



Los sentidos sobre la noción de tiempo histórico desde la narrativa de los estudiantes de sectores populares de Santiago.

Tesista: Miguel Flores Sepúlveda.

Profesora guía: Teresa Ríos Saavedra.

Profesor ayudante: Christian Larotonda.

Profesor informante: Beatriz Areyuna.

Tesis para optar al grado académico de Licenciado de Educación.

Santiago 2012

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	4
1.1 INTRODUCCIÓN AL PROBLEMA.....	4
1.2 PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN.....	7
1.3 PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	11
1.4 JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA.....	12
1.5 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	14
1.5.1 OBJETIVO GENERAL.....	14
1.5.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	14
2. MARCO TEÓRICO.....	15
2.1 HISTORIA ORAL Y NARRACIÓN.....	15
2.2 TIEMPO HISTÓRICO: UN ACERCAMIENTO AL CONCEPTO.....	18
2.2.1 LA TEMPORALIDAD EN LA HISTORIA: SU ASPECTO PEDAGÓGICO.....	23
2.2.2 LA NOCIÓN DE TEMPORALIDAD EN EL RELATO ESCOLAR.....	26
2.3 LICEO POPULAR.....	33
2.3.1 LA PEDAGOGÍA EN EL LICEO POPULAR.....	36
2.4 ESTUDIANTES Y CULTURA JUVENIL.....	39
2.5 LOS SENTIDOS CULTURALES: DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS SUJETOS JUVENILES....	45

3. MARCO METODOLÓGICO.....	53
3.1 DEFINICIÓN DE LA INVESTIGACIÓN.....	53
3.2 ENFOQUE METODOLÓGICO.....	53
4. DATOS.....	54
4.1 INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN.....	55
4.2 LA ENTREVISTA.....	55
4.3 ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD.....	55
4.4 CRITERIOS DE CREDIBILIDAD.....	56
5. ANÁLISIS DE CONTENIDO.....	57
6. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS.....	60
6.1 ANÁLISIS ESTRUCTURAL.....	60
7. CONCLUSIONES.....	76
8. BIBLIOGRAFÍA.....	91
9. ANEXOS.....	97
9.1 DISEÑO DE LA ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD APLICADA A LOS ESTUDIANTES.....	98
9.2 TRANSCRIPCIONES DE LAS ENTREVISTAS APLICADAS A LOS ESTUDIANTES.....	101

1. INTRODUCCIÓN

1.1 INTRODUCCIÓN AL PROBLEMA.

En esta investigación se abordará una vieja problemática que presenta el proceso de enseñanza y aprendizaje en las clases de historia, problemática relacionada con la noción de tiempo histórico, específicamente, los sentidos que le otorgan los estudiantes de sectores populares de la ciudad de Santiago.

El «tiempo histórico» como plataforma del proceso de enseñanza y aprendizaje de la disciplina histórica, y, además, como categoría de análisis de los diferentes períodos históricos que nos ofrece la historia de la humanidad, es concebida como una estructura conceptual que tiene como objetivo romper el esquema cronológico-lineal que representa la historia oficial construida por militares, diplomáticos, presidentes y/o empresarios.

De este modo, la noción de tiempo histórico no posee una definición única, debido a su cualidad multidisciplinar, es un concepto que representa, teóricamente hablando, una base polisémica, es decir, las distintas categorías que están presentes en la estructura conceptual del tiempo histórico nos hablan de una realidad no lineal, por el contrario, las continuidades y los cambios, la relación del pasado-presente-futuro, las duraciones, las sincronías y las anacronías, las multicausalidades, las periodizaciones, etc., dan cuenta que la realidad histórica es un proceso diverso y no progresivo-cronológico, como habitualmente se cree.

Nuestra intención es poder develar los sentidos que le otorgan a la noción de tiempo histórico los estudiantes de sectores populares de la ciudad de Santiago, con la posibilidad latente de lograr vislumbrar algo más de la cultura juvenil de los sujetos a investigar. De este modo se ha considerado el recurso de la narración (o relato) de los estudiantes, la que entenderemos siguiendo al autor Paul Ricoeur como “un fenómeno que está íntimamente relacionado con la temporalidad, la cual es un elemento común que, marca, articula y clarifica la experiencia humana” (Ríos 2005: 54)

Con la intención de ahondar, desde una perspectiva profundizadora lo anteriormente expuesto, es necesario develar el carácter fenomenológico que existe detrás de nuestro trabajo investigativo. Es así, como el aporte teórico que nos servirá de base y apoyo en todo nuestra labor de investigación se encuentra en el autor de nacionalidad francesa Paul Ricoeur.

Ricoeur nos adentra, desde una primera aproximación, a un presupuesto que guiara toda la tarea metodológica de la tesis, y que el autor se refiere en los siguientes términos: “El presupuesto fenomenológico fundamental de una filosofía de la interpretación es que toda pregunta sobre un ente cualquiera es una pregunta sobre el sentido de ese ente”. (Ricoeur 2006: 54)

Esta cita de Ricoeur, extraída de su obra “Del texto a la acción” (2006) nos devela que el carácter fenomenológico de la investigación se refleja en una pregunta realizada a partir del

sentido que se quiere descubrir en el actuar de los estudiantes de sectores populares de Santiago, en relación a las nociones de tiempo histórico que pudiesen manejar. Entonces, el presupuesto fenomenológico de la hermenéutica, siguiendo las palabras de Paul Ricoeur es develar el sentido de los fenómenos sociales que los actuantes realizan cotidianamente. El autor sentencia: “De este modo se presupone la elección de la actitud fenomenológica en lugar de la de la actitud naturalista objetivista. Optar por el sentido es, pues, el supuesto más general de la hermenéutica.” (Ricoeur 2006: 54)

Sin embargo, existe otro presupuesto que guía nuestra faena de investigación, este otro presupuesto, y siempre orientándonos por las palabras de Paul Ricoeur, tiene relación con desarrollar una actitud interpretativa que el mundo del texto nos quiere revelar. Ricoeur relata lo siguiente: “Por presupuesto hermenéutico entiendo esencialmente la necesidad que tiene la fenomenología de concebir su método como una *Auslegung*, una exégesis, una explicitación o una interpretación.” (Ricoeur 2006: 60)

La actitud hermenéutica que nos muestra Paul Ricoeur, va en correspondencia con la idea de poder develar los significados que el mundo del texto intenta manifestarnos a través de la actividad lectora. Esta labor de lectura, que nos permitirá develar los sentidos y los significados que el mundo del texto nos quiere revelar, nos proporcionará ideas, pensamientos, prejuicios, emociones y acciones que hombres y mujeres de carne y hueso efectúan diariamente.

Para el caso de nuestra investigación de tesis, el objetivo es, y vinculándolo con los presupuestos fenomenológicos y hermenéuticos que nos ha proporcionado Ricoeur, develar los sentidos sobre las nociones de tiempo histórico que tienen los estudiantes de sectores populares de Santiago, procurando con ello seguir el camino metodológico inaugurado por Paul Ricoeur.

Otro autor que nos guía en nuestra tesis de investigación, desde el punto de vista metodológico, es Clifford Geertz, que con su visión antropológica de la investigación en las ciencias sociales busca: “atender a la conducta y hacerlo con cierto rigor porque es en el fluir de la conducta –o, más precisamente, de la acción social- donde las formas culturales encuentran articulación. La encuentran también, por supuesto, en diversas clases de artefactos y en diversos estados de conciencia; pero éstos cobran su significación del papel que desempeñan (Wittgenstein diría de su “uso”) en una estructura operante de vida, y no de las relaciones intrínsecas que puedan guardar entre sí.” (Geertz 2005: 30)

Lo que expresa Geertz en su obra *La interpretación de las culturas* (2005), es que la interpretación de las subculturas existentes se debe de comenzar por la búsqueda de la significancia que las conductas humanas nos depositan de forma diaria.

Sin embargo, esta búsqueda de los significados que las acciones humanas nos presentan en la interacción social, no deben ser tomadas como la verdadera y única conducta que realizan los seres humanos dentro del sistema social, sino que deben ser adquiridas desde la posibilidad cierta

de que existen variados actos que difícilmente podrían corroborar lo de la verdadera y única conducta humana. Esta idea extraída del autor aludido, el propio Geertz lo expresa de la siguiente manera:

“En el intento de lanzarme a esa integración desde el terreno antropológico para llegar así a una imagen más exacta del hombre, deseo proponer dos ideas: la primera es la de que la cultura se comprende mejor no como complejos de esquemas concretos de conducta –costumbres, usanzas, tradiciones, conjuntos de hábitos–, como ha ocurrido en general hasta ahora, sino como una serie de mecanismos de control –planes, recetas, fórmulas, reglas, instrucciones (lo que los ingenieros de computación llaman “programas”)- que gobiernan la conducta. La segunda idea es la de que el hombre es precisamente el animal que más depende de esos mecanismos de control extragenéticos, que están fuera de su piel, de esos programas culturales para ordenar su conducta”. (Geertz 2005: 51)

Lo que en concreto nos habla Geertz, es que las conductas que los hombres y las mujeres de carne y hueso realizan en la cotidianeidad de sus vidas son el producto de elementos tangibles e intangibles que plantean el arquetipo básico de las conductas de los seres humanos.

El autor estadounidense esclarece lo anteriormente dicho, así: “Nuestras ideas, nuestros valores, nuestros actos y hasta nuestras emociones son, lo mismo que nuestro propio sistema nervioso, productos culturales, productos elaborados partiendo ciertamente de nuestras tendencias, facultades y disposiciones con que nacimos, pero ello no obstante productos elaborados.” (Geertz 2005: 56)

Nuestras acciones y nuestros pensamientos pueden conectarse con lo que el autor norteamericano refiere en los siguientes términos:

“Y es aquí, para llegar por fin al título de este trabajo, donde el concepto de cultura tiene un impacto sobre el concepto de hombre. Cuando se la concibe como una serie de dispositivos simbólicos para controlar la conducta, como una serie de fuentes extrasomáticas de información, la cultura suministra el vínculo entre lo que los hombres son intrínsecamente capaces de llegar a ser y lo que realmente llegan a ser uno por uno. Llegar a ser humano es llegar a ser un individuo y llegamos a ser individuos guiados por esquemas culturales, por sistemas de significación históricamente creados en virtud de los cuales formamos, ordenamos, sustentamos y dirigimos nuestras vidas”. (Geertz 2005: 57)

Clifford Geertz nos esboza en su completa obra de las interpretaciones de las culturas (o subculturas), que lo importante que hay que rescatar son que las conductas de los seres humanos son el producto de una construcción histórica, pero que además son el producto de las distintas subculturas que moldean y ordenan los pensamientos y las acciones de los hombres.

1.2 PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN.

Una constante en las clases de historia, y que afecta el aprendizaje de los estudiantes de sectores populares de Santiago es la falta y/o inexistencia de nociones básicas sobre el concepto tiempo histórico, con la consiguiente, predominancia de líneas de tiempos uniformes en las clases de historia.

Entonces, cabe señalar que la problemática que llevaremos a cabo se potencia a partir de las siguientes interrogantes ¿Es la cronología el fundamento temporal en la clase de historia? ¿En las clases de historia predomina el tiempo cronológico o el tiempo histórico? ¿La pedagogía de la historia está preparada para mostrar los alcances didácticos del tiempo histórico? ¿Si se abriese la posibilidad en las clases de historia de un proceso de enseñanza y aprendizaje centrado en el tiempo histórico, qué expectativas tendrían tanto el profesorado como los estudiantes? ¿La noción de tiempo histórico, desde una perspectiva curricular, se caracterizara por exhibir una cualidad explícita o implícita en las clases de historia?

¿Es la cronología el fundamento temporal en la clase de historia?

En las clases de historia de hoy en día la temporalidad de la disciplina histórica se encuadra en la enseñanza que fundamenta y argumenta que el transcurrir histórico se basa en una sucesión lineal de hechos, predominantemente económicos o políticos, que no tienen conexión alguna. Esta interrogante podría tomarse como el puntal que guía nuestra investigación de tesis, debido a que toca la problemática del tiempo histórico en su fase inicial.

¿En las clases de historia predomina el tiempo cronológico o el tiempo histórico?

Otra de las preguntas orientadoras que guía nuestra labor investigativa tiene relación con que en el cotidiano proceso de enseñanza y aprendizaje histórico, la predominancia del tiempo cronológico es abrumadoramente utilizada por los docentes de historia al abordar los contenidos curriculares de la disciplina histórica. Esta interrogante puede dirigirse hacia la consecución de que, posiblemente, la enseñanza del tiempo cronológico para los estudiantes de sectores populares de Santiago reviste algún sentido o significado que, eventualmente, el tiempo histórico no entrega.

Es por ello, que esta pregunta orientadora, correspondiente a la primacía de uno de los dos tiempos en las clases de historia, es pertinente a la hora de poder definir el sentido que tiene la noción de tiempo histórico tanto en el pensar como en el del actuar de los estudiantes analizados en esta investigación social.

El sentido (Ricoeur) y la significancia de los símbolos culturales (Geertz), pueden ser vinculados y añadidos a la investigación educativa que llevamos adelante, en el entendido de que los relatos que nos entregan los y las estudiantes pueden revelarnos las nociones de tiempo histórico.

¿La pedagogía de la historia está preparada para mostrar los alcances didácticos del tiempo histórico?

La pregunta orientadora que abordaremos a continuación, será mejor explicada por una cita del autor Clifford Geertz, extraída del libro *La interpretación de las culturas* en el que dice lo siguiente: “Creyendo con Max Weber que el hombre es un animal inserto en tramas de significación que él mismo ha tejido, considero que la cultura es esa urdimbre y que el análisis de la cultura ha de ser por lo tanto, no una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones. Lo que busco es la explicación, interpretando expresiones sociales que son enigmáticas en su superficie. Pero semejante pronunciamiento, que contiene toda una doctrina en una cláusula, exige en sí mismo alguna explicación.” (Geertz 2005: 20)

La cita escogida del autor norteamericano nos servirá para, aplicada a la problemática del tiempo histórico, corroborar que las tramas de significación a la que hace alusión Geertz pueden ser comprendidas como la búsqueda para la develación de los sentidos que pudiesen presentar los estudiantes de sectores populares de Santiago en relación a las nociones de tiempo histórico. El concepto de tiempo histórico tiene que ser necesariamente tomado como un término que pretende convertirse en un concepto social que sea capaz de rescatar, develar y analizar las acciones y los pensamientos que hombres y mujeres de carne y hueso realizan en su vida cotidiana.

Y es en esta dirección, que la pedagogía en historia pudiese transformarse en una herramienta capacitada para mostrar los alcances didácticos del tiempo histórico en su diaria labor de interacción con los actos y conocimientos que los estudiantes de sectores populares de Santiago poseen.

La explicación de esta idea puede entenderse de la siguiente forma: La pedagogía didáctica al encontrarse en permanente contacto con los estudiantes de sectores populares de Santiago, tiene la primera posibilidad de interactuar con estos jóvenes escolares de zonas marginales de la Región Metropolitana, y esta ventaja que tiene la pedagogía didáctica estriba en que los actuantes de esta dinámica en las clases de historia, no solamente atenderán las exigencias curriculares que tienen que cumplir obligatoriamente, sino que, también podrán ponerle atención a los discursos extra curriculares que hablan de aspectos económicos, políticos, sociales, culturales, étnicos, etc., que muchas veces son dejados de lado por cumplir con los compromisos laborales.

Los tantos aspectos que nombramos anteriormente, además de contener la categoría que les cabe en su propia esfera de actuación, también podrían ser articulados desde la interrelación y la búsqueda de sentidos y significaciones que manifestarían los relatos de los estudiantes de sectores populares de Santiago presentes en el dinamismo que impera en las clases de historia. Esto, en palabras más comprensibles quiere decir que la aplicación del tiempo histórico, en su acepción sociocultural, tiene que develar los sentidos y significados de los estudiantes analizados.

¿Si se abriese la posibilidad en las clases de historia de un proceso de enseñanza y aprendizaje centrado en el tiempo histórico, qué expectativas tendrían tanto el profesorado como los estudiantes?

La siguiente pregunta orientadora tiene su importancia en la idea de que las expectativas, entendidas éstas como sentidos y significados de profesores y estudiantes, pero, específicamente centrados en las expectativas de los estudiantes, por ser éstos los sujetos a investigar, son el producto de las esperanzas depositadas en una visión más humanizada de la disciplina histórica.

El rol que le compete al concepto de tiempo histórico en las nuevas expectativas que abriría la posibilidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje histórico, pueden ser mejor expuestas por Geertz al declarar que: “Considerada la cuestión de esta manera, la finalidad de la antropología consiste en ampliar el universo del discurso humano. Desde luego, no es ésta su única finalidad, también aspira a la instrucción, al entretenimiento, al consejo práctico, al progreso moral y a descubrir el orden natural de la conducta humana; y no es la antropología la única disciplina que persigue esta finalidad. Pero se trata de una meta a la que se ajusta peculiarmente bien el concepto semiótico de cultura. Entendida como sistemas en interacción de signos interpretables (que, ignorando las acepciones provinciales, yo llamaría símbolos), la cultura no es una entidad, algo a lo que puedan atribuirse de manera causal acontecimientos sociales, modos de conducta, instituciones o procesos sociales; la cultura es un contexto dentro del cual pueden describirse todos esos fenómenos de manera inteligible, es decir, densa.” (Geertz 2005: 27)

El discurso humano al cual hace alusión Geertz, son o podrían ser considerados como las expectativas a que se refiere la pregunta orientadora, en el entendido de que, lo esperado tanto por el profesorado como por los estudiantes es poder mostrarnos, a través de sus propios relatos, su discurso social, cultural, económico, político, moral, étnico y por supuesto histórico, de lo que ellos realmente comprenden por cotidianeidad socio-histórica.

A nivel disciplinar, el uso del concepto tiempo histórico, desde las expectativas esperadas por profesores y estudiantes de sectores populares de Santiago, es pretender, y también poder alcanzar develar los sentidos y significados de los estudiantes que se quiere analizar, correspondiente a las nociones del concepto en cuestión, en la dirección de dar un espacio para conocer otros discursos (sentidos y significaciones impresos en ellos) de los sujetos juveniles y escolares que, mayoritariamente, son objeto de la censura a nivel general que las instancias institucionales del poder central procuran sobre ellos.

Es menester, entonces fundamentar que los intereses, según el autor estadounidense, antropológicos de la investigación social del discurso humano, tienen que dirigirse a la consecución de rescatar, develar, analizar e interpretar las expectativas (entiéndase sentidos y significados) que los seres humanos en general, y los estudiantes analizados en particular exhiben.

¿La noción de tiempo histórico, desde una perspectiva curricular, se caracterizara por exhibir una cualidad explícita o implícita en las clases de historia?

En el caso de la pregunta orientadora precedente, si bien es parte del aspecto técnico de la investigación que llevamos adelante, es también cierto que no deja de ser una interrogante vinculada a los sentidos y significados que los estudiantes de sectores populares de Santiago tienen sobre las nociones de tiempo histórico.

El problema que suscita esta pregunta orientadora, se refleja en una disyuntiva que afectaría a los relatos de los estudiantes analizados, desde la perspectiva de los sentidos y/o significados en juego, que si la exhibición es explícita no suscitaría mayores dificultades debido a que los sujetos escolares que se quiere estudiar, y los relatos involucrados con ellos, podrán mostrar el rasgo principal esperable, es decir, en las clases de historia los relatos de los estudiantes en general, y de los que se analizara en particular, serán conocidos de manera profunda y completa con el objetivo de develar sentidos económicos, políticos, sociales, culturales, etc.

Sin embargo, si la aparición es implícita significa que, como todas las cosas que surgen de manera tácita tienen que ser necesariamente omitidas ideas, pensamientos, prejuicios y valoraciones que quizás los estudiantes que se analizarán, no quisieran que se pasaran por alto por ser significativas para ellos. En este caso, los relatos de los estudiantes de sectores populares de Santiago serán seleccionados, es decir, no todas las narrativas (o relatos) de los estudiantes en cuestión podrán ser conocidos de forma profunda y completa.

Siguiendo con las palabras de Geertz, en relación a los sentidos de estudiantes de sectores populares de Santiago sobre las nociones de tiempo histórico que ellos tienen, el propio autor mencionado nos servirá de guía: “La proposición de que no conviene a nuestro interés pasar por alto en la conducta humana las propiedades mismas que nos interesan antes de comenzar a examinar esa conducta, ha elevado a veces sus pretensiones hasta el punto de afirmar: como lo que nos interesa son sólo esas propiedades no necesitamos atender a la conducta sino en forma muy sumaria.” (Geertz 2005: 29)

Entonces, que sucederá si la característica de la aparición del tiempo histórico en las clases de historia es implícita; habrá que, como dice Geertz, pasar por alto las conductas, las acciones y los pensamientos de algunos estudiantes, y dejar otras, si la idea es poder mostrarlas todas. Los sujetos juveniles y escolares que analizamos, siempre han sido silenciados en los distintos ámbitos de su vida diaria, la intencionalidad de esta investigación social es poder darles un espacio para ser representativos sus relatos concernientes a los sentidos sobre las nociones de tiempo histórico.

El desarrollo globalizante que actualmente impera en la sociedad del siglo XXI, nos exige una mayor familiaridad con los antecedentes históricos que subsistieron en otras épocas, pero no con la intencionalidad de conocer la idea de progreso es su acepción positivista, sino, más bien, desde las distintas implicaciones que trae aparejada la compleja sociedad actual: el no hacerlo es

simplificar la naturaleza misma de la historia y su temporalidad.

Desde una situación realista, estamos conscientes que en las clases de historia lo que se les imparte a los estudiantes de sectores populares de Santiago, es una enseñanza tempo-lineal, deduciendo de ello, que la noción de tiempo histórico se asimila más a la cronología positivista que a un proceso histórico multicausal.

Esta problemática puede deberse a: desinterés de los estudiantes en las clases de historia, desconocimiento por parte de los profesores del concepto tiempo histórico o una dificultad ingente para el aprendizaje de los estudiantes de sectores populares de Santiago, concerniente al concepto tiempo histórico. Por lo tanto, el problema del tiempo histórico como simple cronología puede enmarcarse en un supuesto sociocultural, es decir, para estudiantes de sectores populares de Santiago es más factible aprender una simple línea de tiempo con fechas, datos superfluos y personajes encerrados en la memoria histórica de generaciones pasadas, porque el futuro relacionado con el proceso de enseñanza y aprendizaje de estos estudiantes de la educación técnico-profesional, está marcado por la simple y básica formación del saber leer-escribir y las cuatros operaciones básicas de las matemáticas.

El planteamiento de nuestras preguntas de investigación es poder develar el o los sentidos presentes en la narrativa de los estudiantes de sectores populares de Santiago sobre las nociones del concepto tiempo histórico, lo cual lo lograremos siguiendo la dirección de las preguntas orientadoras que detallamos con anterioridad.

1.3 PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.

El problema de nuestra investigación está orientado a develar los sentidos sobre las nociones de tiempo histórico en las narrativas de los estudiantes de sectores populares de Santiago, pues creemos que los estudiantes pueden acercarse a la noción de tiempo histórico desde sus narrativas, develando su mirada de la historia y así, crear una oportunidad para que se conviertan en sus propios historiadores.

Nuestro fenómeno de estudio son los sentidos que otorgan los estudiantes al concepto tiempo histórico, puesto que éste se constituye en el paradigma del proceso de enseñanza y aprendizaje de la disciplina histórica, creemos que la problemática se funda en el supuesto de las dificultades que se presentan en la comprensión de los diferentes contextos de estudio que muestra la historia. A modo de ejemplo tenemos dos contenidos históricos, como son, Roma dentro del estudio clásico de la historia, y por otro lado, la modernización tecnológica de América Latina, dos contextos históricos que solo se conocen en las investigaciones y estudios históricos, a través de una perspectiva cronológico-lineal.

El sentido que se quiere develar de las nociones de tiempo histórico que tienen los y las

estudiantes de sectores populares de Santiago, corresponde a un conjunto de orientaciones que nos permitan comprender los múltiples aspectos que subyacen en la cultura de los sujetos de estudio.

Nuestro estudio se enmarca en la propuesta hermenéutica de Ricoeur puesto que como señala Teresa Ríos:

El interés de la hermenéutica, dicho en palabras simples, es descubrir en el discurso el conjunto de referencias que lo abren a un mundo nuevo de sentidos (Ríos 2005: 58).

Por ello, podríamos afirmar que nuestra investigación contempla un carácter fenomenológico.

Por lo tanto creemos importante develar, descubrir, investigar e interpretar, a partir de la siguiente problematización:

¿Cuáles son los sentidos que le otorgan a la noción de tiempo histórico un grupo de estudiantes de sectores populares de la ciudad de Santiago?

1.4 JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA.

Existen varias investigaciones teóricas que justifican las dificultades de comprensión que tienen sobre el tiempo histórico los estudiantes de sectores populares de Santiago, éstas, principalmente demuestran las formas que los estudiantes llevan a cabo su aprendizaje conceptualizando la disciplina histórica y su temporalidad desde, únicamente, la dirección lineal del eterno progreso.

Ángel Blanco Rebollo, uno de los autores consultados, en una investigación para su título doctoral, llamada “La representación del tiempo histórico en los libros de texto de primero y segundo de la ESO” (2008), hace notar que la noción de tiempo histórico en los textos escolares para la educación hispánica, revisten una complejización creciente para el aprendizaje de los estudiantes españoles. En las palabras del propio autor, esto refiere a que:

“se ha procurado precisar otros aspectos fundamentales como la definición del tiempo histórico, la tipificación de los conceptos temporales más destacados, el punto de vista de las ciencias sociales relacionadas con la temporalidad, el papel del profesorado y el alumnado y la necesidad de modelos específicos para analizar la representación del tiempo histórico en los manuales de ESO”. (Blanco Rebollo 2008: 79)

Joan Pagès y Antoni Santisteban, en un artículo titulado La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación primaria (2010), y desde una perspectiva vinculada más a lo social, realizan un ejercicio comparativo entre el tiempo cronológico y el tiempo rizomático, en la cual el primero es el fiel representante del progreso lineal de la historia, y el segundo, la imagen de una multiplicidad de tipificaciones temporales. Los autores piensan que:

“Está emergiendo una nueva representación del tiempo histórico. La concepción newtoniana de un tiempo único deja paso a la multiplicidad de ritmos y de tiempos. Pero aún nuestra cultura está atrapada en una visión lineal del curso de la historia, que interpreta los cambios siempre como mejoras y como progreso olvidando que lo que para unos puede significar progreso, para otros puede representar decadencia”. (Pagès y Santisteban 2010: 283)

Por último, los autores Alberto y David Ceballos Hornero, en su artículo *Categorías de tiempo histórico* (2006), manifiestan, al igual que los dos autores anteriormente citados, una distinción entre tiempo cronológico y tiempo histórico. El tiempo cronológico es exhibido como la sucesión de acontecimientos históricos que van mostrando dataciones, personajes, y hechos, sin una aparente conexión histórica. Por su parte, el tiempo histórico es presentado como un proceso múltiple de fechas que se conectan con las del presente, recordando las del pasado y mirando las del futuro; personajes y hechos que no solamente representan a los sujetos y acontecimientos dominantes de la historia oficial, sino que, además develan las historias (y los tiempos) de los personajes de carne y hueso muchas veces silenciados por los registros históricos oficiales. Ambos autores lo expresan en los siguientes términos:

“El olvido pertenece a los vencedores, pues los derrotados no pueden permitirse olvidar lo que ocurrió, generando una memoria negativa como característica de su historia, e incluso de su identidad. Esta amnesia histórica por parte de los vencedores se materializa en la supresión oficial de recuerdos conflictivos en beneficio de la cohesión social, sea entre grupos diferentes o dentro de un mismo grupo. Es decir, el vínculo entre historia y memoria no es simple e introduce el tiempo a través del olvido de la pasajera vida humana”. (Ceballos Hornero, David y Alberto 2006: 141)

Para seguir fundamentando la justificación del problema, Beatriz Areyuna y Fabián González, en su libro *Contextualizando el curriculum de historia y ciencias sociales* (2004), nos relatan lo siguiente: “La construcción de la noción de tiempo histórico en nuestros alumnos es fundamental. Comprender la historia implica poder establecer relaciones de influencia, tanto de unos hechos con otros, en un mismo tiempo, como de unos hechos con otros a lo largo del tiempo. Implica hacer análisis tanto sincrónicos (interrelaciones de las variables sociales en un mismo momento) como diacrónicos (interrelación de los fenómenos sociales a lo largo del tiempo).” (Areyuna y González 2004: 86)

Además, agregan los autores aludidos en la misma obra: “en dicha comprensión, surge en primera instancia la noción de tiempo histórico. La comprensión del tiempo histórico involucra nociones como cambio, continuidad y duración (larga, media o corta) de los hechos o acciones bajo estudio.” (Areyuna y González 2004: 87)

Lo acotado por los autores nacionales, nos permite vislumbrar la posible relación entre la noción de tiempo histórico y los sentidos de los estudiantes que analizaremos en la investigación.

1.5 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.

1.5.1 OBJETIVO GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN:

- Comprender cuales son los sentidos que le otorgan a la noción de tiempo histórico un grupo de estudiantes de sectores populares de la ciudad de Santiago.

1.5.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS DE LA INVESTIGACIÓN:

- Identificar los sentidos sobre las nociones de tiempo histórico presentes en la narrativa de los estudiantes de sectores populares de Santiago.
- Analizar los sentidos sobre las nociones de tiempo histórico presentes en la narrativa de los estudiantes de sectores populares de Santiago.
- Interpretar cuáles son los sentidos sobre las nociones de tiempo histórico, que se descubren en la narrativa de los estudiantes de sectores populares de Santiago, desde las clases de historia.

2. MARCO TEÓRICO.

2.1 HISTORIA ORAL Y NARRACIÓN.

De acuerdo al repaso teórico establecemos que la historia oral es una metodología donde se logra rescatar las vivencias de sujetos históricos o de actores sociales que vivieron un determinado proceso histórico, por ende los relatos de estas personas (hombres o mujeres), alimentan el trabajo historiográfico de la construcción de conocimiento académico que se necesita para realizar análisis detallados de distintos contextos históricos.

Desde la historia oral rescatamos el hecho narrativo, que se desarrolla como el espacio de libertad que ofrece a las personas comunes y corrientes la posibilidad de narrar su pensamiento, contar los hechos desde su propia visión de mundo; creemos que la narrativa de los sujetos nos permite conocer las motivaciones que estos tiene a la hora de conectarse con un determinado conocimiento histórico, pues brinda la oportunidad de poder construir su propia concepción de mundo.

Ahora bien, que nosotros consideremos la narrativa de los sujetos de carne y hueso como una ocasión en la cual poder mostrar la realidad del proceso de enseñanza y aprendizaje, no debe hacer olvidar, que en las clases de historia los estudiantes, constantemente, se encuentran influenciados por el papel del docente y la obligatoriedad de los manuales escolares (entre muchas otras cosas), lo que imposibilitaría una mayor autonomía de la narrativa de los estudiantes en la configuración histórica.

...los programas de historia oral hacen que los estudiantes tengan un enfoque activo, y no pasivo, de la historia. Se convierten así en sus propios historiadores por la mejor de las razones: participar en una investigación viva y explorar lo desconocido. (Mehaffy 1995)

En tanto, que nos dicen los intelectuales de la narración y la historia oral como forma de trabajo con los estudiantes; Darío Muñoz Onofre (2003), nos dice que rescatar la narrativa de la historia oral nos permite rescata los significados que el narrador oral re-significa en sus construcciones orales o escritas.

Y siguiendo con la obra del autor aludido es preciso detallar como éste nos aporta, no solo, la oportunidad de crear significados en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la disciplina histórica, pues también rescatamos la construcción conjunta entre el docente y los estudiantes de una narrativa histórica para entender la realidad.

Este autor nos dice que puede existir una historia no contada que se remite a la circulación de datos que los libros no logran conjurar (texto como visión general del libro, expresión

tradicional de lectura en la historia), y siendo historia no contada, crear una oportunidad de narración para los estudiantes, significaría, en lo inmediato, una acción democrática que posibilitaría comprender cuales son los sentidos sobre la noción de tiempo histórico de los estudiantes de sectores populares.

De esta manera, nos aventuramos a comprender el movimiento de interrelaciones de secuencias de frases y anécdotas que un narrador realiza a petición de un interlocutor y que provoca que significados aislados conformen unidades narrativas con mayores niveles de integralidad. (Muñoz 2003: 98)

El movimiento de las interrelaciones entre el que narra y el que se lo pide, tiene que tomarse desde una perspectiva sociocultural, es decir, poder llegar a develar los distintos sentimientos, anhelos, frustraciones, etc., que tienen en sus cerebros los sujetos que no son considerados dentro de una narrativa histórica oficial.

También se presenta una historia oral que nos habla de una interrelación cotidiana, en el caso de los escolares, cotidiana porque se logra conectar con los relatos de los estudiantes, a modo de diálogo con las construcciones narrativas de los sujetos (para nuestro caso sus sentidos), pues este autor nos propone las producciones verbales como una forma de entender y un método de comunicación con los estudiantes “crear pasarelas entre la lengua oral y la lengua escrita” (2003) es una motivación del autor en pos de atender las expresiones orales y escritas que pueden desarrollar los estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Nuestra intención es investigar sobre los sentidos de los estudiantes, centrada en la temática del tiempo histórico, tarea que busca comprender como es que en la narrativa de los sujetos estudiantiles se pueden configurar nociones de temporalidad histórica.

Los estudiantes, en el proceso de enseñanza y aprendizaje, tienen un eje común que es la motivación de modificarse, adaptarse o asimilarse, a la estructura social, después del largo proceso educativo por el cual atraviesan. Pero lo que nos motiva en estos momentos es cómo aprenden el tiempo histórico los estudiantes. Jesús Valverde Berrocoso (2010) nos comenta en su obra cual es la intención de aprender historia y ciencias sociales... “el aprendizaje de la historia tiene como finalidad fundamental que los alumnos adquieran los conocimientos y actitudes para comprender la realidad del mundo en que viven, las experiencias colectivas pasadas y presentes así como el espacio en que se desarrolla la vida en sociedad” (pág. 83). Las experiencias colectivas pasadas y presentes nos permiten hablar de una aproximación conceptual con el tiempo histórico, en el entendido, de que la relación pasado-presente-futuro expresa de un modo racional lo que alude Jesús Valverde con las experiencias colectivas.

El aprendizaje de la historia en general, y del tiempo histórico en particular, conlleva un alto grado de conocimiento para lo cual los sujetos que afrontan el proceso de enseñanza y

aprendizaje no son capaces de concebir, por una parte su tradicionalismo, y por el otro, el alto grado de abstracción de la disciplina histórica, ya que por la naturaleza de la historia y las ciencias sociales, los estudiantes muchas veces se enfrentan con un conjunto de datos, nombres y fechas que no motivan su aprendizaje, puesto que no tienen relación directa con el contexto cotidiano de los propios estudiantes.

Respondiendo a esta problemática es necesario tocar la importancia de la temporalidad histórica, situación que para nuestro interés responde al choque cultural que se produce entre los estudiantes y el tradicionalismo en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la disciplina histórica.

La enseñanza del tiempo histórico tiene como punto fundamental el aprendizaje de la historia desde la temporalidad, y este aspecto es el que nosotros creemos que se logra ligar con la producción narrativa de los estudiantes, ya que las nociones de pasado, presente y futuro se rescataran a través de las experiencias cotidianas de los estudiantes, además, lo polisémico del concepto tiempo histórico, y unido a la narración como tal, nos despejará el camino para poder develar otras situaciones individuales que nos permitan hablar de categorías temporales e históricas.

Pues reconocemos problemáticas tradicionales en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la historia y su tiempo, los cuales vienen procedidas por formas que se vinculan con ellos en el presente, y que dificultan o posibilitan su aprendizaje, pues siendo una de nuestras motivaciones la construcción narrativa, creemos que a través de esta acción los estudiantes pueden resolver problemáticas históricas que se dan en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Una de las principales dificultades de los alumnos de historia es su incapacidad para capturar la naturaleza del contexto histórico. Tienden a ver el pasado con su propia visión del presente, por consiguiente situar un fenómeno histórico en su contexto puede ser considerado como una actividad clave en la enseñanza de la historia... el uso de la narrativa es considerado un elemento positivo para ir más allá del mero conocimiento de hechos fragmentarios de personajes y eventos históricos. Pues la narrativa organiza la información histórica de forma coherente y por lo tanto ayuda a los alumnos a recordar eventos y procesos. (Valverde 2010: 85-86)

La construcción narrativa puede tomarse de distintas formas, pues nos habla de cómo son capaces los estudiantes de crear su visión de la historia posibilitada por un entendimiento que se nutre de la interacción con el docente a cargo de la clase de historia.

Las problemáticas en la enseñanza y aprendizaje del tiempo histórico son inherentes a la naturaleza de la disciplina de la historia, pero también se relacionan con la forma o la capacidad de los profesores y los estudiantes para acercarse a la comprensión y/o análisis de un proceso histórico.

Otra problemática que se percibe, básicamente, es la semántica de la temporalidad histórica, en tanto que posee una imperceptible significación para los estudiantes, pues éstos no observan una relación directa con la extensa conceptualización que aporta el tiempo histórico, lo cual hace dificultoso su aprendizaje en la clase de historia, además de no contar con una disposición significativa que estimule a los sujetos estudiantiles en el corto plazo.

El saber histórico se relaciona desde el tradicionalismo con la erudición del conocimiento del pasado y de ahí su fuerte relación con la memorización de datos históricos...el alumno se enfrenta con términos de su cotidianidad que son recurrentes en la disciplina, provocando un quiebre en su realidad, y se enfrentan con la terminología de los historiadores muchas veces repetida por los profesores (Valverde 2010: 85)

2.2 TIEMPO HISTÓRICO: UN ACERCAMIENTO AL CONCEPTO

En la presente investigación que llevamos en curso, en relación a la temática del tiempo histórico y las narraciones de los estudiantes, las fuentes bibliográficas consultadas sobre el asunto a investigar, el tiempo histórico en el proceso de enseñanza y aprendizaje, nos dan los primeros indicios de las problemáticas que, posiblemente encontraremos en el transcurso del proceso investigativo.

Joan Pagés, en “Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria, reflexiona sobre la problemática que el estudiantado tiene en la escuela, en relación a la ubicación temporal y la comprensión de los procesos históricos:

Es habitual leer en los textos de didáctica de la historia, y en las investigaciones sobre su enseñanza y su aprendizaje, que uno de los principales problemas del alumnado de la escuela obligatoria es su dificultad para ubicarse y comprender el tiempo histórico (Pagès 2002: 190).

Y el autor coloca el principal obstáculo en la eterna secuencia cronológica de la temporalidad. Pensamiento que comparten otros investigadores que estudian la temática del tiempo histórico.

“Para Blas et al. (p.307), por ejemplo, la cronología <<sigue siendo el caballo de batalla del aprendizaje histórico” (Pagés 2002, 190).

Otra mirada del aprendizaje del tiempo histórico nos dice lo siguiente:

El tiempo histórico es entendido como un tiempo externo a los hechos, objetivo, que

actúa de manera lineal, acumulativa. El tiempo histórico es para el positivismo el tiempo de la medida, de la cronología. Para los críticos del positivismo, el tiempo y el hecho histórico son objetos construidos por el historiador, que debe explicitar las reglas y los propósitos de su construcción. (Pagès 2002: 190)

Sin embargo, Pagès pone el acento en la labor del propio historiador, con la intencionalidad aparente de que éste logre incorporar de manera explícita las normas, principios y los objetivos de la construcción histórica.

Este trabajo de investigación histórica, la de explicitar las reglas, principios y propósitos de la edificación histórica, serían una buena herramienta, si y solo si, el tiempo de los estudiantes tuviera cabida en el producto que el historiador elabora como profesional social comprometido en la construcción socio-histórica. El autor expresa esta idea de la siguiente forma:

El tiempo social y el tiempo histórico son dos constructos culturales creados para explicar y comprender los cambios y las permanencias en el devenir humano. Son conceptos sinónimos aunque tienen aplicaciones diferentes según los utilicen los historiadores u otros científicos sociales (antropólogos, sociólogos, economistas, etc.). A efectos educativos, creemos que es posible enseñarlos y aprenderlos como partes de un todo, pues ambos constituyen el eje vertebrador de la educación de la temporalidad. (Pagès 2002: 198)

Los ejes vertebradores, el tiempo social y el tiempo histórico, para este autor vendrían siendo los elementos que posibilitarían la entrada de las creencias, prejuicios, concepciones, etc., de los hombres y mujeres de carne y hueso que interactúan en los procesos históricos.

En la misma línea, pero con matices teóricos diferentes, Reinhart Koselleck, en su obra *Futuro pasado* (1993), vislumbra la incompatibilidad existente entre la historia en su variante cronológica y la temporalidad histórica en sus múltiples dimensiones. Esta diversidad de unidades, el autor lo expresa así:

Ya hay que poner en duda la singularidad de un único tiempo histórico, que se ha de diferenciar del tiempo natural mensurable. Pues el tiempo histórico, si es que el concepto tiene un sentido propio, está vinculado a unidades políticas y sociales de acción, a hombres concretos que actúan y sufren, a sus instituciones y organizaciones. (Koselleck 1993: 14)

Las estructuras económicas, políticas y sociales de acción a las que hace alusión Koselleck, son el sinónimo directo de las personas que actúan y sufren, lo cual, se asemejaría al concepto que Pagès muestra en su texto; el de tiempo social.

La configuración teórica de Koselleck en relación a la temática del tiempo histórico, y a

las nociones que lograrían insertar al ser humano común y corriente en los procesos históricos, los refleja en términos como estos:

La hipótesis es que en la determinación de la diferencia entre el pasado y el futuro o, dicho antropológicamente, entre experiencia y expectativa se puede concebir algo así como el <<tiempo histórico>>. (Koselleck 1993, 15)

El pasado-como-experiencia y el futuro-como-expectativa son los referentes teóricos que el autor utiliza para, claramente, poder sacar a la luz de los hechos las, justamente, experiencias y expectativas que los hombres y mujeres pueden interrelacionar en las unidades políticas y sociales de acción.

Paul Ricoeur, en su obra *Tiempo y Narración* en el primer volumen de una trilogía, expresa su concepción de tiempo, el cual lo hace dialogando con las Aporías de la Experiencia del Tiempo. El libro XI de las Confesiones de san Agustín. Desde este diálogo intelectual de Ricoeur con san Agustín, desenvuelve la idea (tesis) del triple presente:

El presente de las cosas pasadas es la memoria; el de las cosas presentes, la visión (contuitus) [veremos luego el término *attentio*, que indica mejor el contraste con la *distentio*], y el de las cosas futuras, la expectación"... Esta visión y esta confesión constituyen sin duda un núcleo fenomenológico para todo el análisis; pero el *fateor*, unido al *video*, muestra de qué debate constituye esta visión el desenlace (Ricoeur P. 2004: 51)

Esta idea del triple presente, adjetivadas por los conceptos de memoria, visión y espera o expectación van interrelacionados con la concepción de narración que el autor trabaja más adelante en su obra. (Pag.49 *Tiempo y narración III TOMO*)

En relación a la temática de la narración, Ricoeur utiliza un término histórico que indica la expresividad de los hombres comunes y corrientes. Acontecimiento histórico es el concepto que enfatiza la relación entre experiencia temporal y la trama narrativa. El autor francés argumenta de la siguiente forma, los productos teóricos de la noción de tiempo y la de narración: "Todo, pues, se une en las dos primeras partes para coronar el edificio por la historia de los acontecimientos que dirige "la política y los hombres". (Ricoeur 2004: 345)

La tesis del triple presente no podría ser objetivada como tal, si la narración o historia de los acontecimientos no representará a la política y a sus actantes (los hombres) que entrelazando los diversos componentes de la sociedad, producen y encaminan los procesos históricos en los diferentes tiempos existentes.

El texto "El Tiempo y el Espacio en la didáctica de las ciencias sociales", es una de las tantas obras que Cristòbol Trepà ha escrito con el propósito de reflexionar sobre la problemática

del tiempo histórico en su vertiente positivista. Al igual, que el resto de los anteriores autores que hemos examinado, el énfasis en el inconveniente del aprendizaje histórico, Trepát lo expresa de la siguiente forma: “Efectivamente, la idea de un tiempo exterior y objetivo ha llevado a menudo a reducir el tiempo social e histórico a la pura cronología”. (Trepát 1998: 19)

Para efectos de la investigación en curso, el emparejamiento del tiempo vivido con la pura cronología, es lo que ha permitido a la enseñanza y aprendizaje de la historia relacionarla, exclusivamente, con fechas, personajes militares-diplomáticos-empresarios, datos anecdóticos. Por lo cual, la idea de indagar el fenómeno del tiempo histórico es, principalmente, la de rescatar los sentidos, significados, sentimientos, etc., que los propios estudiantes tienen como sujeto y actor de la sociedad en la que conviven (Touraine).

