



**UNIVERSIDAD ACADEMIA DE HUMANISMO CRISTIANO
ESCUELA DE EDUCACIÓN**

*LA EMERGENCIA DE LA EXPERIENCIA ESPACIAL: LAS POSIBILIDADES DE
ENCUENTRO DEL AJUSTE CURRICULAR CON TRES EXPERIENCIAS
ESPACIALES DE ESTUDIANTES DE LA REGIÓN METROPOLITANA;
POSIBILIDADES, RESISTENCIAS Y PÉRDIDAS DE LA GEOGRAFÍA ESCOLAR.*

Estudiante: Bravo, Muñoz, Tomás.

Profesor guía: Sepúlveda, Sepúlveda, Ulises.

Profesor informante: Ríos, Sepúlveda, Teresa.

Tesis para optar al grado de Licenciado en Educación.

Tesis para optar al título de Profesor de Historia y Ciencias Sociales.

Santiago 2009.

Agradecimientos.

Mis más gratos agradecimientos a todos quienes me han acompañado a lo largo de este viaje estudiantil. En primer lugar quisiera agradecer a mis padres Gladis y Marco quienes con apoyo e insistencia no me dejaron abandonar esta empresa muchas veces ingrata. También a la Kathy por su apoyo en cada uno de mis caprichos y necesidades, a mi abuela María y mi Bisabuela Ana por los gratos momentos en situaciones a veces no tan gratas, también a Matías por la molestia de ocupar su computador y a Rigo por inyectar calma en el lugar donde realice mi investigación.

En segundo lugar quisiera agradecer a Katty por su incansable apoyo, cariño y candidez en mis momentos tan difíciles a lo largo de esta investigación y de la vida. También a mis amigos y amigas que me han apoyado en esta empresa, Rusio, Chico Pato, Valentina, Gaby, Kike y Cristina. También quisiera agradecer a mis amigos Hugo por su presencia constante en cualquier conversación, Pablo por su apoyo certero, Nelson Mauri y Chela por su agradable presencia.

También quisiera agradecer a Ulises Sepúlveda por su paciencia y compromiso en esta investigación, y a Marcelo Garrido por la vocación que inspira en mi desarrollo como profesional.

En fin gracias a todos.

Índice de contenidos.

Agradecimientos	2
Índice de cuadro	3
Marco introductorio	8
Introducción	8
Formulación del problema	9
Objetivos de investigación	13
Objetivo general	13
Objetivos específicos	13
Marco teórico.	15
1. La experiencia espacial.	15
1.2. El espacio como contenedor de la experiencia.	16
1.2.1. <i>La experiencia y el determinismo geográfico</i>	16
1.2.2. <i>La experiencia y el posibilismo geográfico.</i>	18
1.3. La experiencia en la construcción social del espacio.	19
1.3.1. <i>La experiencia y la nueva geografía</i>	19
1.3.2. <i>La experiencia y la teoría radical-crítica</i>	20
1.4. El espacio como experiencia vívida	24
1.4.1. <i>La experiencia y el radicalismo fenomenológico</i>	24
1.5. Cuadro sistematizador de la experiencia espacial	26
2. La experiencia educativa	28
2.1. La experiencia formal.	28
2.1.1. La experiencia y las pedagogías autoritarias	29
2.1.1.2. <i>La experiencia y la pedagogía conductista</i>	30
2.1.2. La experiencia y las pedagogías antiautoritarias	32
2.1.2.1. <i>La experiencia desde la Pedagogía experimental</i>	33
2.1.2.2. <i>La experiencia y la Pedagogía Activa</i>	35
2.1.2.3. <i>La experiencia y la Pedagogía radical-crítica</i>	36
2.1.2.3.1. <i>La experiencia en la Pedagogía marxista</i>	36
2.1.2.3.2. <i>La experiencia en la Pedagogía liberadora</i>	38
2.1.2.3.3. <i>La experiencia en la Pedagogía crítica transformadora</i>	39

2.1.3. La experiencia en las pedagogías post-antiautoritarias	41
2.1.3.1. <i>La experiencia y la Pedagogía dialógica</i>	41
2.3. La experiencia y las pedagogías informales	42
2.4. Cuadro sistematizador de la experiencia educativa	45
3. La experiencia curricular	47
3.1. <i>La experiencia curricular clásica y/o orientada a la reproducción</i>	47
3.2. <i>La experiencia curricular crítica y/o orientada a la transformación</i>	49
3.3. <i>La experiencia curricular poscrítica y/o orientada a la subjetivación</i>	52
3.4. Cuadro sistematizador de la experiencia curricular	54
Marco metodológico	55
1. Enfoque metodológico	55
2. Tipo de investigación y diseño de investigación	56
3. Definición de la muestra	56
4. Definición de la unidad de estudio	58
5. Técnicas de recolección	58
6. Técnicas de análisis	59
6.1. Análisis crítico del discurso	59
6.2. Contrastación con la matriz teórica	60
Análisis de la información	61
1. Análisis del ajuste curricular	61
1.2. Experiencias educativas y geográficas orientadas a la reproducción y conservación del <i>status quo</i>	61
1.2.1. Experiencias formales; <i>la educación al encuentro de la experiencia</i>	62
1.2.2. La experiencia informal; <i>la experiencia al encuentro de la educación</i>	62
1.2.3. El espacio como contenedor de experiencia	63
1.2.3.1. La experiencia desde el determinismo geográfico	63
1.2.3.1. El posibilismo geográfico y la experiencia	64
1.2.4. Cuadro sistematizador de la experiencia espacial determinista-posibilista	65
1.2.5. Cuadro de posibilidades de espacio como contenedor de la experiencia	

en el ajuste curricular	67
1.3. Experiencias educativas y geográficas orientadas a la crítica y a la producción/transformación social.	69
1.3.1. Experiencias formales; <i>la educación al encuentro de la experiencia</i>	69
1.3.2. La educación informal; <i>la experiencia al encuentro de la educación</i>	71
1.3.3. El espacio como experiencia social	72
1.3.3.1. La nueva geografía y la experiencia	72
1.3.3.2. La geografía radical crítica y la experiencia	73
1.3.3.4. Cuadro sistematizador de la experiencia social en la construcción espacial	74
1.3.3.5. Cuadro de posibilidades de la experiencia social en la construcción de espacio presente en el ajuste curricular	76
1.4. Experiencias educativas y geográficas orientadas a la subjetivación e interpretación de la experiencia vivida.	82
1.4.1. La educación formal; <i>la educación al encuentro de la experiencia</i>	82
1.4.2. Experiencias informales, <i>la experiencia al encuentro de la educación</i>	84
1.4.3. El espacio como experiencia vívida	85
1.4.3.1. El radicalismo fenomenológico y la experiencia	85
1.4.4. Cuadro sistematizador de la experiencia vívida	87
1.4.5. Cuadro de posibilidades de la experiencia vivida en el ajuste curricular	88
1.5. Matriz de síntesis investigativa	90
2. El encuentro de las experiencias propuestas por el ajuste curricular y las estudiantiles	91
2.1. Las posibilidades de la formalidad	91
2.1.1. Las posibilidades de encuentro en un análisis unidireccional en la experiencia educativa formal	92
2.1.1.1. El espacio como contenedor de la experiencia en la educación formal	92
2.1.1.2. El espacio como experiencia social en la educación formal	97
2.1.1.3. El espacio como experiencia vivida en la educación formal	101
2.1.2. Las posibilidades de encuentro en un análisis multidireccional, en la experiencia educativa formal	104
2.1.2.1. Las posibilidades de encuentro entre el espacio como contenedor de la experiencia en cruce con el espacio como experiencia social	

y espacio como experiencia vivida	105
2.1.2.2. Las posibilidades de encuentro entre el espacio como experiencia social en cruce con el espacio como contenedor de la experiencia y el espacio como experiencia vivida	107
2.1.2.3. Las posibilidades de encuentro entre el espacio como experiencia vivida en cruce con el espacio como contenedor de la experiencia y el espacio como experiencia social	108
2.2. Las posibilidades de la informalidad	109
2.2.1. Las posibilidades de encuentro en un análisis unidireccional, en la experiencia educativa informal	110
2.2.1.1. El espacio como contenedor de la experiencia	111
2.2.1.2. El espacio como experiencia social en la educación informal	114
2.2.1.3. El espacio como experiencia vivida	120
2.2.2. Posibilidades de encuentro en un análisis multidireccional en la experiencia educativa informal	123
2.2.2.1. Las posibilidades de encuentro entre el espacio como contenedor de la experiencia en cruce con el espacio como experiencia social y experiencia vivida	124
2.2.2.2. Las posibilidades de encuentro entre el espacio como experiencia social en cruce con el espacio como contenedor de la experiencia y el espacio como experiencia vivida	125
2.2.2.3. Las posibilidades de encuentro entre el espacio como experiencia vivida en cruce con el espacio como contenedor de la experiencia y el espacio como experiencia social	126
2.3. Discusión de los resultados	128
 Conclusiones	 131
 Bibliografía	 135
 Anexos	 137
1. Experiencias espaciales en el ajuste curricular	137

I. Marco introductorio.

1. introducción.

A continuación intentaremos desarrollar una investigación que se asuma como una propuesta original, motivante y por sobre todo útil para cualquier interesado en la complejidad de la ciencia pedagógica.

La estimulación de esta investigación comienza desde la incertidumbre que puede causar en los profesores de Historia y Ciencias Sociales un ajuste en los contenidos de nuestra disciplina a nivel curricular. En este sentido la presente investigación pretende asumir de manera compleja la irrupción de nuevos discursos geográficos en los contenidos y objetivos del Marco Curricular chileno, dotando de posibilidades de acción y reflexión a profesionales “críticos y transformativos” como lo deben ser los profesores, en su hábitat natural, es decir, el aula.

Para esto intentaremos desarrollar una investigación que logre enmarcar al ajuste curricular en marcos de veracidad, realidad y complejidad, analizando desde la vertiente espacial en cruce con los estudiantes receptores de la prescripción curricular.

Para estos fines intentaremos crear una matriz analítica que nos permita develar el componente experiencial, educativo y geográfico, del ajuste curricular, así como también de la experiencia estudiantil, con el fin de visualizar las posibilidades de encuentro entre el ajuste y sus principales receptores, los estudiantes. Del mismo modo, buscaremos realizar una problematización de dicho encuentro en pos de visualizar las posibilidades que puede ofrecer este cambio curricular.

He aquí, someramente nuestros vértices que guiarán nuestra investigación; experiencia de espacio, experiencia educativa, ajuste curricular y posibilidades de encuentros.

2. Formulación del problema.

Durante gran parte de la historia de la pedagogía, ésta se ha enfrentado a numerosas tensiones, ya sea desde su definición de objeto de estudio como en su papel y alcance en la teoría educativa. A continuación, nos comprometeremos a buscar la complejización de la tensión curricular, es decir, la relación entre los elementos requeridos por el curriculum y las posibilidades que estos mismos podrían ofrecer en una supuesta práctica educativa. La idea por tanto, se remite a proponer una lógica de interpretación posible, de las múltiples textualidades curriculares desde sus encuentros y desencuentros con las trayectorias discursivas de los estudiantes objetos.

La pertinencia de considerar estas posibilidades de encuentros entre el curriculum y uno de los actores educativos, en este caso estudiantes, proviene de la emergencia del ajuste recién acabado al marco curricular chileno, principalmente en el área disciplinar histórico-geográfica. Se pretende que la siguiente investigación busque analizar y evaluar la complejidad de la propuesta curricular desde la experiencia de espacio, con el fin de ubicarla en un posible marco de realidad, ejecución y contraste, tratando de ser una propuesta novedosa desde estas perspectivas disciplinares.

De esta manera proponemos comprender al curriculum como una textualidad cultural o construcción discursiva que plasma lo *queremos* y *creemos* como sociedad, en una corporeidad discursiva. Lo enmarcamos como un constructo históricamente definido, delimitado en su proceso de aplicación, enmarcándose en los ámbitos;

“De la prescripción, de la enseñanza, de la intencionalidad expresada en un cuerpo de especificaciones normativas para ser cumplimentadas con la práctica” (Contreras, p.100, en Areyuna, “Debates contemporáneos”)

Es así como hace algún tiempo se han orientado propuestas hacia la investigación del curriculum, y su relación en la práctica, pues se puede visualizar a este cuerpo prescriptivo como posibilidad de crítica y transformación de procesos, prácticas educativas y sociales. Más allá de realizar búsquedas equivalentes con la ejecución del ajuste curricular, nos resulta de vital importancia visualizar la relación entre el

curriculum y los principales receptores de este, en este caso los estudiantes. En este sentido, la pertinencia de estudiar a los estudiantes y no a otros actores educativos se debe a que históricamente estos actores han quedado obviados de estos procesos de construcción y se restan del necesario proceso de negociación entre los intereses institucionales y los propios en las prácticas pedagógicas.

La presente investigación asume la complejidad de la tensión entre la propuesta curricular y las prácticas educativas resultantes, de esta manera, desde las ópticas experienciales se busca ofrecer posibilidades de tratamiento de este ajuste, como bien dice Contreras (1990) se asumen; *“las dificultades para conseguir que las prescripciones realmente funcionen en la práctica.”*. He aquí el centro de nuestra investigación, la cual se orienta a intentar crear un puente entre las supuestas posibilidades que podrían ofrecer las nuevas prescripciones curriculares propuestas por el ministerio de educación chileno, y los tipos de experiencia propuestas por ellas, y las experiencias de los mismos actores involucrados, en este caso, los estudiantes receptores del ajuste curricular, desde las posibilidades que ofrece la “experiencia de espacio”. Este puente pretende servir como un prisma de lectura de la libertad de aplicación que ofrece el marco curricular, el cual no otorga esta posibilidad de lectura, sino más bien se posiciona como un eje orientador de los contenidos y objetivos en el aula;

“La estructura del Marco Curricular está llamada a cumplir, entonces una función de articulación y orientación del quehacer; una suerte de carta de navegación que define los trazos gruesos, aunque no el recorrido específico” (Pinto y otros, p.99, 2001)

Esta lectura pretende servir como punto mediador entre el curriculum y el docente, en términos de contenidos, buscando una puesta en práctica más compleja y fructífera del ajuste curricular, lo que puede dotar al profesor de elementos necesarios para desarrollarse como un trabajador cultural;

“Los avances en un uso apropiado, autónomo y reflexivo del currículo serán muy lentos mientras no haya cambios sustantivos a nivel de la comprensión del marco curricular,

de la actualización disciplinar y del rediseño de las prácticas pedagógicas” (Milos, Ossandón y Bravo, p.99)

Desde el punto de vista espacial, la elección de esta experiencia espacial no es azarosa, sino que emana desde las mismas prescripciones curriculares, la cual puede ser interpretada como una promoción al trabajo espacial-experiencial, en el caso de la enseñanza de la Geografía;

“Las habilidades geográficas tienen como propósito desarrollar en los alumnos y alumnas la ubicación espacial y el análisis territorial, (...) lo que les permitirá comprender que el territorio es una construcción humana posible de modificar en beneficio de la calidad de vida, contribuyendo de esta manera a la formación de ciudadanos capaces de evaluar las implicancias que tiene el desarrollo sustentable para su vida y la de la humanidad” (mineduc.cl)

Se asume que los nuevos ejes curriculares que orientan la enseñanza de la Geografía se orientan hacia la visualización de la disciplina, como una herramienta útil en la construcción y evaluación de la experiencia humana sobre el medio en el cual se desenvuelve. De esta manera se busca instrumentalizar al espacio geográfico en la creación de ciudadanos activos y reflexivos. Para los fines de nuestra investigación, buscaremos interpretar esta orientación como una promoción de la experiencia de espacio de los sujetos en la construcción de conocimientos en el aula.

El protagonismo que asume la experiencia espacial en nuestra investigación, proviene de las variadas y complejas potencialidades educativas que provienen de ella para la enseñanza de la Geografía, la cual superaría las teorías tradicionales de conceptualizar el espacio en el aula, tal como señala Garrido (2006):

“El espacio, como noción de soporte, es un concepto limitante para comprender la experiencia del hombre. Esta última no actúa sobre el espacio, sino más bien lo configura. Todo ello es esencial para situar un contenido educativo como lo es el espacio, pues lo amplía al campo de lo cotidiano, de lo inherente, y de lo nuclear. Tal

es la complejidad de este espacio, que supera todo orden estrictamente material, al mismo tiempo que no se agota en lo fijo” (p. 138)

El tema que nos interesa investigar por tanto es, cuáles son las posibilidades de encuentros y desencuentro entre la experiencia espacial propuesta por el marco curricular y las experiencias espaciales que poseen tres espacialidades estudiantiles de la Región Metropolitana, objetos de esta nueva prescripción, entendiendo, desde nuestra lógica, al currículum como un cuerpo teórico intencionado que debe y puede plasmarse en el aula. Desde ese encuentro, pretendemos crear puentes que puedan servir como posibilidades de trabajo educativo y pedagógico, con el fin de cumplir los objetivos de la educación geográfica en Chile, es decir, que los actores educativos vean las posibilidades de complejización y transformación la espacialidad, en el aula, desde el rescate de su espacio experienciado, actitud indispensable para la formación integral de individuos;

“el saber sobre nosotros mismos, el propio espacio o la experiencia espacial informal de profesores y estudiantes pueden ser punto de encuentro para que los seres humanos dejemos las vidas de fantasmas y comencemos a trabajar sobre nuestras densidades experienciales respecto del espacio”(Sepúlveda, p.88, 2009).

La gravedad de que el estudiante no se encuentre en este encuentro puede ser fatal a la hora de proponerse la difícil tarea de formar individuos integrales para una sociedad en constante transformación;

“La experiencia total y compleja de los individuos ha sido obviada por los sistemas formalizados de enseñanza, al tiempo que se ha impedido que la escuela actúe como espacio para potenciar la subjetivación y la socialización de los protagonistas de la educación” (Garrido, p. 140, 2005)

Así pretendemos establecer algunas recomendaciones posibles y necesarias a ser llevadas en la práctica pedagógica, es decir, proyectar trayectorias de encuentro entre el ajuste curricular y las posibilidades espaciales observadas en los estudiantes. Lo cual

puede resultar de vital importancia, creyendo en el papel activo de la investigación educativa y su transformación;

“En el contexto de una educación geográfica que se desarrolla intentando fortalecer la subjetivación y la socialización de los individuos, no cabe sino esperar una varianza en los escenarios de intervención didáctico-pedagógica. Se trata de desarrollar un proceso de enseñanza-aprendizaje del espacio geográfico en diálogo con las experiencias espaciales diferenciadas que convergen en el aula” (Ibíd., p. 148, 2005)

De esta manera, nuestra investigación buscará orientarse a visualizar el posible cruce entre nuestra propuesta de lectura experiencial del ajuste curricular y los posibles tipos de experiencia de espacio que poseen tres especialidades estudiantiles de la región metropolitana. Con el fin de visualizar posibles trayectorias de encuentro y desencuentro entre la prescripción curricular y los actores “objetos” de dicha disposición, evaluando posibilidades viables de enmarcar dicho encuentro en marcos reales de ejecución y evaluación.

De esta manera, la pregunta que guiará nuestra investigación es; ¿Qué tipos de encuentro y/o desencuentro se producen entre las promociones de “experiencia de espacio” provenientes del marco curricular ajustado para Historia y Ciencias Sociales y la experiencia espacial de tres experiencias espaciales de la región metropolitana?

2.1. Objetivos de investigación.

Objetivo general.

-Visualizar y problematizar las posibilidades de experiencia espacial del marco curricular ajustado en encuentro con las experiencias espaciales de estudiantes de la educación media que habitan en la región metropolitana.

Objetivos específicos.

-Crear una matriz teórica-analítica de la experiencia espacial.

-Indagar y determinar los tipos de experiencia espacial extraíbles desde el marco curricular de Historia y Ciencias Sociales de la educación media.

-Identificar los tipos de experiencias espaciales, extraíbles de los estudiantes de la región metropolitana.

-Describir y problematizar el encuentro de las posibilidades de experiencia espacial ofertadas por el marco curricular ajustado y las experiencias espaciales de los estudiantes de la región metropolitana.

II. Marco teórico.

El presente marco teórico se estructurará a través de tres ejes temáticos, siempre en busca del rescate experiencial, comenzaremos develando desde los principales posicionamientos discursivos geográficos, el tratamiento de la experiencia en su prisma conceptual. El segundo eje vendrá dado desde el tratamiento de la experiencia desde el debate educativo, realizando el mismo ejercicio interpretativo en los principales discursos educativos. Por último, culminaremos revisando las principales teorizaciones curriculares, descubrimiento la presencia, el rol y propósito de la experiencia en los cardinales posicionamientos frente al concepto de curriculum.

Desde este prisma teórico pretendemos hilvanar trayectorias de análisis que nos permitan interpretar y problematizar los posibles encuentros y desencuentros de la promoción experiencial propuesta por el ajuste curricular y la experiencia de espacio de los estudiantes de la región metropolitana, es decir, recoger elementos que nos permitan responder nuestra pregunta de investigación.

1. La experiencia espacial.

Como tal, el concepto de experiencia, como elemento constitutivo en la teoría del conocimiento se puede encontrar presente en toda teorización disciplinar. Para nuestro caso, la experiencia en la construcción de espacio es reconocida principalmente por la Geografía Humanística como objeto de estudio de la geografía, lo que no quiere decir que en el resto de las corrientes geográficas no se presente, pues está siempre presente en todas las teorías geográficas, pero la importancia y relevancia que le otorga la corriente humanística resulta insalvable.

A continuación buscaremos proponer un camino analítico-interpretativo que revise en los principales discursos geográficos, que de alguna manera definen e identifican a la disciplina geográfica, el rol y relevancia de la experiencia que pueden otorgar tales constructos teóricos, en la construcción del espacio geográfico.

Es menester advertir que no siempre los autores expuestos a continuación se refieren explícitamente al concepto experiencia (así como tampoco a espacio), lo que no quiere decir que no la consideren, sino que enfatizan en otras formas de conocimiento. Pero si es posible develar e interpretar el papel, importancia y relevancia de la experiencia en la relación ser humano-medio en sus escritos, he aquí nuestra labor.

1.2. El espacio como contenedor de la experiencia.

A continuación expondremos las principales líneas teóricas que ubican al espacio desde lógicas positivistas, es decir, que comprenden al espacio como un cuerpo que se encuentra fuera del sujeto y su existencia es completamente independiente de él. Esgrimiendo sus diferencias y lógicas de comprensión de la experiencia, por ende, entenderemos al espacio como un recipiente de la experiencia de los individuos.

1.2.1. La experiencia y el determinismo geográfico.

A la hora de vislumbrar la teoría geográfica que ha sido más relevante en el debate espacial, es menester remitirnos al positivismo geográfico, el cual aboga por un entendimiento del espacio como un contenedor o un recipiente de los hechos de la sociedad.

Como primer antecedente de esta postura encontramos a Friederich Ratzel (1889) precursor de la llamada teoría “determinista” o “determinismo geográfico”, la cual plantea al espacio como un objeto que se encuentra fuera del sujeto, es independiente de él. Del mismo modo, este espacio (objeto) influye poderosamente al individuo, determinando su experiencia social;

“El labrador que guarda sus cereales en la granja, depende en definitiva del suelo de su campo, tanto como el indio que cosecha en los pantanos arroz acuático que no ha sembrado; mas para el primero esa dependencia es menos pesada porque, gracias a las provisiones que la prudencia le ha hecho acopiar, forma una cadena fácilmente llevadera; al paso que el segundo siente herido su nervio vital para las ráfagas de aire que azotando las espigas, arroja los granos al agua. No podremos considerarnos

enteramente independientes de la naturaleza, mientras más minuciosamente la exploremos y estudiemos, y sólo nos haremos independientes de algunos accidentes de su modo de ser. (Ratzel, 1889, Pág. 3.)

Nos es posible señalar, que el espacio se conceptualiza como un recipiente que recibe la experiencia humana y la determina a sus influjos. Donde la experiencia de espacio de los sujetos propuesta por Ratzel, estaría siempre determinada y condenada al medio, es decir, a la reproducción de los elementos básicos para la supervivencia del individuo.

Desde esta lógica, los determinantes que impone el medio sobre la experiencia de los sujetos guiarían y destinarían desarrollos geográficos desiguales sobre las civilizaciones, evaluados siempre desde la lógica del progreso;

“Después de cuanto sabemos acerca de la influencia que en los individuos ejercen las zonas frías y las tórridas, no hemos de extrañar que en esas zonas templadas, libres del pernicioso influjo de los extremos, pudiera desarrollarse la civilización de una manera más sólida y más elevada” (Ibíd., p. 14)

De esta manera, el espacio, o mejor dicho el territorio, por ubicar la categoría de análisis ratzeliana, se posiciona en una situación de determinación, donde la fuerza vital que moviliza el desarrollo de las civilizaciones, es la competencia con otros espacios, o experiencias de espacio;

“El estudio de la propagación geográfica de las antiguas y de las nuevas civilizaciones, nos enseña, al parecer, que a medida que fue ensanchándose la misión de la civilización, la faja de cultura se concentró en los territorios que mejores condiciones tenían, en este lado, es decir, en los territorios de climas templados” (Ibíd., p. 15).

De esta manera, la dinámica experiencial se remite a una relación unidireccional del medio al hombre, es decir, la experiencia de espacio se construye a través de los elementos naturales que rodean y se relacionan con el hombre; *“La dependencia respecto del terreno es un efecto de las causas de todo tipo que unen al hombre con la tierra” (Ratzel, 1889, p.194,).* De esta manera la experiencia espacial dependerá de los

elementos que el espacio (receptor) ofrece a la acción humana para reproducir las condiciones de subsistencia material.

En síntesis, la experiencia espacial desde un punto de vista determinista ubica al individuo en lógicas reproduccionistas en cuanto a sus prácticas sociales, donde la conservación y la subsistencia material, en torno al espacio, se instalan como metas de la sociedad. Desde este punto de vista, vale la pena preguntarse ¿las posibilidades de encuentro entre esta corriente teórica experiencial y la experiencia propia de los sujetos educativos sería indeseable, siendo que niegan la dinámica constructiva de espacio? ¿Será posible un aprendizaje significativo desde experiencias pasivas entre el ser humano y el medio?

1.2.2. La experiencia y el posibilismo geográfico.

Manteniendo las lógicas que abogan por separar al hombre del medio, esgrimiremos los principales aportes teóricos del posibilismo geográfico, pertinentes para nuestra investigación.

El principal autor a considerar en nuestro análisis será Paul Vidal de la Blache, quién desde la escuela francesa y su análisis de los sistemas regionales, se ubica como el precursor del posibilismo geográfico.

En primer lugar, es pertinente argumentar que las lógicas objetivas en geografía se encuentran siempre presente en el discurso posibilista;

“la geografía tiene por misión especial la de buscar cómo las leyes físicas o biológicas que rigen al globo se combinan y se modifican aplicándose a las diversas partes de la superficie” (Vidal de la Blache, 1896, p.70)

Así el estudio de la geografía sigue siendo el estudio de los accidentes espaciales y no de los hombres. Pero si asume cierta complejidad en su análisis, al contemplar las complejas relaciones que puedan establecer los seres humanos con el medio que los rodea;

“Si en el mundo de las formas inanimadas los rasgos se coordinan, esta adaptación recíproca no es menos sensible entre los seres vivos, aunque se ejerza de un modo diferente” (Ibíd., p.75)

Si bien, es posible señalar ciertas similitudes con el determinismo ratzeliano, estas adaptaciones plantearían una gran diferencia con otros autores, al vislumbrar al espacio como una posibilidad de síntesis y coordinación de elementos naturales. Donde el ser humano podría tener ciertas posibilidades de sobrellevar los influjos naturales, vislumbrando a estos siempre como una posibilidad.

Desde esta lógica de pensamiento, la experiencia espacial puede interpretarse como depositaria sobre el medio, vislumbrando similitudes con el determinismo, pero esta misma podría ofrecer al hombre las condiciones y movilizaciones de posibilidad con respecto al medio. Así la experiencia espacial desde el posibilismo, es posible leerla como un vehículo, un vehículo de reproducción social, la cual mientras más extensa sea, mayores posibilidades de adaptación al medio ofrece al ser humano, superando la experiencia ratzeliana, dotándola de elementos dinámicos como la adaptación, transformación y posibilidad.

1.3. La experiencia en la construcción social del espacio.

A continuación revisaremos algunos discursos geográficos que buscan dar un giro en la postura geográfica positivista, si bien, encontraremos autores que difieren sustancialmente en sus postulados epistemológicos y axiológicos, todos plantean al ser humano como participe en la construcción de espacio desde su experiencia espacial, por ende, se lee al espacio, siempre como una experiencia social o con la sociedad.

1.3.1. La experiencia y la nueva geografía.

El primer paso hacia un nuevo enfoque teórico en geografía lo lleva a cabo el neopositivismo, donde el principal autor a considerar para nuestra investigación será

Torsten Hagerstrand. El autor, en su afán por dotar a la geografía de una base científica, estaciona a la experiencia espacial en el centro del estudio geográfico;

“el primer paso debe ser definir una región limitada y luego aceptar lo que se encuentre en ella (incluido lo que entra y sale mientras se realiza la investigación) como un universo dado” (Hagerstrand, p. 45, 1985).

De esta manera, las relaciones entre el ser humano y el medio pueden ser perfectamente aprehendidas por el geógrafo, o mejor dicho, la experiencia espacial desde este enfoque, puede ser matemáticamente definida y científicamente previsible;

“Imaginemos una región...perfecta...llana...en la que la población se distribuye perfectamente por toda la llanura. En este caso los lugares centrales, los centros de abastecimientos, estarán situados de forma simétrica pero uniforme a través de largos espacios” (Ibíd., p. 34).

De esta manera la experiencia de espacio, a pesar de ser dada e inmutable, compone y caracteriza al espacio, incluyendo una condición social en el análisis espacial. Esta experiencia de espacio se caracterizaría por estar condicionada por las estructuras sociales y espaciales en la cual se desenvuelve, siendo esta experiencia la constructora de la espacialidad, pero bajo márgenes previamente determinados, puede ser medida y dimensionada.

1.3.2. La experiencia y la teoría radical-crítica.

El principal giro problematizador en geografía lo realiza la llamada “teoría crítica”, quien se ubica en la vereda contraria al neopositivismo, dotada de una base teórica marxista, analiza las relaciones entre el ser humano y el medio.

Siguiendo las lógicas marxistas, el espacio no está exento de la lucha política presente en toda la historia de la humanidad, por ende, se enfoca en la desigualdad inherente en la producción de espacio. Del mismo modo, la racionalidad se asume como instrumento de análisis y transformación del medio en el cuál se sitúa la sociedad.

El primer autor a traer a colación es Milton Santos, quien bajo una lógica epistemológica apriorista, resume su concepción espacial como una relación entre sistemas de objetos y sistemas de acciones;

“El espacio está formado por un conjunto indisoluble, solidario y también contradictorio, de sistemas de objetos y sistemas de acciones que no consideramos aisladamente sino como el contexto único en el que se realiza la historia” (Santos, p. 54 2000).

Esta manera de concebir el espacio recupera de forma radical, la dimensión social en la construcción espacial, siendo tensionado desde las relaciones histórico-sociales de producción. Los medios de producción de una sociedad determinada en el tiempo y el espacio asumen vital importancia desde este prisma, pues desde ellos se producen las relaciones espaciales vitales;

“Toda producción es producción del espacio y se logra mediante el trabajo. El hombre al vivir produce espacio” (Ibíd., 1996).

Así la experiencia de espacio puede ser concebida y constituida por el desarrollo de la técnica, es decir, la experiencia espacial convertida en trabajo permite la relación y traza los caminos del hombre con el medio, siendo los vínculos materiales los más importantes a rescatar en la experiencia de la sociedad;

“El espacio es una realidad relacional, su definición se ve mediatizada por otras realidades como son la sociedad y la naturaleza, unidas por el trabajo” (Ibíd., 1996)

Bajo esta misma lógica la experiencia también puede ser interpretada como el vehículo de posibilidad de cambio e instrumento de transformación ideológica del espacio, tal como lo expresa el geógrafo crítico David Harvey (2000);

“Como sujetos activos en el juego evolutivo, hemos acumulado enormes poderes de transformar el mundo. La forma en que ejercemos estos poderes es fundamental para la definición de aquello en que como especie nos convertiremos.” (Harvey, 2000, p.245)

De esta manera el espacio es conceptualizado como un conjunto social diferenciado, es decir, la sociedad engendra espacios de acuerdo a las desigualdades socioeconómicas que ella misma produce. Por ende, nos es posible de hablar de distintas “experiencias de espacio” en la sociedad o “experiencias espaciales diferenciadas”, definidas según el particular contexto socioeconómico de cada grupo social. En este punto vale rescatar los aportes de Harvey al proponer su “teoría de los desarrollos geográficos desiguales”, en su meticuloso análisis al capitalismo;

“El examen del mundo en una escala particular revela inmediatamente toda una serie de efectos y procesos que producen diferencias geográficas en los modos y niveles de vida, en el uso de los recursos, en las relaciones con el medio ambiente y en las formas culturales y políticas. La larga geografía histórica de la ocupación de la superficie terrestre por los humanos y la clara evolución de las formas sociales (lenguas, instituciones políticas, valores religiosos y creencias) arraigadas en lugares con cualidades específicas han producido un extraordinario mosaico de entornos socioecológicos y formas de vida (...) Este mosaico geográfico es una creación, profundizada por el tiempo, de las múltiples actividades humanas” (Ibíd., p.98)

Santos también se enfoca en estas construcciones espaciales desiguales, de su texto “Por otra globalización” (2004), vale la pena destacar su propuesta de análisis de la globalización en tres mundos o momentos convergentes; la globalización como fábula, como perversidad y como posibilidad.

La globalización como fábula plantea los elementos difundidos por los medios de comunicación, en torno a la globalización, es decir, la experiencia de las clases acomodadas frente a la globalización;

“Hay una búsqueda de uniformidad al servicio de los actores hegemónicos, pero, antes bien, el mundo se hace menos unido y se hace más distante el sueño de una ciudadanía verdaderamente universal.” (Santos, 2004, p. 20)

La globalización como perversidad es entendida como la realidad producida por la globalización, es decir, la experiencia de fragmentación, desigualdad, segregación, etc. de la gran mayoría de la población mundial;

“La perversidad sistemática, que está en la raíz de esa evolución negativa de la humanidad, tiene relación con la desenfrenada adhesión a los comportamientos competitivos que actualmente caracterizan las acciones hegemónicas. Todas esas enfermedades son directa o indirectamente imputables al presente proceso de globalización”. (Ibid, p. 21)

Por último la globalización como posibilidad, pretende exponer la serie de posibilidades de transformación existentes desde las experiencias actuales de los individuos oprimidos. De esta manera, las experiencias espaciales de los individuos, estarían determinadas según su clase social, y al mismo tiempo estas experiencias ofrecerían un marco de posibilidades de acción y transformación de la sociedad;

“Las bases materiales del periodo actual son, entre otras, la unicidad de la técnica, la convergencia de los momentos y el conocimiento del planeta. Es en esas bases que el gran capital se apoya para construir la globalización perversa a la que nos hemos referido. Aunque esas mismas bases podrán servir para otros objetivos si fueran puestas al servicio de otros fundamentos sociales y políticos” (Ibid., p. 21)

Así podemos comprender la experiencia de espacio desde este enfoque como una acción siempre destinada a la transformación, ubicada en el centro de la contradicción o fisura que representa la relación siempre conflictiva entre el ser humano y el medio. La experiencia espacial entonces, se plantea como un proceso de construcción y contradicción constante entre ser humano y medio, que produce gracias a los medios de producción.

De esta manera, vale la pena preguntarse ¿Qué momento promocionará el ajuste curricular? ¿A qué grupo social beneficiaría o se acercaría este ajuste en los contenidos? ¿Se puede vislumbrar al ajuste curricular como clasista, y por tanto, promotor de experiencias espaciales diferenciadas?

1.4. El espacio como experiencia vívida.

A continuación presentaremos la corriente teórico-metodológica que asume a la experiencia de espacio como objeto de estudio de la geografía, esta es la Geografía Humanística, la cual hace 20 años asume la recuperación de la experiencia espacial propia y particular de cada sujeto y las relaciones socio-afectivas en la relación ser humano-medio. Filosóficamente se abandonan los análisis estructurales de la teoría crítica marxista, acercándose a la fenomenología para abordar los fenómenos geográficos.

De esta manera, la experiencia espacial se ubica explícitamente en el centro de la teorización geográfica, lo que implica considerar a la experiencia vívida de los sujetos como experiencia de espacio.

1.4.1. La experiencia y el radicalismo fenomenológico.

La corriente radical fenomenológica en geografía nos presenta una serie de elementos novedosos y seductores a considerar en nuestra tarea de intentar conceptualizar la “experiencia de espacio”, presente en los discursos geográficos.

La llamada Geografía Humanística, centra su análisis en los aspectos netamente subjetivos en la construcción espacial que los individuos realizan de manera constante y perpetua. De esta manera la experiencia adquiere un papel central al momento de capturar el objeto (sujeto) de la geografía;

“El espacio, como categoría conceptual, ha sido concebido de distintas formas dependiendo de la vertiente teórico-metodológica utilizada, interesaría aproximarse a la construcción de un objeto(sujeto) de estudio que recupere ciertas nociones de los

radicalismos socio-geográficos que permitan entender al “espacio geográfico” como una noción experiencial que es inherente a la vivencia de los sujetos”(Garrido, 2005, p. 138)

Desde esta “recuperación” teórico-metodológica de nociones radicales en geografía, la experiencia aparece no sólo como un ápice en la construcción de espacio, sino que también se visualiza como la base constitutiva en la construcción espacial, el geógrafo humanístico Yi Fu Tuan nos acerca al concepto de experiencia de la siguiente forma;

“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 activa y la manera indirecta de simbolización” (Tuan, 1983, p.5).

De esta manera la experiencia se concibe como el eje articulador de cualquier relación cognitiva entre el ser humano y su medio, la cual no se concibe de forma dada e inmutable, sino más bien adquiere una dinámica holística, remitiendo a dos ámbitos o esferas de acción y creación. La primera es siempre directa y determinada por factores biológicos propios de la condición humana, como lo son los sentidos. La esfera de creación, por su parte, se remite a la serie de simbolizaciones que produce el individuo para reordenar y resignificar las nuevas experiencias, planteando una dinámica experiencial en la cual pensamientos y sentimientos se conjugan para construir espacialidad;

“El sentimiento humano no es una sucesión de situaciones distintas sino que precisamente la memoria y la intuición son capaces de producir impactos sensoriales en los cambiantes flujos de experiencia” (Tuan, 1983, p.6).

Siguiendo a Tuan, experiencia y espacio se encuentran íntimamente ligados, remitiendo la experiencia vívida de los sujetos la construcción socio-cognitiva del espacio de los individuos;

“El espacio recupera su raíz idealista en tanto, no es un objeto realmente acabado fuera de uno, más bien se presenta como un posibilidad de construcción histórica de si mismo. No está en tanto cosa fuera de mi experiencia, no existe en cuanto si, sino para mí y por mí” (Garrido, p. 139, 2005).

Del mismo modo, la geógrafa Alicia Lindón plantea la construcción espacial en la medida que el sujeto se relaciona con la sociedad y complejiza cada vez más su relación con ella. De este modo, la dinámica experiencial es movilizadora por la interpretación y complejización de la experiencia espacial subjetiva de los mismos sujetos;

“pensar el espacio/tiempo en contexto intersubjetivo desde donde le dan sentido al espacio y al otro, en un proceso constante de interpretación (resignificación) y de construcción de espacios de vida” (Lindón, p. 365).

Para culminar, este enfoque experiencial plantea una dinámica abierta y holística a la hora de visualizar el estudio del espacio geográfico, superando al determinismo geográfico, abriendo múltiples posibilidades de construcción y estudio de la espacialidad.

1.5. Cuadro sistematizador de la experiencia espacial.

A continuación realizaremos un ejercicio orientado a sintetizar los principales discursos anteriormente revisados, develando a grandes rasgos, el tratamiento experiencial que dichas teorías promueven en sus lógicas explicativas en torno al espacio geográfico.

	El tratamiento de la experiencia.
El espacio como contenedor de hechos sociales. (Ratzel-Vidal de la Blache)	En primer lugar, la experiencia espacial puede interpretarse como orientada al determinismo geográfico, es decir, el individuo se ubica en lógicas reproductoras en torno a las prácticas espaciales y sociales que este produce. Así la conservación y la subsistencia material se orientan como metas a seguir por la sociedad en la cual se desenvuelve el

	<p>individuo, donde el espacio se visualiza como un contenedor o receptor de la experiencia humana.</p> <p>Desde un punto de vista orientado a las posibilidades que otorga este contenedor. La experiencia, si bien, también se deposita sobre el medio, esta misma, entendida como un vehículo de reproducción social, ofrece al ser humano condiciones de posibilidad para sobreponerse a la determinación espacial. Dotando de dinamismo la relación ser humano medio en cuanto adaptación y transformación.</p>
<p>El espacio como construcción social. (Hagerstrand, Santos, Harvey)</p>	<p>Comenzando la experiencia espacial desde la perspectiva social en la construcción de espacio geográfico, encontramos en primer lugar a las corrientes neopositivistas quienes ubican a la experiencia de espacio como dada e inmutable, pero se visualiza como componente esencial en la construcción espacial. Del mismo modo, la experiencia se caracterizaría por estar condicionada por las estructuras sociales y espaciales de la sociedad, la cual puede ser medida y estudiada desde márgenes previamente establecidos.</p> <p>Desde el mismo lente social en la construcción de espacio, la teoría crítica comprende la experiencia de espacio como una acción siempre orientada a la transformación, ubicada al centro de la relación ser humano-medio, mediando su conflictividad. En este sentido, la experiencia espacial se plantea como un proceso de construcción constante entre el ser humano y el medio, mediado siempre por los condicionantes que ofrecen las formas y medios de producir de una sociedad determinada.</p>
<p>El espacio como experiencia vivida. (Tuan, Lindón, Garrido)</p>	<p>La experiencia espacial se plantea en primer lugar, como un eje articulador y promotor de la relación cognitiva entre el ser humano y su medio. Esta adquiere una dinámica holística, mediada por dos ámbitos, unos biológicos (sentidos) y otros creativos (simbolizaciones), desde donde</p>

	<p>el individuo reordena y resignifica las antiguas y nuevas experiencias.</p> <p>Del mismo modo, la experiencia espacial orientada más a los condicionantes subjetivos que operan en la relación socio-afectiva entre el ser humano-medio. La experiencia espacial se plantea movilizadora por la interpretación y complejización de los sujetos, planteando una dinámica holística y abierta en cuanto experiencia de espacio.</p>
--	--

2. La experiencia educativa.

En el siguiente apartado expondremos las principales características de los distintos discursos pedagógicos que se han esbozado a través de la historia de la ciencia educativa, siempre en cuanto experiencia educativa. Es decir, el ejercicio se comprometerá a develar el papel y función de la experiencia en las prácticas pedagógicas y educativas fomentadas por los autores.

Del mismo modo, haremos la diferencia entre los procesos pedagógicos y los educativos, entendiendo a los primeros como todos aquellos que se orientan a definir la experiencia dentro de contextos definidos y normados como la escuela. Los discursos extraescolares o informales se entenderán como todos aquellos procesos educativos que se realizan fuera del aula y la institución escolar, es decir, a la construcción de sujeto como ente complejo, contradictorio y total.

2.1. La experiencia formal.

A continuación iniciaremos un recorrido teórico por las principales teorizaciones educativas, enmarcándonos estratégicamente en el campo de acción formalmente establecido por la sociedad y su promoción experiencial. Si bien es posible establecer abismantes diferencias en cada uno de los autores, todos comparten la confianza en la institución escolar como principal soporte del desarrollo de la sociedad.

2.1.1. La experiencia y las pedagogías autoritarias.

En el siguiente apartado intentaremos ubicar las principales teorizaciones educativas que dan principal énfasis a la instrucción escolar, es decir, las ubicaremos no por su ubicación temporal, sino por su confianza y énfasis en el papel de la racionalización de las prácticas educativas con fines sociológicos reproductivos.

La primera teoría educativa a desarrollar será la propuesta educativa del sociólogo Emile Durkheim (1973) quien crea el soporte teórico básico y tradicional de la instrucción escolar.

Su principal apuesta teórica se orienta a conceptualizar la institución escolar como un ente natural, básico y necesario para la transmisión de contenidos. Esta transmisión aseguraría la precisa reproducción de la sociedad, de ahí la naturalidad necesaria de la experiencia educativa formalizada;

“cada sociedad, tomada en un momento determinado de su desarrollo, dispone de un sistema educacional que se impone a los individuos con una fuerza por lo general irresistible” (Durkheim, 1973, p.47).

Desde esta perspectiva la experiencia educativa se movilizaría en una dirección unidireccional, es decir, es la sociedad quien impone los modelos experienciales a la escuela, los cuales tendrían que ser reproducidos por el profesor y aprehendidos por los estudiantes, para lograr la asimetría natural entre la sociedad y la escuela;

“Existen costumbres a las que nos vemos obligados a someternos. Si tratáramos de soslayarlas en demasía, acaban vengándose sobre nuestros hijos. Éstos al llegar a la edad adulta, no se encuentran en condiciones de vivir en medio de sus contemporáneos, por no comulgar con sus ideas.” (Ibíd., p.47).

Esta lógica intenciona procesos educativos que posicionan al profesor en un papel activo y al aprendiz en un rol inactivo o pasivo dentro del juego pedagógico, lo que representa

un juego de reproducción y negación de experiencias de los sujetos, determinados por las prácticas que la sociedad les impone de manera ineludible;

“Las reglas del medio social en el que vivimos impone las costumbres, ideas y sentimientos colectivos imposibles de modificar como queremos, de ahí las prácticas educativas ejercen sus acciones por generaciones que se adaptan a vivir en dichos medios”. (Ibíd. p. 103)

De esta manera, nos es posible interpretar que la experiencia de los estudiantes es completamente negada o subyugada a la experiencia dominante del profesor, pues no se consideran sus vivencias como válidas en el proceso educativo. En este sentido las experiencias de los estudiantes, dignas de ser vividas, son impuestas por la sociedad para ser vividas en la escuela, siempre en busca del ajuste social, donde gracias a la escuela se integra a este “buen salvaje”.

La educación, por ende, es entendida como un fenómeno social, soporte de la sociedad, pero similar al resto de los fenómenos o hechos sociales, donde desde lógicas positivistas puede ser medida, aprehendida y planificada para mantener la lógica social mecánica. Del este modo, la sociedad va al encuentro de la escuela en una lógica mecánica de ajuste normativo, donde esta última institución se visualiza como un aparato de reproducción de las experiencias sociales en las escolares.

