



PONTIFICIA  
UNIVERSIDAD  
CATÓLICA  
DE CHILE

FACULTAD DE EDUCACIÓN

EL LUGAR DE LA GEOGRAFÍA EN EL CURRÍCULUM DE ENSEÑANZA  
MEDIA: EVALUACIÓN DE SU POTENCIA FORMATIVA EN LAS NUEVAS  
BASES CURRICULARES DE ENSEÑANZA MEDIA, DESDE UNA PERSPECTIVA  
RECONCEPTUALISTA.

POR

ELIANA MERCEDES MORALEDA ALBORNOZ

**Proyecto de Magíster presentado a la Facultad de Educación de la Pontificia  
Universidad Católica de Chile, para optar al grado académico de Magíster en  
Educación, mención Currículum Escolar.**

Profesor guía:

Dr. Fernando Murillo.

Enero, 2021.

Santiago, Chile.

© Eliana Mercedes Moraleda Albornoz

© Eliana Mercedes Moraleda Albornoz

Se autoriza la reproducción total o parcial, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, incluyendo la cita bibliográfica del documento.

## **AGRADECIMIENTOS**

Al finalizar este proceso, quisiera agradecer a las personas que han estado apoyándome desde el primer día.

Quisiera agradecer a mi compañero, que estuvo a mi lado hasta en los momentos más oscuros de este camino. Lenny, sin tu infinito amor, amistad y compañerismo, no podría haber culminado este proyecto que tanto me costó sacar adelante.

A mi mentor, Gabriel, Alicia y Ernesto, que se han convertido en la familia que elegí y que me ha apoyado y alentado a ser mejor en cada etapa. Gracias por creer en mí.

Especialmente quisiera agradecer a mi profesor guía, Fernando Murillo, quien, sin tener referencia alguna de mí, decidió embarcarse en este proyecto que al inicio eran ideas desordenadas y ganas de hacer algo que no sabía muy bien qué era. Profesor, aprendí muchísimo con usted, atesoro cada conversación y reflexión que tuvimos.

Finalmente, a mi papá, donde sea que estés, espero que estés orgulloso de mí.

## Tabla de contenidos

Índice de tablas	iii
Índice de ilustraciones	v
Resumen	vi
I. Introducción	1
II. Antecedentes de la investigación	4
2.1. Antecedentes	4
2.2. Problematización	8
2.3. Relevancia	26
III. Objetivos	30
IV. Marco Teórico	31
4.1. Noción de Currículum	32
4.2. La teoría de Bildung	39
4.3. Corrientes de la Geografía	41
4.4. Didáctica de la Geografía	44
4.5. Pensamiento Geográfico	51
4.6. Potencial formativo de los contenidos de Geografía	55
V. Metodología	60
5.1. Diseño de investigación	60
5.2. Técnicas de recolección de información	63
5.3. Técnicas de análisis de información	66
5.4. Matriz de categorías de análisis	67
5.5. Procedimiento de análisis	71
VI. Resultados de la investigación	72
6.1. Presencia y propósito de la Geografía en las nuevas Bases Curriculares de 3° y 4° medio	77
6.2. Visión de profesores de Historia y Geografía sobre el problema	80
6.3. Oportunidades para enseñar Geografía desde	

la Educación Ciudadana	87
6.4. Geografía, Territorio y Desafíos Socioambientales	93
VII. ¿Qué presencia y qué propósito tiene la Geografía en las nuevas Bases Curriculares de 3° y 4° medio?	96
7.1. Discusión	96
VIII. Bibliografía	101
IX. Anexos	105