Para tales efectos, y desde la perspectiva teórica de la investigación, Trepát da a conocer, a manera de hipótesis, tres conceptos que permitirían esta reivindicación de las experiencias y expectativas (Koselleck) de los estudiantes en el contexto escolar. La primera noción, la de tiempo vivido, que corresponde a las experiencias directas de la vida (Trepát 1998: 53), es la vida cotidiana de los estudiantes, con sus prejuicios y esperanzas del sentido común. El segundo término, tiempo percibido, el de las experiencias situadas externamente, duraciones, representaciones en espacios, en las cuales el autor coloca el mayor énfasis en el ritmo histórico de los acontecimientos, ejemplificando con un aspecto cultural que los alumnos y alumnas poseen diariamente; la música, que resultaría útil para trabajar la construcción rítmica de la historia (Pág. 54). El tercer y último concepto trabajado por el autor, es el tiempo concebido, concepto que Trepát lo define en las siguientes palabras:

A partir de la adolescencia –en muchos casos ya a partir de los doce años- se ha de comenzar a insistir en el tiempo concebido tanto en el campo de las operaciones estrictamente matemáticas que miden los tiempos propiamente históricos como en las simultaneidades, ritmos y duraciones de los tiempos históricos en la encrucijada de un momento determinado. (Trepát 1998: 56)

El tiempo concebido, ya como noción de una fase superior de los estudiantes, es un punto necesario e imprescindible del desarrollo cognitivo de los alumnos(as), porque no solamente quiere desempeñar la labor puramente, matemática-cronológica de la historia, sino, además, resurgir el tiempo vivido (Pagés) y los acontecimientos (Ricoeur) que dan forma, a través de las simultaneidades, ritmos y duraciones, a un proceso histórico determinado.

Desde la óptica oficial, documento “mapa de progreso, Sociedad en Perspectiva Histórica” elaborado por el Ministerio de Educación (2009), la temática del Tiempo Histórico es importante en el desarrollo cognitivo, tanto para los docentes, como para los estudiantes.

Es por ello, que en el documento del Ministerio de Educación, de forma explícita

recomienda la utilización del mapa de progreso del aprendizaje para desarrollar: “Ubicación temporal y conocimiento de procesos históricos. Se refiere a la progresión en la comprensión del tiempo histórico y en el reconocimiento de los grandes procesos históricos, distinguiendo sus principales características”. (Mineduc 2009: 4)

De esta manera, se pretende que los y las estudiantes tengan una mayor apertura en los niveles personal y colectivo, es decir, como sujeto y actor consciente, coherente y perfectible.

Henry Pluckrose, en su obra Enseñanza y aprendizaje de la historia (1996), hace referencia, específicamente, al aprendizaje de las nociones de temporalidad histórica y la dificultad presente en los estudiantes de la enseñanza secundaria para comprender, por ejemplo, el concepto de causalidad (múltiples causas y múltiples efectos) y la cronología en su utilidad didáctica.

Sin embargo, el mayor obstáculo que muestra el autor, con respecto a la problemática del fenómeno del tiempo histórico en la enseñanza y aprendizaje de la historia, lo encuadra en la falta de un vocabulario suficientemente básico, como para narrar lo cotidiano que sucede en las aulas de historia, geografía y ciencias sociales. Esta dificultad en el aprendizaje de la temporalidad histórica, Pluckrose lo expresa como sigue:

En segundo lugar (señala West) los conceptos subyacentes al lenguaje son a menudo matemáticos y resultan entendidos sólo en parte. Eso significa que no debemos dejar al azar el desarrollo de conceptos y su correspondiente lenguaje..., no podemos ignorar las implicaciones. (Pluckrose 1996: 40)

La comprensión, por parte de los estudiantes, de las nociones de tiempo histórico en las clases de historia, exhibe mayor dificultad al no contar con una estructura lingüística capaz de desarrollar una comunicación básica en el día a día, con sus otros iguales y con las personas de relación asimétrica.

El lenguaje, para facilitar de una mejor manera la aprehensión de las concepciones teóricas del tiempo histórico, se puede enlazar con los otros conceptos trabajados por los otros autores que están presentes en esta investigación hipotética, como el tiempo social de Pagès, las experiencias y expectativas de Koselleck, la historia de los acontecimientos de Ricoeur, y el tiempo vivido de Trepát, con la intencionalidad de concertar la organización lingüística con los términos netamente históricos de la configuración temporal.

Lo cotidiano en el proceso de enseñanza y aprendizaje, sería el lugar idóneo para conjugar los conceptos históricos y lingüísticos, en el entendido, de que es en este terreno de la vida educativa donde se entrevé los pensamientos, conocimientos, sentidos, significados, contradicciones, prejuicios, etc., de los estudiantes como sujeto y actor de carne y hueso.

En el texto Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia (2007), Xavier Hernández Cardona plasma, a través de una investigación teórica de los sentidos de tiempo

histórico que tienen los estudiantes de primaria y secundaria obligatoria de Barcelona, los principios basales que sustentan la búsqueda de una posible mediación teórica-empírica entre las percepciones de la temporalidad histórica de estudiantes, y las configuraciones periódicas propiamente tal.

Hernández Cardona expone de manera sutil, el camino teórico que facilitaría una cabal y expresiva comprensión, por parte de niños y adolescentes estudiantes, del tiempo histórico:

En estos momentos resulta útil trabajar la comprensión causal histórica a partir de situaciones cotidianas y reales, sin dejar de lado otros aspectos históricos necesarios para la comprensión posterior de la causalidad histórica, como son los conocimientos específicos y el trabajo con fuentes. (Hernández 2007: 42)

Esta esclarecedora enunciación textual de Hernández Cardona, indica que figura teórica es la que posibilitara, de forma empírica a la vez, una sublime aproximación a las nociones de tiempo histórico que subyacen en las manifestaciones cotidianas de los estudiantes de primaria y secundaria obligatoria.

La figura teórica importante, a la que hace mención el autor, es la de causalidad histórica, porque proporcionaría un sustento hipotético necesario para abrir una ruta teorizante que aglutine, por un lado, el quehacer cotidiano de las personas en general, y de los estudiantes en particular, y por el otro lado, la comprensión del tiempo histórico en su estructuración multi-causal y multi-efectual.

2.2.1 LA TEMPORALIDAD EN LA HISTORIA: SU ASPECTO PEDAGÓGICO.

El aspecto pedagógico de la investigación se centra en la destreza de los docentes para rescatar las nociones de tiempo histórico dentro de la clase de historia, nuestra mirada de la pedagogía tiene que ver con una actitud crítica hacia la sociedad actual y desde este posicionamiento elaborar una estrategia didáctica que nos permitiese dar a conocer un pensamiento crítico alternativo; entendiendo que el concepto tiempo histórico actué como referente teórico.

La pedagogía ofrece tanto el lenguaje de la resistencia como el lenguaje de la posibilidad. La pedagogía nos lleva a escuchar a los demás, a escuchar la voz de los otros, en lugar de simplemente enseñarles conocimientos. Siempre se ha dicho a la gente que es lo que debía hacer, eso es una mala pedagogía, nadie aprende sólo porque se lo digan. La gente tiene que sentirse implicada con la imaginación, el deseo, la historia, la experiencia, la posibilidad.

La teoría de la resistencia de Giroux (1985) amplía la posibilidad de lucha más allá de las condiciones materiales de existencia (no se puede etiquetar o predeterminar que un niño no va a aprender porque venga de un determinado contexto sociocultural). Los estudiantes vienen a las escuelas con modelos de significados en sus cuerpos y en sus mentes, con categorías organizadoras

de su visión del mundo. Traen experiencias históricas y culturales que dan un sentido de voz, lugar e identidad (traen una mochila en sus espaldas que los didactas de la enseñanza de la Historia denominan “andamiaje cultural”).

Las escuelas operan generalmente priorizando ciertos tipos de experiencias, formas de hablar, formas particulares de aprender, estilos sociales concretos, determinadas historias. Al hacer eso, a menudo consciente o no-conscientemente, silencian a los estudiantes, dejando sus experiencias fuera de la escuela o marginándolos al violentar su idiosincrasia.

La educación es una forma de estructuración con tan poderosas formas de desigualdad de raza, clase, género o etnia, que hablar de la escuela como un derecho que llega a todos los estudiantes no tiene sentido alguno. Es posible que estas condiciones supongan algún tipo de influencias pero no predetermine irrevocablemente la ideología que uno adopta, la forma en que se interpreta un texto determinado, o cómo se responde a determinada forma de opresión. Las decisiones del profesor acerca de lo que debería enseñarse, de cómo un determinado material podría responder a las necesidades intelectuales y culturales de los estudiantes y de cómo evaluarlo resultan intrascendentes cuando se usan materiales como libros de texto y audiovisual, dado que en ellos están delimitadas y contestadas de antemano tales cuestiones. Los materiales controlan las decisiones de los profesores que por lo tanto no necesitan ejercitar un juicio razonado. De esta manera, los profesores quedan reducidos al papel de técnicos sumisos que ejecutan las instrucciones de los manuales al uso. De forma progresiva, los modelos cooperativos de enseñanza se están dejando de utilizar; la enseñanza artística se va suprimiendo; se dice a los profesores que tienen que orientar su enseñanza hacia los test, por lo que estos se convierten en los aspectos más valorados de la experiencia escolar. Los profesores tienen que cruzar los límites culturales para oír las voces de los otros. Así serán capaces de relacionar lo que enseñan con la experiencia de los demás.

El currículum, la enseñanza y la pedagogía crítica tienen que incorporar lo que nosotros llamamos una política de la diferencia, en el sentido de que la gente que lee el mundo de forma diferente produce distintas visiones de él. Giroux (1985) considera a los profesores como intelectuales transformativos, con la capacidad potencial de transformación de un grupo sociológicamente considerado como hegemónico (tanto por su origen de clase, como por su socialización profesional).

Tratar a todos los estudiantes de la misma manera es ignorar las experiencias vividas (o tiempo vivido) que les constituyen. Eso es verdadera violencia hacia ciertos estudiantes, porque les deja fuera de la historia, fuera del aprendizaje. No tener voz es no tener poder.

La afirmación de que son intelectuales supone que los profesores no sólo actúan sino que también piensan, y eso no es nunca una separación entre teoría y práctica. Ellos no sólo transmiten cultura sino que también la producen. Qué tipos de recursos, espacio y tiempo, se pueden organizar

de forma que los docentes no estén sobrecargados con la organización diaria de la escuela y desprovistos de tiempo para pensar.

Todos somos intelectuales, no es privilegio de unos cuantos. El papel del intelectual es emprender e iniciar la conversación en diferentes términos, acerca de nuevas categorías, que abren caminos alternativos de acción. Se les dice que deben educar a los estudiantes para ser críticos, para salir adelante en la vida de cada día y ejercer poder; pero a ellos no se les da poder (es un ejemplo entre otros). Giroux (1985) considera que debería ampliarse la formación de los profesores en un aspecto que no se limite a prepararlos técnicamente, sino que también busque educarles para la concienciación. Tenemos personas adultas y jóvenes, las escuelas deben servir a todas las poblaciones. Los profesores y todos aquellos que estén interesados en la educación, han de tomar conciencia de cómo la cultura dominante funciona como factor de desaprobación de las experiencias culturales de las “mayorías marginadas”. Deberían luchar contra la impotencia de los estudiantes afirmando sus propias experiencias culturales y sus historias. Los profesores deben examinar su propio capital cultural para comprobar de qué manera influye en los estudiantes.

La historia oral son las memorias y recuerdos de la gente viva sobre su pasado. Como tal, está sometida a todas las vaguedades y debilidades de la memoria humana; no obstante, en este punto no es considerablemente diferente de la historia como un todo, que con frecuencia es distorsionada, subjetiva y vista a través del cristal de la experiencia contemporánea. Los materiales de la historia oral son la materia prima del academicismo histórico –la historia como sus fuentes primarias, con todas sus facetas e inconsistencias. Abundante en triunfos y tragedias personales, es una historia de la persona común, de quienes no aparecen en los documentos, pero que son capaces de hablar articuladamente. Como un fenómeno escolar general, la historia oral está ampliando los límites de nuestro conocimiento histórico, en particular en el campo de la historia social, pero como proceso narrativo, es tan antigua como la propia historia (Mehaffy 1995: 12)

La interpretación histórica nos aporta un paso técnico para acercarnos a la realidad del aprendizaje de los sujetos, aunque conscientemente entendemos que la interpretación es acercarnos a los sujetos desde fuera creemos que argumentar pasos de nuestra investigación desde la interpretación de datos de los estudiantes nos acercan a ellos para entender de qué manera entienden las nociones de tiempo histórico en sus construcciones; construcciones entendidas como actividades de los estudiantes que permitan reconocer su aprendizaje.

Otra cuestión que es importante considerar cuando se trabaja con testimonios orales es que, generalmente, entre los relatos recogidos y los hechos del pasado sobre los que versan esos relatos existe la mediación del tiempo y, por ende, la acción de la memoria. Por lo tanto, es imposible considerar estos relatos, basados en recuerdos, como una copia fiel de los conocimientos y sentimientos experimentados por el

entrevistado durante el pasado al que se remonta. Estos relatos más bien son, como dice Daniel James, una "ventana al subjetivismo en la historia". (James 1992: en Internet)

¿Qué son las creaciones narrativas de los estudiantes y como estas nos ayudan a entender su aprendizaje? Entenderemos la creación de los estudiantes como puente entre el conocimiento y su aprendizaje (formas de aprender a aprender), aprender desde las creaciones propias de los estudiantes significa que el estudiante trabaja con la información desde su particularidad.

Asociando la creación de los estudiantes con la narrativa como "paradigma" y sumando esta conjugación con las nociones de tiempo histórico en la enseñanza y aprendizaje de la disciplina histórica, podemos rescatar la creación de los estudiantes en su aprendizaje, no solamente como un elemento particular, si no también, como... "construir una historia, donde el alumno define la historia según el rol de autor y en este caso la historificación implica construir la estructura narrativa y decidir sobre los elementos inherentes a la historia... participación en una historia, donde el alumno adopta el rol de actor (crea narrativa), aquí la historia puede ser experimentada físicamente por el alumno y la historia se crea en el proceso de representación en tiempo real" (Valverde 2010: 87)

2.2.2 LA NOCIÓN DE TEMPORALIDAD EN EL RELATO ESCOLAR.

La enseñanza de la historia tiene un papel sumamente importante, principalmente por lo que postula este autor sobre las transformaciones o cambios que se producen en una sociedad, a lo largo de su duración y maduración. Aunque es una pequeña parte de la obra del autor la que describimos en este apartado, no deja de tener relevancia: "la duración como concepto paradigmático de la historia a través de la explicación, comprensión y permanencia de un argumento de un proceso histórico... explicando tres visiones de la duración de la historia, el tiempo corto que es donde las personas o sea los sujetos históricos son los argumentadores de un proceso espacio temporal; el tiempo medio donde las coyunturas determinan los procesos históricos (por ejemplo la modernidad fue transversalizada por el movimiento del renacimiento o el humanismo) en cuyos procesos de la historia el estudio de las sociedades a estos movimientos; tiempo largo en el cual se habla de la sociedad como un referente de estudio de los procesos históricos (por ejemplo cuando estudiamos desde el aspecto curricular tradicional a el mundo griego), pues es el estudio de la sociedad lo que nos dice que significan los procesos históricos" (Pagés 2002: 202).

Si bien nuestra investigación se sustenta en conocer lo que significa el tiempo histórico también se sustenta en el conocimiento de la historia oral que en esta investigación utilizaremos como una metodología de trabajo en la cual el estudio de la disciplina histórica nos permitirá

construir historia teniendo en cuenta que existe una mirada hacia la enseñanza y el aprendizaje, en donde la narración de los estudiantes nos permitirá comprender como construyen relato histórico.

Recurriremos a la historia oral como metodología de investigación social para entender como en la construcción del relato histórico por parte de estudiantes de sectores populares, podremos develar nociones y sentidos del tiempo histórico: ...”el relato del estudiante nos habilita para producir una trama narrativa integral que articule la diversidad de relatos obtenidos en las entrevistas, a partir de relacionar los significados que cada relato porta entretejido”. (Muñoz 2003)

La historia oral como metodología trata de recolectar visiones de procesos históricos donde el sujeto que narra la historia, es o fue partícipe del proceso histórico teniendo o no un alto grado de contribución como actor social o sujeto histórico (puede que no tenga una participación directa en el proceso histórico pero si lo puede analizar desde su experiencia, pues vivió en algún momento del pasado la historia presente que puede relatar), dentro de esta situación nos cabe decir que al tratar de expandir el espectro de conocimiento desde la historia oral intentamos que los sujetos estudiantiles puedan reconstruir sus raíces socioculturales desde una base real.

Nos referimos a la construcción conjunta de relato histórico con el sujeto educativo, medio en el cual el docente con el sujeto educativo desarrollan una heterogénea visión de un contenido histórico, que nos permita a través de nuestra metodología reconocer la construcción de sentidos del tiempo histórico que los estudiantes articulan a través de sus narraciones orales o escritas. Significa que no rescataremos una visión repetitiva de la historia sino construir un acercamiento desde la visión discursiva y narrativa de los propios estudiantes lo que nos entregara (según nuestras intenciones de investigación) la forma en que se construye sentido del tiempo histórico... “de esta manera nos aventuraremos a comprender el movimiento de interrelaciones de secuencias de frases y anécdotas que un narrador realiza a petición de un interlocutor y que provoca que significados aislados conformen unidades narrativas con mayores niveles de integralidad” (Muñoz 2003: 98).

Este autor nos brinda la oportunidad de construir conjuntamente con los estudiantes una narración que exprese su visión de la historia, construyendo sentidos (consciente o inconscientemente) del tiempo histórico.

Notoriamente hemos tratado de dejar clara nuestra intención con algunos aportes de autores para nuestra investigación, pero aun hay autores que nos gustaría destacar en nuestra indagación, cuyos escritos nos permiten seguir dialogando con la problemática de nuestra investigación.

Según Eduardo Mateo (2004) la narración expande la comunicación pues logra una relación congruente y heterogénea entre visiones distintas (...) a través del encuentro comunicacional entre las personas.

El punto es que para nosotros la narración que se recopila de los estudiantes no solo se

refleja como la recopilación de datos repetitivos de la historia tradicional o crítica, pues se necesita aventurarse en la invención conjunta de un relato que nos permita conocer las formas de hacer historia de los estudiantes, obviamente, conocer para luego comprender las motivaciones de construcción de un relato histórico de los estudiantes, a través de la narración.

Por ende Eduardo Mateo nos dice que la narración como parte fundamental de la historia oral nos aporta la oportunidad de entender la forma de crear de los estudiantes simplemente si los escuchamos, si se conoce las motivaciones que lo llevan a crear narración en la disciplina histórica; comunicar dice Eduardo Mateo significa establecer un diálogo con el sujeto educativo para establecer una invitación que nos permita conocer las motivaciones que llevan al estudiante a construir relato histórico.

...lo que define el carácter perdurable del tiempo que renovador de la misma, no es la oralidad, ya que la historia de los pueblos se ha transmitido a lo largo de los siglos a través de la tradición oral, sino la labor sistemática de recuperación, de utilización de la fuente oral...trabajar con la fuente oral (Mateo 2004: 124) es simplemente trabajar con lo que nos entregan los estudiantes y discriminar como ellos aprenden la concepción de tiempo histórico.

Tiempo histórico que volvemos a tocar como un concepto de importancia en el aprendizaje y enseñanza de la disciplina, y volviendo a explicar la noción de tiempo histórico, hay perspectivas que siguen aportando a nuestra investigación, enfoques que posibilitan un aprendizaje de los estudiantes al confrontarlos con la tradición del aprendizaje repetitivo en la clase de historia, donde frecuentemente, los estudiantes trabajan con fechas determinadas de la historia. La diferencia del Cronos y el Kairos, la motivación de los profesores es trabajar la disciplina desde una visión amplia y no lineal, situación compleja a la hora de enfrentarse con una tradición de la enseñanza de la historia donde se contraponen una virtuosidad del aprendizaje de la historia ya que en la actualidad la tecnicidad del aprendizaje del sujeto choca de forma abrupta con la educación liberadora de los sujetos.

Una educación liberalizadora para los estudiantes plantea trabajar el contenido común y corriente de una forma crítica, ¿Pero qué significa trabajar el contenido de una forma crítica? lo que tenemos claro es que no significa criticar por criticar a la enseñanza tradicional de la historia, más bien abordar los problemas que deja de lado la enseñanza tradicional donde las clases de historia funcionan como una oficina de una empresa tradicional, pues se intenta acercar a los estudiantes al trabajo que el construye y no opacar las diversas creaciones que se pueden lograr dentro de la clase de historia, como dijo Coco Legrand en viña 2010 motivar los fuegos internos de los estudiantes.

Kairos podría ser entendido como el tiempo constructor y explicador, opuesto a la idea del tiempo destructor o devorador que encarna el cruel Cronos. Quizás podríamos atribuir a esta concepción una raíz platónica, según la cual el tiempo se proyectaría desde nuestra alma como recuerdo y energía del mundo de las ideas inmutables y eternas (Trepát 1998: 25).

El tiempo histórico es una noción de entendimiento congruente en el proceso de enseñanza y aprendizaje que se debe trabajar en las clases de historia para lograr que la disciplina logre construir visiones expandibles del mundo y de la historia en los sujetos educativos.

La visión de tiempo corto es criticada porque los estudiantes no narran ni discuten y mucho menos expanden la imaginación para conocer un determinado contenido de la historia (del currículum y del proceso educativo), una de las visiones de tiempo histórico crítica la visión tradicional del currículum, y para nuestra investigación es lógico ya que el tradicionalismo convierte a los estudiantes en receptores de la enseñanza lo que provoca que el estudiante describa una visión de la historia hecha por otro sujeto, por ende no construye narrativa histórica, simplemente la recibe e imita.

Desde nuestra visión la historia oral y el tiempo histórico se conjugan en el momento de retroalimentarse como constructores de un espacio donde se le otorga al sujeto educativo la participación y se crea en él, la voluntad de instituir su aprendizaje desde su creación narrativa. Jesús Valverde nos dice lo siguiente... “no es únicamente actualizar y mejorar la metodología de la enseñanza de la historia, esta también implicada la propia epistemología de la disciplina, que por un lado, exige a los alumnos un elevado nivel de abstracción y, por otro, al formar parte del contexto social y cultural actual ejerce una fuerte influencia en la concepción del proceso- de aprendizaje- histórico en el estudiante”. (Valverde 2010: en Internet)

A simple vista se puede pensar que se complica el trabajo dentro del aula al tratar de rescatar el cómo construye sentido el sujeto en la enseñanza de la disciplina del tiempo histórico, pero el trasfondo de la investigación busca hacer más fácil el aprendizaje y la enseñanza ya que se trabajaría en pos de la retroalimentación constante que se puede desarrollar a través de la historia oral como una potente fuente de narración de los estudiantes logrando trabajar el tiempo histórico para reconocer como se construyen los sentidos de tiempo histórico de los estudiantes.

Y si bien nosotros entendemos que debemos dialogar con los autores no podemos dejar fuera a Paul Ricoeur que nos adentra en la investigación rescatando parte de su obra en la cual nos dice que la narración es un paradigma de trabajo, la cual aborda nuestra problemática de investigación que nos motiva a trabajar.

Paul Ricoeur, en su obra *Tiempo y Narración* en el primer volumen de una trilogía, expresa su concepción de tiempo, el cual lo hace dialogando con las Aporías de la Experiencia del Tiempo. El libro XI de las Confesiones de san Agustín. Desde este diálogo intelectual de Ricoeur con san Agustín, desenvuelve la idea (tesis) del triple presente: “El presente de las cosas pasadas

es la memoria; el de las cosas presentes, la visión (contuitus) [veremos luego el término *attentio*, que indica mejor el contraste con la *distentio*], y el de las cosas futuras, la expectación"... Esta visión y esta confesión constituyen sin duda un núcleo fenomenológico para todo el análisis; pero el *fateor*, unido al video, muestra de qué debate constituye esta visión el desenlace" (Ricoeur 2004: 51).

Esta idea del triple presente, adjetivadas por los conceptos de memoria, visión y espera o expectación van interrelacionados con la concepción de narración que el autor trabaja más adelante.

En relación a la temática de la narración, Ricoeur utiliza un término histórico que indica la expresividad de los hombres comunes y corrientes. Acontecimiento histórico es el concepto que enfatiza la relación entre experiencia temporal y la trama narrativa. El autor francés argumenta de la siguiente forma, los productos teóricos de la noción de tiempo y la de narración: "Todo, pues, se une en las dos primeras partes para coronar el edificio por la historia de los acontecimientos que dirige "la política y los hombres". (Ricoeur pág. 345)

Otros autores que escriben sobre la temática de la narratividad o expresión oral, es Magdalena Jiménez Ramírez, en su artículo "Historia Oral en educación. Lo memorable del recuerdo, la importancia de la palabra"; manifiesta que el fenómeno de la narración u oralidad del diario vivir es la de: "trabajar la historia oral recuperando valores, tradiciones, hechos, pensamientos, representaciones y vivencias de carácter histórico, social, cultural y educativo, en un diálogo intergeneracional entre el alumnado y las propias personas mayores" (Jiménez Pág. 721).

Esta cita textual, muestra la clara relación existente entre la narratividad o la oralidad y la temporalidad en los acontecimientos cotidianos de los estudiantes con su experiencia en lo que respecta a sus procesos educativos.

El tiempo histórico por definición nos dice que se debe atender a situaciones históricos-temporales que configuraron la historia del hombre en un progreso ascendente en las relaciones sociales entre los sujetos o en la cual los patrones de comportamiento de las personas obedecieron a tiempos en que se desarrollo un determinado proceso histórico, de ahí el dicho, que los sujetos históricos son hijos de su tiempo y/o época.

Es importante atender el cómo los estudiantes ven la realidad en la historia, pues su aprendizaje depende de cómo los sujetos desarrollan sus formas de aprender, una de las motivaciones de enseñar tiempo histórico se refleja en la postura del autor Joan Pagès, el cual en una de sus obras comenta cuales son los objetivos de enseñar el tiempo histórico... "el tiempo histórico nace esencialmente de la unión de los conceptos de sucesión y duración, pero la formación del tiempo histórico y su aprendizaje supone el conocimiento de varios otros conceptos tales como: periodización, cronología, cambio y permanecía, etc." (Pagès 2002) es claro para nosotros que existe una necesidad de entender que el tiempo histórico y su aprendizaje necesitan

de situaciones de mayor grado de conocimiento que el simple enciclopedismo histórico, por ende nuestra respuesta a esta situación tiene relación con acercar el aprendizaje de la disciplina histórica con la creación cultural de los estudiantes y esta creación tiene que estar relacionada con la narrativa, hecho exclusivo de los estudiantes, que es mirado desde la noción de su propio aprendizaje, la narrativa como una actividad que busca expandir las experiencias de los educandos, logrando que el aprendizaje sea abordable desde nociones categorizadas de la historia, lo que significaría que se conjugaría el saber de los estudiantes, su experiencia y la disciplina histórica.

Lev Vygotsky, en su texto *Pensamiento y Lenguaje* (1995), da a conocer una propuesta conceptual que nos guiará en el transcurso de la investigación.

En esta obra, la propuesta hipotética que utilizaremos para comprender cómo es que los y las estudiantes de un liceo popular construyen un relato que se vincule de manera no consciente con la noción de tiempo histórico, es la de concepto espontáneo.

Si bien el autor ruso realiza un análisis más detallado y profundo de este concepto, para los propósitos de nuestra investigación, solo nos centraremos en las características de este concepto, en contraposición a las características del concepto científico. Es decir, mientras el concepto espontáneo se caracteriza por ser no consciente, concreto y no criticable, el concepto científico, por su parte, presenta características que lo describen como consciente, abstracto y objeto de críticas.

Vygotsky muestra algunas de las características de ambos conceptos, así:

El punto débil del uso de conceptos espontáneos por parte del niño consiste en la incapacidad del niño para utilizarlos libre y voluntariamente y para formar abstracciones. La dificultad de los conceptos científicos radica en su verbalismo, es decir, en su excesiva abstracción y alejamiento de la realidad. Simultáneamente, la naturaleza misma de los conceptos científicos suscita un uso deliberado, siendo ésta su ventaja sobre los conceptos espontáneos (Vygotsky 1995: 155).

Para los propósitos que dirigen nuestra investigación, es importante comprender cómo los y las estudiantes, en relación a la noción de tiempo histórico, no manejan el uso abstracto (o científico) del concepto, pero sí, y aquí la complementariedad con el autor mencionado, los estudiantes y sus “conceptos científicos, que se originan en la instrucción del aula, no podían menos que diferir de los conceptos que se desarrollan en la vida cotidiana” (Vygotsky 1995: 161).

La comprensión científica del concepto tiempo histórico, no se puede alcanzar de una manera completa por parte de los estudiantes de sectores populares, porque la estructuración conceptual del término procede de una diversidad de categorías que configuran su cuerpo teórico, lo que se traduce en que las motivaciones culturales de los estudiantes difieren de la enseñanza estandarizada que se le quiere dar a la noción de tiempo histórico.

Esto conlleva, necesariamente, una breve explicación de cómo se podría, posiblemente,

alcanzar el objetivo de comprender la construcción de los sentidos de la noción de tiempo histórico en los relatos de los estudiantes populares.

Algunas de las categorías que advierte el concepto tiempo histórico tales como, pasado-presente-futuro, cambio y permanencia, duración, periodización, etc., posiblemente serán nombrados por los estudiantes en forma heterogénea y no consciente, pero, esto no quiere decir que el concepto de tiempo histórico no esté presente en los relatos de los estudiantes, más bien, y siguiendo el supuesto teórico-conceptual de Vygotsky, los estudiantes no son conscientes de los elementos que componen el entramado conceptual del tiempo histórico (1995).

Esto refleja, que las construcciones narrativas que elaboran los estudiantes en relación a la noción temporal de la historia, no son carentes, en un mínimo de comprensión, del concepto científico de tiempo histórico, sino que, los elementos conceptuales del término están dispersos en la estructura espontánea del lenguaje juvenil.

Sin embargo, este complejo tema que nos ha introducido el autor ruso, debe desplegar una precisión teórica con el concepto inconsciente, que posiblemente, induzca a error.

Vygotsky, para clarificar la problemática conceptual de la inconsciencia, parafrasea a Piaget: “Cuando Piaget (dice Vygotsky) habla sobre la inconsciencia del pensamiento del niño, no quiere decir que el niño no se da cuenta en absoluto de su propio pensamiento. A lo que Piaget se refiere es a que el niño no tiene un control consciente completo sobre su propio razonamiento” (Vygotsky 1995: 168).

Además, añade otro factor que es importante destacar para los efectos de la investigación. “Este modelo supone que el pensamiento del niño no es completamente consciente; contiene elementos conscientes y también inconscientes” ((Vygotsky 1995: 168).

Con la intencionalidad de ir abriendo camino hacia un entendimiento más profundo de cómo los conceptos espontáneos explicarían la noción de tiempo histórico en los relatos de los estudiantes, el propio Vygotsky nos entrega un ejemplo:

El desarrollo de un concepto espontáneo debe haber alcanzado un determinado nivel para que el niño sea capaz de asimilar un concepto científico relacionado con el concepto espontáneo. Por ejemplo, los conceptos históricos sólo pueden comenzar a desarrollarse cuando, por parte del niño, el concepto cotidiano de pasado está diferenciado suficientemente, cuando su propia vida y la vida de quienes lo rodean pueden encuadrarse en la generalización elemental <<en el pasado y ahora>>; sus conceptos geográficos y sociológicos deben surgir del esquema simple <<aquí y en otro lugar>> (Vygotsky 1995: 184).

Estas palabras expresadas por el autor, nos conceden el paso conceptual para poder fundamentar de como en la más simple y común categoría del tiempo histórico, es decir, la relación pasado y presente, es posible hallar la senda que nos permitirá comprender los sentidos

que sobre la noción de tiempo histórico tienen los y las estudiantes.

Los conceptos espontáneos, podrán servir como referente teórico para comprender la complejidad teórica y conceptual que se pretende en la presente investigación. Estos conceptos nos facilitan la labor de poder comprender como el “pasado y el ahora”, ideas que Vygotsky nos entrega, se pueden aplicar, justamente, a los supuestos que buscamos develar.

El propio autor aludido, nos entrega una pista que nos proporcionara un contundente ejercicio cognitivo con el cual podremos vislumbrar una construcción de la temporalidad histórica, que emane exclusivamente de las experiencias (y relatos que provengan de ella) que nos otorgue la cultura juvenil y escolar de los estudiantes populares.

2.3 LICEO POPULAR

¿Cómo podemos definir un liceo popular? Es una pregunta clara y necesaria de nuestra investigación; podemos hacer un análisis etimológico del liceo popular, primero si analizamos la palabra liceo, debemos nombrar un antecedente histórico, la revolución francesa como un espacio temporal en el cual se levantaron los primeros liceos o espacios para trabajar el conocimiento (bueno cabe destacar que en esta época el liceo tenía intenciones de aprendizaje para defender el desarrollo paradigmático que proponía Napoleón Bonaparte), y llegando a la práctica del presente el liceo tiene en la actualidad varias intenciones educativas, tanto técnicas como de carácter disciplinar (refiriéndonos a los colegios científico-humanistas y técnicos que potencializan una enseñanza dirigida a las ciencias sociales y especialidades técnicas, respectivamente).

Lo popular se entiende como un movimiento transversal de lo cultural, es un término asociado a los grupos sociales de una generalidad que están más excluidos del progreso de la sociedad (lo que no significa que en otros grupos sociales de la sociedad se pueda desarrollar la cultura), ... “la cultura tiene una potente dimensión popular y tradicional, es el espíritu del pueblo al que cada uno pertenece y que impregna a la vez el pensamiento más elevado y los gestos más sencillos de la vida cotidiana” (Pérez Gómez 2000: en Internet).

Ahora bien, como liceo popular entendemos un espacio donde las intenciones de una escuela, tradicional o no, se entretujan con lo popular y la precariedad general de las clases sociales empobrecidas, expresión de múltiples comportamientos e intereses, un lugar de encuentro cultural.

La escuela como un cruce de culturas que provocan tensiones, aperturas, restricciones y contrastes (diferencias subjetivas) en la construcción de significados. () Existencia de un carácter sistemático y vivo de los elementos que influyen en la determinación de los intercambios de significados y conductas dentro de la institución escolar (Pérez Gómez 2000: en Internet)

Si bien el concepto de liceo popular no lo define el autor anteriormente mencionado,

podemos sumar a la definición de liceo popular, que, es un espacio ubicado geográficamente en sectores populares de la región metropolitana, que por consecuencia se nutren de actores sociales que son parte de la institución escolar.

Por lo tanto nos referiremos al liceo popular como una articulación de sentidos y significados dados por sus actores educativos, espacio y/o lugar que se compone a sí mismo de ésta carga de sentidos para generar la heterogeneidad existente dentro de la institución.

Otro autor que aborda la temática del liceo popular en su perspectiva social es Pablo Pineau, que en un compilado de artículos, en compañía de Inés Dussel y Marcelo Caruso, elaboraron la obra “La Escuela como máquina de educar”, en el cual realizan un análisis exhaustivo sobre la originalidad histórica de los proyectos educativos de las distintas escuelas pedagógicas del siglo XIX.

La autora de uno de los escritos, Inés Dussel, efectúa una especie de reseña histórica sobre los distintos discursos pedagógicos que fueron ganado terreno en las sociedades nacionales de aquella época. Según en palabras de la propia autora, la intencionalidad de aquellos discursos fue o es: “Los discursos pedagógicos toman elementos de la filosofía y de la ciencia de la época, y esto aparece muy claramente en los casos analizados, todos partícipes de buscar bases científicas para la pedagogía que la vuelvan susceptible de generalizarse en la educación de las masas”. (Dussel 2001: 87-88)

El objetivo cardinal, según palabras de la autora, es masificar la educación basada en cimientos científicos, es decir, conocimientos, procedimientos y actitudes que se encuadren en una óptica cuantitativa.

Y con la idea razonada de hallar una relación coherente con el concepto de liceo popular, es menester argumentar que la expresión educación de masas, expresada por la propia autora, puede ser tomado como una conceptualización acorde con la de liceo popular, debido a que ésta educación de masas fue organizada para los sectores, precisamente populares de la sociedad.

Pablo Gentili, en un artículo titulado “La Exclusión y La Escuela: el apartheid educativo como política de ocultamiento”, hace referencia a una temática que es vinculante con las definiciones que el liceo popular quiere demostrar. El autor se centraliza en el concepto de exclusión social para ir aplicándolo a lo que sucede en el ámbito escolar.

Es así como manifiesta tal problemática escolar: “En otras palabras, la proclamada unidad de los sistemas educativos nacionales siempre fue en América Latina, mucho más una aspiración que una realidad. Circuitos educacionales altamente segmentados y diferenciados (en el tipo de población que atiende, en las condiciones de infraestructura y de ejercicio de la función docente, en materia pedagógica, etc.) han ido configurando un conglomerado institucional donde la norma ha sido, casi siempre, la de ofrecer educación pobre a los pobres, permitiendo apenas a las élites la posibilidad de acceso a una educación de excelencia. Circuitos diferenciados donde el derecho a la

educación de calidad, lejos de fundamentarse en un principio de igualdad, se fue constituyendo en un caro privilegio de aquellos en condiciones de poder pagarlo”. ([Http://www.inau.gub.uy/biblioteca/gentili.pdf](http://www.inau.gub.uy/biblioteca/gentili.pdf), consultado en noviembre de 2011)

Lo que, indudablemente, quiere indicar con ésta cita textual y expresiva, Pablo Gentili, es sin lugar a vacilaciones, la desigual situación escolar de la mayoría de los estudiantes de América Latina.

Y para relacionarlo con lo que, verdaderamente nos compete, el liceo popular, nos remitiremos a lo que el autor expreso con anterioridad, a que el sistema institucional sigue perpetuando una educación para los pobres, y otra, para los ricos. El concepto liceo popular responde, y guiándonos por lo exhibido por el autor, a una afirmación que nos habla de un lugar que recibe a sujetos y actores que comprenden una identidad social, política, económica, cultural, etc., enraizada en la cultura popular, es decir, el liceo popular recibe tal denominación porque es socialmente construido, por sujetos que albergan lugares geográficos identificados con los sectores populares de una sociedad en general, y la latinoamericana en particular. El liceo popular, es una organización multicausal que reconoce su singularidad en las personas de carne y hueso que interactúan cotidianamente, en las poblaciones populares.

Otro estudioso del tópico liceo popular, es Oscar Jara, que en un ensayo sobre educación popular, titulada “Incidir en la Historia: Desde la Práctica Latinoamericana de Educación Popular”, obra en la cual toca una problemática que hace hincapié en la necesidad urgente de recuperar, aportar e incidir, cualitativamente en los destinos de la educación popular actual.

La idea central del artículo se localiza en la posibilidad cierta de poder realizar una reivindicación sociocultural de la educación popular. El autor del escrito manifiesta en los siguientes términos, tal recuperación:

Recuperar entonces, el acumulado histórico de las experiencias de educación popular, es una exigencia práctica y teórica de la época que vivimos. Hacerlo significa entender ese acumulado histórico (que incluye presente) como una fuente privilegiada de aprendizaje para el futuro, y no como una época pasada “que nada tiene que contribuir a los nuevos desafíos. Significa reconocer que el germen de muchas respuestas para el porvenir, se puede hallar en esa riquísima, diversa y palpitante experiencia acumulada de educación popular y de la cual aún no hemos extraído todas sus enseñanzas. Supone ubicarnos críticamente como educadores populares, en una relación dialéctica entre lo viejo y lo nuevo, para contribuir a la refundamentación de la educación popular, desde la práctica latinoamericana de los educadores y educadoras populares.

([Https://sites.google.com/site/educapopularunq/materiales](https://sites.google.com/site/educapopularunq/materiales), consultado en noviembre de 2011)

La propuesta de una educación popular, evidentemente, tendría que realizarse en un punto geográfico afín a lo que es entendido como educación popular (además, que mejor lugar para tal

labor), que el liceo popular, el cual entrega características que integran experiencias, creencias, visiones, conocimiento, juicios y prejuicios de un universo aun no descubierto por la institución escolar y social.

2.3.1 LA PEDAGOGÍA EN EL LICEO POPULAR.

Desde la mirada pedagógica, el entendimiento de los espacios populares es totalmente necesario para atender a una necesidad de aprendizaje que está o puede estar determinada por relaciones que se reproducen dentro de la escuela. ¿Cómo entendemos un liceo popular entonces? El entendimiento de un liceo popular para nosotros se refiere entre otras cosas a la ubicación espacial de la escuela en la cual se encuentra emplazada, es decir, por el ambiente que rodea a la escuela. Generalmente los fenómenos asociados a los liceos populares son de reproducción por vicios tradicionales de la sociedad, pero además entran otros factores que son necesarios retocar para entender las situaciones de los liceos populares y como estos se van convirtiendo en espacios de reproducción o de resistencia.

Una de las situaciones mencionadas tiene que ver con las necesidades económicas de una sociedad en producción como lo es Santiago y más todavía el espacio económico de la región metropolitana, cuyas características son generar una educación en las escuelas para alimentar las necesidades de la economía... Juan Carlos Tedesco nos dice lo siguiente “el sistema educativo funciona como elemento diferenciador de la fuerza de trabajo, ofreciendo al mercado un conjunto estratificado en virtud de la selección escolar” (Tedesco 1982: en internet).

No queremos demostrar lo nefasto que puede ser el sistema económico neoliberal, si entender que existe una determinación dentro de la sociedad que produce a los liceos populares como tales, y sumado al factor periférico de los espacios el liceo popular se convierte en un espejo de la sociedad pues en nuestra opinión los liceos populares se desarrollan como los patios traseros de las sociedades, si claramente se analizan desde los niveles estandarizados de la sociedad.

Otro aspecto que nos permite entender a los liceos populares como abastecedor de los sistemas económicos dice que las pirámides escolares de rendimiento reflejan a las pirámides ocupacionales de las sociedades en vías de desarrollo, provocando diferencias en las sociedades y por ende una des-escolarización de las comunidades educativas de los sectores populares (en un alto porcentaje), identificando al sector popular como un homogeneizador de las instituciones de educación que se ubican en dichos espacios de la sociedad.

El liceo popular se encuentra enfrentado a la fragmentación económica de las sociedades, y en particular en la Región Metropolitana a la determinación periférica que se emplaza desde el centro de Santiago.

Las características de los liceos populares de nuestra investigación son espacios de reproducción, y en general estos espacios de reproducción contienen la mayoría de los problemas

de una sociedad en vías de desarrollo, por ende en nuestra opinión las posibilidades de aprendizaje dentro de estos espacios es un desafío de gran tamaño entendiendo que los docentes se enfrentan a diario con problemáticas que no tienen que ver con el trabajo docente, además de los obstáculos relacionados con la labor docente en la clase de historia.

Esta situación convierte la labor del docente en una lucha constante contra la no pauperización de su profesión, pues se establecen mecanismos que generan necesidades cotidianas y a la vez transversales a los años escolares.

Ahora bien los currículos oficiales lo único que hacen en los liceos populares es lograr dinamizar estas situaciones problemáticas desde el simple entendimiento, no atendiendo a la particularidad de las necesidades de los sujetos populares que son urgentes... “La efectividad de las modificaciones curriculares impuestas por los sectores que transitoriamente lograban el control de algún nivel o módulo del sistema educativo no estaban garantizadas más allá del texto de la resolución correspondiente. Entre la propuesta y su aplicación se ubican las mediaciones de la burocracia del sistema, por un lado y de la adhesión o no de los protagonistas del proceso pedagógico, por el otro. Y, en este sentido, es preciso no perder de vista que las transformaciones curriculares no tienen efectos garantizados administrativamente ni resultados inmediatos, salvo el caso de modificaciones en la estructura del sistema (creación de nuevas modalidades, cambios en la configuración de los ciclos, etc.)” (Tedesco 1982: en Internet)

Cabe recalcar una opinión que merece ser comunicada en este trabajo, la cual tiene relación con la forma de mirar los espacios populares y como los niveles estandarizados de nuestra educación solo imitan la reproducción social en la escuela.

Esto se explica claramente por las determinaciones económicas existentes en la sociedad y además por la falta de progreso educativo de nuestro sistema, ya que los economistas de distintos lugares del mundo concuerdan que un país subdesarrollado desenvuelve una educación subdesarrollada.

Es esencial entender que el espacio que determina a un liceo popular muchas veces se encuentra un desarrollo de la des-educación¹(Tedesco 1982), concepto que explica las relaciones de las personas en pos de la falta de congruencia entre los aspectos de las necesidades de los sujetos que habitan los espacios populares.

Existen varias explicaciones y definiciones de las necesidades de los espacios populares en fines educacionales, pero lo que tenemos que tener claro, es que como centro de reproducción las

¹ La des-educación es un concepto que se entiende como el desarrollo de otro tipo de educación, no busca criticar la falta de homogenización de la educación, más bien enfrenta a las formas y objetivos que logra los diferentes tipos de educación; se explica además por la fragmentación de las sociedades contemporáneas que crean diferentes espacios de educación con sus respectivos caminos y sus respectivos objetivos, esta situación provoca que las personas se des eduquen confirmando desde un entendimiento que las necesidades de los espacios populares no se atienden en la educación formal, por ende laminada hacia otro espectro educacional se desarrolla ampliamente en consecuencia de la crítica consciente o no consciente.

necesidades que se desarrollan en estos espacios educacionales no tienen una mirada directa o indirecta desde los currículos oficiales.

