Grupo de Didáctica de las Ciencias Sociales

NUEVAS DIMENSIONES

Revista Electrónica de Didáctica de las Ciencias Sociales

NUEVAS DIMENSIONES Revista Electrónica de Didáctica de las Ciencias Sociales Nº 5. AÑO 2014

ISSN 0719-384X

ÍNDICE

MONOGRÁFICOS 3

A cidade, a experiência temporal e a consciência histórica: considerações sobre juventudes urbanas e a responsabilidade escolar. 5

¿Qué América Latina enseñamos? Una mirada crítica al texto escolar chileno. 288

EXPERIENCIAS DE AULA 51

Educar para la sustentabilidad. Un ejemplo para trabajar competencias de la formación ciudadana en la escuela en función del medio ambiente. 53

INVESTIGACIONES 65

La Batalla por la memoria: El cine como recurso didáctico para la enseñanza de la historia y el encuentro con la memoria. 67

MONOGRÁFICOS

A cidade, a experiência temporal e a consciência histórica: considerações sobre juventudes urbanas e a responsabilidade escolar.

Sonia Regina Miranda
Doutora em Educação pela UNICAMP/Brasil
Pós-Doutorado em Didática das Ciencias Sociais
Universitat Autònoma de Barcelona.
Professora e pesquisadora da área de Teoria e Metodologia do Ensino de História, da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Juiz de Fora/Brasil.
sonia.miranda@ufjf.edu.br

Fabiana Rodrigues de Almeida
Mestre em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Forafahistojf@hotmail.com

Resumo

O objetivo desse artigo é discutir aspectos de uma pesquisa em curso na Universidade Federal de Juiz de Fora, voltada à investigação relativa à potencia educadora da Cidade. Para esse texto em particular buscamos um recorte voltado à compreensão que os jovens constroem a respeito da cidade e, mais especificamente, às práticas de sociabilidade juvenis que, ao encontrarem a cidade, permitem o redimensionamento das práticas escolares e curriculares.

Palavras chave: Ensino das Ciências Sociais; Educação para a cidadania; saberes escolares; Cidade e Educação.

Resumen

Intentamos, con el artículo, discutir ejes de una investigación que se desarrolla en la Universidad Federal de Juiz de Fora/ Brasil, que tiene por propósito reflexionar acerca de la potencia educadora de la ciudad. Para el presente texto, buscamos una partición de la investigación que busca mirar a las comprensiones que jóvenes construyen a respecto de la ciudad, de modo más específico, a las prácticas de sociabilidad juveniles. Prácticas que, cuando encuentran a la ciudad, permiten la reordenación de las prácticas escolares y curriculares.

Palabras claves: Enseñanza de las ciencias sociales; Educación para la ciudadanía; saberes escolares; Ciudad y Educación.

Poderia falar de quantos degraus são feitas as ruas em formas de escada, da circunferência dos arcos dos pórticos, de quais lâminas de zinco são recobertos os tetos; mas sei que seria o mesmo que não dizer nada. A cidade não é feita disso, mas das relações entre as medidas de seu espaço e os acontecimentos do passado: a distância do solo até um lampião e os pés pendentes de um usurpador enforcado; o fio esticado do lampião à balaustrada em frente e os festões que empavesavam o percurso do cortejo nupcial da rainha; a altura daquela balaustrada e o salto do adúltero que foge de madrugada; a inclinação de um canal que escoa a água das chuvas e o passo majestoso de um gato que se introduz numa janela; a linha de tiro da canhoneira que surge inesperadamente atrás do cabo e a bomba que destrói o canal; os rasgos nas redes de pesca e os três velhos remendando as redes que, sentados no molhe, contam pela milésima vez a história da canhoneira do usurpador, que dizem ser o filho ilegítimo da rainha, abandonado de cueiro ali sobre o molhe. A cidade se embebe como uma esponja dessa onde que reflui das recordações e se dilata.

Italo Calvino- Cidades Invisíveis

Fisicamente, habitamos um espaço, mas, sentimentalmente, somos habitados por uma memória. Memória que é a de um espaço e de um tempo, memória no interior da qual vivemos, como uma ilha entre dois mares: um que dizemos passado, outro que dizemos futuro. Podemos navegar no mar do passado próximo graças à memória pessoal que conservou a lembrança das suas rotas, mas para navegar no mar do passado remoto teremos de usar as memórias que o tempo acumulou, as memórias de um espaço continuamente transformado, tão fugidio como o próprio tempo.

José Saramago - Palavras para uma cidade

Do que é feita uma cidade para quem vive nela? Como os lugares na urbe permitem orientam o ato de habitar a cidade? Como um jovem latino-americano - cuja experiência urbana é partida, em virtude das iniquidades e desníveis existentes na oferta de serviços públicos - enxerga e compreende uma cidade diante da qual se vê como um alienado? Como a escola e os professores podem se valer da potência educadora da cidade? Estas e outras questões relativas aos elos que se processam entre os espaços educativos escolares e não escolares vem nos ocupando em um macro projeto de pesquisa em curso – CIDADE, MEMÓRIA E EDUCAÇÃO - sobre o qual traremos, neste texto, algumas de nossas preocupações e descobertas.

Há alguns anos vimos nos dedicando a refletir sobre modos de ensinar uma História que produza sentido para os sujeitos que a aprendem, uma História convergente com o apelo de José Saramago, capaz de permitir o habitar de um espaço físico e que seja habitada por Memórias sensíveis e reconhecíveis pelos sujeitos viventes. Uma História que seja capaz de colocar em diálogo o mundo real, no tempo presente, e a necessária dilatação da consciência temporal, tanto em relação ao presente quanto em direção ao futuro. Partimos de um princípio ético e conceitual de que as finalidades didáticas do ensino de História não são as mesmas que cercam a formação profissional do Historiador, e que a História escolar só faz sentido quando oferece às crianças e aos jovens ferramentas de pensamento capazes de lhes permitir posicionamentos diante do mundo.

Quando nos dispusemos a investigar, a partir do ano de 2013, as relações entre Cidade, Memória e Educação no âmbito de formulações acerca de uma Didática da História e das Ciências Sociais, poderíamos, caso estivéssemos pautadas em um paradigma de racionalidade técnica e instrumental em Educação, construir um projeto investigativo no qual a proposta de materiais didático-pedagógicos para a cidade se organizasse sob o primado da prescrição de recomendações a respeito do que tal temática deveria ou poderia significar em termos curriculares. Naquele momento, partíamos de uma concepção de fundo central: a consciência da cidade é essencial à formação da consciência histórica, uma vez que a cidade, com seus problemas, afeta as pessoas de múltiplas formas. Conforme apontado por Sonia Miranda e Joan Pagés (2013), tal afetação ocorre em distintas escalas de impacto e complexidade, constituindo-se como base para modos de olhar o mundo e para os processos de significação elaborados pelos estudantes acerca dos saberes que são mobilizados no interior dos espaços educativos. Portanto, a cidade hoje – e também no passado – vem afetando a vida das pessoas por meio do engendramento contínuo de problemas e desafios que são enfrentados pelas sociedades.

Tal concepção de fundo que orientava nosso olhar acerca da potência educativa inerente à cidade não se coadunava, portanto, com a proposição de um projeto que apresentasse, para professores, orientações didáticas, por mais bem elaboradas que fossem, acerca de como trabalhar com crianças e jovens. Ao contrário disso, nosso interesse estava voltado, desde o início de nossa caminhada investigativa, à qualificação do olhar acerca dos modos pelos quais estudantes se relacionam com a cidade que habitam e, mais do que isso, como tais práticas de apropriação podem – ou não – dialogar com os conteúdos e processos escolares.

Para além do que um paradigma de racionalidade instrumental de um projeto prescritivo poderia assumir, tal premissa convergiria, facilmente, com as considerações que autores como Ivor Goodson (2007) nos trazem a respeito das míticas construídas em torno de um ideal de currículos normativos. Segundo ele, "Essa visão de currículo desenvolve-se a partir da crença de que podemos imparcialmente definir os principais ingredientes do desenvolvimento do estudo, e então ensinar os vários segmentos e sequências de uma forma sistemática". Sob essa visão, o currículo como prescrição envolve uma ideia que

viabilizaria plenamente sua mística complementar: o controle da educação e das práticas educativas por parte do Estado e de sua burocracia.

Jamais, todavia, nosso desejo se pautou pela prerrogativa da prescrição tomada aprioristicamente como um modo de desenvolvimento de um produto didático. Nosso ponto de partida envolvia uma perspectiva conceitual e epistemológica muito distinta: a ideia de que uma ação educativa só se faz transformadora e efetivamente dotada de significância para o sujeito que aprende quando nossa condição de pensamento se vê afetada por um tipo conhecimento e por mediações capazes de colocar em diálogo os saberes do mundo e os saberes provenientes dos campos disciplinares.

Ainda que saibamos da força discursiva e do peso político - na contemporaneidade em geral e na sociedade brasileira em particular – da mística da prescrição e controle do Estado sobre a Educação, tal como apontado por Goodson (2007), nossa aposta teórica tem se dado na direção de que Educar não significa enquadrar. Isso significa dizer que, no tocante aos elos possíveis na relação com a dimensão do urbano, cremos na potência da cidade para produzir sensibilidades diante do outro, e consequentemente, alteridades no tempo. Por isso partimos do convite reflexivo feito pela poesia de Italo Calvino (1990) na epigrafe que abre esse texto e, na procura pelas ondas que refluem das recordações, buscamos compreender que recordações e que sentidos de cidade povoam as compreensões dos jovens em sua experiência urbana.

A cidade, na acepção construída por Walter Benjamin (2009), se constitui como espaço de experiência na medida em que pauta nossa condição de existir e nossa maneira de pensar e viver o tempo. Nela estão dispostas lógicas de interpretações dos ritmos da sociedade assim como se percebe uma estrutura de tempo histórico posta pelas narrativas trazidas por seus espaços, edifícios, lugares de afeto, medo, segurança e insegurança. Portanto, a investigação por nós constituída, buscou perseguir respostas a dois eixos de perguntas: que práticas sociais jovens instituem em sua relação com a cidade, por meio de seus deslocamentos e escolhas de espaços?; que representações e significados podem ser depreendidos a partir de tais práticas?

JOVENS PELA CIDADE: deslocamentos, experiências de socialização e consciência urbana

Em 2013, um cenário do cotidiano escolar despontou para nós como uma questão relevante para se pensar a questão do direito à cidade e de uma educação para a cidadania. Em uma escola localizada na periferia urbana de Juiz de Fora, onde já foram desenvolvidas várias pesquisas no campo da educação, uma situação particular de seu cotidiano disparou uma série de questionamentos acerca da cidade como potência aberta à reflexividade e à construção curricular. Certo dia um grupo de estudantes, com idade entre 11 e 16 anos se viu diante de um beco sem saída: embora estudassem em uma escola onde o turno da manhã incluía as matérias regulares, tais alunos teriam que escolher para o horário de contraturno, cursos optativos propostos pela escola como formas de trabalhar projetos especiais e com componentes interdisciplinares. Todavia, até o início do ano letivo esses meninos não haviam escolhido nenhuma das opções de oficinas temáticas de sua escola. Nada lhes agradavam até aquele momento e, portanto, chegaram a ser considerados por alguns professores como os "vagabundos", "preguiçosos", "burros", ou simplesmente " alunos SP" - "sem projeto". Havia aqueles que disseram que provavelmente eles não teriam uma aptidão para a aprendizagem e, portanto, não teriam futuro como estudantes ou pessoas.

O fato de essa escola ter um diferencial quanto a sua abertura às investigações de suas práticas e se mostrar sensível a experimentar outras possibilidades curriculares, não significa que exista, neste espaço, um cenário homogêneo na forma de se pensar o cotidiano escolar. Sobretudo se considerarmos que essa escola, como qualquer outra, é um espaço onde se convergem saberes, práticas e políticas tal como nos propõe Bernard Charlot (2006), onde concentram sujeitos com identidades, formações e compreensões distintas em torno do significado do ensino. Por este motivo há, entre a comunidade escolar, professores que acreditam efetivamente que se pode trabalhar a partir da motivação da prática investigativa e do princípio de que a realidade não nos é dada de uma vez para sempre, senão que é construída nos marcos do cotidiano, que se converte em ferramenta de problematização. Por outro lado, há, entre os professores, aqueles que acreditam que é melhor seguir soluções padronizadas, como se a escola fosse uma máquina com autômatos e com mecanismos de controle totalmente previsível.

Diante desse cenário desafiador, uma das professoras decidiu assumir uma oficina sobre grafite com aqueles meninos, e juntos começaram a traçar repertórios de aproximação com esse universo da arte urbana. Nossa pesquisa se encontrou com esses sujeitos em movimento, professora e estudantes, justamente no momento de busca de conhecimento de espaços da cidade onde a arte poderia ser encontrada por meio da prática pedagógica e, sobretudo, por meio do exercício de buscar conhecer uma cidade tão desconhecida e tão distante.

Inicialmente, começamos a nos reunir semanalmente com aqueles estudantes durante as oficinas a fim de perceber quais eram as representações de cidades que estes jovens traziam em suas falas e desenhos. Essas interações eram devidamente gravadas e transcritas por nossa equipe, com o consentimento do grupo de estudantes de modo a se converter posteriormente em material de investigação. Em uma dessas conversas percebemos que o desejo de conhecer a cidade a partir das marcas deixadas através do grafite estava profundamente vinculada às experiências urbanas desse grupo que circulam em pontos específicos da cidade usando skate. Essa prática coletiva lhes oferecia chaves de leitura sobre o espaço urbano na medida em que o skate revela um modo de andarilhagem, no qual o jovem começa a codificar espaços fora de uma rota convencional a partir de suas experiências com o lugar. Hudyson e Leonardo – ambos estudantes do 9º ano – nos contaram um pouco sobre essas formas de descobrir espaços da cidade em cima de um skate:

> Leonardo: A gente gosta da rua das árvores, que a gente vai tretar lá direto.
>
> Sonia: Aonde que é a rua das árvores?
>
> Leonardo: Lá no Aeroporto.
>
> Sonia: Acho que eu não sei aonde que é não!
>
> Andrea: Chama rua das árvores?
>
> Leonardo: É!
>
> (Burburinhos na turma entre os alunos)

Sonia: Me explica como faz pra chegar lá?

Leonardo: Aah!!! A gente tem nossos atalhos.

(Todo mundo falando ao mesmo tempo)

Sonia: Ta.... mas e aí!! Me fala como são os seus atalhos? Como que chega daqui até lá?

Hudyson: A gente pega aqui.... Sabe a rua do Clube Afamar?

Sonia: Sei.

Hudyson: A gente vai até quase o final da rua.

Sonia: Ãh?

Hudyson: Ai quando chega... sabe o Clube dos Esportes?

Sonia: Sei!

Hudyson: Do outro lado da rua, tem um trilho, a gente sobe esse trilho até o fim, aí chega na rua das Árvores.

Andrea: E o que tem nessa rua de tão interessante?

Os dois meninos falam juntos: Ah! O asfalto de lá é bom, é lá que a

gente anda de skate.

Andrea: Ãh! É o skate.

Sonia: Ãh! E é um lugar bom pra se andar de skate?

Leonardo: Ãram! O asfalto é perfeito!

Podemos dizer então que a prática de andar sobre skates levou estes estudantes a buscar conhecer novos espaços da cidade a partir dos seus contra-usos, na acepção de Rogério Proença Leite (2004), cujos atalhos revelaram para este grupo de jovens o acesso a uma

cidade repartida, excludente e até então desconhecida para eles. Ao mesmo tempo, seu desejo de buscar a cidade dava-se na direção daquilo que fora pautado por Ítalo Calvino na epígrafe que abre esse texto: um desejo de cartografar espaços onde a vida humana pode ser vista, comparada, compreendida, interpretada. Ou seja, o desejo invisível de conhecimento daqueles jovens no interior no espaço da escola até o momento em que lhes foi dada voz envolvia compreender a substância humana de que é feita a cidade.

O Carrefour, pertencente à rede internacional de supermercados que ocupa um espaço nobre da cidade de Juiz de Fora e atende uma clientela predominantemente de elite, é um outro bom exemplo ilustrativo desse ato de buscar ocupar a cidade por meio de seus contra-usos. Aquele espaço referencial para muitos moradores da cidade é conhecido por esses estudantes somente pelo lado de fora, isto é, o lado onde a prática do skate se instituiu por meio de uma atitude própria das sociabilidades juvenis:

> Sonia: Qual o lugar mais longe na cidade que vocês já foram de skate?
>
> Hudyson: Eu acho que é o Carrefour.
>
> Sonia: E vocês vão no Carrefour pra ir no supermercado? Já entraram dentro do supermercado?
>
> Hudyson: Eu já fui lá umas 5, 6 vezes e nunca entrei no supermercado.

Ir ao Carrefour, para aqueles jovens, significava chegar até o morro íngreme onde o skate se fazia de modo mais radical mas que, ao mesmo tempo, permitia o encontro de jovens vindos de diferentes espaços de exclusão na cidade que, em sua totalidade, buscavam o encontro coletivo de um espaço público. Significava um espaço onde se podia conhecer outros jovens, muitas vezes vistos como oriundos de bairros rivais. Mais do que isso, buscavam a conversão de espaços privados em espaços de uso coletivo visando a relação com o skate. Esses espaços demarcados da cidade revelam suas fronteiras entre a inclusão e a exclusão que se dispõe para nós no espaço urbano, algumas vezes de forma visível, em outras invisibilizadas, limitando o direito de um determinado grupo social à cidade. Assim, tais sujeitos vão criando aquilo que Certeau (1998) chamou de "táticas", onde se subverte o sentido de fronteira a partir de uma reapropriação do espaço. De qualquer maneira, nossos

encontros e conversas durante as oficinas revelaram para nós, de maneira muito clara, que a cidade se apresentava para aqueles meninos através de fragmentos.

Mobilizadas por essa percepção, buscamos mapear quais lugares da cidade de Juiz de Fora eram reconhecidos por aquele grupo de estudantes e quais assumiam formas completamente desconhecidas. Como metodologia de trabalho, buscamos como suporte disparador o calendário "Juiz de Fora de ponto a ponto" produzido e publicado pela Funalfa em 2013, que tematizou para cada mês lugares da cidade a partir de bordados realizados pelas artesãs local do "Atelier Ponto com Arte". As imagens foram transformadas em encartes e colocadas em roda de discussão. Os cenários apresentados eram de espaços canônicos da cidade, como teatro municipal, museu, praças, igreja, monumentos, parques, antiga usina hidrelétrica e espaços onde se concentra o poder público, a maior parte destes tombados como patrimônio municipal.

Diante da leitura daqueles espaços, revelados pelas imagens, os estudantes manisfestaram diferentes reações. Percebemos que, na maioria dos casos, os espaços da cidade, mesmo os mais conhecidos, se apresentavam de maneira desconhecida e estranha àqueles jovens. Contudo, eles tinham algo a dizer sobre esses mesmos lugares, seja lhes atribuindo alguma importância por terem sido selecionados a compor um calendário sobre a cidade, seja revelando um olhar como expectador externo, como aparece na fala da Hudyson – que é representativa da fala de muitos – "já vi este lugar, mas nunca entrei".