## Índice de tablas

Tabla 1. Situación de la Geografía como disciplina en el currículum nacional	9
Tabla 2. Temas, Habilidades y Objetivos de Aprendizaje de Geografía en Educación Básica	11
Tabla 3. Organizadores temáticos, Habilidades y Objetivos de Aprendizaje de Geografía en Educación Media	17
Tabla 4. Módulos temáticos anuales y Objetivos de Aprendizaje relacionados a Geografía en la asignatura electiva de HGCCSS según las Bases Curriculares de 2019	23
Tabla 5. Objetivos de Aprendizaje en la asignatura Geografía, Territorio y Desafíos Socioambientales	24
Tabla 6. Matriz para la definición de competencias geográficas para el desarrollo sostenible	50
Tabla 7. Cuatro niveles de buenas preguntas para enseñar y aprender Geografía	54
Tabla 8. Cinco preguntas como estructura del Análisis Didáctico según Klafki	57
Tabla 9. Selección de instrumentos curriculares para recoger información	63
Tabla 10. Presencia y propósito de la Geografía en los documentos curriculares	68
Tabla 11. Diseño Curricular para una Enseñanza de la Geografía en el Siglo XXI	69
Tabla 12. Categorías de base para analizar entrevistas en profundidad	70
Tabla 13. Estructura de las nuevas Bases Curriculares de 3° y 4° medio	72
Tabla 14. Estructura del Programa de Estudio de la Asignatura Educación Ciudadana de 3° medio	73

Tabla 15. Estructura del Programa de Estudio de la Asignatura Educación Ciudadana de 4° medio	74
Tabla 16. Estructura del Programa de Estudio de la Asignatura Electiva Geografía, Territorio y Desafíos Socioambientales	75
Tabla 17. Presencia y Propósito de la Geografía en las nuevas Bases Curriculares de 3° y 4° medio	78
Tabla 18. Visión de docentes de Historia y Geografía sobre el Rol Formativo de la Geografía	80
Tabla 19. Oportunidades para enseñar Geografía desde la Educación Ciudadana en 3° medio	87
Tabla 20. Oportunidades para enseñar Geografía desde la Educación Ciudadana en 4° medio	90
Tabla 21. Pertinencia del diseño curricular de la asignatura Geografía, Territorio y Desafíos Socioambientales con la enseñanza de la Geografía para el Siglo XXI	93

## Índice de ilustraciones

Figura 1. Ciclo escolar para 3° y 4° medio	7
Figura 2. Diagrama de Venn: Funciones que constituyen una buena educación según Biesta (2009)	36
Figura 3. Diagrama de Venn: Funciones para una buena educación en Chile desde la enseñanza de la Geografía	37
Figura 4. Corrientes de la Geografía según Gurevich (1994)	41
Figura 5. Organización de contenidos y fines de la Geografía según Souto	45
Figura 6. Investigación sobre la enseñanza de la Geografía para el Desarrollo Sostenible, según Granados (2011)	48
Figura 7. Tipos de Pensamiento Geográfico	52
Figura 8. Los cuatro niveles cognitivos	53
Figura 9. Procedimiento de análisis de la información	71

## **Resumen**

La finalidad de este proyecto de investigación es evaluar la presencia y el propósito formativo de la Geografía en el currículum de Educación Media en Chile. Esta evaluación se sitúa desde una perspectiva reconceptualista del currículum, por lo que juzga los contenidos no sólo desde su organización técnica para su transmisión (alcance, secuencia, progresión), sino fundamentalmente desde su potencial para la formación integral de la persona, interpelando su experiencia vivida, su cultivo interior y aumentando sus capacidades para actuar responsablemente.

Así, este estudio se enfoca para la evaluación en las nuevas Bases Curriculares para tercero y cuarto medio, y en particular los programas de estudio de las nuevas asignaturas de Educación Ciudadana y Geografía, Territorio y Desafíos Socioambientales.

La investigación se llevó a cabo a través de una metodología cualitativa; analizando los documentos curriculares y entrevistando a docentes del sistema escolar. Los resultados dan cuenta, por una parte, de la escasa presencia de contenidos y habilidades geográficas, además de poca claridad en cuanto a su propósito. Por otra parte, se evidencia a raíz de las experiencias de docentes, la oportunidad de formar sujetos integrales desde una enseñanza de la Geografía que fomente una conciencia hacia el desarrollo sostenible.

### **Palabras clave:**

Geografía, Currículum Reconceptualista, Bases Curriculares, Formación Integral, Desarrollo Sostenible.

