen comentarios que lo valoran e incorporan al óptimo de la docencia y de las estrategias y prácticas, pero no aparecen experiencias que han sido posibles de compartir en alguna de las etapas de recolección de información. Se habló de algún trabajo de investigación en el liceo comercial, pero esa experiencia no otorgo algún insumo a esta investigación acerca de poder aproximarse a los resultados. Así también, existe el trabajo del docente del liceo científico humanista acerca de la maqueta de intervención de sus poblaciones. En este sentido es el mayor aproximamiento a temáticas que aborde el sentido de apropiación de un espacio que les es propio a las y los estudiantes.

Al momento de observar las prácticas y estrategias en aula, fue posible percibir que no existe una planificación que ordene y haga programado lo que ocurre en el aula. Los comentarios de los y las alumnas que conectan la historia local con el contenido tratado salieron disolverse en un vacío que no provocó un aprendizaje significativo, como los mismos docentes llaman. Se insiste, que en las clases observadas, la planificación en cuanto a ordenar los tiempos, como dijera la docente de la escuela básica es realmente importante, no es un tema que pueda verse de manera evidente. La incorporación de los saberes previos sucedió en instancias conversacionales que no se concretaron en algún trabajo o actividad que las materializara y así incorporarlas a un nuevo saber.

La Escuela como institución debe hacerse cargo de las particularidades, y la generación de las identidades locales, las motivaciones a trabajar en equipo, las activaciones patrimoniales, la agencia patrimonial desde los movimientos sociales, la preservación participacionista de las reliquias de una localidad, etc., son trabajos que pueden comenzar a formarse desde la Escuela, como promotora de esta lectura productora de sujetos activos, de cambios y de valoraciones sociales y culturales de su propio entorno.

Desde esta óptica, parece absolutamente viable el proponer el uso del patrimonio como recurso, pero desde una mirada donde este mismo patrimonio tenga sentido para el estudiante, en la medida que es parte de un pasado, de una construcción histórica hecha por coterráneos y que hoy, en el presente, ese constructo sigue abierto a construirse, día a día, y que no necesariamente están las cosas dadas por orden natural.

El cambio y la transformación son posibles si se desarrollan alternativas en que las y los estudiantes construyan conocimiento, develen las luchas de poder social que argumentan tal construcción arquitectónica elitista de la primera mitad del siglo XX, y se indague en aquel pasado oral, en aquellos “ensueños” de las viejas

generaciones donde se desenvolvía el sector popular para el mismo tiempo. Desde ahí, puede vislumbrarse una apropiación de la Historia, en base a reconocer en su espacio, en su lugar, un pasado común, que le pertenece. La y él estudiante empoderado de su conocimiento podrá cuestionar otras fuentes, como también, el fenómeno de la autoría permite auto-reconocerse como un sujeto histórico y social, parte de la comunidad y del mundo desde una mirada democrática.

Desde esta mirada, el uso del patrimonio no puede ser concebido como un legado material que legitime aquella historia que se debe contar y reproducir. El espacio patrimonial del lugar del que estemos hablando, no puede ser concebido como una explicación de un ordenamiento espacial unilateral y sin conflictos por parte de una elite que distribuye y ordena, mas al contrario, el espacio patrimonial nos cuenta una historia en la medida que nos interesamos por él, pero críticamente se logra develar conflictos constitutivos del establecimiento de esta u otra reliquia, lowenthalianamente hablando. La crítica, sin dudas, permite plantear alternativas y salidas a situaciones que podrían entenderse como insuperables. El aprendizaje democrático paralelo a cualquier práctica docente desde esta mirada “permite dar al alumno un papel activo, una visión de futuro y desarrollar una actitud de compromiso social y político” (Benejam, 2002, p. 41).

Claro está que esta investigación se centra en la enseñanza, en cuanto busca evaluar el reconocimiento del patrimonio como un recurso pedagógico a considerar en la enseñanza de la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales. De ahí que se considere cuáles pueden ser las aportaciones de esta teoría del aprendizaje a la Didáctica de las Ciencias Sociales y a la enseñanza de estas, teniendo en cuenta de que el proceso de enseñanza que proviene de esta teoría contempla tres fases o momentos: a saber, la exploración de los constructos previos, la introducción de nuevos conocimientos junto con su reestructuración, y por último, la aplicación de las nuevas ideas a la solución de problemas.

En esa medida es importante considerar que en torno al uso de los espacios patrimoniales locales como recurso pedagógico, los constructos previos están presentes de manera evidente como se viera en el concepto de reliquia. Son parte de sus experiencias cotidianas, de su viaje de escuela a casa, de lo que saben y escuchan de sus abuelos, abuelas, padres y tíos. En fin, existe toda una gama de posibilidades en las que se puede tener fe de que conocen *a priori* parte de aquello que se utilizará como recurso pedagógico.

El uso del patrimonio local de un lugar como recurso pedagógico ha sido abordado de tal manera que quede definido el posicionamiento en torno a ejes bastante específicos. Así, por una parte se ha desarrollado la idea de patrimonio y su

connotación social respecto a su uso, reconocimiento y activación, para, por otra parte y desde la perspectiva pedagógica, ir definiendo cuales son las premisas consideradas de primer orden a la hora de conjugar patrimonio y educación.

En este sentido, desde una perspectiva que hable de una Didáctica de las Ciencias Sociales en general, se ha demarcado un campo de acción desde una mirada crítica de la didáctica, además de corresponderse con principios constructivistas a la hora de ubicarse en parámetros teóricos pedagógicos.

Correlativamente, y considerando que esta investigación se centra en las formas de reconocimiento por parte de los docentes, respecto del uso o no del patrimonio como parte de sus prácticas profesionales en aula, no se puede obviar precisamente este tema. Vale decir, tener algún posicionamiento en torno al cuestionamiento sobre de que forma la escuela, y el o la docente desarrollan o incorporan esta temática al aula, y hacen del patrimonio un recurso útil para provocar aprendizajes que se proyecten a la vida ciudadana de las y los estudiantes.

Ahora bien, toda esta importancia que se le ha otorgado a la categoría de lugar, y puntualmente al uso del patrimonio local por parte de la comunidad donde este inserta la escuela, dice relación con un objetivo mayor, del cual no podemos escapar. La comprensión del lugar en cuanto a realidad latente y cercana, con todas las aclaraciones hasta aquí detalladas, debe trascender en un aprendizaje que se extrapole a una participación en un mundo globalizado como el de hoy. Las herramientas que permite desarrollar en el estudiantado la panorámica que se ha tratado de desarrollar, no debe perder de vista el objetivo de ubicar de manera crítica a un estudiante en el mundo, pudiendo este comprender cómo y porqué ocurren las cosas, cómo y porqué los recursos naturales son explotados de manera inescrupulosa, cómo y porqué los asentamientos humanos son variados y relacionados con distintos parámetros que otorguen una mayor o menor dignidad para vivir, cómo y porqué el mundo permite el hambre y la opulencia a la vez, la paz entendida como ausencia de guerra, y tantos otros cuestionamientos que sólo pueden ser significativos en la medida que existe un ejercicio de autoconciencia y autorreferencia a sí mismo como un agente social activo. Claramente, “estamos viviendo en un mundo que necesita ser conocido y comprendido no por el lugar en sí, mas por el conjunto en el cual se contextualiza” (Callai, 2013, p. 32).

Todo esto, desde la mirada más práctica, debe traducirse en que el uso del patrimonio local como recurso pedagógico, para provocar un aprendizaje vinculado a la cotidianidad de la vida de los y las estudiantes, y desde ahí la generación de conceptos como identidad y sentido de pertenencia deben relacionarse con habilidades a desarrollar en, además de una mirada hacia su

propio lugar, una comprensión del mundo global de hoy. Esta comprensión extrapolada a una escala mayor tendrá una directa proporción con las capacidades que se generen, cada vez más de forma autónoma y de pensar, “estableciendo relaciones, conexiones, por medio de contenidos específicos” (Callai, 2013, p. 36).

Sin dudas la utilización de los Espacios Patrimoniales es en esta investigación defendida, y el marco teórico que la sustenta habla de un “deber ser” en la medida de que

el descubrimiento de nuestro patrimonio estimula en nosotros la conciencia crítica respecto a nuestras creencias y nuestra identidad, así como el respeto hacia la de los demás, a la vez que constatamos la existencia de valores humanos compartidos que unen a los pueblos de diferentes culturas. En definitiva, el patrimonio cultural, al tiempo que nos permite entender mejor el papel de la humanidad en el mundo a través del tiempo, nos permite apreciar con más intensidad la dimensión ética y moral de la vida humana (Pastor, 2004: 42).

Por lo tanto, las revisiones de cada palabra y práctica de los docentes son realizados con una mirada que busca incorporar este tema en las prácticas educativas, sobre todo en localidades que se sitúan fuera de la gran ciudad, y que por lo tanto, permiten, quizás con mayor facilidad, algún grado de apropiación y de identidad generada a partir de las prácticas y estrategias docentes.

Se quisiera reproducir en este apartado una sugerencia de trato del Espacio Patrimonial, entendido como ha sido hasta acá, en la escuela, definiendo fases para la interpretación de un objeto, un edificio, una historia local o cualquier otra fuente que puede reconocerse como patrimonial y por tanto histórica de la localidad. Para esto se sigue lo propuesto por Pastor (2004: 56), quien define las fases de la siguiente manera:

1° fase: Exploración sensorial del objeto.

- Aspectos a explorar:
 - Tamaño
 - Escala
 - Materiales (cuantos, cuales...)
 - Colores (intrínsecos, aplicados...)
 - Olor
 - Sabor
 - Ruido
 - Textura
 - Temperatura
 - Peso
 - Antigüedad
 - Estado de conservación
 - Etc.

2° fase: Búsqueda de otras informaciones.

- Buscar otras informaciones de/en:
 - Otros objetos, otras personas
 - Otros lugares, otros edificios
 - Libros, documentos
 - Fotografías, películas
 - Etc.

3° fase: Análisis y discusión de la información obtenida.

- Algunos aspectos para analizar y sobre los cuales discutir:
 - Uso (cuándo, para qué, por qué, de quién, para quién...)
 - Materiales (cuáles, de dónde, por qué...)
 - Diseño (estilo, decoración, coste...)
 - Elaboración (cuándo, cómo, dónde, por quién...)
 - Significado (en la época en que fue construido, ahora, para mí, para su dueño, en otras culturas...)

4° fase: recordar, comparar, relacionar y sintetizar.

- Recordar:
 - ¿Qué conozco que se le parezca?
 - ¿qué conozco que tenga la misma función?
 - ¿por qué lo tengo/no lo tengo?
 - ¿sería útil en otros lugares y en otros tiempos?

- Comparar con:
 - Otros objetos utilizados por el mismo usuario
 - Otros objetos realizados por el mismo autor
 - Otros objetos de la misma época
 - Otros objetos del mismo material, estilo...
 - Otros objetos del mismo tipo, clase, función...
 - Etc.
- Relacionar con:
 - La época histórica, la sociedad...
 - Las corrientes artísticas
 - Los avances científicos y tecnológicos
 - El coleccionismo, la evolución de los museos
 - Los diversos lenguajes
 - Etc.
- Sintetizar:
 - ¿qué me “dice” el objeto acerca de la vida, las actitudes, las expectativas, los pensamientos, etc.; de los individuos y los grupos?
 - ¿qué significó el objeto en el pasado?, ¿qué significa hoy?
 - ¿qué significa para mí?
 - ¿qué significa para los demás?

Con esta esquemática propuesta se pretende proyectar un trabajo activo en una comuna que guarda un pasado, el que como se ha dicho, más allá de ser la evidencia de dinámicas nacionales, es a su vez, una reliquia de los ordenamientos sociales productos de luchas de poder y de intereses al interior de la localidad, y que en función de estas, fue construyéndose el Peñaflores de hoy. Esa lectura es necesaria en la escuela, en función de lograr revertir la formación de seres humanos desarraigados y similares. Es una forma activa de lucha y de resistencia al ordenamiento global del mundo y de cada continente, país, región, comuna y localidad. Por eso, la investigación es y se posiciona como una lectura capaz de robustecer las identidades locales y de resistir a la programada universalización del vivir.

Bibliografía

Llorenc Prats. (2005). *Concepto y Gestión del Patrimonio Local*, en Cuadernos de Antropología Social N° 21, PP. 17-35. Barcelona, España.

Néstor García Canclini. (1990) *Culturas Híbridas: Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. México, Grijalbo.

Néstor García Canclini. (1999). *Los usos sociales del patrimonio cultural*, en Cuadernos "Patrimonio Etnológico. Nuevas perspectivas de estudio, pp. 16-33. Andalucía, España.

David Lowenthal. (2010). *El pasado es un país extraño*. Madrid, España. Akal.

Pilar Benejam. (2002). *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*. Barcelona, España. Ice/Horsori.

Biblioteca Nacional de Chile. (2013). *La memoria que nos une*. Santiago, Chile. Ograma.

Helena Copetti Callai (2013) *Formación del profesor*. Brasil, Unijuí.

Flick U (2004) *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid, España. Morata.

Taylor S.J./ Bogdan R. (1987) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Barcelona, España. Paidós.

Pastor María (2004) *pedagogía museística: nuevas perspectivas y tendencias actuales*. Barcelona, España. Ariel Patrimonio.

Hevia Ricardo (2002) *Patrimonio y cultura local en la escuela: guía de experimentación e innovación pedagógica*. Santiago, Chile. Unesco.

5. Anexos

5.1. Diseño de entrevista a docentes

Formato de entrevista semiestructurada: dirigida a docentes de Historia, Geografía y Ciencias Sociales que ejerzan su profesión en la comuna de Peñaflor. En el marco del desarrollo de Tesis para optar al título de profesor en Historia, Geografía y Ciencias Sociales y al grado de licenciado en educación.

1.1 Antecedentes personales y profesionales

- 1.1.1. Nombre
- 1.1.2. Establecimiento educacional donde ejerce la docencia.
- 1.1.3. Años que lleva trabajando en dicha institución.
- 1.1.4. Lugar de residencia principal.
- 1.1.5. Cursos con los que trabaja.
- 1.1.6. Universidad donde estudio y egresó de la carrera de Pedagogía.

1.2 Dimensión perceptual

- 1.2.1. De vivir en Peñaflor ¿hace cuanto tiempo vive usted en Peñaflor?
- 1.2.2. De sus estudiantes, ¿sabe usted si en su mayoría, viven en Peñaflor?
- 1.2.3. ¿Qué percepción tiene usted de Peñaflor?
- 1.2.4. ¿Qué tipo de relación ve usted entre los estudiantes peñaflorinos y la comuna?
- 1.2.5. ¿Cuál cree que es la importancia de la historia en la formación de los estudiantes a los que Ud. les enseña?
- 1.2.6. ¿Cuál cree que es la importancia de la geografía en la formación de las nuevas generaciones?

1.3 Dimensión patrimonial

- 1.3.1. ¿Cuál sería su propia definición de espacio patrimonial?
- 1.3.2. ¿Cuáles son los espacios patrimoniales que Ud. conoce de la región metropolitana?
- 1.3.3. ¿Cuál es la importancia del patrimonio en la formación de los estudiantes a los que Ud. les enseña?
- 1.3.4. ¿Considera Ud. que La comuna de Peñaflor podría ser considerada como espacio patrimonial? ¿Por qué?
- 1.3.5. ¿Considera Ud. Que los espacios patrimoniales podrían ser utilizados como

recursos pedagógicos? ¿Por qué?

1.3.6. ¿Cuál cree Ud. que son las ventajas y desventajas del uso pedagógico de los Espacios Patrimoniales?

1.3.7. ¿Ve en las construcciones existentes en Peñaflores una fuente histórica? ¿Por qué?

1.3.8. ¿Considera útil el rescate de la tradición oral de una localidad como la de Peñaflores?

1.4. Dimensión pedagógica y didáctica

1.4.1. ¿Cómo define usted el rol docente en las prácticas educativas?

1.4.2. Considera que existe conexión entre la Historia que Ud. enseña y la Historia local de Peñaflores?

1.4.3. Considera Ud. que es importante generar salidas de terreno para abordar ciertos contenidos en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales? ¿Por qué?

1.4.4. ¿Existen limitantes por parte del establecimiento educacional donde Ud. Trabaja para realizar salidas de terreno?

1.4.5. ¿considera que los y las estudiantes pueden escoger un determinado lugar como patrimonial dentro de la clase de Historia, Geografía y Ciencias Sociales? ¿Por qué?

1.4.6. ¿aquello que podemos considerar cotidiano de los y las estudiantes, debe ser incorporado en lo que se enseña en la escuela?

5.2. Aspectos a considerar en la observación en aula

1. Desde la perspectiva patrimonial:

- Existencia o no de conexiones entre contenidos y espacios patrimoniales nacionales
- Existencia o no de conexiones entre contenidos y espacios patrimoniales de Peñaflores.
- Referencias a saberes tradicionales de estudiantes (rescate de tradición oral peñaflorina).
- Vinculaciones entre espacio patrimonial físico, oral, cotidiano y contenidos.

2. Desde lo pedagógico:

- Rol que cumple el docente en su práctica en aula.
- Vinculaciones entre la enseñanza de la Historia Nacional y la Historia Local.
- Formas de construir/entregar conocimientos.
- Espacios a opiniones y constructos conceptuales de los y las estudiantes en aula.
- En el caso de apelar al uso del patrimonio, visualizar logros de objetivos planteados en esta dirección.

5.3. Entrevistas tabuladas por docente

Ficha de Trabajo

Muestra: E1.1CEL.

Antecedentes Docente

Nombre: Alejandra Hernández

Residencia: Peñaflor

Establecimiento: Colegio Emilia Lascar

Transcripción

Entrevista

Entrevistador

Entrevistado

Pausa prolongada

Pausa breve

Elevación tono de voz

Conceptos propios

Modismo

Intervención de un par

Intervención entrevistador

E

A

...

,

¡!

< >

''

(--)

()

N°	Entrevista	Unidades
E1.1CEL.1	E: bueno, la primera parte corresponde a antecedentes personales y profesionales, si pudieras decirme tu nombre por favor.	
E1.1CEL.2	AH: Alejandra Verónica Hernández Hinojosa.	
E1.1CEL.3	E: ¿establecimiento profesional donde ejerces la docencia?, ¿sólo este?	
E1.1CEL.4	AH: si, sólo este. Colegio Municipal Emilia Lascar.	
E1.1CEL.5	E: ¿Cuántos años llevas trabajando en esta institución?	

E1.1CEL.6	AH: dos...	
E1.1CEL.7	E: dos años... ¿lugar de residencia principal?	
E1.1CEL.8	AH: acá en Peñaflor.	
E1.1CEL.9	E: ¿cursos con los que trabajas acá en el Colegio Emilia Lascar?	
E1.1CEL.10	AH: cuarto, séptimo y octavo básico.	
E1.1CEL.11	E: ¿Universidad donde estudiaste y egresaste de la carrera de pedagogía?	
E1.1CEL.12	AH: la UMCE. (Perfecto).	
E1.1CEL.13	E: la segunda dimensión es la dimensión perceptual, y la primera pregunta, donde aquí es más explayado que las anteriores, en tu caso, ¿hace cuanto tiempo vives en Peñaflor y si te ha tocado moverte dentro de la comuna en el tiempo que has vivido acá?	
E1.1CEL.14	AH: no, no me ha tocado moverme, ningún cambio de casa, y llevo 27 años viviendo acá, prácticamente estudie acá, lo único fuera fue la Universidad, que fue el tiempo en que más me movía...	
E1.1CEL.15	E: ¿y en que colegio estudiaste acá?	
E1.1CEL.16	AH: en un colegio particular, aquí en las monjas, Inmaculada Concepción...en el de Bilbao llegando a Miraflores...	
E1.1CEL.17	E: y esas monjas ¿pertenecen a que orden?	
E1.1CEL.18	AH: Inmaculada Concepción	
E1.1CEL.19	E: de tus estudiantes, me imagino que la mayoría o si tu estas al tanto, ¿la mayoría vive en Peñaflor?.	

E1.1CEL.20	AH: sí, la mayoría vive aquí en Peñaflor, todos de hecho...	
E1.1CEL.21	E: todos los estudiantes de todos los niveles que me nombraste impartes clases, viven en Peñaflor...	
E1.1CEL.22	AH: si, todos viven en la comuna de Peñaflor.	
E1.1CEL.23	E: Alejandra, que percepción, y esta pregunta es muy amplia, ¿Qué percepción tienes tu de Peñaflor?, es tan amplia como la arista que quieras mirar digamos...	
E1.1CEL.24	AH: mira, para mí, lo que siempre he pensado desde que yo era chica, que es un hoyo sociocultural, porque he pensado que es una ciudad, ni siquiera ciudad, es un pueblo que es completamente dormitorio, en donde no hay cultura, donde en realidad no hay nada, "cachai" para mí no hay nada...	La percepción de ciudad dormitorio está asociada al no existir nada.
E1.1CEL.25	E: ¿nada por hacer?	
E1.1CEL.26	AH: nada por hacer, nada en donde, prácticamente lo que hablaba la otra vez con los chiquillos, que el trabajar es sólo en negocios chicos, antes estaba BATA, y la gente trabajaba en BATA, "cachai", si la gente de Peñaflor, prácticamente la fundó, lo fundaron los <batinos>, "cachai", la mayoría de las poblaciones que hay, grandes, acá en Peñaflor, pero ahora nada, nunca ha habido, de que me acuerde, nunca ha habido cultura, nunca, no sé, ha habido talleres "cachai", un rescate de la opinión de la gente, no...	La no existencia de "nada" está asociada a lo cultural y la incorporación de la población y de sus opiniones. Relación de historia local, con Espacio, memoria e identidad.
E1.1CEL.27	E: pero eso en qué medida, porque yo he tenido la posibilidad de conocer ponte tú, una vez conocí unos chiquillos que tenían un colectivo, y tenían talleres, pero en realidad nunca más supe de ellos, lo más probable porque la gente no participaba. Está además el	

	centro cultural “La Llave”, donde también ha habido talleres, pero es muy poca la gente que asiste a los talleres ¿no?	
E1.1CEL.28	AH: si, claro, mira, acá, la gente joven llega del carrete de Santiago, pero los lugares, los <boliches> de acá tampoco les va muy bien porque parece que la gente aquí no va, pero en Santiago si va a carretear y a lugares. Por eso, como te digo, mi percepción así como de niña, de adolescente hasta adulta, siempre para mi Peñafior ha sido fome, “cachai”, en todos los aspectos, “cachai”, y culturalmente hablando también, “cachai”, no sé, quizás ahora, por lo mismo, acá la gente sale de Peñafior para...prácticamente a Santiago, para estudiar, para ir al teatro, no sé, y esas cosas, no sé “cachai”, ahora claro, tú te “podís” sentar en una plaza con una persona a conversar, pero antiguamente, cuando yo era más chica era como un no sé, lo más entretenido que había eran los “skaters”, y que era como...	No existen lugares de sociabilización importantes en la comuna. Insiste con ausencia de participación cultural en actividades, como de ausencia de espacios físicos donde poder apreciar manifestaciones culturales.
E1.1CEL.29	E: en la plaza...	
E1.1CEL.30	AH: claro, y ni siquiera en esta si no en la del Prado, “cachai”, y era como lo más entretenido...	
E1.1CEL.31	E: ¿y el Trapiche?...	
E1.1CEL.32	AH: si, hasta que yo fui grande, de hecho como hasta hace tres años, habían ramadas todo el año, estaban “las negras”, pero yo que desde me acuerde siempre ha estado botado, “tirado”, “tirado” completamente, “cachai”. Yo iba los fines de semanas con mis viejos a andar a caballo o alguna cuestión, “pucha”, “teniai” una piscina al medio que estaba abandonada, los baños “tirados”,	Se refiere a la nueva utilización de un Espacio Patrimonial como lo fue el Trapiche, donde resalta lo desvalorizado de este.

	“cachai”, lo único que funcionaba eran estas especies de quintas de recreo, y que iban los puros “tatitas chichas” ahí a tomar.	
E1.1CEL.33	E: o sea, en líneas generales, el tema para ti de Peñaflo, es de una “fomedad”, una quietud, una ciudad dormitorio, de carencia de espacios culturales...	
E1.1CEL.34	AH: si, y yo creo que eso también se nota ponte tú, acá en la escuela, (en los niños de Peñaflo), Si, se nota claro, se nota la falta de, no sé, acceso hay, pero la gente no sale de acá, “cachai”, la gente se acostumbra acá... también ponte tú, no sé, de que yo me pueda acordar, nunca ha habido políticas, haciendo la comparación con Talagante, Talagante tiene un lado cultural, pero tremenda, y la Casa de la Cultura pasa llena, acá con suerte tenemos una biblioteca, a eso me refiero, “cachai”...	Comparación, desde la óptica de la actividad cultural, con Talagante (comuna aledaña), donde en está si se manifiesta una actividad constante y participativa.
E1.1CEL.35	E: la municipalidad no asumiría un rol importante como para promover los espacios culturales...	
E1.1CEL.36	AH: claro, mirándolo por el lado bueno, Peñaflo igual es tranquilo “cachai”, es súper tranquilo, “podís” andar a las tantas de la madrugada, obviamente, ahora “tenís” que <conejea> un poco “cachai”, pero no te pasa, nunca pasa “na”, “cachai”, es extraña la vez que pasa algo “cachai”, aunque “sabís” que hay poblaciones un poco más complicadas que otras, pero no te “vai” a ir a meter a esas poblaciones “cachai”, pero es eso, llega un momento, cuando yo era adolescente y decía, <pucha> no hay ni fantasmas acá po’, “cachai”, a ese nivel, yo podía estar hasta las cinco de la mañana en una plaza sentada, y me iba caminando a mi casa sola y no	Rescata la tranquilidad que ofrece la comuna de Peñaflo, aunque hace la salvedad de algunos lugares peligrosos, como las nuevas poblaciones.

	pasaba nada, “cachai”, ahora si hay que andar con un poco más de cuidado...	
E1.1CEL.37	E: pero eso no lo hace entretenido...	
E1.1CEL.38	AH: no, no po’, “cachai”, yo creo que por eso la gente se queda, de hecho yo me compré mi casa acá en Peñaflor “cachai”, porque también es por un tema de la “pega”, pero yo creo que por eso la gente se queda, porque aunque sea fome, fome, esa “fomedad” en algún aspecto te gusta “cachai”, el tema del aire limpio, no sé, no hay tantos choques en las calles “cachai”, no sé...	Valora otros aspectos además de la tranquilidad. Menciona la calidad del aire y el tránsito.
E1.1CEL.39	E. pero tu viajas seguido a Santiago en búsqueda de eso que dices que acá no existe...	
E1.1CEL.40	AH: ¿de las chelas?...	
E1.1CEL.41	E: (risas), no, de esas cosas que no hay acá en Peñaflor, como teatro, música...	
E1.1CEL.42	AH: si, si po’, totalmente, constantemente, no sé, hubo un momento que estuve participando con un grupo muralista “cachai” y entonces también en ese tiempo me movía por eso...	La búsqueda de actividades se satisficaría en Santiago.
E1.1CEL.43	E: y eso ¿no lo trajiste para acá?	
E1.1CEL.44	AH: si po’, si pintamos acá...	
E1.1CEL.45	E: pero ¿traías gente de afuera o lo hacías con gente de Peñaflor?	
E1.1CEL.46	AH: no, con gente de afuera, de hecho todavía me junto con ellos, pero ya no pertenezco a la mural “cachai”...	
E1.1CEL.47	E: ¿ellos pertenecían a tu Universidad?	
E1.1CEL.48	AH: no, ellos son de “Los Libertarios”...	