2.1.1.2. La experiencia y la pedagogía conductista.

Siguiendo con nuestro recorrido teórico, es menester considerar la fuerte influencia de la psicología en educación, si bien, los aspectos del desarrollo cognitivo están esbozados por una serie de autores de distintas corrientes educativas, la influencia del conductismo en educación será una de las formas más enérgicas de intromisión de la psicología en la pedagogía entendida como ciencia. El conductismo, basado en un posicionamiento epistemológico neopositivista, introduce conceptos propios de la ciencia económica de la época como eficientismo y logro de objetivos en pedagogía.

El principal argumento de esta teoría, es que el aprendizaje se logra mediante un proceso de estímulo-respuesta, es decir, el profesor debe organizar racionalmente un conjunto de procedimientos objetivos (estímulos) a los estudiantes, para obtener determinadas respuestas predeterminadas en las conductas de los individuos, así la experiencia es pre-existente, es decir, “es esperada” y el aprendizaje se visualiza en torno a la conducta del individuo;

“Demostrar que se produce un cambio regular en la conducta de la rata, el mono o el niño promedio es algo que no basta, puesto que el aprendizaje es un proceso de la conducta del individuo” (Skinner, 1985, p.19)

Estos procedimientos objetivos buscan cuantificar el acto educativo, configurando experiencias educativas orientadas a la normatización de la conducta gracias, acercando la pedagogía a la ciencia;

“No debemos negarnos a aplicar la ciencia a la planificación y construcción de patrones culturales, pese a que nos encontramos entonces en cierto sentido también en la posición de controladores” (Ibíd., p. 241)

Esta posición de controladores otorga al profesor (o planificador de aprendizajes) el control de la experiencia educativa, el aula entonces no se diferencia mucho de un laboratorio científico, donde se puede domesticar al individuo y sus experiencias, orientándolas a mecanismos de evaluación y uniformidad, dentro de este campo formal;

“Otras técnicas más poderosas y que provocan más o menos los mismos cambios en las conducta, gracias a la manipulación de variables externas, son condenadas como lavados de cerebro o control del pensamiento (...) Mientras sólo unos pocos alumnos aprendan una gran parte de lo que se enseña, no nos atemoriza la uniformidad ni la reglamentación.” (Ibíd., p. 233)

En este sentido, el estudiante determinado por la lógica de objetivos, se ve sujeto a lógicas de condicionamiento, básicas y aún presentes en la institución escolar, como lo son los premios y castigos en torno a la consecución de experiencias deseadas y

pronosticadas. En este sentido, el cuerpo se transforma en un reflejo de la experiencia vivida y aprobada por un cuerpo social externo al individuo, quien guía dicha determinación.

Esta forma de tratar la experiencia en el ámbito educativo, es una de las más aceptadas debido a las facilidades que otorga la uniformidad y control de los procesos y conductas en el aula. Pero a continuación, veremos algunas teorías que buscan salir de ese posicionamiento “neutro” de las directrices educacionales, respondiendo al reproducionismo de manera enérgica.

2.1.2. La experiencia y las pedagogías antiautoritarias.

A continuación nos abocaremos a vislumbrar una serie de conceptualizaciones educativas que de alguna manera buscan alejarse de la pedagogía autoritaria. Si bien algunas de estas se acercan más o menos a dichas conceptualizaciones de la educación, dependiendo de su contexto de su producción, todas comparten su crítica a las pedagogías autoritarias y proponen nuevas formas de comprender el acto educativo, enfatizando en distintos elementos teóricos. Las ideas directrices de estas pedagogías serían tres; las aportaciones de Rousseau, las ideas anarquistas y las freudo-marxistas¹.

Del mismo modo, buscaremos explicitar el papel y lugar que ocupa la experiencia en su teorización educativa, visualizando los elementos teóricos que puedan ofrecernos, para nuestros fines educativos.

2.1.2.1. La experiencia desde la Pedagogía experimental.

Dentro de la gama de discursos que reaccionan a la pedagogía autoritaria nos es menester tratar una en especial, de acuerdo al ajuste experiencial y educativo que buscamos en nuestra investigación. El primer autor a tratar será el filósofo y educador norteamericano John Dewey uno de los padres del pragmatismo epistemológico y fundador de la escuela experimental. Quien con sus ideas empiristas y pragmáticas penetra con fuerza en la ciencia pedagógica y se instalan como base en la crítica al

¹ Trilla desarrolla estas aportaciones como un “ecosistema de ideas” en un “ecosistema de contexto socio-políticos”, pues cada una respondió según su país de origen a los condicionantes que imponía la escuela autoritaria.

autoritarismo en educación, a la vez que acerca considerablemente la educación a la filosofía.

El foco central de la teoría experimental en educación se orienta a la generación de aprendizajes gracias a la autonomía del estudiante, donde el primero sería la herramienta básica de libertad del ser humano.

Del mismo modo, su foco se centra en la interacción del proceso de enseñanza-aprendizaje y no en los imperativos morales que impone la sociedad, escapándose de las cadenas determinantes de las teorías clásicas.

Para el autor, la experiencia no es sólo una herramienta más en la construcción del conocimiento, sino más bien es explícito al denunciar a la experiencia como la base del pensamiento y la reflexión a la que vez que es el motor de ellos;

“el estímulo para pensar se encuentra cuando deseamos determinar la significación de algún acto, realizado o a realizarse” (Dewey, 1998, p. 133)

De esta manera, es necesario que la escuela se alimente y produzca a la vez experiencias, y las proyecte a la vida social de los individuos en su comunidad, en pos de una ciudadanía democrática y una práctica de libertad de los individuos.

La experiencia, por ende, comienza a ser un proceso complejo, el cual se evalúa según las relaciones y conexiones que implica una relación pasado-presente, gracias al papel de la reflexión racional;

“La naturaleza de la experiencia sólo puede comprenderse observando que incluye un elemento activo y otro pasivo peculiarmente combinados” (Ibíd., p.124).

A lo que el autor agrega lo siguiente;

“La conexión de estas dos fases de la experiencia mide la fecundidad o valor de ella” (Ibíd., p. 124).

De esta manera, la experiencia contiene un elemento complejo que vale la pena conocer y estudiar, pues en ella se depositan las bases del aprendizaje humano, la ciudadanía y la libertad;

““Aprender por la experiencia” es establecer una conexión hacia atrás y hacia adelante entre lo que nosotros hacemos a las cosas y lo que gozamos o sufrimos de las cosas, como consecuencia” (Ibíd., p.125).

En este juego de significación y resignificación es que la experiencia adquiere sentido y se vislumbra como un vehículo de posibilidades educativas. Las cuales se plantean en aula no como un “compartir experiencial”, sino como un laboratorio orientado al experimento, es decir, se plantea que la construcción empírica del conocimiento bajo la lógica de la autonomía en pos de una democratización de las prácticas sociales, no como una construcción experiencial dialógica del conocimiento, tal como afirma Montessori (1937);

“Uno de los principios fundamentales de la pedagogía científica es la siguiente; es preciso que la escuela permita las libres manifestaciones de los alumnos, libertad que permita el desarrollo de las manifestaciones espontáneas del niño” (Montessori, 1937, en Trilla, p. 45)

En este sentido, la autora sigue los lineamientos planteados por la escuela nueva y exige que la escuela induzca la observación y la experimentación del ambiente, pero de manera libre y espontánea y no prefijada o condicionada. Sólo el niño desarrollaría al máximo sus posibilidades, sólo en un ambiente estructurado y motivador;

“ordene la vida del niño de tal modo que le dé a este espíritu de investigación rienda suelta en el salón escolar y verá que se expresa a sí mismo de la manera más maravillosa” (Ibíd., p. 50)

En síntesis, la experiencia desde esta perspectiva se orienta a ser construida desde un ambiente propicio, a modo de laboratorio, donde el estudiante se oriente y pueda

encaminarse hacia a la autoeducación en la libertad, espontaneidad y ayuda mutua, para que esté preparado para la vida adulta. En este sentido, la experiencia educativa es creada e intencionada hacia una práctica democrática dentro del aula, proyectando al individuo hacia la sociedad, bajo los principios y actitudes científicas como la curiosidad y la investigación, y el aprender haciendo que le permitan resolver problemáticas espaciales, bajo sus necesidades, siempre bajo prácticas pedagógicas democráticas.

2.1.2.2. La experiencia y la Pedagogía Activa.

Siguiendo con nuestra marcha teórica desde las prácticas pedagógicas y educativas experimentales, nos es de vital importancia rescatar a Celestín Freinet (1976) y su Pedagogía Activa o del Sentido Común. Su ubicación dentro de las pedagogías experimentales se debe a su apuesta educativa por su “método natural”, el cual consiste en la repetición de una acción con gradación del conocimiento, con el fin de superarse, progresar y aprender nuevas experiencias, siempre bajo la base de que la acción es la base del conocimiento.

Su teoría se estructura principalmente en tres ejes constitutivos; la dependencia de la escuela al medio social, la educación de clase y una metodología de rescate del sentido común.

Para el autor, la escuela se encuentra condicionada a elementos estructurales de la sociedad, los cuales condicionan los fines y medios de los estudiantes inmersos en ella. Este condicionamiento no es enfrentado como natural por este paradigma, sino más bien, la escuela debe propiciar experiencias de superación a dichos condicionantes. Para esto resulta de vital importancia el reconocimiento de las distintas experiencias de clase que operan en la escuela, de esta manera opta por la educación de clase obrera en sus postulados. Los estudiantes de las clases no privilegiadas tienen distintas experiencias sociales, por lo cual resulta irrisorio plantearles los mismos objetivos que a los estudiantes de la clase dominante.

Pero quizás el aporte más diferenciador y significativo del autor es el rescate del sentido común en las prácticas pedagógicas. La dependencia social se lograría sólo diferenciando las experiencias de las dominadas, donde el rescate del sentido común de dicho grupo social, bajo la lógica de la experimentación natural. De esta manera, el autor se acerca a lógicas marxistas, visualizando la transformación estructural de la sociedad de la mano de la “experimentación del trabajo”, donde los estudiantes problematizan su cotidianeidad, extrayendo el sentido desde su propia experiencia, de manera cooperativa;

“De nada sirve, en materia de educación, decretar y reglamentar la acción pedagógica, si aquellos que tienen la misión de cumplirla no están asociados cooperativamente a su concepción tanto como a su realización” (Freinet, citado por Imbernón, p. 249, 2001)

De esta manera, la pedagogía activa se orienta a crear experiencias sociales e individuales en la escuela que orienten al individuo a la libertad y a la superación de los condicionantes sociales, mediante la problematización de su experiencia cotidiana. Así sería posible que el estudiante desarrolle no sólo conocimientos escolares, sino también su personalidad y creatividad, de la experiencia se extrae el sentido.

2.1.2.3. La experiencia y la Pedagogía radical-crítica.

A continuación expondremos las principales apuestas teóricas que se que se dieron a la influencia de las teorías clásicas y neo-conductistas en educación y pedagogía. Esta corriente emana de la escuela de Frankfurt, después de la segunda guerra mundial y se posiciona como una corriente principalmente marxista. En este apartado vislumbraremos sus principales apuestas teóricas, comprendiendo sus distintos énfasis y virtualidades.

2.1.2.3.1. La experiencia en la Pedagogía marxista.

La primera aproximación teórica a llamar a colación en nuestro recorrido crítico en educación será el impulsado principalmente por Semionovich Makarenko (1922) quien bajo la teoría marxista desarrolla una nueva forma de comprender el proceso educativo.

El autor crea una forma educativa, desarrollada en la práctica, vivenciada, experimentada y personalizada bajo dos conceptos clave; la colectividad y el trabajo. El primero de ellos, la *colectividad*, se posiciona como un medio y fin de la educación, gracias a experimentar la colectividad, se educa a los individuos. Es decir, la colectividad en sí misma es el agente educativo “superior”, no el profesor, pues él debe orientarse a organizar dicha experiencia de colectivo, organizar la experiencia social;

“Un carácter se puede formar sólo mediante una prolongada participación en la vida de la colectividad bien organizada, disciplinada, forjada y orgullosa” (Makarenko, citado por Trilla, p. 134, 2001)

El disciplinamiento propuesto por esta teoría, no es vislumbrado como un acto de imposición, sino como una experiencia de autodisciplina, donde todos los individuos educativos, al estar concientes de su rol histórico se unen en pos de su devenir histórico.

En cuanto al trabajo, se distancia claramente de las corrientes experimentales en educación, y se propone no como un trabajo especulativo y formativo, sino como real, eficaz y productivo. Pues el potencial social de éste, consiste en ser una actividad verdaderamente productiva y con sentido social. De ahí que la máxima exigencia al educando sería el esfuerzo, la fuerza de voluntad necesaria de los individuos, para desarrollar dicha tarea históricamente definida, por ende, también se le llama a esta pedagogía como la pedagogía del esfuerzo;

“También afirmé que era imposible fundamentar toda la educación en el interés, que la educación del sentimiento del deber se hallaba frecuentemente en contradicción con el interés del niño, en particular con la forma con que él entiende este interés. A mi juicio se imponía la educación de un ser resistente y fuerte, capaz de ejecutar incluso un trabajo desagradable y fastidioso si lo requerían los intereses de la colectividad”
(Ibíd., p. 135).

A grandes rasgos, Makarenko y el comienzo de las pedagogías basadas en la teoría marxista, plantean la creación de experiencias de trabajo colectivo, basados en procesos

de autodisciplina, compromiso y fuerza de voluntad en la concreción de aprendizajes. La experiencia educativa, por tanto, se orienta al trabajo colectivo en pos de la transformación del medio social, mediante técnicas de ensayo y error, dicha experiencia varía en torno a la posible perfección del ser humano, es decir, en la búsqueda del *hombre nuevo*.

2.1.2.3.2. La experiencia en la Pedagogía liberadora.

Paulo Freire (2002) y su Pedagogía liberadora ha sido uno de los principales ejes teórico-práctico de la pedagogía crítica con base marxista. El autor se desmarca de las teorizaciones marxistas clásicas y las orienta al existencialismo pedagógico, dotando de mayor dinamismo a la subjetividad, dentro de un mismo discurso problematizador. Por ende, abandona los análisis ortodoxos del marxismo, así como el énfasis en la crítica estructural, acompañando la crítica con la acción transformadora práctica, lo que puede ubicarlo como un constructor de caminos críticos.

Su crítica se encamina básicamente a las prácticas homogeneizantes educativas, las cuales negarían al individuo en su existencia humana. La pedagogía propuesta por el autor, tendría por objetivo fomentar la liberación de los individuos oprimidos por la sociedad. Este camino se lograría sólo mediante el cultivo de la solidaridad, el apoyo mutuo y la autoconciencia que ofrecería esta pedagogía;

“Los caminos de la liberación son los mismos del oprimido que se libera: él no es cosa que se rescata sino sujeto que se debe autoconfigurar responsablemente. La educación libertadora es incompatible con una pedagogía que, de manera consciente o mistificada, ha sido práctica de dominación. La práctica de la libertad sólo encontrará adecuada expresión en una pedagogía en que el oprimido tenga condiciones de descubrirse y conquistarse, reflexivamente, como sujeto de su propio destino histórico”
(Freire, 2002, p. 11)

De esta manera, la primera misión de una práctica pedagógica liberadora sería liberar al oprimido, pero no desde lógicas unidireccionales profesor-alumno, sino en conjunto, en grupo. A partir de esta liberación, se establecen las bases necesarias para la creación de

la autoconciencia, la cual permite develar las pautas de dominación. Así, el estudiante puede construirse como un sujeto único y dar sentido y dirección su compleja experiencia social.

En este sentido, la experiencia educativa, se orienta a la visualización de los elementos que configuran la realidad histórica de los individuos oprimidos. Desarrollando la concientización de ellos, buscando soluciones reales y concretas a las problemáticas que imponen las estructuras sociales contextuales.

2.1.2.3.3. La experiencia en la Pedagogía crítica transformadora.

Siguiendo con nuestro tránsito por las corrientes críticas en educación, traeremos a colación a Henry Giroux (1999), perteneciente a la corriente crítica, con base teórica marxista. El autor, centra su mirada, al igual que sus pares teóricos, hacia la reproducción de desigualdades sociales que se producen en la escuela, su diferencia radica en vislumbrar los discursos oficiales del sistema educativo que se esconden en él. Los cuales no reconocen la importancia y papel de las fuerzas políticas y sociales que se imprimen en el aula y reproducen las prácticas sociales del sistema imperante.

De esta manera la escuela, a través de los currícula, selecciona y legitima ciertas experiencias sociales para reproducirlas y validarlas en el mundo educativo (Giroux, 2003). Estas experiencias serían eminentemente las de las clases dominantes, lo que generaría una especie de selectividad experiencial en los contenidos, reproducidos por los actores educativos.

Del mismo modo, el autor busca evadir las posturas ortodoxas del marxismo que visualizan el papel de la ideología sólo en una dirección unidireccional, donde la escuela es sólo una mera institución de reproducción de los valores y contenidos de la clase dominante.

“Tanto las perspectivas tradicionales como las marxistas radicales obtienen su forma debido a un dualismo que sirve a la dialéctica entre la conciencia y la estructura, y

como tal, fracasan al no ofrecer las revelaciones teóricas necesarias para desarrollar una teoría de la escolarización más crítica”(Giroux, 1999, p.156)

Así Giroux busca revalorar y potenciar el papel de la ideología en la escuela y su potencial transformador;

“La ideología crítica da forma al pensamiento crítico haciéndolo más que una herramienta interpretativa. Sitúa a la crítica dentro de una noción radical de interés y de transformación social” (Ibíd., p. 197)

La escuela entonces, se transforma desde este prisma teórico en una “institución cultural”, orientada a la transformación de la sociedad, espacio de encuentro y desencuentro de las distintas experiencias que convergen en un contexto determinado. Así la función de la educación se basa en la reflexión y análisis de la experiencia personal y social de los individuos, encaminándolas siempre hacia prácticas transformativas;

“la educación puede funcionar ya sea de manera de crear ciudadanos pasivos y no dispuestos a correr riesgos, o ya para crear una población politizada y educada a modo de que luche por distintas formas de vida pública informadas por una preocupación por la justicia, la felicidad y la igualdad” .(Ibíd., p.279)

Pero vale decir, que la experiencia educativa propuesta por el autor estaría condicionada por aparatos estructurales que funcionan como artefactos pedagogizantes de los sujetos, quienes definen e imprimen pedagogías en la experiencia social de estos. Al mismo tiempo, la materialidad de esta experiencia es intrínseca a esta teoría, lo que supone la visualización e identificación de los elementos ideológicos, políticos y económicos que presionan y estructuran la sociedad presentes en la cotidianidad de la experiencia.

Desde esta perspectiva, es sobre la experiencia educativa de los sujetos, donde se juega la liberación de los individuos, es dentro de su experiencia social y su correspondiente reflexión, se evaluarán las posibilidades de crítica y transformación de la sociedad. He aquí el papel central de una teoría crítica en educación y su relación con la experiencia

de los sujetos, pues el estudiante debe encaminarse a la sociedad en su búsqueda por la transformación de la misma, develando los elementos que permiten dicha opresión, ubicando posibilidades de cambio a los condicionantes sociales.

2.1.3. La experiencia en las pedagogías post-antiautoritarias.

Desde la vereda contraria, pero a la vez que comparte la misma raíz, nos encontramos frente a la corriente radical fenomenológica en pedagogía. Donde el principal argumento pedagógico es un rescate radical de nociones subjetivas en la construcción de espacio, lo que implica un abierto salvataje y tratamiento a la experiencia personal de los individuos, tal como afirma Sepúlveda, en relación a la construcción espacial;

“Las prácticas pedagógicas desarrolladas en el mundo escolar privilegian la naturalización del espacio nomotético, cartográfico y matemático, así como también concepciones economicistas, como el espacio utilitario o de la norma, terminan por cohartar cualquier ejercicio de recuperación del espacio vivido por los sujetos”
(Sepúlveda, p.88, 2009)

2.1.3.1. La experiencia y la Pedagogía dialógica.

Los principales ejes teóricos que asume esta corriente se caracterizarían por un marcado énfasis en el papel del dialogo experiencial en la construcción de conocimiento, cultivando el “compartir” de la experiencia para construir el devenir de los estudiantes y así evitar de alguna manera la homogeneización del pensamiento.

En este dialogo y compartir de experiencias personales es donde los roles se construyen y el profesor comienza a propiciar el dialogo, como elemento básico en la toma de conciencia de los sujetos de sí mismos, siendo la verdad (conocimiento) construida por cada sujeto en su marco cultural;

“el maestro es aquel que ultrapasó la concepción de una verdad como fórmula universal, solución y resolución del ser humano, parta elevarse a la idea de una verdad

como búsqueda. El maestro no posee la verdad y no admite que alguien pueda poseerla. Le horroriza el espíritu de propietario del pedagogo y su seguridad en la vida (...) El maestro quiere ser ante todo iniciador de la cultura. La verdad es para quien el sentido de su situación” (Gusdorf, 154, 1973).

Así el proceso de enseñanza-aprendizaje se basa en la entrega de herramientas del profesor a los alumnos, para que estos lean sus experiencias de vida, potenciando su proceso de construcción. De esta manera la experiencia se orienta a la construcción de ideas, significativas del mundo, en un proceso individual y significativo, basado en imágenes mentales que evocan y dan sentido a la experiencia.

2.3. La experiencia y las pedagogías informales.

A continuación realizaremos un ejercicio teórico que nos posiciona fuera de las lógicas y teorizaciones educativas formales. Estas prácticas educativas se comparten una serie de elementos comunes a la escuela, pero se organizan y dirigen en otros tiempos y espacios, por ende, su naturaleza difiere mucho a la institución formal;

“este tipo de educación es ilimitada y tiene un carácter universal, afecta a todos los seres humanos (...) es la menos institucionalizada, en comparación con la formal y no formal, puede calificarse como no institucional y no estructurada; no se desarrolla en una organización específica como la escuela y no requiere de procesos sistematizados o jerarquizados para su desarrollo.” (Paredes-Castillo, p.44,)

Si bien, en todos los posicionamientos teóricos educativos podemos encontrar indicios o referencias a este tipo de educación, a continuación nos referiremos a autores que explícitamente asumen la teorización sobre la educación informal o que de alguna manera resulta insalvable su énfasis educativo no formal. Del mismo modo, la intención de apreciar e incorporar en nuestro recorrido conceptual este tipo de educación y develar su carácter experiencial se debe a las potencialidades que esta podría ofrecer a los sistemas formalizados de enseñanza;

“No es la panacea educacional, pero constituye una realidad incontrovertible en su potencialidad educativa” (Calvo, p.7, 2007)

El primer antecedente explícito a ser reconocido en nuestro recorrido teórico será el dado por el pedagogo Iván Illich (1989), quien sienta las bases de la educación informal en su libro *La sociedad desescolarizada*. Para el autor la escuela ya no existiría como posibilidad de transformación social, sino es más bien como una máquina modeladora que se impone a los individuos, supeditando a estos a un papel secundario y opresivo. La escolarización frustraría la posibilidad del aprendizaje, pues gracias a la tecnocracia se orienta a la alienación, la burocracia y la represión;

“Por nefastos que hayan podido ser para tantos de nuestros contemporáneos los efectos secundarios de la enseñanza obligatoria esta acaba por ser la única muralla contra la disolución del lenguaje en los sistemas informáticos” (Illich, citado por Tort Bardolet, p. 288, 2001)

En este sentido, la escuela debe desintegrarse en el resto de las esferas sociales, como la fábrica, el hogar, etc. Siempre en búsqueda de la disolución de la división del trabajo capitalista, es decir, entre el trabajo intelectual y el manual. De ahí el potencial y necesidad revolucionaria de la desescolarización.

En nuestra época, la teorización sobre de educación informal se orienta más a desarrollar el potencial cognitivo, más que le revolucionario, de ahí que visualizaremos dichas potencialidades de este tipo de educación y su relación con la experiencia.

Esta potencialidad se enmarca en el reconocimiento de la totalidad social enfrascada en la experiencia, la que configura un proceso educativo mucho más holístico, denso y dinámico;

“La educación informal arranca su fuerza en el hecho de reconocer que la realidad se nos manifiesta a través de sus mismos procesos y no congelada en datos, formulas, explicaciones o construcciones teóricas, al parecer muy sólidas y precisas que detienen el permanente fluir de nuevas perspectivas de análisis y de acción” (Calvo, p.24, 2007)

Se puede decir, que en este tipo de educación lo esencial es experienciar, es decir, vivir en el mundo y compartir en él con otros, dotando a la educación informal de una horizontalidad no alcanzada en los procesos formales;

“Todos aprenden de todos y todos enseñan a todos. También todos evalúan a todos. Ninguno reprueba, tampoco aprueba. Sólo se van incorporando cada vez más a su propia realidad” (Calvo, p.7, 2007)

La densidad y complejidad de esta propuesta experiencial se refleja en los límites que esta impone, los cuales son siempre confusos no delineados y escapan a cualquier tipo de racionalización en términos de prácticas educativas y disciplinares;

“La experiencia compleja y esencial escapa al escenario físico impuesto por la escuela, escapa al escenario social delimitado por un proceso de enseñanza-aprendizaje formalizado y más aún escapa a una realidad interaccional ser humano-medio que se encuentra confinada dentro de márgenes tangibles como las rejas o los muros de un establecimiento educacional” (Garrido, p.107, 2009)

Esta experiencia “total” y la diseminación de sus componentes podrían servir de base para cualquier proceso educativo formal, en este sentido Sepúlveda nos dice a propósito de la enseñanza de la geografía;

“Se reconoce además que la experiencia espacial del profesor y de los estudiantes (y sus posibles relaciones) configuran el denominado espacio escolar informal, pocas veces utilizado como insumo para trabajar los contenidos formales en geografía” (Sepúlveda, p.89, 2009)

La experiencia educativa informal propone una densidad y complejidad muy rica para abordar los procesos educativos formales, en este sentido, la misión del profesor de conocer tal experiencia del estudiante y utilizarla como insumo básico, lo sitúa en una especie de tránsito en la cultura. El profesor se convierte en un “trabajador cultural”, el cual transita por las experiencias informales de los estudiantes y las de sí mismo, siendo

capaz de crear conflictos y negociaciones básicas y claves para crear aprendizajes significativos en los estudiantes. De esta manera el papel de la experiencia es total, sólo gracias a ella y su tránsito es posible rescatar elementos de la informalidad para hacer significativos los contenidos a impartir.

2.4. Cuadro sistematizador de la experiencia educativa.

A continuación realizaremos un ejercicio sintético-interpretativo que nos permitirá resumir el tratamiento experiencial de cada uno de los discursos pedagógicos revisados hasta el momento. El tratamiento a la educación informal estará al final el cuadro, pues ella se encuentra presente en todos los discursos educativos de manera transversal.

	Tratamiento de la experiencia.
<p>Pedagogías autoritarias (Durkheim, Skinner)</p>	<p>La experiencia educativa se moviliza unidireccionalmente, la sociedad impone los modelos experienciales a la escuela, los cuales tienen que ser reproducidos por el profesor y aprehendidos por los estudiantes, en busca de la asimetría escuela/ sociedad.</p> <p>Del mismo modo, la experiencia puede ser condicionada en su fin reproductivo, gracias a factores externos, donde los objetivos de aprendizajes dirigen el ajuste escuela/sociedad.</p>
<p>Pedagogías antiautoritarias (Dewey, Montessori, Freinet, Makarenko, Freire, Giroux)</p>	<p>La experiencia es construida desde un ambiente propicio, a modo de laboratorio, donde el estudiante se oriente y pueda encaminarse hacia a la autoeducación en la libertad, espontaneidad y ayuda mutua. La experiencia educativa es creada e intencionada hacia una práctica democrática dentro del aula, proyectando al individuo hacia la sociedad, bajo los principios y actitudes científicas como la curiosidad y la investigación, y el aprender haciendo, siempre bajo prácticas pedagógicas democráticas.</p> <p>Del mismo modo, se orienta a crear experiencias sociales e</p>

	<p>individuales en la escuela que orienten al individuo a la libertad y a la superación de los condicionantes sociales, mediante la problematización de su experiencia cotidiana (sentido común), extrayendo de esta el sentido.</p> <p>Por otro lado, la experiencia puede orientarse al trabajo colectivo en pos de la transformación del medio social, en este sentido, la experiencia, se orienta a la visualización de los elementos que configuran la realidad histórica de los individuos oprimidos.</p> <p>Así en la experiencia de los sujetos, es donde se juega la liberación de los individuos, dentro de su experiencia social y su correspondiente reflexión, se evaluarán las posibilidades de crítica y transformación de la sociedad.</p>
<p>Pedagogías post-antiautoritarias. (Gusdorf, Sepúlveda, Garrido)</p>	<p>El proceso educativo se basa en la entrega de herramientas, para que estos lean sus experiencias de vida, potenciando su proceso de construcción. En este sentido, la experiencia total de los sujetos es de vital importancia, y se orienta a la construcción de ideas, significativas del mundo, en un proceso individual y significativo. Siempre basado en imágenes mentales que evocan y dan sentido a la experiencia.</p>

La pedagogía informal, o las prácticas educativas informales cruzan todos los discursos anteriormente sistematizados, por ende, optamos por sintetizar sus principales características, en función de una lógica transversal a todas las anteriores.

Para esta teorización el experimentar el mundo es la base del proceso educativo, es decir, vivir en el mundo y compartir en él con otros, con el fin de dirigir la experiencia hacia la horizontalidad de los procesos educativos.

El papel de la experiencia es total, sólo gracias a ella y su tránsito sería posible problematizar la realidad en un proceso educativo.

3. La experiencia curricular.

A continuación seguiremos con nuestro recorrido teórico, en busca de establecer los grandes lineamientos que definen las nociones curriculares, que nos permitan potenciar la capacidad interpretativa y analítica en torno a las posibilidades experienciales que puede ofrecer el ajuste curricular chileno, en cuanto experiencia espacial. Si bien dicho análisis curricular no será parte de nuestro trabajo analítico, es sobre lo que trabajamos, sobre un currículo, por ende, la importancia de visualizarlo lo convierte en insalvable.

En este sentido, se hace necesario realizar una identificación de las principales características de los grandes discursos y perspectivas curriculares que se han establecido a lo largo de la historia. Entendiendo a los estudios curriculares y su implementación como el inicio y posibilitador de la escuela moderna, haciéndose cargo de la educación masiva.

Del mismo modo, seguiremos realizando nuestro ejercicio interpretativo pro experiencial, lo que implica visualizar e interpretar el tratamiento experiencial presente en los distintos discursos que se han establecido sobre el curriculum. Para estos fines utilizaremos el ordenamiento clasificatorio propuesto por Tomaz Tadeo da Silva (2001), pues compartimos que la definición de este cuerpo teórico no puede estar exento de las condiciones históricas de su producción.

3.1. La experiencia curricular clásica y/o orientada a la reproducción.

La primera teoría explicativa que posiciona al curriculum como un ente autónomo, son las llamadas teorías clásicas (Tadeo da Silva, 2001), quienes a principios del siglo XX realizan el primer intento de conceptualizar este cuerpo teórico y ubicarlo en un campo especializado. El autor pionero fue Bobbit, quien en 1918 sienta las bases de la definición conceptual del curriculum, la cual se consolida en año 1949 con Tyler.

Bajo las necesidades históricas de educación de masas y división del trabajo capitalista su definición se acercó a una mirada científica y eficaz, es decir, se busca un curriculum centrado en objetivos, donde la escuela siga una trayectoria curricular que permita conseguir ciertos objetivos preestablecidos;

“Siempre que haya educación, habrá un plan de estudios.” (Tyler, 1990)

En este sentido, el cuerpo teórico curricular y la escuela en sí, se visualizan como un aparato modificador de la conducta;

“Educar es cambiar los patrones de conducta de los estudiantes. Estos patrones deseables de conducta deben ser precisamente el objetivo de la educación.” (Tyler, 1990)

En este sentido, la curriculum se ofrece como la metodología a seguir, entendida como conjunto sistemático de pasos, capaz de lograr la modificación y transformación de la conducta.

De esta manera la experiencia educativa que ofrece este discurso curricular se ancla en las nociones clásicas de la educación, es decir, la experiencia es preestablecida, prefijada por objetivos, siempre en torno a los requerimientos sociales de la educación, en este caso, construir un sujeto capaz de insertarse en el mundo bajo el cual se desenvuelve, no transformarlo;

El sistema educativo debía comenzar por establecer de forma precisa cuáles eran sus objetivos. Estos objetivos, a su vez, debían basarse en un examen de aquellas habilidades necesarias para ejercer eficazmente las tareas laborales de la vida adulta”
(Da Silva, 2001, p. 26)

Por ende, hay una fuerte orientación hacia el conductismo psicológico, a la vez que una fuerte preocupación por la economía. De esta manera, las experiencias se dirigen siempre hacia los objetivos, formulados en términos de comportamientos específicos;

“La decisión acerca de qué experiencias deben alentarse y cómo organizarlas depende de esa especificación de los objetivos” (Ibíd., p. 29)

De esta forma, los modelos tradicionales del curriculum proponen un trato experiencial dirigido al ajuste social, es decir, gracias a una elaboración científica y racional se pretende confeccionar experiencias dirigidas a reproducir las normas sociales que ya están en la sociedad, lo que implica un control racional de las experiencias educativas que se proponen en el curriculum.

3.2. La experiencia curricular crítica y/o orientada a la transformación.

El conjunto de teorías o mejor dicho, discursos curriculares que comienzan a cuestionar el curriculum como promotor de la reproducción social será visualizado según el país donde se enfatice.

La serie de movimientos nacidos a mediados del siglo XX, en Europa después de las guerras mundiales, lanzan una crítica paralela, según el país y condiciones históricas, al curriculum reproductivo y centrado en objetivos.

Esta crítica proviene principalmente desde el alero marxista, comandado por la escuela de Frankfurt, se comienzan a elaborar nuevas miradas comprensivas e interpretativas de la realidad social desde un razonamiento dialéctico (Kemmis, 1998). Si bien la principal misión de este posicionamiento es develar el papel de la escuela como reproductor de la desigualdad de clases, se pueden identificar una serie de diferencias en cuanto al tratamiento y énfasis de los elementos que configuran esta relación, pero la crítica a los sistemas curriculares reproductivos es común;

“el conocimiento se fracciona en partes discontinuas, se estandariza para facilitar su gestión y consumo, y se mide a través de formas predefinidas de evaluación. Los enfoques curriculares de este tipo constituyen pedagogías de gestión porque las cuestiones centrales referentes al aprendizaje se reducen a un problema de gestión”

(Giroux, p. 173, 1999)

A grandes rasgos, esta corriente curricular, busca romper la ingenuidad propia de las teorías clásicas que no denotan el componente ideológico-político de los planteamientos

educacionales, y comienzan a develar los elementos reproductivos que se hacen parte en la educación desde las perspectivas curriculares;

“Las teorías críticas del curriculum han enfocado la cuestión de la doble relación entre educación y sociedad y entre la escuela y el estado empleando conceptos derivados de la teoría marxista, especialmente de la estructura y superestructura.” (Kemmis, p.107, 1998)

De esta manera los teóricos de la escuela de Frankfurt abren camino al papel de la educación y su dimensión curricular como una herramienta de crítica y transformación de la sociedad;

“Una ciencia crítica de la educación se plantean el objetivo de cambiar la educación; comprender (interpretar) la educación no es suficiente, sino sólo una etapa sólo una etapa del proceso de transformación. El cambio en la educación requiere no sólo llevar a cabo la interpretación y deducir cómo actuar (en el terreno de una ciencia práctica de la educación todavía), sino también organizar los procesos mediante los que el análisis puede ser compartido en sociedad, y organizar también la lucha política mediante la cual los implicados en el proceso iluminador cambiar las formas existentes de escolarización de manera que sean más adecuadas para poner en práctica los valores educativos”. (Ibíd., p. 92)

El primer autor a traer a colación será Althusser quien plantea a la escuela como la institución clave en la reproducción de la sociedad capitalista. En este sentido, la escuela actúa como dispositivo de dominación ideológica, al legitimar mediante el curriculum, la cultura deseable para toda la sociedad, es decir, gracias a la selección de los contenidos impartidos en la escuela, la clase dominante extrapola a la toda la sociedad su forma de ver el mundo, su cultura;

“La escuela contribuye a reproducir la sociedad capitalista al transmitir, a través de las materias escolares, las creencias que nos hacen ver el orden social existente como bueno y deseable” (Da Silva, p. 37, 2001)

De esta forma, la clase dominante instala, gracias a la escuela y su componente curricular, visualizado como un aparato de control político/ideológico una lógica de preservación hegemónica de la clase.

Del mismo modo, autores como Bourdieu y Passeron, alejándose progresivamente de los análisis marxistas ortodoxos, plantean en su libro *la reproducción* una potente crítica a las formas de vidas particulares, trabajadas en función al modelo económico social dominante.

Desde esta perspectiva, se instalan nuevas lógicas interpretativas, en un mismo discurso problematizador, como lo son la reproducción y producción de prácticas sociales, lenguajes y saberes. De esta manera, se enfatiza no en las experiencias que incentivan las materias específicas, sino en las lógicas de exclusión que plantea la escuela. El currículum es fruto de las clases dominantes y se expresa en su lenguaje, por ende, se los alumnos de las clases dominantes lo experimentan día a día, mientras que los alumnos de las clases dominadas no, actuando como un dispositivo de reproducción cultural y exclusión social desde el aparato educativo;

“Instrumento privilegiado de la sociocracia burguesa que confiere a los privilegiados el privilegio supremo de no aparecer como privilegiados, logra tanto más fácilmente convencer a los desheredados de que se deben su destino escolar y social a su falta de dotes o de méritos cuanto más la desposesión absoluta excluya en materia de cultura la conciencia de la desposesión” (Bourdieu-Passeron, 1998, p. 269)

De esta manera, la escuela contribuye a reproducir códigos y acciones particulares los cuales se naturalizan, instalándose como el *habitus* (Bourdieu, 1998) social. Así la escuela reproduce aquellas conductas referentes con la clase dominantes, así como también frente a las clases dominadas.

En este sentido, una experiencia educativa que se posicione, declare y organice como crítica en currículum debe orientarse a analizar los condicionantes que propone el currículum en torno a la desigualdad social, justicia e igualdad y no sólo examinar qué es el currículum. Del mismo modo, debe promocionar experiencias en los estudiantes a

la crítica y transformación de las problemáticas que se configuran en torno a su realidad social para lograr la llamada emancipación de sus vidas y mentes.

3.3. La experiencia curricular poscrítica y/o orientada a la subjetivación.

Desde la vereda contraria se comienzan a dar forma a un movimiento también crítico, pero bajo un prisma hermenéutico y fenomenológico, el cual interpreta la teoría curricular desde un punto de vista interpretativo y subjetivo de este. A continuación revisaremos sus principales postulados en torno a la pertinencia de nuestra investigación.

Esta perspectiva puede ser examinada también como una teoría crítica curricular, debido a la radicalidad de sus postulados epistemológicos, pues critican a la forma moderna de conocer y al sujeto centrado y autónomo de esta, del cual también se apoya la teoría crítica.

Esta corriente, al igual que el resto que hemos examinado no puede remitirse a un autor o línea teórica pues engloba un sinnúmero de discursos que reaccionan a fines del siglo XX, a las nuevas formas económicas dominantes (neoliberalismo), pero por sobre todo a los nuevos procesos culturales homogeneizadores que estas fuerzas promueven, esta época es también la llamada, en los círculos intelectuales como la venida de la muerte de los metarrelatos. Así las nociones curriculares se imbuyen en los movimientos culturales contestatarios que irrumpen con fuerza en la época.

Como una característica común de todos estos discursos, se puede decir que en su forma de análisis dejan la estructura propia de los análisis modernos críticos y se enfocan en la actividad misma de los sujetos. Si bien no abandonan completamente elementos de la conceptualización crítica², los sujetos no son vistos como meros ápices o títeres del devenir histórico dominado por la superestructura económica, sino como individuos relacionales, en construcción, en tránsito, nunca acabados;

² Sino más bien pueden ser vistos como una extensión de aquellos análisis como lo es el Postestructuralismo.

“para el postestructuralismo (...) no existe sujeto a no ser como el simple y puro resultado de un proceso de producción cultural y social” (Da Silva, p. 147, 2001)

En este sentido, la modernidad ha fabricado un nuevo ordenamiento de los tipos de control en las prácticas sociales, lo que se materializaría en el curriculum en un nuevo tipo de control social y del pensamiento, más que una liberación.

El énfasis de este discurso curricular, se deriva en los procesos de significación experiencial que debe promover un curricular postcrítico, es decir, más que analizar qué es el curriculum o analizar lo que produce este, el curriculum debe promover un momento de *suspensión* del conocimiento para ponerlo en duda o en *suspense*, identificando, evaluando y cuestionando los elementos de la vida diaria y cotidiana de los estudiantes que a primera vista parecen obvios, para llegar a la *esencia* de las cosas;

“El carácter situacional, singular, único, concreto de la experiencia vivida-el aquí y ahora- es lo que el análisis fenomenológico subraya” (Ibíd., p. 50)

De esta manera, en los procesos de significación curricular propuesta por el análisis fenomenológico, el curriculum se transforma no en un objeto dado, sino en una invitación a recorrer y/o experimentar el saber, pues este no se configura sólo en las experiencias educativas, sino en toda la vida del individuo.

La experiencia se torna eje central en este discurso curricular, pues el saber afecta a la totalidad de las vidas de los individuos, por ende, a toda la experiencia concreta y simbólica de los individuos. En este sentido, la experiencia educativa propuesta por un curriculum postcrítico se orienta siempre a la consecución de los procesos de subjetivación de los individuos inmersos en él, a su autotransformación desde la experiencia y a la trayectoria y recorrido continuo de un sujeto nunca acabado, siempre en construcción.

3.4. Cuadro sistematizador de la experiencia curricular.

A continuación intentaremos desarrollar un ejercicio analítico que nos permita sintetizar el rol y papel de la experiencia en las grandes teorías curriculares anteriormente esbozadas. Con el fin de aportar a nuestra lógica de comprensión y síntesis del ejercicio realizado en nuestra investigación.

	El tratamiento de la experiencia.
Teorías curriculares clásicas o reproduccionistas. (Tyler)	Los modelos tradicionales del curriculum u orientados a la reproducción social, dirigen la experiencia educativa al ajuste social. Gracias a la elaboración científica y racional del curriculum se pretende crear experiencias que se orienten a conservar el orden social existente, bajo un control racional de dichas experiencias educativas.
Teorías curriculares críticas o transformativas. (Kemmis, Giroux, Bordieu-Passeron)	Desde esta perspectiva la experiencia educativa se orienta y organiza a la visualización de los elementos estructurales condicionantes que operan en la construcción de vida del sujeto en una sociedad determinada. Del mismo modo, este análisis debe ser acompañado por experiencias de transformación y superación de dichos condicionantes, siempre en la búsqueda de la igualdad social, justicia y bien común.
Teorías curriculares poscríticas o subjetivistas. (Da Silva)	La experiencia educativa en un curriculum subjetivista se plantea como un eje central, pues en ella se encuentra el saber de los estudiantes, ya sea en su experiencia concreta o simbólica. De esta manera un curriculum postcrítico, siempre buscará orientar las experiencias a la consecución de procesos de subjetivación de los individuos, de su transformación continúa como sujetos nunca acabados, siempre en construcción.

III. Marco metodológico.

1. Enfoque metodológico.

La presente investigación se orienta a conocer los posibles encuentros y/o desencuentros que se pueden producir en la futura ejecución del ajuste curricular chileno, en cuanto promoción de experiencia de espacio que éste propone y sustenta, y las experiencias espaciales que poseen los estudiantes de la Región Metropolitana. Desde este choque experiencial se busca establecer cuáles pueden ser las posibilidades y resistencias que ofrece esta promoción experiencial en cuanto enseñanza de la geografía, tratando de ofrecer algunas recomendaciones teórico-prácticas para la enseñanza de la espacialidad dentro del aula.

Esta investigación se abordó desde un enfoque metodológico cualitativo, pues busca ser capaz de develar un fenómeno social en particular como lo es la educación. De este modo nos encontramos condicionados, como bien lo denota este enfoque, a los objetivos y finalidades de la investigación, la cual pretende develar, caracterizar y problematizar los posibles encuentros y desencuentros experienciales entre el ajuste curricular y una parte de los estudiantes “objetos” de este ajuste.

La principal característica de este enfoque es que es principalmente emergente, tanto en el análisis curricular como en la selección de los estudiantes. Al situarnos en un análisis de un discurso oficial como lo es el marco curricular es necesario develar los componentes políticos ideológicos que emanan de él en términos de experiencia de espacio, y confrontarlos con los componentes experienciales que poseen los estudiantes, por ende, el enfoque cualitativo nos proporciona el ajuste necesario para abordar nuestra problemática de estudio;

“Diseñar métodos tan abiertos que hagan justicia a la complejidad del objeto de estudio” (Flick, p. 19, 2007)

Un análisis cualitativo nos permite de esta forma, instalarán al investigador en una investigación situacional, en torno a nuestra interpretación curricular y de los sujetos educativos, así como el análisis de los componentes.

2. Tipo de investigación y diseño de investigación.

La presente investigación se presenta como de tipo exploratoria, lo que quiere decir, que no se conjugaron los fenómenos sociales al azar ni aleatoriamente como lo haría una investigación experimental, sino que, se busca estudiar un tema pocas veces trabajado e investigado, en su contexto de producción lo menos intervenido posible por el investigador.

Si bien, existen variadas investigaciones orientadas a la experiencia espacial y educación, no existe una teorización en torno a nuestra problemática debido a la coyuntura de nuestro contexto curricular.

3. Definición de la muestra.

Nuestra investigación se basa en dos muestras significativas en relación a su pertinencia. Si nuestra investigación se ocupa de los cruces y/o trayectorias de encuentro y desencuentro experiencial entre el ajuste curricular y la experiencia de los estudiantes, la primera muestra que ocuparemos será, como ya lo venimos anunciando, el recién aprobado ajuste curricular para Historia y Ciencias Sociales de la educación media chilena, con el fin de develar su promoción experiencial.

Del mismo modo, se recurrirá a un sujeto-tipo, receptor de este nuevo *corpus teórico*, el cual será dependiente de los criterios de selección provenientes del propio investigador, siempre en base a un apoyo teórico previamente establecido;

“Las decisiones de muestreo se dirigen a ese material que promete las mayores ideas, visto a la luz del material ya utilizado y el conocimiento extraído de él”. (Ibíd., p. 78)

De esta manera, se busca que el sujeto-tipo de estudio nos provea de riqueza, intensidad y calidad en la información, más que extensión y estandarización (Hernández, 1998).