### ***Abstract***

The purpose of this research project is to evaluate the presence and educational purpose of Geography in the High School curriculum in Chile. This evaluation is situated from a reconceptualist perspective of the curriculum, reason why it judges the contents not only from its technical organization for its transmission (scope, sequence, progression), but fundamentally from its potential for the integral formation of the person, questioning their experience. lived, their inner cultivation and increasing their abilities to act responsibly.

Thus, this study focuses on the evaluation of the new Curricular Bases for the third and fourth grades, and in particular the study programs of the new subjects of Citizenship Education and Geography, Territory and Socio-environmental Challenges.

The research was carried out through a qualitative methodology; analyzing the curricular documents and interviewing teachers of the school system. The results show, on the one hand, the scarce presence of content and geographical skills, as well as little clarity regarding its purpose. On the other hand, it is evident, as a result of the experiences of teachers, the opportunity to form integral subjects from a Geography teaching that fosters an awareness towards sustainable development.

### ***Keywords:***

Geography, Reconceptualist Curriculum, Curricular Bases, Comprehensive Training, Sustainable Development.

## **I. Introducción**

La finalidad de este proyecto de investigación es evaluar la presencia y el propósito formativo de la Geografía en el currículum de enseñanza media en Chile. Para esto, se entenderá como evaluación curricular, el proceso mediante el cual se revisa un plan de estudios y su efectividad para lograr los objetivos propuestos. Esta evaluación se sitúa desde una perspectiva reconceptualista del currículum, por lo que juzga los contenidos no sólo desde su organización técnica para su transmisión (alcance, secuencia, progresión), sino fundamentalmente desde su potencial para la formación integral de la persona, interpelando su experiencia vivida, su cultivo interior, y aumentando sus capacidades para actuar responsablemente.

Así, este estudio se enfoca en el recorrido de la geografía en cada ciclo escolar y la evaluación de las nuevas Bases Curriculares para tercero y cuarto medio, y en particular, en los programas de estudio de las nuevas asignaturas de Educación Ciudadana y Geografía, Territorio y Desafíos Socioambientales.

Para lograr esto, se hace relevante estudiar los cambios curriculares que se han dado en Chile a partir del año 2006, ya que desde allí se empiezan a dar las primeras modificaciones y reestructuraciones al sistema escolar. Este año marca un precedente en cuanto a manifestaciones ciudadanas que demandarán transformaciones. El cambio que significó reemplazar la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) por una Ley General de Educación (LGE) en 2009, brindó importantes espacios de reflexión sobre la educación y los objetivos que ésta perseguiría en el siglo XXI. Entre otras cosas, esto se vio reflejado en la nomenclatura curricular, pues se transita de la lógica del Marco Curricular conformado por Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO) a Bases Curriculares, las que están constituidas por Objetivos de Aprendizaje (OA) que a su vez se componen de contenidos disciplinares, procedimentales y actitudinales (Espinoza, 2014).

En términos de diseño y de implementación del currículum, la reforma que significó la puesta en vigencia de la LGE generó oportunidades y desafíos. Las oportunidades se vieron plasmadas en la etapa de diseño curricular, pues se estaba frente a la coyuntura de repensarlos propósitos de la educación en Chile en todos sus niveles formativos.

Los principales desafíos se manifestaron en la etapa de implementación curricular, específicamente, en establecimientos escolares y en los docentes encargados de llevar a la práctica de forma superpuesta, dos currículos con finalidades, contenidos y lenguajes distintos. En este estudio se pone especial atención a las apreciaciones que realizan docentes en ejercicio sobre los currículos que, a esta fecha, estaban vigentes.