E1.1CEL.49	E: bueno, respondiste algo de la siguiente pregunta, pero te la mencionaré igual, quizás sale algún otro detalle, ¿Qué tipo de relación ves tú entre los estudiantes y las estudiantes peñaflorinos y la comuna?, o sea, adelantaste algo en la medida que mencionaste que todo esto se reproducía en la lógica de la escuela, pero, particularmente pensando en ellos, sobre todo pensando que trabajas en un colegio de educación básica, como ves reflejado en las niñas y niños esto mismo que me contabas tú...¿de qué forma ves esta interacción entre niñas y niños y el espacio que ofrece Peñaflor?...	
E1.1CEL.50	AH: claro, no se po', tú mismo me lo dijiste llegando "cachai", para los chiquillos, para ellos lo más grande es ir a jugar en la pileta en la plaza, "cachai", y se juntan de todos los cursos, es como el panorama de los chiquillos ir a jugar a la pileta en la plaza "cachai", entonces, eso po', tampoco creo que se ve reflejado el tema de los espacios "cachai", el espacio que se ve y que se ve concreto pa' los chiquillos, y por eso son amigos en todos los cursos, porque esa es la relación que hay acá en la escuela "cachai", acá en la escuela es una relación que es completamente familiarizada, "cachai", los chiquillos se conocen desde chicos, viven todos en las mismas villas, son todos vecinos "cachai", entonces es una cuestión como, "cachai", entonces el único espacio concreto que yo sé que los chiquillos se juntan es en la cancha de futbol, "cachai", porque las chiquillas también van...	Plaza de armas de la comuna y su pileta como lugar de entretención y reunión de estudiantes. La escuela como lugar de encuentro. La cancha de fútbol como lugar de encuentro.
E1.1CEL.51	E: pero eso no tendría ninguna particularidad, o sea eso pasa en...	
E1.1CEL.52	AH: en todos lados...	
E1.1CEL.53	E: en cualquier población, en cualquier villa...	

E1.1CEL.54	AH: ¡en todos lados!, “cachai”, si a los cabros les gusta el futbol, “cachai”, acá por eso yo te digo, acá los chiquillos, de hecho está escuela tiene un, casi un 94% de asistencia, todos los días “cachai”, y es porque les gusta estar acá, y es por eso mismo, por esa misma relación, porque este es uno de los espacios donde ellos se juntan “cachai”, y ahora que hace calor, salen a la plaza a mojarse “cachai”, la pileta es la sensación de Peñaflor...	
E1.1CEL.55	E: pero, en ellos y en su discurso, ¿se ve algún grado de relación con el espacio, algún cariño por la comuna, alguna preocupación, alguna temática que salga de ellos sin que tenga que ser promovida por el profesor?	
E1.1CEL.56	AH: no, no, no, ellos viven no más acá, pero yo lo veo, yo veo reflejado en ellos que ellos están acostumbrados a esto, ponte tú, yo tengo un alumno que vivió en la Nueva Trapiche, la que también es una población bien popular, y se cambio acá, a Benjamín Labbe, a la calle que está acá, igual las casas son más <jaibonas>, se cambio donde un tío que tiene plata “cachai”, y él también po’, él ha pasado todo un proceso porque quiere volver a su villa “cachai”, el si quiere volver a su población “cachai”, va siempre, tiene unos primos, los mismos chiquillos de acá también son de allá “cachai”, entonces ahí tu vei’ el tema de que ellos prácticamente les gusta “cachai”, les gusta Peñaflor, yo creo que es por lo mismo de la tranquilidad que les entrega el pueblo “cachai”, porque ellos se pueden mover, tienen sus espacios “cachai”, pero se quedan en eso, se quedan en eso, completamente en eso, se juntan a escuchar reggeaton “cachai”...	<p>No existe una relación importante en los y las estudiantes con Peñaflor.</p> <p>Es más potente la relación con las poblaciones que con la comuna.</p> <p>Estudiantes valorarían el espacio por la tranquilidad, pero les generaría “quedarse en eso”.</p>
E1.1CEL.57	E: un joven común...tenía una pregunta en mente mientras hablabas, pero ya me voy a acordar...te hago entonces la	

	<p>siguiente pregunta, ¿Cuál considera tú que es la importancia de la Historia en la formación de los y las estudiantes que tú les enseñas? Entiendo que tú, dentro de lo que haces acá en la escuela, también haces clases de lenguaje, entonces, particularmente te pregunto por la importancia de la Historia en la formación de estudiantes que tú les enseñas, más que al curso de tu jefatura, al total de los niños con los que tu trabajas...</p>	
E1.1CEL.58	<p>AH: siempre he pensado que uno como ser humano, obviamente tiene que saber de dónde viene “cachai”, tiene que saber cuáles son las <paras’> que se han presentado a lo largo de la historia “cachai” porque no es...eso ponte tú es lo que yo veo en los más grandes “cachai”, eso es lo que yo veo, ellos viven no más, ellos viven, eh, cuesta un mundo, cuesta un mundo que se relacionen con lo que pasa, con lo que está pasando, cuesta un mundo que critiquen, “cachai”, cuesta un mundo que ellos empiecen a criticar las cosas, porque ellos están tan acostumbrados a eso “cachai”, entonces siempre para mí, el enseñar Historia es eso, es mostrar la visión más o menos, de cómo se ha ido gestando la Historia Universal po’ “cachai”, tanto chilena como obviamente universal, y mostrarles como, más que nada el lado social que nos influye a nosotros a lo largo de todo el camino, de toda nuestra evolución, de todo eso “cachai”, y tratar siempre de meterme por ahí por la tangente “cachai”...</p>	<p>Enseñanza de la Historia útil para comprender orígenes.</p> <p>Dificultad para generar perspectiva crítica de estudiantes debido a su pasividad y acostumbramiento al orden de las cosas.</p> <p>Prioriza la mirada social en la enseñanza de la Historia.</p>
E1.1CEL.59	<p>E: y en ese sentido cuando trabajas, ¿abordas los contenidos solamente, o priorizas el tema de las habilidades en la enseñanza de la Historia?</p>	
E1.1CEL.60	<p>AH: eh, ¿Cómo se llama?, las habilidades, porque ahora la educación es pura habilidad, claro que (en el</p>	

	<p>discurso), en el discurso claro, obviamente, “cachai”, pero siempre eh, ejercicios de reflexiones, que escriban, discutan “cachai”, relacionar un tema con otro “cachai”, siempre estoy tirando ahí, ya chiquillos, en que se parece este proceso con otro “cachai”, la idea es también que ellos vayan descubriendo más que nada, el tema de que las cosas no pasan porque si “cachai”, de que el mundo no se ha forjado porque si, por que un “loco” dijo “quiero que así sea el mundo” “cachai”, entonces, más que nada eso, desarrollar habilidades en los chiquillos, pero también con la finalidad de que ellos salgan con herramientas para la vida, yo siempre he dicho, o sea, si les va bien, mejor, “cachai”, pero yo no quiero que los chiquillos salgan siendo de aquí, que salgan todos con promedio 6,8, si no que salgan, que no los hagan tontos, siempre he dicho lo mismo, que no venga nadie a pisotearlos “cachai”, entonces por eso yo también influyo harto en el tema del discurso en la Historia, ocupo la herramienta pa’ “tirar” el tema social...</p>	<p>Desarrollo de habilidades sería central, sobre todo la de relacionar.</p> <p>Enseñanza de la Historia serviría para aprendizajes para la vida, y no sólo de contenidos.</p>
E1.1CEL.61	<p>E: bien, y en ese sentido ¿mezclas los contenidos entre Lenguaje e Historia, o sea en términos de las estrategias y habilidades a lo mejor escriturales que tengan que tener los chiquillos?</p>	
E1.1CEL.62	<p>AH: claro, sí, pero yo siempre estoy interrelacionando clases “cachai”, ponte tú, cuando trabajo geografía también trabajo con Ciencias Naturales, los hago transformas textos en obras dramáticas “cachai”, cuando trabajo mitologías, todo ese tipo de cosas los voy relacionando...</p>	<p>Relaciona contenidos de lenguaje con Historia, u otras asignaturas.</p>
E1.1CEL.63	<p>E: ¿y tú les haces Lenguaje a todos los niveles con los que trabajas?...</p>	
E1.1CEL.64	<p>AC: no, sólo a mí séptimo, por el tema de las horas...</p>	
E1.1CEL.65	<p>E: y la última de la dimensión perceptual, la última pregunta es, ¿Cuál</p>	

	<p>crees tú es la importancia, pero de la Geografía en la formación de nuevas generaciones o, puntualmente, para los cursos con los que tú trabajas?, particularmente la Geografía, ¿consideras que tiene alguna importancia?...</p>	
<p>E1.1CEL.66</p>	<p>AH: no, sí, considero que es importante, pero creo que para, para, mira para mí, también era un tema que como siempre me iba primero por otro lado, por la Historia, que por la Ciencia “cachai”, pero sí, ahora que la he empezado a trabajar mejor “cachai”, si po’ me he dado cuenta de que es completamente importante, “cachai”, que ellos sepan, lo mismo po’, porque la tierra se mueve, el tema de la ubicación, del relieve, más que nada que sepan como es el dinamismo de la tierra y cómo influye en nuestro diario vivir, porque las cosas no son porque si “cachai”, entonces, de hecho el otro día justo estuvimos trabajando una clase de Geografía “cachai”, y estuvimos relacionando los sistemas con el sistema tierra “cachai”, y ellos se entretienen harto, porque la Geografía es bien entretenida cuando uno la sabe cómo aplicar (puede ser más lúdico quieres decir), si completamente, porque es ciencia, y la ciencia tú la “podís” aplicar a través de la experimentación “cachai”, pura deducción, experimentación, construcción “cachai”, entonces ahí te “dai” cuenta de que si po’, de que...y de hecho se produce un aprendizaje mucho más significativo que con el otro, porque con la Historia suele pasar de que a veces, por lo menos yo caigo en la, en el tema de explicar, explicar, explicar y dar clases completamente expositivas “cachai”, yo sé que te escuchan, pero de ahí a que se les quede es otra cosa, entonces es ahí cuando yo creo que la Geografía tiene</p>	<p>Consideración de la Geografía tan sólo como Geografía Física.</p> <p>Como Ciencia permite la experimentación, y eso es más entretenido para estudiantes.</p> <p>Al ser más entretenido se produciría un aprendizaje más significativo.</p>

	esa cosa de que ellos a partir del hacer van relacionando los conceptos y van interiorizándolos “cachai” de mejor manera y los comprenden mejor, (trabajan con ellos), claro...	
E1.1CEL.67	E: y en ese sentido, quizás me equivoco, pero me comentaste que eras profesora de básica con mención en Historia ¿no?	
E1.1CEL.68	AH: sí, con mención en Historia...	
E1.1CEL.69	E: pero por ejemplo cuando tú das clase de geografía, consideras importante por ejemplo la geografía cultural, la geografía social, la que no habla de lo físico ¿no?, sino de la relación ser humano y espacio, y como diferentes grupos humanos ocupan determinados espacios, como los transforman, que en definitiva es lo que puede estar pasando en Peñaflor con estas nuevas poblaciones que están llegando, lo que responde a fenómenos geográficos también, esa percepción, tu ¿la instalas, o las consideras importante a la hora de poner en práctica una clase de Historia?	
E1.1CEL.70	AH: si ponte tú, en cuarto, nosotros estamos viendo lo que es el continente americano, ahí más que la Geografía trabajamos estos aspectos culturales, el tema de la población, el tema de los recursos naturales, pero si...trabajar el tema de los idiomas, también cuando trabajamos América con los chiquillos siempre les pongo énfasis además del poblamiento americano, de la llegada de Colón a América “cachai”, como fue el tema de los alimentos, de los animales “cachai”, como fue variando el tema, de cómo fue variando el tema cultural después de que llegaron los españoles “cachai”, pero sí, en ese sentido ponte tú, con los chiquillos más chicos si lo he hecho “cachai”, pero con los más grandes, por eso te digo, me ha costado	Relación de Geografía con formas de supervivencia humana, como recursos naturales y lenguaje.

	<p>un poco “engancharme” con la Geografía, porque es completamente científica, la Geografía de séptimo en la unidad que se llama “El Planeta es nuestra morada”.</p>	
E1.1CEL.71	<p>E: ahora bueno, eh, con respecto a la dimensión patrimonial, ¿Cuál sería tu propia definición de Espacio Patrimonial?</p>	
E1.1CEL.72	<p>AH: para mí, el Patrimonio no lo hace una cosa que tenga valor económico o que tenga importancia para todos “cachai”, para mí el valor patrimonial tiene que ver con la importancia que uno le dé a distintas cosas que uno considera que son valiosas dentro de un grupo de gente “cachai”, no sé po’, por ejemplo para nosotros acá en Peñaflores es importante, dentro de todo, el Parque El Trapiche es importante y es nuestro Patrimonio dentro de la comuna, puede ser que esté feo, que lo estén arreglando, pero...eso creo po’, yo creo que quizás para Talagante, para Padre Hurtado o para otros lados no sea importante El Trapiche, pero para nosotros sí “cachai”, (o sea al final es un interés colectivo), si, y creo que más que nada es como transmitir, es como hacerse, apropiarse de las cosas que uno tiene, sí, porque por más que yo te digo que Peñaflores es fome, que te haya dicho que es un hoyo sociocultural</p>	<p>Valoración patrimonial tenía que ver con la importancia otorgada por un grupo de personas, y no por su valor económico ni para todos.</p> <p>Acto de transmisión cultural.</p> <p>Pertenencia del patrimonio.</p>

	<p>“cachai”, pero si hay cosas que son mías “cachai”, lo mismo que “podai” salir hasta tarde, antiguamente habían personajes típicos acá en Peñaflo, para nosotros “cachai” y todos hablábamos de ellos, yo creo que el Patrimonio tiene que ver con la identidad que uno forja de acuerdo a la localidad donde “vivi” “cachai”, incluso creo que dentro de los mismo “clanes”, de los mismos amigos hay otras percepciones de patrimonio “cachai”, uno lo va forjando de acuerdo a la importancia, a la relevancia que tenga eso pa’ ti “cachai”...</p>	<p>Identidad forjada de carácter local.</p>
<p>E1.1CEL.73</p>	<p>E: y en ese sentido tu consideras que, cuando hablabas denantes que no había mucha diferencia entre lo que podía hacer u joven de Santiago con un joven de acá, en ese sentido, o en ese contexto de Patrimonio, o Espacio Patrimonial, ¿crees que es parte de una localidad, o se podría dar en cualquier parte o población de la ciudad?</p>	
<p>E1.1CEL.74</p>	<p>AH: no, yo creo que en cualquier lado se puede dar el tema del patrimonio, (no tendría que ver con el carácter semi rural aún...), no, porque ponte tú, yo, al estudiar en Santiago, porque eso fue como, lo máximo que yo he hecho es estudiar en la Universidad en Santiago “cachai”, entonces ahí tú te dai cuenta, yo me daba cuenta de, tenía unos amigos que eran de “La Bandera”, ¡no!, de “La Victoria” “cachai”, y tú te das cuenta de cómo es para ellos, todo, las calles, “Primero de Mayo”, todo, es su Patrimonio “cachai”, y ellos no intervienen más allá de eso, y ellos se apropian de su espacio, sabiendo que <La Vicky> está completamente estigmatizada “cachai”, pero ellos te cuentan toda la historia “cachai”, pa’ los carnavales, entonces tú te “dai” cuenta de que, de eso po’, de que ellos se apropiaron de su espacio y de su</p>	

	patrimonio “cachai”, lo mismo pasa en “La Bandera”, lo mismo pasa en otro tipo de poblaciones “cachai”, por lo menos acá, no se ve, acá las poblaciones que son estigmatizadas son estigmatizadas por que sí ¿“cachai”?,	
E1.1CEL.75	E: ¿no tienen historia?, o sea las poblaciones que mencionas, la Bandera, la Victoria, la Legua tienen una historia asociada a un periodo particular de la Historia de Chile digamos, y las de acá, por ejemplo ¿desde hace cuanto tiempo atrás empiezan a llegar?	
E1.1CEL.76	AH: no, mira, acá hay una población que es la “Nueva Peñaflores” que es antigua, muy antigua, que también fue intervenida “cachai”, también era un campamento, pero, de a poco todas estas poblaciones que eran como clásicas en Peñaflores se fueron “maleando” de la nada “cachai”, tu “vai” a estas poblaciones y ves que andan abuelitos en la calle “cachai”, como en todos lados “cachai”, bien, pero ponte tú, llega una cierta hora en que tú no “podí” andar “cachai”...el tema también de la droga es otro tema importante y se ve mucho en estas poblaciones, ponte tú, El Trapiche, El Guindal, la Nueva Peñaflores, el Manzano “cachai”, son poblaciones que tu “vai” y te “dai” cuenta que son poblaciones antiguas, y te “dai” cuenta por las construcciones, pero han sido intervenidas por otro tipo de cosas “cachai”...	
E1.1CEL.77	E: pero en ese sentido, ¿son las nuevas generaciones peñaflorinas o son personas que vienen desde Santiago que están “reubicadas” acá?	
E1.1CEL.78	AH: mira yo siempre he pensado, porque la población más emblemática,	

	<p>que está a la entrada, es Las Praderas “cachai”, no pasar por fuera en la micro “cachai”, si no que meterse en los blocks v, ahí, ahí “mueren los valientes” como dicen “cachai”, pero, yo siempre...he combatido ese estigma que tienen que “no, es gente de afuera” “cachai”, yo digo, la gente que llega a Peñafior no es toda mala “cachai”, o en estas poblaciones nuevas, yo digo no es toda la gente mala porque “oh, llegó gente nueva”, poco menos pongamos rejas en las casas “cachai”, porque van a meterse a robar, yo que soy peñaflorina, yo me he dado cuenta de eso, de que ponte tú en de que en mi villa de no tener rejas, pasamos a tener rejas, de no tener puntas, pasamos a tener puntas, de no tener rejas en las ventanas, pasamos a tener rejas en las ventanas “cachai”, entonces tú te “vai” dando cuenta de todo ese cambio que se produce a través de los años “cachai”, y yo no le hecho toda la culpa a la gente que llega a Peñafior, pero sí creo que la, como creo que pasa en todos lados, que la población se está como...en todos lados “se cuecen habas”...</p>	
E1.1CEL.79	E: y en ese sentido, ¿el Espacio Patrimonial de Peñafior, se desdibuja?...	
E1.1CEL.80	<p>AH: si, si, completamente, de hecho, sin que llegaran estas poblaciones, antes, como yo te decía era la plaza, que la plaza era completamente distinta a lo que es ahora, nosotros teníamos todo verde, todo verde alrededor, por ejemplo, por eso yo te decía, que las poblaciones más...esto era BATA “cachai”, y las cooperativas y toda la cuestión, pero todo lo demás era áreas verdes, tú pasabas a los peladeros “cachai”, cuando tú “hablabai” de Peñafior, poco más que pensaban que</p>	

	<p>“atravesabai” arriba de un burro “cachai”, entonces claro, que se ponían los circos “cachai” al lado de tu casa, o la plantación de duraznos “cachai”, se caían los volantines y tú te “teniai” que pasar a buscarlos, y ahora todo eso es población po’, “cachai”, todo eso es población...(ya no hay duraznos), ¡no!, ya no hay duraznos...</p>	
E1.1CEL.81	<p>Bueno, para continuar, quisiera preguntarte cuales son los Espacios Patrimoniales, aquí puedes enumerar o mencionarlos, Espacios Patrimoniales que tú conozcas, pero en la Región Metropolitana, no restringiéndonos a Peñaflores...</p>	
E1.1CEL.82	<p>AH: ¿Espacios Patrimoniales que yo conozca?, (sí), a ver, para mí, bueno, yo tendría primero mi casa “cachai”, o sea la casa de mis papás, (pero recuerda que estamos hablando de la Región Metropolitana), si po’, por eso, aunque me “digai” a nivel mundial te diría esa, desde la percepción que yo te dije, eh...puede ser...para mí...la Quinta Normal puede ser, el Estadio Nacional, (el Estadio Nacional ¿Cómo centro deportivo o como un ex centro de detención y tortura), no, no, yo creo que significa muchas cosas para mí el Estadio Nacional “cachai”, he pasado yo creo los mejores momentos en el Nacional, siempre considerando lo que pasó obviamente “cachai”, ...otro Espacio Patrimonial, (pero¿ te gusta el fútbol, eres de la U?), sí, soy de la U, pero me refiero al tema de la música, los conciertos y todo eso...eh...La Piojera, para mí, el Museo de la Memoria, (¿el de Matucana?), sí, Villa Grimaldi...¿Cuál más puede ser?...patrimonio...la Universidad de Chile puede ser que lo considere algo patrimonial, el Instituto Nacional puede</p>	

	ser también un patrimonio...y eso...	
E1.1CEL.83	E: nombraste básicamente Espacios, ¿no?, Espacios Patrimoniales en su categoría de construcciones, y te quisiera preguntar para poder concretar las dos preguntas anteriores, cuando te referiste a tu propia concepción de Espacios Patrimoniales, me quedó muy claro cuál es tú concepción, luego cuando te pedí nombrarme Espacios Patrimoniales, tendiste a nombrarme edificios, entre la definición y esta tendencia a optar por edificaciones ¿en qué lugar sitúas, y que importancia le das a la memoria, a la memoria colectiva?	
E1.1CEL.84	AH: yo creo que hay hartos espacios donde tú, no sé po', te vuelve la cuestión esa como emotiva "cachai", la memoria emotiva (¿la nostalgia?), no sé si la nostalgia, pero no sé po', son lugares en los que tú te "sentís" bien "cachai", son lugares en los que, fuera de lo que haya pasado, o de lo que te recuerde, son lugares a los que tú necesitas volver "cachai", no sé, ponte tú, ahora diciéndote eso, buscando el tema de la memoria y relacionándolo con lo que uno siente, elimino completamente al Instituto Nacional y la Universidad de Chile, porque no tengo nada que ver yo ahí po' (risas), entonces, pero si ponte tú, eh, el tema ponte tú de La Piojera, lo que te comenté del Nacional, son lugares en los cuales, claro, tu "vinculai" emociones, "vinculai" momentos con esos lugares, entonces yo creo que, claro, al momento de mencionarte, uno se va por el tema de lo estructural "cachai", pero después te "dai" cuenta de que yo te mencioné varios, pero después yo me doy cuenta de que claro po', por algo yo los mencioné, pero yo creo que tiene que ver todo, y está	

	completamente ligado con gustos, con sentimientos, emociones, “cachai”, memoria emotiva po’...	
E1.1CEL.85	E: pero en realidad no es para nada incoherente el Instituto Nacional o la Universidad de Chile, porque puede ser muy importante para un colectivo de personas, y que como tal se legitima que se rememore como patrimonial...	
E1.1CEL.86	AH: claro, obvio...	
E1.1CEL.87	E: todo esto, ¿Cuál o en qué medida lo consideras importante en la formación de tus estudiantes?, o sea, ¿Cómo el Espacio Patrimonial, o cual es la importancia que le das al Espacio Patrimonial en la formación de tus estudiantes?	
E1.1CEL.88	AH: yo creo que siempre uno busca, de una u otra forma, o por lo menos yo, de que los chicos se hagan cargo de...que se empoderen de las cosas que ellos tienen “cachai”, de partida como chilenos, fuera del lado nacionalista “cachai”, porque siento que ellos tienen la mirada del “Cristiano Ronaldo, o del Blin Blin del Daddy Yanky”, pero siempre están fuera, nunca se fijan en lo que puedan encontrar “cachai”, acá como país o como geografía “cachai”, siempre no, “ a mí me gustaría ir a Italia” “cachai”, pero nunca es un “quiero ir a Chiloé” “cachai”, por eso uno siempre está incentivando que los chiquillos conozcan y se empoderen de las cosas que tienen acá po’, que conozcan el lado político, que conozcan el lado social de Chile “cachai”, porque así tu les “fomentai” a los niños...por eso te digo, los niños viven “cachai”, ellos viven, no les toman el peso de que ponte tú, ahí, en la línea del tren hay campamentos aquí en Peñaflor, pa’ mí que ellos lo ven en el comercial del Santander, y aquí en Peñaflor no hay “cachai”, o no se acuerdan o no saben que su población fue un campamento,	Empoderamiento fuera de lo nacional u oficial.