De esta manera el muestreo se divide en dos fases, la primera donde se escogen los establecimientos en base a una matriz teórica previamente establecida. De esta manera, visualizando que los establecimientos producen experiencias diferenciadas según su clase social y contexto socioespacial en el cual se ubican, se buscaron las mayores diferencias espaciales en relación a su ubicación ciudadana. Para ello se escogieron tres establecimientos, su dependencia fueron dos subvencionados debido a la gran cantidad de estudiantes presentes en el, y uno municipal evaluado desde el mismo rango cuantitativo. En cuanto ubicación espacial se siguieron los siguientes ejes; urbano-central, urbano-periférico y urbano-rural, los cuales serían los siguientes, es ese orden;

- a) Colegio Lord Cochrane ubicado en la comuna de Santiago. Dependencia particular-subvencionada.
- b) Colegio Poeta Rubén Darío, ubicado en la comuna de Maipú. Dependencia particular-subvencionada.
- c) Liceo A-131, Hayde Azocar, ubicado en la comuna de Buin. Dependencia Municipal.

El segundo paso fue seleccionar a los estudiantes de aquellos establecimientos. El racionamiento que operó para esta elección fue elegir a los alumnos que tengan mayor participación y cooperación en el establecimiento, con el fin de develar cuales son los funcionamientos experienciales que operan en su relación estudiantil y así abarcar un intenso material experiencial.

	Urbano-central	Urbano-periférico	Urbano-rural
Nº de alumnos.	1	2	1
Nº de alumnos.	2	1	2

4. Definición de la unidad de estudio.

Para realizar un marco metodológico coherente y ajustado a nuestra investigación, es decir, en relación a la búsqueda de la experiencia espacial del ajuste curricular y de los estudiantes, nuestra unidad de estudio será el discurso.

De esta manera, entenderemos al curriculum como una trayectoria discursiva, pues no solamente es una forma de comunicación oral, sino que detrás de su producción, en sí mismos, constituyen evidencias de conflictos, interés y posicionamientos pertinentes de develar y problematizar;

“el uso del lenguaje no se limita, por supuesto, al lenguaje hablado, sino que incluye el lenguaje escrito (o impreso), la comunicación y la interacción escritas, como es el caso de los periódicos, de nuestros libros de textos o nuestra correspondencia (correo electrónico), o de los miles de tipos distintos de textos propios de nuestro trabajo académico o de otros tipos de trabajos” (Teun Van Dijk, p.23, 2000)

En este caso, el discurso entendido como una forma de producción interesada y conflictiva nos dará las herramientas para confrontar aquellos supuestos geográficos con los de los sujetos.

En este sentido, el discurso sería la unidad que nos permitiría articular también las prácticas y sentidos que emanan de los sujetos de estudio, los cuales también pueden ser interpretados como trayectorias discursivas que encarnan posicionamientos y formas de visualizar elementos geográficos.

5. Técnicas de recolección.

Las técnicas que se propondrán para trabajar en la siguiente investigación, equivalen a las decisiones propias del investigador, de acuerdo a sus creencias y valorizaciones en cuanto a la realización de una investigación de esta magnitud e intensidad.

En este caso, creemos que la mejor técnica a considerar para desarrollar nuestra pregunta de investigación y responder a ella, es la entrevista en profundidad en un carácter semi-estructurado. Esta elección responde al alejamiento de nuestro marco metodológico de los paradigmas cuantitativos que se estructuran de acuerdo a cuestionarios. En su lugar optamos por lo nutrido del diálogo que puede ser el diálogo y la sinceridad que se produce entre entrevistador y entrevistado.

Las preguntas de esta entrevista no estarán dadas a priori, sino que emanarán desde un análisis crítico y develador al marco curricular ajustado para Historia y Ciencias Sociales de la educación media. Así se busca realizar preguntas pertinentes y situadas al entrevistado para interpretar y analizar su experiencia de espacio en el aula y fuera de ella.

6. Técnicas de análisis.

Por último, al ubicarnos en el momento crucial que implica la elección de las técnicas de análisis, nos posicionaremos de acuerdo a la pertinencia de nuestra investigación en dos técnicas.

6.1. Análisis crítico del discurso.

La información recopilada en nuestra investigación, en torno a sujetos y discursos, será en un primer momento analizada bajo unidades discursivas. Este ejercicio nos permitiría una codificación pertinente para nuestra investigación, pues situaría y reduciría la información a la vez que la nutriría y sintetizaría, dándole mayor validez y rapidez a la hora de analizarlas y contrastarla con nuestra matriz teórica.

Asumir esta técnica de análisis implica realizar procedimientos (codificación) que resultan herramientas analíticas fundamentales a la hora de analizar la información emanada de las trayectorias experienciales, pues codificar no es solamente un procedimiento técnico sino también valórico, expresando la intencionalidad y carácter de nuestra investigación;

“El ACD es más bien una perspectiva crítica, sobre la realización del saber: es, por así decirlo, un análisis del discurso efectuado “con una actitud”” (Ibíd., p. 144)

De esta manera vemos como asumir este tipo de análisis nos aleja de la neutralidad de los posicionamientos cuantitativos, asumiéndonos como investigadores comprometidos y politizados, dispuestos a asumir tales desafíos.

6.2. Contrastación con la matriz teórica.

En segundo lugar, la información recopilada y analizada será expuesta y confrontada con un marco referencial preestablecido en torno a las disciplinas en juego, es decir, experiencias de espacio, educativas y curriculares.

En este sentido ubicaremos cada una de las unidades de sentido expuestas en la información de los sujetos y discursos oficiales y la problematizaremos desde las unidades teóricas ya establecidas, para visualizar las posibilidades de este ajuste curricular y las pérdidas y contradicciones que produce en torno a los sujetos en cuestión, como a los profesores “ejecutores”.

III. Análisis de la información.

1. Análisis del ajuste curricular.

A continuación intentaremos desarrollar un ejercicio de índole teórico-metodológico, pretendiendo develar, desde la textualidad del discurso curricular, algunas posibilidades de promoción de un discurso espacial-experiencial en el ajuste curricular recién validado.

Para esta empresa crearemos un dispositivo teórico, que nos permita dar una lectura a la propuesta curricular, definiendo *a priori* un marco de conceptos básicos y necesarios para cualquier tipo de análisis. Sólo así, ingresaremos al análisis espacial y educativo de este ajuste.

La intención que nos mueve en esta empresa, tiene por fin, extraer desde el ajuste curricular, las posibilidades que existen de trabajar, la textualidad de este, desde un paradigma espacial. Para esto se obviará, en primer momento a los actores educativos, con el fin de explorar la experiencia espacial y educativa del ajuste curricular. Desde estas posibilidades buscaremos identificar los distintos y/o posibles esbozos de categorías de lectura del nuevo discurso ministerial en torno a la geografía.

1.2. Experiencias educativas y geográficas orientadas a la reproducción y conservación del *status quo*.

A continuación crearemos una unidad de análisis que sintetice las correspondencias educativas y geográficas en torno al ajuste social en educación y a la conservación y determinación espacial en geografía, sin la finalidad de generalizar y/o simplificar nuestro análisis curricular, sino más bien ubicarlo dentro de lógicas de comprensión que nos permita abordarlo de manera sistematizada y ordenada.

1.2.1. Experiencias formales; *la educación al encuentro de la experiencia.*

Desde un prisma analítico clásico orientado a la transmisión de conocimiento en busca de la reproducción del *status quo*, la educación formal sería la institución natural de una sociedad, donde esta no puede escapar a ella, reproduciendo su existencia;

“casa sociedad, tomada en un momento determinado de su desarrollo, dispone de un sistema educacional que se impone a los individuos con una fuerza por lo general irresistible” (Durkheim, p.47, 1973)

Esta naturalidad de la educación formal lleva a la experiencia al giro hacia la sociedad, reproduciendo los códigos culturales necesarios para la sobrevivencia;

“Existen costumbres a las que nos vemos obligados a someternos. Si tratáramos de soslayarlas en demasía, acaban vengándose sobre nuestros hijos. Éstos al llegar a la edad adulta, no se encuentran en condiciones de vivir en medio de sus contemporáneos, por no comulgar con sus ideas.” (Ibíd., p. 68)

Así la experiencia se convierte en un receptor-transmisor de la escuela en la sociedad planteando una simetría entre una y otra, bajo el presupuesto que la sociedad bajo la cual se haya la escuela es fija, ideal e inmutable.

Si hablamos en términos más específicos, desde la enseñanza de la geografía, este paradigma a hecho eco y configurado la enseñanza tradicional de la disciplina, enfatizando en la memorización de un sin fin de lugares y conceptos emanados, ahora, por la Nueva geografía.

1.2.2. La experiencia informal; *la experiencia al encuentro de la educación.*

Si bien este paradigma, aboga por el espacio como objeto independiente al ser humano, no explícita su atención por la educación informal, para nuestra tarea curricular, será preciso interpretarlo, develando las trayectorias experienciales presentes en el debate geográfico.

La experiencia espacial desde lógicas extraescolares, desde un punto de vista determinista se orienta a la reproducción y adaptación de los individuos a la estructura social pre-existente. Esta se orienta a reproducir prácticas y conductas en la sociedad y llevarlas al interior del aula, en una dirección unidireccional con el medio. La transmisión de herencias y tradiciones se aseguran en esta relación.

Desde las mismas lógicas unidireccionales, pero dotando de mayor poder decisión al ser humano, el posibilismo ubica a la experiencia como el vehículo que otorga la posibilidad de salir de la situación de determinación del medio. El sujeto en este caso, se rescata en la sociedad los elementos que le dan la posibilidad de “sobreponerse” y reproducir las condiciones de su existencia, siempre bajo un medio hostil. Desde esta perspectiva la escuela se ofrece como una posibilidad de reproducción social y construcción de mundo, ya sea de condiciones materiales de existencia, como inmateriales.

1.2.3. El espacio como contenedor de experiencia.

A continuación vislumbraremos las principales apuestas teóricas que se han desarrollado en geografía que comparten la ubicación y caracterización del espacio, como un ente fuera del ser humano, donde la experiencia de los seres humanos es estática y se depositaría sobre este.

1.2.3.1. La experiencia desde el determinismo geográfico.

Esta corriente geográfica, antecedente de la Nueva geografía, es responsable de la categorización y definición del espacio como un objeto independiente del sujeto que lo habita y supuestamente lo reproduce. Esta construcción de espacio se basa desde una perspectiva filosófica positivista, trasladando el método científico, al análisis de los fenómenos sociales. Así gracias a enunciados neutrales, y al método deductivo da origen a la lógica objetiva y determinista del espacio geográfico:

“No podremos considerarnos enteramente independientes de la naturaleza, mientras más minuciosamente la explotemos y estudiemos, y sólo nos haremos independientes de algunos accidentes de su modo de ser” (Ratzel, 1889, p. 3)

Esta perspectiva geográfica lleva entender al espacio como un contenedor o depositador de las situaciones humanas que se dan en la tierra. Así el espacio es definido como el receptor de la experiencia humana, la cual se encuentra siempre en una situación objetiva y de determinación respecto al primero. Así los factores físicos del espacio influirían directamente sobre el hombre, determinando la situación territorial de las sociedades, su desarrollo como civilización, así como toda la historia humana:

“Después de cuanto sabemos acerca de la influencia que en los individuos ejercen las zonas frías y las tórridas, no hemos de extrañar que en esas zonas templadas, libres del pernicioso influjo de los extremos, pudiera desarrollarse la civilización de una manera más sólida y más elevada” (Ibíd., p. 14)

Entonces podemos argumentar que la experiencia se encuentra fijada en el espacio geográfico, actuando como receptáculo de esta, evidenciando una relación pasiva con el medio. La cual a la vez se encuentra en una situación de determinación ontológica con respecto al espacio, pues el espacio ya está construido, esta acabado³.

1.2.3.1. El posibilismo geográfico y la experiencia.

Siguiendo en el prisma objetivo en geografía, encontramos a Paul Vidal de la Blache y su estudio de los sistemas regionales. Para este autor, el estudio de la geografía se compone netamente del estudio de la tierra y no de los hombres a pesar de vislumbrar el componente social del espacio;

“la geografía tiene por misión especial la de buscar cómo las leyes físicas o biológicas que rigen al globo se combinan y se modifican aplicándose a las diversas partes de la superficie” (Vidal de la Blache, p.70, 1896)

³ Negando la condición “viva” y cambiante del medio físico, el cual lo entendemos como un organismo viviente.

De esta manera, el espacio se compone de una síntesis entre el hombre y las condiciones naturales que ofrece el medio, el cual siempre es concebido como una posibilidad, pues a lo largo de toda la historia este ofrece posibilidades a la acción humana;

“Si en el mundo de las formas inanimadas los rasgos se coordinan, esta adaptación recíproca no es menos sensible entre los seres vivos, aunque se ejerza de un modo diferente” (Ibíd., p.75)

Desde esta perspectiva la experiencia humana se visualiza como el vehículo de la reproducción social, la cual ofrece las posibilidades de adaptación del ser humano para sobreponerse por sobre el medio, superando el determinismo ratzeliano.

Así muchas de las tradiciones posibilistas de La Blache van a ser recuperadas por los geógrafos críticos en la búsqueda del giro problematizador hacia las ciencias sociales.

1.2.4. Cuadro sistematizador de la experiencia espacial determinista-posibilista.

	La escuela al encuentro de la experiencia.	La experiencia al encuentro de la escuela.
El espacio como contenedor de la experiencia. (Ratzel- Vidal de la Blache)	La experiencia espacial se encuentra fuera del espacio, la cual sirve el papel de contenedor de la misma, encontrándose en una situación de determinación. La experiencia radica y se reproduce desde el aula a la sociedad, determinando al estudiante, proponiéndolo en una situación de reproducción social, integrando las idealidades para la reproducción cultural de la sociedad en el	La experiencia espacial desde lógicas extraescolares, desde un punto de vista determinista se orienta a la reproducción y adaptación de los individuos a la estructura social pre-existente. Esta se orienta a reproducir prácticas y conductas en la sociedad y llevarlas al interior del aula, en una

	<p>aula.</p> <p>Del mismo modo, el espacio fuera del ser humano se puede plantear como una posibilidad, siempre externa. Desde este prima la experiencia, se plantea como el vehículo de la reproducción social, la cual ofrece las posibilidades para que el ser humano se alce sobre el medio. El estudiante en este caso, se presenta en una situación de condicionamiento, donde su experiencia en la escuela le ofrece el vehículo de reproducción del medio, ya sea de materias e ideas de la sociedad.</p>	<p>dirección unidireccional con el medio. La transmisión de herencias y tradiciones se aseguran en esta relación.</p> <p>Desde las mismas lógicas unidireccionales, pero dotando de mayor poder decisión al ser humano, el posibilismo ubica a la experiencia como el vehiculo que otorga la posibilidad de salir de la situación de determinación del medio. El sujeto en este caso, se rescata en la sociedad los elementos que le dan la posibilidad de “sobreponerse” y reproducir las condiciones de su existencia, siempre bajo un medio hostil. Desde esta perspectiva la escuela se ofrece como una posibilidad de reproducción social y construcción de mundo, ya sea de condiciones materiales de existencia, como inmateriales. (Durkheim, Calvo).</p>
--	---	---

1.2.5. Cuadro de posibilidades de espacio como contenedor de la experiencia en el ajuste curricular.

Cuadro de síntesis de posibilidades experienciales en el ajuste curricular.	La escuela al encuentro de la experiencia, la educación formal. Las posibilidades de la formalidad.	Ajuste curricular	La experiencia al encuentro de la escuela, la educación informal. Las posibilidades de la informalidad.
El espacio como contenedor de la experiencia. El determinismo- posibilismo.	Indagar problemáticas espaciales formales mediante información pertinente como datos y fuentes cuantitativas. Analizando e interpretando las relaciones de influencia que determinan la relación el hombre-medio.	<p>OFV.</p> <p>-Indagar problemas históricos y contemporáneos considerando las relaciones de influencia entre las dimensiones geográfica, económica, social y cultural.</p> <p>-Interpretar información de diversas fuentes para el análisis de procesos geográficos, demográficos, económicos y sociales.</p> <p>CMO.</p> <p>Habilidades de indagación, análisis e interpretación:</p>	La experiencia espacial desde lógicas extraescolares, desde un punto de vista determinista se orienta a la reproducción y adaptación de los individuos a la estructura social pre-existente. Esta se orienta a reproducir prácticas y conductas en la sociedad y llevarlas al interior del aula, en una dirección unidireccional con el medio. La transmisión de herencias y tradiciones se

		<p>Integrar información de diversas fuentes para indagar procesos y problemas sociales relacionados con los contenidos del nivel, considerando las relaciones de influencia entre las dimensiones geográfica, económica, social, política y cultural. Fundamentación de una posición propia ante procesos y problemas sociales relacionados con los contenidos del nivel.</p>	<p>aseguran en esta relación. Desde las mismas lógicas unidireccionales, pero dotando de mayor poder decisión al ser humano, el posibilismo ubica a la experiencia como el vehículo que otorga la posibilidad de salir de la situación de determinación del medio. El sujeto en este caso, se rescata en la sociedad los elementos que le dan la posibilidad de “sobreponerse” y reproducir las condiciones de su existencia, siempre bajo un medio hostil. Desde esta perspectiva la escuela se ofrece como una posibilidad de reproducción social y construcción de</p>
--	--	---	---

			<p>mundo, ya sea de condiciones materiales de existencia, como inmateriales. (Durkheim, Calvo).</p>
--	--	--	---

1.3. Experiencias educativas y geográficas orientadas a la crítica y a la producción/transformación social.

A continuación desarrollaremos una categoría analítica que nos permita englobar los discursos experienciales desde la teoría educativa orientada a la crítica y transformación de la sociedad y en torno a la geografía vinculada a la construcción experiencial del espacio geográfico.

1.3.1. Experiencias formales; *la educación al encuentro de la experiencia.*

Si hablamos de una renovación teórica es preciso al hablar de educación formal la renovación didáctica que aparta al profesor como eje y promotor experiencial;

“Hoy, desde la didáctica, se rechaza cualquier tentativa de identificarla de forma exclusivista con los aspectos metodológicos o con los recursos.” (Quinquer, 98, 1998)

Desde un prisma crítico-existencialista, orientado a la construcción experiencial concreta del espacio, podemos interpretar el proceso de enseñanza bajo las formalidades de la institución escolar de la siguiente manera; la enseñanza debe estimular la liberación del individuo bajo la labranza de su vida en comunidad, donde la reflexión y análisis de enfoque a las experiencias de los estudiantes, en cuanto hechos, simbolismos y elementos significativos que constituyen su cotidianidad, es decir, experiencia vivida y transformada;

“É hora de assumirmos como ponto de partida a espacialidade contemporânea de modo a fazer da geografia que se ensina uma poderosa arma de elucidação desse leviatã moderno, o deus onipotente de nossos dias.” (Santos D., p.77, 1998)

De ahí resulta pertinente argumentar que el punto de partida de este paradigma es el entorno próximo del individuo debe incluirse necesariamente en el proceso educativo y no sólo como iniciación, sino como componente de todo el proceso educativo; *“Se trata de aprovechar y potenciar la capacidad innata de percepción espacial de todo ser humano, adecuadamente dirigida y sistematizada” (Arroyo, p. 54. 1998).*

Desde la vertiente del aprendizaje, la mirada crítica se enfoca hacia la siguiente lectura; el aprendizaje se construiría siempre en base a los elementos que permitan reflexionar sobre la vida de las personas, estos emanarían de las mismas experiencias, las cuales serían la base de las proyecciones e idealizaciones sobre el futuro, pues desde ahí se evocarían las imágenes cargadas de significados que construyen y reconstruyen su vida, para así liberar el pensamiento.

En este sentido, las estrategias de aprendizaje presentes en todo proyecto pedagógico crítico existencialista debe considerar la construcción en conjunto del conocimiento, el trabajo de campo y las excursiones pueden proporcionar elementos claves para una educación integral desde la espacialidad;

“Las excursiones escolares, elemento esencial del proceso intuitivo, forman una de las características de la Institución. En ellas la cultura, el aumento del saber, el progreso intelectual, entran como un factor entre otros. Porque ellas ofrecen con abundancia los medios más propicios, los más seguros resortes para que el alumno pueda educarse en todas las esferas de la vida. Lo que en ellas se aprende en conocimiento concreto es poca cosa sin se compara con la amplitud de horizonte espiritual que nace de la varia contemplación de hombre y pueblos” (Giner, citado por Sánchez, p.161).

De la misma manera, el aprender investigando se presenta como un modelo válido y presente en cualquier curriculum educativo, si bien este modelo puede interpretarse, tanto desde la vertiente material e ideal, decidimos enmarcarlo en la primera pues, su

naturaleza se compromete a la materialidad (Moreno Jiménez). Su importancia radica en la potencialidad de comprensión crítica y razonamiento moral de las experiencias colectivas que otorga trabajar con estas estrategias, como lo afirma Moreno Jiménez a propósito de sus objetivos para la educación formal;

“Adquirir consciencia de la necesidad de acudir a diferentes fuentes para profundizar y completar la propia perspectiva, reconocer la legitimidad de cada uno a procurar sus propios intereses aunque origine conflicto. Considerar los diferentes puntos de vista en situaciones conflictivas” (Jiménez, p.120, 1998)

En síntesis, la geografía crítica se orienta desde el aprendizaje y la enseñanza a la liberación del individuo desde la concientización de este, desde los espacios educativos que ofrece la escuela, como un promotor de ideologías y transformaciones.

1.3.2. La educación informal; la experiencia al encuentro de la educación.

Desde la teoría crítica-existencialista, la construcción del mundo del sujeto se basa en la reflexión y análisis de su experiencia, la cual no se construye de manera personal, pues está arraigada en valores que no son propios. De ahí la necesidad de deconstruir las experiencias sociales y personales en base a la condición experiencial, para así encaminarse en prácticas transformativas;

“Los caminos de la liberación son los mismos del oprimidos que se libera: él no es cosa que se rescata sino sujeto que se debe autoconfigurar responsablemente”. (Freire, p.11, 1988)

De esta manera el acto de educar en cualquier ámbito social implica necesariamente un ejercicio de autorreflexión del mundo y papel que juega en él;

“la educación puede funcionar ya sea de manera de crear ciudadanos pasivos y no dispuestos a correr riesgos, o ya para crear una población politizada y educada a modo de que luche por distintas formas de vida pública informadas por una preocupación por la justicia, la felicidad y la igualdad” (Giroux, p.279, 1999)

Desde el paradigma crítico-existencialista la experiencia vivida de los sujetos se encuentra condicionada por aparatos estructurales que funcionan como artefactos pedagogizantes de los sujetos, los cuales definen e imprimen pedagogías en la experiencia social, o como argumenta Bordo (1996) a propósito de la influencia de los medios de comunicación; *“Vivimos en una época en la que la imaginería de masas tiene un poder para instruir sin precedentes.”*

Podemos decir entonces que las experiencias informales orientadas a la construcción de materialidades suponen siempre construcciones de mundo orientadas a la visualización de los elementos ideológicos, políticos y económicos que presionan y estructuran la sociedad.

1.3.3. El espacio como experiencia social.

A continuación se expondrán las principales lineamientos teóricos que comparten la visualización al espacio geográfico como una construcción experiencial de los sujetos, si bien difieren en sus pisos epistemológicos comparten el énfasis y tratamiento de la experiencia en la construcción espacial.

1.3.3.1. La nueva geografía y la experiencia.

En busca de un nuevo enfoque en el análisis espacial el primer intento proviene desde el neopositivismo. El autor que más nos interesa por su pertinencia en nuestra investigación es Torsten Hagerstrand, quien da un papel preponderante a la experiencia espacial de los individuos para el estudio de las relaciones ser humano –medio. Si bien estas relaciones pueden ser matemáticamente previsibles y simplificadas, el ser humano es planteado como un elemento participe en la construcción de espacio;

“el primer paso debe ser definir una región limitada y luego aceptar lo que se encuentre en ella (incluido lo que entra y sale mientras se realiza la investigación) como un universo dado” (Hagerstrand, 1996).

Se puede decir que la experiencia, si bien es dada e inmutable, compone y caracteriza al espacio, otorgándole una condición social al análisis espacial, o como también se puede decir, acercando el neopositivismo a las ciencias sociales. Lo que va a tener grandes repercusiones a la hora de radicalizar el análisis experiencial.

1.3.3.2. La geografía radical crítica y la experiencia.

Desde la vereda “contraria”, la geografía radical crítica utiliza como principal soporte teórico la teoría marxista, aplicándola al estudio de las relaciones entre el ser humano y el medio. Por ende, desde una base epistemológica apriorista el espacio es definido, principalmente por relaciones interdependientes entre sistemas de objetos (no fijos) y sistemas de acciones;

“El espacio está formado por un conjunto indisoluble, solidario y también contradictorio, de sistemas de objetos y sistemas de acciones que no consideramos aisladamente sino como el contexto único en el que se realiza la historia” (Santos, 2000).

Esta definición del espacio geográfico recupera las nociones de construcción social del espacio. El cual a la vez recupera su tensión dramática necesaria para salir del estudio de accidentes espaciales, al ser tensionado desde las relaciones sociales históricas eminentemente materiales del ser humano con el medio.

Estas relaciones constituyentes del espacio, se establecen gracias al trabajo humano, fácilmente interpretado, como la experiencia humana, la cual actúa como base y vehículo de relaciones entre ser humano-medio;

“El espacio es una realidad relacional, su definición se ve mediatizada por otras realidades como son la sociedad y la naturaleza, unidas por el trabajo” (Santos)

Por consiguiente la construcción espacial de una sociedad determinada e históricamente definida es producto de la experiencia humana, convertida en trabajo; *“Toda*

producción es producción del espacio y se logra mediante el trabajo. El hombre al vivir produce espacio” (Santos, 1996)

Del mismo modo, David Harvey en un esfuerzo por contextualizar la tradición marxista en las condiciones históricas contemporáneas, impulsa la idea de sobre la construcción social del espacio. La experiencia en este sentido se convierte, al mismo tiempo, en el vehículo y la posibilidad de reproducción y transformación ideológica en el espacio, bajo la misma idea de la acción humana;

“Como sujetos activos en el juego evolutivo, hemos acumulado enormes poderes de transformar el mundo. La forma en que ejercemos estos poderes es fundamental para la definición de aquello en que como especie nos convertiremos” (Harvey, p.245, 2000)

A partir de lo dicho, nos es posible definir espacio geográfico desde la corriente radical crítica como la relación contradictoria e interdependiente entre la sociedad y la naturaleza. Donde la experiencia o trabajo humano, permite dicha relación, la cual es siempre productiva y material. Razón y emoción se conjugan y orientan hacia las “prácticas experienciales” de las sociedades y a las posibilidades que esta ofrece a al ser humano de ser constructor de su historia.

1.3.3.4. Cuadro sistematizador de la experiencia social en la construcción espacial.

	La escuela al encuentro de la experiencia.	La experiencia al encuentro de la escuela.
El espacio como experiencia social. (Santos, Harvey, Hagerstrand)	Desde lógicas que miran al espacio como un ente, soluble y maleable encontramos como primer ápice a la experiencia como no estática, sino como empíricamente reducible, donde las interacciones ser humano-	Desde lógicas extraescolares, la experiencia devela el componente social propio de la relación ser humano medio. Desde un punto de vista cuantitativa de este paradigma la sociedad controla la experiencia

	<p>medio en el aula, pueden ser cuantificadas y explicadas desde lógicas cuantitativas. En este sentido, la experiencia se constituye como un eje transmisor (objeto) entre las dinámicas del proceso de enseñanza y aprendizaje.</p> <p>Por otro lado, desde lógicas orientadas más hacia la cualificación de la relaciones ser humano medio en el aula, la experiencia puede anclarse en el mismo, rescatando tanto relaciones materiales e inmateriales de la relación mutua entre la dinámica de fijos y flujos.</p> <p>La experiencia se posiciona como el vehiculo de comunicación entre el hombre y su naturaleza, convertida en trabajo. Así este proceso debe estimular la liberación del individuo bajo la labranza de su vida en comunidad, reflexionando y analizando desde la experiencia colectiva de los</p>	<p>humana en pos de la progresión evolutiva de la civilización, así la experiencia de espacio debe ser (y es posible) medida, cuantificada e integrada al aula, con el fin de develar y pragmatizar los patrones multidireccionales que ocurren en la relación escuela-sociedad desde el espacio.</p> <p>Desde una perspectiva más radical a la hora de visualizar la capacidad humana de conducir procesos experienciales educativo-espaciales, la experiencia se orienta a la construcción y deconstrucción de prácticas materiales, quienes suponen siempre elaboraciones ideológicas, políticas y económicas que se plasman material e idealmente en el espacio. Así la construcción de mundo del sujeto, se basa en la reflexión y análisis de su experiencia social, condicionado por aparatos</p>
--	---	--

	<p>estudiantes, en cuanto a hechos, simbolismos y elementos significativos constituyentes de su cotidianidad. (Santos d., Callay, Vessentini)</p>	<p>estructurales que funcionan como artefactos pedagogizantes, definiendo e imprimiendo en los sujetos pedagogías en su experiencia social total. Así la construcción de subjetividades se interpreta como el fruto de las interacciones de los sistemas sociales, como la escuela y las representaciones del sujeto en su construcción de mundo. Dotando a la experiencia de poder mediador entre los actos del pensamiento que dan sentido y materialidad a la experiencia. (Freire., Calvo.)</p>
--	---	---

1.3.3.5. Cuadro de posibilidades de la experiencia social en la construcción de espacio presente en el ajuste curricular.

<p>La escuela al encuentro de la experiencia, la educación formal. Las posibilidades de la formalidad.</p>	<p>Ajuste curricular</p>	<p>La experiencia al encuentro de la escuela, la educación informal. Las posibilidades de la informalidad.</p>
<p>Interpretar información</p>	<p>OFV. Interpretar fuentes de</p>	<p>Descifrar la transformación</p>

<p>espacial escolar pertinente como los gráficos, estadísticas y mapas, para caracterizar y predecir las transformaciones de la experiencia espacial formal.</p>	<p>información geográfica para caracterizar las transformaciones en la configuración del espacio geográfico.</p> <p>CMO. Habilidades de indagación, análisis e interpretación: Interpretación de gráficos, imágenes y mapas para analizar las dinámicas y transformaciones en la configuración del espacio geográfico.</p> <p>OFV. Caracterizar</p>	<p>y configuración del espacio geográfico, extrayendo información de la experiencia espacial informal para develar el componente social de la experiencia espacial total de los sujetos.</p>
<p>Caracterizar desde experiencias educativas formales los procesos económicos-productivos que constituyen la urbanización contemporánea, evaluando el pasado desde problemáticas actuales propias de la experiencia urbana.</p>	<p>geográficamente el proceso de urbanización, las transformaciones demográficas y la diversidad cultural del mundo actual.</p> <p>CMO. Los procesos de urbanización en el siglo XX: caracterización de la migración urbano-rural, el progresivo crecimiento de la población urbana y la expansión de las ciudades: Descripción de las ventajas relacionadas con la vida en las ciudades, tales como</p>	<p>Develar y caracterizar la materialidad de la experiencia espacial total, descubriendo los procesos ideológicos y económicos que dieron y configuran el presente urbano en su dimensión geográfica.</p>

<p>Caracterizar los procesos de construcción geográfica que impone la actual globalización desde el aula. Caracterizando mediante información experiencial cuantitativa, como gráficos y estadísticas, las consecuencias socio-espaciales y eco-sociales, que trae consigo nuevas formas de producir en la historia humana.</p>	<p>acceso a la cultura, funciones administrativas y servicios especializados y de los problemas asociados a las grandes ciudades, tales como el aumento de los tiempos de desplazamiento, la generación de residuos sólidos y líquidos, la contaminación atmosférica, acústica e hídrica y la segregación socio-espacial.</p> <p>OFV.</p> <p>Caracterizar las principales dimensiones del proceso de globalización y sus consecuencias espaciales, económicas y culturales.</p> <p>CMO.</p> <p>Geografía de la población mundial: Descripción de problemas actuales vinculados a la dinámica y estructura poblacional, tales como: efectos de las grandes migraciones en las sociedades de origen y destino, explosión versus transición demográfica en países en vías de desarrollo y en países desarrollados.</p>	<p>Caracterizar las problemáticas espaciales de los procesos de globalización contemporáneos, desde la experiencia total de los sujetos, rescatando la cuantitatividad de dicha experiencia espacial para caracterizar y asumir las problemáticas económicas, sociales, culturales del proceso globalizador.</p>
---	---	--

	<p>Descripción del impacto del desarrollo tecnológico en la salud, la esperanza de vida al nacer y en la calidad de vida de las personas.</p> <p>- El mundo globalizado con sus logros y falencias:</p> <p>Caracterización de la creciente internacionalización de la economía; liberalización del comercio, internacionalización de los capitales y de la producción, interdependencia económica y estrategias de los Estados para posicionarse en la economía globalizada (tratados libre comercio y conformación de bloques económicos). Valoración del aporte de los organismos internacionales en regiones que padecen: conflictos bélicos, hambrunas, epidemias.</p> <p>Caracterización de la sociedad de la información: instantaneidad, simultaneidad. Abundancia</p>	
--	---	--

	<p>y generación de información y la Comunicación (TICs) en las relaciones sociales, políticas y económicas. Identificación del impacto de la interconectividad global en la transmisión de patrones culturales a escala mundial que hacen más próximo lo lejano y reconocimiento de la tensión entre homogeneización cultural e identidades culturales locales y la valoración del multiculturalismo. Análisis de los efectos de la globalización en el desarrollo y en el respeto y valoración de los derechos humanos.</p> <p>OFV.</p>	
<p>Evaluar desde el aula, los desafíos de la globalización, caracterizando las relaciones espaciales-productivas que esta impone en el aula. Proyectando en el aula las relaciones laborales, identificando escalas y</p>	<p>Evaluar los principales desafíos que la globalización plantea al desarrollo de Chile y sus regiones.</p> <p>-Caracterizar las principales tendencias globales que afectan al mundo laboral relacionándolas con la</p>	<p>Evaluar desde la experiencia espacial social, los desafíos que imponen los procesos de globalización en sus distintas escalas geográficas. Caracterizando las relaciones técnicas espacio-sociedad que produce el</p>

<p>tendencias ideológicas plasmadas en problemáticas espaciales de la sociedad, reproducidas en el aula, para identificar y plantear soluciones.</p>	<p>situación del empleo en Chile (espacio laboral).</p> <p>-Evaluar críticamente diagnósticos y propuestas de solución a los principales problemas vinculados con la democracia y el desarrollo sustentable.</p> <p>CMO.</p> <p>-Los desafíos de insertarse en un mundo globalizado: Reconocimiento del impacto y de los desafíos que presentan para Chile los problemas globales: la contaminación del planeta y el calentamiento global; el abastecimiento energético; la amenaza de las pandemias; la pobreza y discriminación.</p> <p>-Desafíos de las regiones de Chile: Evaluación de los principales desafíos de la región respecto de la globalización y del desarrollo sustentable. Reconocimiento de la importancia de la planificación territorial para el desarrollo de las regiones, considerando la</p>	<p>sujeto en su experiencia informal en sus distintas escalas, develando la importancia de la racionalidad en la construcción espacial.</p>
--	--	---

	jerarquía urbano-regional, los riesgos naturales, la protección del ambiente y la calidad de vida de la población.	
--	--	--

1.4. Experiencias educativas y geográficas orientadas a la subjetivación e interpretación de la experiencia vivida.

Siguiendo con la lógica de nuestro análisis sintetizaremos los planteamientos que tienen correspondencia desde la disciplina educativa y geográfica en cuanto experiencia. Los cuales se caracterizan por orientarse a la construcción de subjetividades en el aula y al rescate de las relaciones socio-afectivas en la relación ser humano-medio.

1.4.1. La educación formal; *la educación al encuentro de la experiencia.*

Esta corriente pedagógica se orienta hacia la concreción de prácticas que recuperen nociones subjetivas de construcción de espacio en el aula, a propósito Sepúlveda nos señala;

“Las prácticas pedagógicas desarrolladas en el mundo escolar privilegian la naturalización del espacio nomotético, cartográfico y matemático, así como también concepciones economicistas, como el espacio utilitario o de la norma, terminan por cohartar cualquier ejercicio de recuperación del espacio vivido por los sujetos”

(Sepúlveda, p. 86, 2009)

El proceso de enseñanza correspondería entonces a una enseñanza basada en la experiencia espacial de cada persona, considerando y trabajando con cada una de las particularidades que se dan en el aula. Sólo así se evita la homogeneización del pensamiento, propio de las teorías racionalistas. Así las subjetividades comienzan a ser comprendidas y los roles escolares desechos y reconfigurados sobre la base del dialogo y la humildad del enseñante;

El maestro no posee la verdad y no admite que alguien pueda poseerla. Le horroriza el espíritu de propietario del pedagogo y su seguridad en la vida” (Gusdorf, 1973).

Desde el aprendizaje y su relación con la experiencia, se puede inferir como un proceso individual y significativo, basado en procesos reflexivos que evocan las imágenes mentales que emanan y dan sentido a la experiencia. Sólo así es posible extraer los elementos significativos que potencian el aprendizaje y el pensamiento subjetivo, más allá de la homogeneización. Parafraseando a Gusdorf (1973), la verdad es para quien el sentido de su situación.

Desde esta perspectiva los elementos claves a considerar dentro de las prácticas pedagógicas orientadas a la subjetivación y socialización de los individuos es pertinente rescatar las siguientes estrategias orientadas a la construcción de sujeto desde la disciplina espacial.

Las exposiciones orales, planteadas por Moreno Jiménez (2006) se abocan esencialmente a la construcción dialógica del conocimiento, donde los alumnos se posicionan en una situación de compromiso con los objetivos del conocimiento, el autor nos afirma;

“En este enfoque didáctico el estudiante ha de aprender realizando una serie de actividades: escuchar, observar y anotar durante la exposición; redactar las notas, estudiarlas y reflexionar sobre ellas después.”(p.74)

Los pensamientos y sentimientos se conjugan para dar sentido a lo experimentado en aula, conduciendo a procesos pedagógicos totalizantes (mundo de percepciones y mundo de pensamientos). Este modelo tiene directa relación con el modelo de interacción o debate propuesto por el mismo autor, el cual se radicaliza aún más en la construcción social y subjetiva del conocimiento, pues lo sitúa explícitamente en corrientes humanísticas del aprendizaje, centradas en el “yo” y la educación afectiva (p.107). Este modelo se empina como una simulación experiencial aún más total, abarcando las afectividades mediante el diálogo y conflicto con un otro:

“esa totalidad significa que se ha de considerar y atender no sólo las necesidades intelectuales, sino también emocionales y motoras de los alumnos (...) mediante la interacción con los demás” (Ibíd., p.115)

1.4.2. Experiencias informales, la experiencia al encuentro de la educación.

Desde la corriente fenomenológica la construcción de un sujeto se debe valer siempre desde la subjetividad, es decir, los procesos reflexivos que construyen mundos, son siempre en base al peso de sentido que se le otorga a la experiencia. La cual es por definición, diversa y compleja, pues se nutre de sentidos y simbolizaciones, la especialidad entonces, adquiere nociones ideales que permiten visualizar la complejidad y densidad;

“El espacio recupera su raíz idealista en tanto, no es un objeto realmente acabado fuera de uno, más bien se presenta como un posibilidad de construcción histórica de si mismo. No está en tanto cosa fuera de mi experiencia, no existe en cuanto si, sino para mí y por mí” (Garrido, p.139).

Así la construcción de mundo mediado por la experiencia adquiere siempre nociones de afectividad, pertenencia e identidad, pero no por eso caería en supuestos folclorismos propios de la cultura posmoderna (Lindón), sino más bien se plantea como una radicalidad subjetiva que no escapa a nuestros proyectos o ideales de sociedad;

“la experiencia espacial se encuentra íntimamente relacionada con la efectividad del proyecto de construcción de sujeto y es un acto, la mayor parte de las veces, con objetivos transformativos que no deben seguir siendo desconocidos por los enseñantes en su labor pedagógica” (Garrido, p.141).

Desde esta perspectiva la subjetividad adquiere un papel protagonista, pues desde el sujeto y su completa *vastedad* (Sepúlveda) se busca elaborar principios de cambio y construcción de sociedad. Del mismo modo, la relación racional-emocional se invierte hacia la preponderancia de la emoción por sobre la razón, donde las emociones serían

los ejes articuladores de la conducta y condición humana; *“Las emociones guían el fluir de las conductas humanas y les dan su carácter como acciones”* (Maturana, p.10)

Así podemos sintetizar este apartado argumentando que este paradigma se orienta a la construcción de mundo desde el propio sujeto, el cual cuenta con las capacidades de cambio y transformación desde su misma subjetividad, donde la emoción y necesidades provenientes de esta determinan el accionar humano, es decir, la experiencia espacial y su relación con el medio.

1.4.3. El espacio como experiencia vívida.

En el siguiente apartado construiremos una lógica analítica que permita interpretar el ajuste curricular desde las relaciones subjetivas y socio-afectivas que se producen en la relación ser humano-medio, específicamente en la experiencia de espacio, lo que para esta corriente resulta insalvable.

1.4.3.1. El radicalismo fenomenológico y la experiencia.

Desde esta corriente teórico-metodológica es posible visualizar nuevos elementos a considerar en nuestro recorrido teórico. La Geografía Crítica Humanística, recupera la tradición fenomenológica para enfatizar en aspectos subjetivos dentro de la conceptualización del objeto (sujeto)⁴ de la geografía, ubicando a la experiencia en la base de su construcción, como nos señala Garrido;

“El espacio, como categoría conceptual, ha sido concebido de distintas formas dependiendo de la vertiente teórico-metodológica utilizada, interesaría aproximarse a la construcción de un objeto(sujeto) de estudio que recupere ciertas nociones de los radicalismos socio-geográficos que permitan entender al “espacio geográfico” como una noción experiencial que es inherente a la vivencia de los sujetos”(Garrido, p. 138, 2005)

⁴ Garrido, cátedra teoría geográfica, UAHC, 2007.

Siguiendo este interés por una nueva aproximación discursiva, este enfoque se escaparía a los discursos positivistas geopolíticos y a los discursos radicales materialistas, destacando las relaciones afectivas que el ser humano construye con su medio. La experiencia espacial, constituiría la base de cualquier relación cognitiva entre el ser humano y el medio. El profesor Yi Fu Tuan expone el sentido experiencial que constituye al espacio;

“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 activa y la manera indirecta de simbolización” (Tuan, p.5, 1983).

Así la experiencia espacial remite dos ámbitos de acción y creación, una directa determinada por aspectos biológicos como son los sentidos, y otras indirectas como lo son la simbolización, la cual reorganiza y resignifica las nuevas experiencias. De esta manera, podemos argumentar que tanto el espacio como la experiencia, son términos que están íntimamente relacionados, nunca acabados y en una constante movilidad y transformación:

“El sentimiento humano no es una sucesión de situaciones distintas sino que precisamente la memoria y la intuición son capaces de producir impactos sensoriales en los cambiantes flujos de experiencia” (Ibíd., p.6).

De esta manera las experiencias directas o biológicas, fruto de las emociones y las indirectas o simbólicas fruto de los pensamientos, se encuentran inseparables, las dos actúan para dar forma y sentido a la experiencia de espacio al sujeto;

“Sentimientos y pensamientos se conjugan para configurar una única experiencia que adquiere significados sólo en la medida de “siendo para mí””. (Garrido, p.108)

En síntesis, la experiencia espacial vívida se remite a la construcción socio-cognitiva del espacio desde y para los sujetos, buscando problematizar el discurso geográfico proponiendo y/o volviendo a lógicas idealistas.