En el contexto descrito, en marzo de 2016 se aprobó la Ley 20.911 que crea el Plan de Formación Ciudadana, que consistía en que todos los establecimientos educacionales debían implementar acciones concretas en los centros escolares y comunidad, con el objetivo de cumplir con lo establecido en su artículo único:

Los establecimientos educacionales reconocidos por el Estado deberán incluir en los niveles de enseñanza parvularia, básica y media un Plan de Formación Ciudadana, que integre y complemente las definiciones curriculares nacionales en esta materia, que brinde a los estudiantes la preparación necesaria para asumir una vida responsable en una sociedad libre y de orientación hacia el mejoramiento integral de la persona humana, como fundamento del sistema democrático, la justicia social y el progreso. Asimismo, deberá propender a la formación de ciudadanos, con valores y conocimientos para fomentar el desarrollo del país, con una visión del mundo centrada en el ser humano, como parte de un entorno natural y social.

De igual manera, se dispuso que durante 2017 el Ministerio de Educación (MINEDUC) debía impulsar la creación e implementación de la asignatura de Educación Ciudadana para los dos últimos años de enseñanza media, de acuerdo con las Bases

Curriculares dispuestas en la LGE. En medio de los retos que suponía para los docentes y establecimientos escolares enseñar bajo dos planes curriculares, esta disposición basada en la nueva ley impulsó modificaciones en las Bases Curriculares para 3° y 4° medio, las que contarían con seis asignaturas obligatorias entre las cuales no estaba Historia, Geografía y Ciencias Sociales (HGCCSS).

Esta decisión, dada a conocer en mayo de 2019, en un inicio despertó críticas tanto de la ciudadanía como de académicos y grupos ligados a las Ciencias Sociales. Sin embargo, y como respuesta a esas críticas, el MINEDUC reforzó la determinación, comunicando que la asignatura de HGCCSS estaría presente como parte del Plan Común Electivo; además, en el área A del Plan de Formación Diferenciada, se encontrarán tres asignaturas adicionales: Comprensión Histórica del Presente, Geografía, Territorio y Desafíos Socioambientales y Economía y Sociedad.

En este contexto, la problemática que estudia este proyecto de investigación dice relación con evaluar el lugar y el propósito de la disciplina geográfica dentro del currículum de tercero y cuarto medio, con la finalidad de explicitar la relevancia de la asignatura en la formación integral de las personas. Esto se sustenta en la necesidad de esclarecer *dónde está* presente la Geografía y *cuáles* son los propósitos para enseñarla, y *para qué*, según lo que indica el currículum nacional y los instrumentos curriculares nombrados anteriormente.

Para dar cuenta del proceso que llevó esta investigación, el presente informe comienza dando a conocer los antecedentes que llevan a la problematización, explicando su relevancia, objetivos y fundamentación teórica. Luego, se da a conocer la metodología de investigación, especificando su diseño, técnicas de recolección y de análisis de la información, para también, ilustrar las distintas matrices de categorías que permitieron desarrollar el procedimiento analítico. Finalmente, se presentan los resultados y conclusiones de la investigación.

## **II. Antecedentes de la investigación**

### **2.1. Antecedentes**

La Ley General de Educación (LGE) a partir del año 2009, estableció cambios institucionales y curriculares que continúan en desarrollo hasta el día de hoy. Como antecedente a la problemática central de este estudio, se presenta a continuación cuatro tensiones que surgen de la implementación de la secuencia de cambios mandados por la LGE.

En el ámbito institucional, se crearon la Agencia de Calidad, la Superintendencia de Educación y el Consejo Nacional de Educación (CNED). Luego, se daría lugar a la Ley de Aseguramiento de la Calidad y el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media el año 2011.

En el ámbito curricular, encontramos la modificación a la estructura del sistema escolar, en donde los años de formación se dividirían en 6 para educación básica y 6 para educación media. De igual manera, la LGE modifica la lógica del Marco Curricular, el cual se componía de Objetivos Fundamentales (OF) y Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO), para comenzar a referirnos a Bases Curriculares compuestas por Objetivos de Aprendizaje (OA). Por último, la creación del Sistema Nacional de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su fiscalización, a través de la Ley 20.529 del 2011, crea estándares de aprendizaje, que serán el fundamento para evaluar a estudiantes y establecimientos educacionales (Espinoza, 2014).