	<p>entonces siempre hay que estar en la tangente “cachai”, hay que estar siempre recordándole, diciéndole que, ponte tú, inclusive, cuando hablábamos de Historia sobre “Tala”, porque es la comparación de su espacio más cercano “cachai”, y vayan relacionando cómo funciona la cosa. O sea, es importante, porque considero que está ahí, que es la única manera de que ellos formen identidad, porque ahora yo veo una masa de niños que no tienen identidad, son todos iguales, tienen distintas, obviamente, personalidades, pero son todos iguales “cachai”, son todos así...”parejitos”, “cachai”, y es porque nosotros también en la escuela, porque en la casa y en la tele se muestra que tú “tenis” que ir para allá po’, (bien homogeneizados) claro, mejor po’...</p>	<p>Formación de identidad a partir de enseñanzas con la localidad, desde una perspectiva social.</p> <p>Percepción de identidad homogénea de estudiantes.</p>
E1.1CEL.89	<p>E: ¿tu consideras que la comuna de Peñaflores puede ser considerada como Espacio Patrimonial, y en el caso de ser tu respuesta afirmativa de esta idea, consideras que hay Espacios Patrimoniales?</p>	
E1.1CEL.90	<p>AH: eh, Peñaflores, Peñaflores, yo creo que sí, que si puede ser considerada un Espacio Patrimonial, “cachai”, de hecho conozco mucha gente que ha salido de acá y vuelve y es como si hubieran ido a Miami y volvieran a la casa de campo de la abuelita, “cachai”, es como eso po’, ponte tú, yo tengo un hermano que vive en el extranjero y él añora vivir, volver a Peñaflores “cachai”, no es volver a Chile, es volver Peñaflores, es volver a su casa, es volver al barrio, “cachai”, yo creo que sí, creo que dentro de la mirada de los niños también ellos, para ellos Peñaflores es su mundo “cachai”, dentro de una escuela con un 80% de niños vulnerables, Peñaflores es su mundo “cachai”, entonces, para ellos, claro, no lo saben, no ven la</p>	<p>Es patrimonial para estudiantes porque es su hábitat, pero ellos no lo valorarían.</p> <p>Es patrimonio porque es</p>

	<p>importancia, pero para ellos sí este lugar es su patrimonio, es su lugar importante, es lo que ellos valoran “cachai”, ¿Por qué? No sé, aquí nació su abuelita, porque crecieron todos juntos ahí, porque eso es lo que se transmite de generación en generación po’, las leyendas de acá de Peñaflor, no, todas las cuestiones, que “no, tía que por el Camino del Diablo pasaba el <coluo’>” y “cachai”, te cuentan las leyendas “cachai”, entonces yo creo que eso es apropiación de la zona po’, “cachai”...</p>	<p>parte de su historia familiar y barrial.</p> <p>Tradición oral viva, incluso en estudiantes de educación básica.</p>
E1.1CEL.91	<p>E: ¿y qué espacios podrías reconocer dentro de Peñaflor?...</p>	
E1.1CEL.92	<p>AH: así, ¿espacios físicos?, (o sea desde tu propia definición y desarrollo del concepto),...El Trapiche, el cerro de la Virgen, Pelvín, la casa de los Carrera, los túneles de los Carrera, y eso también va ligado con el tema de que” los Carrera y la Quintrala andaban en Peñaflor” “cachai”, entonces, sí, como eso, El Reloj podría ser una construcción, no sé, la ruralización también, el tema que yo creo que todos también soñábamos esa cuestión “cachai”, a mí siempre me ha gustado esa cosa de que siempre estamos como cortados de Padre Hurtado y de ahí estábamos cortado par Santiago, “cachai”, ahora tu “vai por la Autopista del Sol y ya, (ahora hay paradero), “cachai”...</p>	<p>Referencia a Espacios patrimoniales de Peñaflor.</p>
E1.1CEL.93	<p>E: ¿tú consideras que estos Espacios Patrimoniales pueden ser utilizados como recursos pedagógicos?</p>	
E1.1CEL.94	<p>AH: yo creo que sí, porque uno de los conceptos que tiene la educación es que tú partas de...enfoques tus objetivos a partir de la realidad del niño “cachai”, y una de las realidades, obviamente, es el pueblo, Peñaflor, por eso, no sé po’, siempre, por ejemplo, nosotros cuando trabajamos yo siempre</p>	<p>Necesidad de plantear objetivos educacionales desde la realidad vivida de las y los estudiantes.</p>

	estoy recalcando el tema de que la base económica era la agricultura, y Peñaflo, Peñaflo, “cachai”, para todas las civilizaciones “cachai”, hago comparaciones, y ellos empiezan solos “sí, no, que Pelvín acá...” porque para ellos Pelvín es el campo, y para mí todo lo que rodeaba Peñaflo era el campo “cachai”, y tú les “preguntai” a ellos y ellos no van a Pelvín po’ “cachai”, a lo más llegan aquí al Cerro la Virgen...(¿hay canchas no?), ¿en Pelvín?, (sí), sí, pero más adentro, pasado “las vacas”...	Sociedad agraria comparable con otros procesos históricos, temporales y espaciales.
E1.1CEL.95	E: ¿consideras, algunas ventajas y desventajas de este uso pedagógico de los Espacios Patrimoniales?	
E1.1CEL.96	AH: ventajas eso po, lo que te comentaba, que es la vinculación entre el contenido y la realidad del niño, claro, como activación “cachai”, y más que nada también hay un tema de relacionar, eso lo trabajo harto con los chiquillos, el tema de que ellos vayan relacionando y entender que los conocimientos no son cosas que van separadas “cachai”, si no que va todo relacionado, si yo les pido a ellos que relacionen, “ya, ¿pero cómo se relacionan?”, así “cachai”, esa es como la habilidad que yo siempre trabajo, que vayan relacionando cosas con otras cosas...y desventajas...de Peñaflo, (o sea del uso pedagógico de estos espacios, o más que desventajas a lo mejor alguna dificultad), no sé ponte tú, yo puedo estar dándoles una clase, lo mismo que yo te comentaba denantes de cómo han cambiado estas poblaciones que antes eran tradicionales y ahora ya son prácticamente encasilladas dentro de marginales “cachai”, no sé po’, tú estás hablando de, yo les hago orientación a los chiquillos “cachai”, y les estoy hablando de la droga ponte tú, y te	<u>Ventajas</u> Vinculación entre contenidos y realidad de estudiantes. Permite relacionar elementos de manera más directa.

	<p>salen con que, “sabe tía, en la esquina de mi casa venden droga” o “que más allá hay un <loco> que se viste de mujer”, “cachai”, entonces claro po’, los chiquillos a partir de su realidad ellos te empiezan a dar ejemplos “cachai”, entonces, y en Historia pasa lo mismo, estamos hablando no sé, de las edificaciones, las calles y la cosa y empiezan “no, oye, ahí donde dormía el no sé cuanto, te acordai”, “cachai”, entonces ahí, ¡volvamos a retomar! Porque se ponen a hablar de los personajes típicos de Peñaflo, de que el que vende droga en la esquina, del que le pegó a la mujer, “cachai”, porque así de repente se va la clase, (o sea ¿la cotidianidad se puede robar el contenido dices tú?), ¡claro!, porque ellos sienten que sus historias son más entretenidas que la que les estoy contando yo po’ (risas).</p>	<p><u>Desventaja</u></p> <p>El rescate de la realidad de estudiantes haría que contenidos fueran secundarios.</p>
E1.1CEL.97	<p>E: Quedan sólo dos, ¿tú ves en las construcciones existentes en Peñaflo una fuente histórica?, más que un Espacio Patrimonial, una fuente histórica, como cualquier otra que ocupamos en la enseñanza de la Historia, ya sea un libro, una imagen y la Casa del Reloj, ¿la consideras una fuente histórica para trabajar un contenido particular?</p>	
E1.1CEL.98	<p>AH: sí, claro que se puede utilizar, es que Peñaflo casi entero lo puedes utilizar para trabajar el tema de la Colonia “cachai”, porque este pueblo es completamente colonial, todavía quedan muchas cosas, por ejemplo El Reloj es colonial “cachai”, el tema de las avenidas, antiguamente como era la plaza de armas, mostrar una foto “cachai”, la casa donde estaban los Carrera, más atrás está el Cerro, tú para trabajar eso, ese periodo colonial, lo “podis” trabajar perfectamente acá en</p>	<p>Para referirse a la época colonial. Casas, materiales de construcción, calles y avenidas, mitos, entre otros elementos.</p>

	Peñaflor, los cantaros, o sea Peñaflor es el “cantarito de greda” “cachai”, (así po’ el de la canción de Nicanor Molinare), eso, “cachai”, entonces sí, sí, se puede asociar quizás para otras cosas más, pero lo que se me vino a la mente es el período colonial, todavía hay casas de adobe, tejas, hay una <pila> de cosas...	
E1.1CEL.99	E: y dentro de todas estas posibles utilidades patrimoniales, que nos hemos referido básicamente a una cuestión en términos de construcción, además, ¿consideras importante y útil el rescate de la tradición oral de una localidad como la de Peñaflor?, claro, siempre pensando desde la mirada pedagógica ¿no?	
E1.1CEL.100	AH: te mencionaba hace un rato el tema de las leyendas, y eso no solamente lo puedes evaluar en ensayos “cachai”, lo “podis” trabajar en la tradición oral de la comuna a partir de las leyendas, y pueden hacerlo a través de entrevistas, o vayan viendo cómo ha cambiado la leyenda que partía desde una cosa, viendo cómo, a través de distintos relatos varía “cachai”, y eso es tradición oral po’, te pueden haber contado una cosa que no tiene nada que ver, de hecho acá hay hartas, en todos lados hay como... todos los lugares específicos que te he nombrado, todos tienen leyendas, el Fundo el Guanaco, el Cerro la Virgen, que tenían esclavos, les pegaban latigazos.	Las leyendas locales serían parte de la historia local. Ejemplos de lugares con historias orales míticas.
E1.1CEL.101	E: la última dimensión es la pedagógica y didáctica, ¿Cómo defines tú el rol docente en las prácticas educativas?	
E1.1CEL.102	AH: para mí, el docente óptimo, obviamente, es el que utiliza, yo creo que de partida, bien el tiempo “cachai”, optimiza la clase a partir de la estructuración del tiempo “cachai”, pero más que nada el tema de ser como un guía de los aprendizajes de los chiquillos “cachai”, de que ellos a través	Utilización del tiempo. Guía de aprendizajes construidos por estudiantes.

	<p>de sus experiencias vayan ligando los contenidos y vayan construyendo y supervisándose ellos mismos “cachai”, eso es lo que se busca desde lo particular hasta formar un todo, eso es lo que...por lo menos yo estoy tratando de buscar hacer por algún lado, no te miento que caigo muchas veces en el tema de...porque ya...a veces, no sé, hay días y días “cachai”, a veces uno da todo y te “dai” cuenta de que sí po’ que funciona, y las clases son mucho más activas y los conocimientos de los chicos son al final los que ellos mismos crean, rompen los esquemas mentales que ellos mismos tienen para poder adquirir un poco más, pero a partir de los mismo aprendizajes de ellos “cachai”, (básicamente un guía), claro...</p>	
E1.1CEL.103	<p>E: esto, en cierta forma me lo has respondido, pero, lo pregunto de igual forma, ¿consideras que existe una conexión entre la historia que enseñas y la historia local de Peñaflor?</p>	
E1.1CEL.104	<p>AH: hablamos del tiempo de la colonia, ahí claramente se ve las conexiones que son posible hacer, también, cuando trabajamos el tema de la dictadura militar, también utilicé Peñaflor como lo que es, obviamente, más cercano, les pedí que investigaran “cachai”, porque acá también fue, en las poblaciones, como te decía, también fueron azotados por el tema de la dictadura, (el movimiento agrario), sí, nosotros tuvimos acá, bueno lo que me cuenta mi familia, un general que fue desgraciado (pero ¿era más sobre pobladores o sobre organización agraria?), no, pobladores, si por eso yo te digo que la Nueva Peñaflor era una población popular con el asunto de los campamentos, como Peñalolen, como otras poblaciones que también fueron azotadas por ese tema, y si po’, fue...(¿y quienes organizaban a los</p>	<p>Tiempo colonial. Dictadura Militar.</p>

	<p>pobladores?, la jota, los comunistas, el MIR...), claro, no aquí había harto mirista, y lo otro es que yo tengo mi mamá que trabaja en un hospital, entonces ella también vivió, lo vivió desde el hospital, cuando llegaban a buscar los doctores, a los compañeros de trabajo, se los llevaban “cachai”, cuando tomaban a los mismo enfermos, los tomaban y se los llevaban, claro, por eso te digo que hay cosas que yo no necesito irme para Santiago, o para otro lado de Chile para trabajar con los chiquillos, por ejemplo, nosotros vimos la película Machuca, y yo les contaba que, bueno, para mí también es un relato histórico, porque a mí me cuentan, porque a mí ni me pensaban en ese tiempo “cachai”, pero a partir de eso los chiquillos se van interiorizando, van comparando “cachai”, siempre trato de buscar instancias, Peñaflo es bien <piola> “cachai”, pero uno siempre trata de buscar y que ellos relacionen...eso po’, que es lo más cercano con lo que puede pasar en la Historia...</p>	<p>Peñaflo como fuente para ciertos contenidos.</p>
<p>E1.1CEL.105</p>	<p>E: y en esta búsqueda de relacionar, ¿consideras importante realizar salidas de terreno para abordar ciertos contenidos de Historia, Geografía y Ciencias Sociales?</p>	
<p>E1.1CEL.106</p>	<p>AH: sí, acá en Peñaflo hemos salido harto nosotros, porque tú a principio de año pasas una lista y los papás te autorizan a salir a Peñaflo, por eso, yo a los chiquillos los “pesco” y los llevo, (es una autorización anual), claro, no necesito mandar, por ejemplo, yo quiero salir con ellos, tomo la lista con la firma de los papás y hago la salida y salgo con los chiquillos a hacer clases en otros lados (o sea no sólo vas a ver otros espacios si no que los utilizas como sala), sí, sobre todo en esta fecha, yo pura aula abierta, yo saco a los chiquillos a trabajar afuera, en el</p>	<p>Autorización anual para salidas dentro de Peñaflo.</p> <p>“aula abierta” llama a realizar las clases en el patio, plaza u otro lugar de la comuna, pero que no implica un trabajo en</p>

	<p>patio, (pero esas salidas ¿consideran utilizar un espacio como lo hemos hablado hasta aquí?), mira, hasta el momento no, no los he sacado ponte tú para...no sé, a veces salgo en Lenguaje, a que escriban algún texto inspirado en Peñaflo "cachai", o en la realidad de...o que miren algo en la plaza de Peñaflo y que escriban "cachai", así, siempre relacionado "cachai", no sé hemos ido al estadio de BATA a trabajar, a los bomberos, (o sea son salidas básicamente "aula abierta", pero no has salido a revisar una fuente patrimonial), claro, no, eso no lo he utilizado, (¿pero lo consideras importante?), sí, claro que sí, lo que yo he hecho con los chiquillos ha sido salir a museos, (¿fuera de Peñaflo?), claro, porque acá tampoco tenemos un museo "cachai", pero más que nada eso es lo que trabajo con los chiquillos, pero sí creo que es importante...</p>	<p>terreno en y con un Espacio Patrimonial.</p>
<p>E1.1CEL.107</p>	<p>E: bueno, ya me respondiste inmediatamente la otra, porque era acerca de que si existen limitantes por parte del establecimiento educacional donde trabajas para realizar salidas...</p>	
<p>E1.1CEL.108</p>	<p>AH: no, al contrario, acá, tú lo que quieras proponer, de hecho la "dire" llama <al tiro> al bus que es de la "muni" "cachai", cuando tu "querai" ir, siempre que tengas las autorizaciones está todo "OK" "cachai", las visitas son casi siempre gratis, y cómo yo te decía acá en la comuna, "podis" visitar el correo, el supermercado "cachai", todas las cosas, porque acá en la comuna también tiene esa cosa de que claro po', esa cosa de que se dan esos privilegios para los escolares "cachai", tú "lleval" a los chiquititos los sistemas, los bancos, los supermercados y te hacen una charla de cómo se trabaja, los carabineros lo mismo, (y eso, según tu punto de vista, ¿es más fácil en una</p>	<p>Total accesibilidad a planear salidas de terreno.</p> <p>Accesibilidad a edificios de servicios activos en la comuna.</p>

	<p>localidad como Peñaflo, o se puede vivir de igual forma en comunas como Recoleta, en Puente Alto, Huechuraba, Providencia?), es que “sabis” la particularidad que tiene Peñaflo, que acá hay una po’ “cachai”, allá en Huechuraba o en todas las comunas que me nombraste, quizás tienen el mismo acceso “cachai”, pero quizás no se note tanto porque acá hay una comisaria, acá esta el cuartel de bomberos “cachai”, antiguamente, el supermercado, (es como la ciudad de los dibujos de niños chicos ¿no?), si po’ jeso! Es como el plano que le “enseña” a los <cabros chicos>”, (claro, la plaza, los bomberos, la iglesia...), claro, los “llevai” a la iglesia, “vei” la municipalidad, porque está todo junto po’ “cachai”, (el otro día me acerqué a la iglesia, y estaba revisando, y estaba la campana botada, por el terremoto, y la revisé y esa campana fue donada por BATA, está acuñado ahí el logo de BATA del año 55’, lo que tu decías, que BATA se metió en Peñaflo hasta en su vida espiritual), sí, pero no, era impresionante, si todos nos vinculábamos de alguna manera, yo hice deporte en BATA, había futbol en BATA, las primeras canchas de tenis que habían aquí eran en BATA...</p>	<p>Facilita el acceso el ser una comuna con rasgos aún de pueblo.</p>
E1.1CEL.109	<p>E: ¿consideras tú que las y los estudiantes pueden escoger un determinado lugar como patrimonial dentro de su clase de Historia?</p>	
E1.1CEL.110	<p>AH: yo creo que si tú se los propones, sí, yo creo que no les costaría, (¿si tú le propones el espacio?), no, dejarlos que piensen un rato “cachai”, no sé, quizás partir desde una lluvia de ideas donde hacer lo mismo que hiciste tú conmigo, que que es lo que ellos consideran patrimonial “cachai”, y a partir de eso empezar, no sé, que lugar quieren, lo más probable que es lo que yo te decía,</p>	<p>Lluvia de ideas para poder levantar la posibilidad.</p>

	<p>para el niño que se vino para acá, el patrimonio sea la población donde el vivió “cachai”, por lo mismo, o la misma casa, o la plaza de la esquina, quizás esos sean los lugares que ellos elijan, porque para ellos ahora es relevante, es lo importante “cachai”, y lo han fijado como parte de su vida “cachai”, entonces yo creo que sí, que ellos ¡están!, pero no sé si ellos solos...(no claro, pero dentro de una propuesta que ellos tengan la posibilidad de evaluar, investigar y decidir un Espacio Patrimonial para poder trabajar sobre y con él), mira, si uno lo implementara de una forma como de investigar las raíces de Peñaflores, que tuvieran que hacer entrevistas, todo ese tipo de cosas, quizás saldría de la población, de la casa o de su población, quizás elegirían otros lugares para convertirlos en patrimonio “cachai”, su patrimonio cultural...</p>	<p>Sería como espacios relacionados con su vida diaria.</p>
E1.1CEL.111	<p>E: y una última pregunta, aquello que podamos considerar cotidiano de los y las estudiantes, debe ser incorporado en lo que se enseña en la escuela, aquello cotidiano ya hemos entendido que son aquellos espacios por donde transita el y la estudiante todos los días para poder llegar a la escuela, como también todas aquellas tradiciones orales que forman parte de su vida...</p>	
E1.1CEL.112	<p>AH: bueno, claramente sí, nos hemos referido a esas cosas que son parte de la vida de los chiquillos y se deben incorporar porque son la base de cualquier aprendizaje.</p>	<p>Base de cualquier aprendizaje</p>
E1.1CEL.113	<p>AH: Comentario acerca de recuadro 1: ponte tú, esa parte es la que yo te comentaba hace un rato, que tengan elementos para construir su identidad y pertenecimiento, yo siempre he pensado en eso, te hablaba del empoderamiento, que es lo que pasa con el tema del nacionalismo “cachai”,</p>	<p>Prevalece lo particular del lugar antes que lo nacional y oficial.</p>

	<p>de la patria, pa' mí no existe el tema de patria ni nada, sino que existe el lugar que me gusta estar "cachai", es como empoderarme de la gente de la sociedad, de lo que me gusta, de las luces, de los códigos, eso es lo que a mí me hace pertenecer acá, no me hace pertenecer el idealismo nacional, ni la bandera, ni ninguna otra cosa, eh, llevándolo al punto de los niños, yo creo que es eso, que, aquí dice que no hay que limitarlo al tema de la vecindad "cachai", pero como yo te decía acá no...hay chiquillos que su mundo es tan limitado "cachai"...la idea no es mirarlo así como "pucha los chiquillos desgraciados "cachai", pero "querai" o no es limitado porque sus papás son limitados "cachai", y yo también creo que los papás de ellos también fueron limitados "cachai", entonces para ellos, este es su lugar po' y lo más cercano es el tema que yo te decía, que es donde ellos viven y no es raro que te digan que su patrimonio es su lugar de la esquina, o la plazita, o el rio que tengo al lado "cachai", (pero como trabajo docente, cuando Callai dice que no hay que acotarlo a la vecindad, es como una invitación pedagógica), claro, aquí lo dice po', el tema de indagar más, cachai, lo mismo que yo te decía, si se buscara, cosa que yo no he hecho, te soy sincera, pero sí se podría, quizás si yo hiciera un trabajo de investigación "cachai", donde investigaran distintos aspectos de la comuna de Peñaflor, porque esta calle se llama así, por que la población se llama así, o de personajes, hay una población nueva que tiene puros nombres de personajes de Peñaflor "cachai", el tema de las iglesias, todo eso, quizás ahí en ese momento los chiquillos ya saldrían de su casa, de su vecindad, a apropiarse de lugares que quizás ellos consideren relevantes para considerarlo, valga la</p>	<p>Estudiantes con mundo limitado, así como también el de sus familias.</p> <p>Reconocimiento de no haber realizado trabajos de este tipo.</p> <p>Reconocimiento de estar apegada a las imposiciones ministeriales.</p>
--	--	---

	<p>redundancia, patrimonio, “cachai”, pro como te digo, yo no lo he hecho, (¿Por qué?), “sabis” que mira, cuando a mí me dieron la propuesta tuya, yo pensé “<chuta>, igual complicado” porque ponte tú, tú te “basai” principalmente, a ti te imponen un contenido y tú “intentai” trabajar ese contenido, quebrando algunas aristas pero siempre lo más cerca posible de la estructura que te da el ministerio “cachai”, como para desarrollar otras habilidades “cachai”, pero nunca, no te miento, siempre lo digo por Peñaflo, pero nunca me había puesto a pensar el por qué uno no lo hace, “cachai”, quizás por lo mismo, porque Peñaflo es fome “cachai”, pero ahora conversando me doy cuenta que empecé a redescubrir mi pueblo “cachai”, yo misma en este momento me empecé a dar cuentas de que hay muchos espacios ricos para poder trabajar y bueno, ayudar a las clases, a que los chiquillos no se estanquen en una cosa encerrada en un sub-mundo y puedan ver, incluso chico el pueblo, otras aristas, otra mirada del lugar donde viven.</p>	<p>Manifiesta motivación por comenzar a incorporar trabajos que posibiliten la generación de identidad local.</p>
<p>E1.1CEL.114</p>	<p>AH: Opinión acerca de recuadro 2: bueno, acá el Consejo habla solamente como lo que hablábamos del tema de las construcciones, habla directamente de eso, y el segundo párrafo habla más de cómo se construye la vida a partir de esas construcciones, “cachai”, lo mismo que te decía yo, o sea, el Estadio Nacional no lo veo como construcción del primer y más grande estadio de Chile “cachai”, sino que lo veo por las cosas que han pasado dentro y fuera de este “cachai”, yo creo que va enfocado por ahí, primero un tema completamente arquitectónico, y el segundo, un tema completamente de cómo funciona la vida a partir de eso, “cachai”, de cómo la gente se apropia de los lugares más que nada. Eso po’</p>	<p>Diferencia entre los espacios físicos, y los espacios habitados, y como estos manifiestan la vida humana en interacción.</p>

Ficha de Trabajo**Muestra:** E2.1LP.**Antecedentes Docente****Nombre:** Daniel Barrales**Residencia:** Peñaflo**Establecimiento:** Liceo de Peñaflo**Transcripción**

Entrevista

Entrevistador

Entrevistado

Pausa prolongada

Pausa breve

Elevación tono de voz

Conceptos propios

Modismo

Intervención de un par

Intervención entrevistador

E

DB

...

,

j!

< >

"

(--)

()

N°	Entrevista	Unidades
E2.1LP.1	E: bueno, lo primero antecedentes personales y profesionales, por favor si pudieras decirme tu nombre...	
E2.1LP.2	DB: Daniel Alejandro Barrales Henríquez	
E2.1LP.3	E: ¿establecimiento educacional donde ejerces la docencia?	
E2.1LP.4	DB: Liceo Municipal de Peñaflor	
E2.1LP.5	E: ¿años que llevas trabajando en esta Institución?	
E2.1LP.6	DB: uno...	
E2.1LP.7	E: lugar de residencia principal...	
E2.1LP.8	DB: Peñaflor...	
E2.1LP.9	E: ¿cursos con los que trabajas?	
E2.1LP.10	DB: desde primero a cuarto medio...	
E2.1LP.11	E: ¿Universidad dónde estudiaste y egresaste de la carrera de Pedagogía?	
E2.1LP.12	DB: Universidad de Playa Ancha...	
E2.1LP.13	E: con esto, podemos entrar a esta dimensión perceptual que te mencionaba, de vivir en Peñaflor, que es tu caso, ¿hace cuanto tiempo vives tú en Peñaflor?	
E2.1LP.14	DB: ya, yo llegué acá a vivir a los 5 años, de ahí viví hasta los 13 años en Peñaflor, y después me fui a vivir 2 años a Copiapó, y de ahí regresé a los 14 años acá a Peñaflor, y viví hasta los 17, posterior a eso, me fui a estudiar a Valparaíso y volví el año pasado, este año, este año volví...	
E2.1LP.15	E: directo a trabajar a este Liceo...de tus estudiantes, de primero a cuarto medio, si pudieras hacer un panorama, ¿sabes tú si tus estudiantes viven en su mayoría en Peñaflor?	
E2.1LP.16	DB: sí, sí, la mayoría vive acá en Peñaflor... (y ¿el restante?), ese mínimo porcentaje provienen de establecimientos educacionales que los echaron, los echaron de San Bernardo, de Talagante, de Estación Central, de Pedro Aguirre Cerda y Maipú, zonas periféricas de la capital que el sistema educacional prácticamente los expulsaba porque no se acomodaban a los estándares ni al colegio, ni por las notas, y llegaron acá,	

	(entonces son aparte de comunas circundantes, son de todas aquellas que una sola comuna las puede dejar acá, pensando en San Bernardo, Estación Central...), sí, pero teníamos gente que venía hasta de Pudahuel...	
E2.1LP.17	E: como esta dimensión adentra en tus percepciones, quisiera preguntarte, y aquí tienes libre albedrío para referirte, ¿Qué percepción tienes tú de Peñaflor?, el punto de vista lo das tú, esto es básicamente una pregunta abierta...	
E2.1LP.18	DB: Peñaflor para mí es una ciudad dormitorio, donde la mayoría de la gente ejerce su trabajo en la Metrópolis, que vendría siendo Santiago, y Peñaflor vendría siendo algo así como una ciudad dormitorio y satélite, se encuentra alrededor de Santiago, en la periferia, cuenta con una buena conexión en relación a tiempo y transportes con Santiago...existen dos tipos de estudiantes, los que se quedan estudiando en Peñaflor, y los muchachos que se van a estudiar a Santiago. Desde el punto de vista industrial, no tiene mayor potencial industrial y servicios tiene muy poco, tiene un comercio bien acotado y muy relacionado con la historia del comercio en Chile, o sea los comercios que abren a las 10 de la mañana, cierran a las 1 de la tarde, abren nuevamente a las 4 y cierran a las 8, o sea como bien de pueblo, a pesar de que se ha ido modernizando Peñaflor en ese sentido, eh, tiene harta actividad de tipo de transformación por los "packings", pero se relaciona principalmente con actividades de tipo primaria, ya sea a través de lecherías, agricultura...minería acá no hay mucha, de hecho no hay casi nada hasta donde entiendo...¿Qué más te puedo decir?, (disculpa, y estos "packings", ¿son personas que trabajan para	Ciudad dormitorio desde su perspectiva geoadministrativa. Habitantes realizarían sus labores fuera de la comuna, mayoritariamente en Santiago. Escases de vida económica, poca vida comercial.