1.4.4. Cuadro sistematizador de la experiencia vívida.

<p>El espacio como experiencia vívida. (Tuan, Lindón, Buttimer, Hagerstrand)</p>	<p>Desde una perspectiva centrada en el sujeto como ente constitutivo del proceso de enseñanza y aprendizaje así como de construcción de espacio, logramos identificar en una primera aproximación, un énfasis material, es decir, la experiencia espacial interna se ancla en los aspectos materiales para constituir los idearios particulares de la conciencia de cada individuo, donde el estudiante se ve condicionado en su construcción de sentido desde las materialidades que dan sentido a la experiencia.</p> <p>Del mismo modo, pero desde una lógica contraria la experiencia vívida de los sujetos puede ser rescatada al aula, enfatizando en las relaciones socio-afectivas que el sujeto construye con su medio. Así, los sentidos y significados en la construcción de espacio pasan a ser los guías de la relación idea-materia. Así este tipo de visualizar la experiencia y los procesos de enseñanza-aprendizaje se nutren de dos ámbitos, la acción</p>	<p>La construcción de mundo desde una lógica de sentido, se visualiza siempre como una relación experiencial, pues sólo gracias a la experiencia vívida, el sujeto otorga simbolizaciones a la espacialidad que él mismo construye. En este sentido la experiencia transita del mundo material, se transforma en ideas y le otorga nuevos sentidos, simbolismos y (des)pertenencias al espacio.</p> <p>Si nos concentramos en la lógica distinta, donde se enfatice en la idea sobre la materia en la construcción de mundo de un sujeto. Los procesos reflexivos que construyen mundos cobran sentido en relación al peso de sentido que se le otorgue a las prácticas materiales que se den en la experiencia espacial.</p> <p>Esta experiencia se nutre no de materias, sino de sentido y simbolizaciones de esa materia, adquiriendo nociones ideales que permiten visualizar procesos educativos que asuman la densidad y complejidad de la experiencia de espacio. (Garrido, Sepúlveda.)</p>
---	--	--

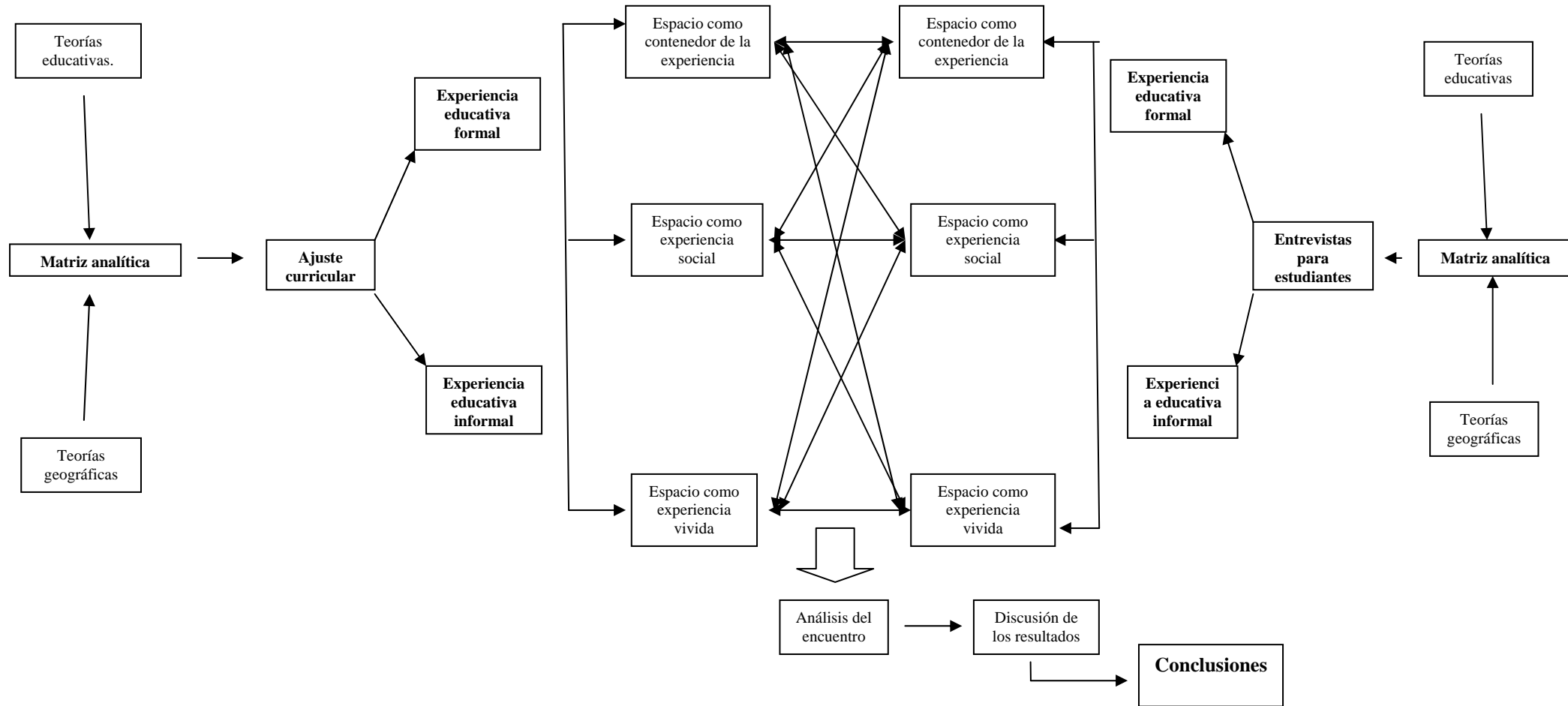
	(aspectos cognitivos) condiciona la creación (simbolizaciones), en el aula. (Kaercher, Cavalcanti.)	
--	---	--

1.4.5. Cuadro de posibilidades de la experiencia vivida en el ajuste curricular.

La educación al encuentro de la experiencia, la educación formal. Las posibilidades de la formalidad.	Ajuste curricular.	La experiencia al encuentro de la escuela, la educación informal. Las posibilidades de la informalidad.
<p>Evaluar las configuraciones personales de los sujetos en el aula, desde los procesos geográficos impresos en la experiencia formal de los alumnos.</p> <p>Develando las transformaciones que imprime la modernización del espacio geográfico, en las subjetividades e idearios construidos por los sujetos en el establecimiento escolar.</p>	<p>OFV. Evaluar los efectos en la calidad de vida de las personas de los principales procesos sociales, económicos, culturales, políticos y geográficos en Chile durante el siglo XX.</p> <p>CMO. -Chile a mediados de siglo: Descripción de la sociedad chilena hacia mediados del siglo XX.</p> <p>-Transformaciones del espacio geográfico durante el siglo XX: caracterización del impacto de la modernización de las redes de comunicación en la conectividad del territorio.</p>	<p>Problematizar la experiencia informal de los sujetos, desde el prisma espacial.</p> <p>Evaluando la calidad de vida que imprimen las transformaciones modernizadoras en las prácticas sociales e individuales.</p>

<p>Caracterizar las tendencias globales en torno a la experiencia espacial laboral de los estudiantes, evaluando diagnósticos en conjunto, respetando diversidades, comprendiendo y adoptando procesos de socialización en el aula enmarcadas en el pluralismo y la tolerancia.</p>	<p>OFV.</p> <p>-Caracterizar las principales tendencias globales que afectan al mundo laboral relacionándolas con la situación del empleo en Chile (espacio laboral).</p> <p>-Evaluar críticamente diagnósticos y propuestas de solución a los principales problemas vinculados con la democracia y el desarrollo sustentable.</p> <p>CMO.</p> <p>El ejercicio de la ciudadanía: caracterización de distintas formas de participación de la comunidad en el país, la región y en la comuna, en organizaciones sociales, políticas y culturales. Valoración de expresiones de pluralismo y diversidad al interior de la sociedad chilena.</p>	<p>Rescatar la experiencia espacial laboral de los estudiantes y caracterizándola en torno a las problemáticas que traen consigo las orientaciones globales. Evaluando la informalidad, las experiencias que puedan aportar a definir soluciones y plantearse como sujeto democrático.</p>
---	--	--

1.5. Matriz de síntesis investigativa.



2. El encuentro de las experiencias propuestas por el ajuste curricular y las estudiantiles.

A continuación desarrollaremos la segunda parte de nuestro análisis investigativo, donde las principales se expondrán las principales reflexiones y resultados de nuestra investigación. Para esto se presentará de manera sistematizada y analizada la información recopilada, en torno al encuentro entre las posibilidades de experiencia de espacio que puede ofrecer el ajuste curricular y las visualizadas en los estudiantes escogidos de la Región Metropolitana.

Los ejes temáticos de nuestra investigación se organizarán, en primer lugar, ubicando las posibilidades experienciales que podría ofrecer dicho ajuste curricular, utilizándolo como un filtro, por donde haremos transitar las experiencias de los estudiantes según sea su realidad educativa-curricular, pasando de las experiencias formales a las informales, para luego ofrecer una mirada de síntesis que oriente algunas recomendaciones pertinentes para el trabajo geográfico en el aula.

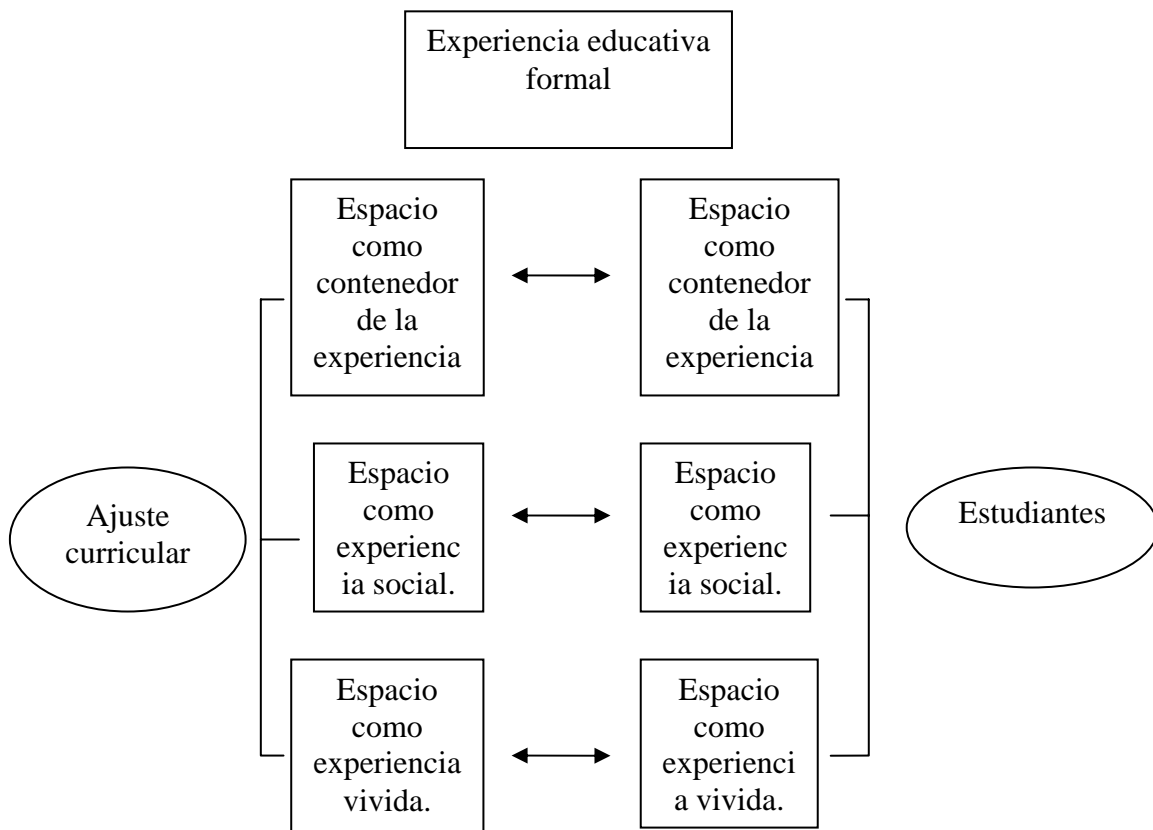
2.1. Las posibilidades de la formalidad.

El siguiente apartado analítico se orienta a visualizar las complejas relaciones que se pueden producir desde los encuentros y posibilidades que entrega el ajuste curricular y los estudiantes que habitan la región metropolitana. Para nuestros fines dividiremos este apartado analítico en dos grandes secciones, la primera se orienta a visualizar los cruces lineales entre el ajuste curricular y la experiencia espacial de los estudiantes. La segunda parte se orientará a visualizar posibilidades de encuentro más allá de lo lineal, sino buscando conexiones de orientación entre los distintos marcos de acción, en relación a la experiencia espacial, que nos proporciona nuestra matriz analítica.

En primer lugar, trataremos las posibilidades de encuentro de experiencias de espacio, orientadas a conceptualizar y vivenciar el espacio desde su vertiente experiencial. Tratando, al mismo tiempo, las experiencias educativas y curriculares propuestas por el ajuste en encuentro con las estudiantiles. Para estos fines transitaremos por los tres contextos geográficos-educativos.

2.1.1. Las posibilidades de encuentro en un análisis unidireccional en la experiencia educativa formal.

A continuación visualizaremos los principales encuentros y desencuentros que pueden producirse entre el ajuste curricular de manera lineal, es decir, atendiéndonos a las posibilidades de encuentro que puede ofrecer un análisis en línea entre preguntas y estudiantes, como se puede visualizar en el siguiente cuadro analítico extraído de nuestra matriz anteriormente construida;



2.1.1.1. El espacio como contenedor de la experiencia en la educación formal.

Comenzaremos nuestro análisis develando las posibilidades de encuentro experiencial desde lógicas que interpretan al espacio como un contenedor inmutable de la experiencia. El ajuste curricular, como lo interpretamos anteriormente, propone una serie de posibilidades de tratamiento de una espacialidad que considere las experiencias

del sujeto contenidas en el espacio. Dichas experiencias, se pueden interpretar, como acompañadas de experiencias educativas orientadas a la experimentación en el aula, al proponer al aula como un especie de laboratorio, donde gracias fuentes y datos cuantitativos analizar la influencia ser medio sobre el ser humano⁵. Del mismo modo, el currículo propuesto a los estudiantes por dicha posibilidad, se orienta a que los estudiantes logren reconocer y analizar problemáticas propias de su cotidianeidad, lo que puede interpretarse como un paso hacia un currículo de tendencia clásica en cuanto la experiencia educativa se visualiza como un aparato modificador, que otorga los pasos sistematizados y objetivos para tal modificación (Tyler, 1990).

Ateniéndonos a lo anterior, el ajuste curricular encuentra poco encuentro en la experiencia espacial de los estudiantes del contexto urbano-rural, en la medida que relatan un trato de su experiencia espacial formal, en cuanto espacio contenedor de la experiencia, caracterizada por su falta de problematización y complejización;

“Es que como te digo, si no pasan la materia con las cosas que pasan no puedo ver soluciones a nada po” (HA1.16)

Al no complejizar este tipo de experiencia de espacio de los estudiantes, cualquier análisis de las relaciones que pueden determinar al hombre con respecto a su medio quedan nulas, o mejor dicha estáticas, pues el énfasis espacial se distancia del objeto de estudio geográfico común a las distintas teorías disciplinares, es decir, la relación problemática entre el ser humano y el medio.

Por otro lado, si graduamos las posibilidades de encuentro experiencial, algunos alumnos reconocen cierta complejización espacial en la sala de clases, donde la experiencia no necesariamente es reprimida o repulsada, sino más bien, dichas experiencias no tienen mucho que ver con la realidad propia de los estudiantes;

⁵ Ver cuadro de posibilidades de espacio como contenedor de la experiencia en la educación formal en el ajuste curricular, p. 68.

“Sí, es que más cosas así, como problemas que tienen con otros países, son de las guerras que hubieron antes, son los problemas con los países de afuera, eso es lo que más nos ha presentado hasta ahora.” (HA2.2)

Siguiendo en el cruce analítico de las experiencias espaciales formales propuestas por el contexto, se puede visualizar una clara tendencia a funcionarizarlas y condicionarlas en pos de los objetivos de la clase, planteando estímulos de refuerzo a la hora de ejecutar la experiencia educativa en el aula, como lo anuncia un estudiante a propósito de los recursos y materiales didácticos utilizados por su profesor;

“Sí, con el libro del ministerio y ahí nos explica adelante, como va a ser el trabajo y después leemos, pone notas por leer.

T: ¿Pone nota por leer?

V: Sí, por leer en voz alta delante de todo el curso, para que te vayas memorizando y algo te vaya quedando en la cabeza, después en el texto vienen preguntas y esas mismas preguntas te hace responderlas en el cuaderno, para después firmarte el cuaderno.

T: ¿Te lo firma?

V: Sí, porque después con todas las firmas te pone nota.

T: ¿Junta uno muchas firmas y te pone nota?

V: Sí, después pone nota.

No, es que ella se concentra, nos dijo que ella se concentraba en que si nosotros no aprendíamos pa´ ella no le servía así, así que a ella le gusta pasar la materia y si no entendis, te hace preguntas a ver si entendiste y después si no entendimos, te pasa de nuevo la materia, te la vuelve a repetir, para que tú aprendas, que uno aprenda.”(HA2.2)

De esta manera los alumnos estudiados, del contexto urbano-rural vivencian un currículum basado en experiencias condicionadas a la ejecución de objetivos y logros preestablecidos por la institución formal, lo que de alguna manera niega o resiste las experiencias planteadas por el ajuste curricular.

A continuación visualizaremos las posibilidades de encuentros formales, desde lógicas deterministas-posibilistas, desde un contexto geográfico-educativo urbano-periférico.

Como ya vimos, las experiencias espaciales promocionadas por el ajuste curricular se orientan a la visualización de las múltiples problemáticas derivadas de las variadas influencias que determinan la relación ser humano-medio, gracias a interpretación de diversas y pertinentes fuentes cuantitativas, en el aula.

En nuestro caso de estudio, los estudiantes reconocen un escaso trabajo con problemáticas espaciales, pues se orientan básicamente a una experiencia educativa-curricular basada en los contenidos y condicionada a los objetivos de la clase;

“la materia que él ha pasado ha sido directamente como teórico, ejemplo, ellos presentan la materia como tal, pero no la presentan como un tema, sino textual, entonces si fuera una problemática, me la pasan más que nada como materia, problemática no la pasan” (CPRD 2.2)

En este sentido la experiencia utilizada como fuente de trabajo de los contenidos se encuentra básicamente anecdotizada, es decir, el profesor no utiliza fuentes experienciales espaciales para problematizar al relación unidireccional entre el ser humano y su medio, pues ella solamente se visualiza como una atribución a la clase;

“Las clases de él son como decirlo, muy cerradas, por ejemplo, él puede explicar, pero él solamente pregunta cosas de la materia, las opiniones no salen, la clase de él de por si es muy callada, no hay momentos para discutir y si hay momentos, son momentos muy cortos, que él los acorta mucho más (...) No hay como una conversación con él.”(CPRD. 2.3)

De esta manera los estudiantes no reconocen una problematización de la espacialidad en su vertiente depositaría de experiencias, así como tampoco se visualiza un tratamiento de fuentes que posibiliten dicha problematización. En este sentido los estudiantes vivencian un curriculum basado y condicionado a los objetivos de clase, donde la problematización de la experiencia espacial depositaría en el espacio no se visualiza.

Siguiendo con nuestro cruce analítico, pero ahora bajo un contexto urbano-central se presentan las siguientes características explicativas. Dentro la formalidad de la sala de clases, dicho ajuste propone, como ya lo hemos explicitado, un análisis espacial desde problemáticas espaciales basada en fuentes cuantitativas. En este sentido, nos posible visualizar pocos encuentros, en torno a dicha propuesta, en primer lugar al no proponer un trato problemático del contenido, como lo anuncia el estudiante;

“es que como no hace problemas no hay que arreglar po, así uno se va por la nota no má que es lo que a uno como que le importa.” (CLC1.6)

Dicho tratamiento experiencial sumerge al estudiante en una lógica educativa-curricular que obvia la problematización y visualización de posibilidades de transformación de la sociedad. Potenciando la vivencia de un currículum orientado a la reproducción y una experiencia educativa dirigida al “ajuste social”, pues no es posible identificar si realmente los estudiantes salen preparados para integrarse a la sociedad bajo esta promoción de experiencias educativas.

Del mismo modo, el trabajo con fuentes cuantitativas que rescaten la experiencia de espacio de los estudiantes que da también anulada, pues no se identifica en dicho contexto, anulando nuevamente el tratamiento problemático de la experiencia espacial de los individuos inmersos en la experiencia educativa formal, anulando (resistiendo) el carácter experimental de la propuesta curricular;

“se maneja con libros.

T: ¿Qué libros?

Y: de Historia.

T: ¿El del ministerio?

Y: Claro, con eso se maneja, todo el año estamos trabajando cien por ciento con el libro.

T: Y ¿Cómo trabajan el libro, hacen las actividades que están ahí?

Y: Resumir la materia, por ejemplo un problema equis tenis` que resumirlo, después hacer la conclusión, ella lo explica después en el pizarrón, es como siempre lo mismo.”

(CLC1.4.)

En síntesis, la experiencia espacial formal propuesta por el ajuste desde su vertiente contenedora de experiencias se encuentra poca problematizada, y escasamente trabajada con fuentes lo que de alguna manera puede resistir a dicho cambio curricular.

2.1.1.2. El espacio como experiencia social en la educación formal.

A continuación seguiremos nuestro rumbo analítico, intentando descubrir los posibles cruces experienciales que se producen entre las posibilidades de experiencia espacial propuestas por el ajuste curricular y las de los estudiantes, pero ahora desde la vertiente que enfatiza en el papel de la experiencia social en la construcción de espacio.

Refiriéndonos a las posibilidades de experiencia espacial curricular desde esta perspectiva, salta rápidamente a la vista, el mayor énfasis de este posicionamiento en dicho ajuste, lo que puede interpretarse como una intromisión de nuevos discursos geográficos orientados a la problematización de la espacialidad desde las vertientes contemporáneas en geografía (como puede ser la nueva geografía y la geografía crítica), a continuación pasaremos las experiencias de los estudiantes por el filtro curricular visualizando los posibles encuentros experienciales, desde estas realidades espaciales-educativas.

En primer lugar, nos fue posible develar, desde el ajuste curricular, un énfasis en la experimentación educativa (aula como foco de tratamiento experiencial) de la experiencia de los estudiantes, en cuanto, sujetos económicos, gracias a una serie de fuentes e información pertinente, con el fin de caracterizar las transformaciones de la experiencia social de los individuos⁶. En este sentido, las experiencias espaciales de los estudiantes, escasamente son tratadas en aula con fuentes e información pertinente, tal como lo exclama un habitante urbano-rural, al ser preguntado por los recursos didácticos e información utilizada por su profesor;

⁶ Ver cuadro de posibilidades de espacio como experiencia social en la educación formal en el ajuste curricular, p. 76.

“napo, nos habla no má” (HA2.23)

Pero al momento de hacerlo, los mismos estudiantes logran reconocer la importancia y potencialidad de dicha información;

“derrepente trae así como noticias de los diarios, una vez lo hizo y tuvimos que trabajar con eso.

T: Sí, lo vi en tu cuaderno.

F: Sí, estuvo bueno eso,

T: ¿por qué?

F: porque uno así aprende más cosas, además la noticia era de acá de Buin” (HA3.24)

En este sentido, el ajuste curricular puede ser inmediatamente potenciado, en términos de experiencia de espacio, al recurrir a información pertinente que logre problematizar su experiencia de espacio en su vértice social, tal como lo identifica una alumna, gracias a su análisis de su experiencia espacial formal;

“F: Sí, igual nos dice que está creciendo más Buin, pero no es que crece con las personas, sino con edificios y poblaciones, la última vez que fuimos a clases el jueves, habían unos cabros que estaban peleando y había uno que sacó un cuchillo, pero gracias a dios no pasó nada, el único problema es la gente que hay ahora.

T: ¿Por qué?

F: Son muy peleadores, quieren hacer puro show, para que todos estén atentos a ellos, ese es el único problema, se hacen los choros, como se dice ahora, entonces sacan cuchillos o sacan cualquier cosa, no pueden quedar a mano limpia tienen que pegar con algo y no pueden pelear solos, tienen que llegar con alguien al lado. Y eso pasa por que vienen de las poblaciones.” (HA 3.12)

A continuación intentaremos visualizar los posibles encuentros y desencuentros que se podrían producir entre el ajuste curricular, en cuanto posibilidades de espacio como experiencia social, y las experiencias de espacio de los estudiantes de esta espacialidad periférica.

En cuanto promoción de experiencias formales de espacio, el ajuste curricular se orienta, en primer lugar, a la caracterización e interpretación de los procesos económicos plasmados en el espacio, gracias a información cuantitativa pertinente en dicho análisis. En este sentido, la información que rescata el profesor, si bien tiene que ver las problemáticas, no las trabaja como tal, sino más bien las define, sin ser aprovechado como una fuente de análisis e interpretación, tal como lo afirma el estudiante;

“El Internet, por ejemplo, nos dice que podemos hacernos adictos a eso y después nunca más dejarlo y así podemos quedar nosotros con problemas en la cabeza, con daño cerebral o alguna cosa así o también perder los estudios por culpa de eso.”

(CPRD 1.12)

En una lógica ascendente en el tratamiento de los contenidos, el ajuste curricular propone ahora caracterizar dichas transformaciones, develando los procesos económico-productivos que constituyen los procesos urbanos, evaluando desde le pasado, el presente experiencial urbano⁷. En este sentido, en una visión más elaborada, en cuanto posibilidades de tratamiento de experiencia de espacio en aula, los alumnos reconocen una variedad de recursos propuestos por el profesor para trabajar los contenidos en geografía;

“En nuestro caso tenemos la suerte de que nos presenta, primero, una visión general de lo que vamos a ver, luego, profundiza un poco más, intenta llegar a nosotros de distintas formas, con videos sobre el tema, con PowerPoint, eso después lo intenta subir a una página web, para que nosotros tengamos la posibilidad de bajarlo y tenerlo a nuestra disposición.” (CPRD 3.4)

⁷ Ver cuadro de posibilidades de espacio como experiencia social en la educación formal en el ajuste curricular, p. 76.

Pero, gracias a estos recursos, el profesor no necesariamente realiza un rescate de la experiencia espacial como fuente de análisis e interpretación espacial, sino como un apoyo del contenido mismo, sin problematizarlo. En este sentido nuevamente la experiencia espacial de los sujetos sufre sólo un trato anecdótico;

“casi siempre es con la pizarra, así con el título, él pone el título en la pizarra así y nosotros opinamos y después el profesor nos da la materia”. (CPRD 1.14)

Desde la lectura de dicho contexto, la experiencia orientada a la construcción social del espacio, desde una vertiente formal en el contexto estudiado se presenta con información diversa, pero no bajo problematizaciones pertinentes, donde al mismo tiempo la experiencia de los estudiantes es tratada de manera anecdótica.

Realizando el mismo ejercicio, desde un contexto urbano central, el ajuste curricular bajo lógicas formales, propone la interpretación de información espacial pertinente, para caracterizar las transformaciones urbanas que produce la modernización del país. En este sentido, se hace necesario un tratamiento problemático de la experiencia de espacio, lo que no se visualiza en el espacio observado, como afirma la estudiante;

“el problema resuelto, dice esto pasa así.

T: ¿No es que él te pida una reflexión a ti?

Y: No, en ningún momento.

T: Entonces ¿ella te da la solución?

Y: Claro, ella me da el problema y la solución.”(CLC1.12)

En síntesis, podemos encontrar un encuentro espacial orientado a las lógicas experienciales sociales desde el tratamiento de diversidad de recursos ligadas al contenido, pero no a la experiencia, lo que obliga a los estudiantes a vivenciar un currículum nuevamente orientado a los objetivos y una experiencia educativa determinada por los objetivos de la clase y de dicha vivencia curricular.

2.1.1.3. El espacio como experiencia vivida en la educación formal.

A continuación visualizaremos las posibilidades de encuentro entre la experiencia espacial orientada al rescate de los elementos afectivos-cognitivos que ligan al ser humano con el medio, propuestas por el ajuste curricular y las experiencias de los estudiantes en el aula.

Las experiencias espaciales de tipo subjetivistas propuestas por el ajuste curricular en la esfera formal, pueden dirigirse al análisis y evaluación de las configuraciones personales en torno a la experiencia espacial de los sujetos en el aula, desde los procesos modernizadores que irrumpen en ella. En este sentido las problemáticas experienciales espaciales rescatadas en la sala de clases de los sujetos se orientan básicamente a la orientación y trato de ellas separadas del contenido, es decir, se rescatan de forma anecdótica y no para desarrollar un contenido;

“M: mmm, mira lo único que hace es hablarnos de que internet puede ser malo, porque uno no ve a la gente, pero igual es bueno porque uno se comunica con las personas que están lejos.

T: ¿y eso lo pasa por un contenido?

M: no, sólo como opiniones de él.

T: ¿Y de ustedes?

M: a veces, pero ahí no má.” (HA1.21)

De esta manera las relaciones afectivas que ligan al ser humano con su medio no son rescatadas en pos de problematizar ni rescatar la experiencia educativa, sino que son tratadas con fines orientativos o para crear un buen clima de aprendizaje, tal como lo afirma la estudiante;

“V: La profe nos ha dicho que nos quiere hartos, a ella le gustaría seguir este otro año con nosotros, porque ella nos tomó un gran cariño desde el año pasado que está con nosotros y dijo que nos tomó un gran cariño porque sabe cómo somos nosotros y ella no quiere que la cambien de curso, para conocer otro curso que ella nunca tomó.”

(HA2.25)

En la formalidad de la experiencia espacial, el ajuste curricular propone la caracterización de las tendencias laborales globales desde el dialogo entre estudiantes y el respeto a la diversidad. En este sentido, las experiencias educativas de los estudiantes reconocen, en su presente escolar, una falta de dialogo y poco rescate de las subjetividades en su experiencia de aula:

“No, ahí hay como una dinámica, una retroalimentación entre el profe y los alumnos (...) porque hay poca emoción, hay poca motivación, no te motivan, te dicen hace las cosas porque hay que hacerlas, no te dan la explicación ni tampoco una razón para hacerla, hácela y eso no es ni una motivación para mí.” (HA1.25)

Del mismo modo, nos fue posible identificar una especie de homogeneización en cuanto el compartir de experiencias pues a los estudiantes de este caso, de alguna manera se reconoce la expulsión o negación de su experiencia en el aula;

“Con lo que uno siente nada, ninguna cosa de las emociones, lo único que hace él es pasar materia, solamente pasar materia”. (CPRD 2.22)

El estudiante refuerza dicha afirmación, no sólo en el trato de un contenido puro, sino también en el tratamiento de problemáticas presentes en el aula;

“Nop, nada, ni hablar de emociones como ya le decía, porque él dice que en vez de estar en el computador haciendo tonteras...”

T: ¿Tonteras? ¿Por qué le dice tonteras?

D: Tonteras, porque estar a cada rato en el computador en el Chat, según él cree que es una tontera.”(CPRD 2.24)

En este sentido, el rescate experiencial en el aula queda nulo, lo que puede incluso generar que el estudiante mismo niegue sus emociones o subjetividades en la relación del ser humano con el medio;

“Es que el sentimiento propio realmente, para la sociedad es muy vago, no sirve mucho, porque, por ejemplo, yo me relaciono con mi familia directamente y con mis amigos y ellos se relacionan con otros y así todos tenemos distintas posturas ante una persona, o sea, yo puedo hablar con mi mejor amigo de otra forma, no es una relación igualitaria, entonces, quizás considero que en la sociedad el sentimiento único de una persona es despreciado siempre, no es escuchado.” (CPRD 3.27)

Dicha concepción dificulta claramente el tratamiento curricular desde lógicas educativas dialógicas y experienciales vividas, pues no reconoce la posibilidad de construir algún tipo de conocimiento en conjunto con sus pares desde relaciones cognitivas, en torno a la construcción de espacio.

Por último, desde un contexto urbano-central, un análisis basado en lógicas que comprenden al espacio como una construcción subjetiva basada en elementos cognitivos que ligan al ser humano con su medio, el ajuste curricular propone, como ya hemos interpretado, un trato de las problemáticas que emanan de los procesos de modernización y que influyen y construyen subjetividades espaciales, basadas en un compartir de experiencias, donde el dialogo y respeto en el aula sean las bases de dicho análisis⁸.

Visualizando las lógicas educativas de dicho contexto, el rescate y compartir de aspectos cognitivos queda rechazado en el análisis espacial, pues se entiende sólo determinado a ciertos contenidos y predicciones chovinistas de la profesora, tal como afirma la alumna;

“De repente se ponía más patriótica, decía Chile, como que uno a veces no toma tanto en cuenta, uno se pone a reflexionar y dice igual tiene razón, porque se ponía la camiseta por Chile, entonces eso como que a uno y también la llena de orgullo , porque no toda la gente es así.” (CLC1.24)

⁸ Ver cuadro de posibilidades de espacio como experiencia vivida en la educación formal en el ajuste curricular, p. 88.

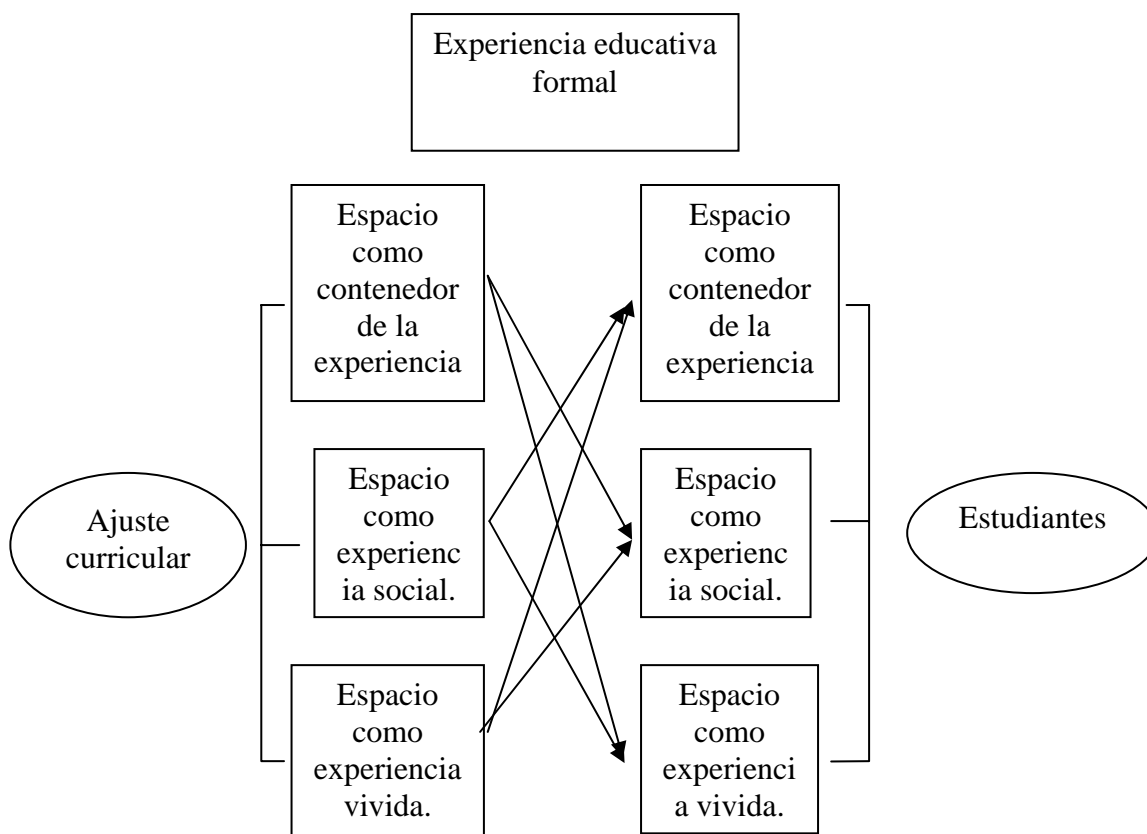
En este sentido los alumnos reproducen dichas concepciones, si bien se reconoce la potencia educativa del rescate de la emotividad, no se relaciona con visualizar soluciones a problemáticas, así como tampoco a visualizarse como un sujeto participe en le juego geográfico;

“Uno puede captar mucho más la materia, así acordándose de tiempos antiguos y sentirse emocionada a lo mejor, por las cosas que hicieron algunos personajes o por las desgracias de otros.” (CLC1.26)

La experiencia formal, se orienta nuevamente a la vivencia de un currículo clásico, planteando serias dificultades al ajuste curricular, en cuanto propuestas dialógicas en la construcción de conocimiento, pues es el maestro quien monopoliza el conocimiento.

2.1.2. Las posibilidades de encuentro en un análisis multidireccional, en la experiencia educativa formal.

Nuestro segundo apartado analítico, se dirige a realizar un cruce entre las experiencias de espacio extraíbles del marco curricular ajustado, en su vertiente formal y las que poseen los estudiantes de los contextos escogidos. La diferencia se encuentra en la lógica una lógica multidireccional que nos permita visualizar mayores posibilidades de encuentro experiencial, dotando de mayor complejidad a nuestro análisis, el siguiente cuadro resume nuestra intención analítica;



2.1.2.1. Las posibilidades de encuentro entre el espacio como contenedor de la experiencia en cruce con el espacio como experiencia social y espacio como experiencia vivida.

En nuestra búsqueda de posibilidades de encuentro desde y para la vertiente determinista-posibilista extraída del ajuste curricular, en análisis con las demás experiencias espaciales, realizaremos un análisis multidireccional con el fin de dotar de complejidad a nuestro análisis.

Como hemos visto a lo largo de nuestro análisis, el ajuste curricular interpretado desde un punto de vista geográfico experiencial, que al mismo tiempo visualiza al espacio como un contenedor de la experiencia en la experiencia formal, puede encontrar una serie de encuentros y elementos a ser problematizados a continuación.

El currículum analizado desde esta perspectiva propone el tratamiento de problemáticas de la experiencia espacial, desde el análisis de fuentes cuantitativas pertinentes en el

aula. Si cruzamos dicha propuesta con las experiencias formales de los estudiantes, logramos visualizar un encuentro con la concepción social del espacio, en la medida en que el trabajo con dicha perspectiva puede ser volcado hacia el tratamiento de problemáticas espaciales gracias a fuentes cuantitativas, tal como expone el estudiante a propósito de la pertinencia de recursos en torno a sus problemáticas sociales;

“De repente trae así como noticias de los diarios, una vez lo hizo y tuvimos que trabajar con eso (...) así uno aprende más cosas, además la noticia era de acá de Buin”

(HA3.24)

Dicho encuentro permitiría dotar de complejización el trabajo experiencial en aula, al servir de fuente a analizar desde las problemáticas socio-espaciales que vivencian los estudiantes como conjunto social. Del mismo modo, en el mismo encuentro se puede visualizar una posibilidad de encuentro, pues los alumnos reconocen problemáticas sociales que se plasman en el aula, sirviendo esta como fuente e insumo de problemáticas en el aula;

“F: Sí, igual nos dice que está creciendo más Buin, pero no es que crece con las personas, sino con edificios y poblaciones, la última vez que fuimos a clases el jueves, habían unos cabros que estaban peleando y había uno que sacó un cuchillo, pero gracias a dios no pasó nada, el único problema es la gente que hay ahora.

T: ¿Por qué?

F: Son muy peleadores, quieren hacer puro show, para que todos estén atentos a ellos, ese es el único problema, se hacen los choros, como se dice ahora, entonces sacan cuchillos o sacan cualquier cosa, no pueden quedar a mano limpia tienen que pegar con algo y no pueden pelear solos, tienen que llegar con alguien al lado. Y eso pasa por que vienen de las poblaciones.” (HA 3.12)

Por otro lado si contrastamos el ajuste curricular con las experiencias espaciales vividas de los estudiantes, también podemos encontrar elementos a utilizar como fuentes de insumos y problemáticas a ser rescatadas por dicha promoción curricular. En este sentido, las creaciones afectivas que los alumnos generan con el contenido, pueden

permitir generar experiencias educativas orientadas a experimentar y resolver problemáticas espaciales;

“Uno puede captar mucho más la materia, así acordándose de tiempos antiguos y sentirse emocionada a lo mejor, por las cosas que hicieron algunos personajes o por las desgracias de otros.” (CLC1.26)

Un análisis multidireccional entre el espacio como contenedor de la experiencia espacial y el resto de las vertientes propuestas nos entrega problemáticas y fuentes clave para problematizar el contenido del ajuste curricular dentro de las lógicas formales.

2.1.2.2. Las posibilidades de encuentro entre el espacio como experiencia social en cruce con el espacio como contenedor de la experiencia y el espacio como experiencia vivida.

Con el fin de problematizar nuestro encuentro experiencial, realizaremos un análisis en múltiples direcciones espaciales, con el fin de visualizar una cada más amplia variedad de elementos que pueden complejizar nuestro análisis. Para esto relacionaremos las concepciones de experiencia espacial orientada a la experiencia social propuesta por el marco curricular y las experiencias contenedoras de experiencias así como vividas de los estudiantes.

El ajuste curricular desde la vertiente orientada a la construcción social del espacio, se dirige a la visualizar y develar el componente social de las relaciones entre el ser humano y el medio, mediante fuentes cuantitativas pertinentes par dicha relación. En este sentido, la concepción de espacio como contenedor de la experiencia, extraída de los estudiantes en el aula, nos propone una fuente de análisis clave e insalvable para develar dicho componente social, tal como afirma el alumno a propósito de su problemática en aula, en relación a la distancia topológica y de transporte;

“Por ejemplo, el transporte, porque a él le salió beneficioso el transporte, él como profesor nos enseña que es bueno el Transantiago, aunque igual tiene sus fallas”
(CPRD 2.14)

Realizando una búsqueda de encuentro, desde la experiencia espacial social hacia la experiencia vivida de los estudiantes, nos es posible visualizar un encuentro en la medida que se puedan utilizar las diferencias espacio-temporales emanadas del dialogo rescatado de la experiencia formal de los estudiantes como fuente pertinente para caracterizar las transformaciones económico-productivas plasmadas en el espacio:

“Nop, nada, ni hablar de emociones como ya le decía, porque él dice que en vez de estar en el computador haciendo tonteras...”

T: ¿Tonteras? ¿Por qué le dice tonteras?

D: Tonteras, porque estar a cada rato en el computador en el Chat, según él cree que es una tontera.”(CPRD 2.24)

Dichos encuentros representan un cruce complejizador de los encuentros experienciales propuestos por esta investigación, donde las problemáticas espaciales relacionadas con el espacio topológico y la diversidad de experiencias espaciales pueden ser orientadas al trabajo de una especialidad que visualice al espacio como fruto de la experiencia social de los sujetos.

2.1.2.3. Las posibilidades de encuentro entre el espacio como experiencia vivida en cruce con el espacio como contenedor de la experiencia y el espacio como experiencia social.

Por último, culminaremos nuestro análisis en múltiples direcciones realizando conexiones en la promoción curricular que entiende al espacio como una experiencia vivida y las experiencias extraídas de los estudiantes, tanto en su vértice espacial contenedor de la experiencia y el espacio como experiencia social.

Como hemos venido analizando en capítulos anteriores, el ajuste curricular propone, en cuanto experiencia vivida en la educación formal, un análisis y evaluación de las configuraciones personales de la experiencia de los sujetos, en torno a los procesos modernizadores que se imponen en la sociedad. Para esto nos fue posible encontrar en las experiencias estudiantiles, una característica que puede ser potenciadora de dicho

objetivo curricular. La experiencia estudiantil que considera al espacio como un objeto fuera del ser humano, nos da una posibilidad de encuentro en dichas experiencias, a propósito de las problemáticas trabajadas en el aula;

“Sí, es que más cosas así, como problemas que tienen con otros países, son de las guerras que hubieron antes, son los problemas con los países de afuera, eso es lo que más nos ha presentado hasta ahora.” (HA2.2)

Dichas problemáticas tienen muy poco que ver con las propias de los estudiantes, de esta forma, la misión consistiría en relacionar las problemáticas propias de los conflictos entre países en problemáticas propias de los alumnos, realizando tal vinculación hacia el análisis local y subjetivo de los determinantes estructurales de la sociedad.

Realizando el mismo ejercicio, pero buscando conexiones experienciales con el espacio como experiencia social, nos es posible potenciar el ajuste curricular desde su vertiente espacial vivida, en la medida que existen problemáticas materiales que permiten la caracterización de las tendencias laborales en un marco de diálogo y respeto a la diversidad;

“El Internet, por ejemplo, nos dice que podemos hacernos adictos a eso y después nunca más dejarlo y así podemos quedar nosotros con problemas en la cabeza, con daño cerebral o alguna cosa así o también perder los estudios por culpa de eso.”

(CPRD 1.12)

Esta problemática puede servir de encuentro con la experiencia vivida, en la medida que se relaciona con las nuevas tendencias económicas-productivas plasmadas en el espacio. Desde ella se pueden caracterizar las relaciones productivas y personales que imponen las nuevas tecnologías derivadas de las nuevas formas de producir en la actualidad.

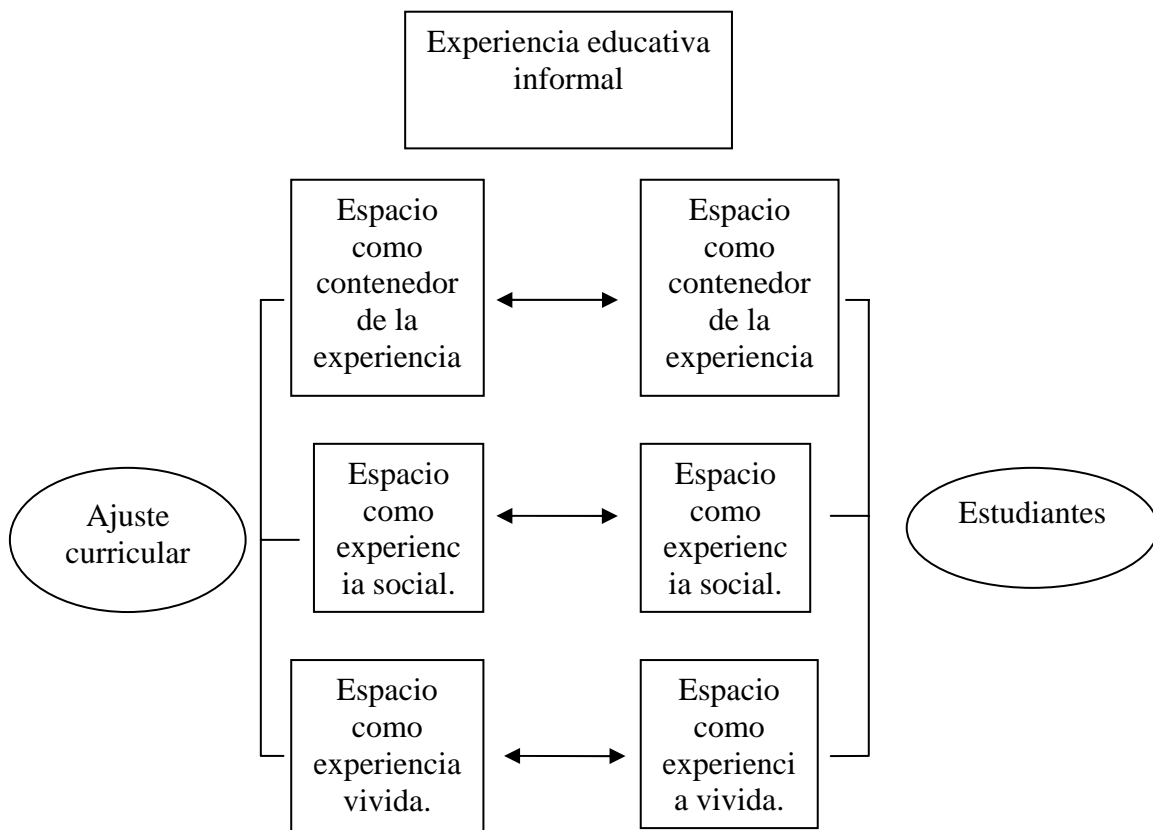
2.2. Las posibilidades de la informalidad.

A continuación realizaremos nuestra segunda parte de este apartado analítico. La misión será visualizar y complejizar las posibilidades de encuentro entre las propuestas

experienciales del marco curricular ajustado y las experiencias de espacio informales o extraescolares que poseen los estudiantes estudiados de la región metropolitana. Del mismo modo que el análisis anterior, este apartado se dividirá en dos partes, la primera será tendrá que ver con un análisis unidireccional de las posibilidades de encuentro entre experiencias y la segunda tratando de realizar un análisis en múltiples direcciones experienciales. Siempre con el fin de dotar de mayor poder comprensivo e interpretativo a nuestra investigación.

2.2.1. Las posibilidades de encuentro en un análisis unidireccional, en la experiencia educativa informal.

A continuación comenzaremos nuestro análisis de las potencialidades de la educación informal en contraste con las experiencias informales de espacio, desde una lógica unidireccional, es decir, plantearemos una simetría en el análisis a realizar con el fin de visualizar, en un primer momento las conexiones básicas que nos entrega dicho análisis, tal como lo muestra el siguiente cuadro;



2.2.1.1. El espacio como contenedor de la experiencia.

Si visualizamos las posibilidades que ofrece la espacialidad informal leída desde este ajuste en contraste con la experiencia informal de los alumnos, en términos de experiencia, nos es posible encontrar con una serie de elementos que puedan aportar a nuestro cruce analítico.

El fomento de las experiencias depositadas sobre el espacio desde una lógica educativa informal desde el ajuste curricular puede ser interpretado al rescate de problemáticas basadas en prácticas y conductas cotidianas que permitan la reproducción espacial y conservación el *status quo* bajo experiencias educativas experimentales y curriculares tradicionales o reproductivas⁹.