Dichos cambios generaron diversos desafíos tanto en términos de diseño como de implementación curricular en Educación Básica y Media. Una primera tensión, fue la superposición del Ajuste curricular 2009 y la Reforma curricular del 2012. Esta situación generó confusiones e incertidumbre tanto en docentes como en los equipos de gestión curricular en los establecimientos educacionales, quienes se vieron inmersos entre 2 currículos y su implementación.

Específicamente, la elaboración de las Bases Curriculares se inició en 2010 y se implementaron de forma gradual desde 2012. En el caso de Educación Básica, desde 2013 entraron en vigor todos los cursos y asignaturas bajo la nueva nomenclatura de Objetivos de Aprendizaje, Objetivos Transversales, Planes de estudio anuales, matrices de progresión, entre otros. A fines de ese mismo año, se aprobaron las Bases Curriculares para Educación Media, de 7° básico a 2° medio, que se comenzaron a implementar en 2015. En el caso de la Formación Diferenciada Técnico Profesional, su currículum se implementaría en 2013 y, por último, las Bases Curriculares para 3° y 4° medio de la diferenciación Humanístico-Científica, deberían comenzar a implementarse en 2020.

Una segunda tensión derivada de este proceso dice relación con la reformulación de programas y planes de estudio, en donde hubo una especial controversia en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, pues en octubre de 2010 se decidía disminuir las horas semanales a 3, para reforzar el área de Lenguaje y Comunicación. Esta decisión fue sumamente criticada por profesionales y académicos en general, lo que derivó en que finalmente, se mantuvieron las horas de HGCCSS, disminuyendo eso sí, las horas de libre disposición.

En tercer lugar, la aprobación de la Ley 20.911 que crea el Plan de Formación Ciudadana para los establecimientos educacionales reconocidos por el Estado, establece que, a más tardar, durante el año 2017 el Ministerio de Educación debía impulsar una asignatura obligatoria de Formación Ciudadana para 3° y 4° medio. Luego de su aprobación por parte del Consejo Nacional de Educación en 2018, la asignatura se debería haber comenzado a implementar desde el inicio del año escolar 2019. Sin embargo, esto sumaría una nueva disposición para implementar en los establecimientos escolares, además de los elementos curriculares mencionados en los puntos anteriores.

Esta situación generó una cuarta tensión que se ve reflejado en las nuevas Bases Curriculares de 3° y 4° medio, ya que, al establecerse la obligatoriedad de la asignatura de Educación Ciudadana para estos niveles, eventualmente, se opta por sustituir la

asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales como obligatoria para esos cursos. La decisión fue dada a conocer en mayo de 2019.

En junio de 2019 se da a conocer el texto definitivo de las Bases Curriculares para 3° y 4° medio, el cual indica un ciclo escolar de tres ámbitos: formación general, formación diferenciada y horas de libre disposición para cada proyecto educativo.

La formación general para las diferenciaciones Humanístico-Científica, Artística y Técnico-Profesional contempla un Plan Común de Formación General y un Plan Común Electivo

Para el Plan Común de Formación General se ofrecerán un conjunto de asignaturas que serán electivas; se espera que el estudiante decida qué asignatura quiere cursar, siendo Religión, Artes, Educación Física y Salud o Historia, Geografía y Ciencias Sociales las alternativas.