Por ende las características que nosotros entendemos para nuestra investigación son la reproducción social que se desarrolla y la falta de atención de la oficialidad del currículum para atender las necesidades de los espacios populares... “cabe preguntarse si el aprendizaje de los contenidos y competencias incluidos en el currículum de educación... propuestos para ello contribuye por igual a garantizar o asegurar lo que se pretende mediante su inclusión, bien pudiera ser que, siendo todos los contenidos y competencias básicas en uno u otro de los sentidos mencionados no fueron todos igualmente imprescindibles para el logro de los propósitos que justifican su presencia en el currículum” (Coll 2006: en Internet) de los liceos populares.

Por lo tanto esta situación del debate curricular nos ayuda a entender el liceo popular a la hora de conocer la falta de mirada subjetiva de las necesidades de los espacios populares educacionales, la cual dice que se necesitan niveles de gestión curricular que atiendan las problemáticas que se desarrollan dentro de los liceos populares y no introducir con fórceps elementos tradicionales que entorpecen el desarrollo educacional de los sujetos que son parte de los liceos populares.

“conviene subrayar, a este respecto, el interés de la distinción entre lo básico imprescindible y lo básico deseable a efectos de la búsqueda a un acuerdo social amplio sobre la educación, ... la consecución de acuerdo social al respecto de la educación aparece así no solo como algo deseable, sino también como algo necesario para mantener la cohesión de una sociedad” (Coll 2006: en Internet), por ende es necesario atender a que se enseña en el espacio popular (pues saber que se enseña en el espacio popular nos aporta una lógica de entendimiento posibilitada por la del tipo de resistencia que existe en los espacios populares a aprender contenidos que no tienen ninguna relación con sus necesidades más básicas que se desarrollan en su experiencia cotidiana) y entender el espacio popular como centro educativo.

Pues el liceo popular es un espacio de significados construidos consciente o inconscientemente por los actores educativos, significados que son inherentes a las expectativas de los protagonistas educativos.

Como espacio de la multiplicidad el liceo popular es un lugar de construcción de significados, un apartado de la sociedad que al encontrarse retirado de igual forma contribuye “lógicamente” a retroalimentar a la sociedad.

Lo anterior nos dice que el liceo popular representa un espacio físico en el cual la divergencia establece una heterogeneidad de intereses que en varios casos se ven afectados por la falta de atención de la educación formal pues no se enseña lo necesario para superar los problemas de los grupos populares.

Claramente existe una falta de atención en el liceo popular a lo natural de su componente

más básico, los estudiantes; por ende para nosotros es necesario atender este aspecto del liceo popular para intentar descubrir características comunes que puede existir en liceos populares de la Región Metropolitana.

2.4 ESTUDIANTES Y CULTURA JUVENIL.

Atender al aspecto cultural, significa, para nuestra investigación reconocer que existe un grupo determinado de sujetos que aprenden de una determinada manera, y a través de un método determinado.

Pero, el grupo cultural donde se centra nuestra investigación es el de los estudiantes de un determinado liceo. La cultura, tiene varios aspectos de la construcción de conocimiento que nos dice que se remite a todo lo que hace el ser humano. Pues sentenciar que todo lo que hace el ser humano puede ser investigado en un mundo en el cual un proceso necesita mucho más tiempo, es factible.

Pero para atender a los espacios culturales, es preciso primero, determinar cuáles son los espacios de aprendizaje de los estudiantes, pues en la actualidad los espacios de aprendizaje de los estudiantes son múltiples, y determinan o posibilitan el aprendizaje histórico.

Es una situación que se entiende por el desarrollo de la fragmentación de los espacios que provoca el desarrollo acelerado de la sociedad. La fragmentación de los espacios en este caso aportara a nuestro trabajo una visión de lo diverso que pueden ser los espacios de aprendizaje de los estudiantes.

Atender a la diversidad cultural de los jóvenes es una necesidad de la investigación en la cual pensamos, para, establecer qué y cómo se relacionan culturalmente los sujetos con el aprendizaje.

Pero es un campo objetivo y subjetivo muy amplio, por ende trataremos de dejar claro como los centros o espacios de aprendizaje pueden posibilitar o debilitar el aprendizaje de los estudiantes.

Desde el entendimiento de la fragmentación de los espacios, situación que se explica desde la geografía crítica, la multiplicidad de los espacios de una sociedad cuyos significados que le otorgan los sujetos están cargados por la experiencia como nos dice el profesor Yi Fu Tuan... “experiencia es un término que abarca las diferentes maneras a través de las cuales una persona conoce y construye la realidad, estas maneras varían desde los sentidos más directos y pasivos como el olfato, paladar y tacto hasta la percepción visual y la manera indirecta de simbolización (...), los espacios del hombre reflejan la calidad de sus sentidos y su mentalidad. La mente frecuentemente extrapola mas allá de la evidencia sensorial” (Fu Tuan 2003: en Internet)

La fragmentación de los espacios que nombramos al principio se entiende ahora como una puesta en escena de las diferentes formas de posibilidad que se desarrollan en el contexto escolar

para configurar un espacio, pues la construcción del espacio y la construcción de cultura creemos que está totalmente conectada, al punto, de ser momentos de posibilidad que los estudiantes desarrollan conscientemente, y en la mayoría de los casos de forma inconsciente, que dan vida a las diferentes formas culturales de un determinado contexto educacional.

Notoriamente, atender a la cultura juvenil de un grupo determinado de sujetos puede ser un océano de investigación, por ende, entenderemos para la cultura juvenil del contexto escolar que, existe la posibilidad de diversidad de construcción cultural, lo que significa para nuestra investigación que la organización cultural, socio-espacial del grupo educativo de investigación puede estar posibilitado por la experiencia de los estudiantes para configurar sus espacios culturales (Garrido 2006).

Si bien, podemos, entender la cultura juvenil desde la configuración de los espacios que desarrollan los propios estudiantes también entendemos que la cultura juvenil puede estar determinada por el contexto sociocultural ya existente en el espacio que se encuentra la escuela.

Lo que significa que entendemos muy bien que existe una realidad que se desarrolla en base a los vicios de la sociedad, provocando una determinada cultura en los espacios de la sociedad, lo que provoca el riesgo social en los estudiantes.

Para nuestra investigación significa que entendemos que existe una problemática social en los espacios periféricos que existen en nuestra sociedad, periferia que tiene como centro de la superación de las problemáticas a la escuela, lugar de superación o como en otros muchos casos reproductor de los vicios del espacio en el cual se sitúa la escuela.

Ahora bien, el espacio popular determina en gran medida a las escuelas por las condiciones del espacio y por la cercanía y las relaciones de retroalimentación que existen dentro de dichos espacios, por ende determina o posibilita a los jóvenes que hacen dinamizar el espacio popular.

La cultura de los jóvenes en la actualidad, como hemos dicho, está determinada entre otras cosas por la fragmentación de los espacios, produciendo, valga la redundancia, espacios diferentes de cultura, pero además existe otra situación que dinamiza la cultura juvenil y que debemos tener en cuenta para atender a la cultura juvenil en la actualidad, que son las tecnologías asociadas a los jóvenes de la sociedad de la información.

Esta situación nos dice que el uso de las tecnologías por parte de los estudiantes establece o viabiliza en gran porcentaje la forma de desarrollarse entre pares y en la sociedad, estas tecnologías son de información masiva y rápida; Internet con Facebook, MSN o el gran portal Youtube, y el acceso a la computación y en si a las nuevas tecnologías convierten a los estudiantes en hijos de su época, porque una gran mayoría de los jóvenes en la actualidad piensa de forma tecnológica.

De este modo podemos entender cómo se atendió desde una mirada homogeneizadora en el currículum actual de nuestro ministerio de educación al generar como uno de los objetivos

transversales de las disciplinas de conocimiento en la escuela el uso y entendimiento de las tecnologías de la información.

Pues las tecnologías de la información dentro de la cultura juvenil intensifican el desarrollo de sus intereses convirtiendo a la tecnología en un gran amigo para los jóvenes y a la vez en uno de los principales espacios de aprendizaje para la cultura juvenil, pues podemos ver en la actualidad que a través de las tecnologías de información se puede desde pololear hasta generar pequeños negocios.

Siendo un adelanto tecnológico tremendo el Internet, como red virtual, ¿Genera una cultura juvenil o una cultura escolar, o la posible interrelación entre ambas?

Ahora bien para consumir era necesario retomar el tema de las tecnologías de la información pues creemos que se conjuga acordemente, desde un pensamiento crítico, el abordar más adelante las consecuencias de la multiplicidad de espacios de aprendizaje en la cultura juvenil.

En una obra conjunta, Verónica Edwards, en un trabajo titulado “El liceo por dentro: estudio etnográfico sobre las prácticas de trabajo en educación media” (1995), nos presenta el tema de la cultura juvenil, y de cómo ésta cultura juvenil, trata de ser homogeneizada por los círculos oficiales de la educación chilena.

La idea de diversidad cultural, tan en boga en estos momentos, forma una pareja contradictoria con la homogeneidad cultural, en cuanto que esta uniformidad cultural tiene como objetivo y fundamento configurar un sistema social acorde a las directrices del pensamiento oficial ¿Y qué es lo que dice este pensamiento oficial? Que las personas de carne y hueso piensen y actúen según los mandamientos del omnipresente mercado, mercado que a su vez contiene una concepción económica, política, social y cultural, sustentada en la idea de progreso. Idea de progreso que se encarga de, justamente, hacer creer a los estudiantes que los procesos históricos se basan en la modalidad del desarrollo y/o crecimiento gradual y lineal.

Esta homogenización cultural, también se da en el contexto escolar, es decir, los estudiantes son pensados y modelados desde una óptica instrumental, percibidos como simples espíritus que piensan en consumir pasivamente.

La autora expresa la homogeneidad escolar en los siguientes términos:

El discurso público general de los establecimientos educacionales parte del principio de igualdad para todos los que ingresan, omitiendo las diferencias sociales, económicas, culturales y políticas que en la realidad implican desigualdades entre los alumnos. La heterogeneidad existente entre los jóvenes no se reconoce en el discurso público escolar y son igualados en el rol de “alumno”. De ahí que la homogenización de los jóvenes en el “ser alumno” es uno de los hallazgos fundamentales encontrado en este estudio. (Edwards 1995: 164)

Una de las características importantes halladas en esta cita de la autora, tiene relación con

la homogenización que sufren los y las estudiantes, pero, tomada desde una perspectiva más delimitada, con el ocultamiento de las diferenciaciones individuales que los y las estudiantes presentan en la realidad social, económica, cultural y política que les toca vivir.

La educación chilena, no concibe que las diferenciaciones de distinta índole que presentan los y las estudiantes de los sectores populares son claves a la hora de entregar la tan anhelada educación de calidad. Sin embargo, y para el caso exclusivo del proceso de enseñanza y aprendizaje de la disciplina histórica, se debe procurar que los preceptos didácticos y pedagógicos del tiempo histórico sean comprendidos por los y las estudiantes de los liceos populares. Comprensión que busca que el conocimiento histórico sea construido por las vidas sencillas de los hombres y mujeres de carne y hueso, estudiantes de carne y hueso.

Otra arista importante que nos entrega la obra de Verónica Edwards, se refiere a lo que realizan los y las estudiantes de sectores populares en sus tiempos libres. La investigadora dice que:

Es necesario considerar, por otra parte, que los jóvenes de nivel socio económico bajo, y que se ubican principalmente en las dependencias municipal, particular subvencionada y corporación de derecho privado (dependencia que imparte exclusivamente enseñanza del tipo técnico-profesional) ocupan parte de su tiempo libre de días de semana y también de fines de ella, en realizar trabajos remunerados. El valor más alto de jóvenes que trabajan corresponden a los de corporación de derecho privado (un 15.22% de ellos). (Edwards 1995: 167)

Esta información nos permite demostrar que las desigualdades económicas, sociales, culturales y políticas que podemos encontrar en los y las estudiantes de los liceos populares, no determinan completamente su desempeño en el aprendizaje, pero si es un factor a tomar en cuenta a la hora de hablar de igualdad en la educación. El aprendizaje de los y las estudiantes se topa con múltiples obstáculos externos, a saber, dificultades que no necesariamente se localizan en la esfera interna del liceo, como por ejemplo, la situación socioeconómica de los estudiantes y sus familias, el contexto social en el cual están inmerso, las expectativas de las empresas, la propia estructura de la sociedad en cuanto a desigualdad se refiere, etc. Con la enseñanza y aprendizaje del tiempo histórico se pretende dar a conocer todas estas externalidades que sufren los y las estudiantes de sectores populares, en el entendido, de entregar explicaciones históricas que den posibles respuestas a problemáticas actuales.

En el texto “Joven y alumno: ¿Conflicto de identidad? Un estudio etnográfico en liceos de sectores populares (2000)”, en donde Ana María Cerda y compañía realizan un estudio sobre los valores, concepciones, pautas de conductas, etc., de estudiantes de sectores populares. La autora dice: “Este estudio busca dar cuenta de los contenidos valóricos y normativos que los jóvenes de sectores populares construyen y ponen en juego en el espacio escolar, intentando desarrollar una

nueva forma de comprender el problema de <<la cultura juvenil escolar>> desde un enfoque de investigación etnográfico...” (Cerda 2000: 5)

Lo fundamental de las palabras de la autora, es la calidad de los y las estudiantes, es decir, jóvenes de estratos socioeconómicos bajos, sujetos juveniles que viven e interactúan en sectores populares de la Región Metropolitana.

Esta calidad socioeconómica de los jóvenes/estudiantes de los barrios populares, es una característica que en cierta forma, influye en el proceso de enseñanza y aprendizaje que aprontan diariamente en las aulas de clases.

Los jóvenes/estudiantes de sectores populares no es que sean menos capaces de obtener un óptimo rendimiento en el aprendizaje de las distintas asignaturas que les toca desarrollar (la inteligencia no distingue entre ricos, medios y pobres), no obstante, la concentración necesaria para afrontar el proceso de enseñanza y aprendizaje se ve afectada por externalidades que los jóvenes escolares no pueden controlar enteramente. Qué nos dice la autora al respecto:

Una dificultad adicional se hace presente al intentar hablar de los jóvenes de sectores populares, más aún cuando en dicho proceso se intenta también recuperar la mirada que desde ellos surge. Esta dice relación al manejo que ha de hacerse de las caracterizaciones respecto a la juventud que operan desde el sentido común y el discurso público: tanto aquellas relacionadas a su condición de jóvenes/adolescentes como aquellas derivadas de su condición de pobres. Cuestiones tales como el consumo de drogas y alcohol, la violencia, la apatía social y política, los embarazos precoces, parecen resumir desde el discurso público un panorama respecto a la juventud popular urbana que se apoya en el estigma, y tras éste, en la desconfianza y el miedo. (Cerda 2000: 7-8)

La condición de estudiantes/jóvenes pobres es una pesada mochila que éstos constantemente tendrán que llevar en sus inmaduras espaldas. Para la actual sociedad chilena existe dos tipos de educación, una para pobres, y la otra para ricos. Hasta aquí nada nuevo. Sin embargo, esta situación nos revela algo novedoso al respecto. Lo moderno (nuevo) de esta realidad es que las personas comunes y corrientes relacionan a los estudiantes/adolescentes según su lugar de estudios. O lo que es lo mismo, si un estudiante pertenece a un establecimiento educacional de estratos altos, se dice de este estudiante las opiniones más favorables que se puedan pensar. Mientras que, en el caso de un estudiante de un liceo popular la opinión, tanto pública como privada, es contrariamente distinta; es un delincuente, un drogadicto, un despreocupado, un violento, y una infinidad de descalificaciones que colocan en muy mal pie su imagen sociocultural.

Otro tema importante que se puede extraer de la obra de Ana María Cerda, es la visión que tienen los estudiantes/adolescentes de la política: "Efectivamente la política no ocupa un lugar central en sus preocupaciones" (Cerda, 14). Sin embargo, la propia autora coloca un pero ha esta primera impresión de los estudiantes/jóvenes con respecto a la política. "Al mismo tiempo, sin embargo, la política está presente, en muchos casos, en la permanencia -o reedición- de ciertos

íconos que ellos ciertamente saben políticos: desde las canciones del Sol y Lluvia o Patricio Manns, a la imagen del Che o el discurso épico y mitológico de "cuando eran las protestas" (2000: 14).

A grandes rasgos, el problema de los jóvenes-estudiantes con la actividad política, es que ésta no toma en consideración la cotidianeidad de los sujetos escolares y juveniles. La política, para los alumnos/adolescentes, es una temática que está más enlazada a los partidos políticos tradicionales, que a los hombres y mujeres de carne y hueso. La autora manifiesta esta despreocupación por la política, en las siguientes palabras:

En definitiva, si la política no ocupa un lugar central en sus preocupaciones, es debido a que ésta no los convoca ni los considera: se desentiende de los temas en que su cotidianidad pudiera tener algo de político. Por eso, también, la relevancia del presente estudio: tal vez referirse a ciudadanía juvenil pase más por reconocer los contextos en que ésta se puede materializar que por "reinventar" espacios en base a adscribirles "derechos y deberes". (Cerde 2000: 14)

Exponemos una disyuntiva en relación a esta importante temática nacional ¿Quién reconocerá los contextos cotidianos, los políticos tradicionales beneficiarios de este modelo político o los hombres y mujeres que día a día sobrellevan este tormentoso paradigma político?

Mónica Llaña, en su libro "Alumnos y profesores: Resonancia de un escenario de desencuentros (2003)", habla, al igual que los otros autores consultados, de la problemática que viven diariamente los y las estudiantes en las aulas de clases.

En primer lugar, la autora hace notar algunas percepciones de sí mismos que tienen los y las estudiantes, como por ejemplo:

En un plano simbólico se autoperceben diferentes a jóvenes de otros tiempos, poseedores de opinión propia y por lo tanto con derecho a ser consultados, tomados en cuenta. Al valorar simbólicamente su autonomía y participación generan un espacio de libertad, en duro contraste con: "Tienen como más poderes también tienen más poder, no sé, yo pienso así, ellos tienen como una autoridad de no sé, de mandarte, de decirte las cosas, a veces son cosas dolorosas". (Alumno Enseñanza Media) (Llaña 2003: 42)

En segundo lugar, esta imagen de sí mismos, como jóvenes-estudiantes con opiniones propias y empoderadas a diferencia de sus antecesores etarios, los obliga a enfrentarse a un oponente que no permitirá que se le desplace de su sitio de patrono juvenil. El contrincante en cuestión es: "En el espacio simbólico construido por los jóvenes se escurre la rabia, la ira hacia el otro, encarnado no sólo en "los otros" más próximos, los profesores, sino que hacia los adultos, en última instancia hacia la sociedad adulta. (Llaña 2003: 43)

La problemática subyacente, la confrontación de los espacios simbólicos juveniles y adultos, nos develan, no solamente, una irritación hacia el mundo adulto en su conjunto, sino que,

además una actitud iracunda hacia los mandatos de una sociedad globalizada que no toma en cuenta los problemas reales de las personas en general, y de los jóvenes en particular. Los intereses creados de la sociedad adulta, globalizada y neoliberal, chocan con las expectativas que el mundo juvenil deposita en las supuestas reivindicaciones que el mundo adulto realiza en nombre de la sociedad en su conjunto.

Esta representación simbólica de los jóvenes se revelan en "las imágenes que cruzan estos discursos, presentan visiones opuestas y antagónicas de la realidad de estos jóvenes" (Llaña 2003).

Además,

Al confrontarlas saltan la desesperanza y la rebeldía, pero también la interpretación descarnada de una situación que los desborda y que proponen cambiar. (pág. 48).

Por último, las palabras pronunciadas por la autora podemos entenderlas desde una perspectiva socioeconómica, a saber, son jóvenes que, en última instancia, constituyen el segmento de la población que no logra disfrutar de los favores económicos y tecnológicos de una sociedad, aparentemente, igualitaria. Mónica Llaña dice que:

Si consideramos que toda experiencia humana se ve alterada por el impacto de múltiples interacciones sociales, en especial al interior de la familia y la escuela, podemos inferir que estos sujetos se autoperciben en la situación ambivalente de ocupar una posición inferior en un mundo de privilegiado acceso, la educación, mundo del cual se perciben excluidos. (Llaña 2003: 48)

Al respecto, surge una nueva disyuntiva ¿Si el problema es la educación misma, cómo se pretende colocar a la propia educación como solución? La respuesta a esta disyuntiva pasa por la transformación de la educación, desde un simple bien de consumo hacia otra sustentada en la idea de cambio social.

2.5 LOS SENTIDOS CULTURALES: DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS SUJETOS JUVENILES

En este subcapítulo, tocaremos la temática de los sentidos culturales que están presentes en el pensamiento, y porque no, en la acción que los y las estudiantes desarrollan en su interacción como jóvenes reales. Tomando en consideración las difíciles condiciones en que atraviesa la sociedad chilena en estos momentos, los jóvenes-estudiantes, comprensiblemente, forman una crítica hacia este sistema social que no cumple con los sueños, anhelos y esperanzas que sus sentidos y significados esperan verse alcanzados.

Para profundizar más en este tema, Xiomara Narvárez, en su artículo "Perspectiva de la acción social desde los sentidos y los significados de los actores (2007)", nos entrega una visión de qué elementos constituyen los sentidos y los significados que los sujetos y los actores sociales

exhiben en su interacción cultural con los otros. Las pautas de conductas, que son los pensamientos y las acciones que realizan las personas de manera habitual, pueden servir como referente para investigar, y posteriormente, develar sentidos y significados que las personas comunes y corrientes convierten en una concepción de vida. Precisamente, es esta concepción de vida la que se intenta profundizar en una investigación social, con la intencionalidad de poder comprender qué y cómo se originan las operaciones mentales y físicas que hombres y mujeres efectúan en sus vidas económicas, sociales, culturales y políticas que la sociedad globalizada contempla.

Para la autora aludida, los sentidos rescatan un conjunto de referencias que pueden darnos una idea de cómo piensa, y también actúa, una determinada persona;

Es por ello, que para comprender la realidad social particular de cada individuo es imprescindible captar el sentido de su acción, e interpretar lo que explica o relata, los significados, lo simbólico, su cosmovisión, creencias, valores, actitudes, elementos que juntos operan como sistemas de referencias subyacentes en cada una de las acciones sociales de los actores. (Narváez 2007: en internet)

Estos sentidos, sin duda alguna, responden a un contexto social, económico, político y cultural en el cual los sujetos y actores están situados. Esta condición particular del contexto reviste:

En consecuencia, desde esta perspectiva el estudio de la realidad social se realiza utilizando el punto de vista de los actores, de manera tal, que se pueda conocer cuáles son los motivos que guían su acción cuando está conectada al sentido subjetivo del actor o del observador, llegándose a convertir en el fundamento con sentido de conducta, a partir de la cual se reconstruye el mundo social del sujeto. (Narváez 2007: en internet)

Los sentidos nos muestran comportamientos, actos y referentes conceptuales que los actores comunes y corrientes convierten en una estructura parcialmente coherente, socialmente construida, y económicamente instaurada, con lo cual entran en contradicción, o también en concordancia, con otros sentidos y significados que otros sujetos manifiestan en su intersubjetividad. Dependiendo de las circunstancias vivenciales que cada individuo posee en su vida cotidiana, los sentidos y significados interpelaran a distintos fines según corresponda la realidad que los sujetos juveniles heredan socialmente.

La autora sentencia:

La vida cotidiana es considerada como una realidad compleja que corresponde a la articulación e interacción que realiza el docente en el ámbito donde ejecuta su acción, su trabajo, y se refiere específicamente al flujo de diversas situaciones del día a día en los diversos ámbitos o

referentes que produce un continuo con sentido. El contenido de la vida cotidiana está dado por componentes que toman en consideración: los referentes, las situaciones o sucesiones de situaciones y el núcleo analizable de la situación simbólica que dan los ámbitos de sentido y significado. (Narváez 2007: en internet)

Es justamente este concepto, la vida cotidiana de los individuos de carne y hueso, que los sentidos y significados toman relevancia al articular su mundo físico con sus estructuras mentales, orientadas a la consecución de un proyecto económico, social, cultural o político.

En “Las ciencias sociales: la formación de los sentidos y los sentidos de la formación” (2006), texto escrito por Carlos García en el que postula que los sentidos o significados son influenciados por aspectos externos a los sujetos, es decir, escenarios que se dan por la intercomunicación que los actores juveniles tienen con individuos que interactúan con ellos en diferentes ámbitos sociales.

En este sentido, el autor se refiere, particularmente, a lo que acontece en las clases de historia, ejemplificando con las fiestas patrias tradicionales que se celebran en el territorio mexicano.

Al Respecto señala:

Las fiestas cívicas son los únicos recordatorios de una memoria significativa para el presente, es el momento de mostrar que se enseñaron las ciencias sociales y algo de Historia. Esta presencia esporádica (una o dos veces al año) y repetitiva (cada año lo mismo) de banderas, desfiles, héroes, hazañas, y algunas fábulas; todo aquello que podríamos llamar el uso conmemorativo de la Historia, ha erosionado los símbolos y su significado cívico con el paso del tiempo. “Esta historia de bronce –heredada por el siglo XIX, nos recuerda Luis González- es didáctica, conservadora, política, recoge el culto religioso por las fiestas patrias... mantiene su prestigio como guía moral, maestra del pundonor y faro de buen gobierno. Los pedagogos creen a pie juntillas que algunos hombres de ayer dejaron gloriosos ejemplos dignos de ser emulados por los hombres de ahora, que la evocación de su conducta es el medio más eficaz para la reforma de nuestras costumbres... están convencidos que las hazañas de Hidalgo, Juárez y los próceres de la Revolución, harán de cada niño mexicano un hombre merecedor de la medalla Belisario Domínguez. (García 2006: 96)

Para analizar esta cita que nos entrega el autor, es necesario explicar lo que se dijo con anterioridad, a saber, la interacción entre los y las estudiantes-adolescentes y las personas maduras que tienen como objetivo orientar y dirigir el accionar de los sujetos juveniles. Entonces, la construcción de sentidos y/o significados que experimentan los actores escolares y juveniles dista mucho de tener la autonomía que, en el papel, se les atribuye a los fenómenos de esta naturaleza.

Para profundizar más en este asunto, dejemos hablar al autor:

Sabemos que el presente se construye con los materiales del pasado; pero algo se ha

deteriorado en esta continuidad. El presente es indiferente del pasado; votar por el carisma de un candidato, por su color de piel, apariencia criolla, implica que olvidamos un proyecto de País. Desinteresarnos por la política equivale a perder el interés por nuestro destino como sociedad. En este plano es necesario recordar cuáles han sido las orientaciones, que como rezan los antiguos manuales escolares, “nos dieron Patria”, es decir, un destino, una identidad y un proyecto. (García 2000: 100)

El sentido que se les da a las cosas, proyectos, ideas, u otras instancias donde exista la posibilidad de conferir sentido y significado, depende de la autoridad que se tenga al frente, es decir, estriba en las acciones y pensamientos que las personas quieran entregarle a ese otro, también actuante y pensante.

En el documento “El concepto de movimiento social: Acción, identidad y sentido” (1996), de Marisa Revilla Blanco, que analiza el concepto de movimiento social con la finalidad de entender cómo es que la emergencia de los movimientos sociales traen aparejado unos sentidos, significados u orientaciones que buscan conformar un sentido del cambio social.

Revilla plantea, en esta dirección, lo siguiente:

La hipótesis que se baraja aquí sobre el origen de los movimientos sociales plantea que el movimiento social surge donde las voluntades colectivas sobre el orden social (la interacción entre los distintos proyectos de sociedad) no tienden a la inclusión y representación de todos los individuos y colectividades que conforman una sociedad en un espacio y tiempo determinados. A través del proceso de formación de un movimiento social, se <<subjetiviza>> un ámbito de lo social: en el proceso de identificación colectiva y de atribución de sentido, <<una ausencia es definida como carencia y como necesidad>> (Sader, 1990: 71). El movimiento social se caracteriza, así, como la forma de <<activación>> de la sociedad por la cual los grupos de ciudadanos, reunidos en un proceso de identificación, promueven la transformación del orden social. La formación de un movimiento social resuelve una situación de incertidumbre sobre las voluntades que conforman el orden social. La <<pérdida de un “mapa cognoscitivo” que permita estructurar espacial y temporalmente sus posibilidades>> (Lechner, 1990: 96) es el origen de la acción del movimiento social como reapropiación del sentido (creación de continuidad y, por tanto, de orden) atribuido a la acción individual y colectiva. (Revilla 1996: 12)

Esto es, exactamente, lo más importante que hay que señalar, los sentidos y significados, según las palabras de la autora y que compartimos plenamente, son dirigidos hacia la transformación o cambio social, con lo cual se escudriña en la posibilidad de poder orientar las pautas de conductas de los sujetos juveniles hacia la, en estos tiempos, utópica idea de transformación estructural.

Por lo tanto, el sentido que se le entrega a este enfoque teórico, es el de un cambio social, entendiendo a este cambio social como la posibilidad de poder transformar la desigual estructura económica, política, social y cultural existente en la actualidad. La idea de que el “movimiento

social como proceso de construcción social de la realidad” (pág. 14), es efectuado desde la convicción de que la realidad social está sumida, frecuentemente, en la eventualidad cierta del cambio social. Entonces, “definimos, por tanto, el movimiento social como proceso de (re)construcción de una identidad colectiva, fuera del ámbito de la política institucional, que dota de sentido (certidumbre) a la acción individual y colectiva en la articulación de un (nuevo) proyecto de orden social”. (Revilla 1996: 15)

Otra autora que nos facilitara la labor teórica de hablar de los sentidos y significados, es Mónica Llaña, que con su obra "Alumnos y profesores: Resonancia de un escenario de desencuentros" (2003), nos abrirá la oportunidad de mostrar una experiencia más enraizada en la problemática educativa, donde la ejemplificación correspondiente nos revela los sentidos y significados de los y las estudiantes/adolescentes.

Por ejemplo, para los y las estudiantes-jóvenes “el eje de sentido implica una valoración de quienes carecen de medios económicos y que a partir de allí pueden surgir, y obtener lo que desean”. (2003: 45)

Además,

Hay una representación social que supera la escala micro, se sugiere una estructura ideológica, una condensación significativa de esperanza y confianza en las propias fuerzas, a pesar de autoperibirse como partes de un grupo etéreo bajo sospechas. (Llaña 2003: 46)

Estos sentidos que los y las estudiantes-adolescentes exhiben, nos demuestran con propiedad que las posturas ideológicas detrás de ellos hacen referencia a una conciencia social que, a primera vista, generan movimientos contradictorios en su actuar social. Por una parte, son activos participes de un paradigma consumista de la sociedad globalizada, mientras que, por otro, tienen como referentes de comportamientos a personas que carecen de los medios económicos necesarios para disfrutar de la sociedad consumista globalizada. Pero, “a pesar de ambivalencias y paradojas, el principal eje de sentido en estos discursos quizás esté dado por la aguda percepción de la realidad que los circunda y sus concretas proposiciones de cambio en el mundo de la educación”. (Llaña 2003: 46)

Cuando se realiza una investigación social o educativa, en lo esencial, lo que se intenta lograr es poder conocer la realidad cotidiana de los sujetos investigados. La mejor forma de conseguirlo es develar el sistema de sentidos que los sujetos indagados adquieren en la interacción social.

En esta dirección, el documento “La hermenéutica reflexiva en la investigación educativa” (2005), de la profesora Teresa Ríos Saavedra, nos abre el camino para demostrar que el sistema de sentidos y/o significaciones de los sujetos socioculturales, son parte de una realidad en constante movimiento, con múltiples circunstancias, puramente contradictoria, frecuentemente

compleja y estructuralmente determinada.

No obstante, lo desfavorable de la realidad cotidiana que los sujetos investigados exhiben, el sistema de sentidos y significados, vendría siendo la caja fuerte que todos intentan abrir, pero que, pocos logran alcanzarlo. Los sentidos y significaciones son, en su más pura expresión, las fuerzas motrices por lo cual los sujetos intentan conquistar algún objetivo en particular.

El artículo de la profesora Ríos, habla de cómo la hermenéutica de Paul Ricoeur, la antropología de Clifford Geertz, y la observación reflexiva de Alfred Schutz buscan concertar un nuevo estilo de investigación cualitativa con el cual poder develar el mundo de sentidos que los sujetos escolares esconden en su intersubjetividad.

Al respecto, la autora menciona que:

En el sistema educativo, se relacionan cotidianamente personas de distintas edades, situaciones sociales y personales que ejercen diferentes roles y funciones. Estas relaciones muchas veces se ven afectadas por una tendencia a que cada rol y cada función se cierran sobre sí mismos, constituyéndose en mundos distintos que conviven separados en un mismo espacio escolar. La estrategia hermenéutica ofrece la posibilidad de develar sentidos encubiertos que, al salir a la luz, permiten una mejor comprensión de las personas estudiadas, abriendo posibilidades para una mejor convivencia escolar y para un crecimiento personal basado en la conexión con los propios sentidos y con los de los demás. (Ríos 2005: 52)

El sistema educativo es una fuente receptora de las realidades cotidianas que los sujetos juveniles traen consigo, desde el contexto hogareño que los determina social y culturalmente. Sin embargo, tanto el contexto familiar como el contexto escolar de los sujetos investigados, pueden mostrar sentidos y significaciones diametralmente opuestos, según si el caso corresponde a lo familiar o a lo escolar.

Es decir, no nos estamos refiriendo a lo positivo o negativo de los contextos familiar o escolar, sino que, nos referimos a los variados sentidos y significados que un sujeto puede tener en su estructura psíquica, según los contextos a que se vean enfrentados los sujetos que estamos investigando.

Por ello, es que:

Consecuentemente, en una primera instancia, lo que se busca rescatar a partir del método hermenéutico son textos, es decir, narraciones enunciadas por los sujetos de estudio que den cuenta de su mundo de sentidos. De esta manera, las narraciones serán comprendidas como textos, los cuales suponen un relato sobre una experiencia vivida. La hermenéutica nos proporciona, de este modo, tanto una nueva forma de comprender los discursos como una nueva forma de interpretar la experiencia humana a partir de éstos. (Ríos 2005: 54)

Lo fundamental de las palabras de la profesora Teresa Ríos es que, el mundo de sentidos

de los sujetos investigados se puede convertir en un texto que, muestra los anhelos, esperanzas, frustraciones y desconfianzas de personas de carne y hueso que buscan cumplir sus altas expectativas de vida.

En este sentido, se puede manifestar con propiedad, que el nuevo estilo de investigación cualitativa pretende, a través de la develación de los sentidos y significaciones, dar un espacio muchas veces negado a los hombres y mujeres comunes y corrientes, para que así puedan entregarnos, sus eternos deseos de una vida mejor.

Esto nos lleva, sin temor a dudas, hacia la idea de que el mundo de sentidos que nos dan los sujetos estudiados, nos permitirán comprender cuáles son las estructuras dialogizantes que éstos presentan en su diario vivir. Con lo cual, nos permitirán, a su vez, develar lo que estos sentidos esconden detrás del pensamiento y la acción de los sujetos que indagamos.

Por lo tanto, lo que se perfila es la búsqueda de una estructura de referencias que los individuos investigados portan, cotidianamente, en su interacción social con los otros. En los términos de la autora, esto se refiere a que:

Podemos dar cuenta de que el resultado de una investigación en esta línea posee el dinamismo propio de un contenido vivo. Es decir, las narraciones y las acciones recopiladas no constituyen letra muerta o cadáveres que pertenecen a un momento congelado; por el contrario, ese contenido está vivo, tiene un destino y ese destino es el mundo que el texto recogido pretende mostrar (Ríos, 2004). Es decir, este contenido posee un conjunto de referencias que provocan un ensanchamiento de nuestro horizonte existencial, dejando al descubierto aquello con lo cual no nos era posible encontrarnos por otras vías. El mundo de sentidos de los actores que componen el mundo de la vida escolar ya no será un misterio, sino que, por el contrario, una invitación al diálogo comprendido desde la experiencia de intersubjetividad del lenguaje con el cual configuramos el mundo (Ricoeur, 2001). (Ríos 2005: 57)

El diálogo, que se expresa a través del lenguaje cotidiano, guarda en sus entrañas conceptuales la labor más importante que caracteriza a la especie humana en su conjunto; la de comunicar. Aunque, pareciese que cada vez más, estamos perdiendo aquella maravillosa facultad de los seres humanos para comunicarnos, nuestro propósito es demostrar que la comunicación es la mayor destreza que tenemos para empatizar con los otros.

Esto, como una manera de introducir la incertidumbre en la investigación social, nos traslada a otro asunto esencial que tiene relación con el mundo de sentidos de los sujetos estudiados, el de los cuestionamientos que conlleva la revelación de los significados que las personas poseen. La profesora Ríos infiere que:

Al cuestionar la validez de la realidad en cuanto a su significado y su sentido, la actitud frente a ésta cambia puesto que ese mundo que hasta allí no le planteaba dudas se comienza a mostrar de una forma diferente y requiere una mirada nueva, es decir, demanda ojos nuevos. (Ríos

2005: 63)

Con esta cita de la profesora Teresa Ríos, lo que se pretende es describir el choque de juicios, o mejor dicho de prejuicios, con que se encuentran los investigadores sociales al profundizar en el mundo de sentidos, en el entendido de que, al descubrir nuevos hallazgos cognoscitivos que rescatan nuevas formas de comportamientos socioculturales. Lo que se produce, en esta nueva etapa investigativa, es la apertura de una estructura novedosa que, al mismo tiempo, demanda nuevos ojos con que ver el mundo de sentidos que los sujetos analizados representan.

En definitiva, lo que busca la propuesta hermenéutica-antropológica-reflexiva de la profesora Ríos es “descubrir en el discurso el conjunto de referencias que lo abren a un mundo nuevo de sentidos” (2005: 58).

Y profundiza aún más al tocar la “razón de ser del análisis estructural como método de análisis de discursos es la comprensión del sentido que tiene para el hablante un discurso determinado, en un plano distinto al que propone la hermenéutica” (pág. 58).

La importancia de esta nueva metodología hermenéutica, con aportes antropológicos y observaciones reflexivas, es que aspira a entender el comportamiento sociocultural de los sujetos escolares y juveniles, con la finalidad de poder develar y comprender los sentidos y los significados que éstos tienen sobre la noción de tiempo histórico.

3. MARCO METODOLÓGICO.

3.1 DEFINICIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Nuestra investigación se enmarca dentro de los parámetros de un paradigma “comprensivo interpretativo” ya que se pretende, llegar a comprender el sentido y los significados que se expresan en las nociones de tiempo histórico que los y las estudiantes de sectores populares de Santiago poseen.

3.2 ENFOQUE METODOLÓGICO

Consideramos que lo más adecuado para guiar nuestra investigación, es el enfoque cualitativo, ya que este tipo de orientación, nos permite llevar a cabo un estudio a partir de un fenómeno social que es articulado o mediado por el lenguaje y la comunicación, que incluyen diversos sentidos de significados.

La investigación cualitativa tiene relevancia específica para el estudio de las relaciones sociales, debido al hecho de la pluralización de los mundos vitales (...), la creciente “individualización de las maneras de vivir y los patrones biográficos” (Beck 1992) y la disolución de las “viejas” desigualdades sociales en la nueva diversidad de medios, subculturas, estilos de vida y maneras de vivir (Hradil, 1992). (Flick 2004: 15)

Este enfoque metodológico, es una alternativa a las investigaciones cuantitativas que: “Tradicionalmente, la psicología y las ciencias sociales han tomado las ciencias naturales y su exactitud como modelo, prestando particular atención al desarrollo de métodos cuantitativos y estandarizados. Se han utilizado principios rectores de la investigación y de la planificación de la investigación para los propósitos siguientes: aislar claramente las causas y efectos, operacionalizar adecuadamente las relaciones teóricas, medir y cuantificar los fenómenos, crear diseños de investigación que permitan la generalización de los hallazgos y formular leyes generales”. (2004: 16)

Las diferencias de ambos enfoques metodológicos, se hallan en la intención investigativa que subyace en cada una de ellas. Mientras que, la investigación cuantitativa crea estadísticas y números de los fenómenos sociales, la investigación cualitativa quiere recuperar los sentidos y significados de los sujetos que se busca analizar e interpretar, indagación que pretende desentrañar cualidades y no cantidades.

Otro aspecto importante de este enfoque metodológico, se encuentra en que:

A diferencia de la investigación cuantitativa, los métodos cualitativos toman la

comunicación del investigador con el campo y sus miembros como una parte explícita de la producción de conocimiento, en lugar de excluirla lo más posible como una variable parcialmente responsable. Las subjetividades del investigador y de aquellos a los que se estudia son parte del proceso de investigación (Flick 2004: 20).

Como se señaló anteriormente, los lineamientos de nuestro estudio, corresponden a un enfoque cualitativo enmarcado en un paradigma comprensivo interpretativo, ya que nuestra investigación tiene como propósito la comprensión de las nociones y perspectivas de supuestos asociados a los contextos y experiencias de vida de nuestros entrevistados, que imprimen un sentido y una significancia a sus pensamientos y acciones, es así, que en sus relatos podemos apreciar ciertas formas de ver y entender el mundo, de este modo, procuramos saber, que ha llevado a los y las estudiantes de las clases de Historia, geografía y ciencias sociales, a articular sus concepciones y nociones sobre tiempo histórico.

Pretendemos entender cómo se manifiestan éstas nociones a partir de los relatos de los sujetos del estudio.

Queremos llegar a comprender el sentido de las nociones sobre tiempo histórico que han ido construyendo los y las estudiantes en las clases de historia, geografía y ciencias sociales de sectores populares de la ciudad de Santiago.

4. DATOS

La recolección de la información, se llevo a cabo desde el trabajo con estudiantes, a través de entrevistas en profundidad. En estudiantes de primero año de enseñanza media de un establecimiento particular subvencionado, el Liceo Politécnico San Joaquín. Ubicado en la región metropolitana, en la comuna de San Joaquín, zona sur de Santiago.

Los criterios utilizados para la elección de los estudiantes a quienes se aplicó los instrumentos de recolección fueron: 1) los rendimientos académicos de los estudiantes (se seleccionaron estudiantes reconocidos como buenos informantes de acuerdo a las sugerencias de los profesores de Historia, Geografía y Ciencias Sociales) y 2) la variedad de género.

El discurso social que hay detrás de estos estudiantes de sectores populares de Santiago, respondería a la pregunta del por qué su designación como sujetos en la muestra de esta investigación. El discurso social en el que se sustenta la elección de los estudiantes que se analizara, se puede comprender desde las preguntas ¿Qué? y ¿Cuál? Es ese discurso social al cual se hace referencia y que puede ser explicado por la siguiente cita: “Jóvenes exigidos y exigentes, individualistas y competitivos, pero solitarios y abandonados la mayoría de las veces; violentos pero violentados sistemáticamente también; silentes perpetuos para algunos, compulsivos

graffiteros para otros. Jóvenes, reflejo indelible de la desmembrada e hiperdiferenciada sociedad actual.” (Areyuna y González 2004: 15) es decir, se refiere a la poca importancia que se le da a los relatos (y/o narraciones) de los y las estudiantes que proceden de áreas periféricas de la región metropolitana (lo que en el discurso sociopolítico se denomina los sin voz).

4.1 INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN

4.2 LA ENTREVISTA

Se ha utilizado la entrevista en profundidad.

Entendida en este enfoque cualitativo, con característica comprensiva interpretativa, la entrevista se asocia a la creación de las condiciones necesarias para incentivar un contexto de diálogo entre el investigador y el informante, con el fin de conseguir información por medio del relato implementado por el informante, el que abarca los referentes teóricos y conceptuales de interés respecto a un tema.

El primer rasgo característico que tiene la entrevista es ser una interacción centrada en los procesos de intersubjetividad, es decir, es una relación que, al darse cara-a-cara, involucra los rituales de interacción que implica toda presentación social de la persona. En la entrevista la persona está “cerca” física y simbólicamente, y esta proximidad es mandante para comprender los supuestos teóricos de la que depende. El segundo elemento de la entrevista es que se plantea como exhaustiva, es decir, el encuentro debe agotar y/o saturar la posible conversación sobre el tema objeto (fenómeno) del diálogo: construimos la situación de entrevista para que se pueda obtener la mayor cantidad de información posible. (Scribano 2008: 72)

De la misma manera podemos señalar que el propósito implícito de la entrevista es mostrar que en la interacción están en juego elementos simbólicos que van más allá de los conocimientos del entrevistado (2008: 73).

4.3 ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD

Esta entrevista se desarrolla entre el entrevistador y el informante, es una relación directa y que comprende “un diálogo propuesto, motivado, sostenido y acordado desde quien tiene la iniciativa de conocer algún rasgo del mundo social sobre cual el entrevistado posee información (Scribano 2008: 74). Además la entrevista en profundidad “Es un diálogo donde el centro de la escena lo ocupa el sujeto que es entrevistado y la información que éste dispone” (Scribano 2008:

75).

4.4 CRITERIOS DE CREDIBILIDAD

Se basa en una triangulación teórica, entre Paul Ricoeur, Alfred Schütz y Clifford Geertz. “Desde el enfoque comprensivo interpretativo que ofrece la hermenéutica, expondremos una articulación entre la hermenéutica reflexiva de Paul Ricoeur y la antropología hermenéutica de Clifford Geertz, cuyo puente es un método reflexivo fenomenológico inspirado en la actitud fenomenológica de Alfred Schütz. Esta combinación de elementos abre un camino develador de sentidos que permanecen encubiertos en las acciones y los discursos de los sujetos investigados” (Ríos 2005: 51).