É interessante perceber que quando o reconhecimento aparecia, ele não estava vinculado ao caráter histórico ou patrimonial do lugar, e sim perpassava uma experiência coletiva mediada pela escola. Exemplo dessa identificação pode ser percebida ao depararem com a imagem do Museu Mariano Procópio, logo que viram dispararam várias memórias em relação àquele lugar "nós batemos foto nessa ponte aí!" Essa identificação com o Parque gera uma narrativa longa por parte do grupo acerca de suas memórias. A identificação depende, portanto, do papel exercido pela escola como mediadora dessa experiência. Podemos inferir, com essa pesquisa, que em última análise é a escola quem apresenta os espaços estranhos e desconhecidos aos seus estudantes e que talvez, sem sua interferência jamais teriam acesso ao mesmo. Isso nos leva a apostar conceitualmente na a ideia de que a

escola possui um lugar central na educação na, com e pela cidade, conforme a proposição de Philippe Meirieu (2001).

O que conseguimos perceber a partir daquele encontro na escola é que o reconhecimento dos espaços públicos da cidade está vinculado às práticas sociais dos jovens, na qual a escola aparece como forte elemento mediador. As experiências vividas no cotidiano escolar e extra-escolar se converteram em narrativas que saem do universo individual e encontram uma dimensão social no presente vivido, portanto histórica. De qualquer forma, o lugar de experiência de maior parte do grupo se restringe à escola e ao bairro onde moram, um bairro de periferia urbana em franco processo de gentrificação (Leite, 2004) e transformação em virtude dos impulsos recentes da especulação gerada pelo mercado imobiliário. Os meninos que andavam de skate tinham um conhecimento mais ampliado de outros espaços da cidade, contudo ainda muito incipiente se considerarmos suas referências. Nesse sentido, as considerações de José Machado Pais a respeito do processo de alienação na cidade se dispõem para nós, educadores, como um desafio didático e curricular. Diante de uma cidade marcada pela exclusão urbana em virtude da presença de serviços urbanos excludentes, que não viabilizam o acesso completo à cidadania,

Como forma de perceber as significações construídas em torno dos usos políticos que se fazem do espaço público em nome de um direito à cidade, mostramos aos jovens encartes com imagens selecionadas das recentes manifestações que se multiplicaram no país durante o mês de junho e parte de julho. Ficou evidente que todos identificaram aquelas imagens publicadas em jornais e sites como referentes aos protestos de 2013, como pode se observar no diálogo abaixo os jovens entendiam o sentido das manifestações e desejavam também mudanças no acesso e qualidade dos serviços públicos:

> Sonia: E essas imagens aqui olha.
>
> (Os alunos ficam em silencio)
>
> Leonardo:É a manifestação, eu queria ir.
>
> (...)

Sonia: Mas, por que vocês queriam ir, me fala?

(Todos os alunos falam juntos)

Hudyson: Pra lutar por nossos direitos.

Sonia: E você queria manifestar o quê?

Luiz Gustavo: Eu queria tirar o Bruno Siqueira, eu detesto o Siqueira !

Hudyson: Eu queria que baixasse a passagem!

Leonardo: A saúde.

Hudyson: Melhor policiamento aqui no bairro.

(...)

Para sabermos um pouco mais de onde vinham as referências daqueles alunos quanto às manifestações de junho, perguntamos:

Sonia: Porque vocês acham que essa imagem tem relação com as manifestações que aconteceram agora? Como é que vocês sabem das manifestações?

Hudyson: Eu ouvi aqui na escola, só que eu esqueci tudo... a Gustamara trouxe um jornalzinho, lembra?

Além dos veículos de comunicação, podemos dizer que mais uma vez a escola assumiu um lugar central na formação dos estudantes, no caso, através da professora de História. Aqueles jovens reconhecem os sentidos das manifestações, assim como percebem a falta de acesso aos serviços públicos de qualidade. Por outro lado, foram alertados por seus pais quantos aos atos isolados de vandalismos ou dos perigos eminentes que poderia acontecer nas manifestações.

A partir desse encontro, realizamos uma atividade de exploração da região central da cidade com esse grupo de jovens a fim de verificar as marcas deixadas nos muros depois das

manifestações de junho e julho. Ali ficou claro para aqueles estudantes a diferença que há entre o grafite e as pichações, embora ambos tenham um caráter de expressão, aquele busca manifestar-se pela arte e o outro pela subversão. Ao assumirmos então o grafite como forma de manifestação cultural diferente das pichações ocorridas na cidade durante os protestos, perguntamos quais lugares seriam possíveis deixar marcas semelhantes àquelas da arte urbana, e para nossa surpresa o lugar escolhido para eles deixarem suas marcas não estaria em um espaço desconhecido, mas naquele que para eles se constituía como sentido com suas experiências coletivas e memórias: o espaço da escola, reconhecido e valorizado por todos como o espaço público por excelência, o braço do poder do Estado que evidencia, aos olhos daqueles jovens, maior potencialidade de transformação na condição de vida de cada um.

Sonia: Será que lá(Parque Halfeld) é um lugar que dá pra fazer grafite?

Hudyson: Eu acho que não.

Werverton: Eu acho que não. Não tem muro.

Leonardo: Eu creio que é um patrimônio tombado.

Sonia: Por que que você acha que é um patrimônio tombado? O que é um patrimônio

tombado?

Leonardo: É que é um patrimônio histórico que ninguém pode destruir.

Sonia: É?

Luiz Gustavo: Pode tocar, mas não pode destruir.

Sonia: E você acha que vale apena? Qual é a vantagem, se é um patrimônio que ninguém pode destruir?

Leonardo: Ta na história né! Vai ficar lá preservado pra outras gerações poderem ver.

> Sonia: E se você tivesse a possibilidade de escolher um lugar pra ficar preservado para as próximas gerações poderem ver, qual lugar que você preservaria?
>
> Hudyson: A escola.
>
> Sonia: É? E mais o que além da escola? Por que que você preservaria a escola?
>
> Hudyson: Ah! Porque aqui tem tantas lembranças boas. Aqui que eu conheci os meus colegas.
>
> Leonardo: Praticamente a gente viveu né, a gente ta vivendo aqui no colégio.
>
> ñHudyson: Se bobear a gente vive mais aqui do que em casa.

A escola, para aquele grupo de jovens se converteu em espaço de sociabilidade, expressão e desejo de memória. A partir daquele momento, a professora, juntamente com seu grupo de estudantes, conseguiu o direito de grafitar uma parte do muro da escola que ficava no pátio, na parte interna. Pois, a ideia dos jovens meninos era expor sua arte para a comunidade escolar do qual faziam parte, e ao mesmo tempo pretendiam, de alguma maneira, eternizar a passagem pela escola.

Após uma oficina de grafitagem, saímos localizando algumas dessas produções no centro da cidade já com o olhar mais apurado pela técnica. E tudo foi devidamente registrado, não apenas por nossa equipe de pesquisadores, como pelos próprios estudantes a fim de guardar aquele momento e se inspirar em algumas produções. O que nos chama atenção, nesse movimento de "desescolarização" do ato educativo é o desenvolvimento de uma consciência da cidade para além dos muros da escola. Os espaços antes transitáveis por aquele grupo eram o próprio bairro, shopping, mercado, feira e as poucas ruas onde andavam de skate. O grafite tornou-se o ponto de partida para a busca de novos espaços na cidade, até então completamente desconhecidos por aqueles estudantes, o que engendra uma nova forma de olhar para a cidade, de concebê-la, e portanto favorece a formação substantiva do pensamento histórico daqueles jovens. Assim, quando a escola tematiza a

andança pela cidade, como uma ação intencional e originária da própria escola, ainda que mediada pela pesquisa, muda o olhar dos sujeitos no interior do processo educativo, na medida em que eles qualificam seu olhar.

Após esse mergulho no universo do grafite e das descobertas de novos espaços na cidade, o grupo de estudantes começou a desenvolver as técnicas aprendidas para a produção do grafite, ou melhor, de suas marcas, no muro da escola. Foram muitos dias para pensar o que produzir, os croquis foram refeitos várias vezes por diferentes mãos e junto com a produção havia o medo de o ano acabar e não dá tempo dos estudantes imprimir suas marcas na escola. A pressa era sentida justamente pelos jovens do 9º ano, pois 2013 seria o último ano deles na escola e todos traziam consigo uma narrativa muito clara de que o grafite seria uma maneira de serem eternizados naquele lugar. Assim, consideramos que seria importante trabalhar com esse grupo as noções em torno das projeções de futuro: o que está na base desse pensamento? Quais garantiam eles tinham de que o grafite duraria para sempre?

Para discutir essas perspectivas de futuro a partir de uma relação com o local, buscamos a narrativa de uma senhora nascida na primeira metade do século XX, Dona Maria Balbina Bertges, que vive hoje em Juiz de Fora o drama de ver sua rua ser quase que completamente destruída em nome de uma suposta "limpeza urbana". Entre algumas de nossas andanças pela cidade de Juiz de Fora, durante o ano de 2013, nos deparamos com um cenário de demolição de uma vila na região central da cidade, no bairro Poço Rico, cujo local abrigou desde o início do século XX viúvas e órfãos dos operários da Companhia Têxtil Bernardo Mascarenhas. O espaço, doado pela Senhora Mariana Evangelista, que teve seu nome homenageado na rua, contava com 15 edificações onde viveram várias famílias durante mais de um século. O local contava com creches e um posto médico e haviam regras de ocupação do espaço pré-estabelecida pelas senhoras da elite que faziam trabalhos assistenciais aos moradores. Posteriormente, o espaço ficou sob a custódia da Sociedade São Vicente de Paulo e aos poucos, por razões ainda pouco compreendidas por nossa equipe, mas justificadas pela Secretaria de Atividades Urbanas (SAU) como espaço de risco de desabamento, os moradores foram abandonando aquele lugar que durante anos os abrigou.

Com o esvaziamento do local, vários andarilhos passaram a ocupar o local para passar as noites, gerando incômodo nos novos vizinhos daquele bairro. Assim, a SAU começou a ser acionada pelos novos moradores a fim de conter a ocupação daquele espaço, que para eles revelava um cenário de degradação, medo, insegurança. Em 2013, o espaço finalmente foi demolido pela prefeitura, gerando diferentes opiniões e sentimentos em relação àquela intervenção. Para os novos moradores a demolição da vila significou uma vitória e uma reciclagem daquele espaço urbano. Já os antigos moradores, que tinham suas histórias de vida profundamente atravessadas pelas experiências daquele lugar, lamentaram a arbitrariedade das demolições e o seu fim, como podemos perceber na fala da Dona Balbina: "na hora que eu olhei aquilo tudo no chão, eu falei: é! Acabou! Eu não acreditava que ia acabar (silêncio). Pra mim foi um pedaço da minha vida que apagou, até hoje eu sinto falta, olho pra lá e não vejo as casas e sinto falta."

Histórias como aquela de Dona Balbina não se constituem em casos isolados, pois de tempos em tempos vemos as cidades viverem processos de demolições em nome de uma modernidade. Em Juiz de Fora, podemos perceber que a cidade atravessa um novo momento de demolições para construções de grandes condomínios, redes de supermercados, estacionamentos e shoppings. As experiências daquela senhora nos revelam de maneira concreta que as ações humanas não necessariamente se perpetuam no tempo, por mais que assim ela – e tantos outros – desejassem. Sua narrativa acerca dessa experiência, assim como as imagens da demolição, se converteu em um vídeo-clipe e ganhou força em nossa pesquisa na medida em que pudemos colocá-la em diálogo com aqueles jovens estudantes que desejavam eternizar suas marcas na escola.

A partir dessa conversa entre gerações e de parar para ouvir o que os estudantes tinham a dizer sobre o vídeo apresentado, foi possível tecer algumas inferências sobre a percepção do grupo quanto aos processos de gentrificação (Leite, 2004) do bairro onde moram, suas percepções quanto a passagem do tempo e as mudanças por ele provocadas, o desejo de permanência e uma projeção quanto ao futuro do bairro, assim como, surpreendentemente, um olhar sobre o papel da escola, da qual fazem parte, em meio à tantas transformações.

O que nos chama atenção nesse encontro de narrativas e experiências entre Dona Balbina e os estudantes é a força do diálogo geracional como elemento de sensibilização, o que nos reconduz a olhar a proposição interpretativa de Paul Ricoeur (2010) em torno da ideia do tempo histórico como o tempo narrado. Olhar a experiência do outro, mesmo sendo este um sujeito desconhecido, conduziu aqueles jovens a repensar suas perspectivas de futuro para o que se preserva e o que se destrói nos espaços públicos na medida em que o tempo passa. Quase não foi necessário mediarmos a fala da Dona Balbina, a força de sua narrativa foi suficientemente capaz de provocar debates entre os jovens sobre a relação espaço, tempo, memória e poder. Como se percebe na fala dos jovens:

> Natália: O que aconteceu com ela....na infância dela...igual quando ela era pequena ela vivia ali na infância dela. A mesma coisa é a gente quando era pequena, vivemos a nossa infância e a gente não sabe se quando a gente chegar na idade dela vai acontecer a mesma coisa que aconteceu com ela. O que ela viveu na infancia dela ela viu tudo destruido. A gente não sabe se pode acontecer a mesma coisa com a gente.
>
> Hudyson: Por exemplo, nem aqui no bairro, mas aqueles grafites que a gente tirou na foto. Será que quando a gente tiver velho, passando de carro lá´pra ver aqueles grafites vai poder lembrar: ah! lá teve um passeio do projeto da escola?
>
> Leonardo: Não o mesmo grafite, mas será que vai ter grafite?
>
> Natália: Igual aqui na escola (...) vai descarcar tudo. Ou passar tinta...né? Pra colocar outra propaganda. Isso aqui vai ser igual hollywood, cheio de lâmpadas, de luz! eu acho que vai ser assim.
>
> Brenda: Vai ser tudo eletrônico.
>
> (…)
>
> Sonia: A passagem do tempo pode gerar regressão pro bairro Marilândia?
>
> Hudyson: Pode. Eles podem destruir a escola para fazer mais prédio.

> Brenda: Destruir a escola e botar uma faculdade chique aqui.
>
> Sonia: Vocês acham que corre o risco da escola sair daqui?
>
> Natália: Com as demolições dos barracos (…) vamos pensar que se eles forem passar o negócio da população aqui para uma população de alta classe... Se forem pessoas de alta classe, lógico que eles vão querer que tirem a escola, porque muitos dos filhos deles não vão estudar aqui, eles tem dinheiro, vão pagar outra escola. Entendeu? Agora, se fosse gente igual a gente, mais humilde, não vai querer que tira a escola porque tem utilidade pra gente e para eles não vai ter utilidade. Eles vão achar que ta ocupando espaço e que podia fazer outros prédio.

Como o vídeo-clipe gerou um debate caloroso entre os jovens e junto com as discussões o desejo de conhecer o que restou da vila que Dona Balbina narrava emocionada no vídeo, decidimos realizar mais um passeio no centro da cidade com roteiros pré-estabelecidos. Inicialmente visitamos os escombros da vila. Os jovens observavam atentamente, em meio aos amontoados, vestígios de cotidianidades que a pouco tempo deixava de existir naquele local, entre os concretos eles encontraram: bonecas, garrafas de água, portas, vasos, peças de roupas, utensílios...aquela experiência os impactou bastante e muitas perguntas foram suscitadas pelo grupo, como "onde as pessoas que moravam aqui estão agora?"; "o que será feito desse espaço?"; "por que alguns objetos ficaram?"; "será que eles vão sentir falta desse lugar?".

Após a visita aos escombros, passamos a caminhar pela cidade observando os espaços que ainda foram preservados da destruição, e a pergunta que se levantava era: "Por que este lugar permanece e a vila foi demolida? O que os diferem?". A partir do passeio com o foco na observação dos detalhes dispostos em nosso caminho, aqueles jovens puderam conhecer outra cidade, antes invisível aos seus olhos. Como aparece no diálogo a seguir acerca de uma casa, do início do século XX, tombada no centro da cidade, mas que parte dela foi demolida para se transformar em estacionamento:

Hudyson: Oh! (surpresa) Essa casa é chique cara! Quando era nova devia ser maneira, né? Se eu fosse rico, eu teria coragem de comprar e restaurar.

Daiane: Ai gente, olhando assim de fora é uma coisa meio assustadora. Da medo.

Sonia: Por que da medo? O fato dela estar estragada ou a arquitetura dela?

Luana: Tudo!

Gustavo: A arquitetura é maneira, diferente.

Sonia: Por que estão essas escóras aí, heim?

Luana: Pra não cair?

Sonia: Pra não cair. provavelmente quem é dono dessa casa? O que será que ele ta querendo fazer?

Leonardo: Deve ta querendo derrubar pra fazer um desses (aponta para o estacionamento de trás).

O que esse movimento de caminhar pela cidade com aqueles jovens estudantes nos conduz a pensar? Consideramos que a experiência urbana, tal como Paulo Freire (2001) afirmou, é tão educativa quanto aquelas ocorridas nos espaços escolares. A intencionalidade didática imbuída no ato escolar faz com que a natureza da caminhada seja distinta daquela que se processa na vida cotidiana na medida em que, mediante a reflexão escolar, o ato de observar evidências da realidade e do tempo na cidade posiciona-se na linha de frente da reflexão. Além disso, esse mesmo caminhar ocorre na relação com o grupo afetivo e torna-se um ato distintivo se considerarmos a ação do caminhante solitário, ou o flanêur benjaminiano. Na mesma linha, Florentino Fernandes Saenz (2006) nos adverte que a aprendizagem dos estudantes, para além dos conteúdos sistematizados em currículos, está ancorada naquilo que lhes conferem sentido para a vida e que, em grande medida, atravessam suas experiências vivenciadas nas distintas redes de sociabilidade, que lhes conferem identidade, na qual a cidade ocupa lugar de destaque pois "o lugar é, ao mesmo tempo, a construção social e o espaço que transforma a quem o habita" (Fernandez, 2006,

236). Para atingir essa dimensão educativa a ação proativa e a responsabilidade curricular da escola se torna, portanto, fundamental.

O desejo daqueles jovens em descobrir novos espaços na cidade – graças ao desconhecimento gerado em vista de um quadro de alienação urbana em função das condições estruturais de uma cidade partida – tem a ver com a construção de práticas educativas que podem (re) projetar a cidade como espaço público. Falar e sonhar outros espaços públicos possíveis, onde os usos invisíveis dos praticantes ordinários da cidade, conforme conceitualiza Michel de Certeau (1998), podem produzir sentidos narrativos equivalentes aos oficiais e canônicos acerca da memória da cidade. Em outras palavras, as idéias simples de crianças e jovens nos conduzem a centralidade da noção de contra-usos do espaço, usado por Rogério Proença Leite (2004) para discutir os efeitos educacionais e amplificadores da visibilidade das diferenças e pluralidade de formas de viver em cidade. É como se, de forma intuitiva, àqueles jovens foi-lhes dado um olhar coerente como aquela plantada por movimentos sociais urbanos que tentam superar o isolamento e tentam redescobrir uma cidade que sirva ao bem viver.