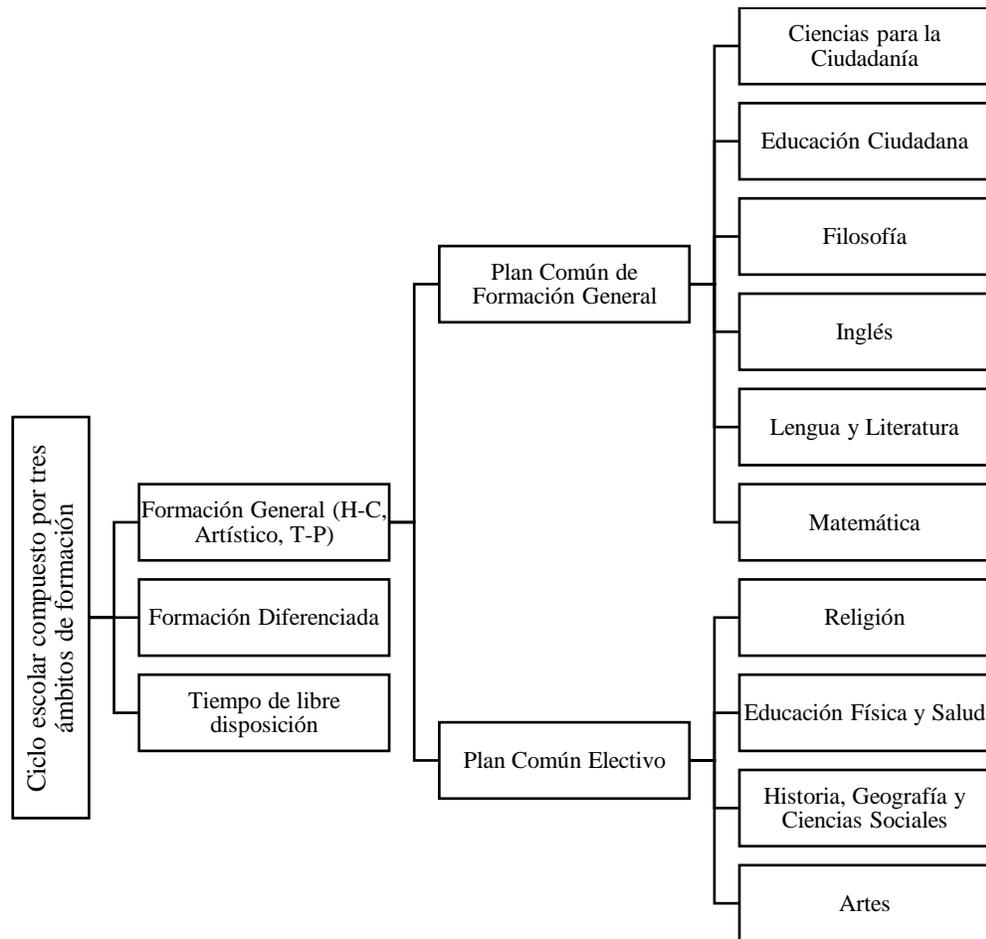
La formación diferenciada contempla un plan electivo, o de profundización, para cada una de las diferenciaciones. En el diferenciado Humanístico-Científico se podrán encontrar tres áreas de profundización: Área A (Lengua y Literatura, Filosofía e HGCSS), Área B (Matemática y Ciencias) y Área C (Artes y Educación Física y Salud).

Por último, el tiempo de libre disposición permite a los establecimientos profundizar en los rasgos identitarios propios de sus proyectos educativos y en los intereses de sus estudiantes (Bases Curriculares 3° y 4° año medio, 2019).

Como resultado de lo anterior, la estructura curricular de tercero y cuarto año de enseñanza media queda configurada del siguiente modo:

**Figura 1.**

*Ciclo Escolar para 3° y 4° medio.*



Fuente: elaboración propia.

En línea con lo anterior, la decisión de prescindir de Historia, Geografía y Ciencias Sociales como asignatura esencial para el ciclo final de la educación, dio lugar a reacciones de académicos, programas de formación docente, profesores, entre otros, quienes demostraron su malestar con la decisión a través de cartas y comunicados en

diversos medios. La principal crítica estaba enfocada en que sí bien se valora la presencia de una asignatura autónoma de Educación Ciudadana, esta no reemplaza los conocimientos y habilidades que proveen la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales para la formación de ciudadanos y ciudadanas capaces de desarrollar un pensamiento crítico “espacial e históricamente situado, atento a las circunstancias, al espacio y a los desafíos que supone la vida en sociedad” (Carta pública de historiadores por eliminación de la obligatoriedad de su asignatura en 3° y 4° medio, mayo 2019). A esto, la respuesta del Ministerio de Educación fue que los contenidos de Historia, Geografía y Ciencias Sociales se completan en 2° medio y que la asignatura se puede tomar como electivo -en el caso que los y las alumnas no quieran tomar Religión- y además, en el área A del Plan de Formación Diferenciada encontrarán tres asignaturas dentro de la disciplina. Esas asignaturas son: (1) Comprensión Histórica del Presente, (2) Geografía, Territorio y Desafíos Socioambientales y (3) Economía y sociedad.