5. ANÁLISIS DE CONTENIDO.

Para los propósitos de nuestra investigación se ha optado por el análisis estructural, con el fin de llegar a comprender y explicar los sentidos que mueven las nociones de tiempo histórico de nuestros entrevistados.

El propósito del análisis estructural es despsicologizar los textos analizados, es decir, se centrará en un análisis interpretativo que tome los aspectos culturales generales de los y las estudiantes populares. El análisis estructural, como parte interpretativa de los relatos que nos entregan nuestros informantes, “tiene una importancia fundamental puesto que está íntimamente relacionado con la temporalidad, marcando, articulando y clarificando la experiencia humana. Es decir, cuando un sujeto narra, está articulando su experiencia personal en el tiempo, con lo cual, en el acto de narrar, se configura una trama ocurrida en un tiempo determinado y, además, se establece una conexión entre el tiempo en el cual ocurre la trama y el presente desde el cual se la narra” (Ríos 2005: 54).

Al interpretar los testimonios (o relatos) de nuestros informantes, se pretende comprender el discurso que los y las estudiantes de sectores populares de Santiago tienen sobre las nociones de tiempo histórico, con lo cual, las siguientes palabras de Alexander Ruiz servirán de aproximación teórica con el fenómeno que se procura investigar: “El sentido de lo que cada uno de nosotros hace en el presente se encuentra de alguna manera determinado por nuestra propia experiencia, es decir, por lo que hemos hecho y dejado de hacer en el pasado y por el modo en que establecemos relaciones entre los distintos significados que descubrimos y construimos en la vida. “Llevar la experiencia al campo del lenguaje es poder hablarla desde las significaciones y las orientaciones que ha adquirido; estos elementos se hacen visibles a partir de los datos históricos y vivenciales que se registran de las actividades y acciones que desarrolla el individuo en el transcurso de su experiencia” (Ruiz 2001: 49).

La intención explícita del análisis estructural es poder llegar a tener una comprensión profunda del(los) fenómeno(s) social(es) que se pretenden analizar e interpretar, es por ello, que “una consideración especial frente a esta herramienta de análisis la representa el hecho de que los procedimientos seguidos en su utilización nos permiten *comprender* la complejidad de la realidad social que estamos interesados en estudiar, en lugar de simplificarla y reducirla a mínimos esquemas de representación” (Ruiz, 45)

La doctora Teresa Ríos, especialista en cultura juvenil y hermenéutica, nos explica en su texto que “es importante destacar que la reflexión fenomenológica se fundamenta en el carácter precursor de la experiencia lingüística, en el sentido que ésta precede a la acción, entendiendo que considera al lenguaje como un elemento configurador de lo que la persona humana es y, a la vez, de la realidad primaria en la que el hombre se encuentra inmerso” (Ríos 2005: 53).

Además,

Desde esta perspectiva, el relato cobra una importancia fundamental. Ricoeur da cuenta de la existencia de una conexión significativa entre la función narrativa y la experiencia humana del tiempo; es la acción humana lo que el relato imita y, finalmente, es una historia lo que el relato narra (Ricoeur, 1997: En Ríos 2005: 55)

El análisis estructural nos servirá para develar y articular códigos, ideas, acciones, pensamientos, etc., que efectúan los miembros de una cultura determinada. La doctora Ríos, nos entrega una primera aproximación de cómo: “A través del análisis estructural, el relato es analizado en cuanto al funcionamiento de los códigos que allí se entrecruzan; de este modo, el relato es despojado de su actualidad como acontecimiento discursivo. Por tanto, reclama un cambio de vuelta que va desde lo virtual a lo actual, desde el sistema hacia el acontecimiento, desde la lengua hacia el habla” (Ríos 2005: 55-56).

Lo que significa que se “busca en el análisis estructural son las diferencias entre las palabras, puesto que son éstas las que le otorgan significado al texto, pero eso no le da una existencia sustancial a cada palabra en sí misma” (Ríos 2005: 56).

Sin embargo, el análisis estructural para nuestra investigación, reviste una diferencia, pero también, a su vez, una complementariedad con el análisis hermenéutico, en el sentido que ambos buscan develar las significaciones en el habla de nuestros informantes.

Tal diferenciación y complementación, la autora mencionada lo refleja en las siguientes palabras:

...reflejando la diferencia sobre la que se inspiran ambas teorías. Según Ricoeur, Greimas afirma que, “Quizás haya un misterio del lenguaje, y ese es un problema para la filosofía, pero no hay misterio en el lenguaje”. Por su parte Ricoeur precisa: “No hay misterio en el lenguaje: el más poético de los simbolismos, el más *sagrado*, opera con las mismas variables sémicas que la más banal palabra de diccionario. Pero hay un misterio en el del lenguaje: el lenguaje dice, dice algo, dice algo del ser” (Ricoeur 2001). Consecuentemente, la semántica sobre la cual se apoya el análisis estructural, aborda el nivel de los sentidos del lenguaje; la hermenéutica, en cambio, pretende develar al ser del lenguaje (Ríos 2005: 58)

En fin, el análisis estructural que abordaremos en nuestra investigación nos permitirá mostrar “el camino de complementación y encuentro entre el análisis estructural y la hermenéutica, el que ha constituido el cauce por el cual un proceso de análisis y síntesis de los textos, logrados a partir de las técnicas de recopilación de narraciones propias de la metodología cualitativa, puede alcanzar su fin. Sin embargo, en un trabajo de campo, como los que generalmente proponen los estudios cualitativos, se hace necesario articular este camino con un método etnográfico que

permita ensamblar la estrategia metodológica hermenéutica de naturaleza filosófica, con una metodología de carácter antropológico, que asegure una coherencia con las bases teóricas que marcan el estilo de estar en el campo” (Ríos 2005: 59).

El análisis estructural de nuestra investigación, se organiza según tensiones o disyunciones que pueden ser:

Relación de disyunción: Son las relaciones que constituyen la estructura de base del texto analizado, se trata de dos palabras o de dos oraciones que tienen algo en común y al mismo tiempo se diferencian porque indican un significado opuesto o inverso. Por tener algo en común pueden compararse a pesar de ser opuestos, porque ambos se refieren a una misma categoría de la realidad.

Las disyunciones se pueden presentar como:

- **Disyunción con eje manifiesto:** El eje denominará como totalidad calificativa con las iniciales (TC) e indicará la categoría de la realidad a la cual se refieren, a través de la cual se establecerá la relación de disyunción.
- **Disyunción con eje no manifiesto:** En el caso de los ejes no manifiestos se reemplazarán por términos hipotéticos respetando el punto de vista del entrevistado. (Ríos 2011)

6. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS.

La información analizada desde una perspectiva hermenéutica, nos permite extraer categorías que operan como ejes centrales de los sentidos de nuestros entrevistados tales como: sentidos sobre lo social, sobre los sujetos históricos, sobre la historia, sobre lo escolar y sobre tiempo histórico. Desde donde fue posible la interpretación y reelaboración textual de las impresiones y de las nociones de los informantes sometidos al análisis estructural.

6.1 ANÁLISIS ESTRUCTURAL

Esquema 1

Imagen social

Liceo	Calle
Enseña	No enseña
Ayuda	Poca ayuda
Prestigio	Desprestigio

En el esquema 1 de estructura paralela, en que el concepto eje, imagen social, nos muestra la disyunción entre el liceo y la calle. Desde el liceo se desprende que se enseña, lo cual, a su vez comprende una ayuda que le entrega un prestigio al liceo.

Mientras que, desde la calle se desglosa en que no enseña, en el que también hay poca ayuda, otorgándole un desprestigio a su imagen social.

La imagen social del liceo, se manifiesta como una institución que cumple una labor de enseñanza, en el sentido de poder ayudar o socorrer a los estudiantes en su formación didáctica y pedagógica. Esta percepción positiva que se tiene del liceo, le otorga un prestigio que podría explicarse por las posibilidades de movilidad social que están involucrados a lo largo de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Una evidencia de lo expuesto más arriba lo demuestra la siguiente cita del texto analizado, que lo clarifica así: “Porque yo desde que empecé, desde que tengo memoria siempre he estado en la escuela, siempre me han enseñando y todo, porque yo no voy a estar en la calle allí, fuera de mí casa, aprendiendo las cosas que me enseñan en la escuela o el colegio”. (ED1, L. 331-341)

Por su parte, en lo que concierne a la imagen social de la calle, según el relato analizado, se aprecia una dinámica opuesta a la del liceo, en el que la calle es presentada como una estructura social que no enseña y da poco apoyo en el proceso educativo por el cual los estudiantes quieren alcanzar la tan anhelada movilidad social.

Desde esta óptica, el desprestigio que exhibe la calle como una posible alternativa para

conseguir la movilidad social, que si da el liceo, es el producto de una visión construida socialmente, en la cual la calle siempre ha sido emparentada con un lugar cercano a la anomia social.

Esquema 2

Seguridad territorial

Escuela	Población
Cosas buenas	Cosas malas
Sin asaltos	Asaltos
Sin drogas	Drogas

El esquema 2, en el cual, su concepto eje seguridad territorial, tensiona la disyunción entre escuela y población. En la escuela, se despega las cosas buenas, que se divide en sin asaltos y sin drogas.

Por su parte, desde la población se arranca con cosas malas, en el que los asaltos y las drogas conforman los elementos que desvalorizan a la población.

En el caso de la escuela, las acciones que se derivan de la institución escolar son catalogadas como cosas buenas que suceden en la escuela, complementados con una realidad que no presenta problemas de delincuencia y drogadicción.

Este punto de vista, se puede comprender por las reglas internas que subsisten en la escuela, en relación a la problemática de la delincuencia y la drogadicción. Tanto los conflictos excepcionales de asaltos o consumo de drogas que pudieran presentarse en la escuela son rápidamente controlados por las autoridades del establecimiento escolar a través de las normas internas que tienen las escuelas.

Para comprender el sentido del texto analizado tomaremos el siguiente ejemplo: “Porque igual han pasado cosas malas, han asaltado, antes había una casa donde vendían pito, drogas y todo eso”. (ED1, L. 216-220)

Mientras que, la población o lugar de origen de los estudiantes, despliega la idea de un territorio sin ley donde la carencia de conductas socialmente aceptables se relaciona con cosas malas, y por supuesto con la presencia de problemáticas sociales como la drogadicción y la temática de moda que se refleja en la delincuencia.

Los controles sociales que deberían estar incluidos en la población, con la consiguiente

búsqueda de la supuesta armonía social en ella, no son lo bastante eficaces como para intentar mantener un mínimo de seguridad en la interacción social que se da en la población. Es por ello, que la existencia de problemas delincuenciales y de drogadicción se desborda como un torrente incontrolable de consecuencias que al final de cuentas, terminan por modelar las conductas socioculturales de los estudiantes en el porvenir. Además, en los casos de delincuencia y de consumo de estupefacientes la solución estriba en más años de cárcel. Opuestamente, en la escuela las posibles soluciones pasan por una orientación psicopedagógica que permita a los sujetos estudiantiles volver a insertarse en las conductas socialmente aceptables.

Esquema 3

Poblador

Originario	Forastero
Conocido	Poco conocido
Seguro	Inseguro
Pertenece	No pertenece
Historia	Sin historia

En este esquema 3 de estructura paralela, el poblador es tomado como concepto eje, en el que la tensión disyuntiva entre originario y forastero va desprendiendo otras tensiones que el concepto poblador posee. Desde el poblador originario, se segmenta la categoría conocido, que es seguro y pertenece a su lugar de origen, el que finalmente tiene una historia.

Desde la perspectiva del forastero, se desprende lo poco conocido que es, lo cual lo convierte en un inseguro y que no pertenece al lugar de origen y residencia, lo que destraba una caracterización sin historia del poblador forastero.

La pertenecía de un poblador originario, seguro y conocido, se lo otorga la historia que fue construyendo a lo largo de la temporalidad de su lugar de origen.

El caso contrario lo demuestra el poblador que presenta la etiqueta de forastero. En este sentido, el sujeto extranjero es un ente que, permanentemente esta en un estado de inseguridad, es un no conocido de la población popular, sin sentido de pertenencia como poblador, que a su vez conlleva una importante falta de historia como poblador. La demostración de estos preceptos se puede contemplar en el siguiente fragmento del texto analizado: “Porque igual de repente mi papá con mi mamá trabajan de noche, si no fuera porque los conocieran, a ellos, durante harto tiempo, yo creo que igual le pasaría algo, o algo así, no le harían así”. (ED1, L. 102-110)

En esta expresión textual, lo que se puede extraer es la correspondencia entre las

categorías de la tensión que los estudiantes estarían delegando a la representación social que tienen de unos pobladores cercanos.

Sin embargo, un análisis más profundo del tema de los pobladores nos permite obtener información valiosa sobre la imagen social que los pobladores ostentan en su lugar de origen.

Y para realizar ese ejercicio interpretativo, es necesario tener presente la concepción temporal de la dimensión estudiada. El concepto tanto de pobladores, como de población, tiene su origen en el fenómeno de la pobreza y porque no, el de la migración campo-ciudad. Ambos fenómenos pueden ser complementados para explicar la función temporal de los conceptos claves. En la década de los cuarenta la población de los sectores rurales comienza a emigrar del campo por motivos económicos, sociales, políticos, culturales, etcétera. Pero, en lugar de arribar al centro de la ciudad, van siendo desplazados a la periferia de la misma, conformando lo que en la historia social se conoce como poblaciones callampas. Y a las personas que habitaban estos campamentos improvisados se les comenzó a llamar pobladores.

A lo largo de aquel fenómeno histórico, cambios y continuidades han ido transformando la fisonomía de estos territorios populares; cambios tecnológicos, económicos, culturales, etc., y también continuidades en lo referente a las tradiciones, costumbres, códigos, etc.

La manifestación temporal de los conceptos claves, pueden desprenderse de lo multidimensional de los elementos presentes en la configuración de, por ejemplo, la migración campo ciudad o la temática de la pobreza. También se pueden desenterrar de los cambios sufridos en los distintos ámbitos de la vida social de la población y sus pobladores, o continuidades que los pobladores, en especial los de más avanzada edad, siguen manteniendo, independiente de las décadas transcurrida en su lugar de origen.

Los conceptos claves de población y pobladores, son en sí, conceptos que sustentan una configuración temporal, es decir, la realidad actual de ambos términos solo pueden ser explicados desde sus orígenes históricos.

Esquema 4

Libertad	
No encerrado	Encerrado
Dejar hacer	No dejar hacer
Bueno para todos	Malo para todos

El esquema 4 de estructura paralela, en este caso, tiene como concepto eje a la libertad, en el cual la disyunción entre no encerrado y encerrado tensiona y fragmenta el concepto de libertad. El no encerrado desglosa la actitud de dejar hacer, en el que esta actitud es bueno para todos.

Por el contrario, el encerrado desprende una visión de no dejar hacer, lo que puede tomarse como una óptica de malo para todos.

Lo cual representa una complejidad mayor al considerar que las tensiones que están en juego han sido analizados por distintas disciplinas, lo que significa que los preceptos presentes en el concepto libertad son difíciles de por homogeneizar.

La libertad, desde una mirada de aceptación, tiene como tensiones positivas la de no permanecer encerrado, lo cual desemboca en un dejar hacer que se puede interpretar como una explosión de acciones y pensamientos que no siempre fueron posibles de alcanzar en tiempos remotos. El bueno para todos que indica la última tensión de este análisis de estructura paralela puede tomarse como una reivindicación que ha transitado desde los mismos orígenes de la vida humana hasta nuestros días, es decir, es un anhelo con carácter histórico.

En el sentido opuesto, las tensiones que representan una visión sombría del concepto eje libertad se caracterizan por estar encerrados, lo que tiene una directa relación con el no dejar hacer que le sigue, y por consiguiente es un elemento que enseña un malo para todos que puede comprenderse como una problemática histórica vinculada a acontecimientos de la historia que simbolizan un componente obstaculizador en la consecución de la libertad universal.

El texto analizado manifiesta lo expuesto más arriba, con una clarificadora expresión: “¿Libertad? Es que no te dejen encerra’o o algo así, que te dejen hacer algo pero no en exceso que agañ algo pero que sea bueno pa’ ti que tampoco sea mala para otros”. (ED1, L. 815-822)

La elección de esta cita textual no es antojadiza, y según la estructura paralela que estamos abordando, el concepto eje libertad, es un concepto, valga la redundancia, que encierra una ingente amalgama de sentidos y significaciones, según de la disciplina académica de la cual pertenezca.

Desde esta óptica explicativa, se puede fundamentar sin temor a equivocaciones, que se presenta una estructura temporal, que tiene que ver con la relación entre el pasado y el presente de las generaciones que aprehenden el sentido de libertad dependiendo del contexto histórico en el cual están inmersos.

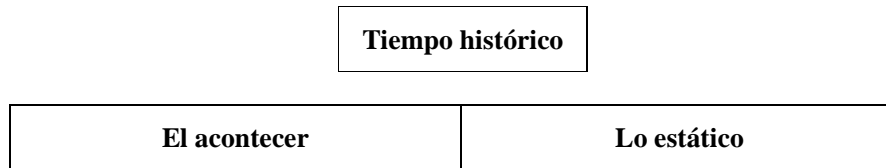
Para efectos de la presente investigación, los distintos sentidos que revela el concepto libertad pueden ser utilizados para comprender la dimensión temporal del mismo.

Una libertad política, una libertad económica, una libertad revolucionaria, una libertad objetiva, también una libertad subjetiva, un libre pensamiento, y un largo etcétera, son significados que distintos sujetos o actores fueron entregando, en los distintos procesos históricos acaecidos, al concepto de libertad. Jóvenes subversivos en los años 60 y 70, o jóvenes consumistas en la actualidad, son algunos ejemplos de cómo fueron percibidos en distintos contextos históricos.

Esto indica que, por un lado los adjetivos de libertad y de sujetos son modificables temporalmente; libertad económica en la época histórica del capitalismo o una libertad revolucionaria en la época de los movimientos revolucionarios. Y por otra parte, que es un

complemento del primero, los sujetos tienen distintas motivaciones que hacen perseguir la libertad; económica, política, social, tecnológica, cultural, etc., descubriendo lo multidimensional aplicándolo a los fenómenos históricos y su tiempo.

Esquema 5



En el análisis del esquema 5 que tiene como concepto eje al tiempo histórico, se observa la tensión entre la disyunción el acontecer y lo estático, dos visiones del concepto eje diametralmente opuestas.

En la configuración paralela se puede palpar una estructuración temporal clara. La expresión “el acontecer” devela un tópico de primera importancia en relación al sentido y la significancia del tiempo histórico, el cual revela la esencia epistemológica, filosófica y sociocultural del concepto que se investiga.

Por el contrario, el enunciado “lo estático” demuestra la visión de la disciplina histórica y de su temporalidad que lo engloba a una progresiva línea de tiempo que avanza hacia la perfección del mundo occidental.

El texto analizado expone lo siguiente: “Lo de historia po’ lo que está pasando, la actualidad, el pasado, o lo que pasa, lo que ha pasado”. (ED1, L. 1080-1084)

La renovada visión del tiempo histórico de las últimas décadas, desplazando a la concepción cronológica del tiempo como única forma de entender la comprensión de la temporalidad histórica, ha puesto en el tapete de la discusión lo complejo del entramado explicativo de la noción de tiempo histórico.

La quintaesencia del tiempo histórico como se mostro de manera fugaz anteriormente, tiene correspondencia con un paradigma que explica el transcurrir histórico desde una teoría alternativa a la cronología, la que enmarca la realidad histórica desde los procesos que se van dando a lo largo del acontecer histórico. La historia, explicada y comprendida desde los procesos históricos, es la forma de abordar a los otros invisibles y silenciados que la historia cronológica oficial deja afuera.

Esquema 6

Clima social

Ahora	Después
Sector propio	Otros sectores
Tranquilo	Violento

Esquema 7

La Pintana

Cerca	Lejos
Más Peligroso	Menos peligros

En estos análisis de los esquemas 6 y 7, nos encontramos con dos estructuras paralelas, una relacionada con el concepto eje clima social, y la otra, a la comuna de La Pintana como concepto eje.

En el esquema 6 de estructura paralela con el concepto eje de clima social, en el que la tensión ahora y después desglosa otras tensiones. Ahora exhibe una especificidad que trata de develar que el sector propio de los estudiantes de sectores populares se caracteriza por un ambiente de tranquilidad, lo cual se puede traducir en una explicitación de confortabilidad con los lugares de residencia. En el caso de las tensiones, en el después, se va desmembrando en elementos que exteriorizan un sentido de que en los otros sectores que no son los suyos se vive un clima social de violencia, lo que muestra la imagen de un territorio, que con el paso del tiempo, se va transformado en un escenario sin control social.

La segunda estructura paralela, que tiene a La Pintana como concepto eje, nos devela que la tensión entre lo cerca y lo lejos, desprende una disyunción entre más peligroso, desde lo cerca, y un menos peligroso, desde lo lejos.

El análisis de ésta estructura paralela se puede comprender, posiblemente, por la estabilidad que los estudiantes encuentran en su propio sector de origen o convivencia cotidiana.

Lo interesante de este concepto de tranquilidad en el propio sector, según el texto analizado, es que la tranquilidad solamente se refleja en un espacio socialmente determinado, es decir, que la tranquilidad, como concepto clave abordado, se da, exclusivamente en una situación de colectividad. Entendiendo, que probablemente pudiesen existir casos que se asimilen a una generalización sociocultural.

El clima social como concepto eje, puede entenderse por la aproximación que los estudiantes configuran entre la cultura juvenil a la cual pertenecen, y el concepto cultural que se

quiere simbolizar a la sociedad en su conjunto.

Otra interpretación posible, puede emerger de la consistencia entre las posibilidades de superación y la objetividad de los propios estudiantes de sectores populares que desean alcanzar, quizás de forma no planificada, los anhelos de un clima social y de las comunas a los cuales pertenecen de un espacio libre de cualquier tipo de violencia ejercida desde el poder central.

El sector propio y su tranquilidad, por una parte, y los otros sectores y la violencia estigmatizada, por la otra, son tensiones que irradian, no al extremo de ser consideradas unas prácticas habituales generalizables, situaciones que se producen en una considerable proporción de ocasiones.

La idea principal que mueve esta estructura paralela, el texto analizado lo expresa de la siguiente forma: “No porque como le dije que estamos cerca de La Pintana puede cambiar eso ya no va a ser tan tranquilo como ahora, porque es todo pacífico me gusta como es ahora”. (EM2, L. 337-341) Demostrando que los estudiantes de sectores populares de Santiago conciben al propio sector como un lugar confortable, en comparación a los otros sectores, los cuales son percibidos como unos espacios conflictivos.

Según el texto analizado, el concepto en cuestión es considerado una constante en la realidad social de los estudiantes de sectores populares de Santiago.

Esquema 8

Estructura institucional

Barrio	Colegio
Orden	Sin orden
Sin gritos	Gritos
No aburre	Aburre

Esta estructura paralela del esquema 8, que tiene a la estructura institucional como concepto eje, también comparte una tensión primordial entre el barrio y el colegio de los estudiantes de sectores populares de Santiago. En el barrio se da una situación de orden extendido a todo su espacio de pertenencia, en contraste, con un ambiente sin orden que se experimenta en el territorio escolar. Además, se presume que el barrio de los estudiantes de sectores populares de Santiago, por ser un lugar ordenado está libre de gritos que podrían perturbar tal ordenamiento, produciendo un estado que no los aburre o no produce molestias en aquel contexto. Contrariamente, el colegio al presentar gritos (o molestias), acarrea en los jóvenes estudiantiles de sectores populares una sensación de aburrimiento comprensible, según la situación a la que se

enfrenten.

Esto se expone manifiestamente, en la siguiente cita del texto analizado:

“No muy desordenado todo, muchos gritos pa’ acá muchos gritos pa’ allá, no me aburre, igual como mucho grito”. (EM2, L. 88-91) Según el texto analizado, el concepto eje estructura institucional, es el producto de una construcción histórica que los estudiantes de sectores populares de Santiago la asimilan con toda naturalidad, debido a que es una estructura histórica heredada de generaciones pasadas.

El sentido de pertenencia a un lugar, puede develar lo que hay detrás de ésta expresión que los discursos de estudiantes de sectores populares muestran, al considerar su barrio como, no solamente un simple lugar de residencia permanente, sino que, además es un terreno que presenta una carga emocional fuerte, en el entendido de que, dependiendo a que espacios consideran con mayor frecuencia, estas estructuras institucionales le confieren sentidos y significados a sus acciones y pensamientos en sus relaciones sociales y culturales diarias.

El orden, y su tensión dicotómica el sin orden, son conceptos que reflejan una apariencia social que, desde una primera impresión, revelan una mirada social que los estudiantes de sectores populares pudiesen compartir hacia la dinámica de la sociedad en su conjunto. Con esto, lo que se trata de argüir es que la visión social del texto analizado, puede ser establecida desde el orden socialmente instituido, o su contraparte dicotómica el desorden desconfigurante.

Esquema 9

**Representación
histórica**

Pasado	Presente
Golpe militar	Después del golpe
Cosas antiguas	Cosas nuevas
Militares	Sin militares
Matanzas	Sin matanzas

La estructura paralela del esquema 9, en donde el concepto eje, representación histórica, nos muestra la tensión entre el pasado y el presente. Desde el pasado se desprende el golpe militar, el cual, a su vez nos devela cosas antiguas como los militares y las matanzas.

En el presente, se desengancha el después del golpe, que se jerarquiza en las cosas nuevas que se vinculan con sin militares y sin las matanzas de antaño.

El concepto eje que guía ésta estructura paralela, “representación histórica”, es sustentado por una variedad de tensiones que vuelven dicotómica su relación conceptual.

La primera relación dicotómica, pasado y presente, se va desmembrando en una heterogeneidad de otras tensiones que van marcando la experiencia histórica que los estudiantes de sectores populares de Santiago han adquirido desde sus raíces familiares.

El pasado está relacionado con el golpe militar, mientras que, el presente se ve vinculado con el después del golpe militar.

Estos hechos descritos, son catalogados por el texto analizado como cosas antiguas que pasaron en tiempos antiguos con militares en las calles y matanzas como norma del gobierno de turno. Por su lado, en el presente, los hechos descritos son estimados como cosas nuevas que configuran una época sin militares en las calles y sin matanzas que aterrorizasen a las personas en la actualidad histórica.

El relato analizado, en relación al concepto eje representación histórica, expresa así la estructura paralela analizada: “No me han contado de cuando fue el golpe lo mismo de afuera pasaban los militares miraban personas corriendo, que ahí la mataban y caían al suelo me contaron que caían y que los tiraban en el camino como saco de papas así, y todo así, y antiguo, cosas antiguas todo eso”. (EM2, L. 149-156)

Los sucesos acaecidos en el pasado, desde la perspectiva del texto analizado, son acontecimientos que solo ocurrieron en un tiempo histórico que no tiene relación (militares-sin militares) en su vida cotidiana.

Sin embargo, tal situación no es del todo precisa. Si bien, las propias tensiones son conceptos completamente contradictorios para los estudiantes de sectores populares, en su contexto familiar, tales tensiones se complementan por su proximidad temporal. Lo que significa, que las experiencias y las representaciones históricas del entorno familiar, pudiesen tener un sentido de solidaridad y de compromiso con los difíciles momentos históricos por los que atravesaron sus generaciones familiares pasadas.

Esquema 10

Medios de comunicación

Ahora	Antes
Llegan a todos	Llegaban a algunos
Rápido	Lento

La siguiente estructura paralela que nos devela el esquema 10, que tiene a los medios de comunicación masivos como concepto eje, es también un análisis que presenta una base temporal, debido a que la primera tensión dicotómica está conformada por el ahora-antes, el cual refleja la

relación histórica presente y pasado. En el caso del ahora, se desmarca un llegar a todos y que también se relaciona con rápido. En tanto que, el antes se emparenta con el llegaban a algunos, lo que a su vez es catalogado como algo lento.

El concepto eje, medios de comunicación, nos despliega unas tensiones que hacen comprender cómo es que ahora, la masificación de los medios de comunicación permite que la conectividad global, a través de la entrega de información y conocimiento, llegue a todos por igual. Además esta transmisión de información y conocimiento, puede efectuarse a una velocidad nunca antes vista, provocando con ello que las personas puedan comunicarse de una forma rápida y segura.

Como ejemplo el siguiente relato: “De todo de las cosas históricas que hay aquí, de los otros países y todo”. (EM2, L. 516-517)

Desde la óptica de la negatividad de las tensiones del concepto eje, antes la manera de poder conocer e informarse era el privilegio de pocos, donde la expresión “llegaban a algunos” puede interpretarse como una cualidad reservada a las personas con una situación económica aventajada. También debe sumarse a esto, que la información y el conocimiento transmitido era muy lento, lo que dificultaba la actualización de nuevas doctrinas, ideas y estudios requeridos para una instrucción de calidad.

Además, el texto analizado ejemplifica el cambio que ha sufrido la disciplina histórica con la irrupción de las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones: “Porque no existían los medios que hay ahora, no existían los medios, antes para saber había que esperar como una semana que había muerto alguien o lo mataron”. (EM2, L. 576-580)

Esta estructura paralela analizada, nos abre una posibilidad de clarificar que el tiempo histórico se ve beneficiado por la penetración y masificación de los medios de comunicación. El porqué de esta afirmación estriba en la probabilidad latente de poder conocer, informarse e investigar antecedentes históricos que antes tardaban mucho tiempo en llegar a su destinatario. Además, es menester argumentar que la relación historia-medios de comunicación es una excelente herramienta para develar la verdad histórica.

Esquema 11

Interés en el aprendizaje

Antes	Ahora
Como era	Como es

La presente estructura paralela que nos presenta el esquema 11, en el cual el interés en el aprendizaje, es el concepto eje que nos cederá el inicio para el análisis e interpretación que

abordaremos a continuación.

La disyunción que tensiona al concepto eje, el antes y el ahora, nos expresa que el antes se separa en un como era, y que para el caso del ahora se extrae el como es.

El interés en el aprendizaje, según el texto analizado, se define como sigue: “Porque me interesa aprender como era antes Chile, a como estaba antes y como es ahora”. (EM2, L. 530-532) La dicotomía antes-como era/ahora-como es del texto analizado, es la encargada de develar las visiones, orientaciones y concepciones que los estudiantes de sectores populares de Santiago contienen en las clases de historia.

Las configuraciones históricas que produjeron, y siguen produciendo los procesos históricos, no se pueden analizar sin la debida relación histórica de la dicotomía antes-como era y el ahora-como es que nos explica como el antes devela un periodo histórico en el cual la interrogante del como era, indica una característica directa de las acciones y pensamientos de generaciones pasadas. Y el ahora elabora una fundamentación del como es, en que las actividades y los conocimientos de los estudiantes de sectores populares de Santiago muestran el presente tal como está sucediendo.

Es por ésta razón, que la tensión antes-ahora, homologado con los conceptos históricos de pasado y presente, no puede ser comprendida separadamente, sino con la complementación necesaria de ambas.

Esquema 12

Trabajadores

De mi población	de afuera
Mucho trabajo	Poco trabajo
Mucho esfuerzo	Poco esfuerzo
Sustento	Status
Familia	Grupo social
Humildad	Imagen

En la estructura paralela del esquema 12, con los trabajadores como concepto eje, vislumbra una diversidad de tensiones que serán descubiertos en seguida. Los trabajadores de mi población eran personas de mucho trabajo y esfuerzo en su labor cotidiana, trabajando muchísimas horas para llevar el consiguiente sustento a sus familias, además, socialmente hablando, eran personas que reflejan humildad hacia otras personas o trabajadores.

La visión contrapuesta, son los trabajadores que se catalogan como los de afuera que no actúan con laboriosidad y esfuerzo para con el resto, trabajan muy poco debido, básicamente a que

no tienen que sustentar a una posible familia que pueden tener o no, más bien viven para mantener su status, y por último, son personas que no irradian humildad, sino que, son personas que se identifican con su grupo social, y con la imagen que pudieran difundir hacia el resto de la sociedad que interactúan con ellos.

El texto analizado expone su visión de los trabajadores, así:

“Porque hay personas. O sea yo me levanto todos los días temprano para llegar al liceo porque igual queda lejos. Y muchas personas que son de esfuerzo. Personas que trabajan en la vega o en la feria. Personas que son obreros y se levantan sumamente temprano para poder trabajar y darle el sustento a su familia. Ha crecido, la población, enormemente”. (ED3, L. 42-51)

Lo que se puede extraer, analíticamente hablando, del texto analizado es que tiene una marcada imagen positiva de las generaciones que antecedieron a ella. Posiblemente, hay que agregar la contra-visión negativa que los medios de comunicación han ido generando en las realidades de los habitantes que permanecen largos periodos de tiempo en las mismas bases socioculturales que les dieron nacimiento.

Otro tanto, se puede localizar en una figura idealizada en los antecedentes familiares que los estudiantes de sectores populares de Santiago tienen de la cultura juvenil que los caracteriza a ellos, y de la cultura juvenil que caracterizó a sus padres.

Esquema 13

Ambiente cercano

Los de acá	Los de allá
Amigos	No amigos
Identidad	Sin identidad

En la siguiente estructura paralela que nos enseña el esquema 13, donde el ambiente cercano cumple la función de concepto eje, nos muestra la disyunción entre los de acá y los de allá, tensión que guía el análisis de la estructura paralela que se afrontará a continuación.

Desde la tensión de los de acá, se fragmenta los amigos y la categoría de identidad. Mientras que, en el de los de allá, se desprende los no amigos y el término sin identidad.

En el caso de los de acá es evidente la existencia de un ambiente con un sentido de apropiación del establecimiento escolar, con una amistad declarada y estructurando una identidad social y cultural. En su relación opuesta, los de allá son percibidos como no amigos, es decir, sin un sentido de identidad, sin una amistad esencial en la interacción social y cultural.

El texto analizado identifica la declaración como sigue:

“Mi ambiente, mis amigos, son todos los que se van a graduar ahora de 4° medio. O sea ellos son como mi ambiente po. Que tiene más o menos mi misma identidad”. (ED3, L. 64-68)

En el caso particular de lo que dice el texto analizado, sus pensamientos identitarios se encuadran en una organización grupal que se reduce al grupo de amigos, por una parte, y una formación procedimental, en el entendido de que su naturaleza escolar se acentúa en la manera de pensar y actuar conjuntamente.

La relación que pudiese existir entre los amigos que interactúan en distintos espacios de comunicación sociocultural, nos devela una identidad que marcará, posiblemente, las dinámicas sociales y culturales que a futuro podrían presentar los estudiantes de sectores populares de Santiago en su interacción social diaria, lo que en palabras sencillas quiere decir, que sus acciones y pensamientos estarán interrelacionadas con su forma de concebir la identidad social de las otras personas.

Esquema 14

Realidad histórica

Difícil	Fácil
Hambre	Sin hambre
Poco trabajo	Mucho trabajo
Sin educación	Con educación

El esquema 14 de la estructura paralela precedente, la cual tiene a la realidad histórica como concepto eje, nos devela la disyunción entre lo difícil y lo fácil, disyunción que revela otras tensiones que complementan la realidad histórica de este análisis estructural. Difícil, despliega tensiones relacionadas con el hambre, el poco trabajo y la etapa de sin educación. En tanto que desde lo fácil, se desprende el sin hambre, también de mucho trabajo y una época con educación.

La estructura paralela que desarrollaremos en seguida, se guía por un concepto eje que trata de desentrañar la realidad histórica que caracterizo a una vasta población de seres humanos que se vieron apesadumbrados por la falta de una calidad de vida óptima.

Ésta estructura paralela de análisis, hace ostensible las tensiones que, por una parte, nos hablan de un momento difícil que presenta una carencia o nula presencia de necesidad básica de alimentarse, un fuerte escollo a la búsqueda de un trabajo y una educación digna, dejando como idea final que aquella experiencia temporal fue vivida de una manera humillante.

La tensión inversa, razona sobre un momento fácil sin hambre, con posibilidad de encontrar campo laboral seguro y una educación con un campo de acceso masificado, suponiendo

con ello que el presente se vive con una tranquilidad aparente.

La idea tensionada en relación a la realidad histórica, concepto eje que moviliza la estructura paralela procedente, es elucidada por el texto analizado así:

“Me cuentan que antes ellos pasaban hambre. Que era difícil encontrar un trabajo, era difícil la educación. Nunca pasaron hambre, me decían, porque tenían la pega al lado. Y como ellos eran niños iban a pedir y cosas así”. (ED3, L. 134-140)

La aproximación conceptual del término realidad histórica, con el de experiencia temporal, nos servirá para dilucidar la idea de que circunstancias históricas estaban en la palestra de la práctica histórica. Tomaremos los conceptos de hambre y el de educación, ambos conceptos son, temporalmente departiendo, aplicables a distintos procesos históricos que acaecieron y seguirán aconteciendo. Tanto el hambre, como la educación tienen, desde la óptica de lo conceptual, una variedad de dimensiones posibles de estudiar para comprender sus alcances actuales.

Esquema 15

Visión de la disciplina

Presente	Pasado
Nueva historia	Vieja historia
Hartos aspectos	Un aspecto
Vida cotidiana de las personas	Vida de las personas importantes

Ésta estructura paralela que se describe a continuación, tiene como concepto eje a la visión de la disciplina, es decir, el texto analizado nos muestra tensiones que representan posiciones, diametralmente opuestas, de la historia. La disyunción que vuelve tensa y dicotómica este análisis estructural del esquema 15, es la relación del presente con el pasado, donde desde el punto de vista del presente, se logra arrancar desde una nueva historia, en el que los hartos aspectos y la vida cotidiana de las personas marcan la nueva visión de la disciplina histórica.

En el caso opuesto, en el pasado se desmarcar una vieja historia, en el que solo un aspecto y la vida de las personas importantes son el fenómeno de estudio de la decimonónica historia del pasado.

En el presente, la nueva historia se caracteriza por estudiar hartos aspectos que involucran a las vidas cotidianas de las personas comunes y corrientes. Por el contrario, el pasado y su vieja historia, tomaba como fenómeno de estudio un aspecto, que casi siempre trataba de política, económica o militar, y se abocaba exclusivamente a la vida de las personas importantes, que

quedaban simbolizadas en las imágenes de presidentes, economistas prominentes y/o generales guerreros.

Así es como lo expresa el siguiente relato analizado: “En diferentes ambientes me siento identificada con la historia porque creo que hay hartos aspectos que uno vive la vida cotidiana por lo que paso anteriormente o lo que está pasando en el presente”. (ED3, L. 711-716)

Lo más importante que hay en ésta estructura paralela, y que es la idea motivadora del presente trabajo investigativo, es el rescate de lo multidimensional y la relación histórica pasado y presente, que le dan un sentido de renovación y originalidad a la disciplina histórica que desde el presente se encarga de develar los acontecimientos del pasado, para que a su vez no cometer los errores de antaño, en el actuar que se dará en un futuro inmediato.

7. CONCLUSIONES.

La investigación realizada, nos permitió efectuar una aproximación a los sentidos sobre la noción de tiempo histórico que tienen los estudiantes de sectores populares de la ciudad de Santiago, es así, como se pueden develar algunos sentidos tanto sociales, históricos y temporales, como también, culturales.

Al respecto, es necesario hacer algunas precisiones sobre la elección y la respectiva argumentación de las categorías que estructuran el análisis de la investigación. Son dos las precisiones desde el ámbito de lo conceptual, éstas son de índole argumentativa sobre el cómo se fueron configurando las categorizaciones que aparecen en el análisis estructural de las narraciones recopiladas en la investigación.

La primera, hace referencia a la representación de tiempo histórico que manejan los y las estudiantes, la que se caracteriza por ser espontáneo, es decir, carece de la profundidad y del grado de abstracción que dicho concepto posee en el lenguaje científico-intelectual. En palabras de Vygotsky sería un “concepto espontáneo” el cual se representa por ser no consciente.

Al respecto el autor ruso, señala lo siguiente:

La aparición del concepto espontáneo suele estar ligada al enfrentamiento del niño con unas u otras cosas, en verdad, con cosas que explican al mismo tiempo los adultos, pero que, sin embargo, son cosas vivas y reales. (Vygotsky 1995)

La propuesta de Vygotsky servirá de este modo para comprender cómo es que los relatos de los y las estudiantes de sectores populares de la ciudad de Santiago sobre las nociones de tiempo histórico son simbolizaciones culturales que nacen en el contexto cotidiano de los estudiantes. Y no como el resultado de un aprendizaje escolar, y menos, intelectual.

En segundo lugar, corresponde al concepto mismo de tiempo histórico.

La conceptualización del tiempo histórico como tal, se entiende desde su naturaleza polisémica, es decir, su estructura conceptual se comprende desde las muchas categorías que dan sentido a la temporalidad histórica como concepto social. La multicausalidad, la sincronía, la relación pasado-presente-futuro, etc., son algunas categorizaciones que conforman el andamiaje conceptual del tiempo histórico (Trepát 1998).

Particularmente se puede apreciar que este concepto tiene relación con las nociones de temporalidad histórica que fueron develadas dentro del contexto de la propia disciplina, esto es, los relatos de los estudiantes de sectores populares de Santiago que identifican la noción de tiempo histórico son el producto de la interacción en las clases de historia. Cuando a los estudiantes se les preguntaba qué es la historia, y siguiendo la propuesta de Vygotsky, los relatos que ellos nos entregan dan cuenta, espontáneamente, de nociones sobre tiempo histórico que no, necesariamente,

tienen que ver con la definición científica del concepto en cuestión.

La integración de saberes, conceptualizaciones y referentes que articularon los relatos de los estudiantes de sectores populares de Santiago, correspondientes a las nociones de tiempo histórico, son, sin lugar a dudas fruto de su relación con las clases de historia que se desarrollan en el proceso cotidiano de enseñanza y aprendizaje, lo que significa que la aprehensión del concepto tiempo histórico es espontáneo y no planificado.

Constituyen una atención especial, los relatos concernientes a la identidad escolar y social, escuela y barrio respectivamente. Puesto que, estos relatos conceptuales, van dirigidos a la cultura juvenil que reflejan nuestros textos analizados, es decir, los discursos narrativos de los estudiantes de sectores populares de Santiago, en relación al barrio y la institución escolar, nos muestran el carácter de pensamiento-acción que los y las estudiantes exponen de manera abierta en su relación con la sociedad global.

Los sentidos sobre lo social en los y las estudiantes de sectores populares de Santiago.

Durante el desarrollo de nuestra investigación, se lograron develar los sentidos sobre lo social que demuestran la heterogeneidad de experiencias que configuran un discurso social sustentado en el mundo cultural de los estudiantes investigados.

Un ejemplo de lo social se puede apreciar en el siguiente texto: “porque yo no voy a estar en la calle allí, fuera de mí casa, aprendiendo las cosas que me enseñan en la escuela o el colegio”. (ED1, L. 331-341)

En esta expresión del texto analizado, podemos encontrar una tensión entre la escuela y la población de pertenencia de los estudiantes de sectores populares de Santiago, pues refleja un discurso que tensiona, de forma maniquea, dos instituciones sociales, que son a su vez, lugares que los estudiantes habitualmente frecuentan para interactuar. Produciendo con ello, una *imagen social* y una *estructura institucional* de la escuela y el barrio que los estudiantes, valorizan o menoscaban, según sea el caso correspondiente.

Este apartado, refleja una problemática que, sigue expresando una tensión entre escuela y barrio, en el sentido de que, existe una aproximación identitaria con un lugar, en desmedro de otro; “Porque igual han pasado cosas malas, han asaltado” (ED1, L. 216-220), refiriéndose a los sucesos cotidianos que ocurren en el lugar de pertenencia, comprendiendo con ello, el por qué de una mayor proximidad con la institución escolar, “No fumando pitos, ser un buen hijo, venir al colegio, estudiar lo que pueda, lo que venga a mí que sea bueno yo lo voy a tomar, para que me sirva más adelante” (ED1, L. 269-275), encontrando en la escuela un lugar que le permita refugiarse de las

consecuencias negativas que acarraría, convivir en su esfera de pertenencia, lo que significa que la institución escolar les entrega a los estudiantes analizados, *una seguridad territorial* que permitiría no desviarse por un camino de problemáticas sociales vinculadas a la drogadicción y a la delincuencia, entre tantas otras trabas de carácter social.

La configuración de un andamiaje social determinado, conlleva, junto a dicha configuración, la noción explícita de heterogeneidad social, es decir, la diversidad de identidades sociales, políticas, económicas, culturales, etc., que coexisten en un mismo sistema social. Ésta justificación de naturaleza conceptual, nos permite, en el caso para esta fundamentación, descubrir una problemática inversa a los primeros textos analizados, por que el acento positivo, por decirlo de alguna manera, se coloca, esta vez, en el barrio de los estudiantes de sectores populares de Santiago.

Como ejemplo de esto uno de los textos recopilados dice: “Porque me gusta, porque me gusta que todo sea tranquilo, que sea pacifico”. (EM2, L. 412-414)

Aquí, la idea principal radica en la conjugación entre una cultura juvenil, y la identificación de ésta, con la visión que el texto analizado refleja de la dinámica social, esto es, la emergencia de una tranquilidad o pasividad social (Comte).