Desta forma, educar na e com a cidade implica em uma decisão política na medida em que se problematiza a questão de "quem educa quem" (Freire, 2001), gerando assim compreensões acerca dos discursos hegemônicos produzidos sobre a cidade e convertidos em verdades absolutas, criando a partir dessa consciência novas possibilidades de se pensar a cidade hoje e, sobretudo, que cidade se quer para o futuro. Refletir a polifonia envolvendo as camadas de tempo na cidade contribui substantivamente para a formação da consciência histórica.

Aqueles meninos que desejavam descobrir os espaços da cidade onde havia grafite descobriram, por exemplo, que a cidade muda na medida em que se fazem usos econômicos do espaço e que, portanto, as ruínas e destruição na cidade pode nos ajudar a entender a dimensão de humanidade que organiza a vida dos praticantes ordinários da cidade em cada tempo e sociedade. Em momento, esta descoberta da cidade real, acompanhada por tentativas de ensaios de contra-usos da cidade, foi desenvolvida fora do currículo oficial a partir da vontade de uma professora, que não tem sido muito boa vista no contexto escolar,

em virtude do fato de que supostamente ela estaria "premiando" os alunos preguiçosos com passeios pela cidade. O resultado visível da ação, no entanto, tem deixado suas marcas no espaço da escola, a partir do desejo dos jovens de, no espaço público, por eles mais reconhecido e valorizado, deixar suas marcas sob formas de desenhos. Ademais, tem mudado a perspectiva de compreensão das relações entre espaço público e sua gestão, tem provocado reflexões sobre problemas socialmente relevantes, tem permitido a voz, a construção de argumentos e a produção de diferentes modos de expressão, tem proporcionado, em síntese, aprendizagens significativas. E o mais importante: o fizeram percebendo e experimentando a problemática da sensibilidade em sua conexão, interface com o urbano. Cremos que neste ponto reside o principal elemento de potência para provocar o diálogo entre os professores na escola: a possibilidade de olhar, sob a perpectiva da sensibilidade, múltiplas experiências humanas no espaço urbano. Um eixo que permite que a escola se converta em um espaço de partilha de sujeitos portadores de distintas experiências. Efetivamente, neste momento, temos hoje grandes desafios: permitir a reflexão sobre o tema das sensibilidades no interior de um cenário em que as novas configurações do urbano demandam novos modos de promover as relações entre racionalidade e sensibilidade para compreender o outro no espaço da vida cotidiana.

Assim, quando a cidade se torna um tema aberto ao encontro escolar ocorre a construção de um olhar atento/observador e uma atitude de compreensão dos fenômenos que organizam a sua vida: a heterogeneidade urbana; a lógica de expansão própria de uma cidade capitalista; os efeitos das mudanças nos usos do espaço urbano; o deslocamento da população para novas áreas e renovação de áreas antigas, ganhando novos usos e valores. Portanto, quando a cidade se dispõe como elemento de mediações pedagógicas próprias da ação escolar, tem lugar o desenvolvimento de uma consciência da cidade e consequentemente, a consciência do direito a cidade. A cidade, assim, passa a ser outra vez habitada, agora pelo olhar escolar, um olhar capaz de transformar sujeitos, cidadãos, escolas e, em última análise, a própria cidade.

Referências

BENJAMIN, Walter. Passagens. Belo Horizonte: UFMG, 2009.

CALVINO, Italo. Cidades invisíveis. 12. Ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CERTEAU, Michel de. A invenção do cotidiano. Petrópolis, Vozes, 1998.

CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. Revista Brasileira de Educação v. 11 n. 31 jan./abr. 2006

FREIRE, Paulo. Educação permanente e as cidades educativas. In: Política e Educação: ensaios. São Paulo: Cortez, 2001. p. 11-15

GOODSON, Ivor. Currículo, narrativa e futuro social. Revista Brasileira de Educação v. 12 n. 35 maio/ago. 2007

LEITE, Rogério Proença. Contra-usos da cidade: lugares e espaço público na experiência urbana contemporânea. Campinas:Ed. Unicamp, 2004

MEIRIEU, Phillipe. Apprendre de la ville:à l'intersection de l'espace et du temps. 2001. Disponível em: http://www.meirieu.com/ARTICLES/APPRENDRE%20DE%20LA%20VILLE.pdf

MIRANDA, Sonia Regina e PAGÉS, Joan. Cidade, Memória e Educação: conceitos para provocar sentidos no vivido. In: MIRANDA, Sonia Regina e SIMAN, Lana Mara Castro. Cidade, Memória e Educação. Juiz de Fora, EDUFJF, 2013

PAIS, José Machado. Um dia sou turista na minha própria cidade. Sociologia, urbanismo e políticas culturais. Cidades, Comunidades e Territórios,Lisboa, n. 18, p. 29-40, 2009.

RICOEUR, Paul. Tempo e narrativa: o tempo narrado (vol. 3). São Paulo, Martins Fontes, 2010.

SANZ FERNANDEZ, Florentino. El aprendizaje fuera de la escuela. Madrid: Ediciones Acadêmicas, 2006.

SARAMAGO, José. Palavras para uma cidade. Disponível em http://caderno.josesaramago.org/1253.html.Consulta em dezembro de 2014.

¿Qué América Latina enseñamos? Una mirada crítica al texto escolar chileno.

Simón Carrera Castro
Estudiante de Pedagogía en Historia, Geografía y Educación Cívica de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE). Actualmente Pasante Otoño 2014, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)

Camila Saavedra Solís
saavedracami@gmail.com
Estudiante de Pedagogía en Historia, Geografía y Educación Cívica de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE). Actualmente Pasante Otoño 2014, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)

Resumen

Nombrar el espacio geográfico que habitamos es un acto problemático. Mucha tinta ha sido utilizada para resolver esta pregunta, pues dar una posible respuesta significa sin dudas, adherir a una visión paradigmática de la historia y la geografía entendidas en su complementariedad dentro de las Ciencias Sociales. La enseñanza de América Latina en el curriculum chileno se ha desarrollado bajo las directrices del Ministerio de Educación, siendo el que genera los Planes y Programas y escoge los textos escolares que masifican un discurso determinado entre los estudiantes chilenos. Revisar aquello que se está enseñando bajo una mirada crítica parece fundamental para ofrecer otras perspectivas de comprensión. Para este artículo revisaremos el concepto de Latinoamérica o América Latina que se utiliza y enseña a través de los textos escolares de segundo y cuarto medio, entregados por el Ministerio de Educación de Chile para el año escolar 2013.

Palabras claves: Latinoamérica; Texto escolar; discurso geográfico.

Abstract

Appoint the geographic space which we live, is a problematic act. Much ink has been used to solve this question, since given one answer mean undoubtedly adhere to a paradigmatic view of history and geography, understood in their complementarity like Social Sciences. The teaching of Latin America in the Chilean curriculum is developed under the guidelines of the Education Ministry, they write the Plans and Programs and choose the school's books for Chilean students. Reviewing what's teaching under a critical view is fundamental for open other perspectives of comprehension. For this article we review the Latin America concept which is used and teach through the second and fourth grade's school's books given by the Education Ministry of Chile for the 2013 school year.

Keywords: Latin America; Textbook; Geographic speech.

¿Por qué se llama América este continente? Es una pregunta que todos hemos oído tras largos años de escolarización. La mayoría de las veces la respuesta hace alusión a Américo Vespucio y se nos cuenta un breve relato de su biografía. Más allá de la toponimia del territorio Americano, la pregunta ha de ser ¿En qué territorio vivimos y qué visión histórica se expresa cuando lo nombramos? El siglo XIX cambió la estructura del territorio (en el ámbito interno continental) al consolidarse el espacio geográfico como expresión de los Estados-Nación y su paulatina fijación fronteriza. La reconfiguración territorial no solamente estuvo marcada por la superposición de una nueva espacialidad interna, sino que también por las pretensiones imperialistas de las potencias de la época. Las independencias americanas significaron "el reordenamiento del mundo moderno/colonial" (Mignolo, 2007) y debe entenderse "en relación con un imperialismo en ascenso en Europa, apoyado por una economía capitalista y en el deseo de determinar la forma de la "emancipación" del mundo no europeo". (Ibíd., p. 81). Las disputas entre metrópolis se plasmaron en proyectos que buscaron generar lazos de acercamiento y unidad con los países americanos. América Latina representó la América del Sur con base "católica y latina" (Ardao, p. 161) a diferencia de la América del Norte "protestante y anglosajona" (Ardao, p. 161). De este

modo se definió la cercanía cultural de Francia con la región del Sur, expresada en la fascinación de la intelectualidad americana hacia el modo de vivir francés. Pronto la América adjetivada como latina, sufrió la arremetida de la protestante y anglosajona del Norte. Estados Unidos se incorporó al debate con el término Pan América, "introduciendo la novedad de un "panismo" de fundamentación geográfica a escala continental". (Ibíd., p. 158) El expansionismo norteamericano motivado por razones político-económico se materializó durante el siglo XIX y XX con la teoría política del Destino Manifiesto y la Doctrina Monroe.

La Confederación Hispanoamericana de Bolívar se constituyó en la búsqueda de una "identificación política y administrativa" para el territorio americano. El pensamiento liberal se caracterizó por la creación de un sentido de Unidad que se trazó sobre el pasado y el futuro. No podemos dejar de hacer mención a Nuestra América de Martí, quien en 1891 enunciaba en su ensayo "¡Estos nacidos en América, que se avergüenzan, porque llevan delantal indio, de la madre que los crió, y reniegan, ¡bribones!, de la madre enferma, y la dejan sola en el lecho de las enfermedades!" (2005, p.32) haciendo alusión a aquellos que aún conservaban prejuicios raciales.

Las visiones culturales, políticas y económicas sobre América fueron construidas a partir de las Independencias, sobre la base de fuerzas internas, que se esfuerzan en la creación teórica de un espacio geográfico caracterizado por la existencia y consolidación de los estados- nacionales y en el ámbito regional, por fuerzas externas que a partir de un relato histórico- geográfico pretenden sustentar el nuevo imperialismo entre y sobre las nuevas naciones. Los criollos americanos en la búsqueda de una nueva identidad tanto nacional como subcontinental van a adherir a la idea de América Latina "permitiendo a las elites criollas distanciarse de su pasado español y portugués, abrazar la ideología de Francia y olvidarse del legado de su propia conciencia crítica. Así, los criollos americanos dieron la espalda a indios y negros y se volvieron hacia Francia e Inglaterra". (Mignolo, 2007, p.91)

La historia de la colonialidad entendida como "la matriz subyacente del poder colonial que siguió existiendo en Estados Unidos, América del Sur y el Caribe después de la

Independencia". (Ibíd., p. 92) ha operado sobre los saberes que han sido enseñados en las Instituciones educativas de los países americanos. La mayoría de las veces, los estudiantes e incluso los docentes conocen más la historia del colonialismo, por ejemplo los episodios de –la conquista de América por los españoles- que los saberes de los pueblos indígenas y su percepción sobre esta Conquista. En este contexto Mignolo (2007) señala que la llegada de los españoles revoluciona la vida de los pueblos del Tahuantinsuyo y Anahuac en la medida en que es una alteración total a sus formas de vida. El Pachakuti (palabra de origen andino) es el nombre de esta alteración, "invasión violenta, destrucción despiadada, desprecio por las formas de vida existentes en el continente y, en suma, convulsión de todos los niveles de existencia y momento fundacional de la herida del mundo moderno/colonial.". (Ibíd., p. 77)

Propósito

El propósito de este artículo es presentar las contradicciones que se producen en la Enseñanza de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales, al superponerse formas de comprensión del espacio geográfico desde una vertiente fundamentada en los Estados-nación, intentando a la vez explicar, localizar y limitar a los pueblos (principalmente indígenas, aunque no solo estos) dentro de una visión territorial con escalas geográficas distintas a las propias, que escapan y contradicen sus cosmovisiones y proyectos socio-espaciales. Para ello se analizará la transposición didáctica del curriculum de Historia, Geografía y Ciencias sociales, plasmada en los textos escolares entregados por el Ministerio de Educación de Chile.

El docente y urgentemente el que enseña geografía debe tener posición respecto a lo que supone el concepto de Latino América- Pan América- Hispanoamérica- Nuestra América- (y otros tantos), como lo tiene de la realidad a la que se refiere al enseñar. Por supuesto esto no es exigencia de una defensa a ultranza de una única forma de comprensión, o de una posición definitiva y exclusiva dentro de los discursos académicos al respecto. Es una invitación a presentar su posición y las demás como posibilidad y conflicto sobre la

realidad. La realidad y por ello también aquello que llamamos comúnmente como Latinoamérica está en movimiento, así como las ideas que sobre ella formulamos. Este movimiento, este debate, debe entrar al aula no solo como presentación de posturas igualmente validas cuya contradicción se resuelve en un lugar lejano, sino como posibilidad, tanto las ya presentadas como de las que se puedan crear para entender, nombrar y comunicar la realidad.

El problema que estudiamos se vuelve evidente en el concepto de Latinoamérica, que por su carácter polifacético a nivel cultural, geográfico y como proyecto histórico, permite vislumbrar las contradicciones, preferencias y silencios con respecto a la comprensión del espacio. A la vez que presenta una tensión para las propias categorías geográficas abordadas en la enseñanza escolar.

Para dar respuesta a nuestro problema buscaremos indagar aquello que se enseña de América Latina en el sistema educativo chileno. Para ello se analizaron los Planes y Programas, encontrándose que América Latina como contenido se trata en la tercera unidad de Cuarto Medio, es decir es la última unidad del subsector que se aborda en las instituciones escolares. No obstante, los conocimientos sobre las categorías con las cuales se trabaja el concepto, y principalmente aquellas vinculadas con el surgimiento de Latinoamérica como proyecto y forma de comprensión espacial, se encuentran fuertemente vinculadas con los contenidos tratados en Segundo Medio con respecto a las independencias americanas, la constitución del Estado y su territorio. La vinculación entre ambos contenidos se evidencia en la fuerte presencia de una visión geográfica basada en el Estado, idea que compone nuestra hipótesis al momento de realizar este análisis y que buscaremos explicar. Desde la historia y la geografía el proceso de formación de los Estados y las naciones americanas es fundamental para el surgimiento y la comprensión del término Latinoamérica. Ambos tienen una relación de construcción mutua en cuanto son proyectos políticos, que engloban aspectos sociales, geográficos, culturales en constante disputa y vinculación.

Como ya hemos presentado daremos rumbo a la indagación a través de dos textos escolares utilizados durante el año 2013. El texto del estudiante "Historia y Ciencias Sociales" para Cuarto año de Enseñanza Media, Editorial ZIG ZAG año 2012. Y el texto del estudiante de la misma asignatura para Segundo año de Enseñanza Media, Editorial Santillana, también editado el año 2012. Ambos textos fueron utilizados a nivel nacional durante el año 2013.

En el caso de Cuarto Medio se evaluará específicamente: la Unidad 3, América Latina contemporánea que contiene tres capítulos: 1- El espacio geográfico en América Latina 2- Dimensión política y humana de América Latina y 3- América Latina: continuidad y cambio.

Para Segundo Medio trabajaremos principalmente las siguientes unidades, (que son equivalentes a los capítulos del texto de Cuarto Medio): Unidad 1, Los pueblos indígenas en la Colonia, Unidad 2, El legado colonial, Unidad 3 Independencia y aprendizaje político y Unidad 6, Expansión territorial chilena.

Análisis del texto de Cuarto Medio

El capítulo 1 de la Unidad América Latina nos presenta una visión de espacio geográfico, que es abordada por la serie de contenidos que el texto de estudio declara como constitutivos de la Unidad de Aprendizaje. En el ámbito de Identificar/caracterizar/ conocer nos señala: Las implicaciones que presenta el concepto de América Latina/La geografía física de América Latina, distinguiendo climas, relieve, diversidad de paisajes y desafíos medioambientales/ Los grandes sistemas hidrográficos de la región/ Los riesgos naturales más frecuentes de la región. En relación a las habilidades más complejas Ubicar/ Analizar alguna de ellas son: Espacialmente las principales formas de relieve e hidrografía de América Latina/ Espacialmente los principales climas que se dan en la región. (ZIG-ZAG, 2012)

El espacio geográfico presentado por el texto de estudio, se constituye desde una visión paradigmática regional, "la que Hettner definió a partir de tres aspectos fundamentales: la descripción de las características de la zona homogénea, la búsqueda de rasgos comunes en

su interior y la comparación entre la homogeneidad de una región y la de otras para establecer lo que las diferencia" (Claval, 1981, p. 320). En ese sentido, puede afirmarse que, a pesar de la insistente búsqueda de la diferencia, propia de la geografía regional, estaba también influida por la indagación sobre la unidad (Ramírez, 2003, p. 31), inquietud predominante cuando ésta se desarrolló" (Ramírez, 2007). La búsqueda de la unidad espacial y temporal es una constante en el texto de estudio, en el primer capítulo, dicha unidad está fundamentada en la enseñanza y promoción de una geografía natural que da unidad al territorio americano. El propio texto de estudio define en la Unidad 2, el concepto de región como: "La región es una categoría de análisis propia de la geografía, que permite distinguir, en el espacio geográfico, elementos continuos y comunes que hacen posible entender un área como un todo. En 1985, Pierre George, destacado geógrafo francés, definía la región como "una porción de espacio caracterizada por una o más realidades". (ZIG-ZAG, 2012, p. 124) "Por lo tanto, una región es un espacio geográfico que presenta cierta homogeneidad, lo que permite que se comporte como una unidad distinguible de otras, pudiendo así identificar ciertos límites que nos indican dónde terminan unas y dónde comienzan las otras. Un aspecto muy importante es que la región también puede ser entendida como tal, tanto por sus elementos naturales como culturales, los que en conjunto, le otorgan singularidad y, con ello, unicidad" (Ibíd., p. 124).

La insistencia en la unidad como categoría de análisis de América Latina, trae consigo una pregunta fundamental: ¿Desde qué elementos se construye esta pretendida unidad? ¿Cuáles son sus dimensiones históricas, espaciales y temporales? Y por último qué cabida tiene la diversidad como elemento de análisis y habilidad cognitiva al motivarse constantemente la creación/ búsqueda de la unidad.

El segundo capítulo Dimensión política y humana de América Latina, se inicia con el acento en la diversidad, planteando que el continente estuvo poblado por una diversidad de pueblos originarios que tenían diversos grados de civilización y que al llegar los españoles se produce un "cruce entre ambos grupos" lo que da lugar al mestizaje. En adelante el texto de estudio tratará conceptualmente a la población americana desde el mestizaje.