Los estudiantes del contexto urbano-rural en su experiencia extraescolar reconocen una serie de problemáticas que pueden producir encuentros con la apuesta curricular. En primer lugar, se reconoce una problematización de su experiencia espacial, desde su vertiente topológica, es decir, el espacio como contenedor de la experiencia;

“Puede ser un problema que el colegio nos queda muy lejos y hay que salir a tomar la micro y la micro se demora mucho, demasiado en pasar por afuera. T: Y ¿Cuánto te demoras hacia el colegio?”

V: Media hora más, nos demoramos una hora de aquí a allá y algunas veces pasa más temprano la micro.” (HA2.8)

Del mismo modo, se reconoce un inmovilismo en sus experiencias extraescolares, o en su experiencia cotidiana, lo que se traduce en un “malestar” de los sujetos, lo que puede ser interpretado como una necesidad de problematización de dicha experiencia;

“La desventaja que tiene vivir al lado de la carretera, es el ruido, también un problema que podría ser, es el hecho de estudiar en un pueblo donde no se tenga que hacer

⁹ Ver cuadro de posibilidades de espacio como contenedor de la experiencia en la educación informal en el ajuste curricular, p. 68.

mucho después de clases, no hay que hacer, por decir, hacer la hora, como que no es un espacio muy..., que se pueda ir, no sé a jugar, a hacer cosas, a ver algo”. (HA1.8)

Dichas experiencias no necesariamente son analizadas por los estudiantes como una experiencia que los determina, sino en algunos casos en posible, es visualizada como una posibilidad, dotando de dinamismo a dicha experiencia de espacio;

“La verdad es que yo no quiero que cambie, porque cuando voy al consultorio, porque queda lejos, así aprovecho de ir pa´ allá y ver a mi familia.

T: ¿De dónde es tu familia?

F: De Maipo, así que yo aprovecho de ir a verlos, después de ir al consultorio con la niña, así ellos al ven, me sale mejor así, pero el problema es que es un poco lejos, pero es el único pequeño problema que hay, pero lo otro no, me sale mejor, porque puedo ir a ver a mi familia.” (HA3.10)

A pesar de que el ajuste curricular promueve un trato experiencial basado en el tratamiento problemático-experimental¹⁰ de la experiencia en su vertiente determinista-posibilista, en el aula, dicha problematización no se logra percibir, pues se orienta a la memorización de contenidos condicionados por los objetivos de la clase. Dicho encuentro se produciría en la experiencia extraescolar de los sujetos, en cuanto ellos, problematizan su experiencia espacial topológica, condicionada bajo sus necesidades de dinamismo y distancia y al mismo tiempo visualizan sus posibilidades de superar dichos determinantes.

La práctica educativa entonces, puede orientarse a rescatar dichas experiencias espaciales de los alumnos y volcarlas hacia la problematización desde el aula, aprovechando dicho cruce experiencial con fines educativos. Orientando el aula hacia un “laboratorio experiencial”, donde el alumno experimente un currículum que permita experiencias educativas motivantes, además de una problematización y visualización de posibles soluciones desde sus necesidades o desde sus experiencias espaciales cotidianas, tal como lo anuncian los estudiantes de nuestro contexto estudiado;

¹⁰ Lo que puede interpretarse como un currículum orientado a las conceptualizaciones planteadas por Freinet y su rescate del sentido común.

“Yo creo que debería pasar la materia con las cosas que pasan acá en Buin pa poder buscarle solución a las cosas, sino no hay pa que, además así es más entretenido, porque uno se motiva más pa estudiar, yo igual me aburro”. (HA1.6)

Mirando hacia el contexto urbano-periférico, las posibilidades experienciales desde las lógicas informales, nos es posible develar también una serie de problemáticas de los alumnos que pueden ser vistas en un encuentro experiencias con el ajuste curricular. En primer lugar, salta nuevamente a la vista, la problemática vinculada a la “distancia”, lo que hace interpretar al espacio en su vertiente topológica, tal como lo afirman los estudiantes a propósito de sus problemáticas;

“La distancia entre yo y el colegio, porque, una, me queda relativamente lejos, entonces la única problemática sería entre yo y el colegio” (CPRD 2.8)

Dicha problemática acarrea consigo todo una serie de conflictos espaciales, donde el alumno logra reconocer sus determinaciones espaciales, pero no problematizar sus posibles soluciones a dichos condicionantes;

“las partes más importantes como todo está en “la plaza”, me queda lejos, no puedo hacer na’, porque todo está allá, no sé poh, centros comerciales, todo queda en “la plaza”, entonces la única problemática sería lo que es la transportación de aquí para allá” (CPRD 2.8)

En este sentido, el curriculum encuentra un cruce experiencial cargado hacia las experiencias espaciales informales de los estudiantes, basado en su mayoría en su vertiente topológica. La problemática de la distancia se visualiza como la principal problemática estudiantil de este contexto periférico, lo que de alguna manera puede

servir como insumo a llevar al aula con el fin de problematizar las relaciones ser humano-medio, desde lógicas experienciales depositarias.

Siguiendo con nuestra lógica, el contexto urbano-central, es posible visualizar una serie de encuentros, donde los estudiantes reconocen una serie de problemáticas propias de su experiencia informal tratadas desde un foco contenedor de experiencias;

“La falta de espacio, en el colegio, claro tengo más espacio que en mi casa, mi casa igual es chica, es un departamento(...) porque estamos hablando que igual es un departamento, que es chico donde viven once personas, entonces igual es complicao`.”
(CLC1.8.)

Dichas problemáticas relacionadas con la falta de espacio pueden ser útiles a rescatar, con el fin de visualizar posibilidades de adaptación y/o transformación de su medio, para no determinar al estudiante en su relación con este, y al mismo tiempo que la escuela sirva como espacio de tratamiento de problemáticas y no como un espacio que obstruya dicho proceso, tal como lo afirma la estudiante al visualizar soluciones;

“no po, tendría que empezar a trabajar pero como estoy estudiando en el colegio, aún no puedo, pero apenas salga del colegio me quiero ir de la casa y hacer mi vida en otra parte, así como con más espacio y empezar a hacer cosas, no sé estudiar, casarme lo que sea, ja, ja, ja, ja.” (CLC1.10)

2.2.1.2. El espacio como experiencia social en la educación informal.

Analizando dicho encuentro de experiencias desde lógicas espaciales volcadas a la experiencia social en espacios educativos informales, nos es posible encontrar una serie de elementos dignos a ser analizados en nuestro cruce experiencial. Así, la experiencia informal de los sujetos salta a la vista como un insumo clave a trabajar para dichos fines curriculares, al buscar descifrar la configuración espacial social de la experiencia de espacio, planteada por el ajuste curricular, en este sentido la informalidad de los alumnos salta rápidamente al encuentro experiencial;

“M: Podría ser los espacios, porque los espacios los están dedicando como a urbanizarlos no más.

T: ¿Solamente urbanizarlos?

M: Sí, a urbanizarlos.

T: Y ¿Cuál sería una solución?

M: Una solución podría ser que cambien algunos rubros de los negocios, no sé, en vez de poner, de vender ropa, podrían poner una tienda donde vendan discos, o que apoyen la cultura, porque ahí no hay nada, casi nada, hay sólo el mercado y unas pocas cosas y no hay mucha actividad.” (HA1.25)

De esta manera, la experiencia espacial informal se convierte en un medio y recurso educativo clave a la hora de vincular un contenido con una práctica educativa orientada a un aprendizaje significativo. En este sentido, se visualiza una emergencia de encuentros entre la experiencia formal propuesta por el ajuste y la experiencia espacial total de los estudiantes.

En la misma lógica, el ajuste propone caracterizar las experiencias de espacio que vivencian los estudiantes en torno a los procesos espaciales que impone la globalización y sus consecuencias. En este sentido, los estudiantes se reconocen como alejados a dichos procesos, lo que es potenciado por su experiencia educativa, a propósito de las consecuencias de los procesos globalizadores;

“V: No mucho, porque dice que aquí en Buin eso no se nota tanto, como que uno aquí está alejado de los problemas de Santiago.

T: ¿Cómo cuales?

V: como esas cosas, donde hay gallos que se violan niñas por el Messenger y cosas así, la delincuencia.”(HA2.26)

En este sentido, el ajuste curricular podría interpretarse como promotor de experiencias desiguales, es decir, las experiencias espaciales propuestas por el curriculum se encuentran alejadas de las de experimentadas por los estudiantes lo que plantea un desencuentro entre la prescripción y la realidad. En este sentido, el curriculum chileno

puede interpretarse como clasista, al potenciar experiencias de espacio ausentes en la realidad estudiada, lo que imposibilitaría al sujeto de develar los condicionantes que estructurales que operan en su experiencia espacial social.

Por último, la experiencia de espacio posibilitada por el ajuste curricular se puede interpretar a la orientación los desafíos que imponen los procesos globalizadores en cuanto relaciones económico-productivas de los grupos humanos inmersos en él. En este sentido la experiencia de los sujetos en un contexto peri-urbano, adquiere significaciones variadas, pues su experiencia espacial laboral se encuentra íntimamente ligada a su experiencia educativa;

“V: Sí, con mi hija puede ser, ahora está enferma y yo necesito trabajar.

T: ¿Necesitas trabajar?

V: Para poder comprarle las cosas y ahora se nos ha hecho más difícil, porque nos avisaron que salíamos el 13 de Enero, por el paro y se nos está complicando más.

T: ¿Por qué de ahí tienes que ir a trabajar?

V: Sí.

T: Y ¿en qué vas a trabajar?

V: En los duraznos, cortando duraznos en el campo.

T: ¿Por aquí cerca?

V: Sí, al, lado del cerro.

T: Y ¿Qué tal la pega?

V: Sí, igual es buena, pagan 8 diario y pagan el sábado todo, ni un día adentro, porque se van contando hasta el sábado y el sábado se trabaja medio día y ahí te pagan todo lo que ti hiciste, todo.” (HA2.17)

Puede decirse que la experiencia de espacio laboral extraescolar se encuentra en un cruce o encuentro con la experiencia curricular, en el sentido que los sujetos vivencian dicha relación, pero no necesariamente la escuela se posiciona como un espacio de problematización y evaluación y concientización de los procesos que generan dichas experiencias, sino más bien, la experiencia formal se visualiza como un obstáculo para la realización de dicha experiencia;

T: Y ¿A ti que te pasa con eso? ¿Vas a tener que postergar tus estudios?

V: No es que ahora dieron otra solución, para los que trabajamos, si tenían todas las notas que fuera a hablar el apoderado y decir que iba trabajar, por problemas y los retiraban antes, del colegio, pero yo tenía todo firmado.” (HA2.17)

Si enfocamos la mirada hacia el ajuste desde una lógica informal, desde el contexto urbano-periférico, es posible encontrar también una serie de encuentros posibles a ajustar dentro nuestra dinámica analítica. En este sentido el ajuste curricular puede proponerse, como ya hemos dicho, ir al rescate de la experiencia de los sujetos como una fuente de información pertinente para el análisis del componente social, de la experiencia espacial. En este sentido, es posible visualizar una serie de problemáticas, de las cuales destacan, en primer lugar, la delincuencia;

“En Maipú la única problemática que sería, sería la seguridad, porque de por sí, el barrio donde nosotros vivimos, puede ser muy demasiado callado, pero aún es el problema de que te roben.” (CPRD 2.8)

Por otro lado, la contaminación se esgrime también como una problemática de índole social en la construcción espacial, en la experiencia informal de los estudiantes;

“La contaminación aquí. Bastante, porque cerca de aquí antes había bastante, bastante, bastante basura, entonces fue como un problema así relativamente fuerte, pero es como no sé, a parte de la contaminación es el calentamiento global, porque de por sí, aquí era fresco, Maipú era bastante fresco, en las otras comunas era bastante caluroso, aquí en Maipú o donde yo vivo se ha calentado mucho, ha sido mucho calor, la misma gente de aquí, no ha ayudado mucho para que haya menos calor, por ejemplo lo que pasó con los alcaldes últimamente, se han hecho hartas plazas, pero aun así no están ayudando nada, lo que hacen es plantar, que se sequen y no hacen nada.” (CPRD 2.18)

Por último, el ajuste curricular propone la caracterización y evaluación de los procesos de globalización, desde las lógicas espaciales económico-productivas, identificando elementos ideológicos plasmados en el espacio¹¹. En este sentido, la experiencia informal de los sujetos se presente en un cruce con las promociones de dicho ajuste, en cuanto a sus problemáticas de su experiencia cotidiana, propias de la urbanización;

“Tengo la suerte de vivir un poco aislado en relación a, no a la urbanización, pero si a tanto gentío, creo que tanta gente en un mismo lugar, eso creo que es muy difícil, porque encontrar un lugar propio para uno es casi imposible, entonces yo creo que eso sería la mayor problemática.” (CPRD 3.17)

Del mismo modo, al visualizar las escalas que maneja el estudiante en su experiencia informal, se encuentran experiencias promocionadas por el ajuste, en cuanto promoción experiencial de distintas escalas geográficas, lo que puede ser interpretado como un encuentro, en cuanto se plantea una simetría de experiencias;

“tengo harta comunicación con diferentes personas que no las puedo ver en un momento, porque yo tengo parientes que son de diferentes países, por ejemplo, mis propios tíos viven en Alemania y hablan español y alemán, mis otros parientes viven en Italia y también hablan italiano y español y también para mí eso es beneficioso porque puedo aprender otros idiomas, aprender otras lenguas para mi es bueno” (CPRD 2.28)

Así la experiencia espacial extraescolar de los estudiantes representa nuestra búsqueda de encuentros de experiencia de espacio, pues en ella se presentan los elementos problemáticos que requiere el currículo;

“También el espacio de mi casa, es que son diferentes ánimos, uno no siempre está bien, el otro anda bien uno anda mal, entonces chocan, claro la diferencia de edad, las etapas que uno va pasando de acuerdo a su edad.

T: En tu casa ¿Cuántas personas trabajan?

¹¹ Ver cuadro de posibilidades de espacio como experiencia social en la educación informal en el ajuste curricular, p. 76.

Y: Una, mi abuelo que es como mi padre.

T: Y ¿En que trabaja?

Y: Él es camionero.

T: O sea ¿Pasa más fuera que acá?

Y: Sí, po`, de los siete días a la semana, pasa cinco afuera y los días que le quedan arregla el camión, asuntos de él.” (CLC1.15)

Por último, dirigiéndonos hacia el contexto urbano-central, la experiencia informal, se encuentra con el ajuste proponiendo problemáticas espaciales derivadas de la experiencia laboral de los sujetos, orientada a los aspectos económicos-productivos. Pero su falta de problematización y análisis de esta, no permite visualizar posibilidades de transformación, característica trascendental de la experiencia espacial volcada a la sociedad. Tal como lo afirma la estudiante, en torno a su visualización de la transformación y cambio;

“No creo, no, para poder resolver y hasta por ahí no más.

T: ¿Por qué?

Y: Claro, porque lo pasan como una forma tan cerrada, que hubo gente que trata de arreglarlo, pero no puedo” (CLC1.16)

Por otro lado, como hemos visto, el ajuste curricular propone el análisis de los procesos globalizadores que afectan la realidad de los estudiantes desde lógicas ideológicas y productivas, suponiendo un nuevo trato problemático del contenido, desde las experiencias de espacio. Dichas problemáticas encuentran asidero en las problemáticas identificadas por los estudiantes;

“Claro de partida eso mismo del Messenger es malo, porque uno no conoce a la otra persona, caen en desgracias, no así conociendo a los amigos.

Y: ¿Por qué caen en desgracia?

Y: No sé, cuando se junta con alguien se la pueden violar o quizás que cosa.”(CLC1.17)

Al acercarnos al la experiencia total de los sujetos, ellas se encuentran densamente relacionadas con el ajuste curricular, lo que puede presumirse como un encuentro posible a utilizar en las experiencias educativas formales.

2.2.1.3. El espacio como experiencia vivida.

La experiencia espacial emotiva o subjetivista de los alumnos en su vida más allá del establecimiento produce una serie de encuentros y desencuentros. Los alumnos, desde este vértice experiencial no problematizan su espacialidad, sino más bien la afirman, en el sentido de que su experiencia espacial en torno a los procesos de modernización está cargada de sentido y conformidad, pero no de problematización, como lo afirma la estudiante urbano-rural, en torno a la visualización de problemáticas en torno a su experiencia vivida;

V: Ninguno, yo me siento bien, yo estoy feliz, trabajar a mí me gusta, no es un problema y más me gusta si sé que es por mi hija. (HA2.27)

Del mismo modo, dicho trato de su experiencia no permitiría realizar el cruce experiencial entre ajuste y estudiantes en la medida que no los últimos no reconocen posibilidades ni deseos de transformación y análisis de su experiencia espacial cotidiana;

“es que la no me gustaría que cambiaran, yo soy como feliz aquí con mi pololo en su casa como que no me siento mal, al contrario soy feliz.” (HA3.30)

Los estudiantes reconocen una potente experiencia laboral, pero no buscan la problematización ni análisis de su experiencia espacial, desde un conjunto dialógico, sino más bien las orientan las posibilidades de transformación en su experiencia personal, en su esfuerzo individual;

“trabajando no má po, ahhh y más adelante que mi señora trabaje pa´ que estudie y salgamos adelante”. (HA2.19)

Desde un contexto urbano periférico y la experiencia extraescolar de los estudiantes es posible determinar una serie de problemáticas que los estudiantes poseen claves a la hora de plantear un contenido espacial, orientado a la visualización y problematización de las subjetividades, tal como lo anuncia un estudiante a propósito de su experiencia personal con los procesos identitarios propios de la modernización (fragmentación) del espacio;

“Por ejemplo en Maipú, yo vivo en Maipú, yo diría que casi no hay skatepark, para los skaters, siendo que es un grupo pequeño, pero considerable, que es bastante contundente entre los grupos pequeños, por ejemplo este país es muy..., todo se ve en base al fútbol, es el único deporte que se juega, entonces si es que hay alguna cancha es para jugar fútbol o baby, entonces esa poca aceptación genera al final conflictos personales y a la larga sociales.” (CPRD 3.17)

Dicha problemática presenta la oportunidad de trabajar dicho contenido desde la experiencia informal de los estudiantes, lo que representa un encuentro experiencial entre el ajuste curricular y los estudiantes de la periferia. Del mismo modo en cuanto producción de diferencias de escalas geográficas;

“Yo siento como impotencia, por no poder viajar, por ejemplo mis tíos, yo soy sangre italiana, a mí me costaría mucho viajar hasta Italia, es mi sueño de grande es irme a mi país, entonces es como un problema sentimental” (CPRD 2.28)

En segundo lugar, las promociones de experiencia vivida del ajuste curricular se dirigen a caracterizar problemáticas personales desde instancias de diálogo y cooperación mutua, visualizando soluciones a dichas problemáticas¹². Como ya vimos, en el espacio formal dichas experiencias son negadas y de alguna manera reprimidas por los profesores del establecimiento, lo que nos hace ir en búsqueda de nuestro encuentro en las experiencias informales de los estudiantes, en cuanto a sus problemáticas personales espaciales.

¹² Ver cuadro de posibilidades de espacio como experiencia vivida en la educación informal en el ajuste curricular, p. 88.

En este sentido, los alumnos reconocen como sus principales problemáticas, la falta de espacios para desarrollarse como sujetos espontáneos e identitarios, tal como lo anuncia un estudiante entrevistado;

“Yo creo que una gran problemática sería el espacio personal, si uno es invadido en su pieza o en algún lugar donde pueda estar tranquilo, obviamente es molesto y eso en un principio, sí es algo aceptable, pero cuando ya se empieza a repetir eso va cambiando la forma de ser y la personalidad de uno.

T: Claro.

N: Entonces uno se vuelve obviamente más tosco, más pesado, se siente, repercute en todo, en los estudios, en la relación con tus amigos, con tu familia, con uno mismo.”

(CPRD 3.8)

En este caso, el estudiante reconoce su relación cognitiva con su medio, lo que puede servir de insumo pedagógico en el trato de cualquier contenido geográfico. Así, la experiencia espacial vivida de los estudiantes, en ámbitos formales es de alguna manera coartada, expulsada o reprimida, pero en su vertiente informal, dicha experiencia se encuentra cargada de sentido y densidad, pero distante a ser visualizada como un medio y fin educativo.

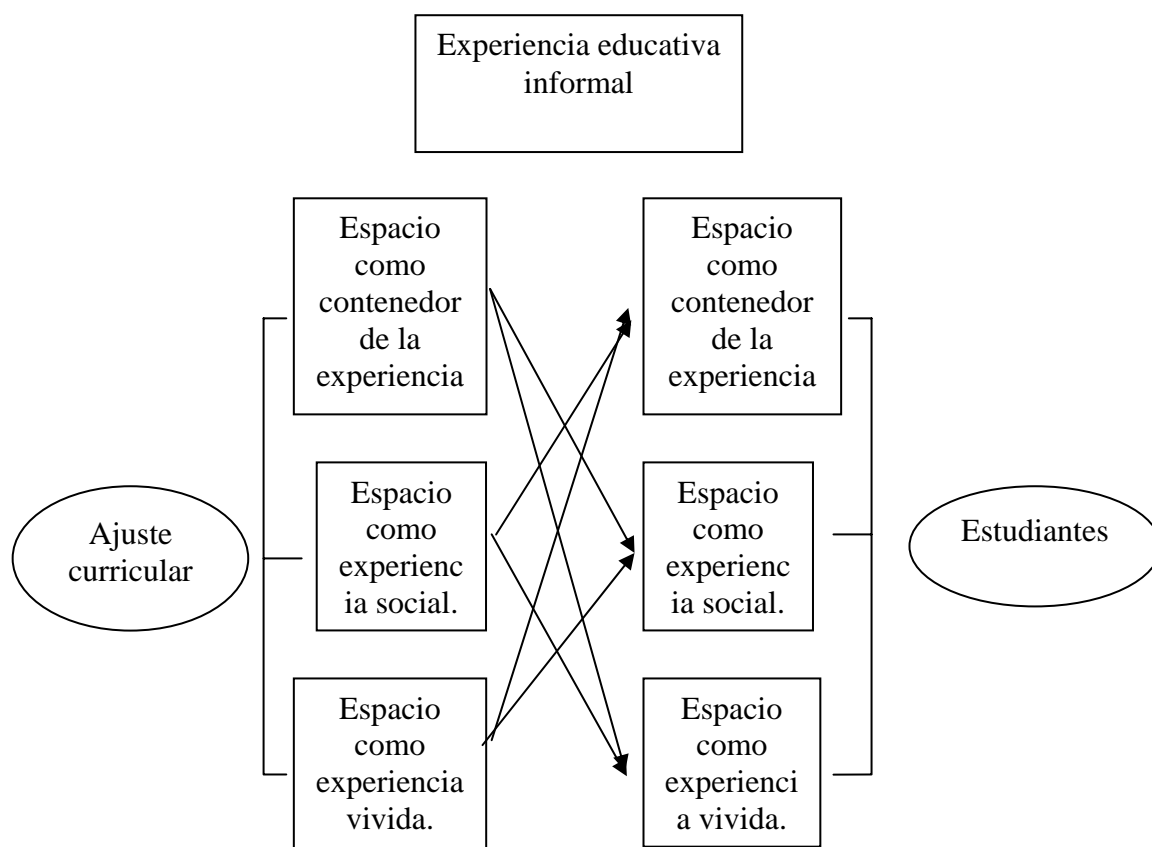
Desde el contexto urbano-central, es posible visualizar nuevos encuentros en torno a las posibilidades del ajuste curricular hacia lógicas informales y la experiencia extraescolar de los sujetos, en este sentido se reconocen una serie de problemáticas ligadas a su construcción sensorial con el espacio, tal como afirma el estudiante a propósito de su experiencia espacial vivida;

“O sea con el mismo tema de la casa, que hay poco apoyo, porque hoy en día se da mucho la mamá soltera, entonces por eso mismo a lo mejor no hay tanta justicia con los hombres, que dejan bota a las mujeres y se tienen que hacer siempre cargo los abuelos, tanto maternos como paternos, entonces igual afecta, no tener claro el papel de padre.”(CLC1. 34)

En síntesis se visualizan encuentros con el ajuste curricular, claramente en la experiencia informal de los sujetos, en cuanto experiencia vivida en la construcción de espacio de los sujetos.

2.2.2. Posibilidades de encuentro en un análisis multidireccional en la experiencia educativa informal.

A continuación realizaremos nuestra segunda sección de este aparatado analítico, buscando construir caminos en múltiples direcciones analíticas que permitan visualizar el mayor número de encuentros interpretativos analíticos en relación a las experiencias de espacio informales propuestas por el ajuste curricular y las experiencias de espacio de los estudiantes. Siempre con el fin de dotar de mayores lógicas de comprensión e interpretación de dicho encuentro. Tal como lo resumimos en el siguiente cuadro;



2.2.2.1. Las posibilidades de encuentro entre el espacio como contenedor de la experiencia en cruce con el espacio como experiencia social y experiencia vivida.

A continuación visualizaremos posibles caminos de encuentro entre la experiencia determinista-posibilista en una esfera informal, y las experiencias espaciales de los estudiantes en vértices sociales y subjetivos.

El ajuste curricular, dentro de las lógicas informales, propone el rescate e sus problemáticas basadas en prácticas y conductas que permitan la reproducción espacial, bajo experiencias y lógicas educativas-curriculares de tipo experimental. En este sentido, podemos visualizar una serie de problemáticas relacionadas con la contaminación y delincuencia dignas de ser analizadas bajo lógicas experimentales objetivas;

“La contaminación aquí. Bastante, porque cerca de aquí antes había bastante, bastante, bastante basura, entonces fue como un problema así relativamente fuerte, pero es como no sé, a parte de la contaminación es el calentamiento global, porque de por sí, aquí era fresco, Maipú era bastante fresco, en las otras comunas era bastante caluroso, aquí en Maipú o donde yo vivo se ha calentado mucho, ha sido mucho calor, la misma gente de aquí, no ha ayudado mucho para que haya menos calor, por ejemplo lo que pasó con los alcaldes últimamente, se han hecho hartas plazas, pero aun así no están ayudando nada, lo que hacen es plantar, que se sequen y no hacen nada.” (CPRD 2.18)

Del mismo modo, también sería posible utilizar experiencias de espacio no problematizadas por dicho prisma teórico, en torno a las relaciones productivas entre el ser humano y su medio, en busca de visualizar posibilidades de cambio a dichas problemáticas, como anuncia la alumna a propósito de su visualización de transformación;

“No creo, no, para poder resolver y hasta por ahí no más.

T: ¿Por qué?

Y: Claro, porque lo pasan como una forma tan cerrada, que hubo gente que trata de arreglarlo, pero no puedo” (CLC1.16)

Del mismo modo, las experiencias no problematizadas desde la vertiente espacial de experiencia vivida, también puede servir como punto de encuentro entre estas especialidades, una prescriptita y la otra vivida;

V: Ninguno, yo me siento bien, yo estoy feliz, trabajar a mí me gusta, no es un problema y más me gusta si sé que es por mi hija. (HA2.27)

2.2.2.2. Las posibilidades de encuentro entre el espacio como experiencia social en cruce con el espacio como contenedor de la experiencia y el espacio como experiencia vivida.

A continuación visualizaremos los principales lineamientos analíticos posibles a ser concebidos desde los cruces experienciales entre la categoría de espacio como experiencia social y las otras anteriormente definidas, desde experiencias educativas informales.

La experiencia de espacio, como experiencia social propuesta por el ajuste curricular desde la informalidad de la experiencia educativa, puede interpretarse en busca del desciframiento de la dimensión social de la experiencia de espacio. En este sentido, las problemáticas derivadas de la experiencia informal de los sujetos desde la categoría de espacio como contenedor de experiencias nos puede dar la posibilidad de problematizar dicha experiencia espacial, desde un foco espacial-social, como anuncia una estudiante urbano-central a propósito de sus problemáticas extraescolares;

“tengo más espacio que en mi casa, mi casa igual es chica, es un departamento(...) porque estamos hablando que igual es un departamento, que es chico donde viven once personas, entonces igual es complicao`.”

(CLC1.8.)

De esta forma, las problemáticas ligadas a la falta de espacio, visualizado como fuera del ser humano, puede dar las posibilidades de orientar el trabajo hacia lógicas que develan las causas y consecuencias de dicha problemática, en la búsqueda componente social constitutivo de la espacialidad.

Del mismo modo, el ajuste propone caracterizar las experiencias espaciales vivenciadas por los estudiantes, en torno a los procesos relacionados con la globalización, los cuales se imprimen en su experiencia espacial. En este sentido, vale la pena rescatar las experiencias emanadas de la categoría espacio como experiencia vivida, emanada de los estudiantes en su vertiente informal. La caracterización de los aspectos socio-cognitivos que producen la vivencia y conciencia de diversas escalas geográficas puede representar un cruce experiencial, como afirma el estudiante;

“tengo harta comunicación con diferentes personas que no las puedo ver en un momento, porque yo tengo parientes que son de diferentes países, por ejemplo, mis propios tíos viven en Alemania y hablan español y alemán, mis otros parientes viven en Italia y también hablan italiano y español y también para mí eso es beneficioso porque puedo aprender otros idiomas, aprender otras lenguas para mí es bueno” (CPRD2.28)

Dicho cruce de experiencias de espacios puede permitir la caracterización de los fenómenos económico-productivos que producen tales conciencias de escalas espaciales así como también los procesos que ayudaron a su configuración.

2.2.2.3. Las posibilidades de encuentro entre el espacio como experiencia vivida en cruce con el espacio como contenedor de la experiencia y el espacio como experiencia social.

Al momento de construir un camino analítico que busqué la potenciación de los encuentros de experiencia de espacio desde un punto fenomenológico, con la gama de experiencias de los estudiantes, vinculadas a experiencias contenidas en el espacio y la construcción de espacio gracias a la experiencia social, nos es posible identificar los siguientes encuentros.

En primer lugar el ajuste curricular desde lógicas informales de experiencia, propone la caracterización de problemáticas de espacio personales, relacionadas con la modernización de su experiencia local, gracias a una experiencia educativa dialógica, basada en el respeto mutuo y atención a la diversidad. Mirando hacia la experiencia contenida en el espacio en la esfera informal, no es posible argumentar que la utilización de condicionantes espaciales en torno a la distancia (espacio topológico), es claramente un insumo a trabajar en la visualización de las subjetividades espaciales presentes en el dialogo experiencial, tal como lo reconoce un estudiante;

“La distancia entre yo y el colegio, porque, una, me queda relativamente lejos, entonces la única problemática sería entre yo y el colegio” (CPRD 2.8)

Del mismo, las reflexiones en torno a los deseos de cambio y transformación espacial provenientes de la experiencia espacial orientada a la construcción social, puede ser un encuentro en la medida que potencia la comprensión de las transformación espacial, desde lógicas estructurales modernizadoras, la misión en este caso, es orientarla a la subjetividad, bajo lógicas educativas dialógicas;

“M: Podría ser los espacios, porque los espacios los están dedicando como a urbanizarlos no más.

T: ¿Solamente urbanizarlos?

M: Sí, a urbanizarlos.

T: Y ¿Cuál sería una solución?

M: Una solución podría ser que cambien algunos rubros de los negocios, no sé, en vez de poner, de vender ropa, podrían poner una tienda donde vendan discos, o que apoyen la cultura, porque ahí no hay nada, casi nada, hay sólo el mercado y unas pocas cosas y no hay mucha actividad.” (HA1.25)

De esta forma, dichos deseos de transformación pueden visualizarse como un espacio de encuentro de subjetividades al interior del aula, con el fin de evaluar dichas transformaciones en planos experienciales subjetivos.

2.3. Discusión de los resultados

A continuación expondremos los principales resultados de nuestro análisis e interpretación de la información, tratando de realizar cruces analíticos que logren discutir, sistematizar y sintetizar los principales lineamientos problematizadores en torno a nuestra investigación.

Visualizando los encuentros experienciales dentro la esfera formal, basado en una lógica teórica que comprende al espacio como un recipiente de experiencias y un ajuste curricular que se orienta a la problematización de dicha experiencial estudiantil, nos fu posible visualizar variadas resistencias a la hora de vincular ambos elementos. La experiencia en el aula es escasamente problematizada, así como también el trabajo con fuentes es escaso, lo que dirige al individuo a vivenciar un currículum clásico de índole reproduccionista, basado en experiencias educativas de ajuste social. Por ende, se hace de vital importancia, complejizar dicho encuentro dentro las lógicas formales, logrando visualizar posibilidades de encuentro con otro tipo de experiencias espaciales convergentes en el aula. De esta manera, las problemáticas derivadas del componente social el espacio (por ejemplo la urbanización para el caso rural) pueden servir como insumo pedagógico a la hora de buscar elementos que logren orientar el trabajo hacia la problematización de la experiencia formal de índole determinista-posibilista del ajuste curricular.

Refiriéndonos ahora a lógicas informales dentro de un mismo discurso geográfico, las posibilidades de encuentro aumentan, pues los alumnos presentan variadas experiencias problematizadas, en su mayoría derivadas de la falta y/o ausencia de espacio topológico (distancia por ejemplo), complejizando dicho encuentro, orientando la práctica educativa-curricular a nociones experimentales. Del mismo modo, los cruces con otros discursos espaciales estudiantiles, pueden plantear nuevos desafíos pedagógicos en la medida que, problemas como la contaminación y delincuencia pueden orientarse a ser fuentes de interpretación para un análisis cuantitativo de la espacialidad.

Refiriéndonos a continuación a la categoría de espacio como experiencia social en ámbitos formales educación, nos es posible encontrar una serie de encuentros y

desencuentros en cuanto experiencia de espacio. En primer lugar, se logra visualizar un tratamiento de fuentes, las cuales no necesariamente se orientan al rescate de las experiencias, sino más bien la coartan, e este sentido, dicho rescate es sólo anecdótico. El ajuste curricular analizado desde esta vertiente propone claramente un tratamiento problemático del contenido lo que no se logra visualizar en ninguno de los casos vistos en el aula, pues se visualiza también una práctica educativa-curricular orientada a la consecución de objetivos predeterminados, haciendo engorroso el encuentro de experiencias. En este sentido se hace de vital importancia realizar un encuentro con otras especialidades que convergen en el aula, buscando develar el componente social desde otras experiencias de espacio, así desde el espacio como contenedor de experiencias se pueden visualizar posibilidades de tratamiento espacial social (problemáticas de transporte y distancia por ejemplo). Del mismo modo, desde las experiencias de corte humanístico de los estudiantes puede ser orientadas al trabajo de experiencias espaciales sociales, en la medida en que se develan los condicionantes espaciales que producen distintas subjetividades plasmadas en el espacio.

Desde la informalidad de esta experiencia es posible realizar variados encuentros de experiencia de espacio. En este sentido, los alumnos reconocen una serie de problemáticas en torno a su experiencia de espacio orientada a la construcción social, como lo es la delincuencia, urbanización, contaminación y el desarrollo de las tecnologías. Pero dichas experiencias no se encuentran problematizadas ni criticadas, sino sólo son vividas, sin ser muy reflexionadas, lo que puede significar una pérdida del ajuste curricular. Por ende, se hace necesario volcar dichas experiencias hacia la problematización en aula, como al mismo tiempo vincular la apuesta curricular, interpretada desde esta perspectiva, con otras especialidades estudiantiles con el fin de potenciar y volcar el trabajo en aula hacia la construcción social de la espacialidad. En este sentido, nos hace sentido las experiencias humanísticas extraídas de los alumnos en torno a sus problemáticas identitarias derivadas de los procesos económico-productivos pueden potenciar un análisis que revele y caracterice el componente social del espacio geográfico.

Por último, al visualizar las posibilidades de encuentro de la concepción espacial como experiencia vivida nos fue posible encontrar los siguientes resultados. En torno a la

esfera formal, este tipo de experiencia senso-cognitiva se dirige a plantear “buenos” climas de aprendizaje, pero no se rescata para desarrollar y ubicar un fin educativo, por ende no se logra visualizar una problematización en el aula. Del mismo modo, al momento de compartir dichas experiencias, estas son orientadas por las prácticas educativas a la homogeneización, lo que produce que los mismos alumnos resten importancia a las relaciones filiativas entre el ser humano y su medio. En un análisis más complejo, orientando posibilidades desde otras experiencias de espacio, se pueden visualizar posibilidades dentro de la formalidad, así desde lógicas contenedoras de la experiencia en el espacio, las problemáticas globales pueden ser orientadas hacia la localización de dichas experiencias, planteando un volcamiento determinista-posibilista hacia la dimensión vivida de la experiencia de espacio. Del mismo modo, las experiencias con las nuevas tecnologías propias de la espacialidad orientada a la sociedad, puede ser un punto de partida para una experiencia educativa orientada a compartir experiencias y subjetividades en el aula.

Desde la vereda contraria, en la educación informal de este tipo de experiencia, logramos visualizar una experiencia senso-cognitiva cargada de sentido, pero no problematizada por parte de los estudiantes, lo que puede representar una resistencia al marco curricular, pues los alumnos no logran tener los elementos para analizar su experiencia. Gracias a esto los estudiantes niegan, al igual que en las prácticas educativas formales, su experiencia como posibilidad de problematización y análisis desde un contenido educativo. Desde un cruce con otras espacialidades, se pueden visualizar encuentros en los planos informales, en este sentido los condicionantes propuestos por el espacio como contenedor de la experiencia pueden ser analizados y vertidos hacia unas lógicas vivenciadas del espacio, dotando de análisis a dichas experiencias. Del mismo modo, los deseos de transformación de los estudiantes, propios de experiencias críticas en geografía, pueden ser canalizados desde el diálogo y respeto mutuo en la construcción de conocimiento experiencial, potenciando las posibilidades de encuentro entre las experiencias extraídas del curriculum y las estudiantiles.

IV Conclusiones.

A continuación presentaremos las principales conclusiones de nuestra investigación, con el fin de responder a nuestra pregunta investigativa y objetivo general.

Como vimos a lo largo de nuestra investigación, nos fue posible develar la promoción de variadas experiencias de espacio desde el ajuste curricular. Del mismo modo, develamos las experiencias de los estudiantes y buscamos su encuentro en relación a dicho ajuste. Dicho encuentro lo podemos visualizar y problematizar de la siguiente manera.

En relación a las experiencias educativas formales propuestas por el ajuste curricular, estas pueden encontrarse en una situación de resistencia a dicho ajuste, en la medida en que podemos inferir que la experiencia de espacio de los estudiantes en el aula, es sólo tratada de manera anecdótica, o en el mayor de los casos dicha experiencia es repulsada o reprimida. Los factores que pueden influir se pueden relacionar con el actuar de los profesores y su orientación los objetivos que determinan la clase, así como también por el poco rescate de información vinculada a la experiencia de los estudiantes. En este sentido resulta de vital importancia rescatar información relevante para los estudiantes y su experiencia, la cual a la vez permita la problematización de dicha experiencia en el aula.

Se puede inferir entonces, que las experiencias educativas formales, en su mayoría, se encuentran determinadas por objetivos preestablecidos y por el poco material pertinente para problematizar dicha experiencia. Lo que de alguna manera puede expulsar la experiencia de espacio de los estudiantes, lo que plantea una serie de desafíos para la implementación del ajuste curricular en Historia y Ciencias Sociales, caracterizado por un planteamiento educativo cargado hacia la experimentación en el aula y democratización de la información.

Pero al momento de plantear un análisis en múltiples trayectorias espaciales las posibilidades de encuentro se expanden de manera significativa, en la medida que se leen las experiencias educativas formales como un todo experiencial. Dichos encuentros

pueden, volcando la experiencia educativa formal hacia un encuentro con otras variadas experiencias de espacio estudiantil, servir de medio y fines pedagógicos en la medida en que la misma sala de clase puede potenciarse como una fuente de problemáticas dispuestas a ser analizada y complejizada.

Por otro lado, en nuestra investigación definimos las posibilidades del tratamiento de la experiencia educativa informal desde el ajuste curricular y las experiencias de los estudiantes. Es este encuentro donde visualizamos las grandes posibilidades de encuentro experiencial entre ajuste y estudiantes. En esta dimensión educativa las experiencias de espacio no son contenidas ni reprimidas, pues su naturaleza le permite disociarse de las lógicas de control escolar. Por ende, logramos identificar que dichas experiencias se encuentran cargadas de sentido, pero en su mayoría faltantes de problematización y complejización.

Dicha carencia problemática, puede ser interpretada como una falta de las herramientas cognitivas necesarias par analizar y dar sentido a sus experiencias de espacio fuera del establecimiento, de ahí la emergencia de instrumentos analíticos que debe y puede producir la escuela, hacia los estudiantes, con el fin de alcanzar las metas del ajuste curricular, orientadas a la creación de una ciudadanía conciente y responsable de sus distintas y variadas problemáticas.

Por otro lado, la experiencia educativa informal se caracteriza por vincularse a problemáticas temáticas como lo son la distancia, delincuencia, globalización e identidad en torno a la especialidad. En un posible tratamiento holístico de dichos encuentros espaciales, podría ser potenciada la experiencia educativa formal, visualzaindo no sólo un encuentro formal-informal deseable sino más bien necesario. Del mismo modo, un análisis que vinculó trayectorias de encuentro de xperiencias de espacio informales, nos proporcionó las posibilidades de encuentro de distintas especialidades que confluyen fuera del aula, lo que potencia la capacidad de volcar la diversidad de experiencias espaciales de los estudiantes a los contenidos educativos propuestos por el ajuste.

En el encuentro entre la dimensión formal e informal de la experiencia es donde es posible visualizar la mayor densidad en los encuentros experienciales. En nuestra investigación se presentó como unanimidad la necesidad de que las experiencias formales de educación se nutran de las problemáticas extraescolares de los estudiantes para complejizar y tratar los contenidos propuestos por el ajuste curricular. Del mismo modo, la experiencia educativa formal, es quien deberá dar las herramientas necesarias para que los sujetos, interpreten, analicen y transformen sus problemáticas espaciales.

En este sentido, podemos inferir que el encuentro o juego dialéctico, entre una escuela que sale al encuentro de la sociedad y una sociedad que se dirige a la escuela, es donde se presentan las posibilidades de encuentro educativo, dando la posibilidad de generar procesos educativos retroalimentadores y por qué no, más dinámicos.

En este juego, espacio, o esfera de la posibilidad de encuentro de experiencias educativas y espaciales, se encuentra entre estos dos mundos, lo formal y lo informal. El profesor de Historia y Ciencias Sociales debe tomar conciencia de dichas posibilidades y plantearse en dicha esfera de posibilidad, movilizándose entre la espacialidad formal e informal, formándose y proyectándose como un trabajador cultural o en la cultura. Las dificultades para dicho posicionamiento docente se encuentran en su formación, pues el profesional de la educación se construye fragmentado, esta investigación propone un camino analítico que posicione al profesor como un lector y transformador de la cultura estudiantil en el aula.

El encuentro de experiencias extraídas del ajuste curricular y las estudiantiles responsabiliza al profesor a no sólo visualizar los caminos que toma la experiencia en sus múltiples direcciones, sino también reconocerse como parte integrantes del todo social-espacial que comparte con el estudiante. En este sentido, ir en búsqueda de las problemáticas experienciales de los estudiantes y traerlas al aula, puede potenciar la labor del profesor de Historia y Ciencias Sociales no sólo en su capacidad de ejecución de las prescripciones curriculares, sino también en las posibilidades de generación de prácticas educativas más democráticas, críticas y orientadas al rescate de los elementos propios de los estudiantes. Lo que también puede potenciar las posibilidades de

incubación de un aprendizaje significativo para el caso de la disciplina geográfica en el aula.

V Bibliografía.

1. Areyuna, B. Debates Curriculares y Didácticas Contemporáneas, Arcis, Santiago, 2008.
2. Bourdieu-Passeron, La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza, Fontamara, México, 1998.
3. Callai, H. Ensino de geografia. Praticas e textualicoes no cotidiano, Editora Mediacao, Porto Alegre, 2000.
4. Calvo, C. Del mapa escolar al territorio educativo, Nueva mirada editores, Santiago, 2007.
5. Comes y Benejam, Enseñar y aprender Ciencias Sociales Historia y geografía en la educación secundaria, Univesitat Barcelona, Barcelona, 1998.
6. Da Silva, T. () Espacios de identidad, Octaedro, Buenos Aires, 2001.
7. Dewey, J. Experiencia y Educación, Biblioteca Nueva, 1998.
8. Durkheim, J. Educación y Sociología, editorial Península, España, 1955.
9. Freire, P. Educacao e prática da libertade, tempo presente, 1988.
10. Flick, U. Introducción a la investigación cualitativa, Morata, Madrid, 2007.
11. Garrido, “El espacio por aprender, el mismo que enseñar, www.scielo.br/pdf/ccedes/v25n66/a02v2566.pdf.
12. Garrido, M. La espesura del lugar; reflexiones sobre el espacio en el mundo educativo, UAHC, Santiago, 2009.

13. Giroux, H. Teoría y resistencia en educación, Siglo XXI, México, 1999.
14. Gusdorf, G. ¿para qué los profesores?, editorial cuadernos para el dialogo, Madrid, 1973.
15. Hagerstrand, T. Espacio y tiempo en geografía: ensayos dedicados a Torsten Hägerstrand, Luna, Barcelona, 1991.
16. Harvey, D. Espacios de esperanza, Akal, España, 2003.
17. Hernández, Sampieri, J. Metodología de la investigación, Mc Graw Hill, México, 1997.
18. Kaercher A. Desafíos e utopías no ensino de geografia, Edunisc, Brasil, 2003.
19. Kemmis, S. El currículo: más allá de la teoría de la reproducción, Morata, Madrid, 1998.
20. Luke, C. Feminismo y pedagogías en la vida cotidiana, Morata, Madrid, 1999.
21. Maturana, H. De maquinas y seres vivos, Universitaria, Santiago, 2000.
22. Lindón, A. Tratado de Geografía Humana, editorial del hombre, Barcelona, 2006.
23. Milos, Ossandón y Bravo. La Relación entre el Marco Curricular y Programas: la implementación del curriculum del sector Historia y Ciencias Sociales en la Educación media chilena.
24. Ratzel, F. Las razas Humanas, Montaner y Simón, Barcelona, 1889.
25. Santos, M. La metamorfosis del espacio habitado, Paidós, España, 1996.
26. Santos, M. La naturaleza del espacio geográfico, Paidós, España, 2000.

27. Santos, M. Por ora globalización, Paidós, España, 2004.
28. Skinner, B. Aprendizaje y Comportamiento, Martínez Roca, España, 1985.
29. Trilla, J. El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del Siglo XXI, Grao, España, 2001
30. Tuan, Y. Espacio y Lugar: una perspectiva de la experiencia, 1983, Difel, Sao Paulo.
31. Tyler, Principios básicos del currículo, Paidós, Buenos Aires, 1990.
32. Vidal de la Blache, P. () Principes de Geographie Humaine, 1922, Armand Colin, París.
33. Van Dijk, T. La multidisciplinariedad del análisis crítico del discurso, Gedisa, España, 2003.