Esta perspicacia analítica, se puede entrelazar con la anterior, en dirección, a que ambas realizan una aproximación vinculada a la organización social. Esto es, ambas estructuras comprensivas develan una semejanza con la idea de orden. Y es justamente ésta imagen, la de orden, que motiva el problema entre la escuela y el barrio. El texto analizado dice que la escuela es: “No muy desordenado todo” (EM2, L. 88-91), en contraposición a la situación que se vive a diario en el lugar de pertenencia, donde el orden y la tranquilidad, son factores que hacen patente la estructuración cultural del texto analizado.

Es interesante evidenciar que el barrio sea considerado tan positivamente por el texto analizado, en razón de que los medios de comunicación de masas, en la región metropolitana, se han encomendado en declarar una especie de estigmatización a nivel general de los barrios populares. Ésta resistencia a tal estigmatización, responde a que: “La comuna y el barrio donde se vive, especialmente en Santiago, dado su alto nivel de segregación urbana, operan también como fuentes de construcción identitaria”. (Vergara 2005: 156)

Esto quiere decir, que las construcciones identitarias, concepto que alude el autor mencionado, reflejan concepciones que los y las estudiantes de sectores populares de Santiago, comparten por su lugar de pertenencia, es decir, el barrio es sinónimo de identidad personal, como también, de una identidad colectiva.

Además, toda la configuración del sistema social en su conjunto, conlleva la modelación

de un *clima social* que marca la identidad sociocultural de los estudiantes de sectores populares de Santiago, es decir, los sujetos estudiantiles conciben lo social como una situación de cotidianidad que sucede tanto en el establecimiento escolar, como en el lugar de residencia de los estudiantes.

La vinculación entre los *medios de comunicación* y la funcionalidad de la disciplina histórica, desde el elemento de lo social, nos devela los sentidos que los estudiantes de sectores populares de Santiago le otorgan a los medios de comunicación masivos, en el entendido de que el conocimiento histórico está al alcance, literalmente, de un click. Esta dinámica, representa una ventaja evidente al poder acceder de una manera fluida y rápida a información que, en épocas anteriores, tardaba meses, inclusive años, en llegar a sus destinatarios. Desde esta perspectiva, el sentido que le dan los estudiantes de sectores populares de Santiago a los medios de comunicación alternativos es el de poder permanecer objetivos, o sea, no estar dependientes de los medios de comunicación oficiales y de su ideal social.

Por último, la estigmatización social existente en la ciudad de Santiago, es posible verla reflejada en la comuna de La Pintana donde los habitantes de esta comuna, y sus respectivas poblaciones, son objeto de una injusta y negativa visión social.

Catalina Andrea Cornejo, en un artículo titulado “Estigma territorial como forma de violencia barrial. El caso del sector el Castillo” (2012) nos describe como: “el reconocimiento del estigma de parte de los habitantes del sector. El Castillo se percibe como un territorio donde se concentran problemas sociales –como el tráfico y consumo de drogas– asociados directamente a las expresiones de violencia en el espacio público. Por otra parte, se observa que el estigma responde tanto a experiencias de discriminación vividas por algunos de los entrevistados como a imágenes que entregan los medios de comunicación, especialmente la televisión”. (Cornejo 2012: 180)

La población el Castillo de la comuna de La Pintana, es el claro ejemplo de cómo las poblaciones populares de Chile son el objeto perfecto para poderlas encasillar en una estructura de violencia y descontrol social que puede resolverse, según el texto analizado, con el alejamiento de este sector popular de la comuna de La Pintana. Para los estudiantes de sectores populares de Santiago, los sentidos conferidos a su lugar de residencia, como el caso de La Pintana que nos devela el texto analizado, es probablemente comprendido desde el sentido de superación social que estriba en el compromiso cultural presente en la educación.

Sentidos, sujetos y conceptos históricos en los y las estudiantes de sectores populares de Santiago.

Desde las necesidades que requiere nuestra investigación, y unificando conceptos que

orienten en un buen camino el trabajo investigativo, las nociones de los sujetos que expresan los y las estudiantes, van en dirección hacia el aspecto histórico que tienen los sujetos en cuestión.

Los Pobladores

Las concepciones en relación a este sujeto histórico, se reflejan en la cercanía familiar que se tiene con este sujeto histórico como lo ejemplifica el siguiente texto: “No sé, es que allá, igual como no salgo mucho, y no tengo muchos amigos, igual me conocen por mis hermanos, por mi papá y todo. Allá no tengo mucha estabilidad con muchos, entonces en el colegio igual tengo más estabilidad”. (ED1, L. 156-165)

Lo que se puede desprender de las palabras que se observan en el texto analizado, es que la categoría de poblador se vincula, mayormente, con su cultura familiar más cercana, es decir; abuelos, hermanos mayores, y sus padres.

Sin embargo, y para tener una comprensión más cabal del sujeto histórico poblador, es urgente esclarecer, en forma argumentativa, el por qué de tal denominación al contexto de los estudiantes populares. El lugar de pertenencia de los escolares, o sea, la población periférica, es el aspecto más evidente que nos permite clasificarlo como jóvenes pobladores.

Una inminencia de la historiografía nacional, Gabriel Salazar, cree que: “Los sujetos populares son pobres, el pueblo es pobre. Dicha condición le ha otorgado a nuestra historia social un elemento de continuidad, una vivencia de “larga duración”, que ha orientado las movilizaciones populares hacia un norte bien definido: encarar las privatizaciones y, en la medida de lo posible, superarlas”. (Salazar 1999: 98)

Entonces, una característica importante que nos permite ir despejando dudas, es la condición de pobreza que subyace en todos los habitantes que interactúan y viven en las poblaciones periféricas, económicamente atrasadas.

Desde el punto de vista histórico, es posible develar que los pobladores, como una construcción en la historia, responden a procesos históricos que van conformando su identidad socio-económica.

Lo que queremos decir, es que lo que se entiende hoy por poblador(es), es producto de una dinámica de estructuración histórica que, junto a una variedad de micro procesos que también efectúan una función participativa del mismo, es el resultado de una relación histórica que comenzó en un punto pretérito, y el cual persiste hasta nuestros tiempos.

Los Jóvenes y la Libertad

Este término sugiere una mayor complejidad conceptual, debido, básicamente a que no es considerado por la historiografía oficial, como sujeto histórico. Sin embargo, se puede demostrar

rápidamente, que tal problemática no es del todo correcta.

¿Quién no ha sido joven? Con ésta interrogante se pretende demostrar que el concepto sujeto histórico joven, ha existido desde la, verdaderamente, creación de la especie humana.

El proceso biológico de cualquier ser humano, tiene que, necesariamente, pasar por aquel período etéreo. Entonces, cuál será la problematización que subyace detrás del concepto en cuestión.

Potencialmente podría ser: “La Historia está poblada (monopolizada) por adultos de segunda o tercera edad.

Tal vez, por lo anterior, es que la mayoría de las “definiciones” de niñez y juventud no las asumen como sujeto histórico. Así, por ejemplo, si los tiempos son de “estabilidad institucional”, las definiciones las asumen, solícitamente, como objetos de pedagogía. Y si los tiempos son de crisis e inestabilidad institucional, entonces se tratan como objetos de sospecha policial, judicial y militar (...) y si alguna vez han logrado desprenderse de nanas y reprimendas para entrar en los acontecimientos pisando fuerte, entonces ya no se les asume como niños ni jóvenes, sino como adultos sin edad, descarriados, o heroicos”. (Salazar 2002: 9)

Para que la idea fuerza de este sujeto histórico sea tal, es pertinente comprender en profundidad las anteriores palabras que menciona el historiador. En primer lugar, y según sean los tiempos de la historia de crisis o estabilidad, los jóvenes son vistos por el resto de la sociedad como obstaculizadores o aceleradores del progreso económico.

Esta visión, y como una posible luz de esperanza emergiendo, los jóvenes de ahora están modificándola.

Los sujetos históricos que encarnan los jóvenes de ahora, se están manifestando como tales en distintas esferas de la estructura social, y motivado por: “Porque ahora los jóvenes tienen más libertad” (ED1, L. 800-801), liberalidad que se expresa en la idea fuerza de poder romper esquemas, que históricamente, han sido sustentados por la historia de los adultos y abuelos.

El mismísimo concepto de libertad, en todas las acepciones existentes hasta ahora, podría tomarse como el o los sentidos que develan los estudiantes de sectores populares de Santiago, en relación a las nociones de tiempo histórico, lo que nos obliga a emprender un análisis comprensivo-interpretativo, que nos revele las aprehensiones del concepto en cuestión. Es un hecho comprobable a todas luces que la libertad es un término que busca la redención del ser humano en todos los ámbitos de la vida, lo que es comprensible desde el punto de vista del texto analizado en el entendido de que la libertad tanto individual como colectiva es beneficiosa si es que llegase democráticamente a todos. Sin embargo, también es posible concluir que es perjudicial para todos si es que se convierte en el anhelo de pocos.

Este sujeto histórico, comprende un doble aspecto que genera una complejidad conceptualizadora, en el sentido histórico.

Por una parte, aun se sigue representando a este sujeto histórico como un cuerpo homogéneo, con una ideología, una función histórica, una estructura organizativa, etc. Y por otra parte, para su renovación conceptual se deberá tomar en cuenta el contexto laboral y socioeconómico en el país al cual se quiera realizar la transformación conceptual esperada.

Hechas las clarificaciones pertinentes. Gabriel Salazar, en su obra *Historia contemporánea de Chile Tomo II*, refleja la visión más decimonónica de este eterno sujeto histórico: “Así entonces, el sujeto social obrero aparecía como una categoría perfectamente identificable, puesto que se podía decir cuántos eran y en qué ramas productivas laboraban, determinar su grado de productividad, el tipo de organizaciones que los representaban y las ideologías que los convocaban. Si no obraban del modo en que era previsible que lo hicieran, se responsabilizaba de ello a fenómenos de “falsa conciencia”. (Salazar 1999: 93-94)

Independientemente de los aspectos conceptuales que reviste este sujeto histórico, lo importante de rescatar son las nociones que los y las estudiantes de un liceo popular tienen de él: “Personas que trabajan en la vega o en la feria. Personas que son obreros y se levantan sumamente temprano para poder trabajar y darle el sustento a su familia” (ED3, L. 42-51), éstas palabras ofrecen una simbolización que, seguramente, es el producto de una cosmovisión que aparece en las bases conceptuales del mencionado historiador. Lo que no quiere decir que, sea una representación consciente del concepto sujeto histórico trabajadores, si no que es el resultado de una concepción cultural que el texto analizado trae desde sus raíces ideológicas.

La Historia y los sentidos en las estudiantes de sectores populares de Santiago.

Una de las primeras ideas que se pueden extraer de las nociones de la disciplina histórica que tienen los y las estudiantes, es que la presencia de la historia es visible en los relatos de los estudiantes por qué es parte de su aprendizaje curricular diario.

Sin embargo, los sentidos que comparten de la disciplina histórica no son del todo carentes de sentido. “En diferentes ambientes me siento identificada con la historia porque creo que hay hartos aspectos que uno vive la vida cotidiana”... (ED3, L. 42-51), el significado histórico, por decirlo de algún modo, que le da el texto analizado a la historia, tiene que ver con una *representación histórica*, que vivieron otras generaciones en un contexto histórico determinado, vinculando lo que sucede hoy día, con aquellos acontecimientos que se originaron en algún punto del pasado.

Las representaciones históricas tienen su punto de partida, conceptualmente hablando, en una práctica empírica-histórica que Mario Carretero, expresa en los siguientes términos: “Partimos de un hecho tan habitual como contradictorio, tan obvio como imperceptible, tan inofensivo como peligroso y amenazante, al menos en ciertas circunstancias. Nos referimos a la comprobación de que si bien parecemos cómodamente instalados en el más atemporal presente, en realidad el pasado nos rodea”. (Carretero 2007: 33)

Lo primordial que hay que develar de las nociones de la disciplina histórica que tienen los y las estudiantes de sectores populares de Santiago, que son sustentadas por las palabras del propio autor aludido, al comprender, independientemente de la distancia temporal entre los hechos acaecidos y la actualidad de los estudiantes populares, estos acontecimientos representan una consecuencia directa, para los familiares que vivieron tal situación histórica, y un efecto indirecto, pues sus descendientes sufren o se benefician de las decisiones históricas que se tomaron.

Tal escenario histórico, se puede analizar tomando en cuenta que las cosas de hoy en día, son como son, debido a que en el pasado se fueron configurando estructuras económicas, políticas, sociales, culturales, etc., que en la época actual, muchas veces, son consideradas como de suyo naturales, y no como lo que verdaderamente es, una construcción socio-histórica.

Luis Osandón puede esclarecernos mejor tal conceptualización: “Apreciar la diferencia entre el presente y el pasado no es sólo un ejercicio cognitivo vinculado a la sucesión temporal de fenómenos cósmicos como el día y la noche, sino que supone también un ejercicio de distanciamiento, de perspectiva frente a un pasado en que los seres humanos hacían las cosas de otro modo, tomar conciencia de este fenómeno es lo que podríamos llamar, en una primera aproximación, historia”. (Osandón 2005: 323-324)

Esta magistral aclaración, nos permite descubrir un nuevo concepto que nos abrirá la posibilidad de poder fundamentar, de una mejor manera, cuál sería el sentido esencial de la disciplina histórica, es decir; la relación histórica entre el pasado y el presente, a saber la especificación de una *realidad histórica* interrelacionada con momentos contradictorios que se dan en los procesos históricos.

En nuestra investigación, los estudiantes analizados hacían hincapié en esta interrelación histórica, como lo demuestran las siguientes palabras del relato analizado: “Porque me interesa aprender como era antes Chile, a como estaba antes y como es ahora” (EM2, L. 530-532), en esta idea que manifiesta el texto analizado se muestra explícitamente, que la idea de una relación histórica posible de explicar lo que ha sucedido y sigue sucediendo en un contexto histórico nacional cualquiera, sea aplicable a situaciones cotidianas tan impensables como las entrevistas a estudiantes de sectores populares de Santiago.

Un ejemplo que sirve para comprender un concepto tan posmoderno y complejo, como lo es el de neoliberalismo, es necesario hacer un ejercicio cognitivo histórico (según palabras de

Osandón) para entender como esta conceptualización empleada ahora, es fruto de un proceso histórico y económico. Es por ello, que hay que remitirse a los orígenes del capitalismo en el siglo XV, en seguida a las distintas automutaciones que fue experimentando el sistema capitalista (mercantilismo, imperialismo, keynesianismo, etc.), luego su confrontación con ideologías antagónicas, como el marxismo y fascismo, para finalmente, llegar al concepto de moda en el presente, es decir, el neoliberalismo económico. En este ejemplo, se puede ver como lo actual (concepto de neoliberalismo), tiene sus raíces en una experiencia histórica decimonónica como lo es el siglo XV.

El tiempo histórico y los jóvenes: Sentidos develados

Antes de comenzar hay que realizar una precisión importante, para el caso particular de este epígrafe. El término tiempo histórico es un concepto que se caracteriza por ser polisémico, a saber, posee muchas categorías que conforman su estructura conceptualizadora. Además, y esto podría ser lo más importante que debiera precisarse, es que el concepto tiempo histórico, para el caso de los sentidos sobre las nociones que tienen los y las estudiantes de sectores populares de Santiago, responde a lo que Vygotsky llama un concepto espontáneo (1995), que es una definición que remite a un razonamiento no consciente de la noción en cuestión. Los y las estudiantes, posiblemente, conocen el concepto tiempo histórico por aproximaciones superficiales en su contexto más cercano. Efectuadas las justificaciones necesarias, entraremos de lleno en el tema que nos compete.

En el proceso de nuestra investigación, es interesante develar que las nociones sobre tiempo histórico que tienen los y las estudiantes, se caracteriza por su naturaleza heterogénea. Y esto se puede explicar, por la razón de que lo que se está investigando son los sentidos sobre las nociones, y no una definición exacta, de tiempo histórico. Además, lo polisémico del concepto tiempo histórico, ha sido explicitado con anterioridad.

El tiempo histórico como una conceptualización, socialmente cimentada, no puede entenderse exclusivamente desde un punto de vista unívoco, esto es, que la historia o el tiempo, no se les debiera estudiar por separado.

Por el contrario, para comprender cabalmente un fenómeno social, es, como requisito fundamental, apoderarse del conocimiento multidisciplinar que subsiste en los fenómenos históricos. Ésta idea la argumenta, brillantemente, Julio Aróstegui de la siguiente forma: “La manera en que la historia es conceptualmente una <<dimensión>> o <<cualidad>>, hemos dicho, de lo social tiene su explicación también por la existencia de esta otra condición o dimensión previa: porque todo lo que existe está <<inmerso en el tiempo>>, aunque esta sea una manera

metafórica de expresarlo. Por tanto, el círculo de esta argumentación quedará cerrado al concluir en que si toda investigación sobre la naturaleza de la historia lo es, asimismo, sobre la naturaleza de la sociedad, también lo es, inseparablemente, sobre la naturaleza del tiempo, sobre la temporalidad”. (Aróstegui 2001: 210)

Si se aplicase a cabalidad las palabras del autor aludido, las nociones sobre el tiempo histórico que tienen los y las estudiantes, como por ejemplo las que hablan: “Lo de historia po’ lo que está pasando, la actualidad, el pasado, o lo que pasa, lo que ha pasado” (ED1, L. 1080-1084), podrían enmarcarse en la interrelación entre lo histórico y lo temporal. La relación histórica pasado-presente, servirá para fundamentar de cómo las palabras indicadas por Aróstegui tienen cabida en los relatos que expresan los y las estudiantes de sectores populares de Santiago.

Si se comprendiese lo actual como el presente temporal de los seres humanos, y el pasado como sinónimo de los acontecimientos acaecidos con anterioridad en el tiempo, estaríamos entendiendo que la conceptualización del autor mencionado, se ve en los sentidos sobre las nociones de tiempo histórico que tiene los estudiantes de sectores populares de Santiago. Los y las estudiantes, al ser partes integrantes de una sociedad determinada (sociedad que se va construyendo histórica y temporalmente), nos dan los argumentos necesarios para encasillar a las nociones de tiempo histórico enunciadas por los y las estudiantes populares, en una aproximación conceptual de lo que se concibe como relación histórico-temporal.

Sin embargo, lo que se busca en esta investigación es algo más ambicioso, porque lo que se pretende es poder realizar un ejercicio cognitivo aun más completo. A partir de lo cotidiano que manifiestan los y las estudiantes, poder ir estructurándolo con lo que se ha ido explicando anteriormente. La vida cotidiana de los seres humanos en general, y de los y las estudiantes de sectores populares de Santiago en particular, podría enlazarse, conceptualmente, con la sociedad. Es en el presente de la vida cotidiana, donde es posible observar de una manera empírica, como se va construyendo la sociedad en la actualidad, y desde aquel punto temporal, realizar una mirada hacia el pasado, estableciendo una estructura de relación histórica acorde con las necesidades de la temporalidad y lo socio-histórico.

Esta vinculación teórica entre la temporalidad, por una parte, y el presente de la vida cotidiana, por la otra, nos da espacio para comprender cómo es posible que se produzca una relación consciente entre el tiempo histórico y lo que transcurre en el día a día.

Para Peter Berger y Thomas Luckmann, en su obra “La construcción social de la realidad”, La temporalidad es una propiedad intrínseca de la conciencia (1968: 42), lo que refleja una contigüidad conceptual con lo que Julio Aróstegui argumentaba en relación al entrelazamiento teórico entre la sociedad, la historia y la temporalidad. ¿Pero en qué sentido es posible vincular lo de Berger y Luckmann (la conciencia) con lo que ha expresado Aróstegui (naturaleza de la sociedad, de la historia y del tiempo)?

Si bien existe una conciencia temporal, u otra histórica, aquí nos interesa quedarnos con el concepto de conciencia social.

Todos los seres humanos son conscientes que viven un “aquí y ahora” (Berger y Luckmann) que los hace ser protagonistas de la sociedad en la que coexisten diariamente. Puede variar la mucha o poca conciencia que la persona tenga con respecto a lo que sucede en una sociedad determinada, pero esto no niega lo fundamental: que nosotros, personas comunes y corrientes, vivimos en un presente y lugar determinados.

En la misma dirección, es posible emplear lo formulado por Berger y Luckmann, en los sentidos sobre las nociones de tiempo histórico que tienen los y las estudiantes de sectores populares de Santiago, desde la conciencia que ellos van adquiriendo, mientras que, experimentan en la realidad de un presente que constantemente se va construyendo.

Lo expuesto anteriormente, se ejemplifica de la siguiente forma: “Nací en una determinada fecha, ingresé en la escuela en otra, empecé a trabajar en mi profesión en otra, etc. Estas fechas, sin embargo, están todas “ubicadas” dentro de una historia mucho más vasta, y esa “ubicación” conforma decididamente mi situación. Así pues, nací en el año de la gran quiebra del banco en la que mi padre perdió su fortuna, ingresé en la escuela antes de la revolución, comencé a trabajar inmediatamente después de estallarse la gran guerra, etc. La estructura temporal de la vida cotidiana no solo impone secuencias preestablecidas en la agenda de un día cualquiera, sino que también se impone sobre mi biografía en conjunto”. (Berger y Luckmann 1968: 44)

Estas palabras nos ceden el camino para definir, minuciosamente, como se puede, a través de un simple ejercicio comprensivo que tenga relación con un estudio generalizable de una determinada cultura, efectuar una reconstrucción temporal.

En nuestra investigación, es posible develar tal reconstrucción temporal, en las siguientes palabras que se expresan en uno de los textos analizados: “Me cuentan que antes ellos pasaban hambre. Que era difícil encontrar un trabajo, era difícil la educación. Nunca pasaron hambre, me decían, porque tenían la pega al lado. Y como ellos eran niños iban a pedir y cosas así” (ED3, L. 134-140). Esta idea del texto analizado, nos sirven para encontrar y comprender experiencias que nos faciliten la reconstrucción histórica-temporal que, en este caso, vivieron las familias de los y las estudiantes de sectores populares. Conceptos como el hambre, la educación o el propio trabajo, nos remiten a tiempos donde el hambre tenía distintas connotaciones, la educación se caracterizaba por poseer diferentes visiones o funciones, y el trabajo, según el contexto histórico que atraviesa, es visto como un agente enajenador o liberador.

Los hombres y mujeres que viven en la actualidad (o en el presente) son los testigos privilegiados de cómo acabaron los acontecimientos del pasado, lo cual le da una cierta singularidad a las personas que se dedican o se sienten atraídos por la disciplina histórica.

Cristófol Trepát, es posiblemente el autor que más podría acercarse al motivo por el cual

los y las historiadores(as) realizan ese ejercicio intelectual: “Las diversas civilizaciones que nos han precedido han construido un sentido particular del tiempo, es decir, una concepción sobre sus orígenes (memoria primordial), en el decurso de su ahora (presente) y la finalidad o destino de la marcha social (expectación de los finales o, en su caso, tiempo de la escatología). Por tanto, esto que designamos con el nombre de sentido del tiempo (del colectivo) es también el resultado de una mentalidad determinada. Lo encontramos en lo imaginario o manera de imaginar el paso de los cambios y de los movimientos a lo largo del tiempo en una civilización concreta”. (Trepát 1998: 22)

Con las palabras que nos ha mostrado Trepát, se observa que, dependiendo de las intenciones económicas, políticas, sociales, culturales, etc., que contienen las personas tanto en su pensamiento, como en sus acciones, a lo largo de un proceso histórico determinado, se descubren los objetivos que se quieren lograr. Esto queda establecido por las siguientes palabras de uno de los textos analizados: “De todo de las cosas históricas que hay aquí, de los otros países y todo” (EM2, L. 516-517), lo que determina la posibilidad de querer constituir un acercamiento entre los procesos históricos que ocurren en distintos lugares geográficos.

¿Para qué? Con esta interrogante se pretende comprender sobre lo que, probablemente, interesaría destacar en una investigación histórica que contemplase una relación recíproca entre lo que sucede en un “aquí y ahora” determinado, con otro “aquí y ahora” determinado. Puede ser, por una especie de solidaridad entre un lugar y otro, por la simple razón de saber o conocer más del otro lugar, o por la idealización de un futuro más prometedor que debería tomar en consideración lo que está aconteciendo con lo que ha sucedido, etc.

Pero, y esto vendría siendo lo más novedoso y complejo en la investigación que llevamos en curso, tiene relación con la comprensión cabal de los procesos históricos, que se pudiese alcanzar con la fusión teórica entre la multicausalidad y la relación pasado, presente y futuro.

Joan Pagés, define esta relación como sigue: “El tiempo social es por definición histórico, ya que se conforma a través de la relación dialéctica entre lo que ya ha sido, -el pasado-, lo que es -el presente- como resultado de lo que ha sido, y lo que será -el futuro- como consecuencia de lo que somos y estamos haciendo”. (Pagés 2002: 200)

Esta relación, históricamente existencial, es el producto de una configuración histórica que ha sucedido desde, el preciso momento, en que la utilidad historiográfica permite dirigir el estudio del pasado, hacia la concreción de un proyecto histórico determinado que tenga la mirada puesta en un provenir cargado de ideas, pensamientos y cosmovisiones desenterradas de acontecimientos objetivos del pasado, pero interpretaciones subjetivas desde el presente.

Pero la interrogante que aun no se toca ¿Cómo se relaciona esta relación histórica de pasado, presente, y futuro con la multicausalidad?

Se verá presentada en los siguientes vocablos que uno de los textos analizados formula así:

“En diferentes ambientes me siento identificada con la historia porque creo que hay hartos aspectos que uno vive la vida cotidiana por lo que paso anteriormente o lo que está pasando en el presente” (ED3, L. 711-716). En la vida cotidiana, nos caracterizamos por realizar una infinidad de acciones (con sus respectivos pensamientos) que nos determinan en nuestra identidad cultural. Somos hinchas de un determinado equipo de fútbol, trabajamos en un determinado campo laboral, vivimos en un particular lugar geográfico, tenemos distintos pensamientos políticos e ideológicos, nos identificamos con diferentes estilos de música, somos pacíficos o violentos, unos ganan mucho y otros muy poco, etc.

Esta multiplicidad de preferencias o tendencias que se reflejan en lo económico, político, social, cultural, etc., tienen sus orígenes en diversas causas que, posiblemente, explican el por qué de tal elección.

En los procesos históricos que se van sucediendo uno detrás de otro, también es posible encontrar una correspondencia con lo que anteriormente denominamos, multicausalidad.

Este concepto teórico responde a la tradicional percepción temporal que se ha convertido en la única manera de explicar lo que se entiende por tiempo histórico, es decir, el tiempo cronológico o el movimiento estático de la historia y su temporalidad. Esta visión tradicional del tiempo de la historia es la que explica los fenómenos históricos desde la causa-efecto, esto es, que el estudio en los cambios que se dan en los procesos históricos se debe a una causa (asesinato del archiduque Francisco Fernando) que produce un efecto inmediato (estallido de la primera guerra mundial).

En respuesta a la simplificadora concepción de la temporalidad histórica cronológica, la multicausalidad nos entrega una estrategia teórica que nos permite interrelacionar diversas causas que inciden en la configuración de los procesos históricos. Un ejemplo, para comprender con una mayor profundidad teórica, la primera guerra mundial, es necesario adentrarnos en los distintos antecedentes que explican el desencadenamiento de la Gran Guerra. Esta mayor profundización en la comprensión de las guerras mundiales, se puede develar desde el acontecer, es decir, desde los acontecimientos cotidianos que estructuran la vida de hombres y mujeres comunes y corrientes que deben vivir, comer, vestir, entretenerse, discutir, pelear, etc.

“La primera causa son los afanes expansionistas de las grandes potencias coloniales, otra causa es propiciada por las transformaciones tecnológicas de la segunda revolución industrial, también es considerada como otra causa la rivalidad psicológica entre los pueblos. El nacionalismo fue sistemáticamente alentado por la prensa y por las campañas de militares y grandes industriales y aceptado de forma entusiasta por partes significativas de los pueblos” (<http://www.historiasiglo20.org/HM/1-1a.htm>, página web consultada en enero de 2012). Este ejercicio ejemplificador nos muestra como los procesos históricos son fruto, de causas que reflejan elementos económicos, políticos, sociales y culturales interrelacionados entre sí.

Lo escolar: sentidos y proyecciones de los jóvenes

La realidad social en la que se envuelve la cultural juvenil, es una realidad en donde también se presenta la dinámica de la cultura escolar, es decir, acciones y pensamientos que se vinculan a los jóvenes como entidades escolares, olvidando, que los jóvenes escolares cumplen variadísimas funciones como joven, estudiante, amigo, trabajador, hincha, etc.

Sin embargo, Alain Touraine (1999) en una de sus mejores obras *¿Podemos vivir juntos?*, tiene como idea central la necesidad urgente de poder liberar al sujeto juvenil de las imposiciones cognitivas y empíricas que quieren inculcar en los jóvenes estudiantes una cultura de la obediencia para con Dios, la Nación, o cualquier otra forma de justificación que se valga de una visión omnipresente.

Tal abdicación a una educación homogénea, el autor lo expresa en las siguientes palabras:

Hay que renunciar a una educación-para-la-sociedad. En vez de arrancar al niño de una parte de sí mismo, la más íntima, para transformarlo en “civilizado”, es decir, en ser reconstruido de acuerdo con las categorías que dominan su sociedad, es preciso recomponer su personalidad, que tiende a dividirse en dos universos separados: el que definen las posibilidades materiales (en especial profesionales) que ofrece la sociedad y más concretamente el mercado de trabajo, y el que construye la cultura de la juventud, difundida por los medios y transmitida por el peer group. (Touraine 1999: 279-280)

La idea de ser un exitoso profesional, o de ser un mejor creyente religioso, o el de ser un ciudadano comprometido con su nación, etc., son expresividades que muestran como la propia cultura de los jóvenes va siendo extirpada para cumplir las expectativas profesionales, nacionales o religiosas.

Esta enajenación cultural que sufren los jóvenes a diario en la institución escolar, es una forma “racional” de poder imponer pautas de conductas sociales acordes con la civilidad.

Si las formas de adoctrinaje social son exhibidas como una “postura civilizada” de interactuar en la dinámica que nos transmite la sociedad, entonces, y desde lo que se formula en el siguiente texto analizado, se tomaría como una desviación social: “Mi ambiente, mis amigos, son todos los que se van a graduar ahora de 4° medio. O sea ellos son como mi ambiente po. Que tiene más o menos mi misma identidad” (ED3, L. 64-68), en estas palabras, y analizadas por un teórico “racional” y “civilizado”, encontraríamos un claro ejemplo de des-socialización, lo cual significaría, como primera instancia, una actitud social vinculada con una problemática de anomia personalizada.

Pero esta situación de imposición de pautas sociales, está lejos de comprender el verdadero

sentido de las identidades culturales.

El rol de una cultura escolar, o mejor dicho, los pensamientos y las acciones de los sujetos y la cultura juvenil, debiera de poder repensar la estrategia que ha utilizado para dominar en las últimas décadas. Tanto que, la posibilidad cierta de que la estructura escolar tradicional modifique su visión de los jóvenes escolares, es una verdadera utopía. No obstante, en el entendido de querer subyugar a los jóvenes escolares a la idea de civilización, podría efectuarse un proceso de re-aprendizaje que comenzase con la enseñanza de la autonomía. Esto les permitiría, a los sujetos y la cultura juvenil a la cual pertenecen, enfrentar la competencia, el consumo, y la egolatría despiadada a la que se ven desafiadas la sociedad en general, y los jóvenes en particular.

Tanto el *interés en el aprendizaje*, como el *ambiente cercano* de los estudiantes de sectores populares de Santiago se pueden explicar y comprender desde la óptica de lo escolar. El aprendizaje y el ambiente escolar son conceptos que nos remiten a experiencias que los estudiantes de sectores populares de Santiago lo vinculan a comparaciones temporales y a actitudes de identidad sociocultural, respectivamente. Las comparaciones entre las clases de historia de los estudiantes analizados y de generaciones pasadas, entiéndase entorno cercano, se comprenden desde la base de que a unos se les inculcaba valores históricos y a los otros, exclusivamente conocimientos históricos, diferencia que se dibuja como memoria o comprensión.

Las actitudes identitarias de los estudiantes analizados, se logran visualizar desde una interacción con otros estudiantes populares iguales en la construcción de una identidad social, que con los otros desconocidos del lugar de residencia. Esta visión positiva se puede deber a que el interés en el aprendizaje es factible encontrarlo en el espacio escolar, y no en el lugar de origen de los estudiantes de sectores populares de Santiago.

8. BIBLIOGRAFÍA.

1. Areyuna, Beatriz & González, Fabián. (2004) Contextualizando el Curriculum de Historia y Ciencias Sociales: La comunidad local, un territorio de saberes para la escuela. Series en Manual de apoyo docente. Historia y Ciencias Sociales. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.
2. Aróstegui, Julio. (2001) La investigación histórica. Series en Crítica/Historia y Teoría. Barcelona, España: Crítica.
3. Benejam, Pilar. & Pagés, Joan. (Comp.) (2002) Enseñar y Aprender ciencias sociales, geografía e historia en la Educación Secundaria. Barcelona; Universitat Barcelona.
4. Berger, Peter L. (1968) La construcción social de la realidad. Series en Sociología. Buenos Aires: Amorrortu.
5. Carretero, Mario. (2007) Documentos de identidad. Buenos Aires: Paidós.
6. Cerda, Ana María. (2000). Joven y alumno: ¿Conflicto de identidad?: Un estudio etnográfico en los liceos de sectores populares. Santiago. PIIIE. pp. 5-145.
7. Cornejo, Catalina Andrea. (2012) Estigma territorial como forma de violencia barrial. El caso del sector El Castillo. Revista INVI N° 76, volumen N° 27: pp. 177-200, Santiago de Chile.
8. Coll, César. (2006) Vigencia del debate curricular, aprendizajes básicos, competencias y estándares. Barcelona, UNESCO.

9. Cuevas Marín, Pilar. (2000) Reconstrucción colectiva de la historia: una contribución al pensamiento crítico latinoamericano. Colombia.
10. Edwards, Verónica. (1995) El liceo por dentro: estudio etnográfico sobre las prácticas de trabajo en educación media. Santiago: MINEDUC. Cap. 3. pp. 163-195.
11. Flick, Uwe. (2004) Introducción a la investigación cualitativa. Madrid, España: Morata.
12. García, Carlos. (2006) Las ciencias sociales: La formación de los sentidos y los sentidos de la formación. Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad de Guanajuato, México.
13. Garrido, Marcelo. (2006) El espacio por aprender, el mismo que enseñar: las urgencias de la educación geográfica. Santiago, Campinas.
14. Geertz, Clifford. (2005) La interpretación de las culturas. Series en CLA-DE-MA. Barcelona: Gedisa.
15. Gentili, Pablo. LA EXCLUSIÓN Y LA ESCUELA: el apartheid educativo como política de ocultamiento. Universidad del Estado de Río de Janeiro (UERJ), En [Http: //www.inau.gub.uy/biblioteca/gentili.pdf](http://www.inau.gub.uy/biblioteca/gentili.pdf), consultado en noviembre de 2011.
16. Girardi, Pilar. (2011) La configuración del tiempo en la narración historiográfica. Estudios de historia moderna y contemporánea de México.
17. Hernández Cardona, Xavier. (2002) Didáctica de las Ciencias sociales, geografía e historia. Serie Didáctica de las ciencias sociales, 169. Barcelona: Graó.

18. James, Daniel. (1992) Historias contadas en los márgenes. La vida de doña María: Historia oral y problemática de géneros. *Entre pasados*, año II, número 3.
19. Jara H, Oscar. (1994) Incidir en la historia: Desde la práctica latinoamericana de educación popular. Conferencia inaugural del IV seminario internacional "Universidad y Educación Popular". Universidad Federal de Paraíba, Joao Pessoa, Brasil. (<https://sites.google.com/site/educapopularunq/materiales>, consultado en noviembre de 2011).
20. Jiménez Ramírez, M. (2009) Historia Oral en Educación. Lo memorable del recuerdo, la importancia de la palabra. Universidad de Granada.
21. Koselleck, Reinhart. (1993) Futuro pasado. Series en Paidós. Básica; 61. Barcelona, España: Paidós.
22. Llaña, Mónica. (2003) Alumnos y profesores: Resonancia de un desencuentro. Universidad de Chile., pp. 29-107.
23. Mateo, Eduardo. (2004) La recuperación de la memoria: la historia oral. Asociación navarra de bibliotecarios, España.
24. Meyer, Eugenia y Olivera, Alicia. (1971) La historia oral, origen metodología, desarrollo y expectativas. Instituto nacional de antropología e historia.
25. Muñoz Onofre, Darío. (2003) Construcción narrativa en la historia oral. Nómades (Col), núm. 18, pp. 94-102, Universidad Central Bogotá, Colombia.
26. Narváez, Xiomara. (2007) Perspectiva de la acción social desde los sentidos y los significados de los actores. CONHISREMI, Revista Universitaria de Investigación y Diálogo Académico, Vol. 3, No. 1, Venezuela.

27. Osandón, Luis. (2005) La enseñanza de la historia en la sociedad del conocimiento: Nuevas relaciones entre currículo e historiografía. Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago.
28. Pagés, Joan y Santisteban, Anthony. (1999) La enseñanza del tiempo histórico: una propuesta para superar viejos problemas. Universidad Autónoma de Barcelona.
29. Pérez Gómez, Ángel. (2004) La cultura escolar en la sociedad neoliberal. Cuarta edición Morata, España.
30. Pineau, Pablo et Al. (2001) La escuela como máquina de educar. Series en Cuestiones de educación. Buenos Aires: Paidós.
31. Pluckrose, Henry. (1993) Enseñanza y aprendizaje de la historia. Colección Pedagogía (Ediciones Morata). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia: Morata.
32. Revilla Blanco, Marisa. (1996) El concepto de movimiento social: Acción, identidad y sentido. Última Década, número 005, Centro de Investigación y Difusión Poblacional de Achupallas, Viña del Mar, Chile, pp. 1-18.
33. Ricoeur, Paul. (2004) Tiempo y narración. México: Siglo Veintiuno.
34. Ricoeur, Paul. (2006) Del texto a la acción. Series en Obras de filosofía. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
35. Ríos, Teresa. (2005) La hermenéutica reflexiva en la investigación educacional. Revista Enfoques Educativos 7 (1): 51-66, Universidad de Chile.

36. Ruiz Silva, Alexander. (2001) Texto, testimonio y metatexto: El análisis de contenido en la investigación en educación. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
37. Salazar Vergara, Gabriel. (1999) Historia contemporánea de Chile. Series en Historia. Santiago, Chile: LOM.
38. Schütz, Alfred. (1999) Estudios sobre teoría social. Amorrortu Editores, Buenos Aires.
39. Scribano, Adrián Oscar. (2008) La investigación social cualitativa. -1ª ed.- Buenos Aires: Prometeo Libros.
40. Tedesco, Juan Carlos. (1985) Reproductivismo educativo y sectores populares en América Latina. Buenos Aires, Argentina. UNESCO.
41. Torres Bravo, Pablo. (2001) Enseñanza del Tiempo Histórico: historia, Kairós y Cronos: Una unidad didáctica para el aula de ESO. Ediciones de la Torre, Madrid.
42. Touraine, Alain. (1999) ¿Podremos vivir juntos?: iguales y diferentes. Sao Paulo: Fondo de Cultura Económica.
43. Trepát, C. y Comes, Pilar. (1998) El Tiempo y el Espacio en la didáctica de las ciencias sociales. Graó. Institut de Ciències de l'Educació; UB, Barcelona.
44. Tuan, Yi Fu. (2003) De la geografía al lugar.
45. Valverde, Jesús. (2010) Aprendizaje de la historia y la simulación educativa. Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad de Extremadura.

46. Vergara, Jorge. (2005) Aproximaciones al tema de las identidades culturales en la sociedad chilena actual. En: Nuevas geografías juveniles: transformaciones socioculturales. Santiago: Universidad Diego Portales.

47. Vygotsky, Lev Semiónovich. (1995) Pensamiento y lenguaje. Barcelona: Paidós.

ANEXOS

➤ **Diseño de la entrevista en profundidad aplicada a los estudiantes.**

Categorías	Pasado	Presente	Futuro
Sociabilidad	<p>¿Piensas que la juventud de tus mayores fue diferente a la tuya? ¿Por qué?</p> <p>¿Hay elementos del contexto social y cultural, de la historia del país, que se vincule con tu forma de ver la realidad?</p> <p>¿Son las mismas que practicaron tus padres o abuelos?</p> <p>¿Cuáles son los medios de comunicación que usaban tus mayores?</p> <p>¿Esa situación de similitud o diferencia siempre ha existido?</p> <p>¿Es un fenómeno natural o socialmente construido?</p> <p>¿Tus padres o abuelos hablaron de esta situación en algún momento contigo?</p> <p>¿En otro contexto histórico se trato de enfrentar el fenómeno de la desigualdad? ¿Cómo? ¿Cuándo?</p>	<p>¿De qué manera sientes que participas de la cultura juvenil?</p> <p>¿Cuál es el lugar habitual en donde te reúnes con tus amistades? ¿Qué significado tiene para ustedes ese lugar?</p> <p>¿Qué tipos de actividades realizas en tu tiempo libre?</p> <p>¿Qué medios de comunicación utilizas frecuentemente? ¿Por qué?</p> <p>¿Qué relación podría existir entre tú y los otros estudiantes que viven una situación similar o distinta a la tuya?</p> <p>¿Si existe tal relación, qué te parece? ¿Por qué?</p> <p>¿Qué opinas del fenómeno de la desigualdad en nuestro país?</p> <p>¿En qué otras esferas de la vida social puedes encontrar el fenómeno de la desigualdad presente?</p>	<p>¿Participas o te gustaría participar de alguna organización? ¿De qué forma aportarías a ella?</p> <p>¿Sientes que en Chile los jóvenes podrán cumplir sus expectativas sociales, económicas y culturales? ¿Cómo?</p> <p>¿Qué actividades te gustaría practicar?</p> <p>¿Crees que los medios de comunicación mejoraran? ¿En qué se notaran esas supuestas mejoras?</p> <p>¿Cómo vislumbras el fenómeno de la desigualdad en la educación?</p> <p>¿Persistirá o cambiara en algo?</p> <p>¿Será una tarea de las futuras generaciones superar esta dificultad o de las generaciones actuales?</p> <p>¿De qué forma se podrá superar este fenómeno desigual?</p>

		¿Salud, trabajo, vivienda, calidad de vida, etc.?	
Intereses escolares	<p>¿Conoces los intereses que motivaron a tus padres o abuelos a estudiar?</p> <p>¿Ha variado la situación en relación a la experiencia de tus padres o abuelos?</p> <p>¿Tus intereses como joven estudiante han sido cumplidos durante tu vida escolar?</p> <p>¿Habrán tenido alguna injerencia en tus cercanos de mayor edad?</p>	<p>¿Qué se siente ser un escolar en la actualidad?</p> <p>¿De qué forma crees que el liceo toma en cuenta los intereses de los estudiantes?</p> <p>¿Qué se siente pertenecer a un establecimiento técnico profesional?</p> <p>¿Crees que estás en una situación de desventaja con respecto al lugar en que estudias? ¿Por qué?</p> <p>¿Conoces algo del contexto externo de tu liceo?</p> <p>¿Crees que afecta en algo ese contexto?</p> <p>¿Crees que cómo estudiante tienes alguna injerencia en la vida social de nuestro país?</p> <p>¿Qué significado tiene actualmente la educación para ti?</p> <p>¿Qué papel significativo tiene la educación en la actual globalización económica, social, política, cultural,</p>	<p>¿Te imaginas qué tu lugar de estudios cumplirá los sueños que tienes para desarrollarte como ser humano?</p> <p>Como diría la canción nacional sobre el futuro esplendor ¿Ves alguno en tú vida escolar?</p> <p>¿Qué esperarías del contexto escolar externo en el que estás inserto?</p> <p>¿Podrán cumplirse en nuestro país los intereses escolares que tienes hoy?</p> <p>¿Crees que los estudiantes serán una fuerza social capaz de, realmente, cambiar la sociedad chilena?</p> <p>¿Si llegase a serlo cómo sería eso posible?</p> <p>¿Cuáles de las dos visiones más comunes sobre la educación, de ascensión o de transformación social, crees prevalecerá en las épocas venideras?</p>

		etc.?	
Construcción de Identidad	<p>¿Sientes que los jóvenes como tú, han sido escuchados en la historia de nuestro país? ¿Por qué?</p> <p>¿Te has sentido discriminado?</p> <p>¿Cuáles son las situaciones o lugares en los que te has sentido discriminado?</p> <p>¿Es el mismo lugar en el que vivieron tus padres o abuelos?</p> <p>¿Has hablado con tus padres, abuelos u otras personas que viven en el mismo lugar del cual tú eres, sobre la historia de tu sector?</p> <p>¿Es la misma significación identitaria que tus padres o abuelos sienten o sintieron?</p> <p>¿Existió alguna relación entre escuela y barrio?</p>	<p>¿Te identificas con algún grupo social, cultural, deportivo, etc.? ¿Te sientes parte de él? ¿Por qué?</p> <p>¿En dónde vives?</p> <p>¿En un barrio, villa o población?</p> <p>¿Conoces la historia del lugar en el cual vives?</p> <p>¿Qué sentido le das al lugar en el que vives?</p> <p>¿Sientes que tú lugar de origen es parte de tu identidad como joven?</p> <p>¿Con qué lugar te sientes más identificado? ¿Con la escuela o tú barrio?</p> <p>¿O te sientes más identificado con otro lugar que no sean los dos anteriores? ¿Por qué?</p>	<p>¿Qué sentidos tendrá tu familia en la adultez?</p> <p>¿Serán las mismas que tienes ahora?</p> <p>¿Qué imagen de ti vez hacia más adelante?</p> <p>¿Cuáles son las expectativas que tienes para ti y el grupo?</p> <p>¿Crees que seguirás viviendo en el mismo lugar?</p> <p>¿Cuál son las expectativas que tienes de tú lugar de origen? ¿Seguirá siendo el mismo?</p> <p>¿Cambiará de alguna forma? ¿Cómo?</p> <p>¿Seguirá teniendo el mismo sentido de identidad en el porvenir?</p> <p>¿Existirá alguna relación posible entre la escuela o el barrio en el que vives? ¿De qué forma sería esa relación? ¿Directa o indirectamente?</p> <p>¿Qué esperas de tú barrio?</p>

Transcripciones de las entrevistas aplicadas a los estudiantes.