La presencia paradigmática de la geografía regional en la redacción de la Unidad, determina la relación constante entre geografía física y geografía humana. Ejemplo de ello, es el apartado de distribución de la población americana, definiéndose factores físicos-naturales, económicos e históricos. Luego se describe el volumen de la población americana, las tendencias demográficas, la movilidad de la población, los procesos de urbanización en América Latina, para a partir de la información brindada, desarrollar el análisis económico de la región. Presentándose como títulos de página: La economía de la región, Teorías de desarrollo para la región (haciéndose alusión a datos estadísticos de la CEPAL) Los recursos naturales de América Latina y las Actividades Económicas de América Latina.

La presentación de ambos capítulos y sus contenidos temáticos nos permite comprender qué saberes presenta el texto de estudio y bajo qué enfoques se construye el relato presentado. El paradigma regional como concepción geográfica, se materializa a la vez en el texto como una categoría escalar, seleccionándose un recorte de la realidad para desarrollar su estudio. Latinoamérica es presentada por el texto, como una unidad regional, aludiendo constantemente a elementos geográficos, tales como clima, relieve y geoformas. Al introducirse en el segundo capítulo la geografía humana, se desarrolla una unidad/diversidad estadística, aludiendo a una población que en ciertos momentos se torna deshumanizada y ahistórica. La conjunción de elementos explicativos de la geografía física y humana da como resultado al finalizar el segundo capítulo, los indicadores económicos de la región. Así América Latina aparece ante los ojos de los estudiantes como un espacio geoeconómico que se articula a partir de las mismas necesidades y desafíos. El texto señala: "Como se ha esbozado, la región dispone de una amplia gama de recursos naturales, los que son vitales para su desarrollo económico." A continuación estudiaremos con más detalle la presencia y distribución de estos recursos según el sector de actividad económica al que pertenecen". (Ibíd., p. 260) Como eje articulador para el análisis económico de la región el texto presenta teorías de desarrollo: Teorías de modernización- Teorías desarrollista- Teorías de la dependencia- Teorías de desarrollo económico y Neoliberalismo (Ibíd., p. 256) proponiendo dichas teorías como elementos analíticos "para la búsqueda de

propuestas para la implementación de políticas públicas orientadas a revertir esta situación y a generar crecimiento y desarrollo económico-social" (Ibíd., p. 256).

El espacio geográfico subyacente al texto de estudio, aunque no lo declara explícitamente se sitúa desde el enfoque Posibilista de la geografía para explicar la conformación del sistema mundo. En este enfoque, creado por Vidal de la Blanche, "define a la geografía como la ciencia de los lugares" (Quani, 1992 pág. 48), esto es, explica la producción espacial a través de la utilización de unidades espaciales concretas denominadas regiones, las cuales dentro de sí contienen rasgos en común siendo estos mismos rasgos los que permiten darle a la región elementos de homogeneidad. Continuando con la visión de la Blanche, el posibilismo indica que las unidades regionales son modificadas por el ser humano debido a que "…el hombre es parte íntegra del paisaje. Él lo modifica y lo humaniza en cierto modo…"(Blanche en Quani, 1992, p. 48) es decir que el ser humano es capaz de modificar los lugares en la medida de sus posibilidades, todo en pos de generar riquezas y poder satisfacer sus necesidades. Esta visión aunque no es parecida, se complementa con el enfoque planteado por el determinismo alemán de finales del siglo XIX pues este último, al momento de utilizar una unidad espacial concreta como por ejemplo un país, "explica que las diferencias organizativas de los seres humanos ya sea desigualdades territoriales se deben sólo a conformación natural" (Quani, 1992 pág. 44). Esta fórmula de comprensión del espacio geográfico se vislumbra claramente al analizar los elementos que incluye el texto para conformar el relato de América Latina, intentando conjugar el espacio geográfico como factor físico y humano en la construcción de una unidad geográfica: la región de América Latina. El proyecto de América Latina se articula así, conceptualmente a través de estos dos capítulos como un proyecto económico que se explica desde una homogeneidad justificada a nivel de contenido.

Es importante mencionar que la trascendencia geográfica de los enfoques posibilista y determinista nace con la consolidación de la geografía humana, la cual intenta explicar más que describir una situación particular (la de América Latina por ejemplo). Esta crítica a ambos enfoques también nace como respuesta a la adolescencia de ideología por parte del posibilismo y el determinismo, los cuales al abordar los espacios se abstraen de tal manera

que sea imposible para el lector o interprete de concebir la real trascendencia de las implicancias de cualquier proyecto de dominación del territorio. No obstante lo anterior, es importante señalar que el énfasis de la geografía humana se basa en dejar de lado la relación sociedad naturaleza/ hombre medio, tal como lo venía realizando la escuela francesa y alemana de Geografía, sino más bien ahonda en las relaciones entre los diversos actores que componen el territorio en diversas escalas y así dilucidar por qué (explicar) existen las disparidades entre diversos territorios, es decir no homogeniza, sino más bien particulariza los territorios en pos de darle solución a dichas disparidades.

El énfasis en el concepto de región empleado en el texto escolar, presenta al docente reflexivo la pregunta: qué propósitos justifica y enuncia la transposición didáctica para la Enseñanza de América Latina y qué elementos discursivos del texto son empleados para sostener la tesis de América Latina como una unidad regional. Algo que llama la atención es que el análisis de la región, es una suerte de monografía entre los países que engloba. De este modo, el discurso sostenido por el libro de texto, es que Latinoamericana contemporánea es una suerte de historia y geografía de los países latinoamericanos. La región como concepto geográfico ha tenido fuertes implicancias en la construcción de una forma particular de ver la historia, a la vez que responde a un momento particular de la historia de occidente. A mediados del siglo XX, una vez terminada la Segunda Guerra Mundial, cuando el mundo precisaba de condiciones que le permitieran salir de la crisis de la posguerra, se requería de una unidad territorial "que permitiera organizar la intervención del Estado con fines de evolución y progreso. Para ello, la categoría de región dio una posibilidad importante, al integrarse a la de desarrollo, originando que se hablara de desarrollo regional, como la necesidad de generar regiones que permitieran promover la industrialización y, por lo tanto, la modernidad" (Ramírez, 2003, en Ramírez, 2007). El autor da cuenta del rol protagónico del Estado en la organización del territorio, en el caso chileno esto es evidente al leer la Constitución de 1980 que fija la regionalización del país. En el caso de América Latina (en el curriculum chileno) la cita da cuenta de ciertos elementos que vale la pena resaltar; el primero en relación a quién construye la región, como actor geográfico.

En este caso, la región actúa como escala de análisis que se materializa en un proyecto histórico-geográfico que no solo da cuenta de un pasado sino que pretende construir un futuro. Dicho futuro debe ser edificado por instituciones que sean capaces de trazar un proyecto de porvenir, en el caso del texto de estudio dichas instituciones son las que agrupan a los países de la región, como es el caso de la CEPAL. Finalmente los Estados de América Latina se sitúan ante el estudiante como creadores de una espacialidad que se materializa finalmente en un proyecto particular de futuro: la modernidad y el desarrollo. Así el texto señala. "Ante esta situación se deben establecer estrategias de desarrollo que permitan superar los aún elevados índices de pobreza. Para lograr este objetivo, los países, atendiendo a su diferente nivel de desarrollo y a sus necesidades específicas, han de establecer políticas macroeconómicas que les permitan alcanzar un crecimiento económico sostenido, que a su vez puedan generar riqueza, mejores condiciones de empleo e igualdad de oportunidades para el conjunto de la población". (ZIG-ZAG, 2012, p. 268) Finalmente cabe preguntarse qué América Latina Contemporánea analiza el texto de estudio, quienes son los actores que contempla como constructores de la historia y la espacialidad, en otras palabras ¿Dónde están los subalternos?

El territorio en el texto de Segundo Medio.

En la Unidad 2 de Segundo Medio (SANTILLANA, 2012) se aborda la temática histórica de la Conquista y la Colonia haciendo alusión constante a la categoría de territorio, que en ocasiones se vuelve sinónimo de territorio nacional. Se tiende a representar el territorio nacional como base de comprensión espacial, llegando inclusive a titularse el capítulo dedicado a la conquista "La conquista del territorio nacional". Así existe un trato del concepto de territorio que se presenta como una categoría espacial escasamente problematizada e historiada, ejemplo de ello es el siguiente párrafo presentado por el texto, "Cuando los españoles arribaron al territorio chileno, este estaba poblado por una variedad de etnias en diferentes estados de desarrollo cultural." (SANTILLANA, 2012, p. 19).

El texto de estudio presenta una fuerte diferencia al referirse a la conquista española que avanza en su territorio y la resistencia indígena que va perdiendo tierras. Mostrándose dos categorías espaciales desequilibradas que relevan el valor de la conquista como visión espacial predominante antes que la espacialidad indígena previa y en resistencia, a la cual se le niega su territorialidad reduciéndola a un bien disponible, a suelo o tierra."La conquista del territorio nacional ocasionó importantes consecuencias en los diversos pueblos existentes a lo largo del país, quienes recurrieron a la guerra para defender sus tierras y dominios de los españoles, aunque en la mayoría de los casos los conquistadores se impusieron sobre los indígenas". (Ibíd., p. 19) Entendiendo que pudiese desarrollarse con fines explicativos, parece errado como se describe el territorio habitado por los pueblos originarios americanos. Se les asocia a la cartografía del territorio chileno actual, relacionando su ubicación a las clásicas tres grandes regiones Norte, Centro y Austral, haciendo coincidir a los indígenas dentro de estos límites inexistentes en su temporalidad y espacialidad. Así la zona norte se presenta "comprendida entre las actuales Regiones de Arica y Parinacota, y Coquimbo" (Ibíd., p. 15). Según algunos geógrafos "Esto ocurre cuando las geografías del pasado son representadas en soportes cartográficos elaborados para geografías recientes" (Lobato y Suriano, 2000, p. 26) (en Ramírez, 2007). Los límites regionales, asociados al Estado-Nación actual se superponen a la espacialidad de los pueblos que presentan, contradiciéndose con el título de la Unidad: "Los pueblos indígenas en la Colonia", (SANTILLANA, 2012) cuando se refiere a estos como contenidos dentro de una unidad espacial inexistente para dicho periodo, que es Chile, presentando una delimitación espacial confusa para el estudiante al no estar en sintonía con el fenómeno histórico que se estudia.

En la Unidad 6, Expansión territorial chilena. (Ibíd.) La expansión interna de Chile, de mediados del siglo XIX, aparece como el poblamiento de zonas desocupadas o escasamente pobladas. Al punto que la ocupación de Llanquihue por colonos extranjeros aparece como solución a la reducida población de Chile. (Ibíd., p. 123) Para el caso de la Araucanía, muestra dos momentos. En el primero "Se desarrolló un proceso de colonización espontánea que fue fomentado desde el Estado y se materializó en la venta de tierras indígenas, inicialmente las de la provincia de Arauco, a comerciantes y militares." (Ibíd., p.

179) Un segundo momento, a partir de 1860, es la ocupación militar; "La penetración del Estado en la zona de la Araucanía significó un cambio en las formas de vida de la sociedad mapuche. Las políticas de ocupación fueron violentas, en muchos casos, pues la población mapuche se resistía al avance del Estado chileno." (Ibíd., p. 181) La ocupación del territorio mapuche es trabajada únicamente desde la visión del Estado, "a mediados del siglo XIX el éxito de las acciones desplegadas por el Estado era evidente y, salvo por la zona de la Araucanía, el territorio continental de Chile se encontraba sometido legal y efectivamente a la soberanía nacional." (Ibíd., p. 165) Sin referirse a la experiencia de la dominación desde la perspectiva indígena, quienes aparecen como sometidos a la soberanía del Estado y desplazados o reducidos en sus territorios, sin una mirada al valor que la tierra y su pérdida significa para su cultura.

Bajo esta forma de comprensión espacial es poco probable que se permita una comprensión de la complejidad del territorio, pues aparece como un territorio definitivo y único, truncándose eventualmente, las habilidades geográficas de los estudiantes. La nación, y lo nacional se presentan como unidades territoriales reales, inmutables, casi naturales, tal como si se tratara de una región geográfica cuya unidad se presenta como incuestionable. De modo que "el territorio queda reducido a su expresión material y jurisdiccional. Según esta concepción, el territorio es la porción de espacio definido por las leyes y la unidad de gobierno de un Estado (Gottmann, 1973); por tanto no se acepta otro territorio dentro del territorio nacional, porque eso atentaría contra el principio de soberanía exclusiva y excluyente del Estado, asumiendo la definición propia del Estado nacional (Vacaflores Rivero, 2009" (Bendedetti, 2011, p. 28) Bajo esta concepción del territorio, que se reduce al territorio nacional; la nación y la región ocupada por ella, entendidas como escalas de análisis geográfico se confunden para dar sustento a la geografía nacional. La Nación, un proyecto histórico relativamente reciente, es el que domina en la comprensión espacial, como inmutable desde la perspectiva del análisis del discurso presentado por el texto de estudio.

Los problemas de la escala nacional-presentista.

La necesidad de presentar categorías espaciales que contengan relaciones históricas es fundamental para la enseñanza de las Ciencias Sociales. Milton Santos señala al respecto; "Cada persona, cada objeto, cada relación es un producto histórico. De esa manera, conseguimos comprender como nuestra disciplina estudia las relaciones, que se dan por medio de los objetos. Hay una interdependencia entre los objetos y las relaciones."(1996, p. 57). Así las visiones presentistas y ahistóricas con las que se aborda el espacio geográfico en el texto de estudio, encubren y disfrazan estas relaciones espacio- tiempo para dar un papel predominante a las formas de organización, comprensión y vivencia del espacio actuales en detrimento de aquellas subalternas o derrotadas en el proceso histórico por la disputa sobre el territorio y la territorialización. Lo que dificulta o impide el comprender y no solo identificar el espacio, pues "para comprender cualquier fracción del planeta hay que tener presente la totalidad del proceso que la engloba, asimismo para comprender la realidad global es indispensable entender lo que es la vida en las diferentes regiones; sus funcionamientos específicos, sus especializaciones, sus relaciones, en fin, su disposición particular, siempre en movimiento."(Ibíd., p. 47) Este movimiento al que se refiere Milton Santos, es también comprendido como dinámica. "En geografía y en todas las ciencias que tratan sistemas espaciales a gran escala, el concepto de dinamismo puede reducirse al de historismo, aunque el problema no acaba aquí. El comportamiento de los sistemas espaciales a gran escala puede estudiarse, por tanto, en términos de su desarrollo histórico" (Rykiel, 1984, p. 27) que es fundamental para generar comprensión.

Benedetti aborda el tema en torno a la región, pero es perfectamente transportable al de nación o territorio nacional, como construcciones dinámicas y sociales. "Las categorías regionales forman parte del entramado de relaciones sociales, no son productos externos a la sociedad, no se forman en instancias previas o posteriores a los acontecimientos sociales: la región es, también, un acontecimiento social. Y no sólo la región como espacio social tiene su historia, sino también como idea, como categoría, como nombre." (Benedetti, 2009) Tal como la región el territorio nacional tiene un sentido histórico, propio del proyecto al cual se entronca.

Se puede reconocer en el proceso de institucionalización de cualquier delimitación espacial, un ciclo que parte con su emergencia, luego un momento de transformación y otro de desaparición o sustitución (Ibíd.) Y por tanto la disputa sobre el espacio es un campo abierto a nuevos proyectos o el resurgimiento de antiguas propuestas sobre la territorialización.

América Latina y su historia.

El texto de estudio de Segundo Medio, (SANTILLANA, 2012) desarrolla algunos acercamientos a la idea de Latinoamérica. Así, el objetivo expresado al inicio de la Unidad 2, "El legado Colonial señala: "Reconocer que la identidad cultural latinoamericana se construyó a partir del encuentro entre españoles e indígenas". Para sostener esta postura comienza declarando que "Existe consenso entre los cientistas sociales en que existe una identidad latinoamericana que permite que nos identifiquemos como una cultura diferente al resto del mundo, a pesar de las particularidades que se registran entre los países que conforman Latinoamérica. Sin embargo, al momento de definir los elementos que constituyen esta identidad, surgen una serie de posturas que enfatizan diferentes componentes de nuestra cultura, (Ibíd., p. 65) sea Hispanista, Mestizo, Indigenista. El momento de conjunción cultural aparece fundada en la unidad dada por la conquista de América y negada en su anterioridad. Al no preocuparse de las cosmovisiones de los pueblos, la unidad aparece únicamente bajo la imposición de formas sociales únicas, traídas e impuestas por europeos. La organización familiar, la relación con la naturaleza, la territorialidad, la multiplicidad de entes no humanos que forzadamente pueden ser clasificados como deidades, todos estos aspectos de unidad o coherencia cultural de los pueblos prehispánicos (pero que son también pos hispánico, pues continúan) les son negados.

El texto de estudio, presenta escuetamente los nombres que señalan a este territorio, en una breve cita, y solo después de limitar la unidad a los componentes históricos Europeo e Indígena, y su combinación. "De este modo, investir a América Latina como una cultura

mestiza, barroca y espiritual, es pensarla como una particularidad, en donde se amalgamaron sangres y símbolos, en una historia de complejas combinaciones que torna muchas veces, difícil definir su rostro. Las mismas denominaciones del territorio patentizan su incerteza: América, Nuevo Mundo, Hispanoamérica, Latinoamérica, Indoamérica, siendo las tres últimas las que muestran el intento por singularizar el juego de la etnicidad múltiple, dándole dominancia a unos componentes sobre otros: el latino, el español, el indio. Tal vez, la acuñación del término "Mestizoamérica" propuesto por Aguirre Beltrán, sea el que con mayor precisión enuncie el rasgo cultural más sobresaliente de nuestro continente." (Sonia Montecino, 2001, citado en Santillana, 2012)

Esta predilección por mostrar la naturaleza Mestiza de la población, niega el carácter de las resistencias indígenas, y su unidad/ diversidad anterior. Latinoamérica, entendida como aquello que le da la unidad para ser una región y una cultura es presentada como producto de los europeos, al mostrarse como resultado de la conquista y no como acción particular, como una cultura anterior y en movimiento, de la cual los europeos son un parte más, importante más no el inicio de la cultura americana y su unidad. En cambio, aquello que genera la unidad cultural, es según muestra el apartado 4.1 La herencia española en América de la Unidad 2, son la religión católica con sus expresiones sincréticas, una historia común basada en un mismo modelo de dominación y urbanización. El caso de la dominación portuguesa no es abordado en el momento. Pero se puede esperar una coherencia entre su herencia y la hispana.

Latinoamérica es nombrada en el texto de Segundo medio: para hablar del mestizaje (SANTILLANA, 2012, p.65), del movimiento independentista (con media página dedicada a la idea de Bolívar) (Ibíd., pp-101-103) y para mencionar el predominio liberal-oligárquico entre 1870 y 1930 (Ibíd., p. 269)

América Latina como proyecto de futuro.

"América en relación con la cultura occidental no ha sido otra cosa que tierra de proyectos. Tierra ideal y, por lo mismo, tierra del futuro. Europa ha sido la primera en negar una historia a América. Le ha dotado de futuro pero arrancándole todo posible pasado. América es un Mundo Nuevo y, por serlo, un mundo continuamente sin historia. El hombre europeo ha visto siempre en América la tierra en que pueden llegar a ser realizados sus sueños. Por esto no acepta una América que haya creado algo; América es sólo posibilidad, no realidad.