	<p>transnacionales, básicamente exportadores de frutas?, claro, y bueno, lo único que queda como industria, que es un “elefante blanco” ya a estas alturas sería BATA, la que después de la crisis del 82, BATA ya no pudo seguir sobreviviendo como una productora o transformadora de insumos, y por tanto a lo único que se dedica BATA ahora es en este momento hasta la fecha es a la producción de calzado tipo industrial, zapatos punta de fierro, pero todo el resto, el sindicato de BATA fue totalmente, bueno, fue vendido, ahora es un colegio...tremendo mural que tenía, precioso, también fue borrado, (¿y esto donde estaba?), esto se encuentra, una cuadra, dos cuadras, el Colegio Antimanque, arriba, en el Colegio Antimanque, está puesto, está pintado de amarillo, eso antes era, si tu miras hacia arriba, tiene una muralla plana, que tú no entiendes porque no tiene ventanas, y eso era un mural, estaba muy bonito, aparecía un hombre con un martillo y con un zapato, elevándolo, y alrededor había una asamblea, un sindicato, y eso era el sindicato acá de trabajadores de acá de BATA, y era tremendo, acá BATA tiene una historia enorme, de hecho, incluso los elementos, los establecimientos educacionales que habían en la época estaban en función de BATA, o sea el Liceo Comercial, la Escuela de Calzado, hay mucho, mucho giró en torno a BATA, el ISI, se relaciona mucho con Peñaflor, sobre todo se relaciona mucho con la historia de la economía nacional del siglo XX, no sé si tanto con el XIX, pero sí con el siglo XX, se relaciona bastante, por cosas bien particulares, se inicia el trabajo de industria acá a través de BATA, y BATA empieza a crecer a través de CORFO y del sistema ISI, (¿eran checoslovacos no?), sí, Thomas Bata, y entiendo que empezaron a crecer y cada vez fue más grande la empresa y</p>	<p>Rescate de Bata como industria que se mantiene activa, aunque no de manera importante.</p> <p>Rescate de sindicalismo en esta industria.</p> <p>Relación de BATA con la Historia de Peñaflor.</p> <p>Rescate de la Historia de Peñaflor con la Historia Económica nacional.</p>
--	---	--

	<p>comenzó a comprar todos los terrenos que se encontraban circundantes a Peñaflor, dentro de Peñaflor, pero en dirección hacia el río Mapocho que pasa por acá, entonces empezó a crecer, crecer, crecer, fue el “peak” del sistema ISI, pudo lograr reconvertirse, porque si bien el ISI entró en crisis del 40’ hasta el 45’, y de ahí un poquito más, hay que recordar el 70% que recibió Ibáñez, a pesar de eso BATA logra reconvertirse como una fabricante, y ellos mismos comienzan a fabricar o comprar insumos o maquinarias que no necesariamente vienen del centro de Europa, el centro de Europa estaba destruido para esa época, no había gran cantidad de maquinaria ni insumos que se pudieran utilizar, y empiezan a comprar de Norteamérica, entonces logra sortear la época de la crisis del sistema ISI, y tú ves que sigue creciendo, y acá hubo sindicatos súper poderosos, se relaciona también con el movimiento, con la politización de las clases populares en Chile, entonces el sindicato de BATA llegó a tener un tremendo edificio, una cantidad de trabajadores enorme, era una de las empresas más grande de Chile, y ya para el...bueno, pasó por el “shock” del 75’ el “shock” económico y por tanto empezó a haber un despido masivo de personas con el Decreto Ley 600 que es para la exportación que implantó Pinochet, que lamentablemente liberalizó las fronteras del calzado, no se protegió la industria nacional y por tanto empieza a morir BATA de a poco, y finalmente la crisis del 82’ lo mata completamente, entonces representa mucho de la Historia del siglo XX Peñaflor, y más encima participa en esta dinámica de la migración campo-ciudad de los 30’ a los 50’, o sea Peñaflor, si tú preguntas a los abuelos de donde vienen en Santiago, Maipú, zonas que se encuentran en la zona sur de Santiago, Pudahuel, Pedro Aguirre Cerda, ¿de dónde viene usted?, “no, de Talagante, de</p>	<p>Relación de BATA con la Historia política de Peñaflor y de Chile.</p> <p>Relación de la Historia de Peñaflor con la Historia social.</p>
--	---	---

	Malloco, de Peñaflor, de Padre Hurtado”, entonces también participa en el proceso migratoria, es súper rico conocer eso, pa’ mi eso es Peñaflor, es un lugar que podría ser mejor...	
E2.1LP.19	E: claro, no y además de lo que hablas de BATA y todo los sociocultural que se puede haber dado en torno a ella, pensando por ejemplo en el equipo de futbol de BATA, que llegó, según entiendo, a estar en una de las divisiones consagradas del futbol nacional, y por otra parte, ese fenómeno también que tiene que ver con el traspaso del peón o inquilino a obrero ¿no?, también hay ahí varias cosas que...	
E2.1LP.20	DB: ¡no! Hay ahí un tema de irritabilidad fuerte, o sea las formas de sociabilidad de las relaciones laborales que existieron en la época tuvieron que ver con, o verse transformadas por el taylorismo, lo mismo la industria, no si varias cosas y muestra muy fielmente lo que fue el transcurso de la Historia de Chile en el siglo XX, yo creo que mejor quizás el Santiago mismo, o lo que nosotros conocemos como Santiago, no creo que lo represente tanto como lo representa una zona marginal a Santiago, (claro, y que las dinámicas se pueden apreciar con mayor claridad), claro...	Relación de Historia local con Historia latinoamericana y mundial.
E2.1LP.21	E: bueno, quisiera preguntarte ¿qué tipo de relación ves tú, y esto es una perspectiva súper humana-profesor ¿no?, qué tipo de relación ves tú entre tus estudiantes y este Peñaflor que tú has construido, o que tú percibes no?, ¿Qué tipo de relaciones, conexiones, o desconexiones ves?	
E2.1LP.22	DB: Peñaflor es súper curioso porque Peñaflor cuenta con una infraestructura pública y de áreas verdes muy particular, tiene muchas plazas y cada plaza parece como la “Republica Independiente de...” tú vas a la plaza del Prado y está la plaza del Prado y tienes la Iglesia del Prado y tienes	Relación de estudiantes con los sectores de Peñaflor donde viven, más que con la comuna

	<p>la Escuela del Prado, y hay muchachos que circundan ahí, hay casas-habitación que se encuentran alrededor y se juntan y juegan en El Prado, tú te vas a la Plaza de Malloco, está la parroquia de Malloco por un ladito, está la Escuela de Malloco y las personas que viven ahí, y tú te vas a distintos lugares y ocurre exactamente lo mismo, entonces, los niveles de interacción de los muchachos, yo creo que va en relación al juego, la niñez con lo que significa Peñaflor, ya cuando los muchachos van creciendo, la verdad es que gran cantidad de, bueno, si tú miras las micros, en la mañana vas a ver una cantidad enorme de muchachos que se va de Peñaflor a estudiar o a Maipú, o a Santiago Centro, y son muchachos que dicen “bueno, si yo me quedo acá en Peñaflor finalmente me voy a estancar”, y hay otros muchachos que se quedan a estudiar acá, ahora, como se relacionan en torno al comercio, la verdad es que es muy poco, si los muchachos se quieren ir a comprar zapatillas no se las compran acá, toman la micro y se van al mall de Estación Central, o a Maipú, entonces, es muy poco atractivo para ellos el comercio que existe...no hay mayores zonas de sociabilidad acá en, o sea no hay un parque grande, no hay un punto de encuentro, no hay un centro cultural activo, lo que si hay, y mucho, es una identificación con los barrios, y eso responde a eso mismo que te estaba diciendo que es su área verde, su población, su iglesia, sea evangélica, católica o la que tú quieras, hay un lazo de identificación muy fuerte con el lugar donde ellos crecen, por ejemplo si le preguntas a un muchacho ¿de dónde soy tú?, ¡yo soy de Las Praderas!, “pero ¿dónde queda eso?”, “en Peñaflor, pero ¡yo soy de Las Praderas!”, para ellos, (el gentilicio “peñaflorino” no...), ¡no!, incluso se dividen, que Peñaflor antes de, Malloco y Padre Hurtado antes de ser, Padre</p>	<p>en general.</p> <p>Concordancia con idea de ciudad dormitorio, ahora desde los estudiantes secundarios y universitarios.</p> <p>Acerca de la relación con el comercio de Peñaflor está es mínima.</p> <p>Inexistencia de espacios de sociabilización comunitaria (áreas verdes, deportivas, culturales, entre otras).</p> <p>Alta identificación barrial, más que comunal.</p>
--	--	---

	<p>Hurtado antes también pertenecía a Peñaflor, y pasó a ser comuna por ahí por los 80', Malloco, todavía la gente dice, "¿pa' donde va?, no voy pa' Malloco", como si fuera algo aparte a Peñaflor, entonces, existen estos lazos de identificación que tienen los muchachos, y va mucho por dónde habitan, por los lugares que habitan los muchachos, entonces existe un lazo de identificación más fuerte con la comunidad más cercana, con un espacio local muy acotado, pero yo veo que esa es la interacción que tienen los muchachos, para todo lo que significa diversión, las niñas se juntan, "vamos al mall", pero acá no se juntan a compartir, a disfrutar las áreas verdes, a lo más un par de adolescentes o de <cabros> se van a tomar al cerro o al Trapiche, pero de pasar diversión los muchachos van al cine y para eso van a Santiago, van al...llegan a dormir acá, y estudiar algunos y el resto estudia allá, entonces los lazos de sociabilidad que existen acá en Peñaflor, y como se identifican con Peñaflor, yo lo veo más, insisto, como una ciudad dormitorio, (pero que partiría desde lo que mencionabas, que es una carencia de políticas más estructurales que no permite que se generen espacios de sociabilidad), claro, acá no existe una plaza central, tú te pones a mirar un lugar que también se encuentra en condiciones similares a Peñaflor , que es Talagante, y ahí hay una plaza de "skateboard" y ahí se juntan los muchachos a hacer skate, y tú lo tienes cercano, y los muchachos no tienen que ir al parque O'higgins a aprovechar el parque de skate que hay en el Parque O'higgins, van a su parque de Talagante, y muchos muchachos de acá también van a Talagante porque acá no hay, (claro, patinan en la plaza digamos...), y los echan, entonces no existe una infraestructura creada para jóvenes, entonces también, muchos de los chicos</p>	<p>Búsquedas de espacios llevarían a estudiantes a Santiago o Maipú.</p> <p>Comparación con Talagante en relación con los espacios generados para los y las jóvenes.</p> <p>Exceso de condominios. Avance inmobiliario importante.</p>
--	---	--

	que son de acá, definitivamente no se quedan en Peñaflor, a mi gusto, Peñaflor se está transformando en un lugar de viejos, y en un lugar de condominios, hay mucho condominio acá...	
E2.1LP.23	E: quisiera preguntarte ahora, dentro de la dimensión perceptual, ¿Cuál crees tú que es la importancia de la Historia en la formación de estudiantes, y particularmente, en los estudiantes que a ti te toca enseñar?	
E2.1LP.24	DB: ¡ya!, <pucha>, la verdad yo nunca me identifiqué con Peñaflor, yo me fui a estudiar a Maipú, no me quede acá en Peñaflor, porque yo pensé que si me quedaba acá en Peñaflor me iba a estancar, así de simple, no voy a tener estudios superiores ni nada por el estilo, y la verdad que cuando llegué acá a trabajar me encontré con el Liceo, me encontré con muchachos que...con un nivel de vulnerabilidad tremenda, entonces, como se relaciona la Historia con ellos, yo tuve que empezar a empaparme de la historia de ellos, de la historia de Las Praderas, como nacieron Las Praderas, como nació la Nueva Peñaflor o la Nueva Trapiche que son poblaciones, porque acá el muchacho, insisto, acá es muy territorial, es muy territorial, y si tú le hablas de la Historia de Chile de no sé que, no tiene idea, pero si tú le hablas de la Historia, y haces un símil de...no sé, los mineros del norte y haces un símil con su papá que trabaja como guardia en el supermercado, entonces el muchacho entiende, para mí, en el contexto que me toca trabajar con los muchachos, la Historia tiene una labor social muy, una función social digo, súper importante, y muchos de los chicos que están acá van a terminar siendo mano de obra barata, poco calificada...a mí me queda claro, (aspiraciones educacionales no percibes), en su mayoría no, hay excepciones, son sorprendentemente	<p>Ejercicio docente de conocer la historia local y barrial.</p> <p>Ejercicio docente de relacionar contenidos con saberes previos y de su cotidianidad.</p> <p>Proyección de la mayoría de estudiantes como “mano de obra barata”.</p>

	<p>varias las excepciones, pero, el gran grueso se queda en eso, o sea, atendemos a un nivel de vulnerabilidad súper alto, bueno, esto se va a una universidad no al Municipio (sonrisas), no, yo creo que entregarles un poco de lo que significa la lucha de clases aterrizada, contextualizada, tú preguntas, “¿Cuánta droga hay en tu población?, no en cada esquina hay alguien vendiendo “pasta” me dicen, ya, pero ¿la pasta porque está?, es para adormecerse, o no, si los <choros> consumimos, así es de <choro>, y ¿me puedes decir que tiene de <choro>, no es que mi tío está en cana entonces es <choro>, pero estar en la cárcel significa que ¿puedes tener relaciones sodomitas, a mí no me vuelve nada de choro tener amor de hombre en mi cuerpo, entonces, pero si quiere seguir en ese ritmo, dele no más, échese el ramo, acá no hay problema, ahora yo le estoy dando la opción de que yo quiero que usted aprenda y ojala este ramo sea un azul, que le pueda significar en algún futuro poder seguir estudiando”, y cuando tú les “mostrai” la Historia, y sobre todo con 3° medio, que siento que los chicos acá empiezan como abrirse a las Ciencias Sociales, más que en segundo, que están preocupados de su cuerpo, pero en 3° medio, 4° medio los muchachos están más atentos, con las <pepas> abiertas del mundo que van a hacer, y siento que la Historia les sirve mucho para entender el mundo de ahora, saber cómo enfrentar el mundo, “no po’, es fácil po’ <mijo>, si usted no estudia lo más probable es que va a ser parte de la mano de obra en los sectores primarios y secundarios, es muy poco probable que vaya a ser profesional, la droga es un elemento que está metido en las poblaciones, pero la verdad es que el gobierno...no está al azar en las calles, o sea, usted es libre y vea a los primeros trabajadores en Chile del 29’, del 30’”, de repente hablar muy complejo, o hablar</p>	<p>Necesidad de trabajar con estudiantes la lucha de clases “aterrizada” y “contextualizada”.</p> <p>Estudiantes en tercero medio comenzarían a abrirse a las Ciencias Sociales.</p> <p>Historia y su enseñanza útiles para entender el mundo de ahora y enfrentarlo.</p> <p>Necesidad de lenguaje sintonizado con el de estudiantes.</p> <p>La lucha de clases se enseña desde la población de estudiantes.</p>
--	---	--

	<p>muy...(académicamente), con mucho academicismo, a los muchachos no les entra nada, pero si tú lo sitúas a un contexto más cercano, y el tema de la lucha a los muchachos les atrae mucho, “no, usted luche también por su gente, su población”, eso les llena mucho a los muchachos, porque aterrizan algo que es muy abstracto que es el tema de la Historia, y a quien le interesa, ¡si el ramo es aburrido!, pa’ que vamos a estar con cosas, si el ramo no es entretenido para quien no le guste esto, pero tú “tenís” que hacérselas entretenida, la cosa es como...a mí me ha resultado acá, la otra vez con el tema de la experiencia vivida, los muchachos están hablando de droga, y bueno, hablemos de la droga, en cuarto medio, en el optativo que estoy haciendo de “Ciudad Contemporánea” hicimos eso, hicimos un análisis de sus poblaciones, y les gustó mucho, en vez de hacer la típica maqueta de fin de año de la Ciudad Contemporánea, donde los chicos tienen que hacer una maqueta de una ciudad perfecta, yo dije no, vamos a hacer una maqueta de sus poblaciones, y a los muchachos les gustó hartó la idea, pero modifíquela como a usted le gustaría, háganme un análisis social de la, de su población, ¿Qué permite que haya mayor cantidad de delincuencia, “es que hay poca iluminaria”, que otra cosa, “no, es que las casas son muy chicas y los pasajes también, entonces por ahí se arrancan los <gallos> cuando llegan los <pacos>”, y usted, ¿Qué tipo de modificaciones haría?, “no, que uno anda en la calle porque las casas son muy chicas”, son con subsidios, que fueron entregadas, ya y ¿usted que haría?, “no po’ me gustaría estar en mi casa, pero mi casa parece una ratonera”, entonces usted agrandaría las casas, “sí”, entonces junte dos casas, y los muchachos empezaron a intervenir sectores que pertenecían a su lugar, el lugar que ellos</p>	<p>Optativo de 4° medio, “Ciudad Contemporánea” lo aplica pensando en una intervención urbana de los lugares de residencia de estudiantes.</p> <p>Necesidad de empoderamiento de estudiantes.</p>
--	--	---

	<p>habitan y a mejorarlo, entonces se sienten dueños y parte de lo que pasa en la sociedad, cuando tú empoderas al alumno y le entregas el poder del cambio, aunque sea en un jueguito en una maqueta, pero eso lo cree en realidad para analizar el mundo, yo puedo cambiar mi espacio alrededor, y esto es muy propio del tiempo neoliberal que estamos viviendo, mi casa, mi condominio, mi auto y que se pudra el mundo, entonces, si tú le enseñas al muchacho que si seguimos viviendo en condominios cada uno, los niveles de delincuencia van a seguir aumentando igual, porque tenemos que subir toda la sociedad, no solamente algunos, porque vivimos en sociedad, queramos o no, entonces cuando les das a entender eso, los muchachos dicen “ah perfecto, entonces la Historia si me sirve”, (y las Ciencias Sociales ¿no?), también, (claro, porque en ese ejercicio de la intervención a su población es sociólogo, es arquitecto, es planificador urbano...), claro, es que eso también lo termina enamorando y decir, “sabis” que, yo me podría dedicar a esto en un futuro, yo podría ser un arquitecto, podría ser un geógrafo, podría trabajar en una Municipalidad, entonces los muchachos igual se van...eh, siento que primero les estás dando expectativas de poder hacer algo, que estos chicos...yo sé que es bien atemporal la canción, pero estos muchachos van a ser muchos “del baile de los que sobran”, entonces cuando tú les das expectativas dicen, “no si yo igual podría ser algo, trabajar dos años, juntar plata, me meto a un “preu”, igual entro”, entonces igual les entregas una expectativa en el largo plazo, lo empoderas a él como un ciudadano, los chicos no tienen metida la palabra ciudadano, creen que ciudadano es la persona que va a votar, y el ciudadano hace muchas más cosas que ir a votar, el ciudadano interviene su lugar, el ciudadano se hace cargo del lugar donde</p>	<p>La enseñanza de la Historia permitiría generar proyecciones de vida en estudiantes.</p> <p>Generaría empoderamiento ciudadano, lo que significa más que el sufragio.</p> <p>Generaría consciencia de la participación ciudadana en las políticas estatales.</p>
--	---	--

	<p>vive, transforma el lugar donde vive, para eso están las Juntas de Vecinos, por eso hay tantos proyectos que se pierden, uno de estos muchachos que me hizo esta maqueta en 4° medio me dijo “no mire, nosotros sacamos todos los cables de la población y los pusimos bajo tierra”, ya ¿y con qué plata?, “no, nos ganamos un proyecto por la Junta de Vecinos”, y eso existe, en Las Condes hay Juntas de Vecinos que han metido el cableado por debajo, financiado por proyectos del gobierno a través de la Junta de Vecinos, hay gente que sabe manejar los recursos estatales y transformar el medio donde viven, cambiarlo, y los muchachos están aprendiendo eso, o sea, hay mucho, el ramo de Historia y Ciencias Sociales les permite mucho el saber cómo enfrentarte en la vida, primero, y segundo, como intervenir el medio donde vives, tercero, como manejarte como ciudadano, como usar los proyectos del Estado, ellos no se sienten parte del Estado, yo les digo, “chiquillos ustedes son el Estado, EL Estado funciona porque usted paga impuestos todos los días”, “no, yo no pago impuestos” dicen, pero les digo, “¿usted compra pan o no?, ¿le dan boleta o no? ¿Y esas zapatillas, cuánto valen? “23 mil pesos”, “yapo’ ahí una plata se fue para el Estado”, yo les doy un ejemplo que siempre uso y que es el tema del asado y les digo, “miren, nos vamos a juntar en mi casa a hacer un asado, y todos tienen que poner 5 mil pesos, para carne y bebestibles, y como lo vamos a hacer en mi casa, ustedes van, me pasan la plata, y yo ya compré la carne y empiezo a hacer un “preparado”, una especie de adobo para echarle a la carne, entonces yo voy y agarro un poco de bosta de caballo, un poco de cerveza, le hecho un poco de orina también de mi gato, eso lo revuelvo y después se lo pongo a la carne, ¿usted se va quedar callado?, no po’ profe, como vamos a comer eso, pero se lo tiene</p>	<p>Opinión acerca de intereses actuales de estudiantes con los que trabaja.</p>
--	---	---

	<p>que comer pues, si estamos en mi casa yo hago el asado como quiero, no es que nosotros también pusimos plata y yo también quiero comer carne, pero no carne con bosta de caballo, pero el asado lo estoy haciendo yo, pero yo puse la plata, entonces, igual funciona el Estado, usted quiera o no quiera igual se tiene que comer el asado, pero la plata usted la puso igual, usted todos los días pone plata para el Estado, y el asado se lo está comiendo con la educación que recibe, con las “colas” que tiene que hacer para llegar a la, para tomar hora en el consultorio, el asado usted se lo come igual, el tema es si usted se decide a alegar o no, usted me puede frenar, y decirme oiga, échele orégano por último, ah perfecto, el grupo a mí interviene, porque yo soy el ejecutor, lo mismo es el Estado, es un ejecutor de cosas, pero ustedes son los que intervienen, ustedes hicieron que el Estado sea posible, aprópiase de él”, son cosas muy básicas, pero que los muchachos no tienen metido en la cabeza, porque están preocupados de facebook, del reggaetón y de, no sé, de las chiquillas, pornografía, no sé, sí siento que funciona bastante, yo creo que es muy útil...</p>	
E2.1LP.25	<p>E: súper, quisiera preguntarte lo último de esta dimensión perceptual, la misma anterior, pero con otra disciplina, ¿Cuál consideras tú que es la importancia de la Geografía en la formación de las nuevas generaciones?</p>	
E2.1LP.26	<p>DB: a ver, el programa de Geografía es una disciplina que a los profesores no les gusta enseñar, porque implica dibujar mucho, y no todos los profesores son buenos para el dibujo, o preparar mucho material, entonces no lo tocan, y si tú te fijas en los programas, en primero medio está al final, si tú no lo alcanzaste a enseñar da lo mismo, total está al final, eso en el programa de primero medio, en</p>	<p>Relación de geografía con dibujo y materiales extensos para docentes.</p>

	<p>segundo medio los chicos no tienen Geografía, tercero medio no tiene Geografía, cuarto medio tiene Geografía económica al final, después de haber pasado toda educación cívica entonces tampoco podríamos decir que tengan geografía, pero tú lo puedes tomar a través de los optativos “Ciudad Contemporánea”, al final de primero medio donde tú les puedes enseñar algo de Geografía, geomorfología, de hecho la PSU sacó los ramos de Geografía Física, entiendo que para volver más ignorantes a los <cabros>, no tienen idea ni donde están, el otro día un <cabro> de segundo medio que creía que Argentina estaba en Europa, porque allá es todo última moda entonces Argentina está en Europa, tuve que mandarlo a hacer un mapa, pero donde metes esas actividades en un programa que incluye solamente Historia, las Ciencias Sociales, la Geografía...humana, geografía física, la climatología todo eso los muchachos deberían verlo, deberían estar metidos en el programa, si tú soy un poco vivo, entonces “podis” meterles un mapa mientras estas haciendo clases, en vez de mostrarles imágenes, “podis” mostrarles un mapa, pero a los <cabros> les da flojera hacer un mapa, entonces pierden mucho tiempo, y los programas no te permiten abordar eso bien, para tener que encontrarlo en un programa de primero medio al final, yo lo encuentro una estupidez enorme, Geografía Humana, la dimensión rural y urbana está metido en primero medio al final y los <cabros> de octavo hacia abajo tienen una base horrible, escriben todos los días de Historia Universal y resulta que ven una pincelada de Geografía, entonces, anda a preguntarle dónde queda la Cordillera de la Costa, no tiene idea, no saben que la Cordillera de la Costa queda para allá para Mallarauco, Pelvín, no saben, y es por un tema de que los planes y</p>	<p>Escasa cabida de Geografía en Planes y programas ministeriales.</p> <p>Asociación de Geografía con lectura de mapas como un trabajo fastidioso para estudiantes.</p> <p>Al no existir Geografía en Planes y Programas, estudiantes no se ubicarían en su propia localidad.</p> <p>Curriculum oculto</p>
--	---	--