Transcripción de la entrevista en profundidad al estudiante Daniel.

Liceo Politécnico San Joaquín, año 2011.

1 **Buenas tardes Daniel,**
 2 **¿Cómo te encuentras?**
 3 Hasta el momento bien.
 4 **¿Con calor?**
 5 Un poquito, sí.
 6 **¿Cómo te ha ido en el**
 7 **colegio en general?**
 8 Ummm. Bien, si me ha
 9 ido bien.
 10 **¿En todos los ramos o**
 11 **en algunos no más?**
 12 En todos.
 13 **¿Pero hay algunos que**
 14 **tengas dificultad?**
 15 No en ninguno tengo
 16 dificultades. Lo que pasa
 17 es que algunos no me
 18 gustan, me dan flojera
 19 hacerlos.
 20 Ummm. Ya.
 21 **Ahora entrando de**

22 **lleno en algo particular**
 23 **que me interesa a mí.**
 24 **¿En dónde vives?**
 25 Yo vivo en el Bosque.
 26 **¿Es un barrio, una**
 27 **población, una**
 28 **residencia o un**
 29 **condominio?**
 30 Una comuna.
 31 **¿Una comuna? Pero**
 32 **específicamente en qué**
 33 **lugar vives tú.**
 34 Yo en una población.
 35 **En una población. ¿Y**
 36 **cuál es el nombre de esa**
 37 **población?**
 38 Oscar Bonilla.
 39 **Oscar Bonilla.**
 40 **¿Conoces la historia de**
 41 **esa población?**
 42 No.
 43 **Actualmente ¿Cómo es**
 44 **esa población?**
 45 Es buena, es tranquila, ha
 46 cambiado mucho con el
 47 tiempo.
 48 **Ha cambiado mucho**
 49 **con el tiempo. ¿Cómo**
 50 **era antes?**
 51 Lo que me dice mi papá
 52 es que era un poco más
 53 malo antes asaltaban a la
 54 gente en la calle y todo

- 55 eso.
- 56 **Ya. Y ahora,**
- 57 **actualmente ha**
- 58 **cambiado.**
- 59 Si hartó.
- 60 **¿En qué sentido ha**
- 61 **cambiado?**
- 62 En, dejan de robar, todos
- 63 se conocen, hay más
- 64 seguridad.
- 65 **Interesante. ¿Es el**
- 66 **mismo barrio en el cuál**
- 67 **naciste?**
- 68 Si.
- 69 **¿Y es el mismo lugar en**
- 70 **el que vives**
- 71 **actualmente?**
- 72 Si.
- 73 **¿Has hablado con tus**
- 74 **padres, abuelos u otras**
- 75 **personas que viven en el**
- 76 **mismo lugar del cuál tú**
- 77 **eres, sobre la historia de**
- 78 **tú sector?**
- 79 No.
- 80 **¿No?**
- 81 **¿Como por ejemplo,**
- 82 **cómo te dije**
- 83 **anteriormente, cuentas**
- 84 **una anécdota o algo que**
- 85 **te allá caracterizado o**
- 86 **llamado la atención de**
- 87 **tú población?**
- 88 No sé nada, porque no
- 89 me interesa nada de la
- 90 población.
- 91 **¿Y de la comuna?**
- 92 Tampoco.
- 93 **¿Tampoco?**
- 94 **Haber. Tú me dices que**
- 95 **no te interesa mucho el**
- 96 **sector en el cual tú**
- 97 **vives. ¿Pero a tú padre**
- 98 **o a tú abuelo le**
- 99 **interesaba o le interesa?**
- 100 Si.
- 101 **¿Por qué?**
- 102 **Porque igual de repente**
- 103 **mi papá con mi mamá**
- 104 **trabajan de noche, si no**
- 105 **fuera porque los**
- 106 **conocieran, a ellos,**
- 107 **durante hartó tiempo, yo**
- 108 **creo que igual le pasaría**
- 109 **algo, o algo así, no le**
- 110 **harían así.**
- 111 **Lo que refiero, es que**
- 112 **hay un tema como**
- 113 **contingente, coyuntural**
- 114 **que es el tema de la**
- 115 **delincuencia, o sea, el**
- 116 **calificativo de malo.**
- 117 **¿Ese calificativo, según**
- 118 **tus padres o abuelos se**
- 119 **usaba antes?**
- 120 Si.

121 **¿Sí? ¿Es en el mismo**
 122 **contexto en el que lo**
 123 **usas ahora?**
 124 No.
 125 **A lo que voy yo, es**
 126 **hereditario, ellos te**
 127 **enseñaron que esa**
 128 **población sigue igual, o**
 129 **cambio un poco.**
 130 Yo solo aprendí un poco.
 131 **¿Cómo?**
 132 Eeee. Viendo, estando,
 133 escuchando a mis
 134 vecinos.
 135 **A ver, ¿Tú tienes**
 136 **compañeros, del liceo,**
 137 **que viven en tú misma**
 138 **población?**
 139 Compañeros del colegio
 140 en general, sí.
 141 ¿En general?
 142 **No, de la comuna.**
 143 **¿Los conoces de vista no**
 144 **más?**
 145 **Haber, ¿Existe alguna**
 146 **relación entre tú**
 147 **escuela, en este caso**
 148 **particular el liceo, y el**
 149 **barrio?**
 150 No.
 151 **¿Por qué?**
 152 Porque en realidad acá
 153 disfrutó más estar acá.

154 **¿Disfrutas más en el**
 155 **colegio? ¿Por qué?**
 156 No sé, es que allá, igual
 157 como no salgo mucho, y
 158 no tengo muchos amigos,
 159 igual me conocen por mis
 160 hermanos, por mi papá y
 161 todo. Allá no tengo
 162 mucha estabilidad con
 163 muchos, entonces en el
 164 colegio igual tengo más
 165 estabilidad.
 166 **O sea, ¿Te entiendes**
 167 **mejor con la gente del**
 168 **colegio, que en el de tú**
 169 **barrio?**
 170 Si.
 171 **Me dijiste que no**
 172 **conoces la historia de tú**
 173 **barrio, pero ¿Qué**
 174 **sentido le das al lugar**
 175 **en el cual vives?**
 176 ¿Qué sentido le doy?
 177 Si.
 178 No sé.
 179 **A ver, para clarificarte**
 180 **un poco la pregunta,**
 181 **tiene algún sentido.**
 182 No creo que no.
 183 **No ¿Por qué?**
 184 (Risas tímidas del
 185 estudiante) No sé por
 186 qué.

187 **A ver, no se preocupe,**
 188 **te voy a aclarar un poco**
 189 **la pregunta. Cuando las**
 190 **personas interactúan,**
 191 **hablan, piensan, y**
 192 **piensan desde el lugar**
 193 **en el que viven, si las**
 194 **personas piensan de**
 195 **una forma, se sacan**
 196 **conclusiones que si le**
 197 **dan algún sentido al**
 198 **lugar en donde viven.**
 199 **Ejemplo, un estudiante**
 200 **que vive en la Legua**
 201 **¿Qué es lo que hace?**
 202 Se comportan como es.
 203 **Hay un contexto mucho**
 204 **más importante,**
 205 **detalles más**
 206 **importantes ¿Se**
 207 **enorgullece decir que es**
 208 **de la Legua?**
 209 Algunos si, otros no.
 210 **¿En ese sentido, te**
 211 **enorgullece decir que**
 212 **eres de una población,**
 213 **en este caso la Bonilla?**
 214 No.
 215 **¿Por qué?**
 216 **Porque igual han pasado**
 217 **cosas malas, han**
 218 **asaltado, antes había una**
 219 **casa donde vendían pito,**

220 **drogas y todo eso.**
 221 **¿Hay mucho contacto**
 222 **con el narcotráfico, con**
 223 **el microtráfico en**
 224 **específico?**
 225 Si.
 226 **¿Hay alguna similitud,**
 227 **si es que existe, entre el**
 228 **microtráfico o el**
 229 **narcotráfico y el de 20**
 230 **años atrás?**
 231 Ha disminuido caleta.
 232 **¿Y en qué se ve?**
 233 En las noches.
 234 **¿Sobre todo en las**
 235 **noches? ¿Cómo?**
 236 **Cuenta eso que me**
 237 **parece interesante.**
 238 Yo vivo cerca de una
 239 plaza. En la plaza
 240 siempre se juntaban, por
 241 ejemplo antes no había
 242 luz, y se juntaban a fumar
 243 pito, todo. Ahora hay
 244 pocos, se ven dos, uno de
 245 repente están allí
 246 fumando pito.
 247 **¿A crees que se debe**
 248 **que la gente consuma**
 249 **drogas?**
 250 Ehh por los problemas
 251 que tienen en la casa, por
 252 algo que le paso, algo así.

253 **Ya. ¿No lo explicas por**
 254 **el contexto social en el**
 255 **que viven? De vivir en**
 256 **una población, sea**
 257 **pretexto para consumir**
 258 **drogas.**
 259 No porque yo no estoy
 260 igual, que los mismos
 261 locos que viven allí, yo
 262 soy diferente a los que
 263 viven allí, no quiero ser
 264 igual que ellos.
 265 **Ese igual a ellos, o sea,**
 266 **el evitar el ser igual a**
 267 **ellos ¿Cómo lo trabajas,**
 268 **como lo vives?**
 269 **No fumando pitos, ser un**
 270 **buen hijo, venir al**
 271 **colegio, estudiar lo que**
 272 **pueda, lo que venga a mí**
 273 **que sea bueno yo lo voy a**
 274 **tomar, para que me sirva**
 275 **más adelante.**
 276 **Pasando a otro tema**
 277 **importante, que está**
 278 **relacionado con lo que**
 279 **estamos hablando**
 280 **¿Sientes que tú lugar de**
 281 **origen es parte de,**
 282 **haber como te explico,**
 283 **de tú identidad como**
 284 **joven?**
 285 No.

286 **¿Por qué?**
 287 Porque yo soy muy
 288 diferente, diferente, me
 289 veo muy poco en la calle,
 290 me ven solo cuando me
 291 vengo del colegio,
 292 cuando llegó, cuando voy
 293 a comprar algo, cosas así.
 294 **¿O te sientes**
 295 **identificado con otro**
 296 **lugar, que no sea tú**
 297 **hogar?**
 298 No.
 299 **¿Con la escuela?**
 300 Con la escuela sí.
 301 **Eso me llama la**
 302 **atención ¿Por qué te**
 303 **sientes tan identificado**
 304 **con tú escuela?**
 305 Porque la escuela me
 306 ayuda igual, la escuela
 307 me enseña y todo, yo
 308 igual le agradezco igual
 309 harto a la escuela,
 310 entonces que me vean
 311 saliendo de ésta escuela,
 312 si alguien me cuenta algo,
 313 de cualquier cosa, y van a
 314 saber que yo vengo de
 315 ésta escuela y no de la
 316 población.
 317 **O sea, lo que tú me**
 318 **quieres decir, es que tú**

- 319 **identidad te la estas**
 320 **forjando en el liceo y no**
 321 **en el barrio, en el lugar**
 322 **donde vives.**
 323 Sí.
 324 **¿En ese sentido, por qué**
 325 **crees que la escuela, en**
 326 **tú caso, te trae más**
 327 **recuerdos identitarios,**
 328 **de identidad, que el**
 329 **barrio, si es en el lugar**
 330 **que vives**
 331 **habitualmente?**
 332 Porque yo desde que
 333 empecé, desde que tengo
 334 memoria siempre he
 335 estado en la escuela,
 336 siempre me han
 337 enseñando y todo, porque
 338 yo no voy a estar en la
 339 calle allí, fuera de mí
 340 casa, aprendiendo las
 341 cosas que me enseñan en
 342 la escuela o el colegio.
 343 A ver, ¿Cómo te
 344 imaginas que serán las
 345 familias en 20 años
 346 más?
 347 Depende.
 348 A ver, primero,
 349 disculpa ¿Cómo es tú
 350 familia?
 351 Buena.
- 352 **¿Tú papá que es lo que**
 353 **hace?**
 354 Trabaja en el
 355 transantiago.
 356 **¿Piloto?**
 357 Si.
 358 **¿Tú mamá?**
 359 Trabaja en un
 360 supermercado Santa
 361 Isabel.
 362 **Tú como hijo de un**
 363 **conductor del**
 364 **transantiago ¿Qué**
 365 **piensas del**
 366 **transantiago?**
 367 Que es bueno, la culpa no
 368 lo tienen los choferes,
 369 cuando llegan tarde,
 370 cosas así, siempre le
 371 echan la culpa al chofer,
 372 sino que lo que pasa en el
 373 tráfico, o son las mismas
 374 empresas las que mandan
 375 las micros atrasadas, y
 376 todo eso lo recibe el
 377 chofer o la micro y no
 378 tienen nada que ver.
 379 **¿Y esa conducta hacia**
 380 **el chofer, porque dicen**
 381 **que el hilo siempre se**
 382 **corta por lo más**
 383 **delgado, en especial la**
 384 **conducta al chofer,**

385 **como crees que**
386 **mejoraría?**

387 Que las personas, como
388 por ejemplo cuando
389 pasen, cuando no tengan
390 plata y pasen, que pidan
391 permiso o lo digan que sí
392 pueden pasar. Porque yo,
393 mi papá siempre ha
394 contado que pasan y
395 nunca le dicen permiso o
396 puedo pasar por favor, y
397 nunca le dicen eso llegan
398 y pasan.

399 **En comparación al**
400 **sistema de transporte**
401 **público de las líneas**
402 **amarillas ¿Alguna**
403 **comparación que**
404 **hacer?**

405 No.

406 **¿No? ¿A qué crees que**
407 **se debe el cambio en el**
408 **sistema de transporte,**
409 **hay un factor social,**
410 **cultural?**

411 Que cuando cambiaron
412 las micros amarillas al
413 transantiago, yo digo que
414 cambiaron muy rápido,
415 porque todavía no tenían
416 los corredores hechos, las
417 vías exclusivas para las

418 micros, entonces la gente,
419 donde fue un cambio pa'
420 otro, se empezó a enojar,
421 la micro venia llena,
422 habían muy pocos
423 recorridos y como eran
424 nuevas no se sabían el
425 recorrido.

426 **¿Y tú mamá en que**
427 **trabaja?**

428 En el supermercado.

429 **¿Y qué es lo que hace?**

430 Cajera.

431 **¿Cajera? La visión**
432 **hacia las cajeras.**

433 No ninguna.

434 **¿Por ejemplo, ganan**
435 **bien?**

436 Sí.

437 **¿Trabajan mucho?**

438 Eso sí trabaja mucho.

439 **¿Tú mamá que te**
440 **cuenta de ser cajera?**

441 Siempre hay
442 compradores, que
443 reclaman por la oferta,
444 que de repente hay una
445 oferta de una cosa, y
446 arriba en el letrero sale
447 dos por uno en una parte,
448 y se meten en otra
449 piensan que ese es dos
450 por uno, entonces llegan

451 a la esta y las cajeras les
452 dicen al final terminan
453 enojándose el comprador
454 porque empieza a alegar
455 porque el dos por uno y
456 todo eso.

457 **¿Es la misma situación**
458 **que sucedía, no sé, hace**
459 **diez años atrás, quince**
460 **años atrás?**

461 Yo digo que sí igual.

462 **¿Se mantiene la**
463 **situación? ¿Por qué se**
464 **mantiene, en un cierto**
465 **sentido, un trato**
466 **discriminatorio hacia la**
467 **cajera o el cajero?**

468 Porque al final la gente
469 igual no cambia por los
470 años no cambia mucho,
471 lo que cambia es la
472 apariencia no la forma de
473 pensar.

474 **A ver, cómo es eso, el**
475 **cambio de apariencia,**
476 **explícame eso mejor.**

477 Puede vestir bien y todo,
478 pero pueden andar de
479 traje y todo, pero su
480 forma de pensar puede
481 ser diferente, puede
482 hablar diferente, puede
483 hacer todo diferente a lo

484 que se viste.

485 **¿Pero en ese sentido,**
486 **hay una, lo que quiero**
487 **sacar de tus**
488 **declaraciones, los**
489 **cambios son culturales,**
490 **porque tú me dices que**
491 **aunque la persona**
492 **cambie, cultural, en el**
493 **sentido del pensamiento**
494 **no cambia, sigue**
495 **manteniendo la misma**
496 **postura, el mismo**
497 **pensamiento que tiene,**
498 **pero cómo?**

499 Porque, un ejemplo el
500 machismo.

501 **Ya. ¿Qué sucede con el**
502 **machismo?**

503 El machismo se ve
504 mucho en Chile, y eso
505 viene hace más de quince
506 o veinte años atrás.

507 **E: ¿Lo que trató de**
508 **buscar, es que hagas**
509 **una relación entre el**
510 **pasado y el presente,**
511 **por ejemplo, el**
512 **machismo sigue, siglo**
513 **veintiuno año 2011**
514 **sigue, hace veinte años**
515 **era mucho más evidente**
516 **que ahora?**

- 517 Sí.
- 518 **¿Por ejemplo?**
- 519 Igual ahora las mujeres
- 520 las tratan mejor, antes
- 521 unos pocos años atrás la
- 522 mujer sueldo mínimo
- 523 recibía ochenta mil pesos
- 524 y el hombre recibía ciento
- 525 treinta, ciento cincuenta
- 526 mínimo.
- 527 **Hablando del**
- 528 **machismo, un poco,**
- 529 **¿Cómo lo relacionas**
- 530 **con la familia?**
- 531 No.
- 532 **¿No hay una relación**
- 533 **entre machismo y**
- 534 **familia?**
- 535 No.
- 536 **¿Y el hombre, qué pasa**
- 537 **con el hombre en la**
- 538 **familia?**
- 539 El hombre en la familia,
- 540 depende de qué sentido,
- 541 porque el hombre de la
- 542 familia no puede mandar
- 543 y trabajar al mismo
- 544 tiempo, porque sí mi
- 545 papá está trabajando, y
- 546 mi mamá no tiene la
- 547 autoridad para darme
- 548 permiso a mí para salir,
- 549 no puedo yo llamar a mi
- 550 papá cada rato,
- 551 trabajando, poniéndolo
- 552 nervioso a donde esta o
- 553 algo así.
- 554 **¿Cómo piensas que**
- 555 **serán las familias**
- 556 **dentro de veinte años**
- 557 **más?**
- 558 **¿Dentro de veinte años**
- 559 **más?** Iguales digo yo.
- 560 **¿En qué elementos o**
- 561 **factores, tú piensas que**
- 562 **la familia sigue igual?**
- 563 En...
- 564 **¿Qué cosas?**
- 565 En la, como se llama, en
- 566 las cosas que van a tener,
- 567 porque nunca, como se
- 568 llama, una persona de
- 569 Puente Alto en veinte
- 570 años más vaaa... sus
- 571 hijos van a tener las
- 572 mismas oportunidades
- 573 que un cabro de la
- 574 dehesa. Porque siempre
- 575 van a decir al más pobre,
- 576 porque siempre le van a
- 577 pagarle menos, le van a
- 578 enseñar menos cosas.
- 579 **Hay un problema**
- 580 **socioeconómico.**
- 581 Si.
- 582 **Partamos por algo**

583 **básico. Las familias**
 584 **tradicionalmente se**
 585 **constituyen de los dos**
 586 **papás, y habitualmente**
 587 **de dos hijos. Esa**
 588 **composición está**
 589 **cambiando, ahora por**
 590 **ejemplo, ¿tú cuantos**
 591 **hermanos tienes?**
 592 Somos cuatro, somos
 593 puros hombres.
 594 **¿Puros hombres? ¿Tú**
 595 **eres el mayor?**
 596 No, yo soy el segundo.
 597 **¿Cuántos años tiene el**
 598 **mayor?**
 599 El mayor tiene dieciséis,
 600 o sea, diecisiete, yo tengo
 601 quince, mi hermano que
 602 viene después de mi tiene
 603 doce y mi hermano más
 604 chico tiene siete.
 605 **¿Siete? Aquí hay un**
 606 **tema, que se llama la**
 607 **tensión. Comúnmente,**
 608 **se piensa que las**
 609 **familias, actualmente en**
 610 **Chile, solo llegan a**
 611 **tener un hijo, a lo**
 612 **máximo dos pero tú**
 613 **familia rompe eso, tú**
 614 **familia es tradicional,**
 615 **son esas familias que**

616 **hace veinte años, tenían**
 617 **las mismas cantidad de**
 618 **hijos que tú familia ¿A**
 619 **qué crees que se debe**
 620 **eso?**
 621 A la liberación de la
 622 mujer, porque antes a la
 623 mujer la obligaban a
 624 tener hijos, a casarse y
 625 todo, que tenía que casar,
 626 tenía que tener hijos y
 627 hacer el aseo.
 628 **Ahora ¿Esa imagen de**
 629 **la mujer ha cambiado?**
 630 Si.
 631 **Por ejemplo ¿Qué hace**
 632 **la mujer?**
 633 La mujer puede tener su
 634 voto, puede trabajar,
 635 puede recibir un sueldo
 636 mejor que el hombre,
 637 puede ser, casi todo lo
 638 que un hombre hace.
 639 **¿Y eso hace tiempo no**
 640 **existiría?**
 641 No.
 642 **Para cambiar**
 643 **radicalmente de tema**
 644 **¿Con todo lo que está**
 645 **sucediendo en el país,**
 646 **crees que los jóvenes**
 647 **serán escuchados en el**
 648 **futuro?**

649 Si.

650 **A ver. Los**

651 **acontecimientos**

652 **actuales, me refiero en**

653 **particular al**

654 **movimiento estudiantil,**

655 **al conflicto estudiantil**

656 **¿Por qué crees tú que**

657 **serán escuchados en el**

658 **futuro?**

659 Porque no creó que el

660 gobierno siga aceptando

661 que igual los estudiantes

662 empiecen a embarrar en

663 las calles. Entonces

664 tienen que ponerle un fin

665 a eso, o sea, tratando de

666 por lo menos, poner algo

667 al estudiantado que

668 lleven sus cosas que sea

669 gratis igual, porque no

670 todos pueden llegar y

671 meterse a un colegio de la

672 dehesa. Yo, yo, yo, a mi

673 igual me cuesta

674 levantarme en las

675 mañanas porque igual el

676 colegio me queda lejos,

677 yo estudió igual porque

678 no quiero después andar

679 vagando así, vendiendo

680 helao por ejemplo,

681 cantando en las calles o

682 pidiendo plata.

683 **¿Hay falta de**

684 **oportunidades en**

685 **Chile? ¿Hace veinte**

686 **años era igual?**

687 No sé.

688 ¿No sé?

689 **A ver para**

690 **contextualizar un poco.**

691 **En Chile,**

692 **habitualmente se dice**

693 **que es el experimento**

694 **del neoliberalismo ¿Has**

695 **escuchado ese término?**

696 No.

697 **A ver ¿capitalismo?**

698 Un poco.

699 **¿Explícame que**

700 **entiendes tú por**

701 **capitalismo?**

702 No me acuerdo.

703 **A ver. No tranquilo si**

704 **estamos en una**

705 **conversación. A ver,**

706 **capitalismo trata de**

707 **acumulación de**

708 **riqueza, cuando yo voy**

709 **acumulando capital,**

710 **plata en mis bolsillos, es**

711 **la típica visión que**

712 **Chile, es que se piensa**

713 **mucho en la empresa y**

714 **no en el ser humano**

- 715 **¿Tú crees que es cierto**
 716 **eso en Chile?**
 717 Si.
 718 **¿Cómo por ejemplo?**
 719 **¿En que tú lo ves**
 720 **ahora?**
 721 En las empresas grandes,
 722 en hites, La Polar, en
 723 cómo se llama en las
 724 empresas de cobre, en las
 725 tecnológicas y todo eso.
 726 **A ver, estamos**
 727 **continuando con los**
 728 **conflictos actuales ¿Qué**
 729 **conflicto actual a ti te**
 730 **llama la atención? ¿Por**
 731 **ejemplo, hay uno en**
 732 **particular en el cual lo**
 733 **están desarrollando**
 734 **personas como tú,**
 735 **estudiantes? ¿Qué**
 736 **opinas, personalmente**
 737 **del conflicto**
 738 **estudiantil?**
 739 Que es bueno que se
 740 levanten para tener una
 741 educación gratis, para
 742 que todos tengan los
 743 mismos derechos o las
 744 mismas oportunidades.
 745 **¿Crees que seguirás**
 746 **viviendo en el mismo**
 747 **lugar?**
- 748 No.
 749 **¿Tú aspiración es**
 750 **cambiarte de lugar?**
 751 Si.
 752 **¿Cómo por ejemplo, a**
 753 **qué lugar te gustaría ir**
 754 **a vivir?**
 755 Un lugar que sea más
 756 tranquilo igual que no
 757 tengan ningún problema
 758 para criar a mis hijos
 759 bien, que tengan, igual,
 760 un buen estudio que sean
 761 mejores que yo y eso.
 762 **¿Si tú lugar de origen,**
 763 **el lugar donde vives**
 764 **actualmente, es**
 765 **tranquilo ahora?**
 766 Ahora.
 767 **¿Por qué te gustaría**
 768 **cambiarte si es**
 769 **tranquilo?**
 770 Que igual he vivido
 771 mucho ahí y tampoco voy
 772 a vivir para siempre en el
 773 mismo lugar. Tengo que,
 774 nunca siempre voy a estar
 775 cerca de mis papás.
 776 Entonces, igual tengo que
 777 estar alejados de ellos,
 778 también nunca voy a salir
 779 para adelante si, nunca
 780 voy a salir adelante con

781 ellos, tengo que
 782 independizarme, salir pa`
 783 adelante solo tener mis
 784 propias cosas.
 785 **Esa situación de**
 786 **independizarte de tus**
 787 **padres ¿Antiguamente**
 788 **existía con la misma**
 789 **fuerza de hoy?**
 790 No sé.
 791 **Tus padres, ¿tus padres**
 792 **cuando se**
 793 **independizaron?**
 794 Cuando se casaron.
 795 **¿Sí?**
 796 A los veinticinco años mi
 797 papá, y veintiséis mi
 798 mamá.
 799 **¿Tú mamá es mayor?**
 800 (Asienta con la cabeza)
 801 **¿En ese sentido, por qué**
 802 **crees que ha cambiado**
 803 **la situación?**
 804 Porque ahora los jóvenes
 805 tiene más libertad.
 806 **Entonces, relacionado**
 807 **un poco con lo que**
 808 **esperan los jóvenes**
 809 **para el futuro, se**
 810 **identifican con la**
 811 **libertad ¿Me puedes**
 812 **explicar un poco el**
 813 **concepto de libertad,**

814 **desde tú perspectiva?**
 815 ¿Libertad? Es que no te
 816 dejen encerra'o o algo
 817 así, que te dejen hacer
 818 algo pero no en exceso
 819 que agaf algo pero que
 820 sea bueno pa' ti que
 821 tampoco sea mala para
 822 otros.
 823 **Ya. ¿Cómo por ejemplo,**
 824 **a ver, que sería malo**
 825 **para ti? Si te dejaran**
 826 **usar el concepto**
 827 **libertad.**
 828 ¿Qué sería bueno para
 829 mí? Ehh Que trabajara
 830 para tener mis propias
 831 cosas para no siempre
 832 estar al lado de mis
 833 papás, no depender
 834 siempre de mis papás
 835 ayudarlos con las cuentas
 836 y todo eso.
 837 **¿Qué harías para**
 838 **cumplir eso, esa**
 839 **libertad tan deseada?**
 840 **¿Estudiar?**
 841 **Educación, volviendo al**
 842 **tema de la educación**
 843 **¿Te faltarían**
 844 **oportunidades, en qué**
 845 **reflejas esas**
 846 **oportunidades, en que**

847 **te falta oportunidad?**

848 En los estudios pa' más
849 adelante en la universidad
850 pa' todo. Porque, en que
851 cuatro hermanos no creó
852 que sea fácil pa' mi papá
853 y mi mamá criar a ambos,
854 a todos y mandarlos a
855 todos a la universidad pa'
856 que estudien se le haría
857 muy difícil.

858 **¿Cuáles son las**
859 **expectativas que tienes**
860 **de tú lugar de origen?**

861 Ninguna.

862 **¿Ninguna? ¿Seguirá**
863 **siendo el mismo?**

864 Si.

865 **¿En qué sentido?**

866 Siempre será igual, en
867 que, yo creo que igual
868 siempre va a tirar pa'
869 adelante, aunque siempre
870 van a quedar los mismos
871 pensamientos, las mismas
872 personas que hacen mal
873 ese lugar van a tener sus
874 hijos, y los hijos van a ser
875 mal ese lugar.

876 **Hay una cierta**
877 **perpetuación de lo malo**
878 **que puede a llegar a ser**
879 **ese lugar ¿Tú crees que**

880 **es hereditario?**

881 Si.

882 **¿En que el delincuente**
883 **va a tener un hijo**
884 **delincuente?**

885 No tanto de hereditario,
886 depende de la libertad
887 que le dé el padre al hijo,
888 o los problemas que
889 tenga en la casa.

890 ¿Cómo se, en el caso de
891 la libertad, añorarías a
892 una persona con tanta
893 libertad?

894 ¿Cómo qué?

895 **¿Por ejemplo, que cosas**
896 **tú le permitirías hacer a**
897 **una persona pero sin**
898 **que te dañe?**

899 ¿Qué no le permitiría?

900 Si.

901 Quizás que tenga cosas,
902 que pueda salir a la calle,
903 pero no tan tarde que si
904 yo le diga algo, que lo
905 haga o si yo le doy
906 permiso a algo que
907 después no, yo le digo
908 llega a esta hora que
909 cumpla, que también si
910 yo le digo te doy libertad
911 pa' algo, que después no
912 ande trayendo

913 consecuencias o algo así.
914 **A ver, ¿Cambiaría de**
915 **alguna forma ese lugar**
916 **de origen?**
917 No.
918 **¿No?**
919 **Ahora entiendo como**
920 **ese lugar no representa**
921 **una identidad, te da lo**
922 **mismo lo que pase en**
923 **ese lugar.**
924 Si.
925 **Pero, quiero que**
926 **reflejes, que hagas otro**
927 **ejercicio, para ver si te**
928 **acuerdas, tienes que**
929 **hacer un ejercicio**
930 **mental un poco, tus**
931 **padres cuando te**
932 **hablan de esa población**
933 **¿que existe en las**
934 **conversaciones que han**
935 **tenido tú y ellos, sobre**
936 **ese lugar en el que tú**
937 **vives?**
938 Que nunca he hablado de
939 esa población con ellos.
940 No me interesa.
941 **Ha, independientemente**
942 **de que a lo mejor, que**
943 **tú padre o tú madre te**
944 **hayan hablado del**
945 **lugar, como a ti no te**

946 **interesa, tú no hablas**
947 **del lugar no más.**
948 Es que si yo no les
949 preguntó a mis padres,
950 ellos no me responden,
951 entonces, como a mí no
952 me interesa y yo no les
953 preguntó, tampoco nadie
954 habla de eso en la casa, y
955 si yo hablara no me
956 importaría.
957 **¿Existirá una relación**
958 **posible entre la escuela**
959 **o el barrio en el que**
960 **vives? La pregunta**
961 **cambia, es que tu idea,**
962 **por ejemplo yo me guió**
963 **por lo que tú me dijiste**
964 **que te sientes**
965 **identificado con la**
966 **escuela, por una serie**
967 **de beneficios que te va a**
968 **entregar la escuela ¿Te**
969 **gustaría, aquí vamos a**
970 **cambiar la pregunta, te**
971 **gustaría que la escuela y**
972 **tú barrio se**
973 **identificaran?**
974 Si.
975 **¿Como por ejemplo, en**
976 **qué situación te**
977 **gustaría?**
978 Que la escuela se

- 979 identificara para que
 980 tengan más gente, a que
 981 vengan doctores de
 982 excelencia, que tenga
 983 ayuda del gobierno que
 984 nunca le haga falta nada,
 985 también a mi población
 986 que sea, que mejore
 987 harto, que tenga una calle
 988 mala la arreglen pa' que
 989 los que tengan problemas
 990 vallan, que los ayude el
 991 gobierno.
- 992 **¿De qué forma sería esa**
 993 **relación entre escuela y**
 994 **barrio? ¿De qué forma,**
 995 **una forma? A ver, a lo**
 996 **mejor no se entiende la**
 997 **pregunta. En la escuela**
 998 **actualmente siempre ha**
 999 **estado en mano de los**
 1000 **municipios, la forma**
 1001 **sería que el municipio**
 1002 **acercara el barrio a la**
 1003 **escuela ¿Cómo crees tú**
 1004 **que sería posible esa**
 1005 **relación?**
 1006 Que el gobierno trabajará
 1007 más en eso, que se
 1008 interesará más.
- 1009 **Ya. A ver ¿Esta**
 1010 **relación puede ser**
 1011 **directa o**
- 1012 **indirectamente?**
 1013 Una respuesta directa e
 1014 indirectamente.
 1015 **¿Cómo sería directa?**
 1016 Valla el gobierno pa' ya,
 1017 que ayude, que valla y se
 1018 ponga ahí, un no sé po'
 1019 un este y que le dé cosas
 1020 al gobierno, al este del
 1021 bosque, y que el este los
 1022 reparta. Que sea directa.
 1023 **Lo que tú me quieres**
 1024 **decir es que el gobierno**
 1025 **interceda directamente**
 1026 **sobre la relación.**
 1027 **¿E indirectamente cómo**
 1028 **vendría siendo?**
 1029 Que manden una persona
 1030 a dejar algo ahí que no
 1031 sepan que lo están
 1032 asiendo.
 1033 **¿Una especie de?**
 1034 Infiltración.
 1035 **¿Sí?**
 1036 Si.
 1037 **¿Piensas que la**
 1038 **juventud de tus**
 1039 **mayores fue diferente a**
 1040 **la tuya?**
 1041 Si.
 1042 **¿Por qué, en que lo**
 1043 **puedes ver?**
 1044 Porque ellos tenían

- 1045 menos libertad que
1046 nosotros.
- 1047 **A ver explíqueme mejor**
1048 **eso.**
- 1049 Antes como eran malos,
1050 más malos que ahora no
1051 dejaban salir muy tarde, y
1052 eran más chicos.
- 1053 **¿En qué año te refieres**
1054 **tú?**
- 1055 1800, 1850.
- 1056 **No puede ser. 1950.**
- 1057 O sea, 1950, 1980.
- 1058 **Actualmente, ¿tus**
1059 **padres que edad tienen?**
- 1060 Mi papá tiene 40 y mi
1061 mamá tiene 41.
- 1062 **¿Vivieron la década de**
1063 **los ochenta, entonces?**
- 1064 **¿A esa década tú te**
1065 **estás refiriéndote?**
- 1066 **Por lo poco que has**
1067 **hablado con tus papás**
1068 **¿Cómo era esa época,**
1069 **en esa población?**
- 1070 Era mala. Bueno mi papá
1071 me ha hablado más de esa
1072 población, mi mamá
1073 vivía en Maipú.
- 1074 **Ya. ¿Y qué te contaba**
1075 **tú papá?**
- 1076 Que ante era mala,
1077 robaban al frente de las
- 1078 casas, los que estaban
1079 asaltando arrancaban por
1080 los techos de las casas y
1081 todo eso.
- 1082 **¿Te gusta la clase de**
1083 **historia?**
- 1084 Si.
- 1085 **¿Qué te enseña la clase**
1086 **de historia?**
- 1087 **Lo de historia po' lo que**
1088 **está pasando, la**
1089 **actualidad, el pasado, o lo**
1090 **que pasa, lo que ha**
1091 **pasado.**
- 1092 **¿En una palabra cómo**
1093 **definirías historia, en**
1094 **una palabra?**
- 1095 Mundo.
- 1096 **¿Cómo?**
- 1097 Mundo.
- 1098 **¿Estudia el mundo?**
- 1099 Si.
- 1100 **¿De qué hablan en esa**
1101 **clase?**
- 1102 Lo que ha pasado en el
1103 mundo, los hechos que
1104 están hechos
1105 mundialmente.
- 1106 **¿En el pasado? Esa es la**
1107 **historia, el estudio del**
1108 **pasado. ¿Te sientes**
1109 **lejano o cercano a los**
1110 **temas de esa clase?**

- 1111 Entre medio.
- 1112 **¿Por qué?**
- 1113 Porque igual la historia
- 1114 influye en nuestra vida.
- 1115 **¿Cómo?**
- 1116 Por ejemplo, en el
- 1117 gobierno haya en
- 1118 Valparaíso, en la esta, en
- 1119 las embarcaciones, el
- 1120 Huáscar y todo eso.
- 1121 **Ya. A ver ¿Podría dar**
- 1122 **un ejemplo para qué lo**
- 1123 **entendamos un poco**
- 1124 **mejor?**
- 1125 **En tercero medio a**
- 1126 **ustedes le enseñaron**
- 1127 **mundo clásico, lo que se**
- 1128 **como Grecia y Roma**
- 1129 **antigua en esos**
- 1130 **contenidos se habla de**
- 1131 **democracia, de**
- 1132 **república ¿No te hacen**
- 1133 **cambiar ese conceptos**
- 1134 **ahora?**
- 1135 Si.
- 1136 **¿Explícame esa**
- 1137 **relación? O esa**
- 1138 **familiaridad de**
- 1139 **conceptos.**
- 1140 El gobierno.
- 1141 Ya.
- 1142 Por Roma, ahí se creó el
- 1143 gobierno, la república, los
- 1144 parlamentarios.
- 1145 **¿Y en Grecia?**
- 1146 No se me la historia. No
- 1147 sé nada.
- 1148 **¿Democracia? ¿Qué**
- 1149 **entiendes por**
- 1150 **democracia?**
- 1151 No me acuerdo, no sé de
- 1152 Grecia mucho.
- 1153 **Allí hay un elemento**
- 1154 **que me interesa ¿Cómo**
- 1155 **te imaginas las clases de**
- 1156 **historia de tus abuelos?**
- 1157 Que enseñaban distintas
- 1158 cosas que ahora, la
- 1159 historia va variando.
- 1160 **Ya.**
- 1161 Antes no creó que les
- 1162 hubieran enseñado la
- 1163 historia de la segunda
- 1164 guerra mundial o
- 1165 primera.
- 1166 **¿Por qué no?**
- 1167 Porque ellos cuando
- 1168 estudiaban no estaban en
- 1169 esa época, no creó que
- 1170 supieran el futuro o en
- 1171 medio de la guerra lo que
- 1172 iba a pasar o lo que
- 1173 estaba pasando.
- 1174 **¿Cómo tus abuelos son**
- 1175 **de principios del siglo**
- 1176 **veinte a lo mejor**

- 1177 **alcanzaron un poco a**
 1178 **ver la primera guerra**
 1179 **mundial, estaban un**
 1180 **poco más adulto en la**
 1181 **segunda guerra**
 1182 **mundial, cómo tú**
 1183 **relacionas tú historia**
 1184 **con la de ellos? ¿En qué**
 1185 **sentido?**
 1186 Que ahora no hay guerra
 1187 no hay discriminación,
 1188 porque antes había
 1189 discriminación y mucha.
 1190 **Haber ¿Hay elementos**
 1191 **de la sociedad y de la**
 1192 **cultura, de la historia**
 1193 **del país, que se vincule**
 1194 **con tú forma de ver la**
 1195 **realidad?**
 1196 No.
 1197 **¿No? La sociedad**
 1198 **habla de las personas, y**
 1199 **la cultura habla del**
 1200 **pensamiento o de lo que**
 1201 **uno puede hacer ¿no**
 1202 **encuentras ningún**
 1203 **elemento que te llame la**
 1204 **atención?**
 1205 No.
 1206 **A ver deduzcamos un**
 1207 **poco, saquemos un poco**
 1208 **eso, que a lo mejor está**
 1209 **oculto ¿Qué te interesa**
 1210 **en tú vida?**
 1211 ¿Qué me interesa? Ser
 1212 una buena persona, salir
 1213 adelante.
 1214 **¿Y cómo lo vas a**
 1215 **conseguir, cómo vas a**
 1216 **conseguir ese objetivo?**
 1217 Estudiando, cambiando,
 1218 ser un buen hijo, un buen
 1219 hermano, un buen a
 1220 alguien que me vean y
 1221 diga ese cabro es bueno
 1222 no va tomar drogas.
 1223 **¿Ese es tú sentido de**
 1224 **vida?**
 1225 Si.
 1226 **Los medios de**
 1227 **comunicación, el tema**
 1228 **de los medios de**
 1229 **comunicación**
 1230 **¿Transforman la forma**
 1231 **de vivir el tiempo?**
 1232 Si.
 1233 **¿Cómo?**
 1234 Porque las noticias dan
 1235 cinco minutos de noticias
 1236 que importan, dan cinco
 1237 minutos de algo que
 1238 paso, dan una hora de
 1239 política y dos horas de
 1240 deporte.
 1241 **A ver a acá te pregunte**
 1242 **del tiempo ¿Qué es para**

- 1243 **ti el tiempo?**
- 1244 **Una cosa que va y no se**
- 1245 **detiene.**
- 1246 **¿Una cosa que va y no**
- 1247 **se detiene? ¿Es cómo**
- 1248 **más físico, por ejemplo**
- 1249 **el día, la semana, la**
- 1250 **noche ¿Ese es el tiempo**
- 1251 **para ti?**
- 1252 Si.
- 1253 **¿Si yo te dijera que hay**
- 1254 **otros tiempos, que**
- 1255 **pensarías tú?**
- 1256 ¿Cómo?
- 1257 **¿Un tiempo histórico?**
- 1258 **¿No se te viene a la**
- 1259 **cabeza lo que es un**
- 1260 **tiempo histórico? ¿Qué**
- 1261 **sería?**
- 1262 Como Grecia, la
- 1263 revolución rusa, la
- 1264 primera guerra mundial.
- 1265 **¿Y por qué tiempo?**
- 1266 Porque pasaron tiempo
- 1267 atrás y no tiempo antes.
- 1268 **¿Es una línea? O sea, tú**
- 1269 **entiendes el tiempo**
- 1270 **como una línea**
- 1271 **cronológica ¿Ese es?**
- 1272 El tiempo.
- 1273 **Explícame un poco eso,**
- 1274 **es que me interesa**
- 1275 **¿Cómo sería el tiempo**
- 1276 **cronológico para ti?**
- 1277 El tiempo es una línea
- 1278 que nunca va a
- 1279 retroceder, así a lo que
- 1280 paso en la revolución
- 1281 rusa.
- 1282 **¿Con tus pares, con tus**
- 1283 **compañeros o tus otros**
- 1284 **amigos hablan de**
- 1285 **tiempos pasados, como**
- 1286 **por ejemplo cuando**
- 1287 **eran niños o de las cosas**
- 1288 **que han cambiado, etc.?**
- 1289 No.
- 1290 **¿No? ¿Aquí en el**
- 1291 **colegio no hablan?**
- 1292 Hablamos del liceo.
- 1293 **¿No hablan de eso? ¿No**
- 1294 **hablan de esas cosas?**
- 1295 No.
- 1296 **¿Y con tus papás?**
- 1297 Tampoco.
- 1298 **¿No hablan de las cosas**
- 1299 **que pasaron antes?**
- 1300 No.
- 1301 **¿Tus padres hablaron**
- 1302 **en algún momento**
- 1303 **contigo del problema de**
- 1304 **la desigualdad?**
- 1305 No.
- 1306 **Porque a mí me llama la**
- 1307 **atención tú opinión**
- 1308 **sobre eso, tienes muy**