El futuro de América es prestado, se lo han prestado los sueños del hombre europeo. En este ser el futuro de Europa, lo que aún no ha sido ni es, está la continua novedad de América, su ser siempre tierra nueva, tierra de proyectos". (Zea, 1972, pp. 38-39) La frase del intelectual mexicano introduce ciertos elementos que vale la pena destacar, ya que se relacionan con el modo en que el texto escolar trata la historia de América Latina. Los apartados aquí analizados, correspondientes al texto de Segundo y Cuarto Medio, nos muestran una Latinoamérica cuya identidad cultural se construye a partir del encuentro de españoles e indígenas, que se sitúa en la época Colonial y otra que se remite a la América Latina Contemporánea. Antes de continuar el análisis de lo que el texto presenta, es fundamental nombrar al menos brevemente, aquello que no expone. Las palabras de Zea son en cierto sentido, representativas de la historia que se está enseñando. Por un lado, se enfatiza como momento fundador del ser americano, el mestizaje que comúnmente es explicado a partir de la mezcla racial y cultural del indígena y el español. Así se obvia la historia de los pueblos originarios, con la excepción del relato de las grandes civilizaciones americanas "Aztecas, Mayas e Incas". Presentándose una historiografía que tiende a omitir los saberes de los pueblos indígenas, sus relaciones sociales, económicas y culturales. Así el salto temporal y espacial en los contenidos de América Latina, presentan al estudiante una región con una historia sumamente limitada, a la vez que la última Unidad que se sitúa en tiempos contemporáneos se enarbola como un proyecto de futuro, enmarcado dentro del desarrollo económico y la modernidad.

En el texto de Cuarto Medio (ZIG-ZAG, 2012), el tercer capítulo de la Unidad América Latina contemporánea, se titula "América Latina: continuidad y cambio". Se inicia el relato histórico con Las relaciones de EE.UU con América Latina, desde las Independencias americanas, pasando por la Doctrina Monroe para extenderse al siglo XX, explicándose la política económica de EE.UU con la región y el intervencionismo norteamericano en el contexto de la Guerra Fría. Continúa el texto con el apartado de Populismos y democratización de la sociedad, definiéndose el concepto populismo y neopopulismos, enumerándose diversos gobiernos de este tipo en los países de la región. El siguiente apartado es La Revolución Cubana y su influencia en los movimientos revolucionarios de la región contextualizándose en el escenario político de la Guerra Fría. Luego se presentan los Gobiernos militares en América Latina, mostrándose en un mapa que durante los años setentas la mayoría de los países del continente fueron gobernados por militares apoyados por la Inteligencia Norteamericana. La recuperación de la democracia y la búsqueda de una madurez democrática.

Los últimos apartados de la Unidad se centran en el proyecto político- económico que debe enfrentar Latinoamérica, en lenguaje -desafíos para la región-. El primer párrafo del apartado nos señala: "Pasada la primera década del siglo XXI, América Latina debe asumir su gran tarea: superar el subdesarrollo y la pobreza. En este sentido, la globalización de la economía puede transformarse en la oportunidad para lograrlo" (ZIG-ZAG, 2012, p. 289) La región se constituye así en un proyecto político-económico que plantea la modernización como garantía del desarrollo. El texto continúa "Ese desafío fue orientado por la CEPAL; que postuló la idea de que era posible alcanzar un mayor crecimiento económico con equidad. Para ello era necesario iniciar un proceso de reformas de modernización de los procesos productivos de tal forma de asegurar un crecimiento constante". (Ibíd., p. 289) De este modo, el texto de estudio plantea un proyecto histórico al estudiante, que aparece como exclusiva potestad del Estado, que se traduce finalmente es la construcción de estados-nación que adhieran al proyecto de modernidad y modernización occidental, presentándose un solo proyecto de futuro, excluyéndose con ello aquellos proyectos que presentan visiones alternativas a la de la modernidad capitalista imperante. Al respecto Quijano señala "Acaso el más completo ejemplo de lo que implica la

"modernización" exitosa de América Latina, lo muestre el pasaje del Estado Oligárquico al Estado Modernizado: en todos estos países los Estados se han "modernizado"; sus aparatos institucionales han crecido, inclusive se han profesionalizado en cierta medida, sobre todo los represivos; el Estado es menos prisionero de la sociedad y en cierto sentido (el ámbito de su acción) es más nacional. Todo eso, sin embargo, no lo ha hecho más democrático, ni más apto para satisfacer las necesidades de su población, ni más legítimamente representativo y quizás tampoco más estable". (Quijano, 1988, p. 19)

La existencia de los subalternos y su capacidad de plantear o llevar a cabo proyectos históricos alternativos o contra hegemónicos queda anulada al no ser presentados como participes de la construcción de proyectos históricos ni realidades geográficas, quedando la mayoría de las veces subordinadas sus especifidades a su conflictividad o no con los gobiernos latinoamericanos. El texto de estudio plantea algunos conflictos del mundo contemporáneo, donde participan los subalternos, específicamente las páginas finales dedicadas al movimiento indígena "Tras la independencia de la mayoría de las naciones se había impuesto la visión de que las distintas etnias aborígenes debían someterse a los dictámenes de cada Estado- Nación, viviendo a la fuerza procesos de asimilación cultural y social. En los años 70, al alero de Naciones Unidas, cobran vigor aquellas tendencias que señalaban que los problemas de las comunidades indígenas se resolvían de mejor forma aumentando sus grados de autonomía (…) En este contexto surge el término "indigenismo", que reconoce la especificidad de lo indígena y el derecho de estas personas a recibir un trato favorable, que compensara siglos de discriminación, perjuicios y marginalidad, pero siempre desde las perspectivas de integrarlos a los beneficios de la sociedad nacional y global" (Ibíd., p. 291) Este párrafo da cuenta del debate histórico en torno a los movimientos indígenas, presentándose la historicidad de los conflictos estado-comunidades. Finalmente queda la sensación que se está dispuesto a presentar la existencia de estos grupos, pero siempre puestos en función de la historia nacional. Casi al finalizar el texto, se presenta el concepto de "indianismo", que alude a las demandas y reivindicaciones planteadas por los mismos indígenas, quienes postulan que el origen de sus problemas se asocia a la dominación colonial, y que deben ser las mismas organizaciones indígenas, con sus propios proyectos políticos, los que lograrán superar esta situación, por lo cual es necesario volver a las raíces de "lo propio" y desde allí construir espacios nuevos de

convivencia, fuera de las estructuras políticas de los actuales países de la región (Ibíd.), que más parece una disculpa, un saludo a la bandera en medio de la Unidad de América Latina en el mundo contemporáneo.

Posibilidades curriculares

El docente claramente se encuentra limitado si considera las herramientas que le son entregadas (el texto escolar) como una visión de la realidad que debe traspasar a sus estudiantes. En la propuesta revisada los saberes locales e individuales se omiten o se ponen en servicio de una red de saberes determinados desde el curriculum nacional, que privilegian como hemos visto una determinada visión del territorio y de la historia.

El curriculum en palabras de Mclaren "representa la introducción a una forma particular de vida y sirve en parte para preparar a los estudiantes para ocupar posiciones dominantes o subordinadas en la sociedad. El curriculum favorece ciertas formas de conocimiento sobre otras y afirma los sueños, deseos y valores de grupos selectos de estudiantes sobre otros grupos y a menudo discrimina a partir de la raza, la clase y el género." (2011, p. 287) Existe un amplio consenso en cuanto al carácter ideológico del curriculum como directriz del proceso de enseñanza, acto que supone una visión del hombre y de la sociedad. En Chile las más grandes directrices curriculares emanan del Estado, privilegiándose su visión de sociedad sobre aquellas visiones de sociedad donde pueden existir otras alternativas, ya sean de tipo indígena o que proponen un modo de vida diferente al imperante. Así, el Estado o los estados, portadores de la modernidad, son la gran categoría que domina el conocimiento espacial e histórico que se espera que aprendan los educandos. Esta visión reduccionista motivada por lo que Grundy denomina interés técnico, que "parece constituir una visión del mundo exclusiva, de modo que el conocimiento y la práctica informados por ese interés excluyen otras cosmovisiones más interpretativas"(1991, p. 140), no se llega a desarrollar efectivamente si no es a través de su práctica en el aula, lo que abre posibilidades para el ingreso de nuevas visiones que permitan el diálogo y debate sobre las categorías para entender el espacio como parte de la comprensión de la realidad. "Por supuesto, ésa es la razón de que los llamados planificadores del curriculum se desesperen

con frecuencia. Todo su cuidadoso trabajo de diseño del curriculum puede irse al traste si los operarios de clase no pueden ser persuadidos de que sigan sus recomendaciones. No obstante, los profesores adaptan invariablemente las recomendaciones curriculares, de ahí su necesidad, en la mente de los planificadores del curriculum informado por una perspectiva técnica de elaborar un curriculum a prueba de profesores." (Grundy, 1991, p. 61)

El carácter práctico del conocimiento geográfico y su profunda vinculación con lo experiencial permite al docente la integración de otras visiones sobre el espacio dentro del dialogo de saberes. "Los maestros necesitan alentar a los estudiantes a reflexionar acerca de estas cuestiones y deben proporcionarles un marco conceptual para comenzar a contestarlas. La enseñanza y el aprendizaje deberían ser un proceso de indagación, de crítica; también deberían ser un proceso de construcción, para edificar una imaginación social que trabaje con un lenguaje de esperanza. Si la enseñanza está modelada en la forma que Henry Giroux refiere, como un "lenguaje de posibilidad", entonces existirá un potencial mayor para hacer al aprendizaje relevante, crítico y transformador." (Mclaren, 2011, p.294)

El docente en cuanto asume este leguaje de posibilidad y enfrenta la exclusión curricular tomando un rol activo como último sujeto productor de este (en diálogo con los educandos), asume un interés emancipatorio; "compromete al estudiante, no solo como receptor activo, en vez de pasivo, del saber, sino como creador activo del mismo junto con el profesor." (Ibíd., p. 141), "Los maestros no pueden hacer más que crear instrumentos de posibilidad en sus salones de clase. No todos los estudiantes querrán tomar parte, pero muchos lo harán." (Ibíd., p. 295) Posibilitando aprendizajes que permitan leer la realidad geográfica, y no buscar a ciegas encontrarla tal como la definen tal o cual texto.

Bibliografía

ARDAO, A. (2000). Panamericanismo y Latinoamericanismo. En Zea, L (Ed.). América Latina en sus ideas (3era Ed.), (pp.157-171). México: Siglo XXI Editores.

BENEDETTI, A. (2009) Los usos de la categoría región en el pensamiento geográfico argentino. Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias sociales. Barcelona: Universidad de Barcelona, 15 de marzo de 2009, vol. XIII, núm. 286 Recuperado en 24 de Octubre de 2014, de http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-286.htm

BENEDETTI, A. (2011) Territorio: concepto integrador de la geografía contemporánea. EN Territorio, lugar, paisaje: Prácticas y conceptos básicos en geografía. (Coord. Souto P.). (pp. 11-82) Argentina, Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.

EDITORIAL ZIG-ZAG (2012) Historia, Geografía y Ciencias Sociales, Cuarto año de Enseñanza Media, Editorial Zig-Zag.

EDITORIAL SANTILLANA (2012) Historia, Geografía y Ciencias Sociales, Segundo año de Enseñanza Media, Editorial Santillana.

Constitución Política de la República de Chile (1980) Recuperado en 26 de Octubre de 2014, de http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=7129&idVersion=1980-08-11

GRUNDY, SHIRLEY (1991) Producto o praxis del curriculum (Trad. Manzano P.) España: Editorial Morata (Original en inglés, 1987)

MARTÍ, JOSÉ (2005). Nuestra América (3era Ed.). Caracas, Venezuela: Ed. Ayacucho.

MCLAREN, PETER (2011) La vida en las escuelas (2da. Ed.) (Trad. González M., Guardado S.) México: Siglo XXI Editores (Original en inglés, 1989)

MIGNOLO, WALTER (2007) La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial. (Trad. Jawebaum S., Barba J.) Barcelona: Gedisa (Original en inglés, 2005)

QUANI, MASSIMO (1992) A construção da geografía hu Quani, Massimo. 1992. A construção da geografía humana. (trad. Laganá L.) Rio de Janeiro: Paz e Terra, Edição. Mana.

QUIJANO, ANÍBAL (1988) Modernidad, identidad y utopía en América Latina, Lima, Perú: Sociedad y Política Ediciones.

RAMÍREZ, BLANCA (2007). La geografía regional: tradiciones y perspectivas contemporáneas. Investigaciones geográficas, (Nº 64), pp. 116-133. Recuperado en 25 de octubre de 2014, de

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188461120070003000008&lng=es&tlng=es

RYKEL, ZBIGNIEW (1984) Geografía dialéctica perspectiva polaca, Barcelona: Ediciones Universistat de Barcelona.

SANTOS, M. (1996) Metamorfosis del espacio habitado, (Trad. Vargas, G.), Barcelona, España: editorial Oikos-tau. (Original en portugués, 1988)

ZEA, LEOPOLDO (1972) América como conciencia (2da. Ed.), México: Universidad Nacional Autónoma de México.

EXPERIENCIAS DE AULA

Educar para la sustentabilidad. Un ejemplo para trabajar competencias de la formación ciudadana en la escuela en función del medio ambiente.

Jenniffer Acuña
Profesora de Educación Básica
saya_del_norte@hotmail.com
Arlette Aguilar
Profesora de Educación Básica
arlette.aguilar@gmail.com
Patricia Astullido
Profesora de Educación Básica
patricia.astudillobrito@gmail.com
Marcela León
Profesora de Educación Básica
marcelytaleon@gmail.com

Resumen

El artículo ejemplifica una manera de trabajar las competencias de la formación ciudadana en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, en distintos niveles educativos que planificaron cuatro docentes, en conjunto, para fortalecer la educación ambiental en el establecimiento educacional donde ejecutan sus prácticas docentes.

Palabras Claves: Ciudadana; Enseñanza de la Geografía; Educación Ambiental

Abstract

The article exemplifies a way to work the skills of citizenship education in the subject of History, Geography and Social Sciences, at different educational levels they planned four teaching, together, to strengthen environmental education in the educational institution where they execute their teaching practices.

Keywords: Citizenship; Geography teaching; Environmental Education

Este artículo ejemplifica una manera de trabajar las competencias de la formación ciudadana en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, en distintos niveles educativos que planificaron cuatro docentes, en conjunto, para fortalecer la educación ambiental en el establecimiento educacional donde ejecutan sus prácticas docentes.

La educación en formación ciudadana es fundamental, principalmente a través de la enseñanza práctica, pues eso es lo que marca una efectiva participación ciudadana, en donde desde los primeros años de escolaridad se fomente la reflexión, la conciencia, la preocupación y el deseo de realizar transformaciones progresivas.

Este proyecto pretende desarrollar una escuela sustentable, a través del currículum crítico, el eje central a resolver será: qué hacer con los residuos de la escuela.

El énfasis está en lograr conciencia de que las transformaciones son posibles, que el trabajo activo les permita aprehender del ser, su contexto y su entorno, local y global, es decir mejorar las condiciones del comportamiento humano. El ser humano al asumir que su participación genera transformaciones, se sumerge en el deseo de ser parte de la ciudadanía y disfruta su participación activa.

Los temas tratados en la propuesta son por nivel educacional: Ahorro energético, reciclaje, reutilización y optimización del recurso hídrico.

Las estrategias didácticas son:

a) **En primer año básico**: Elaboran lista de situaciones que ocurren en su establecimiento para trabajar el ahorro energético. Proponen acciones para cuidar la escuela del mal uso energético, a través de logos informativos, los cuales serán socializados por los estudiantes a sus compañeros/as de los otros niveles educativos.

b) **En quinto año básico:** Investigan en internet conceptos claves para comprender el reciclaje, buscan propuestas de reciclaje y la comentan al grupo, crean propuesta grupal de reciclaje para el establecimiento.

c) **En sexto año básico:** Identifican problemáticas ambientales en la escuela y proponen soluciones, realizan visita a un predio de un agricultor de la localidad que utiliza la Lombricultura.

d) **En octavo año:** Manipulan boletas de agua y luz para desarrollar conciencia ambiental a través de la comparación de consumos básicos de hogares e instituciones, crean con material reciclado, sistema de regadío de aspersión con fin de disminuir y optimizar el recurso hídrico.

En general, las actividades que ejecutan los estudiantes desarrollan habilidades tales como:

- Desarrollo de conciencia del uso de la energía y su utilización optima.
- Identificación de problemáticas, informarse y análisis de situaciones medioambientales en su entorno cercano (escuela).
- Utilización de prejuicios para crear juicios medioambientales.
- Desarrollo de trabajo colaborativo para resolver las problemáticas identificadas.
- Creación de propuestas para dar soluciones a los problemas medioambientales locales y globales.

Esta es una iniciativa para que los estudiantes desarrollen prácticas como constructores de nuevas transformaciones sociales, como un principio y una necesidad permanente. Aunque esta propuesta sea sólo en el ámbito local, puede verse amplificada a la globalidad, adecuándose al contexto donde se desea aplicar.

Anexos

PLANIFICACIONES

<table>
<tr><td colspan="2">Nivel: 2º año Básico
Unidad IV: Chile y sus paisajes</td></tr>
<tr><td colspan="2">Objetivo de Clase. Elaborar una lista de acciones para dar solución al actual problema del ahorro energético y luego proponer acciones para cuidar la escuela como un espacio que todos comparten.</td></tr>
<tr><td><u>Estrategia Didáctica</u>

- Elaboran lista de acciones para trabajar el ahorro energético.
- Proponen acciones para cuidar la escuela del mal uso energético.</td><td><u>Actividades</u>

Inicio. La docente saluda a los estudiantes y les plantea una problemática: “Daniela cada vez que se lava los dientes, deja correr el agua de la llave mientras se cepilla”, ¿qué debería hacer Daniela?, ¿por qué?. Comentan

Desarrollo. Junto a la docente, definen qué es el ahorro energético y cuáles son sus beneficios. Reunidos en grupos de 4 a 6 alumnos, crean propuestas para ahorrar energía en la escuela como: dibujos pegados cerca de los enchufes para apagar la luz, gotas de ahorro para cortar el agua potable cuando no se ocupa, etc.
Siguiendo los siguientes pasos:
1. Identificar que energías renovables se utilizan en el colegio.
2. Escogen una fuente energética y luego:
a. Buscan maneras de educar a los demás estudiantes en el ahorro de energía de esa fuente energética.
b. Crean dibujos alusivos al ahorro energético escogido.
3. Presentan al curso su bosquejo.