	<p>programas no están diseñados bien y creo que es más una movida política, o sea que la Segunda Guerra Mundial y el Marxismo y todo eso lo hayamos puesto en primero y no en cuarto, porque cuando los pusieron en cuarto tuvieron <cabros> demasiado revolucionados e hicieron la “revolución pingüina”, entonces, no po’ “hay que cambiar eso” dijeron, entonces responde más a algo político que algo de curriculum, de aprendizaje, de organizar bien los contenidos, y lamentablemente la Geografía como que no la <pescan> mucho, al contrario se quitó, Geografía Física se quitó, Geografía Humana como te digo es una pincelada en primero medio y para de contar, Geografía en cuarto medio, también al final.</p>	
E2.1LP.27	<p>E: y según tu opinión, muchas veces ni siquiera eso se pasa, bueno...entrando Daniel en uno de los ejes centrales de este proyecto de investigación...la dimensión patrimonial, aquí, absolutamente propia, te pediría si me pudieras dar una definición personal ¿no? De Espacio Patrimonial...</p>	
E2.1LP.28	<p>DB: primero, lo que yo entiendo por Espacio Patrimonial podría ser aquel lugar que no es necesario un monumento, también puede ser un lugar, un área verde, pero es un sector que ocupa parte del espacio y que se le da algún tipo de valorización, generalmente a través de lo cultural, lo económico, pero por lo que fue, no por lo que es, si no por lo que fue...patrimonio vivo yo he visto poco...como formas de representación, eh, y de identificación sirve bastante, para que los muchachos se sientan, “no yo soy peñaflorino”, “adonde estuvo BATA, adonde hubo el <manzo> sindicato, mira el tremendo mural, y esto pertenecía a...”, entonces tú lo puedes relacionar, pero para mí el termino de Espacio Patrimonial es lo que se puede considerar, tú podrías considerar cualquier cosa como</p>	<p>Valoración cultural desde el pasado que representa.</p> <p>Sentido que se le otorga al Patrimonio es lo que lo</p>

	<p>Patrimonio, ahora, que sentido tenga para mí ese Patrimonio, yo creo que ahí está el tema, que sentido tú le puedes dar, que utilidad...de repente no sé, pero es medio...de Perogrullo pero que significado puede tener el primer dibujo que hizo Benjamín Vicuña Mackenna, para mí es más representativo el mismo espacio que se tiene ahí y usar el Cerro Santa Lucia, hablar de recuperación de espacios que realmente sean importantes y sean útiles, para mí el Patrimonio, yo, “chuta” te “vai” a enojar conmigo pero, yo, y es una de las grandes críticas que existe respecto del patrimonio, que es como un fetichismo, conservémoslo porque es antiguo, yo creo que uno debe conservar las cosas en la medida de que lo puedes transformar para la utilidad para el presente y no solamente del pasado, por ejemplo que el Edificio Portales lo hayan transformado en el GAM y sea actualmente un epicentro de cultura y que le sirva a toda la sociedad civil, para mí eso es patrimonio, para mí es patrimonio que el Trapiche, que era un lugar que todo el mundo usa para ir a acampar, o sea no para ir a campar, si no para ir a hacer su asado lo hayan mejorado, y que también existe una parte de “mira esto, tiene su origen en esto”, pero también te es útil ahora, pero para mí ir a mirar una estatua, aparte de sentirme identificado un “poquito, más que eso, no lo siento así, yo creo que el Patrimonio, el Espacio Patrimonial tiene que tener una función social, si no tiene función social es como, desde una forma súper personal de ver, yo siento que cumple su función en la medida que su objetivo no es el fetiche, si no, de que se mantenga, que sea útil, si es útil entonces está bien, (¿y ese “útil” tiene carácter de presente?), claro, y es para la comunidad y por la comunidad, claro, o sea, no sé, si las iglesias se mantienen es porque las comunidades las usan, en China se construyen iglesias que no se usan porque allá no...porque son</p>	<p>constituye.</p> <p>Utilidad para el presente y no sólo por el pasado hace a un Espacio Patrimonial. Lo contrario a esto sería “fetichismo”.</p> <p>Función social del patrimonio</p>
--	--	---

	<p>bonitas...es un fetiche, para mí es un fetiche, pero para mí, no sé, si los evangélicos quieren mejorar su iglesia, pero háganlo, y si es un patrimonio importante como "J.B.CH. 40" por ejemplo, que se hicieron grandes Tedeum, y todavía se sigue usando, para mí fantástico, invirtamos en eso, pero para mí invertir en...no sé...en un monumento de oro de Bernardo O'Higgins, claro, o sea, yo lo fundo y hago tejos, no sé po', creo que tiene que tener un objetivo, no para mí un fetiche no más...es una visión súper personal...</p>	
E2.1LP.29	<p>E: perfecto, entonces Daniel, desde esta misma percepción de lo que es un Espacio Patrimonial, ¿Cuáles son los Espacios Patrimoniales, para esto pensemos en la Región Metropolitana? Y te agradecería si tú pudieras mencionarme a lo menos cinco que tengan este carácter...</p>	
E2.1LP.30	<p>DB: ya, bueno, el GAM, con su ejercicio ciudadano, el Cerro Santa Lucía, y todos los cerros islas que hay, no sé el Cerro Santa Lucía, el Cerro San Cristóbal, el Zoológico Metropolitano, (y disculpa, ahora entiendo ahora hay un proyecto, un concurso de recuperación de uno...), claro, o Renca, Chena en San Bernardo, no recuerdo los otros, (eran cinco me parece), y que se están debatiendo las comunas que adonde van las platas...yo creo que para mí eso es importante, o sea, si tú subes el Cerro San Cristóbal te fijas, y te encuentras que cuando subes el San Cristóbal, y te das cuenta que los adoquines que tienen las calles antiguas eran sacados de las canteras que habían ahí, pero aparte tú "podís" hacer un picnic, ahí yo encuentro que hay un aprendizaje significativo, porque voy hacer un picnic y me acuerdo que ahí había una cantera de donde se sacaron piedras que ahora estoy</p>	<p>Docente mantiene línea que planteara en su definición y apunta Espacios Patrimoniales donde se pueda reconocer un grado importante de utilidad en la actualidad de estos sitios, y que a su vez, hablan o permiten hablar de un pasado.</p>

pisando cuando me devuelvo a mi casa, para mí eso es útil...no sé, el que también encuentro que es medianamente útil, es el Templo Votivo de Maipú, que lo ocupan para concierto de Fito Paez con Los Tres, en la tremenda explanada que tiene, hasta lo ocupan para hacer procesiones, entonces a pesar de que está dañado en este momento y lo están reparando, pertenece al Patrimonio que, independiente del tema de la Historia, de que O'Higgins le prometió a la Virgen si ganábamos, sino que también lo ocupa la sociedad civil, que vincula el pasado con el presente...¿Qué otro lugar en Santiago?...bueno, yo siento que está botado en realidad, pero...creo que la Biblioteca...(¿Nacional?), sí, a los <cabros> que he llevado allá, se sorprenden, o sea me dicen, "profe' yo no puedo creer que habían de estas cosas en Santiago, pero si esto parece un castillo", y miran la arquitectura, y les explicas, "no miren esto fue para esto, y esto y lo otro", y la gente lo ocupa, lo ocupan los historiadores, los estudiantes universitarios, casi todos los <cabros> que estudian derecho van a estudiar allá, una cantidad de...que se ocupa, creo que las bibliotecas son espacios importantes...la Quinta Normal, ahí hay otro espacio, están metidos los Museos, pero estás dentro de un área verde, el Museo de la Memoria al frente...entonces, hay varios lugares en Santiago, la Casa de las Gárgolas de Benjamín Vicuña Mackenna, es un precioso lugar, (que ahora es el Consejo de Monumentos Nacionales), exactamente, y de hecho, antes de que se transformara era un lugar que tú podías pasar y te hacían un recorrido, preciosa la casa...eh, el Congreso Nacional, son Instituciones, el Palacio de Tribunales, que a todo esto, no te dejan pasar si no tienes la credencial que eres abogado, para mí eso es una estupidez, o sea si se hicieran visitas guiadas, fantástico...eso más que

	nada...	
E2.1LP.31	E: bueno, con todo, queda bastante claro cuál es tu definición de Espacio Patrimonial, y bueno, conectando esto con lo educativo, ¿Cuál es la importancia que consideras tu del Patrimonio, de los Espacios Patrimoniales en la formación de los y las estudiantes que tú les enseñas?	
E2.1LP.32	DB: creas aprendizajes significativos, o sea tu “subís”, los muchachos no tienen idea cuando estás hablando de Cerros Islas, tú les haces subir el Cerro San Cristóbal, a la Virgen, y de repente miran y ven Santiago completo y dicen, “mire profe’ se ve la ciudad y hay cerros solos entremedio”, “esos son Cerros Islas, imagínese que eso es un mar, y el resto son cerros islas”, que tú les hables de BATA, y tengan la oportunidad de ir a BATA, les sirve, es un Patrimonio, tú creas aprendizajes significativos en la medida que tu vinculas con la experiencia, y si la experiencia significa visitar un lugar, tú lo sacas del contexto de la sala de clases para eso, entonces inmediatamente, además generalmente los patrimonios son bonitos, están bien mantenidos, y por tanto, eso les significa un impacto visual importante a los muchachos, yo siento que el Patrimonio y en cuanto a lo educativo, yo siento que tu generas un aprendizaje significativo en los chicos, yo creo que generas un aprendizaje que les va a quedar el resto de la vida, yo creo que todos los profesores sueñan con que se acuerden de lo que tú les enseñaste hasta que tengan 90 años y yo creo que el Patrimonio cumple esa función...	<p>Aprendizajes significativos porque experimentan los contenidos abordados.</p> <p>Aprendizajes significativos.</p> <p>Aprendizaje que se portaría toda la vida.</p>
	E: quisiera preguntarte algo respecto de lo que tú dices, cuando en general estos Patrimonios están bien cuidados no, son agradables de visitar, y pensando en tu propia definición de Patrimonio, cuando pueda ocurrir que para ti como profesor algún contenido particular te haga pensar	

	<p>en algún Espacio Patrimonial, que para ti es útil como tal pero que no ha sido reconocido por el discurso oficial que levanta y preserva...también ese espacio “tirado”, abandonado, polvoriento...</p>	
E2.1LP.34	<p>DB: sí, sí, por ejemplo, vamos al Cerro Chena, el Cerro Chena antes estaba tirado y un grupo de scouts, fueron ellos y empezaron a hermostear un poco, primero empezaron a limpiar, y después de limpiar empezaron a sembrar arbolitos silvestres, y empezaron a transformar un espacio que estaba totalmente “tirado” y empezaron a volverlo en un espacio significativo para la utilidad de la recreación de las personas, o también como la mantención de un lugar y de un área verde...si po’, perfectamente puede ser transformado...insisto, en la medida que la sociedad civil lo encuentre útil, entonces, la estatua de Bulnes, yo dudo que haya una persona que se haya detenido, y está al frente de La Moneda, y ahí está el “guatón” Bulnes arriba del caballo, al frente de La Moneda y dudo que haya alguien que lo mire, exceptuando las palomas que lo “cagan” todo el día, por eso te digo, es un fetiche que si no es útil para la población y para la sociedad civil no tiene sentido, y debería construirse el concepto Patrimonio en la medida de que es útil para la sociedad...te voy a nombrar un “rancio”, pero creo que igual es útil para lo que yo te estoy diciendo, que pretende salir de la historia de las instituciones, y dice que las instituciones viven en la medida que las personas las ocupan, y las instituciones mueren en la medida que las personas ya no las ocupan, las instituciones y todo lo que implique un elemento material se vuelve útil para la sociedad en la medida que les es útil, cuando te deja de ser útil pasa a ser un fetiche, un Patrimonio, algo bonito de mirar, pero para el ojo especializado, la persona que va por la Alameda, el “cabro chico” que va mirando</p>	<p>Concepto de utilidad de Patrimonio para la sociedad, y no para el discurso oficial.</p> <p>Ejemplo de relación</p>

	<p>pa' arriba y dice: ese "guatón que está allá arriba, un "guatón de fierro, todo "cagado" por palomas", para mí no tiene mayor sentido, pero si un muchacho tú lo tomas y te vas fuera de Santiago, acá mismo, fuera de Santiago, acá en Nancagua, y tú lo metes a las minas..."profe' ¿acá hay carbón?, sí si hay carbón le dices tú, "¿así lo hacían en Inglaterra?", sí señor así comenzó la Revolución Industrial, entonces el <cabro> va a ver y nunca más se va a olvidar...te vuelvo a insistir, tú puedes transformar espacios que están botados en Patrimonio, eso podría ser Patrimonio en la medida que te ganes un par de proyectos, un par de Fondecyt y eso queda paradito, perfectamente, con el apoyo de la Municipalidad y un par de Fondecyt y eso queda paradito, y sería un aporte turístico, hasta beneficia a las comunas o al entorno local más cercano...</p>	<p>significativa y de conexión con historia mundial.</p>
<p>E2.1LP.35</p>	<p>E: interesante lo que dices, porque esa conexión entre...hemos hablado cuanto puede servir para la conexión con nuestro siglo XIX, o siglo XX, pero este ejercicio que planteas es súper interesante, ya que o la llegada de BATA o la experiencia minera te permite extrapolar una, un desarrollo de una clase sobre Inglaterra y la Revolución Industrial, esa conexión es genial...eh...bueno, aquí básicamente ya lo respondiste que era acerca de que si los Espacios Patrimoniales puedan ser utilizados como recurso pedagógico, ya te referiste a eso, y sobre esto, si pudieras encontrar algunas, ¿Cuáles serían las ventajas, pero también las desventajas al momento de pensar en este uso pedagógico de los Espacios Patrimoniales?...</p>	
<p>E2.1LP.36</p>	<p>DB: ya, las ventajas, y la primera y más importante es que generas un aprendizaje significativo, segundo al muchacho lo sacas del lugar quieto donde está, porque es una generación que está estimulado desde la guatita, que la mamá le está</p>	<p><u>Ventajas</u> Aprendizaje significativo</p>

	<p>poniendo música... (Jefa de UTP irrumpe en la sala y le comenta al profesor que estudiante está averiguando por un punto base que le debe el profesor, el cual atiende)...perdón, ¿en qué estábamos?, (estábamos en las ventajas de este uso pedagógico) ¡ah! claro, el tema del aprendizaje significativo, (el corte de la pasividad mencionaste), claro, el <cabro> está en la sala, aburrido, y está súper estimulado, se quiere mover todo el día, no tenemos el típico <cabro> planta que está en la sala para escuchar al “profe”, si tú no estás haciéndoles malabares al frente, el <cabro> se pega en el celular que es más entretenido, en cambio cuando tú los sacas de ese contexto el muchacho se estimula más por la materia, aunque la materia no sea muy entretenida para él...hay muchachos que tienen habilidades en Música y les carga Historia, está en que los “saquís” un rato, para ellos es bueno...y ¿Cuáles son las desventajas?...el presupuesto...no sé, conseguirte un bus, conseguirte la bencina, los peajes, los pasajes para llevarlos al Santa Lucía, al MIM, no sé, a Nancagua, al Templo Votivo de Maipú, al Museo de Arte Precolombino, todo eso implica dinero, y siento que no existen en Chile, aparte de las platas SEP, y el PME, el Programa de Mejoramiento de la Educación, pero esas platas son para mejorar el rendimiento académico, pero no existen platas que se utilicen para las salidas de los muchachos, yo creo que debería haber un plan gubernamental que buscara hacer salidas pedagógicas, y no hay...no hay plata, si tú no te mueves con el curso y ellos se lo autofinancian, y sobre todo en este contexto en el que los muchachos tienen que elegir, o llevó los quinientos pesos o no compro pan hoy día...en ese contexto yo estoy trabajando, esos son los chicos que hay acá, hay casos donde los chicos viven en una casa donde se trafica droga, o muchachos</p>	<p>Canalización de la energía normal y comprensible de un estudiante adolescente. Se saca de la quietud del aula.</p> <p><u>Desventajas</u></p> <p>El presupuesto para salidas pedagógicas.</p> <p>Inexistencia de planes gubernamentales de apoyo económico para salidas pedagógicas.</p>
--	---	--

	<p>donde la mamá es alcohólica, y el papá trabaja y deja la plata y se la roba la mamá, entonces, en ese contexto debería haber una especie de gratuidad, un puntito del PIB, ya, medio punto del PIB que se dedique para las escuelas, para las salidas, sería fantástico, no solamente para Historia, podría ser utilizado en Ciencias, en Química, en Física, en un montón de cosas...por ejemplo, yo a los <cabros> los sacaría a los observatorios que están en el Cajón del Maipo, y perfectamente se podría enseñar ahí lo que los cabros ven en primero medio, e incluso puede que queden fascinados con la física...los <cabros> si lo están mirando en el papel, en la hoja no “enganchan”...eso es lo malo que tiene...o sea en el caso del Patrimonio, si tú “tenis” la facilidad de que un Patrimonio se encuentre cerca del colegio, “hacis” una salida a pie, es útil...(irrumpe en la sala una inspectora quien avisa a profesor que apoderada que no vino a reunión está esperándolo)...entonces, disculpa, yo creo que una de las desventajas es el factor tiempo, el factor financiamiento, que es un factor incluso que lo asemejo no sólo para salir, lo asemejo como para convertir un espacio en Patrimonial...con que armes a tres <cabros> o cuatro de un curso, a cuatro niveles con dos cursos cada uno, y los lleves tú como profesor, en un tiempo de tu clase o una vez al mes a intervenir un lugar, entonces estamos hablando de cientos de niños que se, cien o doscientos niños que van a empezar a transformar un lugar y que van a llevar a sus familias, “mira mamá lo que estamos haciendo en tal lugar, mira en lo que lo estamos convirtiendo...se va a notar, y va a ser un Patrimonio, va a ser significativo no sólo para él, para su familia y para los que están al rededor...esa es una forma de crear Patrimonio, creo yo, pero tampoco existe la plata para intervenir, la educación para desarrollar proyectos</p>	
--	---	--

	no...hay muy poca plata, de hecho no llega plata para eso...eso yo creo que es una de las desventajas...	
E2.1LP.37	E: bueno, considerando la presura que tenemos debido a que te espera un apoderado, tú ves, desde está construcción que has hecho acerca de lo patrimonial, ¿tú ves en las construcciones existentes en Peñaflo una fuente histórica?...	
E2.1LP.38	DB: sí, sí, lo primero, las plazas, la plaza aunque no tenga una forma ideal, para la plaza...imagínate en segundo medio, el mundo colonial, piensa que al frente de la Plaza de Peñaflo tienes la Iglesia, tiene un edificio burocrático, tienes comercio, falta el juzgado no más y tienes la típica plaza que tiene, Miguel Rojas Mix describe en "El Mundo Hispanoamericano"...y lo tengo al frente más encima, porque tengo el colegio al frente de la plaza, (una salida a la ventana), claro, es cosa de mirar por la ventana y puedes ver una plaza de corte colonial, la misma...bueno, BATA, que lo he nombrado, es súper útil para poder describir como se fue desarrollando el Patrimonio...si pues, está la iglesia, BATA, incluso la arquitectura de las casas, si tú te pones a mirar las casas sociales que se empezaron a entregar en los 40', en la CORVI, en los 50', en los 60', y empiezas a ver como se ha empezado a reducir las casas, o a achicar las casas, eso también es un patrimonio...los materiales utilizados hablan de los estadios de desarrollo que tenía Chile y las necesidades que tenía...ahora, acá tenemos un proceso de escasez inmobiliaria porque falta terreno, y que empezamos a hacer, a construir hacia arriba, antes no había ninguna casa de dos pisos, ahora casi todas las casas son de dos pisos y pareadas, entonces eso también te sirve para entender mucho cómo funciona el Chile, como va creciendo desde el punto de vista	<p>Mundo colonial y su plaza típica.</p> <p>Bata</p> <p>Arquitectura y materiales en la construcción de casas muestran diferentes periodos.</p> <p>Manifestaciones contraculturales como los grafitis.</p>

	<p>económico y social...culturalmente, hasta están los grafitis, “mira acá hay una expresión de contracultura que es típico de los 60’, en los 60’ “seamos realista, pidamos lo imposible”, una generación de contracultura, existe tanto por ver, y de repente no lo buscas, creo que Peñaflores está lleno, y que hay que hacer un esfuerzo por plegarse...no es muy difícil...</p>	
E2.1LP.39	<p>E: dentro de esta misma dinámica, ¿consideras tu útil el rescate de la tradición oral, de una localidad como la de Peñaflores, al momento de enseñar Historia y Ciencias Sociales?</p>	
E2.1LP.40	<p>DB: sí, es útil, y es necesaria también, porque cuando tú conectas a los viejos con los nuevos, los jóvenes con los viejos...”oye mi papá que tiene historias hueón”, y de repente empiezan a hablar cosas tan no sé, les mande a preguntar si tenían algún familiar que haya tenido temas con derechos humanos, la verdad que habían algunos, y aparte de conversar del tema de los derechos humanos, y que les hablaron, “no, sabís que yo lo viví, yo estaba en el colegio, estaba en este mismo colegio pal’ 73”. Acá mismo afuera hay un par de arañitas de “Patria y Libertad”, yo los sacó a ver y están ahí todavía...bueno, y al preguntarles a los abuelos...pasa lo normal, ellos se explayan cuando los están escuchando y los jóvenes ahí empiezan a conocer mucho lo que era antes, yo siento que es súper útil eso, el rescate oral te permite primero conectar a las generaciones, ya que antes a los abuelos no los tirábamos lejos, esto es un fenómeno moderno, uno conversaba y escuchaba a los abuelos, ahora son los viejos que retan, que son un estorbo social, pero la verdad es que tiene mucho de utilidad el relato oral...o pregúntales a sus papás, hay clases de sexualidad, o de orientación y de repente, “pregúntenles a sus abuelitas si tuvieron alguna vez un orgasmo”, y claro, no, la</p>	<p>Necesidad de conexión generacional.</p> <p>Sobre preguntas de consulta oral, familiar y cotidiana se pueden abordar contenidos abstractos y de mayor complejidad.</p>

	<p>sexualidad empezó a evolucionar, en la medida que las mujeres fueron adquiriendo derechos y se insertaron en la vida laboral, después de la Segunda Guerra Mundial, entonces toda una explicación a raíz de una pregunta cotidiana, y tabú además, y eso les encanta a los chicos...yo creo que el rescate oral es súper importante...ahora, no existe, de hecho se miran como re feos los métodos de registro del rescate oral..."ah es oral, es folcklore" y se mira como ausente de método, creo que los profesores de Historia deberíamos tener un método...hay un par de textos, de hecho hay un texto que se llama, la tradición oral en la sala de clases, o el rescate oral en la sala de clases, que es del siglo XXI, uno delgadito, se usa, pero se usa generalmente para desarrollos locales en zonas rurales, no se usa acá en, (o en Historia Reciente), claro, pero no se usa, no se usa mucho, pero es importante, de verdad que los cabros se entusiasman con una pregunta tonta que a veces desencadena procesos de cognición y de relación de muchas cosas...</p>	<p>Ausencia de método docente para rescatar tradiciones orales.</p> <p>Interés de estudiantes por este tipo de investigación</p>
E2.1LP.41	E: la última dimensión, lo pedagógico y didáctico, ¿cómo defines tú el rol docente en las prácticas educativas?	
E2.1LP.42	DB: ¡comprometido!...antiguamente, al que no le alcanzaba el puntaje, estudiaba para ser "profe", ahora los que estamos saliendo de "profes" somos unos <cagados> de la cabeza porque vamos a ganar poco y vamos a estudiar cinco años, entonces, el que se decide a ser "profe" debe tener un nivel de compromiso tremendo, eso yo creo que es lo primero, o sea si tú no estás comprometido con el trabajo que estás haciendo y lo único que estás esperando que llegue el fin de mes para cobrar el sueldo, dedícate a otra cosa, porque plata en esto no vas a ganar, y segundo, necesitas mucho nivel de	Compromiso.