- 1309 **buenas opiniones sobre**
 1310 **la desigualdad, el**
 1311 **sentido de vida que tú**
 1312 **explicabas antes ¿Qué**
 1313 **es para ti la**
 1314 **desigualdad?**
 1315 ¿Desigualdad? Algo
 1316 diferente.
 1317 **¿Algo diferente? Pero**
 1318 No de cuerpo de todo.
 1319 Porque todos somos
 1320 humanos, todos somos
 1321 diferentes.
 1322 **¿Pero reflejada en una**
 1323 **situación en particular,**
 1324 **como el de la educación;**
 1325 **Qué es para ti la**
 1326 **desigualdad?**
 1327 Uno de la dehesa tenga
 1328 más educación que uno
 1329 de Puente Alto, o que de
 1330 La Pintana.
 1331 **¿Y hace veinte años la**
 1332 **situación seguirá?**
 1333 Sí.
 1334 **¿Explica lo que va a**
 1335 **pasar más adelante, con**
 1336 **la situación de la**
 1337 **desigualdad va a**
 1338 **persistir?**
 1339 Sí.
 1340 **¿Por qué crees que va a**
 1341 **seguir?**
- 1342 Por los de la dehesa,
 1343 sigan en el mismo lugar,
 1344 no creó que bajen sus
 1345 sueldos sus cosas, su
 1346 educación, su
 1347 locomoción no creó que
 1348 lo bajen pa' los pobres,
 1349 más encima ellos tienen
 1350 las empresas, las
 1351 empresas lo tienen todo,
 1352 y no que el gobierno se
 1353 las quite para, ahora el
 1354 gobierno no tiene mucho
 1355 poder pa' en contra de
 1356 ellas.
 1357 **¿Cómo serán las clases**
 1358 **de historia en veinte**
 1359 **años más?**
 1360 Diferente.
 1361 **¿Cómo, cómo se van a**
 1362 **reflejar esas**
 1363 **diferencias?**
 1364 Hace veinte años atrás, lo
 1365 que pasara ahora van a
 1366 salir en los libros de
 1367 historia, el movimiento
 1368 estudiantil de ahora capaz
 1369 que salga en los libros de
 1370 historia, después de
 1371 veinte años.
 1372 **¿Qué sabes del**
 1373 **fenómeno de la**
 1374 **desigualdad en nuestro**

- 1375 **país?**
 1376 Que antes era peor.
 1377 **¿Y cómo era antes?**
 1378 Era más.
 1379 **¿En qué situación se**
 1380 **puede explicar eso?**
 1381 Que antes uno no llegaba,
 1382 ahora uno llega y puede
 1383 meterse a un colegio que
 1384 no paga, antes los
 1385 colegios se pagaban uno,
 1386 el que tenía plata podía.
 1387 **¿Sientes que los jóvenes**
 1388 **podrán cumplir con sus**
 1389 **expectativas políticas,**
 1390 **económicas y sociales?**
 1391 Si.
 1392 **¿Cómo?**
 1393 Haciendo lo que están
 1394 haciendo ahora,
 1395 manifestándose pa' que el
 1396 gobierno los escuche que
 1397 hagan algo.
 1398 **¿Sabes lo que es una**
 1399 **expectativa social?**
 1400 No.
 1401 **Qué bueno que tengas**
 1402 **inquietudes. A ver, una**
 1403 **expectativa es una**
 1404 **mirada hacia el futuro,**
 1405 **lo que tú esperas lo que**
 1406 **pase más adelante, lo**
 1407 **social tiene que ver con**
- 1408 **la relación de las**
 1409 **personas dentro de la**
 1410 **sociedad. Dentro de esa**
 1411 **explicación ¿Qué**
 1412 **esperas? ¿Cómo te**
 1413 **gustaría que se**
 1414 **comportara la gente en**
 1415 **la sociedad?**
 1416 Que no sea
 1417 discriminatoria, que
 1418 ayude a los demás que
 1419 todos tengan acceso a las
 1420 cosas.
 1421 **Las expectativas**
 1422 **económicas son lo**
 1423 **mismo, la mirada al**
 1424 **futuro, lo que te**
 1425 **gustaría que pasara,**
 1426 **pero a nivel económico**
 1427 **a nivel de plata de**
 1428 **dinero ¿Qué te**
 1429 **gustaría?**
 1430 Que paguen más, porque
 1431 muchas cosas están
 1432 subiendo, por ejemplo el
 1433 pasaje del transantiago
 1434 está a casi quinientos
 1435 pesos.
 1436 **No. Subió a seiscientos**
 1437 **cuarenta pesos.**
 1438 Como el pasaje del
 1439 transantiago está a
 1440 seiscientos cuarenta no

1441 creó que después de
1442 veinticinco años sea
1443 seiscientos cuarentas no
1444 creó que si sigan en el
1445 mismo sueldo pa' toda la
1446 familia que tienen va a
1447 pagar un pasaje. Ahora
1448 esos seiscientos cuarenta
1449 pesos pa' una familia
1450 pobre le alcanzan pa'
1451 pan. Y también querían
1452 subir el pasaje de los
1453 estudiantes si no serían
1454 por los movimientos que
1455 hacen estaría en los
1456 trescientos pesos casi.
1457 **En ese sentido tocaste**
1458 **un tema súper**
1459 **importante, que tiene**
1460 **que ver con tú familia**
1461 **en particular con tú**
1462 **papá ¿Tú crees que a**
1463 **los chóferes le echan la**
1464 **culpa por qué suben los**
1465 **pasajes?**
1466 Si.
1467 **¿Tú papá cómo te lo**
1468 **explica eso?**
1469 Que siempre no pagan
1470 porque el pasaje, de
1471 repente les tiran chuchas.
1472 **Por qué tú papá le dice**
1473 **que paguen el pasaje,**

1474 **porque ese es su**
1475 **trabajo, ahí viene la**
1476 **respuesta de los**
1477 **usuarios lo tratan con**
1478 **insultos, lo agravian y**
1479 **cosas así. Eso dentro de**
1480 **las expectativas**
1481 **económicas. ¿Y las**
1482 **culturales? Tiene que**
1483 **ver con el pensamiento**
1484 **de las personas ¿Cómo**
1485 **te gustaría que fuera el**
1486 **pensamiento de las**
1487 **personas en el futuro?**
1488 Que sea distinto como es
1489 ahora, que traten a las
1490 mujeres igual que a los
1491 hombres que tan esclava
1492 como antes. Porque, que
1493 tengan todos los accesos
1494 que tienen los hombres
1495 que también la tengan las
1496 mujeres, si uno ve a una
1497 mujer los hombres dicen
1498 a qué asco y un hombre
1499 con un hombre también.
1500 **¿Esa discriminación**
1501 **sexual existió antes?**
1502 Si.
1503 **¿Era más dura o más**
1504 **blanda que ahora?**
1505 Más dura.
1506 **¿Por qué?**

- 1507 Si antes sus papás se
1508 daban cuenta que era
1509 homosexual o gay eran
1510 capaz de hasta matarlo.
- 1511 **¿En qué otras esferas de**
1512 **la vida social**
1513 **encuentras el fenómeno**
1514 **de la desigualdad**
1515 **presente? ¿De la**
1516 **sociedad?**
- 1517 **La relación entre las**
1518 **personas ¿Dentro de la**
1519 **relación de las personas**
1520 **adonde puedes**
1521 **encontrar el fenómeno**
1522 **de la desigualdad**
1523 **presente? ¿En qué otras**
1524 **cosas?**
- 1525 En cómo se llama en el
1526 pensamiento a los
1527 homosexuales, a los
1528 negros, a los gay hacia las
1529 mujeres en los trabajos.
- 1530 **¿Y eso, entonces**
1531 **podemos deducir que en**
1532 **el pasado también**
1533 **existió?**
- 1534 Si.
- 1535 **¿Un ejemplo?**
- 1536 En la revolución rusa.
- 1537 **¿Qué pasa en la**
1538 **revolución rusa?**
- 1539 Si no habría sido por las
1540 mujeres que estaban ahí,
1541 ahora las mujeres yo digo
1542 que seguirían siendo la
1543 misma basura que es
1544 ahora.
- 1545 **A ver, esa revolución tú**
1546 **dices que fue una**
1547 **especie de libertad para**
1548 **las mujeres ¿Y ahora no**
1549 **tienen libertad las**
1550 **mujeres?**
- 1551 Si no hubiera sido por la
1552 revolución rusa las
1553 mujeres no hubieran
1554 tenido libertad ahora,
1555 hubieran siguiendo
1556 siendo esclavas.
- 1557 **¿Por qué en otros países**
1558 **existe un pésimo trato**
1559 **hacia las mujeres?**
- 1560 Porque eso va en lo
1561 histórico.
- 1562 **¿Es un problema**
1563 **histórico? ¿Cómo lo ves,**
1564 **a ver, has un ejercicio**
1565 **en el pasado cómo era?**
- 1566 Mucho.
- 1567 **¿En el presente cómo**
1568 **es?**
- 1569 Peor que antes.
- 1570 **¿Y en el pasado cómo**
1571 **crees qué fue?**
- 1572 ¿Cómo, qué?

- 1573 **¿Cómo crees que sería**
 1574 **la discriminación hacia**
 1575 **la mujer?**
 1576 No se haría presente.
 1577 **¿Por qué?**
 1578 Porque más o sería
 1579 menos.
 1580 **¿Menos qué?**
 1581 Menos discriminador.
 1582 **¿Por qué?**
 1583 Porque el modo de pensar
 1584 cambia.
 1585 **Pero, a ver, ¿Qué**
 1586 **debería cambiar para**
 1587 **qué la mujer no fuera**
 1588 **más discriminada?**
 1589 El hombre.
 1590 **¿Cómo tú cambiarías al**
 1591 **hombre, la mente del**
 1592 **hombre?**
 1593 La mente del hombre,
 1594 haciendo que no
 1595 maltraten a las mujeres
 1596 así poner algo en la tele,
 1597 en los postes.
 1598 **¿Cómo lo vinculas con**
 1599 **la revolución que tú me**
 1600 **decías, para qué haya**
 1601 **una relación histórica**
 1602 **cómo lo vinculas con**
 1603 **eso?**
 1604 Que antes las mujeres,
 1605 los hombres hacían todo
- 1606 le podían pegar a las
 1607 mujeres, entonces sí hay
 1608 en algunos países eso es
 1609 como ya tonto ver eso.
 1610 Ahora las mujeres hay
 1611 algo lindo que tiene que
 1612 respetar po', es como si
 1613 le estuvieran pegando a
 1614 su propia mamá.
 1615 **A ver, esta pregunta es**
 1616 **más específica ¿Sobre el**
 1617 **fenómeno de la**
 1618 **desigualdad presente**
 1619 **ahora lo puedes ver en**
 1620 **la salud, se puede ver en**
 1621 **el trabajo, en la**
 1622 **vivienda o en la calidad**
 1623 **de vida de las personas?**
 1624 En todo.
 1625 **¿Dame un ejemplo de**
 1626 **salud?**
 1627 Que uno, no sé.
 1628 **A ver, hay una salud**
 1629 **pública y otra privada**
 1630 **¿Qué piensas de eso?**
 1631 Que es tonto, que
 1632 deberían ser todas iguales
 1633 para que tengan el mejor
 1634 trato en todas porque no
 1635 creó que este sangrándose
 1636 así, con un tajo en la
 1637 mano así en toda la vena,
 1638 no creó que en media

- 1639 hora el médico salga pa'
1640 que los atienda.
- 1641 **¿En el trabajo?**
1642 En el trabajo también es
1643 muy discriminatorio no
1644 creó que en una está de
1645 construcción valla una
1646 mujer y que este
1647 trabajando gane poquito.
- 1648 **¿Y en la calidad de vida**
1649 **de las personas?**
1650 Hay muy pocas opciones
1651 de poder vivir, en la clase
1652 media puede vivir en
1653 algunos sectores que son
1654 de alta que viven en los
1655 sectores más altos, los de
1656 sectores bajo tiene que
1657 rendirse y no puede subir
1658 a la clase media, ahí
1659 valdrían más caras las
1660 cosas no tienen los
1661 medios suficientes,
1662 tendrían que irse hacia
1663 los más pobres, en las
1664 drogas y todo.
- 1665 **Para ir finalizando esta**
1666 **grata conversación**
1667 **¿Con lo qué está**
1668 **sucediendo actualmente**
1669 **en el tema del conflicto**
1670 **estudiantil cómo**
1671 **vislumbras el fenómeno**
- 1672 **de la desigualdad de la**
1673 **educación?**
1674 Que la educación, digo
1675 yo no debería ser pagada
1676 porque así nunca una
1677 persona va a poder tirar
1678 pa' arriba, como Chile es
1679 un país obrero no quieren
1680 que una persona salga pa'
1681 arriba, porque si no quien
1682 tienen pa' trabajar o pa'
1683 recoger basura de las
1684 calles o pa' haga cosas en
1685 la municipalidad.
- 1686 **¿El tiempo pasado**
1687 **cómo lo reflejas en esa**
1688 **situación?**
1689 Igual.
- 1690 **¿Era lo mismo que**
1691 **antes?**
1692 O capaz que peor.
- 1693 **¿Por qué crees qué era**
1694 **peor?**
1695 No tenían los mismos
1696 medios que ahora.
- 1697 **¿Qué medios?**
1698 Tecnológicos, sociales y
1699 todos esos.
- 1700 **¿Para redondear un**
1701 **poco la entrevista, esta**
1702 **conversación grata? ¿El**
1703 **tiempo en una palabra?**
1704 Línea que no se detiene.

1705 **¿Era una palabra pero**
1706 **lo hizo en una frase?**
1707 **Línea que no se detiene.**
1708 Línea.
1709 **¿Línea? ¿Cómo, a ver,**
1710 **hay otra concepción del**
1711 **tiempo que no sea**
1712 **solamente la línea?**
1713 Yo digo que sí, pero lo
1714 que yo pienso es eso, yo
1715 pienso que es una línea.
1716 **¿Tú piensas que es una**
1717 **línea, tú piensas que**
1718 **hay otras concepciones**
1719 **del tiempo pero tú**
1720 **perspectiva es esa?**
1721 Porque no creó que la
1722 persona del al lado mi
1723 vecino piense lo mismo
1724 que yo puede tener otra
1725 perspectiva del tiempo u
1726 otra.
1727 Ya Daniel, fue un placer
1728 conversar contigo, fue
1729 muy grata esta
1730 conversación, espero que
1731 te encuentres bien y que
1732 lo sigamos viendo.

Transcripción de la entrevista en profundidad al estudiante Manuel. Liceo Politécnico San Joaquín, año 2011.

1 **Buenas tardes Manuel.**

2 Si, buenas tardes.

3 **¿Cómo estás?**

4 Bien un poco adolorido.

5 **¿Cómo te ha ido en las clases, en el colegio en general?**

7 Bien.

8 **Ningún sobresalto o algo anormal.**

9 No, normal.

10 **¿Te gusta el ambiente aquí en el colegio?**

12 Si.

13 **¿Dónde vives?**

14 En la granja, paradero 28.

15 **¿En una población, villa o residencia?**

17 Residencia, porque no hay población

18 ni nada. No una villa mejor dicho.

19 **¿De qué villa?**

20 Villa sur.

21 **¿Qué conoces de ella?**

22 Nada.

23 **No mucho.**

24 **¿Conoces la historia del lugar en donde tú vives?**

26 No.

27 **¿No tiene ninguna trascendencia?**

28 No. Nunca me ha interesado hablar
29 de eso.

30 **¿Qué sentido le das al lugar en el cual vives?**

32 No.

33 **¿Tiene alguna significancia o algo? ¿Te gusta o no vivir allí?**

35 Si me gusta vivir.

36 **¿Amistades, te gustan, te gusta el sector o no?**

38 Me gusta el sector es tranquilo,
39 tengo buenos amigos, y todo bien.

40 **¿Hablando de tus amigos, que haces con ellos?**

42 Jugamos a la pelota, vamos al ciber,
43 hablamos, estamos de repente en la
44 casa.

45 **¿Sientes que tú lugar de origen es parte de tú identidad cómo joven?**

47 Si.

48 **A ver, ¿Explícame bien eso, que es interesante? ¿Por ejemplo, que tipo de identidad te da el lugar de origen?**

52 Tranquilo.

53 **¿Tú encuentras que es tranquilo?**

54 ¿Ese lugar también es tranquilo?

55 Si es tranquilo.

56 **¿Hay una relación entre el lugar en donde tú vives y tú forma de ser como joven?**

59 Si todo pacifico.

60 **¿Tú te consideras una persona**
 61 **pacífica?**
 62 Si.
 63 **¿Y el sector en general es pacífico?**
 64 En general no.
 65 **¿Por qué?**
 66 Porque vivo cerca de la Pintana, y
 67 allí siempre hay peleas, de repente
 68 pa' los once, este año estuvo
 69 tranquilo, pero pasaban disparando y
 70 todo eso.
 71 **¿Qué opinas del once?**
 72 Malo, es porque están peleando por
 73 algo que ellos no alcanzaron a ver ni
 74 nada, están peleando por eso ni
 75 saben, salen a puro hacer maldades.
 76 **¿No estás de acuerdo con la**
 77 **violencia?**
 78 No.
 79 **¿Por qué?**
 80 No me gusta prefiero dialogar.
 81 **¿Con qué lugar te sientes más**
 82 **identificado, con tú escuela o con**
 83 **el barrio?**
 84 Con mi barrio es más tranquilo.
 85 **¿Por qué?**
 86 Porque es mucho más tranquilo.
 87 **¿Y en el colegio?**
 88 **No muy desordenado todo, muchos**
 89 **gritos pa' acá muchos gritos pa' allá,**
 90 **no me aburre, igual como mucho**
 91 **grito.**
 92 **¿Igual es como, en una palabra,**

93 **especial el colegio?**
 94 Si muy especial.
 95 **¿Tú barrio es especial, para ti?**
 96 Pa' mi si es bacán.
 97 **¿Te gusta?**
 98 Si me gusta.
 99 **¿O te sientes más identificado con**
 100 **otro lugar que no sean los dos**
 101 **anteriores? ¿Hay otro?**
 102 No.
 103 **¿El cine, el estadio, la cancha?**
 104 No.
 105 **¿En qué barrio naciste?**
 106 Aquí en Pedro Aguirre Cerda, en la
 107 Traslavilla.
 108 **¿Cómo?**
 109 Traslavilla.
 110 **¿Dónde queda específicamente?**
 111 En, como se llama, paradero uno de
 112 Gran Avenida más o menos a esa
 113 altura.
 114 **¿Háblame un poco de ese barrio?**
 115 **¿Si lo recuerdas un poco?**
 116 No lo recuerdo porque fue cuando yo
 117 tenía como tres años.
 118 **¿Quién vive actualmente allá?**
 119 Mis abuelos y mis primos.
 120 **¿Cómo te llevas con ellos?**
 121 Bien.
 122 **¿Y ellos que te hablan de ese**
 123 **lugar?**
 124 Que es tranquilo, igual ya no vienen
 125 a hacer destrozos que han llenado de

126 puros pacos, igual es fome.
 127 **¿La comunidad se está**
 128 **apoderando de ese lugar?**
 129 Han matado todo el barrio, porque
 130 llegan camiones, las fabricas, ya no
 131 son como las casas antiguas que
 132 habían antes y eso a embarrado todo
 133 lo posible.
 134 **¿Tus padres son de ahí?**
 135 Si. También nacieron allí.
 136 **¿Y tus abuelos también?**
 137 Si.
 138 **¿Y en ese sentido has hablado con**
 139 **tus padres, abuelos u otras**
 140 **personas viven en el mismo lugar**
 141 **en el cual tú vives, sobre la**
 142 **historia de ese sector? ¿En pocas**
 143 **palabras, con tus padres o abuelos**
 144 **han hablado de la historia del**
 145 **sector?**
 146 Si, como era antes, del golpe de la
 147 matanza en las mismas casas todo,
 148 me han contado todo eso.
 149 **¿Expláyate más en eso?**
 150 **No me han contado de cuando fue el**
 151 **golpe lo mismo de afuera pasaban**
 152 **los militares miraban personas**
 153 **corriendo, que hay la mataban y**
 154 **caían al suelo me contaron que caían**
 155 **y que los tiraban en el camino como**
 156 **saco de papas así, y todo así, y**
 157 **antiguo, cosas antiguas todo eso.**
 158 **¿Es el mismo sentido de identidad**

159 **que tus padres o abuelos sienten o**
 160 **sintieron? Por ejemplo, tú vives en**
 161 **el veintiocho, tú sientes una**
 162 **identidad con ese lugar porque es**
 163 **tranquilo, tú personalidad es**
 164 **tranquila, tú dices que tus primos**
 165 **también te cuentan que ese lugar**
 166 **donde tú naciste también es**
 167 **tranquilo, pero ese lugar en**
 168 **especifico tiene alguna**
 169 **significación para tus padres.**
 170 Si porque lo encuentran todo
 171 tranquilo y es pacífico.
 172 **¿Qué opinan, por ejemplo de que**
 173 **entren empresas y cosas así?**
 174 A no po' que es malo porque están
 175 matando lo antiguo que hubo, eso
 176 encuentran que esta malo porque
 177 están matando todo lo antiguo.
 178 **¿También sacaste un tema**
 179 **interesante como el golpe?**
 180 Eso igual es malo porque al final
 181 hubo mucha matanza y eso.
 182 **¿Pero una explicación más**
 183 **política, más ideológica de la**
 184 **situación o es solamente las**
 185 **matanzas que sufrieron?**
 186 Eso porque era lo que más se veía
 187 era eso.
 188 **¿Existe alguna relación entre la**
 189 **escuela y el barrio? A ver, tú**
 190 **consideras que tú hogar es un**
 191 **lugar tranquilo, pero tú dices que**

192 **la escuela no es un sector**
193 **tranquilo.**

194 No mucho desorden.

195 **¿No existe una relación?**

196 No.

197 **¿O hay otro tipo de relación?**

198 No en ese sentido la escuela es
199 desordenada y en mi casa encuentro
200 que todo es tranquilo.

201 **¿En ese sentido la relación es**
202 **evidente?**

203 Claro. Es todo lo contrario.

204 **¿Cómo te imaginas que serán las**
205 **familias en veinte años más?**

206 No sé iguales a lo mejor. Se va a
207 morir mi abuelo igual son de harta
208 edad y eso.

209 **¿Cuéntame de tú familia?**

210 Vivo con mi papá con mi mamá. Mi
211 papá trabaja en transporte público,
212 mi mamá es dueña de casa de
213 repente tiene trabajos esporádicos.

214 **¿Esporádicos?**

215 Mi papá la otra vez se fue pa'
216 Iquique eso. Mi hermano es militar
217 trabaja allá en Iquique y eso.

218 **¿Tú madre tiene trabajo**
219 **esporádico, tú padre?**

220 Trabaja en el Transantiago.

221 **¿Qué interesante?**

222 En la zona g.

223 **¿Qué color es?**

224 Azul.

225 **¿Con todo lo que está sucediendo**
226 **en el país crees que los jóvenes**
227 **serán escuchados en el futuro?**

228 Puede ser que lo escuchen por eso
229 pero a la final si le dan eso le van a
230 quitar lo otro.

231 **A ver, explíquelos mejor.**

232 Por este lado le van a dar algo, pero
233 le van a quitar todo lo que tenían
234 antes hasta ahora.

235 **¿Cómo por ejemplo?**

236 Le van a dar más educación pero le
237 van a quitar yo creó los bonos y
238 todas las cosas así.

239 **¿Crees qué seguirás viviendo en el**
240 **mismo lugar?**

241 Si porque me gusta todo aparte
242 dijeron que no iban a vender ésta
243 casa no le van a arrendar a otras
244 personas.

245 **¿Tú arriendas esa casa, de esa**
246 **situación de arriendo qué opinas?**

247 **¿Es justa?**

248 Si.

249 **¿O sea, es justa, en pocas**
250 **palabras, para clarificarte la**
251 **pregunta consideras que es justo**
252 **que no tengas, o que tú familia o**
253 **que otras personas no tengan una**
254 **vivienda propia?**

255 A no po' igual el asunto al final no
256 sé igual como explicarlo, no sé cómo
257 explicarlo.

258 **A ver, para entrar más en**
 259 **profundidad tú arriendas, gastas**
 260 **mucha plata, harta plata por un**
 261 **lugar, por un espacio que debería**
 262 **ser en este país un derecho, pero**
 263 **no es un derecho porque pagas**
 264 **para vivir en una casa.**

265 Como todo gira alrededor de la plata.
 266 **Entonces ahí está la pregunta**
 267 **básica ¿Cómo encuentras esa**
 268 **situación de tener que pagar para**
 269 **vivir, un techo para vivir?**

270 Igual es mala porque podría ser de
 271 otra porque igual es algo de siempre
 272 tiene que vivir, dormir todo, podría
 273 ser su casa propia.

274 **Interesante, pero a ver ¿Cuáles**
 275 **son las expectativas que tienes de**
 276 **tú lugar de origen? Cuando miras**
 277 **a futuro, expectativas, a ver las**
 278 **expectativas son cuando uno mira**
 279 **hacia el futuro ¿Qué opinas del**
 280 **futuro del barrio?**

281 No sé po' el barrio va a seguir
 282 siendo tranquilo, están arreglando las
 283 calles y todo, todo está quedando
 284 más bonito.

285 **Pero, a ver, ¿Seguirá siendo el**
 286 **mismo?**

287 No yo creo que no.

288 **¿Por qué?**

289 Todo cambia, yo creo que todo
 290 cambia.

291 **¿En qué sentido va a cambiar?**

292 Depende como ahora todo está tan
 293 malo, que también sea un barrio
 294 malo.

295 **¿Qué empieza a empeorar?**

296 Claro.

297 **¿Pero por qué va a empeorar si es**
 298 **un lugar tranquilo?**

299 Porque igual está cerca de la Pintana
 300 y como ahí son todos malos, porque
 301 estoy a dos cuadras de la Pintana.

302 **¿Hay una influencia negativa de la**
 303 **comuna de La Pintana?**

304 Si.

305 **¿Pero es qué se da, solamente en el**
 306 **tema de la delincuencia o hay otra**
 307 **situación?**

308 No solamente en eso porque así son
 309 todos allá, así lo encuentro yo mejor
 310 dicho.

311 **¿Cambiará de alguna forma?**

312 Me puede explicar mejor.

313 **A ver, puede ser que no sea un**
 314 **lugar de residencia solamente.**

315 **Puede ser que desde tú caso,**
 316 **cuando tú naciste se empezó a**
 317 **llenar de empresas puede ser que**
 318 **esa misma situación se dé en el**
 319 **futuro.**

320 No, no creó no hay nada cerca para
 321 empezar a creer que va a pasar eso.
 322 No creó, creó que siempre va a
 323 seguir siendo un lugar bueno para

- 324 vivir.
- 325 **¿Seguirá teniendo el mismo**
 326 **sentido de identidad en el porvenir**
 327 **el lugar en el cual tú vives?**
 328 ¿Cómo?
- 329 **Por ejemplo, tú dices que es**
 330 **tranquilo, entonces tú dices que tú**
 331 **identidad como joven es ser**
 332 **tranquilo, tú lo reflejas el barrio**
 333 **en eso ¿En el porvenir, en el**
 334 **futuro tú crees que eso va a seguir**
 335 **igual, va a seguir siendo**
 336 **tranquilo?**
- 337 No porque como le dije que estamos
 338 cerca de La Pintana puede cambiar
 339 eso ya no va a ser tan tranquilo como
 340 ahora, porque es todo pacifico me
 341 gusta como es ahora.
- 342 **¿Existirá alguna relación posible**
 343 **entre la escuela y el barrio en el**
 344 **que vives? Esta pregunta es casi**
 345 **similar a la que te hice**
 346 **anteriormente, pero es a futuro.**
 347 **Es como similar porque, para**
 348 **explicarte, una de las preguntas**
 349 **que te hice anteriormente sobre el**
 350 **barrio y la escuela fue si tus**
 351 **padres sintieron la misma relación**
 352 **barrio-escuela, ahora te pregunto**
 353 **si tú como joven crees que va a**
 354 **existir, en el futuro una relación**
 355 **barrio-escuela, si es posible.**
 356 Puede ser que si puede ser que no,
- 357 porque como al final igual como es
 358 un barrio tranquilo, como lo
 359 repetido, puede ser que como está
 360 cerca de la Pintana, no sea tan
 361 pacifico.
- 362 **¿Cómo sería esa relación si fuera**
 363 **posible?**
- 364 Todo malo.
- 365 **¿Por qué?**
- 366 Porque no sé porque todo esta tan
 367 malo ahora.
- 368 **¿Explíqueme eso? De lo mal que**
 369 **estamos ahora.**
- 370 Violencia, peleas todo eso.
- 371 **¿Y eso se arrastra de hace tiempo?**
- 372 Me lo puede explicar.
- 373 **¿Antes?**
- 374 No, antes era tranquilo y existía el
 375 respeto.
- 376 **¿Antes era violento?**
- 377 No, había poca violencia.
- 378 **¿En qué lo reflejas?**
- 379 En que era todo más tranquilo, y
 380 ahora todo es violencia, garabatos y
 381 todo eso puras cosas así.
- 382 **¿De qué forma sería esa relación?**
- 383 No le entiendo.
- 384 **¿Una relación posible de la escuela**
 385 **y el barrio en el futuro, esa**
 386 **relación sería pacifica, violenta o**
 387 **intermedia?**
- 388 Intermedia.
- 389 **¿A ver explíqueme eso?**

- 390 Porque puede ser que sea un poco
391 tranquila y violenta, por eso
392 intermedia.
- 393 **¿Esa relación se va a vivir de una**
394 **forma directa o indirectamente?**
395 ¿Cómo?
- 396 **Esa tranquilidad, esa violencia o el**
397 **punto intermedio, puede ser que se**
398 **vea de una forma directa, que sea**
399 **vea, que a ti te llegue o que llegue**
400 **de otra forma, indirectamente.**
401 **Que coloquen una cosa ahí que se**
402 **vea simple vista.**
- 403 Si yo creo que sí.
- 404 **¿Cómo? En que lo puedes**
405 **ejemplificar eso.**
- 406 Como ahora está la Pintana cerca, y
407 todo malo cambia todo, es distinto a
408 otros lados.
- 409 **¿Qué esperas de tú barrio?**
- 410 Que siempre sea un barrio tranquilo.
- 411 **¿Por qué?**
- 412 **Porque me gusta, porque me gusta**
413 **que todo sea tranquilo, que sea**
414 **pacífico.**
- 415 **¿Tus amigos son pacíficos?**
- 416 Si.
- 417 **¿Tú familia también?**
- 418 Si.
- 419 **¿Por qué tú crees que tú**
420 **personalidad refleja tanta**
421 **pasividad?**
- 422 No me gusta hacer pelea y nada de
423 eso. Por eso.
- 424 **¿Alguna anécdota en especial?**
- 425 No.
- 426 **¿Siempre has sido así?**
- 427 Si siempre, nunca me ha gustado
428 pelear.
- 429 **¿Todo diálogo?**
- 430 Si.
- 431 **¿Qué piensas del diálogo? ¿A que**
432 **llevaría el diálogo?**
- 433 A arreglar sus cosas.
- 434 **A ver conversemos un poco de eso,**
435 **porque me parece interesante la**
436 **contraposición entre violencia y**
437 **diálogo, o tranquilidad y violencia.**
- 438 **¿Qué opinas de la violencia?**
- 439 Que es mala.
- 440 **¿Por qué?**
- 441 No sé no me gusta, quiero dialogar y
442 eso.
- 443 **¿De la tranquilidad, qué opinas de**
444 **la tranquilidad?**
- 445 Que es buena me gusta la
446 tranquilidad.
- 447 **A ver, ayer hubo una situación**
448 **bien particular, que un homenaje**
449 **a un militar al Krassnoff**
450 **Marchenko...**
- 451 No vi noticias ayer.
- 452 **Cambiando un poco el tema,**
453 **porque no conoces bien la**
454 **situación. Las marchas**
455 **estudiantiles, son un fenómeno que**

456 **se ha prestado, no solamente desde**
 457 **principio de año, lleva desde**
 458 **muchos años, la famosa revolución**
 459 **pingüina, en todo ese trayecto, en**
 460 **todas las manifestaciones de los**
 461 **estudiantes se han reflejado dos**
 462 **opciones, una violenta y una**
 463 **pacífica ¿Qué opinas de eso?**
 464 No sé po', se han puesto más
 465 violentas empiezan hacer tiras las
 466 cosas todo, es más violento.
 467 **Y las personas que aspiran a que**
 468 **las marchas sean pacíficas.**
 469 Está bien po' las personas quieren
 470 algo pacífico, quieren lograr una
 471 meta y eso.
 472 **A ver ¿Piensas que la juventud de**
 473 **tus mayores fue diferente a la**
 474 **tuya?**
 475 Si bien diferente.
 476 **¿Por qué?**
 477 Porque antes existía más respeto con
 478 los adultos y todos, ahora no se
 479 respeta ni siquiera a los mayores.
 480 **¿Por qué son tan diferente, un**
 481 **contraste tan marcado entre dos**
 482 **generaciones?**
 483 No sé.
 484 **¿En la forma de vivir?**
 485 Puede ser.
 486 **¿La forma de relacionarse?**
 487 Si yo creo.
 488 **¿Coloquemos un tema interesante**

489 **que a ti personalmente te gusta,**
 490 **tus padres tan usan el diálogo?**
 491 Si, nunca han visto peleas, no.
 492 Siempre hablan, cuando están
 493 enojados pelean pero igual se
 494 arreglan solos, se vuelven a hablar,
 495 no pelean na'.
 496 **¿Te gusta la clase de historia?**
 497 Sí, pero me gusta más escuchar, no
 498 me gusta escribir tanto a veces, eso
 499 no me gusta. En general no me gusta
 500 tanto escribir, yo encuentro que
 501 aprendo más escuchando y viendo.
 502 **Ese tema me pareció interesante lo**
 503 **que pasa que hay dos visiones de**
 504 **las clases de historia que es que el**
 505 **estudiantes solo aprenda de**
 506 **memoria, y otra es que ellos tomen**
 507 **apunte y discutiendo ¿Cuál de las**
 508 **dos visiones te gusta?**
 509 Viendo, me gusta porque yo
 510 encuentro que aprendo más así y me
 511 acuerdo de lo que vi.
 512 **¿De qué hablan en esas clases?**
 513 ¿De historia?
 514 Si.
 515 **¿De qué hablan?**
 516 **De todo de las cosas históricas que**
 517 **hay aquí, de los otros países y todo.**
 518 **¿De la actualidad?**
 519 Eso.
 520 **¿Qué te gusta más la historia que**
 521 **ve el pasado o la historia que se**

522 **relaciona con el pasado?**

523 Si me gusta la que se relaciona con
524 el pasado.

525 **¿Un caso particular de la historia**

526 **qué te guste? ¿Una materia en**
527 **particular que te guste?**

528 Toda la historia de Chile.

529 **¿Por qué?**

530 **Porque me interesa aprender como**
531 **era antes Chile, a como estaba antes**
532 **y como es ahora.**

533 **¿Buen detalle, por qué te interesa**
534 **conocer tanto la historia de Chile?**

535 Para saber, para no ser ignorante, no
536 sé po' si me preguntan cosas de
537 cómo era antes Chile, por eso me
538 interesa igual.

539 **¿Te sientes lejano o cercano a los**
540 **temas de esa clase? ¿Cercano o**
541 **lejano?**

542 Cercano.

543 **¿Por qué?**

544 Porque me interesa a mí conversar.

545 **¿Cómo te imaginas las clases de**
546 **historia de tus abuelos? ¿Cómo te**
547 **la imaginas?**

548 Con respeto siempre y no sé qué
549 más.

550 **¿Nunca hablaste con ellos de lo**
551 **que opinaban de las clases de**
552 **historia de su tiempo?**

553 No nunca le he preguntado eso.

554 **¿A tus padres tampoco?**

555 Tampoco.

556 **¿Pero cómo te imaginas que**
557 **fueron esas clases?**

558 No sé no me imagino nada.

559 **¿No hablan mucho de ello?**

560 No hablo como eran antes las clases
561 de historia, siempre me han dicho
562 que eran tranquilas que había respeto
563 hacia el profesor.

564 **¿Los medios de comunicación**
565 **transforman la forma de vivir el**
566 **tiempo? ¿Entiendes la pregunta?**

567 No mucho.

568 **Ahora tenemos medios**
569 **tecnológicos que nos permiten**
570 **saber...**

571 Más rápido.

572 **Más rápido. Eso de saber más**
573 **rápido ¿Antes se podía?**

574 No.

575 **¿Por qué?**

576 Porque no existían los medios que
577 hay ahora, no existían los medios,
578 antes para saber había que esperar
579 como una semana que había muerto
580 alguien o lo mataron.

581 **¿En ese sentido, esa percepción de**
582 **la historia cambia?**

583 Si.

584 **¿Por qué?**

585 Ahora todo es más rápido no como
586 antes, mucho mejor igual.

587 **Pero la situación temporal, del**

588 **tiempo se hace más o menos lejano**
 589 **¿ahora el tiempo es más cercano o**
 590 **lejano?**

591 ¿Cómo no le entiendo?

592 **E: La posibilidad de tener medios**
 593 **de comunicación y saber muchas**
 594 **cosas en poco tiempo, en pocos**
 595 **minutos, a través de un click en la**
 596 **distancia que hace que lo lejano se**
 597 **acerque en tiempo, ya no hay que**
 598 **esperar.**

599 Ya no es necesario esperar, ahora
 600 todo es así ya no es como era antes.

601 **¿Con tus pares hablan de tiempos**
 602 **pasados como por ejemplo,**
 603 **cuando eran niños de las cosas que**
 604 **han cambiado, etc.?**

605 Si todo como era antes de la
 606 entretenición, hablamos como dije de
 607 las cosas entretenidas.

608 **A ver ¿Explíqueme cómo se**
 609 **entretenían?**

610 Mi mamá jugaba tirando las piedras
 611 pa' arriba y con las manos todas se
 612 iban agarrando.

613 **¿La payaya?**

614 Eso la payaya.

615 **¿Y tú padre?**

616 Lo mismo.

617 **¿Pero qué te cuenta?**

618 Lo mismo que jugaban a las bolitas a
 619 todo.

620 **¿Hay elementos de la sociedad y**

621 **de la cultura, de la historia del**
 622 **país que se vincule con tú forma**
 623 **de ver la realidad?**

624 **¿Entendió la pregunta?**

625 No mucho.

626 **No se preocupe para eso estamos,**
 627 **para aclararlo.**

628 **A ver, la sociedad tiene que ver**
 629 **con un elemento que relaciona a**
 630 **las personas por ejemplo yo me**
 631 **relaciona con ustedes de una cierta**
 632 **forma, sus profesores también, con**
 633 **sus amigos, con sus padres**
 634 **también de otra forma ¿Qué opina**
 635 **usted de la relación de las**
 636 **personas ahora?**

637 No sé cómo explicarlo...

638 **Guíese por la tranquilidad, por el**
 639 **concepto de tranquilidad ¿Cómo**
 640 **le gustaría que fuera la sociedad?**

641 Tranquila.

642 **¿Por qué?**

643 Porque me gusta.

644 **¿Qué se lograría con una sociedad**
 645 **tranquila?**

646 Yo creo que hartas cosas, muchas de
 647 cómo están ahora, con peleas,
 648 destrozos y todo eso.

649 **¿Y la cultura? De lo que**
 650 **entendemos como persona.**

651 **Los pensamientos, las cosas**
 652 **materiales ¿hay elementos que se**
 653 **pueden caracterizar por ejemplo**

654 **tus padres no se identifican con un**
 655 **celular pero tú sí?**
 656 No, yo no.
 657 **¿Pero tú juventud?**
 658 A si po' la mayoría.
 659 **¿Por qué cree que se da eso?**
 660 Que cambio todo.
 661 **¿Saquemos este tema interesante?**
 662 **La historia del país se destaca por**
 663 **el golpe de estado, dicen la**
 664 **mayoría de los chilenos que este**
 665 **país se dividió en ese momento**
 666 **histórico ¿cierto?**
 667 Si.
 668 **¿Hay algo en la sociedad que se**
 669 **refleje de ese momento del golpe?**
 670 Puede ser que se refleje en eso...
 671 **¿En qué se pudiera reflejar, desde**
 672 **tú como persona, como joven?**
 673 **A ver ¿a ti no te gusta la política?**
 674 No.
 675 **¿A tus padres?**
 676 No sé, no le he preguntado eso.
 677 **¿Conoces a otras personas que le**
 678 **guste la política?**
 679 No.
 680 **¿En tú sector tampoco?**
 681 No.
 682 **¿Si tú opinas que el golpe fue malo**
 683 **como lo reflejas con tú concepto de**
 684 **tranquilidad? ¿Fue tranquilo?**
 685 No fue tranquilo fue todo malo,
 686 empezó todo malo por decirlo así.

687 **¿Hay algún tipo de herencia que**
 688 **pueda quedar de la dictadura?**
 689 No.
 690 **Has escuchado en las marchas**
 691 **estudiantiles gritar a los**
 692 **estudiantes “y va a caer, y va a**
 693 **caer la educación de Pinochet”**
 694 **¿Por qué crees que dicen eso los**
 695 **estudiantes ahora?**
 696 No sé.
 697 **¿No hay una relación entre el**
 698 **pasado de la dictadura y lo que**
 699 **está pasando ahora?**
 700 Como no le encuentro tanta
 701 importancia a lo de ahora como es
 702 más destrozo no le tomo tanta
 703 importancia, así que no sé.
 704 **¿Tus padres o abuelos hablaron**
 705 **de la situación de desigualdad en**
 706 **algún momento contigo? ¿La**
 707 **desigualdad sabes lo qué es?**
 708 No. Que es distinto.
 709 **No es eso, hay situaciones distintas**
 710 **pero en qué sentido se ven esas**
 711 **situaciones distintas ¿Tú por**
 712 **ejemplo, vives igual que una**
 713 **persona de Las Condes?**
 714 No.
 715 **¿Por qué?**
 716 Porque ellos tienen más plata todo
 717 eso como pa' todas las cosas, en
 718 cambio acá no.
 719 **¿Tú que tienes o no tienes?**

720 Una casa propia.

721 **¿Te gustaría tener una casa**
722 **propia?**

723 Si.

724 **Esa situación de que unos si**
725 **tengan casa propia y otros no, eso**
726 **se llama desigualdad ¿Ahora**
727 **explíquemelo mejor? ¿Desde tú**
728 **caso?**

729 En que siento que pueda tener una
730 casa propia y a veces no y eso no
731 puede ser.

732 **¿Y por qué no?**

733 Porque no da pa' la plata y aparte
734 hay que pagar arriendo, agua, luz,
735 comida y no da pa' tener plata pa' la
736 casa propia.

737 **¿Interesante la idea? ¿Tú no tienes**
738 **casa propia por qué?**

739 Porque no alcanza la plata.

740 **¿Por qué no alcanza la plata para**
741 **comprarse una? ¿A quién hay que**
742 **darle esa plata?**

743 ¿Cómo?

744 **¿A quién hay que pagarle para**
745 **tener una casa?**

746 Al dueño de la casa.

747 ¿Al dueño de la constructora?

748 **¿Si no alcanza la plata no hay**
749 **casa? ¿Eso es justo?**

750 Ellos dicen que está bien porque
751 tienen su casa propia, pero no miran
752 a los demás que no tienen casa,

753 algunos no les alcanza ni pa' comer.

754 **¿Qué opinas del fenómeno de la**
755 **desigualdad en nuestro país?**

756 No sé.

757 **¿No sabes? ¿Eso me llama la**
758 **atención tú vives un fenómeno**
759 **desigual tú tienes que arrendar**
760 **una casa y otra gente que si tiene**
761 **casa propia, la tremenda casa**
762 **propia? ¿Eso existió antes?**

763 No.

764 **¿No siempre existió?**

765 A lo mejor siempre ha existido, pero
766 ahí sino sé.

767 **¿Ese “siempre ha existido” a qué**
768 **crees que se debe?**

769 No sé a qué se debe.

770 **¿Por ejemplo, que te gustaría que**
771 **cambiaría en la sociedad?**
772 **¿Relación con los profesores?**

773 Que volviera a ver cómo, o sea no
774 tanto como antes eran malos con los
775 profesores y todo que tuvieran
776 respeto, que allá más respeto, que no
777 están ni ahí con los profesores.

778 **¿En qué otras esferas de la vida**
779 **social puedes encontrar el**
780 **fenómeno de la desigualdad**
781 **presente? ¿En la salud, trabajo, en**
782 **la vivienda o en la calidad de**
783 **vida?**

784 Igual es más o menos, porque igual
785 es cara te descuentan por todo lo que

786 uno hace y no es muy buena.

787 **¿Y antes era así?**

788 No sé lo dudo.

789 **Qué interesante la conversación**

790 **hasta ahora contigo porque la**

791 **historia ¿Qué es lo hace? Todo lo**

792 **que pasó antes, y tú me dices que**

793 **te gusta la historia de Chile**

794 **porque ve lo que pasó antes ¿Qué**

795 **opinas del sueldo en el trabajo,**

796 **que debería subir o bajar?**

797 Subir porque así, hay gente bien

798 esforzada que no alcanza pa' ni

799 siquiera pa' nada, porque hay gente

800 que trabaja mucho y gana poco malo

801 el sueldo.

802 **Un tema que a tí te compete**

803 **personalmente la vivienda ¿Qué**

804 **pasa?**

805 ¿No sé cómo explicarlo?

806 **¿Qué haría como perjudicado al**

807 **no tener una casa propia que**

808 **haría usted para cambiar esa**

809 **situación?**

810 Aumentaría más los trabajos que

811 tuvieran buena paga, que pagaran

812 bien.