Anexos.

1. Experiencias espaciales en el ajuste curricular.

Cuadro de síntesis experiencial	La escuela al encuentro de la experiencia, la educación formal.	La experiencia al encuentro de la escuela, la educación informal.
El espacio como contenedor de la experiencia.	<p>OFV.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Indagar problemas históricos y contemporáneos considerando las relaciones de influencia entre las dimensiones geográfica, económica, social y cultural. - Interpretar información de diversas fuentes para el análisis de procesos geográficos, demográficos, económicos y sociales. <p>CMO.</p> <p>Habilidades de indagación, análisis e interpretación: Integrar información de diversas fuentes para indagar procesos y problemas sociales relacionados con los contenidos del nivel, considerando las relaciones de influencia entre las dimensiones geográfica, económica, social, política y cultural. Fundamentación de una posición propia ante procesos y problemas sociales relacionados con los contenidos del nivel.</p> <p>OFV.</p> <p>Interpretar fuentes de información geográfica para caracterizar las transformaciones en la configuración del espacio geográfico.</p> <p>CMO.</p> <p>Habilidades de indagación, análisis e interpretación: Interpretación de gráficos, imágenes y mapas para analizar las dinámicas y transformaciones en la configuración del espacio geográfico.</p>	
El espacio como experiencia social.	<p>OFV.</p> <p>Caracterizar geográficamente el proceso de urbanización, las transformaciones demográficas y la diversidad cultural del mundo actual.</p> <p>CMO.</p> <p>Los procesos de urbanización en el siglo</p>	<p>OFV.</p> <p>Caracterizar las principales dimensiones del proceso de globalización y sus consecuencias espaciales, económicas y culturales.</p> <p>CMO.</p> <p>Geografía de la población mundial:</p>

<p>XX: caracterización de la migración urbano-rural, el progresivo crecimiento de la población urbana y la expansión de las ciudades: Descripción de las ventajas relacionadas con la vida en las ciudades, tales como acceso a la cultura, funciones administrativas y servicios especializados y de los problemas asociados a las grandes ciudades, tales como el aumento de los tiempos de desplazamiento, la generación de residuos sólidos y líquidos, la contaminación atmosférica, acústica e hídrica y la segregación socio-espacial.</p> <p>OFV. Evaluar los principales desafíos que la globalización plantea al desarrollo de Chile y sus regiones.</p> <p>CMO. -Los desafíos de insertarse en un mundo globalizado: Reconocimiento del impacto y de los desafíos que presentan para Chile los problemas globales: la contaminación del planeta y el calentamiento global; el abastecimiento energético; la amenaza de las pandemias; la pobreza y discriminación. -Desafíos de las regiones de Chile: Evaluación de los principales desafíos de la región respecto de la globalización y del desarrollo sustentable. Reconocimiento de la importancia de la planificación territorial para el desarrollo de las regiones, considerando la jerarquía urbano-regional, los riesgos naturales, la protección del ambiente y la calidad de vida de la población.</p> <p>OFV. -Caracterizar las principales tendencias globales que afectan al mundo laboral relacionándolas con la situación del empleo en Chile (espacio laboral). -Evaluar críticamente diagnósticos y propuestas de solución a los principales problemas vinculados con la democracia y el desarrollo sustentable.</p> <p>CMO. El ejercicio de la ciudadanía: caracterización de distintas formas de participación de la comunidad en el país,</p>	<p>Descripción de problemas actuales vinculados a la dinámica y estructura poblacional, tales como: efectos de las grandes migraciones en las sociedades de origen y destino, explosión versus transición demográfica en países en vías de desarrollo y en países desarrollados. Descripción del impacto del desarrollo tecnológico en la salud, la esperanza de vida al nacer y en la calidad de vida de las personas.</p> <p>- El mundo globalizado con sus logros y falencias: Caracterización de la creciente internacionalización de la economía; liberalización del comercio, internacionalización de los capitales y de la producción, interdependencia económica y estrategias de los Estados para posicionarse en la economía globalizada (tratados libre comercio y conformación de bloques económicos). Valoración del aporte de los organismos internacionales en regiones que padecen: conflictos bélicos, hambrunas, epidemias. Caracterización de la sociedad de la información: instantaneidad, simultaneidad. Abundancia y generación de información y la Comunicación (TICs) en las relaciones sociales, políticas y económicas. Identificación del impacto de la interconectividad global en la transmisión de patrones culturales a escala mundial que hacen más próximo lo lejano y reconocimiento de la tensión entre homogeneización cultural e identidades culturales locales y la valoración del multiculturalismo. Análisis de los efectos de la globalización en el desarrollo y en el respeto y valoración de los derechos humanos.</p> <p>OFV. Evaluar los efectos en la calidad de vida de las personas de los principales procesos sociales, económicos, culturales, políticos y geográficos en Chile durante el siglo XX.</p> <p>CMO. -Chile a mediados de siglo: Descripción de la sociedad chilena hacia mediados del</p>
---	---

	<p>la región y en la comuna, en organizaciones sociales, políticas y culturales. Valoración de expresiones de pluralismo y diversidad al interior de la sociedad chilena.</p>	<p>siglo XX. -Transformaciones del espacio geográfico durante el siglo XX: caracterización del impacto de la modernización de las redes de comunicación en la conectividad del territorio.</p>
<p>El espacio como experiencia vivida.</p>	<p>OFV. Indagar sobre procesos históricos, y sobre las transformaciones en el espacio geográfico, a nivel nacional, regional y local, considerando la interrelación entre procesos económicos, demográficos y espaciales. CMO. Habilidades de indagación, análisis e interpretación: Recuperación de la memoria social para indagar sobre contenidos del nivel. Utilización de fuentes diversas para indagar sobre procesos históricos y sobre las transformaciones en el espacio geográfico, considerando la interrelación entre procesos económicos, demográficos y espaciales. OFV. Indagar problemas de la sociedad contemporánea considerando la escala global, nacional, regional y local, y la diversidad de visiones sobre estos. CMO. Habilidades de indagación, análisis e interpretación: Indagación en temas actuales de interés, integrando la escala global, nacional y local y considerando distintas visiones sobre estos.</p>	

2.-Entrevistas.

Instrucciones y Objetivos.

La siguiente pauta de entrevista se orienta a cumplir la función de recopilar la información necesaria y pertinente sobre las distintas experiencias espaciales que poseen los estudiantes, tanto dentro de los ámbitos formales de educación (escuela), como de los espacios informales que ellos producen.

Ficha de trabajo:

Muestra N° CPRD 1

Indicaciones generales del entrevistado.

Nombre: Bastián Andrés Gonzales Silva.

Edad: 15 años.

Establecimiento: Colegio poeta Rubén Darío.

Curso: Primero medio B.

Ubicación del establecimiento: Urbano-periférico.

1.3. Antecedentes de investigación.

Fecha: 2 de octubre del 2009.

Observaciones:

1.4. Transcripción entrevista.

a-Nomenclatura.

Frase incompleta, por ruido o mala pronunciación. (...)

Pausa ...

Afirmación o espejo que no rompe con la oración -espejo-

Entrevistador: T

Entrevistado: B

b- Texto.

Interrogantes específicas.

N°	Entrevista.	Unidades macrosemánticas.
	A. Sobre el espacio como contenedor de la experiencia en la educación formal.	
N° CPRD 1.1	En torno a problemáticas que el profesor te planteó en torno al espacio. ¿Cómo las trabaja en Aula?, ¿Qué	

	información te presentó?	
N° CPRD 1.2	<p>B: Sí, me la presenta y trata de darme soluciones. Problemática puede ser es que hay menos autoridad, carabineros en las calles que te anden ayudando, porque hay delincuentes cerca de uno.</p> <p>T; Ya, y ¿Y el profesor como te presenta esa problemática? ¿Con qué información?</p> <p>B: Con la información que hacen, que sacan de las noticias o que se comenta en las calles normalmente y eso.</p> <p>T: Ya, pero ¿El profesor, él saca la noticia?</p> <p>B: También pregunta al curso, a quien le ha pasado, a quien han asaltado, como lo ven desde su punto de vista.</p> <p>T: Que los trabaje él en el aula a ti ¿Qué te parece?</p> <p>B: Me parece bien, porque igual estamos como informados y nos da como más seguridad o más como decir, ya sabemos ya lo que nos puede pasar si andamos solos o somos más peleadores con las demás personas o más choros como se dice.</p>	<p>Profesor rescata información de medios visuales y orales para sus clases.</p> <p>Rescate experiencial anecdótico en el aula.</p> <p>El alumno rescata la potencialidad del aprendizaje para su experiencia cotidiana.</p>
N° CPRD 1.3	¿Cómo las trabajo en clases, con la pizarra, noticias, etc.?	
N° CPRD 1.4	B: La pizarra y daba información, PowerPoint no sé, pero nosotros como que el tema ya lo sabemos, como que ya sabemos lo que puede llegar a pasar, porque igual a hartas personas del colegio les ha pasado, por ejemplo a mí	El alumno rescata la potencialidad del aprendizaje en su vida cotidiana, desechando la información que el profesor le propone.

	<p>me han asaltado y me quitaron el celular.</p> <p>T: Y ¿él utilizó eso para hablar de?</p> <p>B: Sí, él utiliza ejemplos que dan, entonces nosotros ya tenemos conciencia de que tenemos que hacer y cómo nos tenemos que cuidar si andamos solos o no, que tenemos que hacer en un lugar más cercano donde haya harta gente, para que no nos pase nada.</p>	<p>El profesor rescata experiencias en el aula para visualizar posibilidades de acción espacial.</p>
N° CPRD 1.5	<p>¿Qué piensas tú de esas problemáticas, crees que podrían ser cambiadas?</p>	
N° CPRD 1.6	<p>B: No mucho, porque si hay delincuentes también hay carabineros, entonces no hay tantos como para tantos delincuentes, delincuentes siempre va a haber, en todos lados.</p>	<p>El alumno no visualiza posibilidades de transformación espacial en torno a la delincuencia.</p>
	<p>B. Sobre el espacio como contenedor de la experiencia en la educación informal.</p>	
N° CPRD 1.7	<p>¿Qué elementos en tu vida personal, los podrías considerar una problemática relacionada con el espacio? ¿Por qué?</p>	
N° CPRD 1.8	<p>B: Yo creo que puede ser una comuna que llega a un espacio determinado, porque yo vivo en “El Abrazo”, entonces la Villa San Juan, es como una villa mala que hay y llegó y hay puro vandalismo, esas cosas, delincuencia y eso.</p> <p>T: ¿Dónde tú lo ves eso?</p> <p>B: Yo lo veo, porque antes la villa era más tranquila, más pacífica, donde todos se conocían, jugaban todos, pero ahora como que hay</p>	<p>El alumno visualiza la “delincuencia” como principal problema espacial.</p>

	<p>más problemas, más enemistad entre personas, entre jóvenes.</p> <p>T: Y ¿Asaltos y esas cosas?</p> <p>B: Sí, asaltos y esas cosas.</p>	
N° CPRD 1.9	<p>T: ¿Haces algo tú por esos resolver esos problemas o crees que no es posible cambiarlos?</p>	
N° CPRD 1.10	<p>B: Yo creo que ya es tarde, ya hay mucha enemistad entre bandas, entre personas y jóvenes, entre cada uno, entre las dos poblaciones.</p> <p>T: ¿Son dos poblaciones distintas?</p> <p>B: Sí, están unidas, pero son distintas, son diferentes, igual se nota que son dos tipos de casas, son muy diferentes.</p> <p>T: Muy diferentes ¿Por qué?</p> <p>B: Porque está como dividida, porque antes, antes la población “El Abrazo” era como una población, pero antes habían árboles, potreros, entonces como que ahora llegaron y se nota mucho el color de las casas, el diseño de las casas.</p> <p>T: ¿Son peores o mejores?</p> <p>B: Son peores, eran mejores las antiguas, son más grandes, tienen más espacio.</p> <p>T: ¿Y de dónde viene esa población?</p> <p>B: No sé, yo creo que la crearon.</p> <p>T: Pero, ¿La gente de dónde viene? ¿No vienen de un lugar específico?</p> <p>B: No vienen de todos lados diferentes, no tengo idea.</p>	<p>El alumno no visualiza posibilidades de acción frente a las problemática de delincuencia y comunicación territorial.</p>

	C. Sobre el espacio como experiencia social en la educación formal.	
N° CPRD 1.11	En torno a la identificación de problemáticas históricas derivadas de la urbanización ya sea trabajo, calidad de vida, desplazamiento, globalización, etc. ¿Cuáles son los elementos que el profesor rescata en clases?	
N° CPRD 1.12	<p>B: nos trae noticias o da ejemplos que nosotros damos, porque primero da el título del tema, entonces nosotros opinamos, entonces después el profe saca como información de eso en Internet y va haciendo la clase.</p> <p>T: ¿pero con respecto a qué problemática?</p> <p>B: El Internet, por ejemplo, nos dice que podemos hacernos adictos a eso y después nunca más dejarlo y así podemos quedar nosotros con problemas en la cabeza, con daño cerebral o alguna cosa así o también perder los estudios por culpa de eso.</p>	<p>El profesor trabaja con información de internet para trabajar contenidos.</p> <p>El profesor trabaja problemática de internet desde este mismo.</p>
N° CPRD 1.13	¿De qué manera el profesor trabaja en estos contenidos, con la pizarra, noticias, etc.?	
N° CPRD 1.14	B: Así con alguna noticia de internet o con opiniones de él y nosotros mismos... pero casi siempre es con la pizarra, así con el título, él pone el título en la pizarra así y nosotros opinamos y después el profesor nos da la materia.	El profesor plantea el diálogo en la construcción del conocimiento.
N° CPRD 1.15	T: ¿Cuáles crees tú que son las posibilidades de transformación de aquellos	

	problemas urbanos?	
	<p>B: yo creo que ya no porque toda la gente tiene internet y eso no se puede cambiar, hay que tener un poco de cuidado no má po' de no quedarse pegado tanto tiempo chateando o viendo videos, cosas así, que es lo que yo más hago, pero bien, nunca tanto tampoco.</p> <p>El profesor dice que cada uno tiene su conciencia de que no tiene que hacer lo mismo que otras personas de estar todo el día metido en el computador, también relajarse un poco, estudiar y pasarla bien a la vez, pero también no estar todo el día metido.</p>	<p>El alumno visualiza posibilidades de transformación a problemáticas de manera individual.</p>
	D. Sobre el espacio como experiencia social en la educación informal.	
N° CPRD 1.16	T: ¿Cuál(es) de los elementos de tu vida cotidiana en la ciudad pueden ser considerados un problema? ¿Por qué?	
N° CPRD 1.17	<p>B: También puede ser la contaminación que se produce, que nosotros producimos en botar basura.</p> <p>T: Claro, pero ¿Tú lo vives en tu vida?</p> <p>B: Yo creo que sí todo el mundo, en la contaminación acústica que se produce de los autos, por ejemplo en el centro cuando hay mucho ruido, entonces como que llega a doler la cabeza, también otra problemática puede ser que nosotros botamos basura, no respetamos el medio en que estamos,</p>	<p>El alumno rescata problemáticas medioambientales en diferentes escalas.</p>

	quedando ajenos y llegamos y botamos basura y cosas así.	
N° CPRD 1.18	T: ¿Cuáles son las acciones que haces para resolverlos o las posibilidades que vez de transformar esos problemas? ¿Por qué?	
N° CPRD 1.19	B: Yo creo que lo mejor, que las problemáticas son difíciles de solucionar, porque la contaminación acústica es difícil de solucionar, porque hay muchos autos que pueden transitar por las calles y hay mucho ruido, pero yo creo que lo de la contaminación del suelo puede ser que cada uno tenga, que haga una regla de un parte, por los que botan basura.	El alumno visualiza posibilidades de cambio a las problemáticas medioambientales a nivel social y jurídico.
	E. Sobre el espacio como experiencia vivida en la educación formal.	
N° CPRD 1.20	¿De qué manera el profesor presenta las problemáticas espaciales derivadas de la globalización, identidad, escalas?	
N° CPRD 1.21	Como le digo po' así con la pizarra y las opiniones de nosotros, también a veces saca un PowerPoint, pero a veces no má porque el pc lo tiene que venir a conectar el profe Carlos y ahí se pierde tiempo dice, así que harta opinión.	Los recursos que el profesor maneja se encuentran condicionados por la infraestructura del colegio y la racionalización del tiempo de clases.
N° CPRD 1.22	¿Qué información te presenta en esas problemáticas?	
N° CPRD 1.23	Las noticias del diario, que tienen que ver con Chile, la economía cosas así. También con la pizarra y pasando materia.	La información que presenta el profesor emana preferentemente desde medios escritos.
N° CPRD 1.24	¿El profesor rescata sus	

	<p>sentimientos y pensamientos en el aula para caracterizar dichas problemáticas?</p>	
N° CPRD 1.25	<p>B: Por ejemplo el tema de la contaminación, yo puedo levantar la mano como alumno y decir a mí me da pena que haya tanta contaminación y ...</p> <p>T: ¿el profe rescata eso, para pasar un contenido o solamente lo deja ahí?</p> <p>B: No, por ejemplo lo de los asaltantes o de esa problemática de la delincuencia, a mí me produce impotencia o inseguridad y afuera en las calles solo en lugares donde yo sé que son malos, pero por ejemplo en mi villa yo me siento seguro, porque conozco a las personas y sé que las personas me van a poder ayudar si hay delincuencia o no, me siento feliz y relajado con mis amigos.</p> <p>T: Ya, ¿Entonces el profesor las rescata?</p> <p>B: Sí, el profesor te dice: “igual tienes razón, pero igual tienes que andar con cuidado, con seguridad y estar tranquilo en esos momentos que son malos”</p> <p>T: Por último ¿El profesor rescata tu cuerpo, para caracterizar algún tipo de problemática espacial?</p> <p>B: Ah, si poh` ¿Cómo lo que no siente cuando está en un momento crítico?</p> <p>T: Sí, pero también puede ser como una herida de alguien, etc.</p> <p>B: Ah, sí, porque a mí me produce cuando una</p>	<p>El profesor rescata emotividades de las problemáticas de los alumnos para buscar soluciones a ellas.</p>

	<p>persona está mal, por no sé, por ejemplo una mala nota, igual me gusta estar con ellos y consolarlos y darle consejos, o cuando una persona habla mal de otra persona.</p> <p>T: Pero ¿El profesor rescata ese tipo de cosas, para hacer clases?</p> <p>B: Sí, el profesor rescata cosas, pero no mucho.</p> <p>T: ¿No mucho?</p> <p>B: No mucho, pero como que igual te habla, te dice cosas para sentirte mucho mejor.</p> <p>T: Entonces ¿El profesor no lo hace `para contenido, sino que como orientación más que nada?</p> <p>B: Sí, también saca información de eso y la pasa en otras clases y va rescatando información y después las va escuchando.</p>	<p>El profesor rescata experiencia vívida para orientar a alumnos, no para trabajar contenidos.</p>
	<p>F. Sobre el espacio como experiencia vivida en la educación informal.</p>	
Nº CPRD 1.26	<p>T: ¿Qué elementos de las problemáticas relacionadas con la globalización, identidad, escalas pueden ser considerados un problema? ¿Por qué? y de qué manera tus sentimientos se relacionan con ellos.</p>	
Nº CPRD 1.27	<p>B: No creo que tenga problemas con eso, miré yo hablo por Messenger y todo, pero a la vez salgo con mis compañeros, salgo, hablo con ellos, me junto, me invitan compañeros también a salir a lugares a ir a algún lado.</p> <p>T: Y ¿A dónde salen?</p> <p>B: No sé, salimos a</p>	

	<p>caminar, a hablar, a estar fuera de la casa.</p> <p>T: Y ¿A ti que te pasa con eso?</p> <p>B: ¿A mí? Me siento bien, porque no me siento como decirlo, de una forma de no hacer nada, como un vago, estar todo el día metido en el computador y no hacer nada, porque igual hago cosas, estudio a la vez también, y no soy adicto a eso, pero no, todo bien, me siento bien, soy cariñoso igual con mis compañeros, pero en realidad todo bien, ningún atao` emocionalmente, tampoco me he puesto frio, no, todo normal, sigue la vida igual.</p> <p>T: Y ¿tú creas lazos afectivos con el espacio?</p> <p>B: Yo sí.</p> <p>T: ¿Te gusta dónde vives?</p> <p>B: Sí, me gusta.</p>	<p>Alumno rescata su experiencia espacial social en su construcción de espacio.</p> <p>Construcción afectiva con el espacio.</p>
N° CPRD 1.28	¿Qué propondrías para resolverlos? ¿Por qué?	
N° CPRD 1.29.	B: Nada, porque me acostumbre a vivir ahí y así, he vivido casi toda mi vida ahí, desde chico, entonces conozco a todos y siento que debo estar ahí.	El alumno no visualiza soluciones a problemáticas.

Interrogantes genéricas.

N°		Proposiciones.
N° CPRD 1.30	T: Me puedes contar o nombrar los lugares que más te gusta visitar. ¿Por qué?	
N° CPRD 1.31	B: Haber... lo que más me gusta es estar fuera del colegio, me gusta ir a la plaza con mis amigos a jugar y conocer gente de	El alumno rescata experiencias espaciales que le permiten la socialización en el centro de su comuna.

	<p>otras partes, la plaza es como un lugar de encuentro me entiende, en Maipú nos juntamos ahí porque van todos de todos lados, sobre todos los Domingos porque ahí la muni como que hace fiestas o eventos y ahí aprovechamos y vamos todos po...</p> <p>También me gusta mi casa, juntarme en la plaza con mis amigos, a jugar a la pelota e ir a pololear con mina a una plaza o a caminar también po... con ella también voy a la plaza pero a otras cosas a comer o ver cosas.</p>	<p>El alumno rescata el patrocinio de organismos municipales que orientan sus experiencias sociales.</p> <p>Alumno rescata experiencias de espacio recreativas.</p>
N° CPRD 1.32	<p>Me puedes contar o nombrar los lugares que más te gusta visitar. ¿Por qué?</p>	
N° CPRD 1.33	<p>En realidad casi ninguno, el colegio no má y la casa a veces, es que yo soy así como...como se dice claustrofóbico, no me gustan los lugares cerrados, me gusta los espacios así como abiertos, sin rejas ni alguien diciéndote lo que tení que hacer todo el día...por eso no me gusta a veces mi casa, no me gusta que me paqueen por eso salgo a la plaza con mis amigos, a veces pa puro arracarme, no me gustan los espacios donde me retan mucho, aunque si es necesario pa que yo aprenda pero igual me da...lata po' usted me entiende.</p>	<p>El alumno rechaza la experiencia de espacio educativa formal.</p> <p>El alumno rechaza su hogar en su experiencia de espacio.</p>

Ficha de trabajo:

Muestra N° CPRD 2

Indicaciones generales del entrevistado.

Nombre: Diego Andrés Nalli Muñoz.

Edad: 16 años.

Establecimiento: Colegio poeta Rubén Darío.

Curso: Segundo Medio B.

Ubicación del establecimiento: Urbano-periférico.

1.3. Antecedentes de investigación.

Fecha: 2 de octubre del 2009.

Observaciones:

1.4. Transcripción entrevista.

a-Nomenclatura.

Frase incompleta, por ruido o mala pronunciación. (...)

Pausa ...

Afirmación o espejo que no rompe con la oración -espejo-

Entrevistador: T

Entrevistado: D

b- Texto.

Interrogantes específicas.

Nº	Entrevista.	Proposiciones.
	A. Sobre el espacio como contenedor de la experiencia en la educación formal.	
Nº CPRD 2.1	T: En torno a problemáticas que el profesor te planteó en torno al espacio. ¿Cómo las trabaja en Aula?, ¿Qué información te presentó?	
Nº CPRD 2.2	D: bueno, como ha sido mi primer año en el colegio, la materia que él ha pasado ha sido directamente como teórico, ejemplo, ellos presentan la materia como tal, pero no la presentan como un tema, sino textual, entonces si fuera una	El alumno no reconoce problemáticas espaciales en la enseñanza de la geografía.

	problemática, me la pasan más que nada como materia, problemática no la pasan.	
N° CPRD 2.3	¿Cómo las trabajo en clases, con la pizarra, noticias, etc.?	
N° CPRD 2.4	<p>Más que nada la hace con... él lee, entiende la materia, la trata de resolver para nosotros, la explica, ¿Con qué?, con la pizarra, con diapositivas, con guías que él manda por correo, pura información escrita.</p> <p>T: ¿trabajan mucho con el correo?</p> <p>D: Sí, mucho.</p> <p>Entrevistador: Mucho,</p> <p>T: ¿Cómo qué se mandan por ahí?</p> <p>D: Eh, algunas cosas como vocabulario más que nada, para que nosotros podamos entender lo que él está diciendo, porque él utiliza un vocabulario distinto al de nosotros, entonces lo que él plantea es que presenta todas las ideas por una pizarra, las explica él, las va escribiendo puro apunte más que nada, entonces eso es lo que hace y después guía, guía, guía, a través de la Web.</p> <p>T: ¿A través de la Web?</p> <p>D: sí.</p> <p>T: ¿algún tipo de prueba, a través de la Web hace él?</p> <p>D: prueba, prueba, no. Son como pequeñas guías, mapa conceptual.</p> <p>T: Mapa conceptual ¿Trabaja mucho con mapa conceptual?</p> <p>D: Sí.</p>	<p>El alumno reconoce diversos recursos educativos en su experiencia formal. Principalmente mapas conceptuales y guías.</p>
N° CPRD 2.5	T: ¿Qué piensas tú de esas problemáticas, crees que	

	podrían ser cambiadas?	
N° CPRD 2.6	D: Es que no sé, el profesor sólo me pasa la materia, no hay un problema como en matemáticas con el profe Tito y el profe Carlos que ellos me ponen un problema en la pizarra y lo tenemos que resolver en un tiempo, ahí me gusta, me va bien en matemáticas, creo que soy como receptivo a esas cosas.	El alumno reconoce trato de problemáticas en otras disciplinas, pero en geografía.
	B. Sobre el espacio como contenedor de la experiencia en la educación informal.	
N° CPRD 2.7	¿Qué elementos en tu vida personal, los podrías considerar una problemática relacionada con el espacio? ¿Por qué?	
N° CPRD 2.8	D: Sí, si lo entiendo, un problema para mí sería más que nada la distancia entre no sé poh, entre yo y el colegio. T: Ya. D: La distancia entre yo y el colegio, porque, una, me queda relativamente lejos, entonces la única problemática sería entre yo y el colegio. No, no tengo complicación, si es que se refiere a eso. T: No, pero ¿A ti? ¿En tu vida, con tus amigos, con tu familia? D: A ver, relativamente con el colegio sería la distancia. T: La distancia. D: La distancia, es muy lejos. T: Ya. D: Con mis amigos más que nada no, porque viven relativamente cerca, viven	El alumno identifica a la distancia (espacio topológico) entre el colegio y su casa como problemática espacial informal.

	<p>a dos cuadras, tres cuadras, entonces no tengo atao´ con eso.</p> <p>T: Ya.</p> <p>D: Eh, con lo que tiene que ver, no sé poh con lo social, con las partes más importantes como todo está en “la plaza”, me queda lejos, no puedo hacer na´, porque todo está allá, no sé poh, centros comerciales, todo queda en “la plaza”, entonces la única problemática sería lo que es la transportación de aquí para allá, porque yo siempre me muevo por bicicleta.</p> <p>T: Ya, en bicicleta ¿Andas mucho?</p> <p>D: mucho, mucho, mucho.</p> <p>T: Y ¿Tienes problema para andar con la bicicleta o no?</p> <p>D: No.</p> <p>T: ¿Aquí en tu comuna?</p> <p>D: En Maipú la única problemática que sería, sería la seguridad con la bicicleta.</p> <p>T: ¿Por qué?</p> <p>D: Porque de por sí, el barrio donde nosotros vivimos, puede ser muy demasiado callado, pero aún es el problema de que te roben la bicicleta, era lo único, entonces como me muevo tanto en la bicicleta, pa´ mi es un problema.</p> <p>T: Y para transportarte en la bicicleta ¿No tienes problemas por Maipú?</p> <p>D: No, no tengo ninguno, ninguno me puedo mover por donde yo quiera.</p> <p>T: Ya ¿Por qué tú recurres a “la plaza”? ¿En busca de</p>	<p>El alumno identifica al centro de su comuna como un espacio centralizador.</p> <p>Alumno identifica al transporte como problemática espacial informal.</p> <p>Alumno identifica a la delincuencia como problemática espacial informal.</p>
--	---	--

	<p>qué?</p> <p>D: Eh, en busca de cosas de entretenición, por ejemplo, yo tengo mis entreteniciones, mis hobbies, entonces que es lo que voy a hacer, voy a “la plaza” y voy a buscar mis cosas, arreglar prestaciones pa’ mi bici, casi siempre pa` mis cosas.</p> <p>T: ¿Cómo qué cosas?</p> <p>D: No sé, juegos que los voy a comprar a “la plaza”, ropa que voy a comprar a “la plaza”, voy a pagar las cuentas de la luz a “la plaza”, mi vida está en torno a “la plaza”.</p>	<p>El alumno declara recurrencia a espacios recreativos en su experiencia espacial informal.</p>
Nº CPRD 2.9	<p>¿Haces algo tú por esos resolver esos problemas o crees que no es posible cambiarlos?</p>	
Nº CPRD 2.10	<p>D: Sí pueden ser cambiadas, te diría que el único cambio que podría hacer, para esa problemática, sería cambiarme de casa. Pero para mí eso está muy lejano, entonces no encuentro que tenga solución, porque de por sí, es cómodo, aunque sea demasiado lejos pa’ mis papás es demasiado cómodo, porque está muy lejos y tienen la posibilidad de estar tranquilos en su casa, excepto en vez de estar cerca de la plaza.</p> <p>T: Ya, y ¿Tú crees que puedes hacer algo para resolver eso, tú, más allá de tus papás, tú?</p> <p>D: ¿Yo? ¿Resolver algo de eso?</p> <p>T: Resolver, por ejemplo, el tema de la distancia,</p>	<p>El alumno no identifica soluciones a sus problemáticas espaciales.</p>

	<p>¿Me entiendes?</p> <p>D: Sí, sí lo entiendo. Para resolver yo creo que es más que nada, es como una costumbre, porque de por sí, a mi edad yo encuentro que soy demasiado flojo pa' mis cosas, entonces si yo digo que está muy lejos, eh..., de por sí está lejos, de mi casa</p> <p>Está lejos, pero pa' resolver eso no encuentro ninguna, porque prefiero estar en mi casa tranquilo, a que este cerca de "la plaza" con todo el ruido, con la gente movilizándose, entonces prefiero estar en mi casa tranquilo y si encuentro una solución, la única es de que perdería esa flojera, esa flojera de ir pa' allá y volver pa' acá, esa flojera yo la perdería.</p> <p>T: Y ahí, ¿Podría haber una solución?</p> <p>D: ahí podría haber una solución, mi flojera más que nada.</p> <p>T: Ya, pero ¿Eso es un problema para ti?</p> <p>D: Para mí la flojera es un problema grande.</p>	<p>Alumno traza las posibilidades de cambio a sus problemáticas espaciales informales, en pos de la tranquilidad.</p> <p>Alumno identifica posibilidades de cambio en sus actitudes y aptitudes personales.</p> <p>Alumno interpreta rasgos de su personalidad como un elemento que subraya su problemática espacial.</p>
	C. Sobre el espacio como experiencia social en la educación formal.	
N° CPRD 2.11	T: En torno a la identificación de problemáticas históricas derivadas de la urbanización ya sea trabajo, calidad de vida, desplazamiento, globalización, etc. ¿Cuáles son los elementos que el profesor rescata en clases?	
N° CPRD 2.12	D: Bueno el transporte, el	

	<p>Transantiago, yo encuentro que el Transantiago, por ejemplo, no ha sido un problema para mí, no ha sido bajo, sino que ha sido beneficioso, porque en la transportación de donde yo tengo es directa, va directo a todas partes, entonces la transportación para mí, no es tanto. Lo que es en el trabajo, para mí, para mis papás, para mi entorno tampoco ha sido provechoso, porque mi papá tiene una pega buena, un buen sueldo.</p>	<p>El alumno reconoce al transporte como una problemática expuesta en clases.</p> <p>Alumno reconoce impacto según nivel de ingresos y calidad de vida.</p>
N° CPRD 2.13	<p>¿De qué manera el profesor trabaja en estos contenidos, con la pizarra, noticias, etc.?</p>	
N° CPRD 2.14	<p>D: Rescata lo que es el transporte y lo que es el trabajo más que nada. T: Y ¿Cómo? D: Por ejemplo, el transporte, porque a él le salió beneficioso el transporte, entonces él como profesor nos enseña que es bueno el Transantiago, aunque igual tiene sus fallas. T: Peo ¿Con qué medio? ¿Con la pizarra, una entrevista de alguien, un video? D: Más que nada su punto de vista. T: ¿Su punto de vista? D: Casi siempre es su opinión. T: Su opinión. D: Su opinión, casi siempre lo que enseña en las clases es su opinión y de otros historiadores que tiene escrito, pero él toma la materia de eso, por</p>	<p>Alumno identifica problemas de transporte y laborales en las clases.</p> <p>Alumno identifica clases expositivas y sin recursos para identificar</p>

	<p>estuviera escribiendo en la pizarra, señala algunas cosas, las va explicando, va explicando a través del tiempo, regresa al pasado, va al futuro, es como una gran rama, pero fuera de eso, aun así es pura materia escrita, porque, que hace, no hace actividades, pasa materia como loco, lo único que hace es escribir, señalar, esto, esto, esto lo otro y listo.</p>	<p>El alumno reconoce poco dinamismo de los recursos del profesor.</p>
N° CPRD 2.15	<p>T: ¿Cuáles crees tú que son las posibilidades de transformación de estas problemáticas?</p>	
N° CPRD 2.16	<p>D: Es que no hay problemáticas tampoco. T: Y solamente para pasar, para segundo medio se refiere a historiadores, ¿no hay geógrafos? D: No, no hay casi nada. T: Y en torno a ese tipo de manera de pasar el contenido ¿Tú crees que puede haber una manera de cambiarlo? D: Sí, haciendo actividades, sí, porque uno más que nada se entretiene haciendo actividades, es distinto a que uno llegue y pase la materia como loco, a que uno llegue haciendo actividades, comparta con el curso, que el curso exponga sus ideas es distinto. T: ¿Qué es lo que para ti sería mejor? ¿Cómo solucionarías eso? D: Para mí sería, porque el profesor toma más que nada pura materia escrita, bueno mi colegio pasado, me gustaba Historia, me</p>	<p>El alumno reconoce una emergencia de prácticas educativas que se orienten a la democratización de las experiencias en el aula.</p>

	<p>encantaba Historia y llegué aquí y...</p> <p>T: Y ¿En qué colegio ibas?</p> <p>D: En el Boston College.</p> <p>T: Ya.</p> <p>D: Yo pasaba materia, pero el profesor que hacía, el profesor tomaba el libro y decía hagan la actividad 15, la exponíamos y luego el profesor nos tomaba a cada uno una interrogación, la exponíamos, corregíamos los errores, la explicábamos nuevamente y así la materia quedaba, en cambio ahora que pasa materia, la materia de por sí, de Historia de Chile a mí no me gusta, la encuentro aburrida, pero hay formas y formas de pasar la materia, entonces para mejorar eso, en vez yo creo mejor que hubiera pasado actividades respecto a eso, no sé poh', que escriba algo en la pizarra, resuma sus ideas y dé un tiempo para hacerla y después la resuelva con el curso, que dice esto, que hace esto, porque esto sería mucho mejor, más entretenido, más didáctico con el curso.</p>	<p>Alumno identifica prácticas educativas experimentales como óptimas en el tratamiento de los contenidos.</p> <p>Alumno identifica una falta de recursos motivantes en el espacio formal.</p>
	D. Sobre el espacio como experiencia social en la educación informal.	
N° CPRD 2.17	T: ¿Cuál(es) de los elementos de tu vida cotidiana en la ciudad pueden ser considerados un problema? ¿Por qué?	
N° CPRD 2.18	D: La contaminación aquí.	

	<p>Bastante, porque cerca de aquí antes había bastante, bastante, bastante basura, entonces fue como un problema así relativamente fuerte, pero es como no sé, a parte de la contaminación es el calentamiento global, porque de por sí, aquí era fresco, Maipú era bastante fresco, en las otras comunas era bastante caluroso, aquí en Maipú o donde yo vivo se ha calentado mucho, ha sido mucho calor, la misma gente de aquí, no ha ayudado mucho para que haya menos calor, por ejemplo lo que pasó con los alcaldes últimamente, se han hecho hartas plazas, pero aun así no están ayudando nada, lo que hacen es plantar, que se sequen y no hacen nada.</p>	<p>El alumno identifica el problema de la contaminación en su comuna, dentro de su experiencia espacial informal.</p> <p>El alumno visualiza una relación entre el poder político y los condicionantes medioambientales.</p>
Nº CPRD 2.19	<p>T: ¿Cuáles son las acciones que haces para resolverlos o las posibilidades que vez de transformar esos problemas? ¿Por qué?</p>	
Nº CPRD 2.20	<p>D: Ellos lo que podrían hacer es plantar lugares, pero que ellos mismos se encarguen, porque lo que hacen ellos, por lo que yo creo hacen más que nada actos populares, ellos lo que hacen es plantar, hacen las plazas, las dejan que se sequen y nada más, hacen canchas, los canchas son de tercera calidad y no duran na', por ejemplo yo juego basketball todo el día y las canchas están secas, están hechas tiras, la gente las rompe, no sé poh', todos los pastizales que se</p>	<p>El alumno identifica posibilidades de cambio de su experiencia informal en las clases dirigentes.</p>

	<p>han creado por aquí cerca, también han sido destruidos por la misma gente de aquí, entonces yo encuentro que lo primero que tendrían que hacer es que en vez de preocuparse tanto por verse bonito, es preocuparse por lo que más importa.</p> <p>T: Y ¿Qué es lo que importa?</p> <p>D: Aquí más que nada sería lo que es la delincuencia, es lo que más falta aquí, por ser cerca de mi casa hay carreras de autos, hay bandas que destruyen plazas, que destruyen, empiezan tiroteos cerca de mi casa.</p> <p>T: ¿Sí?</p> <p>D: Sí.</p> <p>T: Y ¿Por qué esos tiroteos? ¿Tú sabes?</p> <p>D: No, lo que yo sí sé son las carreras.</p> <p>T: ¿las carreras de autos? Y con respecto a esos mismos problemas, las carreras de autos, la delincuencia, lo mismo que me estabas nombrando, a eso me refiero yo con problemáticas de tu vida ¿Cuáles podrían ser algunos mecanismos de defensa o de transformación de dichas problemáticas?</p> <p>D: La única defensa que yo haría, porque eso ya no se puede quitar, porque encuentro que han venido, han saqueado las casas, han saqueado los autos, los han llevado a la cárcel, aunque hubo un tiempo en que sacaron a todos los bichos</p>	<p>El alumno identifica a la delincuencia como un problema esencial de su experiencia espacial informal.</p>
--	--	---

	<p>malos, entre comillas, los llevaron a la cárcel, pero ¿Qué pasó? , a la semana pagaron la deuda y se los llevaron, pero la única forma es que hay que hacerse amigo o volverse policía, porque yo por lo menos conozco a la gente que corre, porque corren al frente de mi casa, entonces la única forma es hacerse amigos para que tú no tengai' problemas.</p> <p>T: ¿Para qué?</p> <p>D: para que no te pase nada a ti, entonces yo encuentro que es la única solución.</p>	<p>El alumno reconoce a los vínculos sociales como posibilidad de adaptarse al medio social circundante.</p>
	<p>E. Sobre el espacio como experiencia vivida en la educación formal.</p>	
Nº CPRD 2.21	<p>T: ¿De qué manera el profesor presenta las problemáticas espaciales derivadas de la globalización, identidad, escalas?</p>	
Nº CPRD 2.22	<p>D: Los avances tecnológicos.</p> <p>T: Pero ¿Con qué?</p> <p>D: Con pizarra, con diapositivas, es que él como lo que más usa es diapositivas y pizarra.</p> <p>T: ¿Solamente con eso?</p> <p>D: Solamente eso y para entregar información lo hace por Web.</p> <p>T: ¿Él no vincula algunas partes de ti, para pasar ese contenido o esa materia que tenga que ver con tus emociones, con lo que tú sientes?</p> <p>D: Con lo que uno siente nada, ninguna cosa de las emociones, lo único que hace él es pasar materia, solamente pasar materia.</p>	<p>El alumno reconoce recursos didácticos poco motivantes o repetitivos.</p> <p>El alumno reconoce que se incorpora su experiencia vivida en el tratamiento de los contenidos.</p>

N° CPRD 2.23	¿Qué información te presenta en esas problemáticas?	
N° CPRD 2.24	<p>T: Por ejemplo el tema de la globalización de alguna manera nos separa a todos, porque estamos todos metidos en el computador todo el día.</p> <p>D: Sí, bastante, porque él dice que en vez de estar en el computador haciendo tonteras...</p> <p>T: ¿Tonteras? ¿Por qué le dice tonteras?</p> <p>D: Tonteras, porque estar a cada rato en el computador en el Chat, según él cree que es una tontera.</p> <p>T: Pero él trabaja con guías, con el computador.</p> <p>D: Sí poh', entonces encuentro que si la globalización, más que nada la comunicación, entonces que hacemos nosotros, nos metimos al computador, chateamos y lo mínimo que estamos haciendo es conversar con otra gente, encuentro que la globalización en eso ha sido un buen aspecto, en Messenger para mí, pero él cree que es una tontera, pero yo encuentro que no es una tontera, porque podemos conversar con gente de otra parte, en el mismo, instante, conversar directamente, entonces él toma más que nada como el Chat, la Web como una tontera, él cree que solamente el computador sirve para pasar información.</p>	<p>El alumno reconoce al profesor como fuente única de información.</p> <p>Las experiencias del alumno son negadas en la construcción formal del conocimiento.</p>
N° CPRD 2.25	¿El profesor rescata sus sentimientos y	

	pensamientos en el aula para caracterizar dichas problemáticas?	
N° CPRD 2.26	D: Nop, nada, ni hablar de emociones como ya le decía.	Las experiencias afectivas con el medio de los alumnos son obviadas por el profesor.
	F. Sobre el espacio como experiencia vivida en la educación informal.	
N° CPRD 2.27	¿Qué elementos de las problemáticas relacionadas con la globalización, identidad, escalas pueden ser considerados un problema? ¿Por qué? y de qué manera tus sentimientos se relacionan con ellos.	
N° CPRD 2.28	D: Ok., para mi vida un problema con la globalización, porque para mí en mi caso es escasa, porque de por si tengo hartos sistemas para comunicarme... T: Y ¿eso te hace bien? D: Para mi creo que hace bien, porque de por si tengo harta comunicación con diferentes personas que no las puedo ver en un momento, porque yo tengo parientes que son de diferentes países, por ejemplo, mis propios tíos viven en Alemania y hablan español y alemán, mis otros parientes viven en Italia y también hablan italiano y español y también para mí eso es beneficioso porque puedo aprender otros idiomas, aprender otras lenguas para mí es bueno, pero también hay una pequeña falla de lo que es la distancia, por ejemplo, yo puedo hablar	El alumno visualiza a la problemática también como una posibilidad de comunicación. Alumno reconoce experiencia de espacio en distintas escalas geográficas.

	<p>con ellos, pero es distinto verlos. Entonces comunicarme, hablar con ellos, saber de ellos está bien, pero verlos físicamente, yo encuentro que es más importante que hablar con una persona...</p> <p>T: Entonces ¿Ahí sería un problema?</p> <p>T: Ahí sería un problema.</p> <p>T: Eso es un problema derivado y ¿Cuáles son las sensaciones que a ti te llegan con esto?</p> <p>D: Yo siento como impotencia, por no poder viajar, por ejemplo mis tíos, yo soy sangre italiana, a mí me costaría mucho viajar hasta Italia, es mi sueño de grande es irme a mi país, entonces es como un problema sentimental, porque quisiera estar allá y aprender todo lo que es mi cultura italiana, pero no tengo la facilidad con lo que es la moneda, la plata.</p>	<p>Alumno reconoce amenazas en torno a las potencialidades de la experiencia informal.</p> <p>El Alumno rescata sentimientos en sus problemáticas espaciales.</p>
Nº CPRD 2.29	¿Qué propondrías para resolverlos? ¿Por qué?	
Nº CPRD 2.30	<p>D: Trabajando como loco, porque yo sé que mis papás no tienen las posibilidades de pagarme un pasaje y vivir allá tranquilo estar cien por ciento bien, y primero aprender cien por ciento el italiano y ahora como voy a estar en tercero medio tampoco tengo tiempo, para aprender perfectamente el italiano, entonces pa´mi la única posibilidad sería trabajar mucho, ganar un día plata e irme pa´allá tranquilo.</p>	<p>Alumno identifica posibilidades de cambio a sus problemáticas experienciales espaciales informales, sólo en torno al ascenso social.</p>

Interrogantes genéricas.

N°		Proposiciones.
N° CPRD 2.31	T: Me puedes contar o nombrar los lugares que más te gusta visitar. ¿Por qué?	
N° CPRD 2.32	<p>D: Los que más me gustan, no los voy a poner en orden, porque me gustan todos los lugares, por ejemplo el colegio me gusta, porque tengo la posibilidad de conversar con hartos de mis compañeros que me agradan y que no los puedo ver mucho tiempo, porque viven muy lejos, otro lugar es mi casa, la encuentro super tranquila, siempre y cuando no estén mis papás, me gusta estar tranquilo, lo otro sería una plaza tranquila, una plaza con mi bicicleta tranquilo, sentado, es el mejor lugar, otro lugar que también me gusta es las casas de toda mi familia, la casa de cada uno de mi familia.</p> <p>T: ¿Y ellos viven muy lejos? ¿Viven en Maipú?</p> <p>D: Viven en distintas comunas, yo tengo familia en todas las comunas de Santiago, en todas, la Reina, Rinconada, en Maipú, Renca, en todas partes tengo.</p> <p>T: ¿Alguna otra?</p> <p>D: ¿Alguna otra? No, es que son los lugares en los que más paso tiempo, los que más me gustan.</p>	<p>El alumno reconoce una preferencia por la experiencia de espacio formal.</p> <p>El alumno reconoce su casa como una experiencia espacial preferente.</p> <p>Alumno registra su experiencia espacial social con su familia como un elemento gratificante de su experiencia.</p>
N° CPRD 2.33	T: Me puedes contar o nombrar los lugares que más te gusta visitar. ¿Por qué?	
N° CPRD 2.34	D: El centro de Santiago, una, porque le tengo	

Indicaciones generales del entrevistado.