Cierre. Los alumnos responden de manera libre, ¿crees que esta educación de ahorro energético nos beneficia?, ¿cuáles serán sus efectos?, ¿lo podrías practicar en tu hogar?, ¿por qué?</td></tr>
</table>

<table>
<tr><td colspan="2">Nivel: 2º año Básico
Unidad IV: Chile y sus paisajes</td></tr>
<tr><td colspan="2">Objetivo de Clase. Distinguen las fuentes energéticas simples en las zonas naturales del país.</td></tr>
<tr><td><u>Estrategia Didáctica</u>

- Identifican fuentes energéticas comunes en cada zona natural de Chile.</td><td><u>Actividades</u>

Inicio. La docente saluda a los estudiantes y les muestra imágenes de mal uso de energía y de buen uso de energía. Les pregunta: ¿qué nos muestran estas imágenes?, ¿en qué se diferencian?, ¿cómo podemos agrupar estas imágenes?, predicen de manera ordenada, levantando la mano.

Desarrollo. La docente les presenta los tipos de fuentes:
a) Fuentes de energía renovables o alternativas
b) Fuentes de energía no renovables, fósiles y convencionales

Entrega una guía de aprendizaje con las descripciones de cada una de las fuentes energética renovable.
En un mapa ubican las fuentes energéticas, según las características de cada zona natural, vistas en clases anteriores.

Se le pide a algunos alumnos comentar su trabajo y justificar por que asignó determinada fuente energética en esas zonas de país.

Cierre. Los alumnos responden preguntas de análisis sobre lo aprendido, tal como.¿Para qué nos sirven las fuentes energéticas? ¿Qué podemos hacer si las fuentes energéticas renovables se agotaran?</td></tr>
</table>

Nivel: 5º año básico
Unidad I: Las zonas naturales de Chile

Objetivo de Clase.
Obtener información sobre cómo la creatividad humana y el trabajo han permitido potenciar el valor de los recursos naturales en el país y en el mundo.

Estrategia Didáctica

- Investigan en internet conceptos claves para comprender el reciclaje.
- Buscan propuestas de reciclaje y la comentan al curso.

Actividades

Inicio. La docente saluda a los estudiantes y les plantea una situación problemática simple, tal como: "Cuanto demorará una bolsa plástica en degradarse (descomponerse) y ser absorbida por la tierra". Predicen.

Desarrollo. En internet en parejas deben buscar la definición de palabras como: degradar, reciclaje, desecho, recurso natural, reutilizar, orgánico, inorgánico, recurso renovable y no renovable.
Luego, deben buscar cuanto se demora en degradarse: botellas de plástico, bolsas de plástico, latas de bebidas, las pilas y las botellas de vidrio. En páginas como:

- http://www.centrohermes.com.ar/lecturaamena/ Interesante/degradacion_productos.htm
- http://www.barrameda.com.ar/articulo/ resid002.htm

Escogen uno de los productos anteriores y buscan **una** propuesta dada, en internet, para dar un uso a esta basura (reciclaje). Completan cuadro resumen simple con la información:

Características de la basura	**Tipo al que corresponde**
Objetivo a lograr	
Detalles de operación	
Responsable	
Presupuesto	
Resultados esperados	

Comentan en el curso, sus respuestas y explican la propuesta encontrada.

Cierre. Los alumnos responden: ¿de qué manera podemos ayudar al planeta a no sobrepasarse de basura?
Dan soluciones generales a los problemas de exceso de basura.

Nivel: 5º año Básico

<table>
<tr><td colspan="2">Unidad I: Zonas naturales de Chile</td></tr>
<tr><td colspan="2">Objetivo de Clase.
Ejemplificar de diversas maneras en las que el trabajo de las personas, sus ideas y proyectos potencian y dan valor a los recursos naturales.</td></tr>
<tr><td><u>Estrategia Didáctica</u>

- Crean propuesta grupal de reciclaje en el establecimiento.
- Próxima clase, exponen sus propuestas al curso.</td><td><u>Actividades</u>

Inicio. La docente saluda a los alumnos y los invita a explicar: ¿por qué es importante reciclar?, comentan y dan apreciaciones.
Les comenta que crearán una propuesta de reciclaje que la próxima clase deben exponer y presentar al curso.

Desarrollo. Apoyándose de la materia anterior, los alumnos, reunidos en grupos de 4 a 6 estudiantes, deben crear una propuesta de reciclaje para el colegio.
Siguiendo los siguientes pasos:
1. Reconocer la ruta de los desechos
2. Caracterizar los desechos
¿Qué basura se genera?
¿Cuánto se genera?
¿Cuándo?
¿Dónde sale?
Conocer con qué infraestructura se cuenta para el manejo de los desechos.
3. Objetivo de reciclar
4. Detalles de operación
5. Responsables
6. Infraestructura
7. Estrategia difusión
8. Resultados esperados

Cierre. Losalumnos responden la siguiente pregunta ¿es fácil crear una propuesta de reciclaje? ¿por qué será que en algunos colegios no se implementa? ¿Qué necesitamos para hacerlo en este establecimiento?</td></tr>
</table>

Nivel: 6º Año Básico.
Unidad I: Democracia y Participación Ciudadana.

Objetivo de Clase.
Cuidar y valorar el medioambiente (ejemplos: impulsar y participar en campañas de reciclaje, reutilización, realizar acciones en la casa y en la escuela).

Estrategia Didáctica	**Actividades**
- Identifican problemáticas ambientales en la escuela. - Proponen soluciones. - Ver video de Lombricultura y sus beneficios. - Planifican su intervención. - Trabajan con fuentes bibliográficas de la temática ambiental.	**Inicio.** La docente saluda a sus estudiantes y le presenta el objetivo de la clase. Posteriormente los invita a reflexionar e identificar cuáles son aquellos problemáticas ambientales que presenta la escuela, y se escriben en la pizarra. La docente les pregunta, de qué forma podríamos solucionar el problema de los residuos sólidos del comedor, que provocan desorden y malos olores en el conteiner de la escuela, se proponen varias soluciones. Pero después de muchos intentos, se llega a un acuerdo, construir una lombricera en la escuela para reutilizar los residuos sólidos de la cocina y convertirlos en Abano orgánico para las áreas verdes. **Desarrollo.** Luego de haber tomado la decisión de construir un a lombricera para reutilizar los RSD orgánicos del comedor. La docente explica a través de material audiovisual el uso efectivo de Lombricultura para la conversión de Humus o abono orgánico para las áreas verdes de la escuela. Los estudiantes previamente se juntan en grupo para ver el video. Posteriormente la docente realiza preguntas de manera que se genere la comunicación entre los estudiantes, para así desarrollar el intercambio de opiniones, sobre dicha temática. La docente entrega variados textos sobre el uso efectivo de libros de Lombricultura y compostaje. Trabajan y comentan junto a la profesora. Se prosigue a planificar el diseño de la lombricera, los materiales, el espacio y lo más importante la comisiones de trabajo para la construcción de la lombricera. **Cierre.** La docente invita a los estudiantes a reflexionar, sobre las distintas acciones que plantearon al inicio de la clase y la qué eligieron para solucionar la problemática, la pregunta que hace la docente es, con estas acciones estamos protegiendo, cuidando, creando conciencia sobre esta problemática tan relevante que es la basura. Comentan y discuten la pregunta.

<table>
<tr><td colspan="2">Nivel: 6º Año Básico.
Unidad I: Democracia y Participación Ciudadana.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Objetivo de Clase.
Cuidar y valorar el medioambiente (ejemplos: impulsar y participar en campañas de reciclaje, reutilización, realizar acciones en la casa y en la escuela.</td></tr>
<tr><td><u>Estrategia Didáctica</u>

- Realizan visita a un predio de un agricultor de la localidad de Catapilco que tiene Lombricultura.

- Interactúan con el agricultor sobre la elaboración, materiales que se utilizan y los beneficios del humus o abono orgánico que se obtiene.</td><td><u>Actividades</u>

Inicio: Los estudiantes visitan el predio de un amigo agricultor de la localidad de Catapilco, que tiene varias camas de lombricera, la cual son alimentadas con los restos de flores que le quedaban de su nave de flores, los estudiantes hacen diversas preguntas, sobre los beneficios de la Lombricultura.

Desarrollo: El agricultor, se dirige a las camas de las lombrices y va explicando cada una de las etapas que tiene trabajar con Lombricultura.
Realizan preguntas sobre el sistema fisiológico de la lombriz, requisito para construir la cama y como se deben alimentar, etc.
Luego el agricultor hace entrega a cada grupo de estudiantes del curso, 50 lombrices rojas californiana para comenzar con nuestra su lombricera en la escuela, se comprometen con el agricultor cuidarlas y llevar a cabo su proyecto.

Cierre: Para terminar los estudiantes manifiestan sus conclusiones al grupo curso y se comprometen a trabajar para la próxima clase con la elaboración de la Lombricera del establecimiento educacional.</td></tr>
</table>

<table>
<tr><td colspan="2">Nivel: 7º año Básico
Unidad IV: La tierra Morada del ser Humano.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Objetivo de Clase.
Identifican y analizan los gastos energéticos domésticos, a través de las boletas de consumo mensual, con el propósito de controlar el impacto humano en el medioambiente.</td></tr>
<tr><td><u>Estrategia Didáctica</u>

- Manipulan boletas de agua y luz para desarrollar conciencia ambiental a través de la comparación de consumos básicos de hogares e instituciones.</td><td><u>Actividades</u>

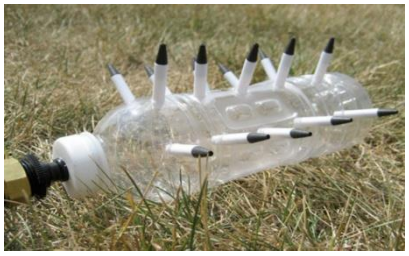
Inicio: La docente saluda a los estudiantes.
Les muestra boletas de consumos, con el fin que ellos las reconozcan.
Comentan brevemente los estudiantes sobre este material impreso.
De esta forma la docente les pregunta de qué tratara la clase, puesto que el objetivo no esta presentado aun.
Para finalizar la presentación de la clase la docente refuerza las ideas de los estudiantes con respecto al objetivo y comenta que analizaran los gatos energéticos de sus hogares.

Desarrollo: La propuesta de trabajo es;
- Los estudiantes se organizan en grupos de 4 integrantes.
- Analizan boletas de consumos de luz y agua que la docente le entrega de una familia x e institución escolar.
- analizar la escasez de los recursos hídricos y ver si están bien utilizados de acuerdo al detalle de consumo
- Deben registrar los gastos y cobros extras del mes.
- Comparar el consumo de los últimos 4 meses que están indicados en el gráfico de barras.
- todos estos datos los registran en un papelógrafo y transfieren el grafico de gasto de los últimos 4 meses en un dibujo.
- Deben generar conclusiones según los meses, el por que varia o mantiene.
- exponen al curso sus apreciaciones.

Cierre.
La docente genera el ambiente para que los estudiantes comenten la actividad y cual es el fin de esta. Les pregunta, ¿por qué realizamos esta actividad de análisis de consumos básicos?
¿qué relación tiene la el agua con la luz eléctrica?
Para finalizar la docente comenta que la próxima clase realizaran un trabajo practico de optimización del agua</td></tr>
</table>

Nivel: 7º año Básico
Unidad IV: La tierra Morada del ser Humano.

Objetivo de Clase: confeccionar sistema de riesgo para áreas verdes y lombricera de la escuela, para reducir el consumo hídrico con el propósito de controlar el impacto humano en el medioambiente.

Estrategia Didáctica	**Actividades**
Recurso de material reciclado para regadío de aspersión con fin de disminuir y optimizar El recurso hídrico. 	**Inicio:** La docente comenta la actividad anterior y les pregunta a los estudiantes si observaron las boletas de consumos de su hogares y analizaron junto a sus familiar. En esta ocasión trabajaran con material concreto para la confección de sistema de regadío de aspersión con material reciclado. **Desarrollo**: se organizan en grupos de 4 integrantes. Dejan sus materiales en mesa para trabajar. La docente les muestra un sistema de riego de pasto creado a base de una botella plástica y carcasas de bolígrafos y uno móvil. Entrega las instrucciones a seguir, enfocando en la creatividad que cada grupo de aportar, como también entender que la actividad es de suma importancia para el cuidado del agua en la escuela para hacer de ella más sustentable. Se evalúa el trabajo colaborativo en función del medio ambiente. **Cierre:** exponen sus creaciones al curso y comentan la función y el modo de empleo. Se cierra la clases agradeciendo el aporte tecnológico alternativo que han favorecido para su escuela.

Instrumentos de evaluación

Pauta de evaluación

Este instrumento de evaluación se aplicará a todos los niveles que se está desarrollando el proyecto de la Escuela Sustentable.

Criterios de Evaluación	SI	NO
Los estudiantes identifican problemas socialmente relevantes relacionados con la problemática ambiental que afectan a la escuela.		
Los estudiantes argumentan y explican las razones por las cuales se presenta los problemas ambientales en la escuela.		
Los estudiantes trabajan de manera colaborativo y socializan su trabajo.		
A través de sus creencias entregan propuestas para solucionar las problemáticas ambientales de la escuela.		
Los estudiantes intervienen y desarrollan variadas actividades medioambientales, tales como reciclaje, Lombricultura, ahorro energético y optimización del recurso hídrico.		
Los estudiantes manifiestas actitudes y conductas medioambientales, a través de distintas acciones diarias.		
Utilizan material reciclado para desarrollar distintas actividades ambientales que van en función de acciones ecológicas en la escuela.		

INVESTIGACIONES

La Batalla por la memoria: El cine como recurso didáctico para la enseñanza de la historia y el encuentro con la memoria.

Jocelyn Maldonado Garay
Profesora de Historia y Geografía
Colegio Real, Santiago Chile
Estudiante de Magíster en estudios de género y cultura con mención en humanidades,
Universidad de Chile
jocelyn.maldonado.g@gmail.com

Resumen

El siguiente ensayo plantea la necesidad de utilizar el cine como recurso didáctico para la enseñanza, la problematización y el rescate de la memoria de los movimientos sociales de la historia reciente de Chile. Para esto me enfocare en la utilización del documental de Patricio Guzmán "La Batalla de Chile". El cual es una fuente audiovisual riquísima en contenido para trabajar el gobierno de la Unidad popular (UP). Problematizando el eje de género principalmente el rol de las mujeres de La Batalla de Chile.

Palabras claves: Memoria; Dictadura; movimientos sociales; pedagogía crítica; cine; género.

Abstract

The following essay raises the need of using film as a teaching resource for teaching, problematization and rescuing the memory of the social movements of the recent history of Chile. For this I will focus on the use of Patricio Guzman's documentary "The Battle of Chile". Which is a rich source audiovisual content to work in the government of the Popular Unity (UP). Problematizing gender axis mainly the role of women in The Battle of Chile.

Keywords: Memory; dictatorship; social movements; critical pedagogy; film genre.

Introducción: Los usos de la memoria en la postdictadura chilena

Diversos han sido los debates en torno a memoria e historia, no es hasta los trabajos de P. Nora que historia y memoria consolidan su separación, los trabajos de Thompson y Hobsbawn ya los vislumbraban mas no oficializaron su ruptura, así como también el de los Annales (Cuesta, 1998). Como plantea P. Nora:

> Memoria e historia funcionan en dos registros radicalmente diferentes, aun cuando es evidente que ambas tienen relaciones estrechas y que la historia se apoya, nace, de la memoria. La memoria es el recuerdo de un pasado vivido o imaginado. Por esa razón, la memoria siempre es portada por grupos de seres vivos que experimentaron los hechos o creen haberlo hecho. La memoria, por naturaleza, es afectiva, emotiva, abierta a todas las transformaciones, inconsciente de sus sucesivas transformaciones, vulnerable a toda manipulación, susceptible de permanecer latente durante largos períodos y de bruscos despertares. La memoria es siempre un fenómeno colectivo, aunque sea psicológicamente vivida como individual. Por el contrario, la historia es una construcción siempre problemática e incompleta de aquello que ha dejado de existir, pero que dejó rastros.[1]

Memoria e historia no son lo mismo, ambas trabajan sobre el pasado y el presente, pero de maneras distintas, así ambas se enfrentan y se ponen en situación de crítica recíproca, de lo que se puede desprender que la memoria es objeto de la historia y que a su vez es un patrimonio. Es cambiante, puedo re-significarla, ensalzarla u olvidarla. El trabajo de Nora ha contribuido a desmitificar la memoria nacional de Francia dando pie para cuestionar la existencia de una única memoria nacional en el resto de los países, planteando que no solo existe una memoria, sino que en un mismo territorio coexisten diversas memorias. En este sentido los Estados han intentado generar una historia y con ello una memoria oficial pero que siempre está en disputa con otras memorias locales, memorias de colectivos particulares con vivencias o experiencias de vida común como lo es la memoria de los oprimidos y oprimidas o marginados y marginadas de la sociedad.

[1] Entrevista del diario la Nación 15 de marzo del 2006 http://www.lanacion.com.ar/788817-no-hay-que-confundir-memoria-con-historia-dijo-pierre-nora (revisado 15 -07-2014)

Para Todorov:

> la memoria es necesariamente una selección: algunos rasgos del suceso serán conservados, otros inmediata o progresivamente olvidados… Conservar sin elegir no es una tarea de memoria…Ninguna institución superior, dentro del Estado debería poder decidir: usted no tiene derecho a buscar por sí mismo la verdad de los hechos, aquellos que no acepten la verdad de los hechos serán castigados (Todorov, 2000:16).

Se elige en nombre de ciertos criterios que consientes o no sirven para orientar la utilización que haremos del pasado, por lo tanto la memoria contiene a su vez olvido. Los opresores y oprimidos entonces tienen sus propias necesidades y elecciones de memoria: mientras los opresores son los que fabrican la "memoria oficial" y la distribuyen a través de todos los mecanismos posibles, (Escuela, Medios de comunicación masivos, distribución espacial de la ciudad, monumentos, Iglesia) los oprimidos son los receptores de esa memoria, receptores pasivos en muchos casos, aunque siempre está la disidencia, tanto académica como popular, actores sociales que también construyen sus lugares de memoria.

La dictadura tuvo un rol modelador de la sociedad, fabricando lo que se era permitido pensar y recordar "so pena de muerte". Para esto no escatimo en recursos imponiendo un Estado del terror y una apropiación medios de comunicación masivos y la educación que generaron a través del miedo una forma de entender y recordar.

El periodo de postdictadura en Chile ha estado lleno de silencios y olvidos, de saturación de información a través de los medios de comunicación masivos, así como también de intentos por recuperar la memoria. Las democracias liberales europeas y norteamericanas como plantea Todorov (1995) han sido criticadas a menudo por fomentar el deterioro de la memoria y el reinado del olvido, a través de la saturación de información de los medios de comunicación masivos. La urgencia del presente envuelto de un consumismo y vida aceleradas carentes de curiosidad espiritual, estaría condenándonos a festejar alegremente

el olvido y a contentarnos con los vanos placeres del instante (Todorov, 2000).[2] Considero que la democracia chilena no ha sido la excepción.