	<p>compromiso para revisar pruebas, para estar atento a tus alumnos, para no solamente ser un pasa materias, si no también ser, para generar estos lazos constructivistas con tus alumnos, ya que él también puede construir conocimiento contigo...”profe, sabe que, yo vivo en una casa de adobe”, “ ah, entonces cuente...”, darte esos tiempos, incorporar eso a la clase, “tenis” que estar comprometido con el aprendizaje de los niños, no con sólo ganar el sueldo finalmente, “tenis” que estar comprometido, entonces yo siento que eso es lo principal, el compromiso que tú “tenis”...el tema de las <lucas>, estamos en proceso de reforma, esos son temas que siempre se van a conversar, pero yo creo que el rol docente “tenis” que estar comprometido, si no “tenis” eso, no te dediques a esto...</p>	<p>Comprometido con obligaciones laborales, pero con el factor humano de la docencia.</p> <p>Rol en la construcción de conocimientos por parte de estudiantes.</p>
E2.1LP.43	<p>E: Daniel, ¿consideras –también te has referido a esto, pero- que existe conexión entre la Historia que enseñas y la Historia local de Peñaflores?</p>	
E2.1LP.44	<p>DB: sí claro, lo hemos visto a través de esta entrevista y en otras respuestas, yo creo que Peñaflores es un lugar privilegiado para enseñar Historia, porque hay muchas cosas que se encasillan, como la migración campo-ciudad, la localización en depresión intermedia, formar parte de esta relación de dependencia entre lo rural y lo urbano, ser parte del proceso de industrialización del país, de auge y caída del ISI en este país, ver como se ha llenado de condominios y se ha llenado de colegios Peñaflores y eso te indica como los servicios sociales empiezan a transformar el mercado, entonces también te ayuda a comprender la economía de región del país, o sea desde todo punto de vista Peñaflores, y yo creo que cualquier lado es un lugar privilegiado para enseñar Historia, te insisto, si tú estás comprometido, ahí, puedes sacar material de donde “podai”...</p>	<p>Migración campo-ciudad. Depresión intermedia.</p> <p>Rural/urbano Proceso de Industrialización</p> <p>Auge y caída del ISI.</p>

E2.1LP.45	E: sin dudas, dentro de lo pedagógico, lo abordamos, la importancia de generar las salidas a terreno para abordar ciertos contenidos, tú, me dijiste, lo consideras importante por el tema de los aprendizajes significativos, y una de las desventajas que nombraste fue el tema del financiamiento, y quisiera preguntarte, particularmente en el Liceo de Peñaflor, donde tú ejerces, ¿existen limitantes, por parte del establecimiento para las salidas a terreno?	
E2.1LP.46	DB: eh, en el Liceo de Peñaflor, estamos en un proceso de generar salidas, pero a veces nos hemos topado con el tema transporte y eso generalmente se gestiona a través del DAEM y la Municipalidad, a veces la Municipalidad, y eso es lo malo de una entidad local que se encarga de tantas cosas a la vez, salud, seguridad, educación...se ve colapsada de repente por los pocos recursos que tiene..."no es que vamos a usar el bus ese día para llevar al club del adulto mayor a Santa Teresita de los Andes" y de repente te "topa" con esa limitante, y con eso la salida ya no pudo ser, (¿y con cuanto tiempo, más o menos, de anticipación necesitan pedir el bus?), unos tres meses, (¡tres meses!, no es menor), no, no es menor, (y bueno, la Municipalidad, para ustedes, son vecinos directos ¿no?), sí, estamos al lado de la Municipalidad, pero hay un tema burocrático, donde no es culpa tampoco de la Municipalidad, es culpa del sistema, si tú tuvieras un departamento encargado de salidas pedagógicas, no deberías convertir el bus para todo lo otro, porque la Municipalidad hace lo que puede con los pocos recursos, los adultos mayores también necesitan espacios de recreación y por eso también ocupan el bus y lo pidieron con seis meses de anticipación, yo le pedí con cuatro, <jodí> yo, entonces hay un tema de recursos y de infraestructuras que no se cuentan, entonces para organizar	Limitante en el transporte, que es municipal. Tres meses de anticipación para pedir el bus municipal.

	<p>salidas pedagógicas también hay que organizarse, en una salida pedagógica, en un día, podríamos ir al Museo de Arte Precolombino, yo y la profesora de Arte, o pasamos a la Quinta Normal y en un sólo día podríamos pasar al MAC, con la profesora de arte, pasan al Museo de Historia Natural con el profesor de Biología, y quedamos al frente del Museo de La Memoria y voy yo, “matamos tres pájaros de un tiro”, y bueno, las coordinaciones dentro del Liceo existen, existe coordinación, (¿desde la UTP?), más allá de UTP, los mismos profesores, el Director de repente se mandan los auspicios y te reciben allá y resulta que tienen el bus ocupado, entonces de repente eso es complejo...</p>	<p>Dentro del establecimiento existen coordinaciones respecto de las salidas, pero dependen de organizaciones con el municipio.</p>
E2.1LP.47	<p>E: la penúltima pregunta ya Daniel, ¿consideras tú que las y los estudiantes pueden desde ellos, en un ejercicio democrático en aula, escoger un determinado lugar como Patrimonial, pensando en algún contenido puntual de Historia?</p>	
E2.1LP.48	<p>DB: sí, sí claro, yo estoy trabajando para eso, estoy trabajando para que en cuarto medio, en Educación Cívica, estoy trabajando en primero medio en Geografía de la población, para que los muchachos sean actores de la sociedad, ya no sean borregos siguiendo al pastor, esa cosa de la vanguardia política y que el sistema político completo se encuentra basado en vanguardia, eso ya pasó de moda, estamos en, ya no es moda, si no que ya es un tiempo distinto, estamos en un tiempo donde los movimientos sociales han adquirido una fuerza enorme, y la gente quiere participar, solamente que hay que decirles “tú puedes también”, y desde ahí los <cabros> pueden elegir Patrimonio, elegir un lugar, intervenirlo, hacer lo que quieran, el país es de ellos, mientras tú cuentes con el apoyo de las organizaciones locales, no existe ningún</p>	<p>Proyección de que sus estudiantes sean “actores de la sociedad”</p> <p>Generar las posibilidades para el incentivo de la participación ciudadana.</p>

	problema, de hecho, al Gobierno, y al Ministerio del Interior les encanta que les pase eso, porque son los ciudadanos los que se independizan de alguna forma en cuanto a la gestión, cuando no les gusta es cuando esa independencia pasa a llevar el control que puede tener el directorio nacional...	
E2.1LP.49	E: y por último, aquellos que nosotros podamos considerar cotidiano de las y los chiquillos, ¿debe ser incorporado en la enseñanza en la escuela?	
E2.1LP.50	DB: sí, es que te insisto, sólo así puede haber aprendizaje significativo, si hay aprendizaje significativo a los <cabros> se les graba y no se les va nunca más, en la medida que tú les digas, “oye tú ¿para tomar la micro que haces?”, “¿Cuánta basura tú produces al día?”, “no sé profe”, “¿te bañaste hoy día”, “sí”, gastaste 200 litros de agua sucia que dejaste, “¿hiciste caca o no?”, “sí”, “tiraste la cadena”, “sí”, “ahí hay 20 litros más de agua”, “¿tiraste el papel o no?”, “sí”, “usted, diario genera un kilo de basura, imagínese eso multiplicado por la cantidad de 17 millones de chilenos, ¿Cuántos kilos de basura generamos al día?”, el <cabro> se va de espalda, y no se olvida nunca más de eso, y le hablaste de cuando se levantó en la mañana, entonces, son cosas que no se le van a olvidar nunca, por lo tanto yo creo que hay que hablarles de lo cotidiano...	<p>Por la generación de aprendizajes significativos.</p> <p>Vinculación directa a su diario vivir, y por lo tanto significa.</p>
E2.1LP.51	DB: Comentario sobre recuadro 1: yo siento que está súper bien orientado, se nota que es una persona que debe dedicarse a la pedagogía, pero a construirla, a construir con los alumnos, cuando uno hace eso, uno tiene buenos resultados, yo no sé si he trabajado documentos de la misma ciudad, pero sí del mismo entorno, o usar los mismos trabajos que tienen los papás o las mamás, ir generando una cultura...se los repito hasta el cansancio, que nosotros somos una ciudad dormitorio-satélite, y yo	<p>Asegura los buenos resultados para trabajos que incorporen a los y las estudiantes y su vida en la localidad.</p> <p>Reconocimiento de no haber usado las fuentes disponibles, pero sí, aludir constantemente a</p>

	<p>creo que ya tienen claro que Peñaflores es una ciudad dormitorio-satélite, ya los convencí ya, y con ejemplos desde lo que ellos viven, no sé les preguntas, “¿Cuántos de sus papás trabajan en Santiago?, y ¿donde duermen?”, “acá en Peña’?”, “ah,”, yo creo que somos una gran ciudad dormitorio, yo creo que una gran intervención artística sería poner una gran almohada en el ingreso de Peñaflores. ¡oye!, debemos tener claro que es una opción vivir fuera, o sea no pensemos solamente en los habitantes fundadores por así decirlo, debemos pensar que hay muchos habitantes de Santiago que arrancan de Santiago buscando esta serie de condominios que están apareciendo en Peñaflores, entonces se proyecta como una ciudad residencial, y que tenga el comercio básico y que el resto lo compramos en Santiago...</p>	<p>las vidas cotidianas y familiares de cada estudiante.</p> <p>Rescata la opción de vivir en la comuna, más que sentenciarla como una obligación.</p>
E2.1LP.52	<p>DB: Cometario sobre recuadro 2: acá está clarito don Néstor, en comparación con el Consejo de Monumentos Nacionales, claro, porque el Consejo de Monumentos Nacionales lo que hace es decir que si a alguna entidad o frente a la solicitud de alguna persona, nosotros lo vamos a analizar y si pasa por nosotros, sólo así podría ser monumento nacional, o sea, la declaración de monumento o patrimonio está en función de un “establishment”, que se encuentra arriba, y que manda si es que es o no patrimonial, o sea, proponer un busto de alguna persona, y esa persona es un vecino fundador de la población, o uno de los vecinos queridos de la población, “tenés” que pedir permiso, tú no puedes poner un monumento así como así en una plaza, hasta eso, hasta lo más simple, y lo que dice don Néstor, es totalmente distinto, habla como los sectores, los estratos sociales van generando su propio espacio, y ellos mismos lo construyen y la valoraciones que ellos tienen son las más trascendentes, para ellos, o sea ahí está</p>	<p>Critica a la imposibilidad de poder hacer prevalecer intereses locales frente a los intereses nacionales u oficiales.</p> <p>Creencia de que debería implementarse una</p>

	<p>la generación de una Historia Propia, o la generación de una Historia Oficial, acá te encuentras en el contraste entre la oficialidad, y el contraste entre lo cotidiano, siento que una mirada así debería irse implementando, pero en la medida que la sociedad va cambiando...los profesores somos agentes de cambio, tú en Historia puedes ser acusado de ideologizar a los muchachos como de hacerlos despertar, sólo depende del punto de vista, ahora si al muchacho mismo tú le muestras lo mismo que estás haciendo conmigo, o sea contrastar dos fuentes, contrastar y decirle “¿tú conoces al caballero que está en el busto de ahí?”, “no, no tengo idea quien es”, “pero, ¿tú conoces al fundador de la población tuya?”, “no, sí po’, si eran un par de <gallos> que se tomaron, y después se compraron los sitios y...”, “ah, y ¿tú conoces al tipo?”, “sí, sí po’, si era abuelo de este...”, entonces existe toda una historia generada y que de repente tú contrastas algunas cosas y el muchacho tú le preguntas, “¿Cuál te gusta más?”, “no po’, la de mi población po’, si yo vengo de ahí”, entonces, siento que en el que hacer pedagógico eso es necesario, no está mal, pero tiene que ser de a poco, se necesitan estructuras, una infraestructura, y una preparación de las personas, yo creo que si existe un diseño burocrático, alguna política pública en la generación de la identificación con el espacio en el que los muchachos viven, yo creo que tendríamos menos delincuencia, de partida...</p>	<p>mirada de este tipo, pero reconoce que es necesario cambios estructurales.</p> <p>Proyecta resultados en la significación en estudiantes de un trabajo de esta índole.</p> <p>Estructuras y políticas necesarias que promuevan este cambio.</p>
--	---	--

Entrevistas tabuladas por Institución
E3.1LC.

muestra:

Ficha de Trabajo

Antecedentes Docente

Nombre: David Serra

Residencia: La Cisterna

Establecimiento: Liceo Comercial de Peñaflo.

Transcripción

Entrevista

Entrevistador

E

Entrevistado

DS

Pausa prolongada

...

Pausa breve

,

Elevación tono de voz

¡!

Conceptos

< >

propios

Modismo

..

Intervención de un par

(--)

Intervención entrevistador

()

N°	Entrevista	Unidades
E3.1LC.1	E: si me pudieras decir tu nombre por favor...	
E3.1LC.2	DS: David Serra Marino.	
E3.1LC.3	E: ¿Establecimiento Educacional donde ejerces la docencia?	
E3.1LC.4	DS: Colegio Comercial de Peñaflor	
E3.1LC.5	E: ¿años que llevas trabajando en esta Institución?	
E3.1LC.6	DS: mira en esta Institución, particularmente llevo tres, pero quiero hacer hincapié en que el Colegio Comercial de Peñaflor depende de Comeduc, Institución en la cual yo llevo seis años.	
E3.1LC.7	E: perfecto, y ¿lugar de residencia principal?	
E3.1LC.8	DS: si, La Cisterna Santiago.	Vive fuera de Peñaflor.
E3.1LC.9	E: ¿cursos con los que trabajas acá?	
E3.1LC.10	DS: con toda la educación media, de primero a cuarto medio en la educación técnico profesional.	
E3.1LC.11	E: ¿Universidad donde estudiaste y egresaste de Pedagogía?	
E3.1LC.12	DS: estudie los primeros dos años en la Católica de Valparaíso, posteriormente congelé, y termine mis estudios egresando en la Católica Silva Henríquez.	
E3.1LC.13	E: bueno, eso desde tus antecedentes personales y profesionales, ahora, desde una percepción perceptual podemos obviar la primera pregunta, ya que dice relación con la cantidad de tiempo que llevarías viviendo en Peñaflor, y según has contado tú vives fuera de la comuna, por lo que quisiera hacerte la siguiente pregunta. Desde lo que tú sabes, tus estudiantes, ¿sabes si en su mayoría, viven en Peñaflor?	
E3.1LC.14	DS: sí, la mayoría vive en Peñaflor, de los estudiantes que tenemos en el establecimiento	
E3.1LC.15	E: y tú David, ¿Qué percepción tienes sobre, o acerca de Peñaflor?	

E3.1LC.16	<p>DS: mira, mi percepción sobre la comuna de Peñaflo, es una visión que mezcla elementos urbanos con rurales, ya no podemos decir Peñaflo es una ciudad rural, o una comuna rural, para nada, se han integrado elementos urbanos, y desde el punto de vista social en la, por ejemplo en la instalación de sectores que han sido los más conflictivos en Peñaflo, que son producto de gente que se le entregó vivienda acá en la comuna y se ha provocado un conflicto social importante, debido a que las personas de mayor edad, antiguos acá en Peñaflo, señalan que se ha puesto malo, se ha “maleado” Peñaflo con la llegada de esta gente...independiente de aquello, también se puede apreciar en la construcción de la autopista, ya hoy día llegar a Peñaflo no es el viaje fuera de Santiago, sino que es una extensión de Maipú, Padre Hurtado, y para desembocar en Peñaflo, lo mismo puedo señalar de los alumnos, y la tecnología que ellos utilizan es una tecnología totalmente urbana, pero...quiero hacer un pero, en los alumnos aún se mantienen aspectos, en educación, aspectos que me llaman positivamente la atención, el respeto hacia el profesor que demuestran ellos y también los apoderados, (y respecto de esta percepción como valoración de Peñaflo, como espacio, como comuna, ¿pudieras referirte un poco a esta apreciación?), bueno, como lo he dicho en clases, la identifico como una comuna dormitorio, los habitantes, la gran mayoría de las personas que aquí viven van al Gran Santiago a trabajar, volviendo ya tarde, por lo tanto, es una comuna con esas características, que yo la clasifico en una categoría media-baja, socioeconómica, y obviamente, también tiene unos sectores de mayor ingreso per cápita, pero el común de esta comuna, yo podría asegurar que es del nivel socio-económico medio-bajo.</p>	<p>Mezcla urbano/rural.</p> <p>Sectores nuevos con gente no oriunda de Peñaflo genera conflictos sociales.</p> <p>Conurbación con otras comunas de Santiago.</p> <p>Asociación de respeto de estudiantes con características rurales (no urbanas).</p> <p>Comuna dormitorio, en su acepción de residencialidad no compartida con el lugar de trabajo o estudio que sería Santiago.</p>
-----------	--	--

E3.1LC.17	E: ¿Qué tipo de relación ves tú entre los estudiantes peñaflorinos y la comuna?	
E3.1LC.18	DS: yo siento que hay una relación a partir de, aquí también debo hacer una división, entre los alumnos que son hijos de peñaflorinos o nietos de peñaflorinos, tienen un tremendo orgullo y amor por la tierra, y no así la gente que es hija de santiaguinos que han, con respecto a lo que hablaba anteriormente de la llegada de nuevas poblaciones acá, ellos tienen un mayor desapego con Peñaflor, ahí hay una diferencia bien interesante que se nota, ese desapego de los hijos de los no peñaflorinos es bastante evidente, (y por ejemplo, en aula, ¿qué ejemplos, que matices te hacen percibir esa diferencia?), la valoración que le hacen al espacio, a la misma comuna, a la gente, a la vida cotidiana que tiene cada uno de ellos, identidad de barrio, por ejemplo, ahí hay una valoración distinta, la valoración de los chicos de Peñaflor de un “me gusta vivir en Peñaflor” y los otros, “estamos acá porque mis viejos optaron por un subsidio que les dieron por acá y estamos muy lejos de toda mi familia y no me siento cómodo por la distancia, (o sea es una valoración negativa la que tienen, ¿no es indiferencia?), claro, y por el contrario, los de “linaje” peñaflorino, felices...y, falta agregar, no sólo lo puedo denotar en alumnos, si no que en los docentes también, aquí hay varios docentes nativos de Peñaflor y ellos no se dan por abolidos, por estar alejados de la capital, hoy día salir de Peñaflor es un caos vial, pero así y todo ellos felices...	<p>Reconoce un grado importante de pertenecimiento de estudiantes hijos o nietos de peñaflorinos.</p> <p>Menciona conceptos como identidad de barrio y vida cotidiana.</p> <p>Proyecta el grado de pertenencia a los docentes de este establecimiento.</p>
E3.1LC.19	E: ¿cual crees tú que es la importancia de la Historia en la formación de los estudiantes que tú les enseñas, y que sabemos tienen la particularidad de estar en un colegio técnico-profesional, perteneciente a la Cámara de Comercio?	
E3.1LC.20	DS: : bueno, valorar las riquezas patrimoniales, arqueológicas, narrativas	Relación de la Historia disciplinar con el entorno

	de su propio entorno, el adueñarse de su entorno a través del conocimiento, de procesos sociales, geográficos o económicos, (y desde una mirada más macro digamos, una Historia que extrapola a Peñaflor, este conocimiento de la Historia, ¿Qué conexión ves tú que tiene con el nivel de formación que tienen?), mira, ahí hago una relación principalmente desde el aspecto urbano-rural, que desde lo que se les puede enseñar, ellos noten tanto semejanzas como diferencias, desde esta mirada más macro que tiene la Historia, por ahí les haría el énfasis,	directo de estudiantes. Mención de procesos sociales, los que en su comprensión, permiten apropiarse de su entorno. Inclusión del concepto de narrativa dentro de los saberes de la Historia y las Ciencias Sociales.
E3.1LC.21	E: y la misma pregunta pero respecto de la Geografía, ¿Cuál consideras tú que es la importancia de la enseñanza de la Geografía, no sólo física ¿no?, en la formación de las nuevas generaciones?	
E3.1LC.22	DS: Geografía, el aporte...más allá del estudio físico, es demarcar el comportamiento de la población, y como ese comportamiento ha influenciado en la construcción de un patrimonio físico, económico, social en su comuna, como Peñaflor, y ver los aspectos, lo que es la distancia que tiene con el Gran Santiago, las distancias de ser una Provincia de la Región Metropolitana, la relación con su medio ambiente, bueno y ahora, van surgiendo más ideas, se apropian de mayor y mejor forma de la naturaleza, hay una mayor apropiación de la naturaleza, un mayor cuidado, una visión del medio ambiente más cercana, más amigable...una concientización mayor.	Relación entre la geografía humana y la construcción de espacios patrimoniales. Generaría una mayor apropiación y cuidado del medio ambiente
E3.1LC.23	E: acerca de lo patrimonial, por favor si tú pudieras contarme cuál es tu propia definición de Espacio Patrimonial	
E3.1LC.24	DS: a ver, yo Espacio Patrimonial la definiría como...toda la riqueza arqueológica...social...narrativa, cultural, estas tres últimas que pueden ser	Conceptualización que incorpora lo físico como lo tradicional, o narrativo, además de la

	transmitidas de generación en generación, y lo demás son monumentos físicos...elementos visibles y no visibles, para ser más breve, que se han transmitido a través de la tradición oral, ya que de esa forma se apropia la gente, hay un apego a la tierra...	transmisión generacional de estos.
E3.1LC.25	E: claro, David, si pudieras decirme cuales son los Espacios Patrimoniales que tú conoces en la Región Metropolitana, salimos un poco de Peñaflor, y si pudieras nombrarme por ejemplo cinco Espacios Patrimoniales que se vengan a tu cabeza...	
E3.1LC.26	DS: a ver, el Bellas Artes, (¿el Museo Nacional?), sí el Museo, el Museo de Historia Natural de la Quinta Normal, el Cerro Chena con su Pucará, el Cerro Huelén, y acá en el Monte, por ejemplo, tenemos la Hacienda de los Carrera, y ahí te hablo solamente de Patrimonio Histórico, porque natural tenemos el Monumento Nacional El Morado, el Embalse el Yeso, la Baños Colina, lo Valdez, donde se trabaja la paleontología cierto, cierto...	
E3.1LC.27	E: ¿Cuál es la importancia que consideras tú del Patrimonio, bajo esta misma conceptualización que has hecho tú, en la formación de los estudiantes a los que tú enseñas?	
E3.1LC.28	DS: no, eh, en mis estudiantes de Peñaflor, creo que es esencial la protección del patrimonio, repito, por lo mismo dicho anteriormente, debido a que la tradición, el relato...ellos son mucho del relato familiar, del relato oral que se transmite de generación en generación, les va, permite que ellos se apropien de mejor forma del, de su terreno, lo protejan, lo quieran, por eso para mí es fundamental que el alumno conozca el	A través del relato oral de generaciones pasadas (familia) se permitiría generar lazos más fuertes y de cuidado con respecto al lugar que habitan.

	<p>patrimonio, más en sectores donde está, donde todos son familia... conocidos entre ellos, porque Peñaflores tiene 60 mil habitantes hoy día, en los 80, tuvo menos de 20 mil, donde todos se conocían, y había un reconocimiento común del cuidado de nuestro medio ambiente y de nuestro patrimonio, como nuestro rodeo, nuestras costumbres, nuestro Trapiche, nuestro río, riachuelo, donde nos vamos a bañar, donde el abuelo se iba a bañar cuando era niño y hoy día el nieto se sigue bañando en el mismo riachuelo, hoy día lamentablemente mucho más contaminado, debido a la mayor cantidad de población que ha llegado a la zona...</p>	<p>Espacio compartido por distintas generaciones.</p>
E3.1LC.29	<p>E: perfecto, David, ¿tú consideras, opinión siempre muy personal, que la comuna de Peñaflores podría ser considerada como Espacio patrimonial, y por qué?</p>	
E3.1LC.30	<p>DS: yo si pienso que la comuna de Peñaflores es un Espacio Patrimonial, presenta elementos físicos, el mismo Cerro la Virgen, lugar donde se escondía Manuel Rodríguez, y sectores como el Trapiche, sectores de Patrimonio, reconocidos en la Región Metropolitana, (y podrías nombrar algunos que identifiques), o sea el mismo Trapiche, el Cerro la Virgen, Malloco, el Patrimonio Colonial, uno puede interiorizarse en sectores clásicos o tradicionales de Peñaflores, vamos a encontrar mucha construcción colonial...que cada vez está más en desuso...</p>	<p>Mención a Espacios de carácter patrimonial sobre todo de la época colonial.</p> <p>Menciona mitos o tradiciones orales desde época de la formación de la república.</p>
E3.1LC.31	<p>E: consideras tú que estos Espacios Patrimoniales que has mencionado como pertenecientes a la comuna de Peñaflores, ¿podrían ser utilizados como recurso pedagógico y por qué?</p>	
E3.1LC.32	<p>DS: sí, lo son, de hecho, son ocupados en este establecimiento como recurso pedagógico, en lo que es Educación Física hacemos una actividad en conjunto</p>	<p>Trabajo interdisciplinario.</p>

	<p>con Historia para ir al Cerro la Virgen, con la investigación sobre Manuel Rodríguez y de paso la profesora de Educación Física realiza un “tracking”... ¿por qué?, porque creo que es evidencia palpable, es evidencia, manifestación histórica evidente, está ahí a la mano, gratuita, por lo tanto debemos aprovechar esos espacios, (¿y esa característica del Espacio Patrimonial que tú mencionas, lo evidente, que está ahí a la mano y gratis, ¿en qué manera definirías que puede volverse un potente recurso pedagógico?), desde ese punto de vista, yo estoy convencido de que el alumno, al sacarlo del espacio de la sala de clases para mostrarles un recurso histórico, y también físico, tenerlo ahí, de frente, que lo vea, lo analice, lo toque, lo amase, es mucho más significativo el aprendizaje que estando metido en un libro...</p>	<p>Evidencias físicas sobre contenido.</p> <p>Lo evidente y físico lo vuelve significativo (el aprendizaje)</p>
E3.1LC.33	<p>E: perfecto, ¿cuál crees tú que son las ventajas y si pudieras referirte también a las desventajas del uso pedagógico de Espacios Patrimoniales?</p>	
E3.1LC.34	<p>DS: primero lo que decíamos recién...lo significativo del aprendizaje, el apropiarse del terreno, la significación de sentirse parte de la Historia, para mí son ventajas que tiene el Espacio patrimonial...ventajas en la parte pedagógica, porque se les puede sacar mucho material de un Espacio Patrimonial, y desventajas, son no ser un...como producto que uno puede sacar de una salida a un Espacio Patrimonial muchas veces no es acorde, no es pertinente, no es de buena calidad, aquí una crítica para nosotros mismos como profesores, de las salidas a Espacios Patrimoniales, nosotros no entregamos un producto correcto, adecuado, pertinente para que el alumno explote, “les saque el jugo”, se hace muchas veces una guía por cumplir y me parece que esa es una desventaja, a nivel personal, a nivel docente sobre el uso del</p>	<p><u>Ventajas</u></p> <p>Aprendizajes significativos Generación de identidad territorial y activación de participación histórica en y del presente.</p> <p>Amplio espectro de materiales pueden extraerse desde este recurso.</p> <p><u>Desventajas</u></p> <p>Poco desarrollo conceptual de aprovechamiento de Espacios Patrimoniales</p>