Nombre: Nicolás Espinoza.

Edad: 16 años.

Establecimiento: Colegio poeta Rubén Darío.

Curso: Tercero Medio B.

Ubicación del establecimiento: Urbano-periférico.

1.3. Antecedentes de investigación.

Fecha: 7 de octubre del 2009.

Observaciones:

1.4. Transcripción entrevista.

a-Nomenclatura.

Frase incompleta, por ruido o mala pronunciación. (...)

Pausa ...

Afirmación o espejo que no rompe con la oración -espejo-

Entrevistador: T

Entrevistado: N

N°	Entrevista.	Proposiciones.
	A. Sobre el espacio como contenedor de la experiencia en la educación formal.	
N° CPRD 3.1	En torno a problemáticas que el profesor te planteó en torno al espacio. ¿Cómo las trabaja en Aula?, ¿Qué información te presentó?	
N° CPRD 3.2	N: O sea generalmente nos empieza diciendo, vamos a hablar de esto y no empezar a entregar al tiro la información, sino, que intenta llegar al tiro de distintas formas, con preguntas, que alguien de alguna idea, etc. Y así se va relacionando con nuestra vida, si es que se puede, etc. T: ¿Cuáles?	El profesor rescata la experiencia de los alumnos para comenzar el trabajo de Aula

N° CPRD 3.3	¿Cómo las trabajo en clases, con la pizarra, noticias, etc.?	
N° CPRD 3.4	N: En nuestro caso tenemos la suerte de que nos presenta, primero, una visión general de lo que vamos a ver, luego, profundiza un poco más, intenta llegar a nosotros de distintas formas, con videos sobre el tema, con PowerPoint, eso después lo intenta subir una página web, para que nosotros tengamos la posibilidad de bajarlo y tenerlo a nuestra disposición. T: O sea ¿Utiliza recursos variados? N: Sí.	El alumno valora las iniciativas de enseñanza del profesor. El profesor utiliza una variedad de medio didácticos, según sea pertinente
N° CPRD 3.5	¿Qué piensas tú de esas problemáticas, crees que podrían ser cambiadas?	
N° CPRD 3.6	Entrevistado: Realmente considero que poco se hace por un cambio social, cultural y en este caso medio ambientista, vega vez veo yo noto yo, pero no existe la posibilidad física de poder hacerlo.	El alumno anula la posibilidad de encontrarle solución a las problemáticas o de que haya transformaciones.
	B. Sobre el espacio como contenedor de la experiencia en la educación informal.	
N° CPRD 3.7	¿Qué elementos en tu vida personal, los podrías considerar una problemática relacionada con el espacio? ¿Por qué?	
N° CPRD 3.8	N: Yo creo que una gran problemática sería el espacio personal, si uno es invadido en su pieza o en algún lugar donde pueda estar tranquilo, obviamente es molesto y eso en un principio, sí es algo	El alumno considera que la mayor problemática espacial que vivencia es la

	<p>aceptable, pero cuando ya se empieza a repetir eso va cambiando la forma de ser y la personalidad de uno.</p> <p>T: Claro.</p> <p>N: Entonces uno se vuelve obviamente más tosco, más pesao`, se siente, repercute en todo, en los estudios, en la relación con tus amigos, con tu familia, con uno mismo.</p>	<p>irrupción en su espacio.</p> <p>La problemáticas espaciales que vivencia determinan sus estados de ánimo, su personalidad y su relación con amigos y familia, así como también con él.</p>
Nº CPRD 3.9	T: ¿Haces algo tú por esos resolver esos problemas o crees que no es posible cambiarlos?	
Nº CPRD 3.10	<p>N: Es difícil, no hago nada, pero que se puede, se podría.</p> <p>T: ¿tú crees que se podría?</p> <p>N: Sí.</p> <p>T: ¿Cómo?</p> <p>N: Ahora no te podría decir cómo, pero algo se podría hacer.</p>	<p>El alumno no hace nada por cambiar su situación, pero sabe que existen maneras de cambiar la situación, pero en la práctica la desconoce.</p>
	C. Sobre el espacio como experiencia social en la educación formal.	
Nº CPRD 3.11	En torno a la identificación de problemáticas históricas derivadas de la urbanización ya sea trabajo, calidad de vida, desplazamiento, globalización, etc. ¿Cuáles son los elementos que el profesor rescata en clases?	
Nº CPRD 3.12	N: Podemos de hablar del origen, uno realmente se van dando cuenta solo igual, pero el origen de tales cosas, por ejemplo hablar de la Revolución Industrial, porque principalmente fue el foco de urbanización yo creo mundial, entonces podemos deducir que de	<p>El alumno identifica como elementos que</p>

	<p>ahí viene y de ahí se van dando distintas características de las personas, entonces esto de sociedad, todo tiene un origen y eso sería ideal que no, que uno lo estudia creo yo no para saber, uno estudia para aplicarlo en el futuro y en el presente. Eso quizás faltaría un poco yo creo que en muchos colegios chilenos, en casi todos falta.</p> <p>T: Entonces ¿El profesor, para identificar problemáticas va a la Historia?</p> <p>N: No.</p> <p>T: ¿Va hacia atrás?</p> <p>N: No, a los dos, pero por suerte aquí se apunta, por ejemplo cuando vimos Revolución Rusa se habló de la revolución pingüina, que fue casi una revolución y se llevó un poco a eso, para acercar quizás el contexto, pero fue una cosa así, una comparación directa, no, fue como un acercamiento.</p>	<p>guían los contenidos de la clase el origen de los distintos fenómenos.</p> <p>Pero identifica una falencia que tiene dicha orientación del contenido, de él no se pueden sacar soluciones prácticas de aplicación para el presente y el futuro.</p> <p>El profesor intenta bajar el contenido haciendo analogías entre procesos históricos y situaciones actuales.</p>
N° CPRD 3.13	¿De qué manera el profesor trabaja en estos contenidos, con la pizarra, noticias, etc.?	
N° CPRD 3.14	N: Por suerte podemos presentar nuestra opinión aquí, por suerte es cosa de levantar la mano y presentar la opinión, preguntar, pero igual considero que se hace poco y no creo que sea un problema sólo de aquí, que se hace poco, por el futuro, en pocas palabras se intenta acercar a nuestro presente, pero no tiene un	<p>El alumno rescata la posibilidad de intervenir en el transcurso de la clase. Pero aun sigue considerando como falencia el hecho de que no exista posibilidad de aplicación futura de lo que aprendió.</p>

	<p>fin de aprender por el futuro.</p> <p>T: ¿no tiene un fin de transformación?</p> <p>N: Claro.</p> <p>T: ¿no tiene un fin para hacer cosas?</p> <p>N: Sólo conocimiento.</p> <p>T: Entonces ¿se puede decir que en clases no se trabaja en clases eso de intentar construir?</p> <p>N: Claro, eso considero que no, no hay.</p>	
Nº CPRD 3.15	¿Cuáles crees tú que son las posibilidades de transformación de aquellos problemas urbanos?	
	N: Sí, las hay, pero es, como todo, es siempre difícil, no basta con uno, para que pase algo se tiene que movilizar mucha gente, y para que pase eso hay que tener y hacer conciencia y eso en este país es muy difícil.	El alumno afirma que existe posibilidad de transformación de las problemáticas espaciales, pero que en las condiciones actuales es muy difícil.
	D. Sobre el espacio como experiencia social en la educación informal.	
Nº CPRD 3.16	¿Cuál(es) de los elementos de tu vida cotidiana en la ciudad pueden ser considerados un problema? ¿Por qué?	
Nº CPRD 3.17	N: Tengo la suerte de vivir un poco aislado en relación a, no a la urbanización, pero si a tanto gentío, creo que tanta gente en un mismo lugar, eso creo que es muy difícil, porque encontrar un lugar propio para uno es casi imposible, entonces yo creo que eso sería la mayor problemática junto con la poca aceptación de los grupos.	Identifica como problemática la aglomeración de gente. En ese contexto, encontrar un lugar al cual pertenecer es dificultoso.

	<p>lo que he explicado, o sea más tranquilidad.</p> <p>T: Claro, y con respecto a esas desventajas ¿Tú crees que puedes, ves posibilidades de cambio en ellos?</p> <p>N: Sí, yo creo que vamos para eso, pero no me gustaría?</p> <p>T: ¿No te gustaría? ¿Por qué no te gustaría?</p> <p>N: No, porque aquí en Maipú se está construyendo el metro y de aquí a dos años más, “la plaza de Maipú”, va a ser un caos, por tanta gente, entonces si nosotros pudiéramos tener la oportunidad, no sé, mi casa con la casa de mi mejor amigo pasaría quizás lo mismo y en parte igual esta cierta magia en vivir lejos, en Maipú.</p>	<p>Las soluciones a las problemáticas identificadas, de corte oficial, no corresponden a las expectativas del alumno.</p>
N° CPRD 3.18	<p>¿Cuáles son las acciones que haces para resolverlos o las posibilidades que vez de transformar esos problemas? ¿Por qué?</p>	
N° CPRD 3.19	<p>N: Es que en realidad no me gustaría cambiarlos, nada puede ser perfecto y con lo que tengo me gusta, porque hay mucha gente que tiene muchos más problemas que yo, así que sería patudo si no me gustara.</p>	<p>El alumno se conforma con la realidad, a pesar de identificar falencias, no considera que deban ser resueltas.</p>
	<p>E. Sobre el espacio como experiencia vivida en la educación formal.</p>	
N° CPRD 3.20	<p>¿De qué manera el profesor presenta las problemáticas espaciales derivadas de la globalización, identidad, escalas?</p>	
N° CPRD 3.21	<p>N: o sea nos habla de los</p>	<p>El profesor no se centra</p>

	<p>riesgos de la globalización como el internet y otras cosas, pero así como de identidad no mucho. Lo que si es que con la globalización se puede uno acercar a la gente y eso nosotros lo estamos viviendo, pero los problemas que él presenta son casi nulos.</p>	<p>en la problematización del contenido que trabaja.</p>
Nº CPRD 3.22	<p>T: ¿Qué información te presenta en esas problemáticas?</p>	
Nº CPRD 3.23	<p>N: Powerpoint, muchos Powerpoint y la pizarra, pero sólo eso y el trabajo con nuestras opiniones, harta materia.</p>	
Nº CPRD 3.24	<p>T: ¿El profesor rescata sus sentimientos y pensamientos en el aula para caracterizar dichas problemáticas?</p>	
Nº CPRD 3.25	<p>N: Muy pocas veces, porque o sea lo importante y aquí en este colegio se lleva un ritmo bastante fuerte, lo importante es estudiar, lo importante no es quizás ver la problemática personal, mi otro colegio, me cambie hace poco, era un colegio católico, que se preocupaba mucho quizás de uno mismo de lo que uno siente no de manera directa, pero uno se siente espiritualmente mejor, por decirlo de alguna forma, entonces así uno no se siente presionado y aprende mucho más, pero allá existe esa preocupación.</p> <p>T: Y acá ¿el espíritu?</p> <p>N: Claro, uno se lo tiene que hacer, acá se siente la</p>	<p>El profesor centra en el contenido, donde queda invisibilizada la experiencia, sentimientos o percepciones del estudiante.</p>

	<p>diferencia.</p> <p>T: Entonces ¿no podemos decir que el profesor rescata sus pensamientos, sus sentimientos en el aula, para caracterizar, por ejemplo la contaminación?</p> <p>N: Se habla del sentimiento, pero que sucedieron, de una persona que tenía la inspiración tanto social o moral lo que sea de él, entonces uno se puede identificar con el personaje, pero algo personal no que el profesor lo haga.</p>	
	<p>F. Sobre el espacio como experiencia vivida en la educación informal.</p>	
N° CPRD 3.26	<p>¿Qué elementos de las problemáticas relacionadas con la globalización, identidad, escalas pueden ser considerados un problema? ¿Por qué? y de qué manera tus sentimientos se relacionan con ellos.</p>	
N° CPRD 3.27	<p>N: Es que el sentimiento propio realmente, para la sociedad es muy vago, no sirve mucho, porque, por ejemplo, yo me relaciono con mi familia directamente y con mis amigos y ellos se relacionan con otros y así todos tenemos distintas posturas ante una persona, o sea, yo puedo hablar con mi mejor amigo de otra forma, no es una relación igualitaria, entonces, quizás considero que en la sociedad el sentimiento único de una persona es despreciado siempre, no es escuchado.</p>	<p>El estudiante fracciona aquello que en su cotidiano siente, piensa o valora, con aquello que en la sociedad sucede, ella desplaza las percepciones o sentimientos individuales.</p>

	<p>T: Más allá del colegio, lo que a ti te pasa fuera del colegio ¿Cuáles son tus sentimientos frente a un problema de espacio, por ejemplo?</p> <p>N: Yo soy igual una persona extraña que quizás, no sé en un momento pueda generarme algo que intervengan en mi espacio y a veces no.</p> <p>T: Claro, que intervengan en tu pieza, por ejemplo ¿Qué te pasa con eso?</p> <p>N: Es molesto, yo creo que a todos les pasa, entonces depende, también quizás de los momentos vividos anteriormente, entonces si uno llega enojado del colegio, porque estoy todo el día aquí voy a estar enojado conmigo mismo, entonces va a ser un todo, todo se conecta al final, depende de cómo uno amanezca también.</p>	<p>El estudiante logra identificar una problemática, y considera que sus reacciones ante estímulos molestos están determinadas por estados anímicos o anteriores situaciones vividas.</p>
<p>Nº CPRD 3.28</p>	<p>¿Qué propondrías para resolverlos? ¿Por qué?</p>	
<p>Nº CPRD 3.29</p>	<p>N: es que no tengo un conflicto conmigo mismo, con las personas.</p> <p>T: Pero ¿Contigo respecto al espacio?</p> <p>N: Es que es un conflicto social, yo creo que en Chile existe una cultura que no está acostumbrada, quizás al respeto, el mismo hecho de los españoles con los indios, entonces el respeto no se ve, o sea uno siempre habla despectivamente de las otras personas y considero que para cambiar mi situación, tendría que más que preocuparme de la mía,</p>	<p>La problemática anteriormente señalada la identifica con un problema del total de la sociedad, poniendo énfasis en la carencia de respeto hacia las personas.</p>

	<p>tendría que ser un cambio social.</p> <p>T: ¿Un cambio social, un cambio global?</p> <p>N: Claro.</p> <p>T: ¿de qué tipo? ¿De qué tipo lo visualizas? ¿Cómo te lo imaginas?</p> <p>N: Es que solo no podría, pero lo ideal sería llegar a lo mejor de las naciones europeas, a lo mejor de Estados Unidos, que son los grandes y a lo mejor de Japón y China, que son los grandes, que tienen características importantes que a nosotros nos gustaría tener y quizás si tuviéramos lo mejor de cada uno sería una sociedad espectacular.</p> <p>T: ¿Pero siempre en los países desarrollados, o sea a macro forma?</p> <p>N: Claro, ellos lamentablemente alcanzaron un nivel social mayor.</p> <p>T: ya ¿Pero en las escalas más chicas no ves posibilidades? escalas así como con los amigos, con la sala de clases, con el barrio, con la comuna, con la ciudad, con el país.</p> <p>N: Sí, sí se puede, pero es un trabajo arduo.</p> <p>T: ¿Más pesado que en los países desarrollados?</p> <p>N: No, porque depende de las características que uno tenga con las personas, depende también de las personas con que uno hable, porque la manera de ser de uno es reflejo tanto positivo como negativo de cómo a uno lo criaron, de</p>	<p>El modelo de transformación de la realidad lo relaciona con las naciones desarrolladas. Ellas son nuestros modelos para resolver las problemáticas sociales.</p> <p>No identifica soluciones posibles a escala local, pero sabe que sería un trabajo arduo.</p> <p>Existe determinación entre la crianza y la forma de vida familiar y</p>
--	--	--

	la rama familiar, si una persona es revolucionaria o fue porque la familia tenía ideales revolucionarios o de la forma de ser de su familia para con él, lo hizo llevar a pensar de esa forma.	la manera de ser de los sujetos. Esto es lo que las hace distintas.
--	--	--

Interrogantes genéricas.

Nº		Proposiciones.
Nº CPRD 3.30	T: Me puedes contar o nombrar los lugares que más te gusta visitar. ¿Por qué?	
Nº CPRD 3.31	N: la ducha, porque yo creo que es uno de los pocos lugares donde a uno no lo interrumpen, puede pensar lo que quiera, el sur, el sur de Chile, porque es tranquilo. T: ¿Qué parte? N: La cordillera. T: ¿Más menos? N: La séptima región, Talca, ahí acostumbro ir, porque es tranquilo, uno puede encontrar lugares solos, salir a caminar, perderse todo el día. T: Y ¿Aquí en tu comuna, un lugar que te guste? N: Sí, cualquier lugar donde se disfrute con los amigos, podemos hacer una sala de clases divertida, yo creo que tanto me gusta estar solo, como estar acompañado.	El primer lugar que identifica como favorito, es uno de los lugares de mayor grado de intimidad, de encuentro con pensamientos. El segundo lugar identificado es el sur, asociados a la tranquilidad y soledad. Un espacio que trasciende el cotidiano Los lugares cotidianos de su gusto, en cambio, están asociados a la sociabilización, más que a la tranquilidad o soledad.
Nº CPRD 3.32	T: Me puedes contar o nombrar los lugares que menos te gusta visitar. ¿Por qué?	
Nº CPRD 3.33	N: el colegio definitivamente, no me gusta, yo por mi no estudiaría, sería un	Los lugares que no son de su agrado, son en primer lugar el colegio y en segundo lugar la

	autodidacta y aprendería lo que quisiera aprender no que me lo impongan, yo creo que quizás eso me molesta mucho y otro lugar sería un lugar muy concurrido por mucha gente, me ahogo. T: ¿Cómo cuál? N: Yo creo que el mall, detesto tanta gente junta hablando, “la plaza Maipú”, en algunos lugares, eso.	aglomeración de gente. Como antítesis de la tranquilidad y soledad experimentada en el sur.
--	--	--

Ficha de trabajo:

Nº HA1

Indicaciones generales del entrevistado.

Nombre: Maximiliano Ignacio Correa Pinto.

Edad: 16 años.

Establecimiento: Liceo A-131 Hayde Azocar.

Curso: Tercero Medio.

Ubicación del establecimiento: Urbano-Rural.

1.3. Antecedentes de investigación.

Fecha: 9 de diciembre del 2009.

Observaciones:

1.4. Transcripción entrevista.

a-Nomenclatura.

Frase incompleta, por ruido o mala pronunciación.

(...)

Pausa

...

Afirmación o espejo que no rompe con la oración

-espejo-

Entrevistador:

T

Entrevistado:

M

Nº	Entrevista.	Proposiciones.
	A. Sobre el espacio como contenedor de la experiencia en la educación formal.	
Nº HA1	En torno a problemáticas	

	que el profesor te planteó en torno al espacio. ¿Cómo las trabaja en Aula?, ¿Qué información te presentó?	
Nº HA1.2	<p>M: Primero saluda simplemente y luego presenta los objetivos que da la clase, hoy día vamos a hacer tal y tal cosa, eso es lo principal, después se adentra con el tema y deja trabajar un momento a los alumnos y ahí en ese lapso puede estar corrigiendo pruebas o también ayudando a los que no saben</p> <p>T: ¿él no te lo presenta como una problemática?</p> <p>M: No, él lo presenta como algo que sí se debe aprender, pero no como regla, sino como una parte más libre, eso es lo que hace que sea también una clase más didáctica y no sea como esclavizadora la clase, que no sea una lata.</p> <p>T: Pero aun así, ¿No te presentan problemáticas dentro de la materia, para tratar sobre el espacio?</p> <p>M: Regularmente no.</p>	El profesor no trabaja en torno a la problematización del contenido. Su orientación está dada por el objetivo de aprendizaje planteado.
Nº HA1.3	T: ¿Cómo las trabajo en clases, con la pizarra, noticias, etc.?	
Nº HA1.4	<p>M: Regularmente cuando hace una clase bien elaborada trae un mapa, un mapamundi enrollado lo pone en la pizarra y se dedica a las expediciones o en donde se desarrolló tal materia que nos pasa.</p> <p>T: Y ¿Algún otro medio?</p> <p>M: No, generalmente usa eso.</p> <p>T: ¿El mapa?</p> <p>M: Sí.</p>	

	<p>T: ¿Generalmente sólo mapas?</p> <p>M: Sí, pero es bien didáctico, porque aprendemos mucho más que aprendiendo solo con papeles, sólo con guías.</p> <p>T: ¿Se trabaja mucho con guías?</p> <p>M: Últimamente sí, pero ha sido cosa de tiempo, yo creo, por el paro que hubo, por poco tiempo y otra cosa es que si bien se trabaja con guías, él sabe cómo desarrollarlas, sabe cómo aplicarlas al tema y eso vendría siendo como apoya la clase.</p> <p>T: Y ¿PowerPoint?</p> <p>M: Sí, a veces hace un PowerPoint, pero principalmente el mapa y la guía.</p>	<p>El profesor utiliza medios visuales tradicionales como los mapas mundiales. Siendo este casi su único material.</p>
Nº HA1.5	¿Qué piensas tú de esas problemáticas, crees que podrían ser cambiadas?	
Nº HA1.6	M: mmm, yo creo que debería pasar la materia con las cosas que pasan acá en Buin pa poder buscarle solución a las cosas, sino no hay pa que, además así es más entretenido, porque uno se motiva más pa estudiar, yo igual me aburro.	<p>El alumno reconoce emergencia de prácticas educativas que rescaten su sentido común.</p>
	B. Sobre el espacio como contenedor de la experiencia en la educación informal.	
Nº HA1.7	¿Qué elementos en tu vida personal, los podrías considerar una problemática relacionada con el espacio? ¿Por qué?	
Nº HA1.8	M: La desventaja que tiene vivir al lado de la carretera, es el ruido, también un	<p>La primera de las problemáticas identificadas dice</p>

	<p>problema que podría ser, es el hecho de estudiar en un pueblo donde no se tenga que hacer mucho después de clases, no hay que hacer, por decir, hacer la hora, como que no es un espacio muy..., que se pueda ir, no sé a jugar, a hacer cosas, a ver algo.</p>	<p>relación con la cercanía de la carretera, el ruido.</p> <p>La segunda por la falta de espacios de colectivos y de ocio</p>
Nº HA1.9	<p>T: ¿Haces algo tú por esos resolver esos problemas o crees que no es posible cambiarlos?</p>	
Nº HA.10	<p>M: Podría ser los espacios, porque los espacios los están dedicando como a urbanizarlos no más.</p> <p>T: ¿Solamente urbanizarlos?</p> <p>M: Sí, a urbanizarlos.</p> <p>T: Y ¿Cuál sería una solución?</p> <p>M: Una solución podría ser que cambien algunos rubros de los negocios, no sé, en vez de poner, de vender ropa, podrían poner una tienda donde vendan discos, o que apoyen la cultura, porque ahí no hay nada, casi nada, hay sólo el mercado y unas pocas cosas y no hay mucha actividad.</p> <p>T: Pero ¿Tú crees que pueden haber soluciones?</p> <p>M: Sí, si hubiera un buen alcalde y si hubiera un movimiento, yo creo que sí.</p>	<p>Las soluciones a las problemáticas planteadas no están en manos de la comunidad sino que de las autoridades que les compete solucionar problemas espaciales.</p>
	<p>C. Sobre el espacio como experiencia social en la educación formal.</p>	
Nº HA1.11	<p>En torno a la identificación de problemáticas históricas derivadas de la urbanización ya sea trabajo, calidad de vida,</p>	

	desplazamiento, globalización, etc. ¿Cuáles son los elementos que el profesor rescata en clases?	
Nº HA 1.12	M: No trabaja con problemas. T: ¿Por qué? M: Porque se enfoca más en las cuestiones de plan común, de pasar tal y tal cosa dentro de esto, entonces no se adentra en lo que es, por decirlo así en lo que pasa ahora, sino que en todo lo que pasó, en la Historia, en la Historia general y todo eso, el Descubrimiento de América, la Historia de Chile, cosas así, no se enfoca regularmente en lo presente.	Vuelve a denotar ausencia de problematización del contenido en el aula. Desconoce que los elementos de problematización sean propios del plan común.
Nº HA1.13	¿De qué manera el profesor trabaja en estos contenidos, con la pizarra, noticias, etc.?	
Nº HA1.14	M: Como te decía con guías y pizarra.	
Nº HA1.15	¿Cuáles crees tú que son las posibilidades de transformación de aquellos problemas urbanos?	
	M: Es que como te digo, si no pasan la materia con las cosas que pasan no puedo ver soluciones a nada po.	Alumno reconoce ausencia de problematización espacial en el aula.
	D. Sobre el espacio como experiencia social en la educación informal.	
Nº HA1.16	T: ¿Cuál(es) de los elementos de tu vida cotidiana en la ciudad pueden ser considerados un problema? ¿Por qué?	
Nº HA1.17	M: Mira yo creo que está bien que la gente tenga comodidades, para vivir y todo eso, pero está bien que la gente tenga	Los problemas que el alumno identifica están asociados con la falta de espacios para la cultura.

	<p>probabilidades de surgir, pero no en un ámbito que sea totalmente de negocios, sino que también que comparta algo cultural con lo de negocios, no sé, por ejemplo la música, la música se promueve muy poco ahí, no es como San Bernardo o Santiago, que a donde tú vayas va a haber una tocata o un evento cachai`, hay muy pocos eventos, otra cosa o problemática es que si bien hay pocos centros culturales, que vendría siendo como el gimnasio de Buin, son más que nada por decirlo, un cacho, porque uno tiene que estar pendiente de lo que pasa ahí, ir a reuniones y eso está bien, pero también los impedimentos que te ponen, suponiendo, no sé, que tenís` que entregar una cachita de papeles pa` poder recién empezar a tocar ahí y estar haciendo unos trámites en la municipalidad.</p> <p>T: ¿Tú tocas?</p> <p>M: Sí.</p> <p>T: ¿Qué tocas?</p> <p>M: Guitarra.</p> <p>T: Y ¿Te han puesto muchos problemas? Es como la burocracia de la municipalidad.</p> <p>M: Sí, la burocracia de los municipales, por eso mismo yo me retire de ahí y ahora estoy tocando en mi casa con amigos o primos regularmente, nunca toco allá, porque tuve la experiencia de que me echaron de allá, no</p>	<p>La principal problemática identificada está asociada a sus intereses particulares.</p> <p>Las autoridades vuelven a ser las responsables de la problemáticas identificadas.</p>
--	---	--

	entregue unos papeles y me echaron.	
N° HA1.18	T: ¿Cuáles son las acciones que haces para resolverlos o las posibilidades que vez de transformar esos problemas? ¿Por qué?	
N° HA1.19	M: Yo creo que armando, no sé, podría ser una junta cultural, porque ahí lo que pasa es que se manifiestan muchas cosas, se manifiesta el deporte, todo, entonces es como todo, todo se junta y hay un desorden total, en vez de dedicar tales y tales partes, no sé po`, una parte a lo musical, en que hagan departamentos separados, está todo junto. T: Y ¿Eso te gustaría a ti? ¿Sería como más expedito? M: Sí, me gustaría, porque habría más espacio para tal y tal cosa, eso me gustaría más que nada.	La solución a los problemas que identificó dicen relación con una mejor gestión y administración de los espacios por parte de la municipalidad
	E. Sobre el espacio como experiencia vivida en la educación formal.	
N° HA1.20	¿De qué manera el profesor presenta las problemáticas espaciales derivadas de la globalización, identidad, escalas?	
N° HA1.21	M: mmm, mira lo único que hace es hablarnos de que internet puede ser malo, porque uno no ve a la gente, pero igual es bueno porque uno se comunica con las personas que están lejos. T: ¿y eso lo pasa por un contenido? M: no, sólo como opiniones de él. T: ¿Y de ustedes? M: a veces, pero ahí no má.	El profesor rescata problemáticas espaciales, pero no las desarrolla para ubicar un contenido. El alumno reconoce sólo un trato anecdótico de su experiencia.

Nº HA1.22	T: ¿Qué información te presenta en esas problemáticas?	
Nº HA1.23	M: sólo su opinión, para eso, sólo su opinión y la nuestra.	El alumno reconoce ausencia de recursos didácticos en el trato de problemáticas.
Nº HA1.24	T: ¿El profesor rescata sus sentimientos y pensamientos en el aula para caracterizar dichas problemáticas?	
Nº HA1.25	<p>M: No, en ocasiones lejanas.</p> <p>T: Y ¿Cómo es el clima sentimental, emocional dentro de las clases?</p> <p>M: No, ahí hay como una dinámica, una agroalimentación entre el profe y los alumnos, hay una entrega que le permite aprender al profesor, a los alumnos y también al profesor, aprender ese clima educacional es bueno.</p> <p>T: Es decir ¿Se llevan, entre comillas, bien? ¿Tú te sientes bien en el colegio emocionalmente?</p> <p>M: En el colegio sí, pero en los ramos, en algunos casos hay deficiencia.</p> <p>T: ¿Por qué? En términos emocionales estamos hablando.</p> <p>M: Sí, porque hay poca emoción, hay poca motivación, no te motivan, te dicen hace las cosas porque hay que hacerlas, no te dan la explicación ni tampoco una razón para hacerla, hácela y eso no es ni una motivación para mí.</p>	<p>No existe presencia de elementos subjetivos en las clases.</p> <p>La vivencia emocional está parcelada, generalmente asociada al ramo o profesor que toque.</p> <p>Alude a la falta de sentido en las prácticas al interior de la escuela.</p>
	F. Sobre el espacio como experiencia vivida en la educación informal.	

Nº HA1.26	T: ¿Qué elementos de las problemáticas relacionadas con la globalización, identidad, escalas pueden ser considerados un problema? ¿Por qué? y de qué manera tus sentimientos se relacionan con ellos.	
Nº HA1.27	M: Igual me siento como un poco aislado, solo, porque tú cachai` que estamos al lado de la carretera y no hay nada, aunque hay una junta de vecinos, o sea mal, no hace nada, entonces, también, uno se encuentra que también en Buin, hay deficiencias en la, parte..., por decirlo, en la parte organizativa. T: ¿Por qué? ¿Qué pasa con la junta de vecinos? M: Porque hay poca organización, poco movimiento, igual han pasado cosas, como que hay gente que no es de confianza, ya, esos mismos problemas pasan en Buin, en las sedes de Buin de esparcimiento cultural hay poca organización.	El aislamiento es la primera de las problemáticas que identifica. Identifica como la problemática organización
Nº HA1.28	T: ¿Qué propondrías para resolverlos? ¿Por qué?	
Nº HA1.29	M: yo creo que no sé organizarnos como pa juntarnos, lo que sea (...) como ya pa no sentirse aislado, como sentirme acompañado y hacer cosas no sé lo que sea, tocar, salir hacer una reunión no sé.	Propone la organización como posible solución a sus problemáticas de aislamiento.

Interrogantes genéricas.

Nº		Proposiciones.
Nº HA1.30	T: Me puedes contar o	

	nombrar los lugares que más te gusta visitar. ¿Por qué?	
N° HA1.31	<p>M: Ir a tocar es lo que más me emociona, porque es algo que me está motivando, a ser otra cosa, a surgir, a avanzar, el colegio, yo creo que en un momento si me emocionaba ir, pero con el paro creo que estamos saliendo muy tarde, ya es Diciembre y todavía nos falta, no me emociona pa`na`, porque , primero el paro fue como medio injusto pa´ todos, terminamos pagando el pato nosotros, el profe, todos y al final lo único que hace es no beneficiar a la educación, a la educación municipal.</p> <p>T: ¿Algún otro lugar que te guste?</p> <p>M: ¿Qué me guste? A ver, no sé, podría ser ir a carretear a la disco.</p> <p>T: ¿A dónde vas a la disco?</p> <p>M: En...</p> <p>T: ¿Aquí en Buin o en San Bernardo?</p> <p>M: A San Bernardo, a Buin, he ido varias veces a San Bernardo, a los pubs, también donde todos van a una pieza a tocar ahí, en el patio de mi casa, también me gusta estar.</p> <p>T: ¿Por qué?</p> <p>M: Porque es como una parte diferente, hay pasto, hay toda una parte pa`relajarse, conectarse más un poquito y no sé, eso no más, yo creo que esos son los lugares que visito y que me gusta harto ir.</p>	<p>Identifica a espacios de cultura (música) como preferentes.</p> <p>Identifica a la experiencia formal como un elemento agradable.</p> <p>Rescate espacios de diversión y convivencia.</p> <p>Identifica su hogar como una experiencia grata.</p>

N° HA1.32	T: Me puedes contar o nombrar los lugares que menos te gusta visitar. ¿Por qué?	
N° HA1.33	<p>M: El colegio ahora me carga.</p> <p>T: ¿Por qué?</p> <p>M: Porque es como una lata estar haciendo clases casi a fines de Diciembre, una lata otra parte es estar en la casa de alguien que me cae mal.</p> <p>T: Y ¿Aquí te pasa mucho eso?</p> <p>M: No, aquí no. Regularmente cuando me pasa eso es en el colegio, pero no se puede hacer nada, hay que ir y pasarlo bien no más.</p> <p>T: Claro, ¿Se juntan, por el colegio?</p> <p>M: A mí no me gusta cuando, por ejemplo, todos se van a comprar algo y tú quedai `junto con esa persona, como que no hay fiato, por decirlo, eso como que es una situación bien incomoda, porque no hay confianza y esos son los lugares, porque los otros me agradan.</p> <p>T: ¿Aquí tu comuna, te gusta o no te gusta?</p> <p>M: ¿Tú hablas de Buin?</p> <p>T: Sí, de Buin.</p> <p>M: Podríamos decir que ahí no más, hay puntos a favor y otros en contra, como los que te dije hace un rato.</p> <p>T: ¿el aislamiento es lo que no te gusta?</p> <p>M: Claro, el aislamiento, otra cosa es que es muy chico y siempre lo mismo, la rutina te mata.</p>	<p>El espacio escolar es visto como desagradable.</p> <p>El alumno reconoce inmovilismo en sus experiencias espaciales.</p> <p>Alumno reconoce al aislamiento como promotor del rechazo a su comuna.</p>

Ficha de trabajo:

N° HA2

Indicaciones generales del entrevistado.

Nombre: Valentín Tomás Ruz Pinto.

Edad: 16 años.

Establecimiento: Liceo A-131 Hayde Azocar.

Curso: Segundo Medio.

Ubicación del establecimiento: Urbano-Rural.

1.3. Antecedentes de investigación.

Fecha: 9 de diciembre del 2009.

Observaciones:

1.4. Transcripción entrevista.**a-Nomenclatura.**

Frase incompleta, por ruido o mala pronunciación.

(...)

Pausa

...

Afirmación o espejo que no rompe con la oración

-espejo-

Entrevistador:

T

Entrevistado:

V

N° HA2.	Entrevista.	Proposiciones.
	A. Sobre el espacio como contenedor de la experiencia en la educación formal.	
N° HA2.1	T: En torno a problemáticas que el profesor te planteó en torno al espacio. ¿Cómo las trabaja en Aula?, ¿Qué información te presentó?	
N° HA2.2	V: En Historia más que nada nos hace leer, para que los vayamos acordando después en las pruebas, nos hace trabajos con los libros. T: ¿Con el libro del ministerio? V: Sí, con el libro del ministerio y ahí nos explica adelante, como va a ser el trabajo y después leemos,	El alumno reconoce ausencia de problemáticas en el trato de los contenidos. El alumno reconoce al libro del ministerio como único material didáctico

	<p>pone notas por leer. T: ¿Pone nota por leer? V: Sí, por leer en voz alta delante de todo el curso, para que te vayas memorizando y algo te vaya quedando en la cabeza, después en el texto vienen preguntas y esas mismas preguntas te hace responderlas en el cuaderno, para después firmarte el cuaderno. T: ¿Te lo firma? V: Sí, porque después con todas las firmas te pone nota. T: ¿Junta uno muchas firmas y te pone nota? V: Sí, después pone nota. No, es que ella se concentra, nos dijo que ella se concentraba en que si nosotros no aprendíamos pa' ella no le servía así, así que a ella le gusta pasar la materia y si no entendis, te hace preguntas a ver si entendiste y después si no entendimos, te pasa de nuevo la materia, te la vuelve a repetir, para que tú aprendas, que uno aprenda. T: Pero ¿No te presenta un problema específico sobre, por ejemplo la contaminación? V: Sí, es que más cosas así, como problemas que tienen con otros países, son de las guerras que hubieron antes, son los problemas con los países de afuera, eso es lo que más nos ha presentado hasta ahora.</p>	<p>para trabajar los contenidos.</p> <p>El alumno reconoce el estímulo de la nota para trabajar en clases.</p> <p>Las problemáticas que presenta la profesora no tienen que ver con la realidad de los alumnos.</p>
Nº HA2.3	T: ¿Cómo las trabajo en clases, con la pizarra, noticias, etc.?	

N° HA2.4	<p>V: Mapas, los mapas del libro o trae mapas de la biblioteca pa` señalar.</p> <p>T: ¿Eso es?</p> <p>V: Es lo que ella más ocupa.</p> <p>T: ¿Es profesora?</p> <p>V: Es profesora, es lo que más ocupa.</p> <p>T: ¿Y el libro?</p> <p>V: y el libro.</p> <p>T: ¿Algo más? ¿Noticias?</p> <p>V: Sí, po`, la noticia que más ocupo fue ahora la de los indígenas, nos hizo una pregunta en una prueba ¿Qué creíamos nosotros por qué era ahora el problema de los mapuche su todo eso?</p> <p>T: Y ¿Esa la extrajo de dónde?</p> <p>V: De un diario, de un diario que nos mostró ella y nos preguntó quienes veíamos noticias para poder hacer la pregunta en la prueba.</p>	<p>Se reconoce un trabajo con diversidad de material didáctico, mapas, libro del ministerio y noticias.</p>
N° HA2.5	<p>T: ¿Qué piensas tú de esas problemáticas, crees que podrían ser cambiadas?</p>	
N° HA2.6	<p>V: O sea nosotros no po, estamos muy lejos de esos problemas, eso lo tiene que responder el gobierno o la gente de allá, uno que a hacer en el colegio.</p>	<p>El alumno reconoce ausencia de posibilidades de transformación en el aula debido a la distancia de espacial de dichas problemáticas.</p>
	<p>B. Sobre el espacio como contenedor de la experiencia en la educación informal.</p>	
N° HA2.7	<p>T: ¿Qué elementos en tu vida personal, los podrías considerar una problemática relacionada con el espacio? ¿Por qué?</p>	
N° HA2.8	<p>V: Puede ser un problema que el colegio nos queda muy lejos y hay que salir a</p>	<p>El alumno reconoce problemáticas espaciales ligadas a la distancia</p>

	<p>tomar la micro y la micro se demora mucho, demasiado en pasar por afuera.</p> <p>T: ¿Cuánto rato más o menos se demora?</p> <p>V: Se demora como media hora.</p> <p>T: Y ¿Cuánto te demoras hacia el colegio?</p> <p>V: Media hora más, nos demoramos una hora de aquí a allá y algunas veces pasa más temprano la micro.</p>	<p>entre el colegio y su casa.</p> <p>Alumno reconoce problemáticas espaciales ligadas al transporte.</p>
Nº HA2.9	<p>T: ¿Haces algo tú por esos resolver esos problemas o crees que no es posible cambiarlos?</p>	
Nº HA2.10	<p>V: Sí, creo que sí, es que igual salimos tarde de aquí nosotros de la casa, a lo mejor saliendo más temprano nosotros podríamos estar a la hora allá, puntual.</p>	<p>El alumno reconoce soluciones ligadas a su propio compromiso, no identifica posibilidades de transformar dichas prácticas oficiales.</p>
	<p>C. Sobre el espacio como experiencia social en la educación formal.</p>	
Nº HA2.11	<p>T: En torno a la identificación de problemáticas históricas derivadas de la urbanización ya sea trabajo, calidad de vida, desplazamiento, globalización, etc. ¿Cuáles son los elementos que el profesor rescata en clases?</p>	
Nº HA 2.12	<p>V: Una que hubo con la municipalidad, es que han pasado varias.</p> <p>T: Háblame de alguna que te acuerdes.</p> <p>V: A ver...</p> <p>T: ¿En la municipalidad que había pasado?</p> <p>V: Es que hubo un problema dentro de la</p>	<p>El alumno no reconoce problemáticas espaciales informales ligadas a su</p>

	municipalidad y la profesora nos contó que los profesores también estaban teniendo problemas, todos los profesores y a algunos no les querían pagar y tenían problemas con todo eso y mediante eso ellos, también se iban a tirar a paro en puro Buin.	experiencia.
Nº HA2.13	T: ¿De qué manera el profesor trabaja en estos contenidos, con la pizarra, noticias, etc.?	
Nº HA2.14	V: O sea nos habló de eso por el paro, pero no pa hacer clases, ¿me entiende?	Ausencia de materiales didácticos y estrategias para trabajar problemáticas espaciales.
Nº HA2.15	T: ¿Cuáles crees tú que son las posibilidades de transformación de aquellos problemas urbanos?	
	M: Eso no es problema mío, le corresponde a la municipalidad y a los profes es problema de plata.	El alumno reconoce imposibilidad de visualizar posibilidades de transformación desde su experiencia.
	D. Sobre el espacio como experiencia social en la educación informal.	
Nº HA2.16	T: ¿Cuál(es) de los elementos de tu vida cotidiana en la ciudad pueden ser considerados un problema? ¿Por qué?	
	V: Sí, con mi hija puede ser, ahora está enferma y yo necesito trabajar. T: ¿Necesitas trabajar? V: Para poder comprarle las cosas y ahora se nos ha hecho más difícil, porque nos avisaron que salíamos el 13 de Enero, por el paro y se nos está complicando más. T: ¿Por qué de ahí tienes que ir a trabajar? V: Sí.	El alumno reconoce problemas laborales en su experiencia espacial informal.

	<p>T: Y ¿en qué vas a trabajar?</p> <p>V: En los duraznos, cortando duraznos en el campo.</p> <p>T: ¿Por aquí cerca?</p> <p>V: Sí, al, lado del cerro.</p> <p>T: Y ¿Qué tal la pega?</p> <p>V: Sí, igual es buena, pagan 8 diario y pagan el sábado todo, ni un día adentro, porque se van contando hasta el sábado y el sábado se trabaja medio día y ahí te pagan todo lo que ti hiciste, todo.</p> <p>T: Y ¿A ti que te pasa con eso? ¿Vas a tener que postergar tus estudios?</p> <p>V: No es que ahora dieron otra solución, para los que trabajamos, si tenían todas las notas que fuera a hablar el apoderado y decir que iba trabajar, por problemas y los retiraban antes, del colegio, pero yo tenía todo firmado.</p> <p>T: ¿Es primera vez que tú trabajas? ¿Habías trabajado antes?</p> <p>V: Sí, yo trabajé, pero en otra parcela, en otro campo.</p> <p>T: Y ¿Aquí en la casa tienes algún problema con eso?</p> <p>V: No, no tanto, de repente cuando despierta la niña y cuesta hacerla dormir, es que el más problema es cuando despierta la niña lo tiene mi polola, ella es la que se tiene que levantar, ella es la que tiene que prender el calefont y hacerle la mamadera, pero ella es la que tiene más problema con eso.</p>	<p>El alumno tiene fuerte manejo de experiencia espacial laboral.</p> <p>La experiencia educativa formal, se convierte en un obstáculo par desarrollar su experiencia laboral.</p>
--	---	--

N° HA2.18	T: ¿Cuáles son las acciones que haces para resolverlos o las posibilidades que vez de transformar esos problemas? ¿Por qué?	
N° HA2.19	V: trabajando no má po, ahhh y más adelante que mi señora trabaje pa´que estudie y salgamos adelante.	El alumno identifica posibilidades de cambio ligadas al trabajo y obtención de dinero.
	E. Sobre el espacio como experiencia vivida en la educación formal.	
N° HA2.20	¿De qué manera el profesor presenta las problemáticas espaciales derivadas de la globalización, identidad, escalas?	
N° HA2.21	V: No mucho, porque dice que aquí en Buín eso no se nota tanto, como que uno aquí está alejado de los problemas de Santiago. T: ¿Cómo cuales? V: como esas cosas, donde hay gallos que se violan niñas por el Messenger y cosas así, la delincuencia.	La profesora reconoce diferencias experienciales en cuanto a las problemáticas de la globalización.
N° HA2.22	T: ¿Qué información te presenta en esas problemáticas?	
N° HA2.23	V: napo, nos habla no má.	Se reconoce ausencia de materiales didácticos para trabajar problemáticas.
N° HA2.24	T: ¿El profesor rescata sus sentimientos y pensamientos en el aula para caracterizar dichas problemáticas?	
N° HA2.25	V: Sí, pasa algo al frente mío y yo dejo de pensar en lo que pasa la profe y miro lo que pasa por delante y eso lo sabe la profe, yo le dije que tenía problemas para poner atención. T: Entonces ¿La profe se hace cargo de eso?	La profesora no rescata relaciones afectivas con el espacio par orientar los contenidos, sino los utiliza para crear un buen clima de aprendizaje.

	<p>V: Sí, cuando me cuesta poner atención o converso, ella me habla y explica de nuevo lo que había explicado.</p> <p>T: Pero el asunto de las problemáticas que hay en Buin, las problemáticas que cada alumno pueda tener ¿La profesora de alguna manera rescata lo que los alumnos sienten de esos problemas, para pasar algún tipo de contenido? ¿Te sientes bien? ¿Te sientes mal con esto? ¿La profesora lo trae a clases?</p> <p>V: Sí, la profesora todas las clases le pregunta a alguien o alguien pregunta algo y ella te dice que la otra clase va a traer más específicamente para explicarlo, te da los problemas que hay en Buin o también que salgan en las noticias y de ahí nos pregunta.</p> <p>T: ¿Cómo es el clima emocional de las clases, en la sala? ¿La gente se siente bien o has visto compañeros con problemas?</p> <p>V: Con problemas no, pero algunos son muy desordenados, molestan y no dejan poner atención.</p> <p>T: Claro, pero ¿El clima así como afectivo?</p> <p>V: La profe nos ha dicho que nos quiere mucho, a ella le gustaría seguir este otro año con nosotros, porque ella nos tomó un gran cariño desde el año pasado que está con nosotros y dijo que nos tomó un gran cariño porque sabe cómo</p>	<p>El alumno reconoce la empatía y afecto de la profesora hacia ellos como un elemento potenciador de su aprendizaje.</p>
--	---	--

	somos nosotros y ella no quiere que la cambien de curso, para conocer otro curso que ella nunca tomó.	
	F. Sobre el espacio como experiencia vivida en la educación informal.	
Nº HA3.26	T: ¿Qué elementos de las problemáticas relacionadas con la globalización, identidad, escalas pueden ser considerados un problema? ¿Por qué? y de qué manera tus sentimientos se relacionan con ellos.	
Nº HA2.27	V: Ninguno, yo me siento bien, yo estoy feliz, trabajar a mí me gusta, no es un problema y más me gusta si sé que es por mi hija. T: ¿Con tu pareja te llevas bien, no tienes ningún problema? V: No, igual tenemos problemas, discusiones, pero no peleas.	El alumno no identifica problemáticas en su experiencia espacial extraescolar.
Nº HA2.28	¿Qué propondrías para resolverlos? ¿Por qué?	
Nº HA2.29	V: ninguna porque a mi gusta donde estoy, como vivo, soy feliz.	El alumno reconoce relaciones socio-afectivas con el espacio no problemáticas.