## **2.2. Problematización**

Si se analiza de forma detenida los cambios curriculares expuestos en el apartado anterior, es posible dar cuenta de tres situaciones distintas en relación con la presencia y al propósito de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales (HGCCSS) como asignatura escolar. La primera situación es sobre el currículum de educación básica, la segunda situación es sobre el currículum de educación media y la tercera situación es sobre la formación diferenciada que se describe en las nuevas Bases Curriculares para 3° y 4° medio. Para esclarecer la problemática de esta evaluación curricular, en este apartado se presenta un análisis de los contenidos relacionados a los saberes geográficos que presenta el currículum prescrito a lo largo de la trayectoria escolar, diferenciando el nivel de enseñanza básica, enseñanza media y plan optativo de 3° y 4° medio respectivamente. El análisis se realizó sobre la base de las categorías curriculares de alcance y secuencia.

Como se verá, algunas de las tensiones principales que revela este primer nivel de análisis son la ausencia de objetivos de aprendizaje, así como propósitos o finalidades de la enseñanza de la Geografía en distintos niveles.

**Tabla 1.**

*Situación de la Geografía como Disciplina en el Currículum Nacional.*

<b>Dimensiones</b>	<b>Currículum de Educación Básica</b>	<b>Currículum de Educación Media</b>	<b>Nuevas Bases Curriculares para 3° y 4° medio</b>
Asignaturas obligatorias	10 asignaturas (contempla HCCSS)	10 asignaturas (contempla HCCSS)	6 asignaturas (no contempla HGCCSS) El electivo propone dos módulos
Énfasis	7 énfasis (el 5° se denomina Formación del Pensamiento Geográfico)	7 énfasis (el 3° se denomina Pensamiento Geográfico)	Pensamiento geográfico geoespacial
Propósito	Caracterizar un territorio, integrando variables físicas y humanas, comprender problemas como los riesgos naturales, la contaminación, la escasez de recursos, entre otros, los que deben enfrentarse desde distintas perspectivas.	Comprender las dinámicas espaciales de un territorio, considerando variables naturales, sociales, económicas y políticas.	Comprender cómo las personas participan en la construcción del espacio geográfico.
Cantidad de Objetivos de Aprendizaje	30 objetivos de aprendizaje Presencia en todos los cursos.	8 objetivos de aprendizaje No hay presencia en 2° medio	2 módulos anuales 2 objetivos de aprendizaje en cada módulo

Fuente: elaboración propia.

En primer lugar, en las Bases Curriculares de Primero a Sexto Básico hay diez asignaturas obligatorias entre las que está HGCCSS. En el documento, se esclarece que la asignatura está construida en torno a los siguientes énfasis: (1) Conciencia del entorno, (2) Formación del Pensamiento Histórico, (3) Valoración y aplicación de los métodos de las Ciencias Sociales, (4) Visión panorámica de la Historia de Chile, **(5) Formación del Pensamiento Geográfico**, (6) Desarrollo de competencias ciudadanas y (7) Respeto y valoración de la diversidad humana.