	<p>Espacio Patrimonial, esa es la desventaja, porque dentro de todo, en este país, a pesar de muchas críticas y su capitalismo feroz, acerca de los Espacios Patrimoniales, y en su relación con los colegios hay una actitud de gratuidad, y puedo dar fe, porque yo salgo bastante, a lugar que llevo, en la gran mayoría, siempre son gratis, o donde se paga me hacen entrar gratis y eso me parece, es una ventaja...no veo desventaja en sí en el Espacio patrimonial, veo desventajas en algo, en un trabajo que es anexo, que es que a veces los colegas no realizamos la, un buen, no le “sacamos el jugo” al Espacio Patrimonial...y queda ahí, queda como una salida, y el alumno no se apropió ...</p>	<p>como recurso por parte de docentes. Se generan guías, pero no se explota el recurso ni se provocan reales aprendizajes.</p>
E3.1LC.35	<p>E: bueno, te has referido en algunas otras preguntas a esto, sin embargo la haré, para ver si quizás puedan salir otras nuevas ideas, ¿tú ves en las construcciones existentes en Peñaflor una fuente histórica?</p>	
E3.1LC.36	<p>DS: sí, obviamente es un discurso útil las construcciones, si avanzamos por la Historia de Chile podemos ver que en la zona central, donde estamos ubicados, son evidencias de periodos de la Historia de Chile desde la Colonia, en la construcción arquitectónica, hasta los Patrimonios que aún existen del periodo independentista, y posteriormente podemos ver en este, podemos ver todavía grandes haciendas donde se pueden notar grandes fundos donde el señor terrateniente era omnipotente y a las lejanías de este gran fundo podemos ver unas pequeñas construcciones donde vivían peones, inquilinos, (el rancherío), claro, el rancherío, y hoy también siglo XXI podemos ver esta nueva reurbanización que podríamos llamar, que han venido a nuevos condominios gente que viene desde Santiago, con un poder adquisitivo mucho mayor que el de la persona local</p>	<p>Sobre época colonial e independentista. Terratenencia en Chile. Fenómenos actuales de movimiento de población respecto de la ciudad, su centro y su periferia.</p>

	comunal...	
E3.1LC.37	E: y con respecto a la otra arista que tú te referiste, cuando definiste Espacio Patrimonial, por una parte hablaste de esto Físico, y también te referiste a la tradición, te lo pregunto de igual forma, ¿consideras útil el rescate de la tradición oral de una localidad como la de Peñaflores a la hora de enseñar Historia?	
E3.1LC.38	DS: Sí, sí por supuesto, como señale anteriormente encontramos acá elementos trascendentes de la Historia de nuestro país, el tener la posibilidad de entender historias relacionadas con Manuel Rodríguez y donde se escondía, ver el lugar y las historias asociadas a los Carreras, también una parte de Talagante correspondía a la Quintrala, ahí tú encuentras ejemplos, y más allá de las construcciones arquitectónicas coloniales, que se hacen indispensables para enseñar Historia, hay que sacarles el jugo a estas historias también, y estas las manejan los viejos y viejas de Peñaflores, con mucha naturalidad, independiente que ellos sean o no cercanos o cercanos al mundo de la Historia...	Rescate del saber popular acerca del pasado. Reconocimiento de creación de historias mitificadas y transmitidas de generación en generación.
E3.1LC.39	E: entramos entonces con esto a referirnos a la última temática, que es la pedagógica y didáctica, David quisiera preguntarte ¿Cuál consideras que es el rol óptimo del profesor a la hora de realizar su trabajo en aula?	
E3.1LC.40	DS: yo, con mis 34 años me forme con un profesor que era el dueño y señor de la clase, él hablaba y la opinión de nosotros generalmente era errada para él, y el corregía, él hablaba los 90 minutos, y eso ha ido variando a un rol hoy día más compartido, hoy el profesor guía y orienta al alumno, el alumno es el creador de su propio aprendizaje, es lo que se llama la responsabilidad compartida, y con eso no se le quita la responsabilidad al docente acerca de su función, pero es una responsabilidad compartida, ya que el	Guía y orientador de un proceso de creación de aprendizaje. Responsabilidad de estudiante sería el mínimo.

	aprendizaje se crea en conjunto entre el docente, el alumno, que también aporta el mínimo, pero también aporta ...	
E3.1LC.41	E: ¿consideras que existe conexión entre la Historia que enseñas y la Historia local de Peñaflores?	
E3.1LC.42	DS: hay conexión, sí, pero es una conexión menor, salvo en algunos capítulos de unidad en primero medio cuando veo la unidad de Espacios urbanos y Espacios rurales, doy muchas veces ejemplos de Peñaflores, y en la parte que corresponde a segundo medio, La Colonia, porque evidentemente en Historia Universal no tengo mayores datos de, no, no, no...me complica, de verdad, no he intentado hacerlo, pero me complica de sólo pensar como integro Peñaflores si estoy hablando de la Guerra Fría, ¿ya?, y si puedo hablar de Peñaflores, por su costa, sus montes, su microclima que es cuando hago alusión a Geografía...	La considera menor. Espacios urbanos y rurales. La Colonia. Alusión a Geografía.
E3.1LC.43	E: ¿consideras que es importante generar salidas a terreno para abordar ciertos contenidos en la enseñanza de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales?	
E3.1LC.44	DS: sí claro, es fundamental, es un punto que particularmente desde que comencé a hacer clases, no hay colegios en que no realice salidas, a mí me parece fundamental porque el alumno que salga de la sala de clases a seguir construyendo sus aprendizajes...	
E3.1LC.45	E: y particularmente en este Liceo, ¿existen limitantes por parte del establecimiento para realizar salidas de terreno?	
E3.1LC.46	DS: mira, hay acá...también hay un pero antes de esta respuesta...debido a que el Liceo pertenece a la Fundación Comeduc maneja colegios 3166, que son administración delegada, estos colegios, es cosa que yo tenga la autorización de los apoderados para salir cuando quiera, al ser un particular subvencionado este, de fundación Comeduc, tiene dos	Protocolos por dependencia del establecimiento para

	<p>particulares subvencionados de los 21 que tienen, nosotros y otro más, nosotros acá en Peñaflores, ante una salida tenemos que tener 10 días antes un permiso de la Provincial, pero a mí si el día de mañana me llaman del Bellas Artes, “oiga, venga para acá con todo su curso”, no puedo, porque no extendí el permiso a la Provincial, no como en los otros tipos de colegios, y no es la única limitante, porque el sistema aún es muy protocolar, con un protocolo que claramente ese papel va a cualquier parte, y claramente podría ser mucho más expedito, no tener que anticiparse estos 10 días, porque a mí personalmente no me parece eso, ese procedimiento...puede ser para el orden podrán decir, pero para mí no corresponde, para mí soy un convencido de que la salida debiera acordarse dentro del establecimiento y se hace, no debería tener que estar pidiéndose permiso a entes superiores que muchas veces no tienen ninguna idea de lo que pasa en el interior de los establecimientos, (entonces las limitantes serían externas al propio colegio), sí, absolutamente, externas, el colegio da la apertura a una política, y aquí no quiero ser el “lame botas”, ni nada por el estilo, pero el colegio, la gente que está a cargo da una política de facilitar las salidas, no hay problema, mientras sea planificada en una actividad, a mí por lo menos no me han dicho que no, y a otros docentes tampoco...</p>	<p>generar salidas de terreno.</p> <p>Internamente no existen limitantes, si no de entidades superiores (Provincial de Educación)</p>
E3.1LC.47	<p>E: ¿consideras que las y los estudiantes pueden escoger en aula un determinado lugar como patrimonial, dentro de la clase, en este contexto, no?</p>	
E3.1LC.48	<p>DS: sí, considero que es posible, que ellos tienen todas las facultades de elegir, precisamente porque son de acá, conocen más que el mismo profesor sobre la comuna, y muchas veces ellos aportan con ideas al profesor, “vamos a tal lado, vamos a x lado”, “porque nosotros acá”,</p>	<p>Conocen la comuna, viven en el lugar.</p> <p>Relación con</p>

	<p>“porque mi abuelo me contó, mi abuela me dijo, teníamos una casa, trabajaban para tal persona”, etc., ellos mismos dan, aportan y dan lugares que a veces el mismo docente desconoce, (y esto quizás es un prejuicio, pero, los chicos no tienen un concepto patrimonial como a lo mejor lo tienen un docente, pero ¿tú notas que ellos pueden establecer conexiones patrimoniales?, por ejemplo, cuando dicen “mi papá trabajó acá, mi abuelo me hablo de esto” habría una conciencia histórica, una relación pasado-presente, de un espacio que todavía está vivo), si, ese espacio está vivo, está presente, esa ligazón al desarrollo económico urbano de Peñaflo, ellos lo ligan, lo vinculan a través de las historias que les cuentan sus padres, y en su mismo aporte y comentarios que realizan durante alguna sesión...</p>	<p>experiencias de vida.</p> <p>Estudiantes generan lazos y conexiones pertinentes relacionadas con sus propias historias y ciertos contenidos.</p>
E3.1LC.49	<p>E: y, última pregunta, aquello que podamos considerar nosotros como profesores, cotidiano, de las y los estudiantes, ¿debe ser incorporado a lo que uno enseña en la escuela?</p>	
E3.1LC.50	<p>DS: sí, sí, de todas formas, lo cotidiano debe ser integrado, lo cotidiano es Historia, es parte, es nuestro, es...no es ajeno, no somos, no nos desapegamos a la entrada al establecimiento de lo que somos, de nuestra historia, de nuestra cotidianidad, por lo tanto eso debe ser traído al establecimiento, el que debe tener las condiciones, los profesionales adecuados, docentes, directores, para nosotros dentro de la cotidianidad de ellos poner las pautas y, de lo que...discriminar ciertas cosas y otras cosas aplicarlas de la cotidianidad...</p>	<p>Lo cotidiano es historia.</p> <p>Profesionales preparados para discriminar profesionalmente y saber vincularlo.</p>
E3.1LC.51	<p>DS: Comentario sobre recuadro 1: bueno, viendo lo que dice Callai, absolutamente de acuerdo, absolutamente de acuerdo con que lo que el estudiante vive es mucho más allá de su propia vecindad, es, te da las pautas de tu relación con tu</p>	<p>Manifiesta total acuerdo con la necesidad de</p>

	<p>pertenencia al sitio, al espacio donde tú habitas, permite construir la identidad de las personas, de la comunidad, del espacio social al cual el pertenece, estoy viendo esta cita, también, en absolutamente, repito, de acuerdo con el uso de documentos, el estudio de la Historia, de las calles como recurso pedagógico y como un recurso informal dentro del seno familiar, que sean capaces de identificar lugares simbólicos de su espacio, el estudio de la genealogía de su árbol, el todo que les rodea en su cotidiano es un espacio de identidad y de patrimonio...(quizás sale de lo estructurado de esta parte, pero quisiera preguntarte, si analizando tu experiencia docente, ¿consideras haber hecho algo de lo que puede aparecer en esta cita?), sí, he puesto en práctica, por ejemplo de documentos de la ciudad, les he pedido a los alumnos como tarea la Historia de Peñaflores, fundador, ¿de cuándo existe?, ¿cómo se llamó?, ¿por qué se llama Peñaflores?, ¿qué pueblos indígenas habitó acá?, y ahí el alumno se apropia, y para muchos es muy fácil, debo reconocer que para muchos cuando das un tarea así, mientras la dictas, algunos ya están escribiendo, muy pocos, ya saben algo, lo que ya es un logro, otros que, “no mi abuelo sabe”, pero no se complicaban de cómo iban a hacerse de la información, y claro, no faltaron algunos que llegaron con la información traída de internet, porque traté de pedirles que no las hicieran en internet, sino a través del relato, y muchos trajeron los relatos de su abuelo, los que lo tienen vivos claro...</p>	<p>generar lazos identitarios entre el estudiante y el lugar.</p> <p>Valida el trabajo investigativo por parte de estudiantes respecto a la historia del lugar y de su propia familia.</p> <p>Reconocimiento de haber puesto en práctica trabajos de esta índole, reconociendo a su vez, los saberes previos de la mayoría de sus estudiantes.</p> <p>En el trabajo desarrollado se habría llevado a cabo el rescate de la tradición oral familiar.</p>
E3.1LC.52	<p>DS: Comentario sobre recuadro 2: viendo definiciones de patrimonio que tú me entregas, y uno involucrado en este ámbito de la enseñanza y de la Historia debo estar de todas formas del lado de Gracia Canclini, desde el punto de vista que estoy absolutamente de acuerdo que el Patrimonio debe ser reformulado y debe</p>	<p>Espacios Patrimoniales</p>

	<p>ser visto mucho más allá de lo abstracto, de lo físico también, sino que debe ser un cohesionador de la sociedad, del espacio, de la gente, de las personas que se apropian de ese patrimonio y no reducido a una mera definición fría, con entes e instituciones distantes de las personas, estoy absolutamente de acuerdo con García Canclini, repito, que un patrimonio no puede reducirse a estudiosos del pasado, debe ser presente y desde ese presente construir futuro, y nosotros para eso estamos, para construir futuro, mostrar el presente, construir el futuro, y tampoco estamos diciendo que dejemos de lado el pasado, si no que tenemos que ser capaces de reformular y apropiarnos de ese patrimonio y poder hacer partícipe y cohesionar a las nuevas generaciones a través de ese patrimonio que están ahí presentes en lo narrativo, tradicionales, orales y físicos.</p>	<p>deben incorporar a la sociedad en su reconocimiento.</p> <p>Trabajo docente debe apuntar a construir futuro, el que tiene sus raíces en un pasado y presente.</p>
--	--	--

5.4. Observaciones tabuladas por docente

Muestra: O1.1.CEL.		Observación: 01
Establecimiento: Colegio Emilia Lascar		Curso: 7° básico
N°	observación	Unidades
O1.1.CEL.1	Profesora inicia la clase retomando el comienzo de la Edad Media. Les pide a estudiantes que recuerden hito de comienzo y fecha de este periodo. Para esto les pide revisar sus apuntes en su cuaderno. Dándole unos minutos, le pregunta al curso, “¿qué pueblos germanos invadieron a Roma?”, frente a lo que un estudiante responde, “los germanos profesora, siempre estuvieron a punto de invadir”. La profesora hace una nueva pregunta, diciendo, “¿Cómo creen que les cambió la vida a los romanos después de la invasión?”. Inmediatamente después replantea la pregunta viendo que los y las estudiantes no responden. Dice la profesora, “¿Cómo vivían los romanos?”	
O1.1.CEL.2	La profesora realiza toda una explicación acerca de cómo vivían los romanos, dando especial énfasis en la importancia de ríos en el emplazamiento de la ciudad. Menciona entre otras cosas la profesora, “es bastante importante la presencia del río”, o “la nueva sociedad romana es en base a la propiedad de la tierra, y por eso el río es importante”.	La importancia de este elemento tuvo que ver con el desarrollo de la clase posterior, donde a través de la imagen proyectada comienza a construir la idea de la ciudad medieval, con conceptos que entregaron estudiantes.
O1.1.CEL.3	La profesora enciende el retroproyector y dice, “veremos una idea de cómo era el mundo medieval”, y escribe en la parte superior de la pizarra el objetivo de la clase, el que es, “conocer características importantes sobre la Europa Medieval”.	
O1.1.CEL.4	Les pregunta a los estudiantes, “¿Cómo se imaginan la vida en la Edad Medieval?”, y los estudiantes mencionan lluvia de ideas como, “nómades, no existen recursos, difícil, costaba	Rescate de ideas previas de estudiantes.

	<p>conseguir las cosas, no había rey, desorden, esforzada, dura, se vestían con pieles, vocabulario distinto, no existe ejercito, construcciones de madera, tenían granjas...” con esto, la profesora redacta cada una de las ideas en la pizarra y comienza a articularlas y le da énfasis, primero, a la idea lanzada sobre el lenguaje, preguntándoles a los niños y niñas, “¿ustedes saben cuáles son las lenguas vernáculas”, no hay respuesta por parte de los y las estudiantes y ella da la explicación correspondiente, a lo que añade, “en el imperio romano, todos hablaban latín, en cambio ahora todos comienzan a hablar sus propias lenguas”.</p>	
O1.1.CEL.5	<p>Sin más, lanza otra pregunta a los y las estudiantes: “¿cuando comienza la Edad Media?”, y al notar que no saben la respuesta comenta, “esta clase es pura imaginación, la hacen ustedes...”. La profesora no corrige comentarios y menciona, “luego yo complemento”.</p>	
O1.1.CEL.6	<p>La profesora, teniendo todo un registro de conceptos en la pizarra, les pregunta, “¿ustedes creen que Peñaflores pudo ser así?”. Los estudiantes, convencidos dicen que no, frente a lo que la profesora responde con un “¿Por qué?”. Un estudiante dice que Peñaflores todavía no existía, y la profesora utiliza esta intervención para preguntar al resto del curso, “¿ustedes creen que Jairo tiene razón?”. Y los estudiantes dicen casi todos y todas, “¡no!”. La profesora le pide al estudiante que explique porque dijo eso, y el estudiante dice, “existía pero todavía no tenía nombre, habían otras poblaciones pero no vivían en Peñaflores”. Otra estudiante aporta, “¡además aquí llegaron los españoles, no los romanos!”. Seguido, la profesora pregunta, a raíz de este comentario, en qué año descubrieron América y anota en la pizarra 1492 después de que ningún ni</p>	<p>Genera pregunta de comparación entre contenido y Peñaflores.</p> <p>Frente a intervención de estudiante no soluciona espacios de dudas y vacíos que generó el comentario del estudiante.</p>

	ninguna estudiante pudiera dar la fecha.	
O1.1.CEL.7	<p>Retoma la profesora diciendo, “sigamos con la comparación... ¿Cómo debe haber sido vivir en Peñaflores en un contexto así?...existen muchas tierras fértiles”. Un estudiante pregunta, “¿Por qué hay tantas vacas por acá?, y la profesora le responde, “porque se trabaja en eso pues”. La profesora retoma y vuelve a preguntar, “¿Cómo creen que vivirían ustedes en estas mismas condiciones en Peñaflores?”. Un estudiante levanta la mano y dice, “no entendí la pregunta”. La profesora les dice a todo el curso, “miren la pizarra y díganme ¿cómo hubiese sido vivir en Peñaflores así?”. Frente a esta reformulación y ayudándose con la pizarra y la imagen proyectada, un estudiante dice, “nosotros teníamos un río más grande”. Otro estudiante menciona algo que escucho y dice, “me contaron que la villa del sol está hecha sobre un río”, y la profesora complementa esta idea diciendo, “por eso se quebraron las casas con el terremoto”. Luego la profesora vuelve a hacer la pregunta al curso y estudiantes comienzan a lanzar ideas como, “hubiésemos tenido una historia, hubiésemos tenido un ejército, hubiésemos trabajado más la tierra, muchos muertos a causa de las guerras, de las pestes, estaría más contaminado, no habrían remedios, aunque a veces se sanaban con plantas medicinales, habrían menos construcciones”. Frente a todos estos aportes, la profesora les comenta, “esa es la idea que ustedes tienen de la Edad Media”.</p>	<p>Al preguntar estudiante por la razón que explica las vacas en la localidad, no toma la duda para volverla un nexo pedagógico.</p> <p>El recurso visual, más el rescate de las ideas acerca de la ciudad medieval, permiten a estudiantes generar una comparación con lo que se puede ver y leer, respecto de lo que conocen de su comuna.</p>
O1.1.CEL.8	<p>Acto seguido la profesora apunta la imagen de la ciudad de la Edad Media y les pregunta, “¿Cuáles similitudes existen con Peñaflores?”. Los estudiantes comienzan a responder desde sus conocimientos y van lanzando idea</p>	

	<p>como, “el puente, el río Pelvín, el campo...”. La profesora inmediatamente, apenas los y las estudiantes se detienen, pregunta, “¿Qué parte será la urbana, qué diferencias hay?”. Los y las estudiantes responden, “Peñaflor no tiene castillos, el Totus (supermercado), no hay calles, la cuesta, el cerro de la Virgen, BATA, la plaza de los bomberos...”. En medio de esta situación, la profesora ubica lo que sería el cerro en una zona que los y las estudiantes reconocen como Pelvín, a lo que los estudiantes (algunos) corrigen a la profesora manifestándole, “pero profe, está al otro lado”.</p>	<p>Cuando estudiantes corrigen a profesora por ubicación de un hito geográfico, demuestran tener un mapa mental claro de la localidad.</p>
O1.1.CEL.9	<p>Un estudiante pide la palabra y dice, “para allá para el campo las casas eran más grandes”. La profesora menciona, “si ustedes ven y comparamos con Peñaflor, para el lado de Pelvín habían más construcciones”. Los y las estudiantes dicen que no, pero profesora corta abruptamente los comentarios diciendo, “el río, el puente de Pelvín” esta idea queda abierta y cambia de tema abruptamente.</p>	<p>No existe un trabajo que mantenga las conexiones realizada por los y las estudiantes.</p>
O1.1.CEL.10	<p>La profesora pide al curso que “anoten la siguiente actividad, confecciona un texto argumentativo en el cual imagines que tu vida se desarrolla durante la Edad Media, señalando aspectos que tengan que ver con el lugar geográfico y con aspectos culturales de la época”. La actividad se desarrolla en clases y es individual. Mientras algunos ya empiezan a realizarla, la profesora les apunta que un texto argumentativo no es un cuento, si no que es una opinión propia para poder convencer a quien lo lee. Un estudiante pregunta, “¿se le puede poner título?”, y profesora responde, “claro que sí pues”.</p>	<p>Cierra la clase con actividad de redacción propia. Da espacio a la creatividad y al ejercicio de empatía con seres que vivieron otra época.</p>
O1.1.CEL.11	<p>El curso en su mayoría trabaja, los que no, conversan con los más cercanos a su propio puesto. La profesora les llama</p>	

	<p>la atención pidiéndoles que trabajen en la actividad. La profesora se acerca al puesto del observante y le comenta que “la idea de la clase era que a partir de su propio descubrimiento fueran construyendo el conocimiento” en esta misma conversación cataloga a la Edad Media de “obscura y limitada”. Al finalizar la clase, se leen algunos textos del curso apuntando a la comparación con la vida actual. Luego, suena el timbre y estudiantes se retiran de la sala de clases.</p>	<p>Manifiesta o explicita un objetivo que se hace difícil de corroborar.</p>
--	--	--

Muestra: O.1.2.CEL		Observación: 2
Establecimiento: Colegio Emilia Lascar		Curso: 8° básico
N°	observación	Unidades
O.1.2.CEL.1	Profesora comienza la clase saludando al curso “buenos días alumnos, ¿Cómo están?, a lo que todo el curso responde al unísono “buenos días profesora, bien gracias ¿y usted?”	
O.1.2.CEL.2	La clase demora en comenzar por lo menos 15 minutos desde el saludo hasta el inicio de la clase propiamente tal. Una vez sucedido esto, la profesora les pide a estudiantes sacar el cuaderno y libro de Historia. Varios estudiantes acusan no tener el libro de texto.	
O.1.2.CEL.3	La profesora se apoya en su mesa de trabajo y espera pacientemente que guarden silencio. Y comienza la clase preguntando “¿Qué hizo Napoleón para conquistar Europa?”, y estudiantes responden “golpe de Estado, organización de un ejército”. La profesora corrobora la primera afirmación y pregunta “¿Qué es un golpe de Estado?, frente a lo que un estudiante responde “es la toma del poder político”. La profesora reafirma este aporte pero vuelve a preguntar al curso, “pero no había un presidente, si no un rey, ¿qué le paso a Luis XVI?”, y	

	estudiante menciona “le cortaron la cabeza con la guillotina”	
O.1.2.CEL.4	La profesora rescata una idea de una estudiante y dice “Valeria dice todos los estamentos ¿Qué es un estamento? Y la misma estudiante interpelada responde “son grupos que componen la sociedad”. La profesora prosigue, luego de felicitar a la estudiante, “en esta asamblea se formaron dos partidos, los Jacobinos y los Girardinos, ¿Quiénes eran los más radicales? Estudiantes responden “los Jacobinos”. Prosigue la profesora mencionando que “dentro de este grupo existe un caballero que “se da vuelta la chaqueta”, ¿Por qué digo esto? Estudiantes mencionan “porque mandó a ejecutar personas”. La profesora busca más información y pregunta “pero, ¿Por qué?, y un estudiante dice “porque lo acusaron de traición”. La profesora apunta a ser más puntuales y pregunta “¿Por qué se hizo conocido Robespierre?”, y el mismo estudiante que venía respondiendo dice “porque era tonto, porque se hizo cargo del pueblo”	
O.1.2.CEL.5	La profesora aclara diciendo, “era un personaje clave de la Ilustración y que promovía la Ilustración...” un estudiante corta lo que la profesora estaba hablando diciendo, “! Libertad e Igualdad entre seres humanos!...”. Frente a lo que la profesora destaca con un impulsivo “!bien!...y se instaura el periodo del terror en este periodo, porque se ejecutan más de 50.000 personas por no pensar como él”, toma un respiro y pregunta, “todo esto, ¿a qué periodo de la Historia de Chile se parece?”. Un estudiante levanta la mano y dice, “al golpe de Estado de 1973”. Nuevamente la profesora responde con un “¡bien!”	Existe incentivación constante por parte de la docente a los comentarios de los y las estudiantes. Realiza comparación con Historia de Chile.
O.1.2.CEL.6	Otro estudiante continua diciendo que “murió gente por pensar distinto. Los	No mantiene ejercicio

	<p>cantantes se tenían que ir o los mataban. A Víctor Jara le quebraron las manos” frente a este comentario la profesora no le da continuidad y les pregunta, “¿ustedes creen que la era de Napoleón duró para siempre?, y estudiantes mencionan en grupo, “síííí, porque muchas cosas siguen...”. La profesora responde categóricamente, “vamos a continuar viendo el periodo Napoleónico, el que no duró para siempre. ¿Qué factores impidieron que se mantuviera el Imperio de Napoleón? Frente a esta pregunta estudiantes quedan por unos minutos en silencio, y la profesora retoma desde contenidos ya vistos preguntando, “¿Por qué se caracterizó el Imperio Napoleónico? (continúa diciendo ella) era un gran Imperio que conquistaba los territorios aledaños a Francia. Su avance se mantiene hasta que llega a Rusia, ¿Por qué es esto?, ¿Qué características geográficas tiene Rusia?, ¿o climática?</p>	<p>propuesto por ella, acerca de la comparación. Corta ideas lanzadas por estudiante sobre las muertes y la tortura que ella pidió analogar.</p>
O.1.2.CEL.7	<p>Los estudiantes mantienen unos segundos silencios y una de ellas responde, “es más frío, es como una bota”, a lo que otra estudiante le llama la atención y queriendo corregirla dice en voz alta, “esa es Francia”. La profesora se sonríe y dice” chiquillas, “esa es Italia”. El curso y la profesora se ríen por esta situación.</p>	
O.1.2.CEL.8	<p>La profesora continua con lo abordado y dice, “el frío es importante. Los rusos tenían un ejército grande, pero tenían otra estrategia. Era retroceder para que el invasor se metiera hasta Moscú, padeciendo el frío y el hambre. Los rusos quemaron muchos pueblos para aplicar esa estrategia, ya que debilita cada vez más el avance napoleónico. Napoleón retrocede y ahí pierde mucha gente. ¿Cuál era el país que más problemas tenía con Francia?”. Un estudiante responde, “Inglaterra”, y la</p>	