Interrogantes genéricas.

Nº		Proposiciones.
Nº HA2.30	T: Me puedes contar o nombrar los lugares que más te gusta visitar. ¿Por qué?	
Nº HA2.31	V: A mí me gusta ir a la playa. T: ¿Por qué te gusta la playa? V: Por el mar, la arena, vamos casi todos los años. T: ¿A dónde van?	

	<p>V: Hemos ido a diferentes playas y también me gusta quedarme aquí en mi casa, yo no soy de mucho salir.</p> <p>T: ¿Te gusta quedarte en la casa? ¿Te gusta tu casa?</p> <p>V: Es que la conozco y se dónde estoy, la encuentro tranquila la casa.</p>	<p>La playa y el hogar se visualizan como experiencias gratas para el estudiante.</p>
Nº HA2.32	<p>T: Me puedes contar o nombrar los lugares que menos te gusta visitar. ¿Por qué?</p>	
Nº HA2.33	<p>V: Santiago.</p> <p>T: ¿Por qué no te gusta?</p> <p>V: Por el smog.</p> <p>T: Por la contaminación y ¿eso te lo han pasado alguna vez en clases o no?</p> <p>V: Sí.</p> <p>T: ¿De qué manera?</p> <p>V: Diciendo que... la profe de Historia nos pasó y el profe de Biología.</p> <p>T: ¿Por qué eso es un problema?</p> <p>V: Sí, la profe nos dijo que en Santiago ahora con el alza del calor, los explico que Santiago ahora parecía un horno, porque había ido a Santiago y era como si estuvieran cayendo los patos asados.</p> <p>T: ¿Tu profe es de Buin? ¿Es de acá?</p> <p>V: es de Buin, y nos dijo que se había ido pa` Santiago y con todos los problemas del smog y empezó a dar las explicaciones y que cuidáramos más el medio ambiente, nos dijo.</p>	<p>El alumno identifica espacios urbanizados y sus problemáticas como espacios ingratos.</p>

Ficha de trabajo:

Nº HA3

Indicaciones generales del entrevistado.

Nombre: Francesca Andrea De Rossi Tapia.

Edad: 15 años.

Establecimiento: Liceo A-131 Hayde Azocar.

Curso: Primero Medio.

Ubicación del establecimiento: Urbano-Rural.

1.3. Antecedentes de investigación.

Fecha: 9 de diciembre del 2009.

Observaciones:

1.4. Transcripción entrevista.

a-Nomenclatura.

Frase incompleta, por ruido o mala pronunciación. (...)

Pausa ...

Afirmación o espejo que no rompe con la oración -espejo-

Entrevistador: T

Entrevistado: F

Nº HA3	Entrevista.	Proposiciones.
	A. Sobre el espacio como contenedor de la experiencia en la educación formal.	
Nº HA3.1	T: En torno a problemáticas que el profesor te planteó en torno al espacio. ¿Cómo las trabaja en Aula?, ¿Qué información te presentó?	
Nº HA3.2	F: Es que nos habla de muchas cosas en el colegio, cuando yo me quede embarazada, él lo primero que hablo con nosotros es que nos tenemos que cuidar, cuando supo que yo estaba embarazada me apoyo y hablo con todo el curso, me apoyo el cien por ciento, nos habló también del sida, de todas las cosas que pasan.	La alumna no reconoce problemáticas espaciales en el espacio formal.
Nº HA3.3	T: ¿Cómo las trabajo en clases, con la pizarra,	

	noticias, etc.?	
N° HA3.4	F: No, con la pizarra. T: ¿Solamente con la pizarra? F: Sí, con la pizarra él nos explica todo, a veces hablando, nos habla y ahí nos explica mejor.	Se reconoce una ausencia de variedad de recursos y medios didácticos para trabajar problemáticas espaciales.
N° HA3.5	¿Qué piensas tú de esas problemáticas, crees que podrían ser cambiadas?	
N° HA3.6	F: o sea yo creo no, porque igual a nosotros nos hablan del embarazo y del sida, pero igual yo quedé embarazada, ja, ja, ja, ja...O sea igual todo depende de cada uno, pero en el colegio igual hay hartas niñas embarazadas, eso siempre va a pasar.	Alumna reconoce una experiencia de determinación, al no ver posibilidad de transformación a las problemáticas del espacio formal.
	B. Sobre el espacio como contenedor de la experiencia en la educación informal.	
N° HA3.7	T: ¿Qué elementos en tu vida personal, los podrías considerar una problemática relacionada con el espacio? ¿Por qué?	
N° HA3.8	F: El consultorio aquí queda muy lejos, queda en Maipo, pero no hay problema donde yo vivo. T: ¿Tú vives aquí? F: Sí. T: ¿No te pasa nada con vivir aquí en la carretera? F: No, al contrario. T: ¿al contrario? F: al contrario, aquí uno puede caminar, tomar aire.	Alumna no reconoce problemáticas en torno a experiencia de espacio hogareño.
N° HA3.9	T: ¿Haces algo tú por esos resolver esos problemas o crees que no es posible cambiarlos?	
N° HA3.10	F: La verdad es que yo no quiero que cambie, porque cuando voy al consultorio,	

	<p>porque queda lejos, así aprovecho de ir pa' allá y ver a mi familia.</p> <p>T: ¿De dónde es tu familia?</p> <p>F: De Maipo, así que yo aprovecho de ir a verlos, después de ir al consultorio con la niña, así ellos al ven, me sale mejor así, pero el problema es que es un poco lejos, pero es el único pequeño problema que hay, pero lo otro no, me sale mejor, porque puedo ir a ver a mi familia.</p>	<p>La alumna aprovecha condicionantes espaciales en su experiencia y los aprovecha para sus fines personales.</p>
	<p>C. Sobre el espacio como experiencia social en la educación formal.</p>	
Nº HA3.11	<p>T: En torno a la identificación de problemáticas históricas derivadas de la urbanización ya sea trabajo, calidad de vida, desplazamiento, globalización, etc. ¿Cuáles son los elementos que el profesor rescata en clases?</p>	
Nº HA 3.12	<p>F: Sí, igual nos dice que está creciendo más Buin, pero no es que crece con las personas, sino con edificios y poblaciones, la última vez que fuimos a clases el jueves, habían unos cabros que estaban peleando y había uno que sacó un cuchillo, pero gracias a dios no pasó nada, el único problema es la gente que hay ahora.</p> <p>T: ¿Por qué?</p> <p>F: Son muy peleadores, quieren hacer puro show, para que todos estén atentos a ellos, ese es el único problema, se hacen los choros, como se dice ahora, entonces sacan</p>	<p>Se reconocen los efectos que provoca la rápida urbanización, en la experiencia espacial formal.</p>

	<p>cuchillos o sacan cualquier cosa, no pueden quedar a mano limpia tienen que pegar con algo y no pueden pelear solos, tienen que llegar con alguien al lado. Y eso pasa por que vienen de las poblaciones.</p> <p>T: Y ¿Esos problemas el profesor los rescata, para pasar contenidos o solamente los habla así como orientación?</p> <p>F: Primero los habla y si pasa algo más serio si reacciona, pero él como que más habla, por ejemplo en el colegio si hay alguien que ha peleado o tiene problemas, nos da consejos, nos dice que no tenemos que pelear, que las cosas se arreglan con hablar no con violencia, como discutir las cosas con la persona que te hace mal o con la que te está molestando, eso nos dejan hacer.</p>	<p>El profesor utiliza esta problemática dentro del colegio para solucionar dichos conflictos, no lo utiliza para desarrollar contenidos.</p>
Nº HA3.13	<p>T: ¿De qué manera el profesor trabaja en estos contenidos, con la pizarra, noticias, etc.?</p>	
Nº HA3.14	<p>F: Con la pizarra, como siempre.</p>	<p>Recursos didácticos poco variados el profesor.</p>
Nº HA3.15	<p>¿Cuáles crees tú que son las posibilidades de transformación de aquellos problemas urbanos?</p>	
Nº HA3.16	<p>F: O sea igual los profesores hacen cosas, les conversan con ellos y hasta a veces con sus papás, pero igual lo hacen.</p> <p>T: ¿Pero tú?</p> <p>F: no yo, como le digo son choros a mi me dan un solo empujón y vuelo lejos, no puedo hacer nada, otros</p>	<p>Alumna no visualiza posibilidades de transformación de sus problemáticas espaciales.</p>

	cabros los han parado, pero igual les pegan y no pasa nada.	
	D. Sobre el espacio como experiencia social en la educación informal.	
N° HA3.17	T: ¿Cuál(es) de los elementos de tu vida cotidiana en la ciudad pueden ser considerados un problema? ¿Por qué?	
N° HA3.18	<p>F: Sí, cuando salgo del colegio allá en Buin hay más peleas que acá, porque acá no hay peleas, acá es como muy piola, que no pasa nada, es todo calladito, pero en Buin hay más peleas que aquí, hay más como flaites, hay más chorizos, entonces hay más problemas que aquí.</p> <p>T: Con respecto a cómo, a calidad de vida o a trabajo ¿Tienes algún tipo de problema ahora que fuiste mamá por ejemplo?</p> <p>F: Sí, un poquito, como yo a veces tengo en las noches que preocuparme de la niña, entonces yo no puedo dormir bien y a veces no puedo poner mucha atención en clases, porque tengo sueño, pero igual me trato de poner las pilas y ponerme al día, pero a veces tengo tanto sueño que no puedo, así que igual me pongo las pilas y arreglo las cosas, el único problema es que no tenemos internet.</p> <p>T: ¿Y problemas de plata?</p> <p>F: No, problemas de plata, no, pero si problemas de internet, no tenemos internet entonces me sale más difícil hacer los</p>	<p>Alumna visualiza problemas de marginación social en torno a su experiencia espacial informal.</p> <p>Alumna identifica problemáticas en torno a las responsabilidades debidas a su condición de maternidad.</p> <p>Alumna identifica problemáticas en torno a la conectividad.</p>

	trabajos que nos mandaron, pero igual me las arreglo, porque aquí cerca hay un amigo que tiene internet y yo voy pa` allá y me lo presta.	
Nº HA3.19	T: ¿Cuáles son las acciones que haces para resolverlos o las posibilidades que vez de transformar esos problemas? ¿Por qué?	
Nº HA3.20	F: Es que la verdad no le cambiaría nada. T: ¿Te gusta así? F: Es que o sea, es que me gusta, me gusta tal como es, no le veo ningún defecto, es que sale mejor, no le veo el mal al internet, a las peleas no más, pero al internet no.	Alumna no identifica deseos de cambio en torno a las problemáticas de experiencia espacial social.
	E. Sobre el espacio como experiencia vivida en la educación formal.	
Nº HA3.21	¿De qué manera el profesor presenta las problemáticas espaciales derivadas de la globalización, identidad, escalas?	
Nº HA3.22	F: nos habla así como de la internet que puede ser adictivo, pero yo no creo porque uno no se pasa todo el día en el computador, a veces no má. T: ¿Pero de qué manera la profesora te pasa eso en clases? F: ahhh, sepo, o sea hablando con nosotros, preguntándonos y siempre con la pizarra. T: ¿alguna otra manera? F: No siempre con la pizarra.	Profesora trata la problemática de la conectividad web, en clases, al igual que la alumna. Nuevamente se presenta la poca variedad en recursos didácticos en tratamiento de los contenidos.
Nº HA3.23	T: ¿Qué información te presenta en esas problemáticas?	
Nº HA3.24	F: casi siempre lo que ella	

	<p>sabe, porque sabe mucho, derrepente trae así como noticias de los diarios, una vez lo hizo y tuvimos que trabajar con eso.</p> <p>T: Sí, lo vi en tu cuaderno.</p> <p>F: Sí, estuvo bueno eso,</p> <p>T: ¿por qué?</p> <p>F: porque uno así aprende más cosas, además la noticia era de acá de Buin.</p>	<p>Alumna reconoce rescate de información escrita de su comuna en periódicos para el tratamiento de contenidos.</p>
N° HA3.25	<p>T: ¿El profesor rescata sus sentimientos y pensamientos en el aula para caracterizar dichas problemáticas?</p>	
N° HA3.26	<p>F: Sí, por ejemplo, si ve a alguien mal trata de conversar con él en privado, todo es en privado, no habla delante del curso, por ejemplo, si es algo de pelea, lo habla delante del curso, que es algo que no se debe hacer, por ejemplo, si es algo grave con el curso, lo habla con el curso, por ejemplo, si a nosotros nos pasa algo, nos habla en privado y nos da consejos, eso es lo bueno que tiene el profe, nos da consejos que son buenos.</p>	<p>Alumna reconoce el trato de sus experiencias emotivas, pero no para tratar contenidos sino para orientar a los alumnos.</p>
	<p>F. Sobre el espacio como experiencia vivida en la educación informal.</p>	
N° HA3.27	<p>T: ¿Qué elementos de las problemáticas relacionadas con la globalización, identidad, escalas pueden ser considerados un problema? ¿Por qué? y de qué manera tus sentimientos se relacionan con ellos.</p>	
N° HA3.28	<p>F: ser mamá, es que al principio me dio pena, porque mi familia está</p>	<p>Alumna reconoce a la maternidad como un problema en su</p>

	<p>lejos, no esta cerca de uno, pero después como que lo supere, porque estoy con mi pololo que me apoya cien por ciento, entonces me siento bien, es que aquí es como mi familia, mi hija fue lo más hermosos que me ha pasado en la vida, yo no puedo decir no si yo ni la quiero tener, al principio me dio miedo decirle a mi familia, pero después me sentí bien hablar con ellos y me apoyan cien por ciento, entonces yo adoro a mi hija, mi hija es todo para mi y por eso quiero salir adelante por ella y por mí.</p> <p>T: ¿Cuáles serían esas maneras de salir adelante?</p> <p>F: Yo quiero terminar mi cuarto año y después estudiar peluquería y así poder trabajar en peluquería, y después si dios quiere estudiar para parvularia, si es que puedo más adelante y así puedo, por ejemplo en mis días libres, si es que me va bien puedo en mis días libres cortar pelo, ir a trabajar en peluquería.</p>	<p>experiencia de espacio con familia.</p> <p>Alumna reconoce posibilidades de cambio en su propio esfuerzo laboral.</p>
Nº HA3.29	T: ¿Qué propondrías para resolverlos? ¿Por qué?	
Nº HA3.30	F: es que la no me gustaría que cambiaran, yo soy como feliz aquí con mi pololo en su casa como que no me siento mal, al contrario soy refeliz.	Alumna reconoce felicidad y conformidad con su experiencia espacial informal.

Interrogantes genéricas.

Nº		Proposiciones.
Nº HA3.31	T: Me puedes contar o nombrar los lugares que	

	más te gusta visitar. ¿Por qué?	
Nº HA3.32	F: es que la única parte donde más me gusta estar es en la playa, porque uno se siente como más relajado, se siente como más aire libre, como hay playa uno se puede bañar fácilmente y se puede relajar, lo que más me gusta es ir a la playa.	Alumna reconoce espacios abiertos como gratos en su experiencia espacial.
Nº HA3.33	T: Me puedes contar o nombrar los lugares que menos te gusta visitar. ¿Por qué?	
Nº HA3.34	F: No, no encuentro nada, a mí me gusta todo, soy como esas personas que no le encuentra defecto a nada, pero a veces uno se aburre en el colegio, pero como para no estar en el colegio no, converso, me hace bien igual ir al colegio.	Alumna identifica a las experiencias formales de educación como desagradables.

Ficha de trabajo:

Nº CLC1

Indicaciones generales del entrevistado.

Nombre: Yara Acevedo Muñoz.

Edad: 17 años.

Establecimiento: Colegio Lord Cochrane.

Curso: Segundo Medio.

Ubicación del establecimiento: Urbano-Central.

1.3. Antecedentes de investigación.

Fecha: 12 de noviembre del 2009.

Observaciones:

1.4. Transcripción entrevista.

a-Nomenclatura.

Frase incompleta, por ruido o mala pronunciación.

(...)

Pausa

...

Afirmación o espejo que no rompa con la oración

-espejo-

Entrevistador:

T

Entrevistado:

Y

N° CLC1	Entrevista.	Proposiciones.
	A. Sobre el espacio como contenedor de la experiencia en la educación formal.	
N° CLC1	En torno a problemáticas que el profesor te planteó en torno al espacio. ¿Cómo las trabaja en Aula?, ¿Qué información te presentó?	
N° CLC1.2	Y: En Historia, por ejemplo, todo lo que hizo Allende, los presidentes de Chile, se aboca más a los problemas como la segunda guerra mundial. T: ¿Te pasa materia dura? ¿No te pasa una problemática en torno a un hecho histórico a un hecho espacial? Y: No. T: ¿No toca ninguna problemática? Y: No. T: Ahora saliendo de la Historia, yendo más hacia la geografía. Y: Claro. T: ¿te presenta algo de geografía en historia para definir algún problema o aunque sea para materia dura? Entrevistado: No.	El alumno no reconoce un rato de problemáticas en su experiencia educativa.
N° CLC1.3	T: ¿Cómo las trabajo en clases, con la pizarra, noticias, etc.?	
N° CLC1.4	Y: Claro, se maneja con libros. T: ¿Qué libros?	Alumna reconoce como único material didáctico el libro ministerial

	<p>Y: de Historia.</p> <p>T: ¿El del ministerio?</p> <p>Y: Claro, con eso se maneja, todo el año estamos trabajando cien por ciento con el libro.</p> <p>T: Y ¿Cómo trabajan el libro, hacen las actividades que están ahí?</p> <p>Y: Resumir la materia, por ejemplo un problema equis tenis` que resumirlo, después hacer la conclusión, ella lo explica después en el pizarrón, es como siempre lo mismo.</p> <p>T: O sea la idea es trabajar con el libro un rato y después ella explica lo que tu hiciste y ¿ella te revisa eso?</p> <p>Y: Claro, con nota.</p> <p>T: ¿Te pone nota?</p> <p>Y: Sí, los resúmenes por ejemplo hace quince resúmenes, después la conclusión y la nota.</p>	
N° CLC1.5	¿Qué piensas tú de esas problemáticas, crees que podrían ser cambiadas?	
N° CLC1.6	Y: es que como no hace problemas no hay que arreglar po, así uno se va por la nota no má que es lo que a uno como que le importa.	Alumna reconoce imposibilidad de reconocer problemáticas y soluciones.
	B. Sobre el espacio como contenedor de la experiencia en la educación informal.	
N° CLC1.7	T: ¿Qué elementos en tu vida personal, los podrías considerar una problemática relacionada con el espacio? ¿Por qué?	
N° CLC1.8	Y: La falta de espacio, en el colegio, claro tengo más espacio que en mi casa, mi casa igual es chica, es un	

	<p>departamento. T: Háblame fuera del colegio. Y: ¿Cómo te digo? T: algo que sea problemático para ti. Y: La falta de espacio, totalmente. T: ¿Por qué? Y: Porque estamos hablando que igual es un departamento, que es chico donde viven once personas, entonces igual es complicado`. T: ¿Cuántos hermanos son? Y: Somos cuatro. T: ¿Y el resto de las personas son? Y: Mis tíos, mis primos y mis abuelos, vivimos todos, ese sería como el problema. T: ese es el principal problema ¿Algún otro? Y: La falta de amistad, puede ser que uno no conoce tanta gente, como soy nueva aquí. T: ¿Hace cuánto vives ahí? Y: Dos años, ya casi. T: ¿Tú antes donde vivías? Y: Vivía en la villa El Arrayan, en Nueva San Martín con Las Naciones, por ahí cerca.</p>	<p>El hacinamiento se visualiza como problemática extraescolar.</p>
N° CLC1.9	<p>T: ¿Haces algo tú por esos resolver esos problemas o crees que no es posible cambiarlos?</p>	
N° CLC1.10	<p>Y: no po, tendría que empezar a trabajar pero como estoy estudiando en el colegio, aún no puedo, pero apenas salga del colegio me quiero ir de la casa y hacer mi vida en otra parte, así como con más espacio y empezar a</p>	<p>Reconoce soluciones desde su experiencia individual.</p>

	hacer cosas, no sé estudiar, casarme lo que sea, jajajaja.	
	C. Sobre el espacio como experiencia social en la educación formal.	
N° CLC1.11	En torno a la identificación de problemáticas históricas derivadas de la urbanización ya sea trabajo, calidad de vida, desplazamiento, globalización, etc. ¿Cuáles son los elementos que el profesor rescata en clases?	
N° CLC1.12	Y: Claro me habla más de los contra, que no sé, el salitre el mismo mar, todo lo que involucra a la pelea, no lo de la gente. T: Ya, pero ¿él te lo plantea como un problema o te da el problema resuelto? Y: Eso, el problema resuelto, dice esto pasa así. T: ¿No es que él te pida una reflexión a ti? Y: No, en ningún momento. T: Entonces ¿ella te da la solución? Y: Claro, ella me da el problema y la solución.	Nuevamente reconoce falta e problemáticas asociadas a los contenidos.
N° CLC1.13	¿De qué manera el profesor trabaja en estos contenidos, con la pizarra, noticias, etc.?	
N° CLC1.14	Y: Siempre lo mismo, lo que evoca el libro, o sea el problema, o se el libro, este problema es así, hoy en Chile, en la actualidad pasa así y así, el problema es este, puede que haya solución, pero siempre usa el libro.	Sólo el libro ministerial se reconoce como material didáctico.
N° CLC1.15	¿Cuáles crees tú que son	

	las posibilidades de transformación de aquellos problemas urbanos?	
	Y: No creo, no, para poder resolver y hasta por ahí no más. T: ¿Por qué? Y: Claro, porque lo pasan como una forma tan cerrada, que hubo gente que trata de arreglarlo, pero no pudo, entonces ocurrieron desgracias, es como lo de Pinochet.	Alumna reconoce imposibilidad de solucionar problemáticas desde la experiencia formal.
	D. Sobre el espacio como experiencia social en la educación informal.	
N° CLC1.16	T: ¿Cuál(es) de los elementos de tu vida cotidiana en la ciudad pueden ser considerados un problema? ¿Por qué?	
N° CLC1.17	Y: Claro de partida eso mismo del Messenger es malo, porque uno no conoce a la otra persona, caen en desgracias, no así conociendo a los amigos. Y: ¿Por qué caen en desgracia? Y: No sé, cuando se junta con alguien se la pueden violar o quizás que cosa. T: ¿Tú conoces a alguien que le haya pasado? Y: No. T: ¿Dónde has visto esto? Y: Las mismas noticias que uno se informa que tal niña se junta con tal pedófilo, entonces eso igual es malo y el mismo celular también, donde tiene Chat pa` conversar con gente, uno no sabe con quién habla, al final todo lo cae en lo mismo. También el espacio de mi casa, es que son diferentes	Alumna reconoce problemáticas derivadas de las nuevas tecnologías en su experiencia espacial informal.

	<p>ánimos, uno no siempre está bien, el otro anda bien uno anda mal, entonces chocan, claro la diferencia de edad, las etapas que uno va pasando de acuerdo a su edad.</p> <p>T: En tu casa ¿Cuántas personas trabajan?</p> <p>Y: Una, mi abuelo que es como mi padre.</p> <p>T: Y ¿En que trabaja?</p> <p>Y: Él es camionero.</p> <p>T: O sea ¿Pasa más fuera que acá?</p> <p>Y: Sí, po`, de los siete días a la semana, pasa cinco afuera y los días que le quedan arregla el camión, asuntos de él.</p>	Alumna reconoce problemáticas laborales.
N° CLC1.18	T: ¿Cuáles son las acciones que haces para resolverlos o las posibilidades que vez de transformar esos problemas? ¿Por qué?	
N° CLC1.19	Y: Na po, trato de atenderlo cuando está aquí.	
	E. Sobre el espacio como experiencia vivida en la educación formal.	
N° CLC1.20	¿De qué manera el profesor presenta las problemáticas espaciales derivadas de la globalización, identidad, escalas?	
N° CLC1.21	Y: Nos dice que el internet puede ser malo porque te pueden pasar desgracias, uno que sabe, hay que tener cuidado.	Alumna reconoce dialogo en el aula.
N° CLC1.22	T: ¿Qué información te presenta en esas problemáticas?	
N° CLC1.23	Y: nos habla, siempre nos habla pa` eso tipo de cosas. T: ¿pero te pasa algún contenido con eso? Y: sipo, pero eso lo hace con el libro, siempre con el	

	libro.	
N° CLC1.24	T: ¿El profesor rescata sus sentimientos y pensamientos en el aula para caracterizar dichas problemáticas?	
N° CLC1.25	<p>Y: La verdad es que no, yo creo que no.</p> <p>T: ¿Y en clases se maneja algo de emocionalidad, dentro del aula para pasar materia?</p> <p>Y: De repente se ponía más patriótica, decía Chile, como que uno a veces no toma tanto en cuenta, uno se pone a reflexionar y dice igual tiene razón, porque se ponía la camiseta por Chile, entonces eso como que a uno y también la llena de orgullo, porque no toda la gente es así.</p> <p>T: ¿Eso te llena de orgullo?</p> <p>Y: Si.</p> <p>T: ¿Por qué?</p> <p>Y: Porque, igual era rico a lo mejor escucharla, porque a veces te explicaba y era lo mismo del libro, pero lo afluaba de una forma muy diferente a como lo puede decir otra persona.</p> <p>T: ¿Qué te pasa a ti con eso, cuando te pasan eso contenido a ti?</p> <p>Y: Uno puede captar mucho más la materia, así acordándose de tiempos antiguos y sentirse emocionada a lo mejor, por las cosas que hicieron algunos personajes o por las desgracias de otros.</p> <p>T: Ya, pero eso te pasa con todos los contenidos o en Historia de Chile.</p> <p>Y: Claro en Historia de</p>	<p>Alumna no identifica trato de experiencias vividas en el desarrollo de los contenidos.</p>

	Chile. T: ¿Con otros no te pasa? Y: No, nada.	
	F. Sobre el espacio como experiencia vivida en la educación informal.	
Nº CLC1.26	T: ¿Qué elementos de las problemáticas relacionadas con la globalización, identidad, escalas pueden ser considerados un problema? ¿Por qué? y de qué manera tus sentimientos se relacionan con ellos.	
Nº CLC1.27	Y: O sea con el mismo tema de la casa, que hay poco apoyo, porque hoy en día se da mucho la mamá soltera, entonces por eso mismo a lo mejor no hay tanta justicia con los hombres, que dejan bota` a las mujeres y se tienen que hacer siempre cargo los abuelos, tanto maternos como paternos, entonces igual afecta, no tener claro el papel de padre. T: ¿Pero qué te pasa a ti con el asunto de los unimos, que chocan? Y: ¿De mi misma situación? T: De tu situación, así como de toda tu familia que vive en la casa. Y: No le podría dar a lo mejor el apoyo. T: ¿Por qué? Y: porque ellos a lo mejor viven la misma situación donde viven harta gente. T: ¿Cómo te sientes tú con ellos? Y: Identificado completamente y decirlo que a lo mejor no todas las cosas son así y que su	Alumna reconoce consecuencias emocionales producto del hacinamiento en cual vive.

	<p>futuro no se igual como le paso cuando ella tuvo el drama que está viviendo.</p> <p>T: ¿Con quién te pasa eso?</p> <p>¿Con tu mamá, con tu tía, con los más chicos, con todos?</p> <p>Y: Claro, con los más chicos.</p> <p>T: ¿Qué edad tienen los más chicos? ¿Cuántos son menores que tú?</p> <p>Y: El Julio tienen catorce años, es mi hermano, después mi primo que tiene doce, Luis mi primo que tiene once años y la más chica de cuatro años.</p>	
Nº CLC1.28	¿Qué propondrías para resolverlos? ¿Por qué?	
Nº CLC1.29	Y: tengo que terminar el colegio y ponerme a trabajar pa irme, por ahí va la cosa.	Reconoce al espacio educativo formal como obstáculo para solucionar sus problemáticas.

Interrogantes genéricas.

Nº		Proposiciones.
Nº CLC1.30	T: Me puedes contar o nombrar los lugares que más te gusta visitar. ¿Por qué?	
Nº CLC1.31	<p>Y: Por ejemplo a la casa de una amiga, me gusta constantemente tener actividades, no me gusta solamente estar en la casa, me gusta, por mi estar todo el día haciendo cosas.</p> <p>T: ¿Qué cosas haces? Cuéntame las cosas que haces ¿A dónde vas?</p> <p>Y: Ya, voy a la casa de una amiga, por ejemplo.</p> <p>T: ¿Tu amiga vive lejos?</p> <p>Y: No, vive cerca.</p> <p>T: ¿Cuánto más o menos, en tiempo?</p> <p>Y: Quince minutos más o</p>	Alumna identifica espacios relacionados con la diversión y esparcimiento como gratos.

	<p>menos, a pie. Vamos a “la plaza” y al centro.</p> <p>T: ¿A qué van a” la plaza” y al centro?</p> <p>Y: A distraerse.</p> <p>T: ¿Qué miran en esos lugares?</p> <p>Y: La misma ropa, o uno va a comerse un helado, o uno va al cerro 15, o al santa lucía, hay árboles y la tranquilidad que uno busca, por un lado. También vamos en grupo no sé po.</p> <p>T; ¿Y esos grupos se juntan en alguna parte?</p> <p>Y: Específicamente en casas.</p> <p>T: ¿en casa?</p> <p>Y: Claro.</p> <p>T: ¿Y en fiestas?</p> <p>Y: También.</p> <p>T: ¿Y fiestas por tu casa o por el colegio? ¿Con quién vas más regularmente a fiestas con los amigos de la casa o los amigos del colegio?</p> <p>Y: Con los de la casa.</p>	
Nº CLC1.32	<p>T: Me puedes contar o nombrar los lugares que menos te gusta visitar. ¿Por qué?</p>	
Nº CLC1.33	<p>Y: Ninguno, es que no hay un lugar, a lo mejor puede ser las partes donde hay un lugar peligroso.</p> <p>T: ¿Cómo cuáles?</p> <p>Y: No sé, a lo mejor ir a meterme un día en La Legua que no me gustaría o la San Luis, esas no son partes que no me gustan, no por discriminar a alguien, pero porque hay gente haya que no es igual que uno.</p> <p>T: ¿Cómo que no es igual que uno?</p>	<p>Alumna identifica espacio marginales como ingratos.</p>

	<p>Y: En el sentido dice que hay drogadictos por ejemplo o en ese drogadicto que se pone ladrón, mala onda.</p> <p>T: ¿Por tu casa no tienes ese problema?</p> <p>Y: No.</p>	
--	--	--

Ficha de trabajo:

N° CLC2

Indicaciones generales del entrevistado.

Nombre: Pablo Muñoz Villarroel.

Edad: 17 años.

Establecimiento: Colegio Lord Cochrane.

Curso: Tercero Medio.

Ubicación del establecimiento: Urbano-Central.

1.3. Antecedentes de investigación.

Fecha: 12 de Noviembre del 2009.

Observaciones:

1.4. Transcripción entrevista.

a-Nomenclatura.

Frase incompleta, por ruido o mala pronunciación.

(...)

Pausa

...

Afirmación o espejo que no rompe con la oración

-espejo-

Entrevistador:

T

Entrevistado:

P

N°	Entrevista.	Proposiciones.
	A. Sobre el espacio como contenedor de la experiencia en la educación formal.	
N° CLC2.1.	En torno a problemáticas que el profesor te planteó en torno al espacio. ¿Cómo las trabaja en Aula?, ¿Qué información te presentó?	
N° CLC2.2	P: Haber pa eso siempre nos hace ver el libro y de	Se reconoce sólo el libro como herramienta

	<p>ahí hacer las actividades, después el profe nos corrige si está bien o mal, después nos firma el libro claro, porque después nos da uso puntitos pa las pruebas.</p> <p>T: ¿pero la materia te la pasa en torno a algunos problemas?</p> <p>P: no, nunca con eso, materia bien dura, pa que aprendamos rápido.</p>	<p>didáctica. No hay problematización de los contenidos.</p>
N° CLC2.3	T: ¿Cómo las trabajo en clases, con la pizarra, noticias, etc.?	
N° CLC2.4	P: Con el libro casi siempre, ahhhh y con la pizarra, ehhhh, si eso no má.	
N° CLC2.5	¿Qué piensas tú de esas problemáticas, crees que podrían ser cambiadas?	
N° CLC2.6	P: es que como le decía, no me preguntas problemas, es la materia la que me preguntan.	<p>No hay problematización de los contenidos.</p>
	<p>B. Sobre el espacio como contenedor de la experiencia en la educación informal.</p>	
N° CLC2.7	¿Qué elementos en tu vida personal, los podrías considerar una problemática relacionada con el espacio? ¿Por qué?	
N° CLC2.8	P: ehhhh, a mi me gusta jugar a la pelota, eso aquí por el centro hay pocas canchas, uno no juega por eso, porque aquí no hay espacio pa hacer canchas entonces tenemos que jugar en la calle.	<p>Alumno identifica a la falta de espacios como problemática en su experiencia espacial.</p>
N° CLC2.9	T: ¿Haces algo tú por esos resolver esos problemas o crees que no es posible cambiarlos?	
N° CLC2.10	P: nopo, que voy a hacer, si	<p>No visualiza soluciones a</p>

	uno no puede si la cosa ya está hecha.	sus problemáticas
	C. Sobre el espacio como experiencia social en la educación formal.	
Nº CLC2.11	En torno a la identificación de problemáticas históricas derivadas de la urbanización ya sea trabajo, calidad de vida, desplazamiento, globalización, etc. ¿Cuáles son los elementos que el profesor rescata en clases?	
Nº CLC2.12	P: mmmmm, mire el profesor lo que hace es hablarnos de que el colegio queda en el centro donde hay más edificios, pero eso uno ya lo sabe. T: ¿pero algún tipo de información más allá de eso? P: sepo el libro no má y la opinión de él.	Nuevamente se reconoce sólo el libro como herramienta didáctica.
Nº CLC2.13	¿De qué manera el profesor trabaja en estos contenidos, con la pizarra, noticias, etc.?	
Nº CLC2.14	P: Como le digo con el libro y la pizarra. T: nada más. P: no, nada más.	
Nº CLC2.15	¿Cuáles crees tú que son las posibilidades de transformación de aquellos problemas urbanos?	
	P: es que haber, si el profe me pusiera en problemas yo creo, claro que los vería, pero no se puede hacer nada, porque todo ya está como hecho, además hubo gente que trato pero no pudo po, entonces uno que va ahcer.	Alumno reconoce falta de problematización en el aula.
	D. Sobre el espacio como experiencia social en la educación informal.	

N° CLC2.16	T: ¿Cuál(es) de los elementos de tu vida cotidiana en la ciudad pueden ser considerados un problema? ¿Por qué?	
N° CLC2.17	P: vivir en el centro es a veces bueno y a veces malo, por ejemplo, mire cuando uno quiere alguna cosa igual queda todo cerquita, pero iguales mucha gente, mucho ruido no sé, además con el problema de la contaminación cuesta vivir aquí, por eso.	Alumno reconoce las potencialidad y dificultades de su experiencia de espacio extraescolar.
N° CLC2.18	T: ¿Cuáles son las acciones que haces para resolverlos o las posibilidades que vez de transformar esos problemas? ¿Por qué?	
N° CLC2.19	P: con la gente ninguna porque uno no puede echar a toda la gente quizás irse a otra comuna a vivir, pero no me gustaría porque ya estoy como acostumbrado. Y con el otro de la contaminación no sé, no botar basura cosas así.	Alumno reconoce escasas posibilidades de cambio a sus problemáticas.
	E. Sobre el espacio como experiencia vivida en la educación formal.	
N° CLC2.20	¿De qué manera el profesor presenta las problemáticas espaciales derivadas de la globalización, identidad, escalas?	
N° CLC2.21	P: O sea con eso de la globalización todos sabemos que el internet es como peligroso, o puede serlo porque uno se puede volver adicto al computador y esas cosas como que uno no sabe a que se expone con eso del internet, pero igual es bueno porque uno conoce	Alumno reconoce riesgos y ventajas de las nuevas tecnologías.

	gente e todos lados, además uno pude conversar con alguien que está lejos y esas cosas usted sabe.	
N° CLC2.22	T: ¿Qué información te presenta en esas problemáticas?	
N° CLC2.23	P: siempre con el pizarrón, el libro y la opinión de él	
N° CLC2.24	T: ¿El profesor rescata sus sentimientos y pensamientos en el aula para caracterizar dichas problemáticas?	
N° CLC2.25	P: no mucho, o sea cuando hay peleas si, o cuando alguien molesta a otra persona nos habla e que no peleemos. T: ¿pero para bordar algún tipo de contenido? P: no, ni hablar, ja, ja, ja.	No se rescata la experiencia vivida de los sujetos para el trato de los contenidos.
	F. Sobre el espacio como experiencia vivida en la educación informal.	
N° CLC2.26	T: ¿Qué elementos de las problemáticas relacionadas con la globalización, identidad, escalas pueden ser considerados un problema? ¿Por qué? y de qué manera tus sentimientos se relacionan con ellos.	
N° CLC2.27	P: No sé, a mi me da lata a veces vivir aquí en el centro, muchas veces no me gusta porque hay mucha gente, pero eso no más, yo tengo muchos atao's, me va bien, además igual soy chico como para tener problemas.	Alumno no reconoce problemáticas en cuanto a su experiencia.
N° CLC2.28	¿Qué propondrías para resolverlos? ¿Por qué?	
N° CLC2.29	P: napo como te digo, cambiarme de casa o de barrio donde haya menos gente, pero no sé si lo haría	Reconoce soluciones sólo desde un cambio en su ubicación espacial.

	porque igual me gusta vivir por aquí.	
--	---------------------------------------	--

Interrogantes genéricas.

N°		Proposiciones.
N° CLC2.30	T: Me puedes contar o nombrar los lugares que más te gusta visitar. ¿Por qué?	
N° CLC2.31	P: lo que más me gusta es ir a jugar al Parque O'higgins, pero es abierto y voy con amigos a jugar a la pelota, haber también (...) el parque más que nada por también voy con mi polola para estar tranquilos, ja, ja, ja.	Alumno reconoce espacios abiertos como gratos.
N° CLC2.32	T: Me puedes contar o nombrar los lugares que menos te gusta visitar. ¿Por qué?	
N° CLC2.33	P: el colegio, si el colegio, ja, ja, ja, es que no me gusta el colegio usted me entiende (...) haber mi casa tampoco, es que no me gusta estar así como encerrao yo creo que por eso tampoco me gusta el colegio.	Alumno reconoce lugares fijos y cerrados como ingratos.

Ficha de trabajo:

N° CLC3

Indicaciones generales del entrevistado.

Nombre: Andrés Bozzola Pérez.

Edad: 16 años.

Establecimiento: Colegio Lord Cochrane.

Curso: Primero Medio.

Ubicación del establecimiento: Urbano-Central.

1.3. Antecedentes de investigación.

Fecha: 12 de Noviembre del 2009.

Observaciones:

1.4. Transcripción entrevista.

a-Nomenclatura.

Frase incompleta, por ruido o mala pronunciación. (...)

Pausa ...

Afirmación o espejo que no rompe con la oración -espejo-

Entrevistador: T

Entrevistado: A

Nº	Entrevista.	Proposiciones.
	A. Sobre el espacio como contenedor de la experiencia en la educación formal.	
Nº CLC3.1	En torno a problemáticas que el profesor te planteó en torno al espacio. ¿Cómo las trabaja en Aula?, ¿Qué información te presentó?	
Nº CLC3.2	A: haber el profesor siempre nos habla de los problemas así como de la contaminación y ese tipo de cosas. T: ¿Con que tipo de información? A: el mismo nos habla es muy buen profesor, sabe mucho de Historia y Geografía.	Alumno reconoce el problema de la contaminación en la experiencia formal.
Nº CLC3.3	T: ¿Cómo las trabajo en clases, con la pizarra, noticias, etc.?	
Nº CLC3.4	A: con la pizarra, no coloca el título y después empieza a pasar la materia. T: ¿sólo eso? A: si y también con libro de clases. T:¿del ministerio? A: si, eso con el libro del ministerio, nos da actividades, así que resumir la materia y	Alumno reconoce sólo el libro del ministerio como material didáctico.

	después la revisa.	
N° CLC3.5	¿Qué piensas tú de esas problemáticas, crees que podrían ser cambiadas?	
N° CLC3.6	A: Sipo, o sea no sé en realidad porque se han hecho cosas desde el gobierno no pasa nada, se tendría que cambiar la mentalidad de la gente, pero eso es muy difícil.	Alumno reconoce soluciones a sus problemáticas en una escala social.
	B. Sobre el espacio como contenedor de la experiencia en la educación informal.	
N° CLC3.7	¿Qué elementos en tu vida personal, los podrías considerar una problemática relacionada con el espacio? ¿Por qué?	
N° CLC3.8	A: mmmm, no sé ahh, mira de repente que por acá en Santiago hay tanta delincuencias, tantos inmigrantes y todas esas cosas que a uno le afectan porque uno no le dan ganas de salir a la calle.	Alumno reconoce problemática derivada de la delincuencia como problemática en su experiencia espacial.
N° CLC3.9	T: ¿Haces algo tú por esos resolver esos problemas o crees que no es posible cambiarlos?	
N° CLC3.10	A: no ni loco, ni siquiera pienso en hacerme amigo de ellos, cerca de mi casa se juntan pero yo no salgo mucho.	Alumno no reconoce posibilidades de cambio en su experiencia social.
	C. Sobre el espacio como experiencia social en la educación formal.	
N° CLC3.11	En torno a la identificación de problemáticas históricas derivadas de la urbanización ya sea trabajo, calidad de vida, desplazamiento, globalización, etc. ¿Cuáles son los elementos que el profesor rescata en clases?	

N° CLC3.12	A: eso de Internet el profesor nos habla de que hay tener mucho cuidado, pero no es necesario que lo diga, porque a mi nunca me ha pasado nada, yo sé usar la tecnología.	Alumno reconoce las ventajas de las nuevas tecnologías.
N° CLC3.13	¿De qué manera el profesor trabaja en estos contenidos, con la pizarra, noticias, etc.?	
N° CLC3.14	A: Con lo que el nos habla y con la pizarra, el libro también lo ocupa harto, a mi me gusta eso.	Alumno nuevamente visualiza al libro del ministerio como único insumo pedagógico.
N° CLC3.15	¿Cuáles crees tú que son las posibilidades de transformación de aquellos problemas urbanos?	
N° CLC3.16	A: Ninguna, sólo un cambio en la mentalidad de las personas, para que tengan más cuidado con las cosas que les hacen mal, pero eso es casi imposible.	Alumno nuevamente reconoce soluciones a sus problemáticas en su experiencia social.
	D. Sobre el espacio como experiencia social en la educación informal.	
N° CLC3.17	T: ¿Cuál(es) de los elementos de tu vida cotidiana en la ciudad pueden ser considerados un problema? ¿Por qué?	
N° CLC3.18	A: mmmm, no sé ah es que yo no tengo problemas con Internet, me sirve mucho porque me comunico, hago tareas, busco información y esas cosas, además me entretengo harto.	Nuevamente reconoce el potencial de las nuevas teconologías.
N° CLC3.19	T: ¿Cuáles son las acciones que haces para resolverlos o las posibilidades que vez de transformar esos problemas? ¿Por qué?	
N° CLC3.20	A: no ninguna, no me gustaría no tener Internet o que me restrinjan algo así, porque sino me aburriría	No visualiza problemáticas ni soluciones.

	mucho en la casa.	
	E. Sobre el espacio como experiencia vivida en la educación formal.	
N° CLC3.21	¿De qué manera el profesor presenta las problemáticas espaciales derivadas de la globalización, identidad, escalas?	
N° CLC3.22	A: No mucho, es que el profesor se dedica a pasar materia, y las actividades son como de resumen, no hay problemas.	No hay problematización en el aula.
N° CLC3.23	T: ¿Qué información te presenta en esas problemáticas?	
N° CLC1.24	A: lo que le decía, el libro y lo que el habla.	Nuevamente el libro es el único insumo pedagógico.
N° CLC1.25	T: ¿El profesor rescata sus sentimientos y pensamientos en el aula para caracterizar dichas problemáticas?	
N° CLC3.26	.A: no mucho, es que eso no serviría de mucho, porque todos pensamos distintos y el tiene que pasar la materia.	Reconoce inutilidad de las experiencias dialógicas para abordar contenidos.
	F. Sobre el espacio como experiencia vivida en la educación informal.	
N° CLC3.27	T: ¿Qué elementos de las problemáticas relacionadas con la globalización, identidad, escalas pueden ser considerados un problema? ¿Por qué? y de qué manera tus sentimientos se relacionan con ellos.	
N° CLC3.28	A: No sé ahh, yo como que no tengo problemas, es que yo soy así, la verdad es que no tengo problemas donde vivo, ni con las cosas que pasan en realidad no me importa mucho, porque espero cambiarme de casa	No visualiza problemáticas.

	pronto así que no me interesa lo que pasa fuera de la casa.	
N° CLC3.29	¿Qué propondrías para resolverlos? ¿Por qué?	
N° CLC3.30	A: no sé que el gobierno se haga cargo de de la delincuencia aquí en Santiago, no sé. T: pero tú. A: no me interesa la verdad lo que pasa.	Visualiza posibilidades de cambio en esferas políticas estatales.

Interrogantes genéricas.

N°		Proposiciones.
N° CLC3.31	T: Me puedes contar o nombrar los lugares que más te gusta visitar. ¿Por qué?	
N° CLC3.32	A: mi casa definitivamente, me gusta estar sólo en micas, como mis papás trabajan estoy sólo casi todo el día y me gusta eso. T: ¿Algún otro? A: a veces la playa, pero esas tranquilas sin mucha gente, me gusta estar tranquilo.	El hogar se visualiza como una experiencia de espacio grata.
N° CLC3.33	T: Me puedes contar o nombrar los lugares que menos te gusta visitar. ¿Por qué?	
N° CLC3.34	A: Santiago me carga, no me gusta y todos los lugares donde haya mucha gente, como que me ahogo por eso no me gustan. Ahh y el colegio también, porque también esta lleno de gente po, así que también cae en eso.	Los espacios aglomerados de reconocen como desagradables.