El concepto de memoria comienza a utilizarse de manera explosiva tras los regímenes totalitarios del siglo XX, regímenes que marcaron a la humanidad tanto por su violencia directa como indirecta y por los comportamientos de adoctrinamiento que generaban en las masas. Por lo que memoria, es un concepto que está ligado al trauma de una sociedad o de un sujeto en particular. Desde esta perspectiva no resulta extraño que tras las dictaduras latinoamericanas exista un proceso de lucha por la recuperación de la memoria de lo que existía antes, de lo que existió durante y tras el proceso de dictaduras; las luchas de los movimientos sociales, la represión y el silencio y luego el olvido.

Las demandas por la justicia y el reconocimiento de la tortura desaparición y el exterminio de civiles con o sin militancia política ha salido a la luz pública especialmente debido a lo que han hecho las organizaciones de Derechos Humanos, los familiares de las víctimas y el informe Rettig, y los actores sociales que tanto en Dictadura como en postdictadura jugaron incluso su vida para poner el tema en el tapete. La Historia social, a su vez, ha contribuido también a recuperar la memoria, aunque este se mueva aun en círculos académicos mayoritariamente y en parte en los sectores sociales movilizados.

Tras la conmemoración de los 40 años del golpe en nuestro país ocurrió una apretura mediática que no dejo indiferente a nadie. Los programas de televisión llenaron su programación con diversos documentales y series que evocaban dicha época, poniendo un gran énfasis en el dolor de las víctimas y en los crímenes de lesa humanidad. Esto, sin negar la apertura que generó en materia social, tuvo según mi percepción un doble efecto, destapar, al menos un poco, una olla de presión que podría haber explotado, refiriéndome a los movimientos sociales que han venido desarrollándose en los últimos años, y por otro lado, sobresaturar de información sin un análisis profundo de las consecuencias que ha tenido para nuestro país la dictadura, y con ello la imposibilidad de comprender mi

[2] IBID. Pág. 15.

contexto y sus falencias como una consecuencia de lo ocurrido en la historia y producto justamente del quiebre para la construcción del movimiento social que significo la Dictadura. Para Patricio Guzmán: "Esta es como una política de homenaje. Vienen los veinte, treinta, cuarenta años, y se hacen programas de televisión; termina ese homenaje y todo el mundo se olvida, cuando la memoria es una práctica cotidiana"[3].En otras palabras, esta saturación de información no necesariamente conlleva a la comprensión profunda de mi realidad social, lo que en el caso chileno permite normalizar muchas situaciones que no son naturales. Tal como lo plantea Todorov:

> La memoria estaría amenazada, ya no por la supresión de información sino por su sobreabundancia. Por tanto, con menor brutalidad pero con mayor eficacia – en vez de fortalecerse nuestra resistencia, seriamos meros agentes que contribuyen a acrecentar el olvido-, los Estados democráticos conducirían a la población al mismo destino que los regímenes totalitarios, es decir, al reino de la barbarie (Todorov, 2000).

Entendiendo que el régimen de Pinochet no fue Totalitario más sí autoritario, se esforzó de la misma manera que los regímenes totalitarios en hacer desaparecer la memoria popular e imponer una memoria oficial que justificara el actuar de la Junta Militar e hiciera desaparecer las aspiraciones del movimiento social a través del "shock" en los términos que lo plantea Naomi Klein. "*ChileAlegría ya viene*" será el lema espectacular (de espectáculo) de apertura de la denominada transición a la democracia, lema que junto a la Carta Magna de 1980, ocultaron tras de sí el perfeccionamiento económico del neoliberalismo instaurado en dictadura, pues fueron "los acuerdos pactados entre la oposición democrática y la derecha a finales de la década de los 80´ los que determinaron el escenario político de la década de los 90" (Goicovic, 2006). De este modo, el patrón de acumulación neoliberal fue profundizado en los gobiernos de la postdictadura, donde:

> Podemos constatar que la ideología neoliberal se va transformando en un nuevo sentido común que, tanto en el plano de las *relaciones contractuales*

[3] Guzman, Patricio "Las Batallas de Patricio Guzmán" 10- Septiembre- 2013 (Consultado 17/07/2014) http://www.theclinic.cl/2013/09/10/las-batallas-de-patricio-guzman/"

> *privadas* como en aquél relativo a las relaciones entre *individuos y Estado*, se expresa materialmente en dos tendencias. En el primer plano, se materializa en la *desregulación de lo privado*, en la libertad de los contratos entre individuos privados; y en el segundo, en la *desresponsabilización del Estado*, en una virtual abolición del "contrato social" en lo que respecta a los derechos "sociales (Agacino,1996).

Por lo que la "ideología hegemónica dará los porqué de los problemas sociales dirigiéndose a los individuos como los únicos responsables de su realidad por no ocupar debidamente la "racionalidad económica" con la cual se supone que debiéramos administrar nuestros recursos bajo la lógica de satisfacer nuestras necesidades con el mínimo gasto de recursos propios. Este principio que constituye la legalidad teórica del neoliberalismo será transmitido a todas las esferas sociales donde el individualismo como ideología se apoderara de la "conciencia e inconsciencia de las masas", propagado por los medios de difusión masivos que terminaran adoctrinando a la población bajo estas lógicas. Según Igor Goicovic:

> Las actuales autoridades han recreado una "imagen modélica" de país que se vende eficientemente en el exterior, lo cual ha incidió notablemente en un incremento de la inversión transnacional en el sector primario. En ello también ha influido el que las actuales autoridades han profundizado la política privatizadora de la Dictadura entregando las últimas empresas públicas a capital privado nacional y extranjero: minería del cobre (nuevas prospecciones), Empresa Marítima Portuaria de Chile (EMPORCHI), empresas sanitarias, etc. A su vez la política impositiva, tanto aquella que grava al capital nacional como a extranjero ha experimentado importantes rebajas, con lo cual se ha estimulado la inversión de capitales (Goicovic, 2006).

Esta imagen modélica de país, atenta contra la memoria popular, en un intento de blanquear y naturalizar como expuse anteriormente la desresposabilizacion del Estado, la desregulación de lo privado y con ello la desigualdad. De este modo:

> La transición a la democracia crea confusión. Se abre el espacio para el discurso democrático, se abre el espacio para la participación y las elecciones. El discurso democrático se torna hegemónico. Al mismo tiempo, el poder económico contradice este discurso democrático. En realidad, hay un doble discurso: un discurso de la participación política institucional y un no-discurso de la exclusión económica. O un discurso de la participación y una realidad de la opresión (Jelin, 2005).

Así el nuevo escenario chileno es producto la imposición violenta de una clase social, la burguesía mercantil, que quiere mantener sus privilegios a toda costa y que no está dispuesta a dejarlos aun cuando estos privilegios sean fruto del trabajo socialmente acumulado. Como resultado un modelo que acentúa la desigualdad, la segregación y facilita por un lado la acumulación y por otro marginalidad y pobreza. Y utilizo pobreza en el más amplio de los sentidos incluyendo el intelectual y la espiritual.

Este ensayo propone hacer un cruce entre pedagogía crítica, historia reciente, memoria y cine, dejando un lugar para hablar también de género. Para evidenciar como en la escuela se viven las batallas de la memoria y como el cine (en este caso cine documental a partir del documental "La batalla de Chile"), es un lugar de la memoria que puede ser utilizado como herramienta de tensión, resistencia y de subversión del espacio educativo y una herramienta de construcción de memoria e identidad para los estudiantes.

La educación como un campo de batalla: La batalla de Chile y las posibilidades de la memoria.

Entiendo la educación como una institución central de nuestra sociedad, que tal y como lo plantea la pedagogía radical, es una institución que sirve a la clase dominante para fortalecer y dar significado a un orden dominante, es decir, justificarlo y sostenerlo en el tiempo y el espacio. La escuela es una entidad cuyo fin es adoctrinar, según el contexto histórico y la condición socioeconómica y clase social ese adoctrinamiento va cambiando: hoy en día se adoctrina para ser clientes, un buen cliente. Para normalizar el funcionamiento de un sistema que genera desigualdad a escala global, donde a pesar de estar viviendo en un mundo globalizado, concepto que además se incluye dentro del curriculum, las cosas parecieran entenderse conectadas solo en los términos de la tecnología y las comunicaciones, pero no en el cómo se producen los objetos a quienes beneficia y a quienes perjudica. La escuela se convierte entonces en un material ideológico, en palabras de Gramsci, encargado de difundir la ideología de la clase dominante y con ello su propia selección de memoria. Escuelas como espacios de reproducción las relaciones de producción capitalistas como la creación de fuerza de trabajo barata y especializada (para aquellos que logran cursar estudios superiores) que obedece pasivamente a las demandas del capital y sus instituciones. Jelin también reconoce la importancia de la escuela en estos términos al plantear que:

> El espacio escolar es clave para la transmisión de conocimientos específicos, pero también se espera que lo sea para la transmisión de valores y reglas sociales. Por añadidura, también se lo ve como clave para la construcción de identidades colectivas, especialmente aquellas concentradas en torno a la idea de nación (Jelin, 2004).

Sin embargo, reconocer esta situación no significa que como educadores estemos determinados a seguir un juego que no encaja con nuestros principios. Es por esto, que para la pedagogía critica, la pedagogía radical se queda corta en la consideración de la variable humana que contiene la en sí misma la posibilidad de subvertir el espacio educativo. En palabras de Giroux:

> Mientras los educadores radicales si hacen a las relaciones entre escuelas, poder y sociedad objeto de análisis crítico, lo hacen a expensas de caer en un idealismo unilateral o en un estructuralismo unilateral. En otras palabras hay… educadores radicales que colapsan al factor humano y la lucha en la celebración de la voluntad humana, la experiencia cultural o la construcción de relaciones humanas "felices" en el salón de clases… el resultado ha sido a menudo formas de análisis que colapsan en un funcionalismo árido o un pesimismo paralizante (Giroux, 1992).

Los educadores no podemos renunciar a nuestra voluntad y nuestras capacidades, es necesario conocer el contexto y la estructura pero no para paralizarnos, sino que para movernos dentro de ella y generar espacios de resistencia subvirtiendo su significado original.

La pedagogía crítica se basa en la teoría crítica heredera de la Escuela de Frankfurt:

> Se refiere a la naturaleza de la crítica autoconsciente y a la necesidad de desarrollar un discurso de transformación y emancipación social que no se aferre dogmáticamente a sus propias suposiciones doctrinales. En otras palabras, la teoría crítica se refiere tanto a la "escuela de pensamiento como al proceso de crítica. Señala un cuerpo de pensamiento que es, desde mi punto de vista, invaluable para los teóricos educativos; también ejemplifica un modelo de trabajo que demuestra y simultáneamente requiere de una necesidad critica continua en la que los reclamos de cualquier teoría deben ser confrontados con la distinción entre el mundo que examina y describe y el mundo que existe en realidad (Giroux, 1992)

Rechazando a su vez los principios universales y con ellos el legado del positivismo europeo, por lo que la importancia del pensamiento crítico radica en que es una característica constitutiva de la lucha por la propia emancipación y el cambio social.

Además, sus miembros (Escuela de Frankfurt) argumentaron que en las contradicciones de la sociedad era donde uno podía empezar a desarrollar formas de cuestionamiento social que analizaran lo que es y lo que debería ser (Giroux, 1992).

Por lo que la teoría crítica y con ello la pedagogía critica es un posición que toman los educadores para utilizar el espacio educativo allí donde están sus contradicciones para propiciar la formación de sujetos autónomos, conscientes creativos, críticos y con ello capaces de construir su propia identidad y con ello su memoria.

> Las escuelas producen conformaciones sociales alrededor de la explotación de clase, género, raza, pero al mismo tiempo contienen pluralidades contradictorias que generan posibilidades tanto para mediar como para contestar a las ideologías y prácticas de dominación. En efecto, la escuela no es ni un lugar de apoyo de la dominación que todo lo abarca, ni la localización de la revolución; por lo tanto, contiene espacios ideológicos y materiales para el desarrollo de pedagogías radicales (Giroux, 1992:152).

Por lo que como educadores y particularmente de Historia tenemos una gran tribuna que nos permite y posibilita un espacio de resistencia cuyo fin es la concienciación de los y las estudiantes, pero no para que sigan un proyecto particular, sino que para que creen el suyo propio y en ese camino se encuentren con otros, para la formación de un proyecto colectivo autónomo, autoconsciente y participativo. Una resistencia que nace de la rigurosidad histórica y el manejo de contenido, pero también desde los principios que como seres humanos mantenemos. Una resistencia que se traduce a su vez en resistencia de memoria, una memoria que busca no olvidar aquellas prácticas y pensamientos de otros seres humanos que imaginaron y lucharon por un mundo distinto, con sus errores y aciertos. La sala de clases se transforma entonces un campo de batalla de la historia y de la memoria por y para la transformación y emancipación, donde la educadora o educador pareciera ser síntesis entre memoria e historia (entendiendo que no existe ni una única historia ni una única memoria) al ser la pedagogía una experiencia que se basa en la oralidad

principalmente: La batalla de Chile al interior de las escuelas, al interior de las aulas, como herramienta para educar para la transformación y la emancipación

Cine como memoria: La batalla de chile

"Si en mi mano estuviera, yo declararía "La Batalla de Chile"
Película de "interés democrático" y obligaría a que se
utilizara como material escolar".
Manuel Vázquez Montalbán. Mundo Obrero, Madrid 1977.

Referente al proceso de postdictadura en Chile:

> el desafío para los sucesivos gobiernos de la Concertación de Partidos por la democracia consistió en mantener el modelo de mercado impuesto por la dictadura militar pero al mismo tiempo abrir espacios de participación ciudadana (Reyes, 2004).

Por lo que para la "gobernabilidad" de los gobiernos democráticos y su perduración optaron por darle protagonismo a la educación cívica pero en los términos que le acomodaran a la justificación del nuevo orden. En un contexto donde ya ni siquiera el Estado era responsable de la educación, pues esta se municipaliza, subvenciona y privatiza. La lógica era afianzar los amarres en la identidad nacional reforzando sus sentimientos de pertenencia con el fin de a mantener la cohesión social. Comienzan por entonces a conocerse los hechos ineludibles sobre los crímenes de lesa humanidad cometidos bajo Dictadura, por lo que era necesario referirse a ellos en los textos escolares los que comienzan a incluir las prácticas de tortura y violación que aparecieron en el informe Rettig. Pero no solo es necesario saber el número de víctimas las características de sus ejecuciones y torturas, también es necesario cobrar el sentido de la historia de aquellos que murieron, sufrieron y resistieron una época que muchos de nosotros no vivió. Este sentido también es memoria porque ese sentido consiste precisamente en no separar los hechos de la violencia corporal

cometida respecto del proyecto histórico que dichos cuerpos encarnaban. Tal y como sugiere la historiadora María Angélica Illanes, rescatar y enseñar el ideario social y cultural de aquellos cuerpos no solo constituye una de las claves de nuestra historia contemporánea, sino que en eso consiste precisamente la batalla de la memoria (Reyes, 2004). Diversas son las estrategias que podemos utilizar para tensionar los conocimientos previos de los estudiantes en función del cuestionamiento, la duda y la inquietud. La didáctica de la historia no se agota y debe permanecer en contante revisión y critica. El cine es una de esas estrategias.

Las relaciones entre cine e historia están ampliamente tratadas en autores como Marc Ferro, quien plantea que:

> El fenómeno más nuevo ha sido la utilización del video como documento, o lo que es lo mismo su uso para escribir la historia de nuestra época: cada vez abundan más los reportajes basados en la memoria, en el testimonio oral. De este modo, el cine contribuye a la elaboración de una contra-historia, no oficial, alejada de los archivos escritos que muchas veces no son más que memoria conservada de nuestras instituciones. Al interpretar un papel activo contrapuesto a la historia oficial, el cine se convierte de este modo en un agente de la historia y puede motivar una toma de conciencia (Ferro, 1995: 16)

Por lo tanto resulta una herramienta indispensable para la enseñanza y la didáctica de la historia, como material de apoyo y donde los estudiantes pueden dimensionar no solo a través de la palabra sino que también de la imagen:

> Documental o ficción, la realidad cuya imagen ofrece el cine resulta terriblemente auténtica, y se nota que no forzosamente corresponde a las afirmaciones de los dirigentes, los esquemas de los teóricos o las críticas de la oposición, en lugar de mostrar sus ideas puede poner de relieve sus insuficiencias… El cine produce este efecto de desorganizar todo aquello

> que generaciones de hombres de Estado y pensadores habían conseguido ordenar equilibradamente; el cine destruye la imagen reflejada que cada institución, cada individuo se había formado ante la sociedad. La cámara revela su funcionamiento real, dice más sobre esas instituciones y personas de lo que ellas querrían mostrar; desvela sus secretos, muestra la cara oculta de una sociedad, sus fallos; ataca, en suma, sus mismas estructuras (Ferro, 1995).

De este modo el cine se puede analizar por lo que dice y por lo que no dice contextualizándolo en la lógica que responde a las inquietudes de una sociedad que lo rodea. El cine es un contra análisis de la sociedad, y en él están insertos otras memorias que son necesarias revisar. Es fundamental conocer quién es el director, cuáles son sus motivaciones, para poder situar el film y de esta manera comprender las tensiones que contiene.

El film en el Aula se utiliza como material didáctico para una unidad específica, son un soporte para explicar el pasado como lo es también la escritura. Nos ayuda a:

> Desarrollar la imaginación y el lenguaje.
> Promover el gusto por la pregunta y la crítica, el descubrir y la interpretación.
> Ampliar las capacidades expositivas y de razonamiento.
> Poner en funcionamiento la memoria, el entretenimiento y la sensibilidad para captar el significado más profundo de la realidad que se ha visto en el film.
> Adoptar posturas, formarse opiniones, comprender, interiorizar una historia y elaborar conclusiones propias. (Ambros y Breu, 2007: 40)

Para Patricio Guzmán, Director de la Batalla de Chile "El contenido de un documental siempre será pedagógico porque la vida es pedagógica."[4] Quien además plantea que "un país sin cine documental es como una familia sin álbum de fotografías." Estas fotografías

[4] Revista web MINERVA, "A vueltas con la memoria. Entrevista con Patricio Guzmán," http://www.revistaminerva.com/articulo.php?id=89

deben ser utilizadas al interior del aula como fuente de conocimiento y para problematizar nuestro contexto. El cine documental se mueve entre lo artístico y lo popular, por lo que plantea un lenguaje común que es fácil de entender por los estudiantes y a su vez es capaz de involucrarlos.

En La Batalla de Chile "Su autor y director trabajó con un equipo en medio de los acontecimientos. El material virgen (película de l6 MM en blanco y negro) fue una contribución del documentalista francés Chris Marker y el montaje se realizó gracias a la colaboración del Instituto de Cinematografía Cubano (ICAIC). Jorge Müller Silva (el cámara del filme) fue secuestrado por la policía militar de Pinochet en noviembre de 1974. Hasta hoy se desconoce su paradero. Es uno de los 3.000 desaparecidos que todavía hay en Chile. "La Batalla de Chile" ha sido objeto de la censura en Chile y nunca ha sido emitida por la televisión pública."[5] Lo que como educadoras y educadores posicionados desde una pedagogía critica, no podemos pasar por alto, en ello se ven a su vez registros de memoria, algunas verdades incomodas que es mejor mantener ocultas. Un motivo más por que trabajar con este documental, para problematizar el presente a partir de los silencios, problematizarlo a partir de lo que sorprende de este documental.