	<p>profesora afirma este aporte y prosigue diciendo, “¿Por qué tenía entonces la mirada en Rusia?, para poder vencer a Inglaterra” profesora pone un ejemplo diciendo, “por ejemplo, Manuel le tiene mala al curso, y por allá otro también le tiene mala, ¿Qué hacen?... un estudiante levanta la mano y dice, “se unen”, otro dice, “se comen”, lo que genera la risa de los y las compañeras.</p>	
O.1.2.CEL.9	<p>La profesora retoma y dice “Inglaterra apoya a Rusia para resistir a Francia”. Luego, les pide al curso que “abran su libro en la página 55 por favor”. Mientras estudiantes realizan esto, profesora anota objetivo de la clase en la pizarra, el que es, “conocer la caída del Imperio Napoleónico”, y seguidamente anota también en la pizarra en forma de título, “Fin del Imperio Napoleónico”, y continua explicando al curso diciendo, “una de las causas por las que Napoleón pudo adquirir muchos territorios fue por los climas de los otros países, ¿Qué países conquisto?”. Frente a esta interrogante, una estudiante menciona, “España, Portugal, Francia”. Dándole continuidad a la clase, la profesora pregunta, “¿Qué características climáticas tenían estos países?, ¿ustedes creen que el clima que existe en estos países es parecido al nuestro?”. Estudiantes, muchos de ellos y ellas a la vez responden un categórico no. La profesora continua diciendo “¿Por qué creen que el ejército se mantenía fuerte?, y una estudiante dice, “porque comían harto”. La profesora felicita a la estudiante y le pregunta a otra, “¿de dónde sacaban la comida?”. Y la estudiante interpelada menciona, “de cosechas”.</p>	
O.1.2.CEL.10	<p>Profesora mantiene el hilo de la clase y menciona, “Europa tenía un clima que beneficiaba la agricultura, igual que acá en Peñaflo, donde antes de BATA era</p>	

	<p>sólo agricultura, ¿ustedes tienen familiares que trabajaron en BATA? Un grupo de estudiantes dicen que sí y ponen de ejemplos a tíos y abuelos, entre otros. La profesora continúa diciendo, “aquí en Peñaflores hay tierras fértiles, al igual que en la Europa Napoleónica, donde la agricultura era la base de la economía, que ayudó a Napoleón a mantenerse”. Profesora se detiene y le pide a un estudiante algo, diciendo, “Benjamín, puede leer el final de la página 55”, y el estudiante comienza a hacerlo. Luego de esta lectura, la profesora menciona, “Napoleón luego de abdicar se vuelve a lo mismo de antes, ¿Qué creen que pasó con la población? Paralelo a esto una estudiante se molesta porque no la toman en cuenta, no obstante profesora continúa diciendo, “¿Qué ocurrió con la mentalidad de la gente de la Ilustración? Un estudiante responde, “cambio, porque ya sabían que podían gobernarse, por lo que era comprensible su enojo”.</p>	<p>Relación de Europa napoleónica con Peñaflores, desde la mirada de la existencia de tierras fértiles.</p>
O.1.2.CEL.11	<p>La profesora le pide a otra estudiante (Jaresly) que continúe la lectura y ella lo hace sin presentar problema alguno. Luego de esto la profesora continúa y dice, “¿Cuál creen que fue la clase social que más se molestó?”. Un estudiante dice, “el pueblo llano”, a lo que la profesora apunta, “¿pero cual puntualmente que les he mencionado que va más adelante?”. Una estudiante menciona, “la burguesía”. Felicita la profesora a esta estudiante y prosigue diciendo, “¿quiénes derrotan al gobierno de los 100 días?, a lo que ella misma responde, “todos los países que habían sido tomados, se opusieron que volviera Napoleón”. Profesora, ahora le pide Jim que continúe la lectura y este lo hace.</p>	
O.1.2.CEL.12	<p>La profesora llama la atención del curso, una vez que el estudiante concluye de</p>	

	<p>leer, y les dice, “chicos, les voy a pedir que de lo trabajado, hagan un mapa conceptual de la página 55”. Los estudiantes realizan la actividad con pocas excepciones. Esto, hasta finalizar el horario de la asignatura”. A lo que agrega, “la idea de hacer el esquema es que ustedes puedan comprender el proceso” y comienza a hacer preguntas que debiesen responderse con el mapa conceptual. Entre esta tarea, suena el timbre y profesora se despide del curso</p>	
--	--	--

Muestra: O2.1.LP.		Observación: 1°
Establecimiento: Liceo de Peñaflor		Curso: 3° medio
N°	observación	Unidades
O2.1.LP.1	<p>Profesor redacta el objetivo de la clase en la pizarra: “analizar mediante el uso de fuentes internacionales la intervención norteamericana en las políticas de Chile”. Luego pone en el pizarrón, “continuación...”la prensa nacional encabezada por El Mercurio, aplaudían la llegada de la misión económica, pues consideraban atrasado el desarrollo desde la crisis del sistema ISI...”</p>	
O2.1.LP.2	<p>8:25 a.m. en la sala hay siete alumnos. El horario de inicio es a las 8: 00 a.m.</p>	<p>Retrasos son una constante en este establecimiento.</p>
O2.1.LP.3	<p>Profesor continua escribiendo en el pizarrón: “Así, la posición del gobierno en relación a la misión Klein-Saks fue de gran expectativa. Sin embargo, la posición del movimiento de trabajadores y de la ciudadanía, articulada por los partidos de izquierda tuvieron un rechazo inmediato a la misión, argumentando que gran parte del precio de la estabilización lo pagarían los trabajadores por los siguientes puntos: 1) la inflación seria controlada por una reducción en el circulante y del crédito; 2) al permitir apertura total de las aduanas sin el</p>	

	impuesto especial a los productos importados, dañaría la venta de productos nacionales, lo que ocasionaría mayor desempleo; 3) la reducción del personal que componen las administraciones del estado aumentaría más la cesantía”.	
O2.1.LP.4	El profesor termina de escribir en la pizarra. Los estudiantes copian en sus cuadernos en silencio. Sólo por pequeñas interrupciones, todos y todas copian lo escrito en la pizarra. A las 8: 30 de la mañana hay nueve estudiantes.	Se mantiene dinámica de transcripción desde la pizarra a los cuadernos.
O2.1.LP.5	El profesor anuncia que retomará la clase pasada, y lo hace refiriéndose al contexto. Menciona a Gabriel González Videla y hace recordar a estudiantes lo visto. Les pregunta ¿Qué es la inflación? Frente a esto, estudiantes comienzan a lanzar ideas y llegan a recordar que tiene que ver con un “alza de precios”. Luego, profesor menciona que “el Chile de 1949 viene con situación de inflación, y que desde ahí vienen apareciendo los populismos” menciona a ejemplos latinoamericanos (Perón, Getulio Vargas, C. Ibáñez del Campo) y menciona que en “1955 se contrata la misión Klein-Saks. Profesor les pide a los y las estudiantes que recuerden el apellido del autor que ve el periodo y les dice ¿Tomás cuanto...? Una estudiante menciona dificultosamente “Moulian” a lo que profesor asiente con un “muy bien señorita”. Luego, el profesor pregunta que es el “circulante”, y un estudiante responde “papel moneda”, y con esto, el profesor se acerca a su puesto de trabajo y marca el cuaderno del estudiante que respondió acertadamente.	Podría entenderse por cierta acción pedagógica de enseñanza desde una mirada conductista.
O2.1.LP.6	Profesor, utiliza el ejemplo de la cebolla, y su precio para el 18 de septiembre. Con esto, estudiantes participan de mayor manera. Profesor menciona “¿díganme que no es rico una ensaladita a la chilena? ¿Rico no?”..., a lo que estudiantes responden casi todos con un	Establece relación con saberes que vienen desde la cotidianidad.

	¡sí!	
O2.1.LP.7	El profesor continúa con el contenido y propuestas de Carlos Ibáñez del Campo, y es cuando el profesor apela a recordar lo de la clase anterior y estudiantes buscan en su cuaderno el registrado anteriormente. El profesor explica repercusiones en la economía local de la misión. Pone ejemplos de compras cotidianas de artículos por parte de las familias. Narra el contexto y estudiantes atienden a la clase, exceptuando por una de los nueve presentes en la sala de clases.	El desarrollo de conexiones con saberes de la vida cotidiana se mantiene.
O2.1.LP.8	Luego, el profesor explica lo que analizarán y realizarán a continuación. Mientras prepara el computador el profesor habla de temas triviales y parte de historia de algunos estudiantes. Para ello utiliza un lenguaje que se mimetiza con el utilizado por las y los estudiantes.	Uso de un lenguaje común y poco academicista.
O2.1.LP.9	A las 9:45 a.m. se encuentran 18 estudiantes en aula. El profesor dicta preguntas que deberán responder utilizando la fuente: 1) señale las motivaciones por las cuales el departamento norteamericano habría querido ocultar su intervención para la contratación de la misión Klein-Saks en Chile.	
O2.1.LP.10	Profesor proyecta un texto, pero es necesario leerlo debido a que no se ve en el total de la sala. Estudiantes no siguen la lectura que realiza el profesor. La fuente utilizada está proyectada en un Word y la sala posee grandes ventanas sin cortinaje. La letra, que es pequeña no se precia desde toda la sala por la luz que entra.	Recurso visual no es útil para la clase desarrollada.
O2.1.LP.11	El profesor luego, comienza a hablar de la Industria y pone varios ejemplos, entre ellos, la Industria de calzado BATA y ahonda en este ejemplo. Pregunta a estudiantes si tíos o abuelos trabajaron en BATA y menciona seguido "BATA era una de las empresas de calzado más	Establece relación con Bata, industria de gran importancia para la historia local de la comuna.

	importantes de Chile...”, frente a lo que algunos estudiantes hacen un gesto de incredulidad (¡chaaaaaa!). Uno de ellos pregunta “¿y qué le pasó?, y el profesor responde “quebró con la crisis de 1982”. Otro estudiante pregunta “¿el zapato chileno es más caro?, frente a lo que el profesor responde desarrollando toda una explicación desde el comentario del estudiante. Utiliza como ejemplo el caso de los tomates para abordar el tema de la inflación y pregunta al curso “¿Cuánto cuesta el tomate en el Camino del Diablo? Y varios estudiantes responden “a mil la caja”. Y comienza con ello a ver alzas del precio según estado de la macroeconomía.	Profesor se hace cargo de intervenciones de estudiantes que se relacionan con saberes propios de lo cotidiano y de lo local.
O2.1.LP.12	Retoma el caso de BATA, para ver como quiebran empresas y la justificación de la misión Klein-Saks. Luego, el profesor pide dejar espacio en su cuaderno para el desarrollo de la actividad y pide a los y las estudiantes anotar seguido “conclusiones”. Comienza nuevamente a anotar en el pizarrón las conclusiones esta vez. Mientras el profesor realiza esta acción, estudiante pregunta “profe’ en Chile no más fracasó?” A lo que el profesor responde “sí, en Chile y en los otros no, si no BATA hubiese quebrado antes.	
O2.1.LP.13	Mientras estudiantes terminan de copiar en su cuaderno lo que está en la pizarra, profesor pasa la lista para finalizar la clase.	

Muestra: O.3.1. LC.		Observación: 1°
Establecimiento: Liceo Comercial de Peñaflo		Curso: 1° medio
N°	observación	Unidades
O.3.1. LC.1	Profesor comienza la clase pasando la lista. Nombra a estudiantes por su nombre de pila.	

O.3.1. LC.2	El profesor menciona “hoy veremos hábitat urbano y explosión del mundo urbano”, y realiza un mapa conceptual en la pizarra. Luego, se refiere al origen de las ciudades diciendo, “esto fue hace más de 6.000 años en Medio oriente”, y luego pregunta, “¿Dónde está Medio oriente?, ¿Qué países están en Medio Oriente?”. Los estudiantes lanzan nombres de países.	
O.3.1. LC.3	El profesor luego hace una diferencia entre el Chile del 1900 y de los 2000, y menciona, “veremos cómo las ciudades se planifican en el mundo desarrollado y subdesarrollado y ahí veremos cómo catalogamos a Santiago”. Pone de ejemplo que en el Chile del 1900 viven 1,2 millones en ciudad, y para los 2000 son cerca de 13 millones.	
O.3.1. LC.4	Un estudiante pide la palabra y dice, “nosotros somos del campo, en Santiago dicen que Peñaflor es campo”, el profesor frente a este comentario agrega, “aquí en Peñaflor hay muchas haciendas y parcelas. Peñaflor tiene resabios de su organización rural en localidades como Pelvín, Mallarauco, Pajaritos...no es menor el ejemplo de su compañera”. El desarrollo de esta idea es bruscamente cortado y el profesor continuo diciendo, “la rápida urbanización o explosión urbana” anotándolo en el pizarrón, y continuó diciendo, “tiene que ver con los mejores servicios y las oportunidades laborales. En Chile pasó por la mecanización del agro, con lo que quedan muchos trabajadores sin “pega”, debiendo ir a la ciudad. Un ejemplo claro es Peñaflor, ¿Dónde trabajan sus padres, tíos o abuelos?¿en Santiago?, Peñaflor es denominada como comuna dormitorio, ¿Por qué? ¿Por qué andan puros zombies?, no, porque la fuerza laboral llega sólo a dormir y trabaja en Santiago, la gran mayoría de los peñaflorinos no trabajan en la comuna...a que provincia pertenece Peñaflor...	Relación con Peñaflor viene desde estudiante. Profesor asume comentario y lo incorpora a la clase, sin embargo, no continúa el desarrollo de este. Ejemplifica a través de la comuna el movimiento de población campo/ciudad. Utiliza concepto de comuna/dormitorio.
O.3.1.	Un estudiante dice, “Talagante” a lo que el	Ejemplifica el tema de los

LC.5	profesor asiente con un “correcto” y continua mencionado, “por ejemplo, nosotros los “profes” somos la mayoría de Santiago y nos encontramos con un tráfico ligero, ya que todos van saliendo, y cuando nos vamos, todos vienen de vuelta. Eso es favorable para nosotros. En cambio sus padres deben llegar reclamando por los tacos ¿no?”, un estudiante asevera esto diciendo, “sí, en el cruce de Malloco”.	movimientos desde la periferia hacia la capital con lo experimentado cada día por los docentes que viven en Santiago. Experimentarían el beneficio de moverse contra el movimiento masivo de población.
O.3.1. LC.6	El profesor continua su clase y menciona, “en términos históricos hay dos etapas que explican la organización de la ciudad, una, la revolución industrial en los países desarrollados en el siglo XIX que trajo mejoras en los servicios básicos como alimentación, medicina, etc., y un desarrollo industrial que permitió planificar las ciudades...”, el profesor da una breve pausa y retoma diciendo, “todas las ciudades tienen un centro y una periferia, ¿Dónde está el sector más desposeído de la población, en el centro o en la periferia?”, a lo que algunos estudiantes mencionan, “en la periferia...”, “¿Por qué?” pregunta el profesor, a lo que responde el mismo, “por el valor del suelo”.	
O.3.1. LC.7	Luego de esto retoma la clase tratando el tema de las diferencias entre países subdesarrollados y desarrollados, ejemplificando mayoritariamente con África (inestabilidad política, avances médicos, educación, entre otros factores).	
O.3.1. LC.8	El profesor continua siempre su clase y menciona, “se masifica la llegada de personas a las ciudades con los medios de transporte y la proliferación de los viajes transoceánicos”, donde pone de ejemplo la llegada de italianos a Argentina.	
O.3.1. LC.9	El profesor pone otro título en la pizarra, donde escribe, “explosión ciudadana en países subdesarrollados”, comienza a explicar a los estudiantes, “existió una explosión desmedida del crecimiento de ciudades, por ejemplo Peñaflor está unido	Acerca de la “explosión ciudadana” realiza ejemplificación con la conurbación entre Peñaflor y Padre Hurtado o Maipú.

	a Padre Hurtado y este con Maipú. Por ejemplo veremos como el metro llegará a San Bernardo”, queda pensando unos segundos y pregunta, “¿el metro llegará a Peñaflor?”, frente a lo que una estudiante menciona, “no, porque hay agua de vertiente abajo”, otro estudiante menciona, “no, porque tenemos poca población”.	Comentarios no son tomados en cuenta por docente.
O.3.1. LC.10	Inmediatamente después de estos comentarios, el docente pide al grupo realizar actividades del libro de texto (editorial SM), de la pagina 159, preguntas 1, 2 y 3, y da 15 minutos para esto.	
O.3.1. LC.11	Al estar en esto, se corta la clase por actividad realizada por los cuartos medios, consistiendo esta en una exposición de arte contemporáneo. El curso comienza a salir en grupos de 8 estudiantes acompañando el observador al primer grupo.	
O.3.1. LC.12	En la sala los y las estudiantes se entremezclan con otros estudiantes, ya no existiendo ninguna dinámica grupal como 1° medio.	

Muestra: O.3.2.LC.		Observación: 2°
Establecimiento: Liceo Comercial de Peñaflor		Curso: 2° medio
N°	Observación	Unidades
O.3.2.LC.1	El profesor comienza la clase tratando el tema de la Guerra del Salitre, y un estudiante pregunta, “profe’ ¿cuál es la guerra del satélite?”. El profesor entre risas lo corrige y le dice, “es del salitre”. Con esto el curso completo se ríe.	
O.3.2.LC.2	El profesor vuelve a abordar el contenido visto en clases anteriores, entre ellos causas, ubicación, posesión del salitre (Inglaterra). Y el curso participa en este nuevo trabajo de contenidos vistos. El profesor pregunta al curso, “¿Qué se ganó con la Guerra del Salitre?”. Responde él mismo al ver el silencio del curso, “se gana territorio, lo que es tremendamente relevante, se obtiene prestigio militar y se	

	<p>reafirma el desarrollo económico”. Acto seguido escribe en la pizarra un título, “desarrollo económico 1850-1900” y destaca tres aspectos, “la minería (plata, cobre, carbón), la agricultura y el sistema financiero. Con esto comienza a abordar uno por uno, y respecto de la minería menciona, “la plata tiene su auge en la zona de Chañarcillo” y desarrolla un análisis de cada mineral, identificando las zonas productoras de cada mineral. En el caso del carbón nombra a Lota. Inmediatamente, un estudiante nombra a Lota Schwager. Frente a esta intervención, el profesor felicita al estudiante y dice, “bien, y ¿cuál es la insignia de Lota Schwager?” el mismo responde ya que no hubo respuesta por parte de las y los estudiantes, “es una lámpara de minero ¿no?”. Profesor menciona comparación entre Lota y el equipo de Lota Schwager y BATA y su equipo de fútbol que existió en otra época, explicando que desde los trabajadores se forman equipos de fútbol representativos de empresas distintas. La idea se acaba cuando el profesor hace un paso a la agricultura. Para esto, pregunta el docente, “¿en qué zonas del país se da esta actividad?”. Un estudiante pide la palabra y dice, “el sur, el centro, Peñaflor”. El profesor, nuevamente distingue zonas, cualidades de la producción agrícola. Para poner un ejemplo se refiere a la serie de televisión “El Señor de la Querencia”. Continúa refiriéndose al tema de la agricultura y menciona, “en la Quinta normal esta la Sociedad Nacional de Agricultura, ¿ustedes saben cual es la relación entre la Quinta Normal y Peñaflor?, es que desde ese lugar se trajeron la gran parte de los árboles en las principales calles de acceso a Peñaflor”.</p>	<p>Establece relación entre equipo de fútbol minero de Lota y equipo de fútbol de Bata, industria que marca la historia de Peñaflor.</p> <p>Relación sobre Peñaflor aparece desde estudiante. No existe mayor desarrollo y aprovechamiento pedagógico de la intervención del estudiante.</p> <p>Establece relación entre Quinta Normal y Peñaflor.</p>
O.3.2.LC.3	<p>Un estudiante comenta, “en Peñaflor hay mucha agricultura”, “efectivamente” responde el profesor, y el mismo estudiante continúa, “Pelvín, Malleruco,</p>	<p>Relación nuevamente es desde estudiante y no se realiza un trabajo sobre</p>

	Camino del Diablo, aunque se vean casas hay caleta de agricultura”. El profesor asiente con la cabeza, y diciendo así es, y apunta que pasará al tercer punto, las zonas de desarrollo financiero, y para esto les pregunta a los y las estudiantes sobre el endeudamiento de sus familias, si tienen hermanos estudiando e intenta conectar la deuda del país con lo vivido por las familias de estudiantes.	esta. Realiza conexión entre contenido y realidad familiar de estudiantes.
O.3.2.LC.4	Menciona los Bancos Ossa y Edwards aludiendo a que los últimos son dueños de un diario. Los estudiantes comienzan a nombrar distintos diarios hasta que uno dice “El Mercurio” y el profesor dice, “por fin, sí, El Mercurio”. El profesor pregunta a estudiantes que diarios compran en sus casas, y estudiantes nombran distintos diarios. El profesor finaliza la clase con una actividad con el libro de texto de traspaso de información a un cuadro de resumen. Con esto finaliza la clase.	Actividad no involucra un trabajo significativo en términos de aprendizaje.

Muestra: O2.2.LP.		Observación: 2°
Establecimiento: Liceo de Peñaflo		Curso: 3° medio
N°	observación	Unidades
O2.2.LP.1	A las 8:10 de la mañana hay siete estudiantes. El profesor comienza revisando algunos cuadernos con actividades pasadas. El profesor anota el	Retraso considerable de estudiantes.

	<p>objetivo de la clase en la parte superior de la pizarra, “conocer la evolución político-social de los gobiernos de Alessandri, Frei y Allende”. Acto seguido, les comenta a estudiantes, “hoy les dolerá la muñeca tanto escribir”. El profesor comienza a escribir en la pizarra acerca del gobierno de Jorge Alessandri Rodríguez. El profesor escribe sin copiar el texto desde ninguna fuente. Esta conducta es similar a la observación pasada. Separa la pizarra en tres partes, con líneas verticales. Para escribir en la parte superior se sube arriba de una silla, y abajo, se sienta en ella. Mientras escribe el profesor menciona, “si alguien le interesa saber de estas cartas deben dirigirse al fondo Alessandri, aunque sé que acá no resulta mucho decirlo”. Un estudiante responde a este comentario diciendo, “¿Por qué dice que aquí no resulta profe’?”. El profesor responde, “porque no creo que usted viaje al Archivo Nacional y pida estas cartas”. El mismo estudiantes, exageradamente y con gestos dice, “¡noooooo!”.</p>	<p>En las clases observadas esta estrategia se reitera.</p> <p>Manifiesta dominio de los contenidos.</p> <p>Realiza comentario que podría obstaculizar el interés de algún o alguna estudiante.</p>
O2.2.LP.2	<p>El profesor dice, “deberíamos armar una salida pedagógica para allá, sería entretenido”. Un estudiante dice a viva voz, “sáquenos de este liceo por favor, yo me consigo el permiso”, a lo que otro estudiante le comenta, “vo’ po’”. Mientras esto ocurre el profesor sigue escribiendo, y luego explica parte de lo escrito en la pizarra. Al trabajar temas económicos, desarrolla análisis de equilibrio en la demanda y oferta y puesta de precios con el consumo del confort, hablando de este producto como parte de un consumo masivo y diario.</p>	<p>Estudiante manifiesta el interés de salir del Liceo.</p> <p>Apela a lo cotidiano para explicar temas económicos más complejos.</p>
O2.2.LP.3	<p>A las 9:45 de la mañana hay 27 estudiantes, ya que llegan 20 estudiantes juntos al cambio de hora.</p>	<p>Estudiantes llegan a cambio de hora.</p>
O2.2.LP.4	<p>Además, utiliza la tapa de un lápiz como una nueva moneda, y ejemplifica el consumo de bienes y servicios con determinadas tapas de lápiz. Muestra</p>	

	fenómenos de inflación, inversión, empleo. Todo para explicar la arista económica del gobierno de Alessandri. Al terminar de explicar, continúa escribiendo en la pizarra. Desde el contenido del terremoto de 1960, comienza a hablar de las formas de vida cotidiana de la población. Se refiere al contexto, pensando en la vecindad del chavo, guardando las proporciones.	
O2.2.LP.5	El profesor continua su clase diciendo, “la reconstrucción fue lenta, pero favoreció el empleo. Debimos endeudarnos con el FMI” y trata el tema desde un prevencionista de riesgo actual, tratando a este profesional de “flayte” y haciendo un tono de voz que él denomina de “flayte”.	Realiza ciertos comentarios despectivos referente a segmentos de la población.
O2.2.LP.6	Luego, profesor le pide a un estudiante el nombre de su bisabuela, y comienza a imaginar y mencionar cuales pueden haber sido los intereses de ella (desde el machismo de la época) para recrear la época cotidiana. Se refiere a la vida de los 50’ y los 60’, imaginando la vida diaria de personajes hombres y mujeres. Trata temas de patrones de género, sexo, trabajo, esperanzas y proyectos de vida, moda, vestimenta y música.	Remite a que estudiantes imaginen otro contexto histórico, dando elementos para que puedan ir asimilando una idea en primera persona.
O2.2.LP.7	Luego, escribe otro título en el pizarrón y comienza, esta vez, a dictar el contenido. Se sienta al final de la sala y realiza este dictado. Para esto tampoco utiliza algún texto como referencia, si no que “improvisa” lo que los y las estudiantes están copiando en su cuaderno. En esta misma dinámica termina la clase.	Los cuadernos van siendo completados entre el escribir directo de lo que el docente redacta en la pizarra o de lo que les dicta.