813 **¿Y la calidad de vida? Un ejemplo**

814 **para clarificarlo, para aclararlo**

815 **un poco hay, y vamos a colocar el**

816 **tema de la salud, el trabajo, la**

817 **vivienda, para que puedas**

818 **responder libremente. Hay una**

819 **educación para el que la puede**

820 **pagar y para el que no puede**

821 **pagarla. Hay una salud**

822 **para...Hay trabajos donde pagan**

823 **mucho, te tratan bien y todo eso, y**

824 **hay trabajos donde se trabaja**

825 **mucho y pagan poco además se**

826 **trata mal. En vivienda hay gente**

827 **que si tiene plata para comprarse**

828 **una vivienda y otros que no tienen**

829 **para comprarla. La calidad de**

830 **vida se refleja en todo eso, si no**

831 **tiene buena salud no tiene buena**

832 **calidad... ¿Cómo consideras que**

833 **es tú calidad de vida?**

834 Igual buena.

835 **¿Por qué?**

836 No estamos tan mal en comparación

837 a otras personas.

838 **¿Cómo por ejemplo?**

839 De esos que viven en la calle, los

840 que no tienen nada para vivir.

841 **¿Cómo crees que será la juventud**

842 **en 20 años más?**

843 No me la imagino.

844 **No es tanto imaginar si quieres en**

845 **una palabra, en una frase ¿Cómo**

846 **crees que será?**

847 Igual que ahora.

848 **¿Por qué?**

849 Porque no creo que vaya a cambiar

850 tanto.

851 **¿En qué cambiaría?**

852 No creo que cambie tanto como
853 ahora.

854 **¿Cómo consideras a la juventud
855 de ahora?**

856 Esta mala.

857 **¿Antes fue mala?**

858 No.

859 **¿Por qué?**

860 Era todo más tranquilo todo mejor,
861 no como ahora.

862 **¿En ese sentido cómo serán más
863 adelante?**

864 No sé a lo mejor peores.

865 **¿Por qué?**

866 Porque cada vez más se está
867 perdiendo más el respeto yo creo que
868 las cosas deberían centralizarse más
869 en el respeto, porque se está
870 perdiendo el respeto, todo se está
871 perdiendo.

872 **¿Cómo serán las clases de historia
873 en veinte años más?**

874 No sé po' a lo mejor ni va a ver.

875 **¿Por qué?**

876 Porque no van a estar ni ahí, algo así
877 yo creo.

878 **La historia es importante porque
879 va estudiando cosas que se quieren
880 desentrañar, rescatar para la
881 persona, por ejemplo sin la
882 historia no podrías saber lo que les
883 pasa a tus padres, como paso lo
884 que paso ¿Si en veinte años más**

885 **pasa algo eso se sabría?**

886 No sé.

887 **¿Ese no sé a qué se debe?**

888 Como todo cambia tan rápido todo,
889 no sé en que terminara.

890 **¿Es importante la historia?**

891 Si es importante.

892 **¿Por qué?**

893 Porque nos enseña todo lo que paso
894 antes, todo lo que hubo antes.

895 **¿Hay otra forma de saber las cosas
896 históricas?**

897 No sé porque igual se contaron las
898 cosas que pasaron antes, lo del
899 golpe.

900 **¿Explíquelo bien?**

901 Porque lo usted dice que la historia
902 cuenta las cosas antiguas, y si no
903 habría historia no tendrían como
904 contarla.

905 **¿Sientes que los jóvenes podrán
906 cumplir sus expectativas de lo que
907 desean?**

908 Yo creo que sí, todo se va a poder.

909 **¿El qué se esfuerce va a poder?**

910 Si po'.

911 **¿En Chile se dan oportunidades a
912 los que se esfuerzan?**

913 Yo igual creo que sí.

914 **¿Por qué?**

915 Porque los ayudan pa' que se
916 esfuerzen.

917 **¿Tú crees que Chile es justo?**

918 No tanto.

919 **¿En qué sentido?**

920 En que igual en este país se puede
921 lograrlo.

922 **¿Cómo se podrían cumplir esas**
923 **expectativas?**

924 Con harto esfuerzo, igual yo creo
925 que se podría dar recompensas en el
926 trabajo.

927 **¿Con lo que está sucediendo**
928 **actualmente en el país con el**
929 **conflicto estudiantil, cómo**
930 **vislumbras el fenómeno de la**
931 **desigualdad en la educación?**

932 ¿Cómo?

933 **¿Se cumplirán las exigencias de los**
934 **estudiantes?**

935 Si igual puede ser porque tanto rato
936 de estar consiguiendo cosas como un
937 cincuenta por ciento si y el otro no,
938 como dicen que unos quieren y otros
939 no capacito que no consigan nada.

940 **¿Qué opinas de la situación de**
941 **rápido crecimiento de la**
942 **globalización?**

943 ¿Cómo?

944 **¿En la percepción del tiempo?**

945 Uno está más cerca de las cosas,
946 algo que pasa, y la historia que paso
947 puede ser la historia del tiempo
948 pasado, que pasó algo interesante.

949 **¿Cómo joven que espera de Chile?**

950 Que fuera mejor.

951 **¿En qué sentido mejor?**

952 Que tuviera más trabajo y todo, que
953 sean bien pagados, mejor asistencia
954 de hospitales y todo, porque cuando
955 yo tenía apendicitis todo los días
956 veía a los doctores tomándose un
957 café, comiendo de aquí pa' ya,
958 hablando, mientras que la gente
959 afuera está toda enferma, los niños
960 habían hartos.

961 Listo Manuel, muchas gracias por
962 concederme está grata conversación,
963 espero que te encuentres bien, y que
964 te siga yendo bien en el colegio.

965 Muchas Gracias.

Transcripción de la entrevista en profundidad a la estudiante Dayana.

Liceo politécnico San Joaquín, año 2011.

1 **Buenas tardes. ¿Cómo esta?**

2 Bien. ¿Y usted?

3 **Bien también. ¿Cómo se encuentra?**

5 Bien. Excelente

6 **¿Cómo le va en el colegio en general?**

8 Bien

9 **¿Ningún problema?**

10 No. Hasta el momento

11 **¿Sin problema de repetir?**

12 No

13 **¿En dónde vives?**

14 En la Pintana. En la población el Castillo

16 **¿En una población?**

17 Si

18 **¿Conoces la historia del lugar donde vives?**

20 No, no mucho

21 **¿Ni poco, ni mucho? ¿O lo que sabes? ¿Qué es lo que sabes?**

23 Es que ahora hay otra población al lado de la mía. Construyeron otra porque antes había un potrero grande.

27 **¡Ya!**

28 **Y ahí construyeron otra población**

29 **¿Y cómo se llama esa población?**

30 Ehh la Villa ahh no me acuerdo como se llama (risa nerviosa de la estudiante)

33 **¿No, pero en específico, en tu población no conoces la historia?**

35 No

36 **¿Qué sentido le das al lugar en el que vives?**

38 ¿Qué sentido?

39 **Si**

40 Sentido de mucho esfuerzo

41 **Mucho esfuerzo. ¿Por qué?**

42 **Porque hay personas. O sea yo me levanto todos los días temprano para llegar al liceo porque igual queda lejos. Y muchas personas que son de esfuerzo. Personas que trabajan en la vega o en la feria. Personas que son obreros y se levantan sumamente temprano para poder trabajar y darle el sustento a su familia. Ha crecido, la población, enormemente.**

52 **¿Sientes que tú lugar de origen es parte de tu identidad como joven?**

54 No

55 **¿Por qué?**

56 Porque ahora será de que allá hay

57 mucho tráfico, mucho tráfico. No me

58 identificó con ese tipo de ambiente.

59 **¿Con qué lugar te sientes más**

60 **identificada con la escuela o con tú**

61 **barrio?**

62 Con la escuela

63 **Con la escuela ¿por qué?**

64 **Mi ambiente, mis amigos, son todos**

65 **los que se van a graduar ahora de 4°**

66 **medio. O sea ellos son como mi**

67 **ambiente po. Que tiene más o menos**

68 **mi misma identidad.**

69 **¿Viven cerca de tu lugar de**

70 **origen o lo conoces de aquí de la**

71 **escuela?**

72 Los conozco de aquí.

73 **¿Pero ninguno vive cerca de tu**

74 **casa o algo así?**

75 Si

76 **¿Y cómo te llevas con ellos allá en**

77 **tu casa?**

78 Bien

79 **¿Es la misma relación que aquí?**

80 Si, la misma relación.

81 **¿Y esa relación en qué la reflejas?**

82 En la amistad, en la forma que

83 tenemos de relacionarnos po. En la

84 confianza que existe que ya uno no

85 puede confiar en cualquier persona y

86 en nadie.

87 **¿O te sientes más identificada con**

88 **otro lugar que no sea los**

89 **anteriores?**

90 Mmm ¿¡con qué me siento

91 identificada?!

92 **¿Un centro-cultural, una**

93 **organización; algo así?**

94 Con el movimiento estudiantil

95 **Con eso te sientes identificada**

96 **¿por qué?**

97 Porque creo que es primera vez que

98 la gente está tomando conciencia de

99 que hacen los gobernadores en el

100 fondo. Y esta alzando la voz pa

101 lograr su objetivo porque el pueblo

102 se está haciendo escuchar.

103 **¿En qué barrio naciste?**

104 Yo nací en El Tabo

105 **¿Háblame de ese barrio?**

106 Allá es todo tranquilo. Era muy

107 sacrificado ir al colegio sí.

108 **¿Por qué?**

109 Porque el liceo quedaba en

110 Cartagena y tenía que levantarme

111 como las 5 de la mañana para llegar

112 al liceo a las 9.

113 **¿Y la entrada era a las 8?**

114 No entrábamos a las 9:30.

115 **¿Dónde vives ahora?**

116 Ahora vivo en La Pintana

117 En la población El Castillo.

118 **¿Es el mismo lugar donde vivieron**

119 **tus padres, tus abuelos?**

120 No.

121 **¿Dónde viven tus padres?**

122 En Busetas

123 **¿Dónde?**

124 En Busetas

125 **¿Y dónde queda eso?**

126 Queda por el sector de Lo Valledor,

127 en Pedro Aguirre Cerda

128 **¿En la P.A.C?**

129 **¿Has hablado con tus padres,**

130 **abuelos u otras personas que viven**

131 **en el mismo lugar del cual tú eres**

132 **sobre la historia de ese sector? Por**

133 **ejemplo en este caso de Busetas**

134 **Me cuentan que antes ellos pasaban**

135 **hambre. Que era difícil encontrar un**

136 **trabajo, era difícil la educación.**

137 **Nunca pasaron hambre, me decían,**

138 **porque tenían la pega al lado. Y**

139 **como ellos eran niños iban a pedir y**

140 **cosas así.**

141 **¿Y después cuando fueron**

142 **adolescentes?**

143 Cuando fueron adolescentes mi

144 mamá conoció a mi papá y se fueron

145 a vivir juntos a la población El

146 Castillo.

147 **¿Y tú naciste en esa población?**

148 No.

149 **¿Ellos se fueron al Tabo?**

150 Sí, mi mamá

151 **¿Tu mamá?**

152 Sí, porque mi papá cayó preso y mi

153 mamá se fue pa donde mi abuelito

154 porque él vivía en El Tabo

155 **¿Y se puede saber porque tu papá**

156 **cayó preso?**

157 Si

158 **¿Por qué?**

159 Bueno ellos me cuentan esa historia

160 y no sé si es verdad o mentira. Es

161 que estaban tomando en Lo Valledor

162 y venían por una Avenida y había un

163 turco con un personal de esos que

164 eran antiguos y que en ese tiempo

165 era como la tecnología.

166 **Ya**

167 Y mi tío por querer robársela se la

168 robó po y salieron arrancando y

169 después mi papá se devolvió a

170 buscar a mi tío y los pillaron. Y cayó

171 preso.

172 **Ahh ¿cayó preso porque los**

173 **pillaron a los dos?**

174 **¿Esa misma significación**

175 **identitaria que tus padres, abuelos**

176 **sienten o sintieron?**

177 **¿Qué tengo yo?**

178 **Si**

179 Todo lo contrario.

180 **A ver para que esclarezcamos un**

181 **poco más la respuesta. ¿Para ti**

182 **que es lo más importante?**

183 **¿Por qué es tan un símbolo de**

184 **identidad para ti?**

185 Son más importantes mis ideales,

186 que son estudiar y salir adelante.

187 **Y para tus padres ¿por qué no?**

188 Es que en ese tiempo había otro

189 método de enseñanza.

190 **Ya.**

191 Entonces por eso digo que no porque

192 si le hubiese interesado, le hubiese

193 importado no hubieran llegado a tan

194 bajo nivel

195 **¿Y la visión con respecto al lugar**

196 **donde viven es la misma que tú**

197 **compartes con tus padres o tu**

198 **papá piensa de distinta manera?**

199 ¿A mi papá? Es la misma

200 **¿Y tú madre?**

201 También pero no nos gusta la

202 población. En general a mi no me

203 gusta porque no me siento

204 identificada con eso.

205 **¿Con el problema de la represión,**

206 **la delincuencia?**

207 Claro porque uno camina y en la

208 esquina hay incluso una niña que

209 fuma pasta. Entonces uno como que

210 se siente súper mal y no puede hacer

211 nada. Y a mí me carga ver eso

212 porque no quiero que mi hermano

213 chico crezca en ese ambiente.

214 **A ver hay un tema bien**

215 **interesante que sacaste que tiene**

216 **que ver con la delincuencia o más**

217 **específicamente el tema que tiene**

218 **que ver con el lugar que ellos**

219 **perciben como suyo ¿Ellos lo**

220 **perciben como suyo? ¿Ellos viven**

221 **hace tiempo ahí?**

222 Si igual, ¿Mis papás?

223 **Si.**

224 A mis papás si po'.

225 **¿Hace cuanto tiempo?**

226 Como veinte años.

227 **¿Hace veinte años? ¿Qué tienes**

228 **que decir sobre el tiempo que**

229 **llevan ahí?**

230 No sé a mi me dicen que por lo

231 general era así, o sea cuando ellos

232 llegaron ahí, pero ahora, en los

233 últimos años, es como han sido los

234 años fatales de la población.

235 **¿Por qué?**

236 Porque ha llegado gente de otros

237 lados, traficando o delinquiendo y

238 nosotros querámoslo o no igual nos

239 afecta porque vivimos en la

240 población, a las diez de la noche

241 todos están acostados en mi casa.

242 **¿Por qué?**

243 Porque así es como se vive en mi

244 casa, todos trabaja, por eso es como

245 a las diez de la noche se ponen a tirar

246 balazos, entonces eso es como ehh

247 incomodo porque mi hermano no

248 puede salir a jugar a esa hora po'.

249 **¿Puede correr el riesgo que le pase**

250 **algo?**

251 Claro po', entonces no es algo muy

252 cómodo.

253 **¿No es lo ideal que uno tiene como**

254 **población?**

255 No.

256 **¿Existió alguna relación entre**

257 **escuela y barrio?**

258 Si.

259 **¿Cuándo?**

260 Cuando iba en séptimo básico el

261 liceo quedaba en el mismo barrio.

262 **¿Y cómo se complementaban?**

263 Mal

264 **¿Por qué?**

265 No era bueno, o sea la enseñanza era

266 súper mala, nunca se preocupaban.

267 Pero de la gente o el ambiente que se

268 vivía, no po' porque los niños no

269 aprenden po', en el ámbito de la

270 delincuencia, creyéndose

271 delincuente, entonces a mi desde

272 siempre no me ha gustado eso,

273 entonces por eso que no hay buena

274 relación po'.

275 **¿Qué piensas de los jóvenes que**

276 **tienen tú misma edad y se toman**

277 **otro camino? ¿Qué piensas de**

278 **ellos?**

279 Es que a veces uno también, que yo

280 igual tengo un cabro el de un amigo

281 que hace eso po' lo mismo que la

282 delincuencia, pero es porque igual

283 tienen problemas y es una forma de

284 sacarse los problemas es metiéndose

285 en las drogas.

286 **¿Cómo olvidarse?**

287 Claro, como salir de eso.

288 **Si.**

289 Entonces yo por eso creo que toman

290 otro camino o porque la mamá

291 trabaja y no pasa tiempo con ellos o

292 los dejó solo cuando eran chicos.

293 Porque en mi población han pasado

294 muchas de esas cosas, entonces es

295 por eso que se da tanto el tema de la

296 delincuencia.

297 **Es interesante tú opinión porque**

298 **no solo has hablado de temas de**

299 **delincuencia, también de**

300 **abandono, problemas familiares,**

301 **las familias no están bien**

302 **constituidas, entonces hay un rollo**

303 **un poco más profundo, a eso**

304 **quiero llegar. Hablando de las**

305 **familias ¿Cómo se compone tú**

306 **familia?**

307 Mi familia se compone de mi mamá,

308 mi papá y mis hermanos.

309 **¿Son cuatro en total?**

310 No somos cinco, tres hermanos, mi

311 papá y mi mamá.

312 No cinco hermanos, mi papá y mi

313 mamá.

314 **¿Siete personas en la casa?**

315 No somos más en la casa.

316 **¿Por qué?**

317 Dos sobrinos.

318 **¿De tú hermano?**

319 Sí, mi hermana.

320 **¿Sientes que viven hacinados?**

321 No.

322 **¿Tú casa es grande?**

323 Si. Hay cuatro piezas, la
324 matrimonial, la de mí hermana con
325 mis sobrinos, la de mi hermano más
326 grande y la mía.

327 **Ya.**

328 **¿Cómo te imaginas que serán las**
329 **familias en veinte años más?**

330 **¿Igual que ahora?**

331 No.

332 **¿En qué cambiara?**

333 Yo creo que va hacer, es que van
334 hacer va a aumentar la tecnología y
335 eso va a ayudar, porque yo no creo
336 que en veinte años más una persona
337 pueda trabajar con un computador en
338 la casa, eso va a pasar. Yo creo que
339 van a pasar más cosas.

340 **¿Para estar más con las familias?**

341 Por la comodidad...

342 **¿Qué va a traer la tecnología?**

343 Claro, ya como va a ver,
344 supuestamente se podría llevarse
345 más con la familia.

346 **¿Pero en ese sentido el cambio o la**
347 **comodidad en la familia dependen**
348 **de un desarrollo tecnológico,**
349 **porque la tecnología al fin y al**
350 **cabo, va empezar a motivar a las**
351 **personas a vivir más en el hogar,**

352 **por qué piensas eso? ¿Qué pasa**
353 **ahora con las familias?**

354 Es que ahora no están todos con los
355 pies en la tierra po'.

356 **¿Por qué?**

357 Hay casos, o sea en todos lados ya
358 los papás salen al trabajo y dejan a
359 los hijos solos con los otros hijos
360 mayores, la mamá tiene que salir a
361 trabajar, los hermanos estudian y
362 todo el día solos y se crían solos
363 prácticamente. Entonces no tienen
364 como la autoridad que los controle.

365 **O sea...**

366 Entonces por eso yo creo que nace la
367 delincuencia.

368 **¿En ese sentido el trabajo les quita**
369 **el tiempo a los padres para estar**
370 **con los hijos?**

371 Si.

372 **Pero con el desarrollo tecnológico**
373 **que puede existir en veinte años**
374 **más ¿Eso cambiaría?**

375 Claro a eso me refiero.

376 **¿Con todo lo que está sucediendo**
377 **hoy en el país crees que los jóvenes**
378 **serán escuchados?**

379 Si.

380 **¿Cómo?**

381 Porque, en el caso estudiantil
382 sinceramente son muchas las
383 personas unidas que el presidente y
384 su tralacada de gobierno que tiene no

385 como que la gente sabe lo que hay
 386 que hacer, la gente sabe el cambio
 387 que tiene que llegar. Pero el
 388 presidente no los escucha la gente se
 389 está sumando y dando cuenta de lo
 390 que los estudiantes dicen.

391 **¿Y qué piensas de este gobierno?**

392 No es el mejor gobierno que hay.
 393 Igual ha hecho cosas buenas como
 394 darle el postnatal a las mamás y todo
 395 eso, pero, en cambio, en vez de
 396 aumentar la población en hijos por
 397 eso debería preocuparse de dar una
 398 educación de calidad, porque el
 399 futuro no va a crecer si las personas
 400 no saben po' y eso se espera de un
 401 gobierno po', que crezca el país.

402 **Un incremento de la población...**

403 Claro po'.

404 **Porque eso beneficiaría a la**
 405 **población...**

406 Si po', entonces por eso, el
 407 presidente se ha dedicado a mostrar
 408 su cara solamente, porque es verdad
 409 que no ha hecho nada bueno por el
 410 pueblo po', el gobierno está pa'
 411 ayudar al pueblo, pa' eso no más.

412 **En este caso parece que ayuda más**
 413 **a los empresarios que al pueblo.**

414 Por eso.

415 **¿Crees que seguirás viviendo en el**
 416 **mismo lugar?**

417 No.

418 **¿Por qué?**

419 Porque mis expectativas son
 420 diferentes, realmente son diferentes
 421 porque yo pienso en estudiar o tratar
 422 de concentrarme lo más que pueda
 423 en clases estudiando pa' salir
 424 adelante, esas son mis expectativas.
 425 Tampoco yo voy a salir del pueblo y
 426 todo eso, tampoco una cosa tan mala
 427 que algún día no pueda encontrar
 428 pega.

429 **¿En ese sentido reflejas tú**
 430 **desarrollo o superación en la**
 431 **educación?**

432 Si.

433 **¿No hay otra forma más que la**
 434 **educación?**

435 Trabajando.

436 **Ya.**

437 Trabajando ilegalmente, me refiero
 438 ahh sin contrato o sin permiso
 439 notarial cosas así, trabajando en el
 440 medio tiempo, así yo conlleva mi
 441 vida po'.

442 **¿Cuáles son las expectativas que**
 443 **tienes de tú lugar de origen?**

444 El Tabo ese es mi lugar de origen.

445 **Si.**

446 Son altas las expectativas porque yo
 447 lo veo que es como un súper buen
 448 lugar donde uno puede vivir,
 449 tranquilo o donde uno puede
 450 compartir con quien sea sin temor a

451 que te pase algo te pasen a llevar o
 452 encontrarte con gente un poquito
 453 más, como decirlo, no sé si más
 454 intelectual, con gente que se
 455 desarrolle más personalmente,
 456 emocionalmente y generalmente en
 457 el vocabulario y todo eso. Porque no
 458 todos hablan de la misma forma po'
 459 todos tienen distintas formas de
 460 expresarse.

461 **¿Y las expectativas del lugar en el**
 462 **que vives ahora?**

463 Bajas.

464 **¿Por qué?**

465 Porque a mí me encarga en lugar
 466 donde vivo porque llego me subo a
 467 una micro acá y allá y me doy cuenta
 468 de la diferencia entre la micro que va
 469 pa' acá a la población, de la gente
 470 que sube o las mamás muchas veces
 471 gente adulta que no se sabe
 472 comportar o no saben hablar.

473 **¿Y la gente siempre fue así?**

474 No.

475 **¿Cómo fueron antes?**

476 Antes eran más respetao', se
 477 respetaban más entre sí, ahora como
 478 que el respeto...hay respeto.

479 **¿Y a qué crees que se debe la falta**
 480 **de respeto de ahora?**

481 A las actitudes de las personas.

482 **Y esa actitud ¿Cuál es?**

483 Tratarse mal, a garabatos, no

484 entenderse o tratar de entenderse por
 485 último.

486 **¿Y seguirá siendo el mismo?**

487 Yo creo que sí.

488 **¿Por las drogas, la delincuencia?**

489 Va a ser peor.

490 **¿Ya se puede ver eso?**

491 Si, a aumentando en grandes
 492 cantidades.

493 **¿Qué cosas?**

494 La delincuencia, la drogadicción, el
 495 alcoholismo igual uno lo ve
 496 reflejado entre los jóvenes porque ve
 497 a los jóvenes tirado en el suelo uno
 498 lo ve en casi todos los barrios eso,
 499 entonces si en los más bajos y en los
 500 más altos uno ve eso así en malas
 501 condiciones de la delincuencia y la
 502 drogadicción.

503 **¿Cómo es la juventud en esa**
 504 **población?**

505 Mala.

506 **¿Explicame eso?**

507 De repente en el sentido de que ellos
 508 no respetan a sus propios padres,
 509 porque no se la han ganado por
 510 diferentes motivos ehh en el sentido
 511 de que ellos saben si estudian o no.
 512 En mi caso yo decidí estudiar.

513 **¿No todos tus hermanos estudian?**

514 **¿O están estudiando?**

515 Si una salió de cuarto medio,
 516 mañana, otra ya termino el cuarto,

517 pero esa decisión la tome yo, porque
 518 yo debería estar en segundo medio
 519 yo el año pasao' me salí del liceo
 520 que estaba por la población, porque
 521 no me gusta.

522 **Ya.**

523 Quería salir un poco de ese ambiente
 524 no lo encontré el más apropiado para
 525 aprender.

526 **¿En el lugar en el que estás
 527 viviendo ahora?**

528 Por eso, ya ni siquiera a mi mamá le
 529 he pedio' nada, trató de valer por mi
 530 misma porque el día en que no este.

531 **¿Hay qué prepararse?**

532 Si po' cuando se tenga que ausentar.

533 **¿Ha cambiado de alguna forma?**

534 ¿Qué ha cambiado?

535 **¿El lugar en el que vives ahora?**

536 Sí, yo creo que sí, el trato a los papás
 537 ahora es un poco diferente.

538 **¿Pero cómo sería ese cambio?**

539 **Tomando tus palabras de que se
 540 respetaran más.**

541 Sería pa' bien yo creo que los papás
 542 escucharan más a sus hijos o le
 543 dieran más cariño porque a lo mejor
 544 los jóvenes dicen no me hagan tanto
 545 cariño pero en el fondo eso es lo que
 546 quieren, no se sienten escuchados o
 547 no se sienten queridos, no le toman
 548 atención.

549 **¿Seguirá teniendo el mismo**

550 **sentido de identidad en el futuro?**

551 No cacho la pregunta.

552 **O sea, en pocas palabras**

553 **¿Persistirá esa identidad?**

554 Yo creo que no.

555 **¿Por qué?**

556 Porque yo creo que es una forma de
 557 vida que quieren llevar.

558 **¿Tú crees?**

559 De estar como naaa el otro día me
 560 llevaron preso porque estaba
 561 robando o porque andaba asaltando,
 562 se meten en un mismo hoyo que
 563 ellos no quieren salir, pero ellos
 564 pueden lograrlo.

565 **¿Existirá alguna relación posible
 566 entre la escuela y el barrio en el
 567 que vives?**

568 No.

569 **¿Por qué?**

570 Porque creo en los cuatro años
 571 aquí...

572 **Ya.**

573 Mi población queda muy distante del
 574 barrio en el que vivo.

575 **¿Pero la distancia geográfica es
 576 como un impedimento a eso?**

577 **¿Afecta a qué quede muy lejos?**

578 En comunicación.

579 **¿Cómo?**

580 Porque ehh no tiene mucho sentido
 581 la pregunta en realidad.

582 **¿Por qué?**

583 Porque el liceo está súper lejos y la
584 población es súper distinta.

585 **Ya.**

586 Al ambiente que se vive aquí porque
587 si bien aquí hay igual un poquitito de
588 eso, aquí son todos más caballeros y
589 se saben comportar.

590 **Se podría decir que en el barrio
591 son como más abiertos y aquí se
592 muestran más ordenados ¿Por qué
593 crees que acá se moderan un
594 poco?**

595 Yo creo que ellos no están por
596 obligación en el liceo porque igual
597 quieren estudiar.

598 **¿En el fondo todos tienen las
599 ganas de estudiar?**

600 Si po' porque si no quieren estudiar
601 salgo de la casa y hago que vengo
602 pero no vengo po'. Da lo mismo eso.

603 **¿De qué forma sería esa relación?**

604 **¿Si es que existe?**

605 No me lo imagino.

606 **No.**

607 **¿Indirecta o directamente?**

608 Indirectamente.

609 **¿Cómo se reflejaría?**

610 Directo no sería porque no tiene
611 nada que ver el liceo con el lugar
612 donde vivo yo a eso.

613 **¿Qué esperas de tú barrio?**

614 Que cambie.

615 **¿Cómo?**

616 Que hubiera un poco más de respeto.

617 Porque yo creo que el respeto es muy

618 esencial es como lo primordial para

619 salir adelante en cualquier lugar.

620 Creo que respetando al que se cree

621 más choro o bacán o al que tiene

622 más dinero, uno logra muchas cosas.

623 **¿Lo que esperas es que exista**

624 **respeto entre los pobladores?**

625 Claro, porque si hay respeto entre si

626 se van a unir y así van a lograr

627 muchas cosas

628 **Continuando un poco con el**

629 **barrio ¿qué opinas de los**

630 **pobladores? De donde vives tú**

631 De donde vivo yo hay gente adulta

632 tonta, demasiado tonta. Yo me doy

633 cuenta en mi familia o en mis

634 vecinos, son súper esforzados pero la

635 adolescencia y los jóvenes no toman

636 conciencia. No se dan cuenta de lo

637 que están haciendo

638 **¿Por qué?**

639 Porque se comportan rebelde. Hay

640 personas, jóvenes que se podrían ser

641 rebeldes de alguna u otra forma

642 porque han sufrido o porque no

643 tiene, pero hay otras personas que no

644 tienen, que sus papas se sacan la

645 mugre trabajando y no son

646 conscientes. No vale la pena un

647 joven así. Si tus papas se están

648 esforzando por darte una educación

649 aunque sea en el barrio que estés y te
 650 están dando de comer, que es lo
 651 primordial para estar bien, tienes que
 652 portarte bien
 653 **Si cuesta mucho, habrá que**
 654 **esforzarse mucho**
 655 Si
 656 **¿Piensas que la juventud de tus**
 657 **mayores fue diferente a la tuya?**
 658 Si
 659 **¿Por qué?**
 660 Igual fue parecida porque a lo mejor
 661 antes ellos no aprendían tanto,
 662 aprendían el mínimo. Pero si bien en
 663 términos de esforzarse yo creo que
 664 es lo mismo
 665 **¿La juventud de tus padres como**
 666 **la juventud de ahora se esfuerza?**
 667 **¿Se esfuerzan por igual?**
 668 Si
 669 **¿Por qué crees que se esfuerzan**
 670 **por igual?**
 671 O sea en mi caso
 672 **¿Por qué crees que en la diferencia**
 673 **de tiempo, de tus padres que son**
 674 **casi 20 años y tu ahora? ¿Por qué**
 675 **crees que hay que esforzarse**
 676 **siempre en este país?**
 677 Yo igual no vivo en la mejor casa
 678 del mundo y no tengo los mejores
 679 lujos, pero tengo cosas básicas que
 680 no todas las personas aquí en Chile
 681 las puede tener. Igual va en el

682 empeño que cada uno le ponga
 683 porque no podi estar esperando que
 684 tu papá te diga ¡ya po anda al
 685 colegio! O que tu papá te diga ya po
 686 porque no hace esto o ponte a
 687 trabajar. Uno no puede estar
 688 esperando eso. La iniciativa tiene
 689 que salir por ti.
 690 **Tiene que ser propia**
 691 **Cuál sería la diferencia, entonces,**
 692 **¿que tus padres no esperaban ese**
 693 **¡oye anda a trabajar! sino que lo**
 694 **hacían por sus propios medios?**
 695 Si
 696 **¿El pasado, parece que fue mejor**
 697 **que ahora?**
 698 Si, en hartos sentidos.
 699 **¿Te gusta la clase de historia?**
 700 Si (risas tímida de estudiante). Me
 701 interesa la historia y la historia de
 702 Chile.
 703 **¿Qué concepto de la historia de**
 704 **Chile?**
 705 El golpe de estado, me importa eso
 706 **¿La dictadura?**
 707 Si la dictadura me gusta
 708 **¿De qué hablan en esa clase?**
 709 Últimamente hemos hablado de
 710 emigración
 711 **¿Y te gusta eso?**
 712 Si es interesante
 713 **¿Te sientes cercana o lejana a los**
 714 **temas de esa clase?**

715 **En diferentes ambientes me siento**
 716 **identificada con la historia porque**
 717 **creo que hay hartos aspectos que uno**
 718 **vive la vida cotidiana por lo que**
 719 **paso anteriormente o lo que está**
 720 **pasando en el presente**

721 **¿Cómo relacionas eso?**

722 Yo me siento identificada con la
 723 dictadura porque son hitos que
 724 marcaron igual a mi familia y lo
 725 marcaron harto. Son hitos que me
 726 interesan, es un país entero en el que
 727 tú estás viviendo. Y me siento
 728 identificada con el pueblo por todo
 729 lo malo que pasó. Ahora se está
 730 reflejando de que el pueblo ahora se
 731 está escuchando más que antes.

732 **Tú haces una relación entre lo que**
 733 **pasó en dictadura, el pasado y lo**
 734 **que está pasando ahora por**
 735 **ejemplo en el caso de los**
 736 **estudiantes ¿Cómo lo ves**
 737 **reflejado?**

738 Los estudiantes igual se basan
 739 mucho en la dictadura.

740 **¿Por qué?**

741 Porque en los gobiernos de ahora o
 742 las fuerzas especiales, carabineros,
 743 hacen mucha plata. Yo me he dado
 744 cuenta cuando he ido a las marchas,
 745 como que esta está todo tranquilo
 746 pero ellos están con la cuestión de
 747 que tenis que hacer plata y de que si

748 se puede pero ellos no quieren

749 **¿Que de eso que me cuenta lo**
 750 **refleja en el pasado?**

751 De que los carabineros hacen
 752 represión con el pueblo y la dina se
 753 encargó de matar al pueblo

754 **¿Los medios de comunicación**
 755 **transforman la forma de vivir el**
 756 **tiempo?**

757 No

758 **¿Por qué no?**

759 Sinceramente porque los medios de
 760 comunicación editan todas las
 761 imágenes que a veces editan muchas
 762 cosas que son la realidad. **Como que**
 763 **tratan de ocultar mucha**
 764 **información**

765 **¿Independientemente de lo**
 766 **tecnologizados que están los**
 767 **medios de comunicación no se**
 768 **refleja la realidad?**

769 No se refleja la verdad ni la verdad

770 **Pero ¿por qué? ¿A qué crees que**
 771 **se debe?**

772 Se debe a que el presidente no le
 773 conviene que muestren la realidad en
 774 Chile

775 **¿Por qué?**

776 Porque queda mal él como
 777 presidente

778 **¿Y qué cosas uno puede encontrar**
 779 **en la realidad de este país?**

780 Hay hambre, hay poca educación,

- 781 hay muy poco trabajo y aun así hay
782 gente emigrando
- 783 **¿Y eso se lo heredó alguien, de**
784 **donde salió todo eso?**
- 785 Del pasado. Todo tiene que ver con
786 el pasado
- 787 **Ya ¿Por qué? ¿Qué pasó o sucedió**
788 **en el pasado?**
- 789 En el pasado había muy poca
790 educación y muy pocos medios para
791 estudiar. Había poco trabajo, era la
792 mayor gente pobre que gente rica
- 793 **¿Cómo te imaginas la clase de**
794 **historia de tus abuelos?**
- 795 (Risas) emm no sé
- 796 **¿Igual a la tuya?**
- 797 No, muy diferente
- 798 **¿Por qué? ¿En qué crees que se**
799 **diferencian la clase de historia**
800 **tuya que con la de ellos?**
- 801 En que a ellos les pasaban cosas
802 antes que la dictadura, le pasaban
803 información mucho más antiguo,
804 como de Pedro Aguirre Cerda.
805 Como esa clase de historia
- 806 **¿Como la guerra mundial?**
- 807 Claro como que a eso se reflejaban.
- 808 **¿Al siglo XXI con la distancia de**
809 **edades?**
- 810 Claro
- 811 **¿Hay elementos de la sociedad y la**
812 **cultura, de la historia del país, que**
813 **se vincule con tú forma de ver la**
814 **realidad?**
- 815 Si.
- 816 **¿Cuáles?**
- 817 Los elementos, el sufrimiento de la
818 gente del siglo pasado.
- 819 **¿Y lo puedes ver ahora?**
- 820 Si se puede ver.
- 821 **¿En qué los ves?**
- 822 ¿En qué los veo?
- 823 En las mentiras que se hace la gente
824 en la mente, la mentira de no ver la
825 realidad como es, y siempre buscarle
826 el lado fácil para poder pasar.
- 827 **¿Tus padres o abuelos hablaron**
828 **en algún momento contigo sobre la**
829 **situación de desigualdad?**
- 830 Si todo el tiempo.
- 831 **¿Todo el tiempo? ¿Qué te dicen?**
- 832 Siempre hablamos de eso po', es que
833 bueno mi papá siempre me habla que
834 en el país hay mucha desigualdad.
835 Porque al rico por tener dinero que
836 lo que más importa a ellos en estos
837 momentos ehh tener dinero en
838 nuestro país es muy bien mirado.
839 Pero si viene un rico no sabiendo
840 nada de historia o no teniendo
841 educación pero teniendo dinero, y
842 viene el más pobre de los pobres
843 sabiendo mucho, aceptan más al rico
844 que al pobre.
- 845 **¿Con tus pares, amigos, hablan de**
846 **tiempos pasados como por ejemplo**

847 **cuando eran niños, las cosas que**
848 **han cambiado?**

849 Si.

850 **¿Qué hablan?**

851 Del ambiente, cambia todo porque
852 antes como le decía el ambiente era
853 más respetado como le enseñaban a
854 respetarse y ahora todo ni las
855 mujeres se dan a respetar.

856 **¿Por qué?**

857 Porque no sé si es por el vocabulario
858 o la forma de ser que se entre los
859 amigos, entre amigos, amigos
860 porque son amigos de año uno
861 considera realmente a sus amigos
862 uno a veces puede ver o debe.

863 **¿Qué pasa con el vocabulario, el**
864 **de tus padres fue el mismo que el**
865 **de ahora?**

866 No.

867 **¿Y quién crees que tiene más**
868 **vocabulario?**

869 Ahora.

870 **¿Por qué?**

871 Mi papá nunca ha hablado mal.

872 **¿Y ahora?**

873 En los jóvenes se da eso, los jóvenes
874 hablan a puro garabatos ahora.

875 Claro, ahora que el joven lance un
876 garabato es normal, como que todos
877 hacen eso ahora.

878 **¿Qué sabes del fenómeno de la**
879 **desigualdad en nuestro país?**

880 **¿Qué sé?**

881 **Si.**

882 Que es lo que más existe.

883 **¿Por qué?**

884 Porque los pobres muchas veces son
885 más inteligentes que las personas de
886 arriba.

887 **¿Por qué?**

888 Porque los pobres se interesan en el
889 educarse o la mayoría trata de
890 educarse pa' salir adelante po',
891 porque ya los ricos ya tienen todo lo
892 que necesitan, entonces ellos ya van
893 pa' ser mejores pa' los papás no
894 más. En cambio, el pobre tiene una
895 motivación del por medio.

896 **¿Tratar de superarse?**

897 Claro po'.

898 **¿Cómo era antes?**

899 Antes yo creo que se notaba menos,
900 yo creo que se notaba mucho menos
901 o que antes yo creo que Chile era
902 bien pobre, la mayoría de Chile era
903 bien pobre, entonces como era tan
904 pobre que no se notaba tanto la
905 desigualdad entre las personas.

906 **¿Por qué?**

907 Porque eran todos de la misma clase.
908 **Como Chile era un país pobre en**
909 **el contexto más general y en la**
910 **población se reflejaba lo mismo...**

911 Claro po', ahora se ve menos.

912 **Ahora se marcaron más las**

913 **diferencias.**

914 Claro, ahora parece que el rico salió
915 más arriba.

916 **¿En qué otras esferas de la vida
917 social puedes encontrar el
918 fenómeno de la desigualdad
919 presente? Por ejemplo, en la salud,
920 en el trabajo, en la vivienda o en la
921 calidad de vida.**

922 En la salud.

923 **¿Por qué? ¿Qué pasa en la salud?**

924 En la salud porque uno no tiene la
925 facilidad de un rico en ir directo a
926 una clínica.

927 **Ya.**

928 En la clínica doctores de excelencia,
929 en cambio en los consultorios
930 muchas veces los dejan solos, a
931 veces no logran saber lo que
932 realmente tiene la persona yhh. En
933 cambio, en una clínica no po' saben
934 lo uno tiene, prácticamente ya te
935 tienen con medicinas, te tratan más
936 bien, el contexto es diferente.

937 **¿En el trabajo?**

938 Los ricos no hacen na', los ricos
939 pasan en su oficina sentados y tienen
940 de todo pa' que les hagan el trabajo.

941 **¿Y los pobres?**

942 Totalmente diferente.

943 **¿Cómo?**

944 Un empresario está todo el día
945 sentado y en muchas empresas

946 muchos salen construyendo una
947 calle, gana mucho más dinero el rico
948 que el pobre, el rico haciendo mucho
949 menos que el pobre.

950 **¿En la vivienda?**

951 Demasiado notorio en ese aspecto.

952 **¿Por qué?**

953 Porque sus casas son grandes, tienen
954 más comodidades que la casa de un
955 obrero, el obrero siempre va a estar
956 en lo básico porque no se va a
957 preocupar en vez de no comer que
958 comprarse un lujo.

959 **¿Y en la calidad de vida?**

960 Ahí ganamos los pobres.

961 **¿Por qué?**

962 Porque el pobre tiene valores po',
963 tiene principios, tiene más amor que
964 los ricos.

965 **¿En la calidad de vida?**

966 Tiene más calidad de vida. A lo
967 mejor en creerse el cuento de yo
968 tengo esto he logrado esto, tengo
969 más dinero a lo mejor así se siente
970 bien, pero al pobre le ha costado con
971 esfuerzo.

972 **Lo que reflejo en tus palabras que
973 el rico es más desdichado porque
974 tiene plata. Y el pobre al no tener
975 plata vive un poco más
976 tranquilo...**

977 Si.

978 **¿Pero en qué lo reflejas tú ahora?**

979 Se refleja ehh en las cosas que
980 pasan.

981 **¿Cómo por ejemplo?**

982 Por ejemplo, un hijo de los pobres, o
983 sea yo, yo trató de superarme de ser
984 lo mejor que puedo ¿Pa' qué? Pa'
985 salir adelante po' y demostrar que
986 los ricos no pueden más que
987 nosotros, y nosotros en el ambiente
988 que vivamos va a ver alegría igual o
989 si tenemos tristeza la pasamos
990 riendo. En cambio, un hijo de un
991 rico, en ese sentido no puede porque
992 sale a todos lados, pasa solo con la
993 nana, entonces realmente no se
994 siente tan acompañado como los
995 pobres, a eso me refiero.

996 **¿Cómo crees que será la juventud
997 en veinte años más?**

998 Serían como dije en delante pero
999 tienen que cambiar mucho.

1000 **¿Para?**

1001 Para bien.

1002 **¿Y cómo cambiaría para bien?**

1003 Creo que mucha gente joven se va a
1004 dar cuenta de lo que está pasando.

1005 **¿Cómo serán las clases de historia
1006 en veinte años más?**

1007 Yo creo que si el movimiento
1008 estudiantil que ahora está marcando
1009 un gran hito en todo el mundo, creo
1010 que sobre eso nos van a pasar.

1011 **¿Del conflicto estudiantil?**

1012 Si, esas clases de historia van a ser
1013 diferente.

1014 **¿En la historia de Chile que
1015 acontecimientos están en tú vida?**

1016 Ehh la dictadura, la historia de los
1017 mapuches, eso es que lo que más me
1018 interesa.

1019 **¿Sientes qué los jóvenes en Chile
1020 podrán cumplir sus expectativas
1021 sociales, económicas y culturales?**

1022 Si.

1023 **¿Cómo?**

1024 Yo creo que la educación es lo
1025 principal en todo esto, yo creo que
1026 uno si se educa va a tener
1027 conocimiento va a lograr encontrar
1028 su cultura o darse cuenta de las
1029 culturas que hay y se puede se podrá
1030 salir adelante en la vida.
1031 Educándose, también podrá más
1032 adelante poder trabajar, va a poder
1033 ganar dinero y poder sustentarse así
1034 mismo.

1035 **¿Con lo qué está sucediendo hoy,
1036 con el tema del conflicto
1037 estudiantil como vislumbras el
1038 fenómeno de la desigualdad en la
1039 educación?**

1040 Ehh es súper mala la desigualdad,
1041 porque lo que está pasando aquí yo
1042 ya lo había aprendido antes.

1043 **Ya.**

1044 Pero yo voy en primero medio o en

1045 la básica y mi hermano chico le
1046 están enseñando a leer. Yo voy a
1047 mitad de año de kínder creo que van
1048 a saber harto y ya saben leer, porque
1049 ellos como que tienen o van como
1050 más atrás que nosotros.

1051 **¿Más avanzados?**

1052 El desarrollo tecnológico es como
1053 mucho más alto...

1054 **¿El qué hay ahora?**

1055 Para finalizar está grata
1056 conversación...

1057 **¿Tienes algunas reflexiones que de
1058 la juventud?**

1059 ¿De ahora?

1060 **Si.**

1061 Pucha a las finales, a pesar de todo la

1062 juventud cuando se quiere unirse se
1063 une, a pesar de todo de las
1064 diferencias, de más chico, más
1065 guatón, más flaco o de identificarte
1066 con otro tipo de música o de
1067 relacionarse de otra forma, creo que
1068 cuando quieren lograr unirse como
1069 objetivo se logran muchas cosas.

1070 Ya Dayana, muchas gracias por tú
1071 tiempo, espero que te vaya bien en tú
1072 casa, en la escuela, y espero que
1073 vivas de una forma placentera. Y
1074 cumplas todos tus deseos.

1075 Vale, gracias por todo.