La Batalla de Chile es uno de los documentales más premiados en la historia de nuestro país, reconocido internacionalmente y premiado internacionalmente, lo que reconoce su calidad y la pertinencia de su obra.[6]Patricio Guzmán filmó durante dos años en Santiago y otras ciudades, gracias al apoyo del documentalista francés Chris Marker[7]. El documental se divide en tres secciones o films distintos "la insurrección de la burguesía", "El Golpe de Estado" y "El Poder Popular", con una duración total aproximada de casi 5 horas, este documental resulta toda una reliquia como documento. Es necesario por su larga duración, que las y los docentes seleccionen bien que imágenes a escoger, o, según el curso y sus

[5] Recurso web "La Batalla de Chile I-II-III" http://www.patricioguzman.com/index.php?page=films_dett&fid=1

[6]Premios como GRAND PRIX, Festival de Grenoble, Francia 1975. PREMIO DEL JURADO, Festival de Leipzig, Alemania 1976. GRAND PRIX, Festival de Grenoble, Francia 1976. GRAND PRIX, Festival de Bruselas, Bélgica 1977. GRAND PRIX, Festival de Benalmádena, España 1977. GRAND PRIX, Festival de La Habana, Cuba 1979. Y otras tantas nominaciones.

[7] Recuso Web "Film" http://www.labatalladechile.cl/resena-historica/.

condiciones del colegio, y la profundización que se le quiera dar a los temas se puede trabajar con todo el documental. El contexto del filmación es gobierno de la Unidad Popular, gobierno que ha sido electo tras la polarización política y social del país: los tres tercios del electorado chileno que habían marcado la estructura política de las elecciones presidenciales anteriores, se quedaba sin un centro político, el que había estado representado, en el gobierno anterior, por Frei y la Democracia Cristiana. A su vez los movimientos sociales comenzaban a desbordar la institucionalidad política buscando soluciones a las distintas problemáticas que los aquejaban. La toma de La Victoria en 1957, la primera de América latina inaugura este proceso de acción y propuesta política, que se irá acentuado y que transformará en una forma de recurrente del quehacer político de los sectores populares.

Con un centro desgastado, la polarización política se hace parte del escenario electoral, Salvador Allende del PS, llega a la Moneda en 1970 con apoyo de las clases populares y las diversas organizaciones de izquierda que conformaban la Unidad Popular en con un 36,6% de los votos, contra todos los pronósticos y estudios de la CIA, que daban por ganador a Alessandri. Apoyo que se incrementara en números electorales para las elecciones parlamentarias de 1973, con lo que parte la primera parte del documental. Donde la burguesía no logra obtener los dos tercios electorales que necesitaba para detener las iniciativas del gobierno. De este modo el documental con una distancia particular, a través de entrevistas y permitiendo que los propios protagonistas hablen logra captar la efervescencia social inimaginable (hasta antes de ver el documental) en esta época.

A modo de síntesis en el portal cinechile.cl se describe las partes del documental de la siguiente forma:

El primer capítulo es La insurrección de la burguesía, donde se describen las reacciones de los opositores al gobierno de la UP. Resulta vibrante por la evidencia física de lo colectivo que se le produce al espectador actual, menos acostumbrado a tal experiencia. Su culminación está en la célebre secuencia, no filmada por el equipo de Guzmán, de la muerte de un camarógrafo argentino que filma al soldado que le dispara.

La segunda parte, El golpe de estado, resulta tan potente como la primera, pero el énfasis está en el análisis de la debacle más que en la consecuencias dramáticas que siguieron, lo que es un índice de la lucidez del cineasta, claramente conciente que si bien la tentación era grande, su tema era aun mayor y se coloca a su servicio, realizando mejor que nadie aquello para lo cual estaba mejor capacitado. Los momentos inolvidables abundan, como la magnífica secuencia de los funerales del edecán naval de Allende, donde se intuye lo que ocurrirá dentro de poco y la secuencia final con el bombardeo de la Moneda y la Junta Militar en el poder filmada desde un televisor casero es todavía insuperable.

La tercera parte El poder popularapareció varios años después y parece un corolario de todo lo que desapareció con el desplome de la UP. A pesar de algún momento vibrante, (como la secuencia del carretonero arrastrando a velocidad inverosímil su vehículo, transformada en una metáfora de la condición popular durante la dictadura), el capítulo poco agrega a los anteriores. El análisis político es mayor y la conmoción cede ante la necesaria reflexión. A pesar de ello muchas de las cualidades de los episodios anteriores se conservan y el tríptico llega a su final dejando la sensación deslumbrante a sus espectadores de haber asistido a un episodio de la historia que no será posible ver sino de ese modo.

Si se compara con las burdas manipulaciones con que la televisión de la dictadura intentó componer su propia versión de los hechos, es evidente cuál será la visión que la historia recordará. Por eso se puede considerar que La batalla de Chilees el monumento documental más grande que se haya filmado en nuestro país.

Tras esta descripción no quedan dudas acerca de la pertinencia de este material didáctico para la enseñanza de nuestra historia reciente. Según el curriculum el contenido de la UP y el Golpe Militar debe ser tratado en 6to básico y de 3° medio, además dentro de los programas de educación cívica también es un buen material de debate y reflexión.

Para el análisis y reflexión en el aula quisiera resaltar los siguientes puntos que se pueden tratar, sin desconocer otros tópicos de interés, pero estos me parecen elementales. Del

documental se pueden desprender varias cuestiones interesantes para compararlas con el presente y traer a la reflexión crítica a los estudiantes:

1. Hacer notar que por lo general no hablan los dirigentes, no son ellos objeto de entrevista, sino gente, que transita por las calles, trabajadores dentro de sus asambleas, las mujeres y hombres que participaron de las JAP, Mujeres y hombres de derecha. Se graba discursos de representantes políticos, pero quienes hablan, a quien se entrevista son a personas sin cargos políticos de la sociedad civil.
2. Se puede dar la discusión acerca de objetividad y subjetividad del documental, ¿Puede ser un documental objetivo? ¿Es a historia objetiva?
3. Analizar cuáles son las estrategias que utiliza la burguesía para desestabilizar el gobierno de la Unidad Popular ¿Qué ocurre con la inflación y el desabastecimiento? ¿Qué pasa en el congreso? ¿Qué ocurre en el ejército?
4. Analizar el carisma y el discurso de los dirigentes sociales, del propio Presidente Allende ¿En qué se diferencia a los representantes y dirigentes políticos de hoy?
5. Comparar el nivel cultural de las personas de las clases populares, la capacidad de análisis, la vida cívica que tenían, personas de sectores populares cultos, con una capacidad discursiva que y analítica que hoy en día no muestra el común de la sociedad. Eso se expresa claramente en el lenguaje que utilizan, los conceptos que manejan y la capacidad de hilar coherentemente un discurso.
6. Identificar las organizaciones paramilitares de derecha, y los atentados que realizan son un punto interesante que no ha sido muy bien tratado por la historiografía. Resulta interesante, este punto pues los mismos que hoy hablan de terrorismo tenían al menos simpatía política por grupos como Patria y Libertad. Cuestión de la que podría hacerse un paralelo con la utilización de la ley antiterrorista y las problemáticas con el pueblo mapuche por ejemplo o los movimientos sociales. .
7. Visualizar la utilización del espacio público, la gente vive su vida en la calle, la política de uno u otro sector se vive en la calle. Existe una utilización y apropiación del espacio público, es allí donde se manifiestan y solucionan los problemas. ¿ Es la misma utilización del espacio que hacemos hoy? ¿Qué similitudes y diferencias observan?

8. Analizar la movilización social y el desborde de de la institucionalidad política que se vislumbra tanto el discurso como en las practicas que mantiene la clases popular esto se aprecia durante todo el documental pero es en la tercera parte donde existe una línea que permite ver más en detalle la acción de los Cordones industriales y los Comandos comunales. ¿en qué momentos, cuales son los discursos, que nos dicen las y los actores?
9. Respecto de la temática de género, es interesante identificar cuestiones por ejemplo en cuanto a la cantidad, quien aparece más ¿hombres o mujeres? En cuanto a la cualidad ¿Son las mismas formas de participación? ¿A qué elementos podría deberse estas situaciones?

¿Cuál es el uso público del espacio? ¿Por qué no será tema las problemáticas de género en el documental y al parecer en la época? ¿Cuáles son las formas de participación de las mujeres de una y otra clase? Para la reflexión general ¿Cuáles serán los mandatos de género inmersos en las acciones políticas de las mujeres?

Todo para reflexionar sobre la historia reciente:

> Cuáles son las continuidades y rupturas que han ocurrido entre los regímenes dictatoriales y los frágiles, incipientes e incompletos regímenes constitucionales que los sucedieron en términos de la vida cotidiana de los distintos grupos sociales y en términos de luchas sociales y políticas que se devuelven en el presente (Jelin, 2002).

Los temas a tratar claramente y por cuestiones de tiempo no pueden ser todos, dependerá del profesor o profesora, y del contexto del curso cuál de estas u otras temáticas resulta más pertinentes. Sin embargo quisiera referirme brevemente al último tópico de análisis para profundizarlo.

Género y clase: las mujeres de la Batalla de Chile.

Plantear cuestiones de género de manera profunda dentro de la sala de clases resulta un tema muy complejo respecto del manejo de conceptos y significancias teóricas que se necesitan para realizar un análisis completo. Con ello las exigencias del curriculum son muchas y el género como tópico de análisis no es una de las más importantes, de hecho muchas veces es tocado como una anécdota en la historia. Agregar además, los factores conductuales y motivacionales de los propios estudiantes. Vuelven la problemática del género un elemento difícil de tratar en toda su complejidad. Pese a lo descrito, a continuación ofrezco un breve análisis que requiere de manejo en conceptos de género pero que puede ser simplificado al conocimiento de los estudiantes. De más esta decir que el análisis no es profundo por lo que plantea más preguntas y supuestos que respuestas concretas.

El documental de Guzmán desde una perspectiva cuantitativa muestra más entrevistas de hombres que de mujeres, a su vez las mujeres aparecen en pocas oportunidades hablando en asambleas son más bien las figuras masculinas las que resaltan. Tampoco se ve dirigentes mujeres, esto también nos habla y nos dice algo sobre los roles de género de la época. Claro que hay mujeres en la esfera pública pero no se ven en la misma medida ni en las mismas posiciones políticas que los hombres. Esto es porque las dinámicas de género adscriben a mujeres y a hombres roles distintos y jerárquicos y la esfera pública seguía perteneciendo prioritariamente a los hombres.

Por otro lado, es interesante analizar el eje clase-genero, para observar cuales son las acciones políticas públicas que realizan las mujeres de una u otra clase, fijarse en la estética, en el discurso y en los mandatos de género inscritos en sus posturas y figuras:

Las mujeres de la burguesía marchando en Patria y Libertad, las mujeres fascistas de las entrevistas- ¡comunistas asquerosos…! Dirá una de ellas al comienzo de la primera parte del documental con una agresividad en su discurso no tan propio de su mandato de género, donde la pasividad es una de las "virtudes" de la feminidad. Aquí podemos observar

perfectamente una tensión con los mandatos de género, la mujer del hogar sale a la esfera pública y no solo eso, en una actitud que muy poco tiene de pasiva.

Por otro lado las mujeres de las clases populares son las que se encargan rápidamente de las JAP,las Juntas de Abastecimiento Popular, por su cercanía con lo doméstico es allí donde participan mayoritariamente mujeres, pero es justamente ese ámbito e que hace tensionar nuevamente el mandato de género, la misma característica de la feminidad, la pasividad, es desplazada por la participación activa frente a la resolución de un conflicto. Se ve a las mujeres participando de asambleas pero no hablando en ellas. Mujeres del MIR (Movimiento de izquierda revolucionario) marchando, mujeres que se toman el espacio público para las elecciones, congregaciones políticas etc., que tensionan los mandatos de género, allí donde comienzan las contradicciones. A su vez, las mujeres de una y otra clase están muy conscientes de la clase a la que pertenecen, esto se observa en las entrevistas que les hacen y la pertenencia política de uno u otro lado que manifiestan. Llama la atención por ejemplo, en la parte II del documental la entrevista que le hacen a una pobladora que se encuentra con su familia, sus hijos ("rol de madre") y se le pregunta si cree que es necesario que le den las armas al pueblo y ella plantea con absoluto convencimiento y argumentos del porque es necesario que esto ocurra, con gran lucidez política, otro elemento tensionarte de los mandatos de género.

Por otro lado la solidaridad, que es una característica que se acerca más a las características "femeninas" (esto entendido desde el punto de vista del psicoanálisis donde lo femenino como condición psicológica se caracteriza por lo pasivo, lo sumiso, lo privado, mientas que masculino se caracteriza por lo activo, competitivo, lo público) es vivida cotidianamente entre la clase popular, hombres y mujeres.

Planteo de este modo que el documental ofrece un rico testimonio vivo, de situaciones para problematizar el género. Género y clase es un punto de vista necesario que nos ofrece y abre nuevas posibilidades. A simple vista pareciera ser que es en aquellos lugares donde se deben cumplir los mandatos de género de una y otra clase, las mujeres generan tenciones que podrían haber roto las dinámicas históricas de las cuales aún hoy somos parte. A su vez

los hombres de sectores populares podrían haber tensionado sus propios mandatos de género al haber utilizado la solidaridad como herramienta política de lucha. Bueno esto es un a simple vista y una invitación a seguir profundizando.

Palabras finales: Memoria, cine, educación y género.

La memoria se piensa desde el género por lo tanto para problematizar y pensar la dimensión del género en la memoria se trata de "hacer visible lo invisible" y de dar voz a los sin voz, como plantea Jelin "Las voces de las mujeres cuentan historias diferentes a las de los hombres, y de esta manera se introduce la pluralidad de los puntos de vista." (Jelin, 2004). Esta pluralidad de los puntos de vista enriquece nuestra historia y nos abre nuevas posibilidades de memoria. La educación debe estar en función del apoyo a la construcción de sujetos críticos y autónomos, con vocación de sujetos y no de masa, ni masa para ser parte de una organización política donde cuentan como números debiendo seguir las ordenes de una otra, ni masa para un sistema en el que solo se necesita ser un buen cliente. Sujetos que deliberen y decidan por ellas y ellos mismos. Por lo que nuestra tares es entregar el abanico de posibilidades, problematizar, pero no dar respuestas, necesitamos que para que esto de fruto sean ellos quienes busquen sus respuestas. Es por esto que la pedagogía tiene un sentido político, tanto si decido inmovilizarme y hacer caso al sistema o como si decido subvertir la sala de clases, ambas son instancias políticas donde nosotros tomamos las decisiones y los problemas de clase, género y raza son necesarios abordarlos. Esto no es idealismo, estoy totalmente consciente que ciertos grupos humanos no permiten llevar adelante estrategias didácticas distintas, pero eso no puede paralizarnos.

Con todo lo dicho hasta aquí queda claro por qué utilizar "La batalla de Chile" como material didáctico dentro de la sala de clases, "La batalla de Chile" es una fuente de memoria y a su vez un documento histórico, que puede ser utilizado desde diferentes tópicos dentro del aula, mientras un documental como este no se pase por televisión, las profesores y los profesores debemos hacernos cargo de un material tan rico en información

como este. Este es un documental contingente, que nos habla de nuestro presente, porque ocurrió el Golpe, cuáles fueron los métodos que utilizaron para barrer con la memoria.
Para Todorov del pasado es necesario extraer lecciones, donde el pasado se convierte en principio de acción para el presente. Él plantea el uso de la memoria en dos términos: La memoria literal que es una memoria estéril donde el pasado se recuerda por el pasado; y la memoria ejemplar que es potencialmente liberadora, donde el pasado se convierte en un principio de acción para el presente el uso ejemplar, permite utilizar el pasado con vistas al presente, aprovechar las lecciones de las injusticias sufridas para luchar contra las que se producen hoy día, y separarse del yo para ir hacia el otro. La pedagogía critica según sus principios y postulados teóricos tiene que apuntar a la recuperación de una memoria ejemplar. Donde el neoliberalismo, como problema del presente que se origina el en Golpe tiene que ser sometido a la crítica, desde nuestro presente y también desde aquellos que ya no están.

Los movimientos sociales que están comenzando a surgir en nuestro país nos demuestran que hay un tipo de memoria dando vuelta, ¿qué tipo de memoria será que triunfe? La contingencia de este documental queda manifiesta para el encuentro de la memoria. Y es que La Batalla de Chile aún no termina...

Bibliografía

AGACINO, Rafael. Los Derechos Humanos Económicos, Sociales y Culturales y el Problema de la Impunidad. Crítica a la ideología y al sentido común dominantes. 1966 Retrieved from http://www.archivochile.com/Ideas_Autores/agacino/agasino0019.pdf

AMBRÓS, Alba; Breu Ramon, *Cine y educación, el cine en el aula de primaria y secundaria,* Graó, España 2007,

CUESTA, Josefina , Memoria e Historia, Marcial Pons 1998, Madrid. 1998

Diario la Nación 15 de marzo del 2006

http://www.lanacion.com.ar/788817-no-hay-que-confundir-memoria-con-historia-dijo-pierre-nora(revisado 15 -07-2014).

Diario The Clinic "Las Batallas de Patricio Guzmán" 10- Septiembre- 2013 (Consultado 17/07/2014) http://www.theclinic.cl/2013/09/10/las-batallas-de-patricio-guzman/"

GIROUX, Henri. Teoría y resistencia en educación. 3° edición en español, Mexico, Siglo XXI, España

GOICOVIC, Igor. La refundación del capitalismo y la transición democrática en Chile.

http://historia-actual.org/Publicaciones/index.php/haol/article/view/147 (2006)

http://www.labatalladechile.cl/resena-historica/

http://www.patricioguzman.com/index.php?page=films_dett&fid=1

JEIN, Elizabeth. Exclusión, memorias y luchas políticas. En libro: Cultura, política y sociedad Perspectivas latinoamericanas. Daniel Mato. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. 2005

JELIN Elizabeth, "Los trabajos de la memoria", Siglo XXI , España 2002

JELIN, Elizabeth y Federico Lorenz (comps.), "Educación y memoria. La escuela elabora el pasado", España Siglo XXI. 2004,

NORA, Pierre en Les lieux de mémoire, Lom,Chile, 2009

Revista web MINERVA "A vueltas con la memoria. Entrevista con Patricio Guzmán," http://www.revistaminerva.com/articulo.php?id=89

REYES, Leonora . Actores conflicto y memoria: Reforma curricular de Historia y ciencias sociales en Chile, 1990-2003", en Educación y memoria. La escuela elabora el pasado. Elizabeth Jelin y Federico Lorenz (Comps). Editorial Siglo XXI., España

TODOROV, Tzvetan "Los abusos de la memoria" Buenos Aires, Paidós asterisco , 2000

Vera-Meiggs "La batalla de Chile, de Patricio Guzmán" http://www.cinechile.cl/crit&estud-65