En el presente proyecto, se pondrá especial atención al énfasis número 5, Formación del Pensamiento Geográfico, ya que según estas bases:

Pensar geográficamente supone la puesta en práctica de conocimientos, habilidades y disposiciones para representar y dilucidar las relaciones y conexiones que constituyen el espacio geográfico. En la educación básica, el pensamiento geográfico progresa en tres etapas. En primer lugar, implica identificar y conocer las características del espacio, tanto desde la perspectiva personal (relacionado con la orientación espacial) como la localización y el uso de mapas y representaciones en general. En segundo lugar, pensar geográficamente implica reconocer el territorio como contexto de distintas actividades humanas (como el trabajo, la vivienda, la alimentación, etc.) y afinar la capacidad de observar e identificar las múltiples relaciones que se establecen entre ser humano y ambiente, y su impacto en la identidad y la cultura. Finalmente, requiere el análisis del paisaje y del espacio geográfico chileno, desde una perspectiva integrada con las otras disciplinas que componen la asignatura. Esta ampliación de escalas implica el aumento de la complejidad de los conceptos necesarios para analizar tanto el mundo circundante como el papel del territorio en las distintas sociedades que se abordan en este currículum (Bases Curriculares, 2012, p. 180)

Por lo tanto, en el ciclo de educación básica se espera que el estudiante sea capaz de caracterizar un territorio, integrando variables físicas y humanas. También debe comprender problemas como los riesgos naturales, la contaminación, la escasez de recursos, entre otros, los que deben enfrentarse desde distintas perspectivas. El propósito de la Geografía en Educación Básica es comprender las relaciones entre el ser humano y el medio, para valorar el medio ambiente a través de una postura activa, hacia un desarrollo sustentable.

En lo prescrito, la secuencia de temas, Habilidades y Objetivos de Aprendizaje sobre Geografía en cada curso es la siguiente:

**Tabla 2.**

*Temas, Habilidades y Objetivos de Aprendizaje de Geografía en Educación Básica.*

Curso	Temas	Habilidades	Objetivos de Aprendizaje
1° básico	Reconocer y usar herramientas geográficas.	c. Localizar a Chile en mapamundis o globos terráqueos y distinguir diferentes representaciones de la Tierra.	8. Reconocer que los mapas y los planos son formas de representar lugares.  9. Identificar a Chile en mapas, incluyendo la cordillera de los Andes, el océano Pacífico, la ciudad de Santiago, su región, su capital y su localidad.
	Categorías de ubicación relativa.	d. Orientarse en el espacio, utilizando categorías de ubicación relativa (derecha, izquierda, lejos, cerca, delante, detrás, arriba, abajo, adentro, afuera).	10. Observar y describir paisajes de su entorno local, utilizando vocabulario geográfico adecuado (país, ciudad, camino, pueblo, construcciones, cordillera, mar, vegetación y desierto) y categorías de ubicación relativa (derecha, izquierda, delante, detrás, entre otros).  11. Identificar trabajos y productos de su familia y su localidad y cómo estos aportan a su vida diaria, reconociendo la importancia de todos los trabajos, tanto remunerados como no remunerados.  12. Conocer cómo viven otros niños en diferentes partes del mundo por medio de imágenes y relatos, ubicando en un globo terráqueo o mapamundi los países donde habitan y comparando su idioma, vestimenta, comida, fiestas, costumbres y principales tareas con las de niños chilenos.
2° básico	Categorías de ubicación absoluta.	d. Leer y comunicar información geográfica mediante distintas herramientas (planos, mapas, globos terráqueos y diagramas).	6. Leer y dibujar planos simples de su entorno, utilizando puntos de referencia, categorías de posición relativa y simbología pictórica.
	Concepto de Paisaje.  Vocabulario geográfico.	e. Orientarse en el espacio, utilizando categorías de ubicación relativa (derecha, izquierda, lejos, cerca) y	7. Ubicar Chile, Santiago, la propia región y su capital en el globo terráqueo o en mapas, y describir la ubicación relativa de países limítrofes y de otros países de América del Sur, utilizando los puntos cardinales.  8. Clasificar y caracterizar algunos paisajes de Chile según su ubicación en la zona norte, centro y sur del país, observando imágenes, y utilizando diversas fuentes y un vocabulario geográfico

Curso	Temas	Habilidades	Objetivos de Aprendizaje
		asociando referentes locales (cordillera, cerro, mar u otros) a los puntos cardinales.	<p>adecuado (océano, río, cordillera de los Andes y de la Costa, desierto, valle, costa, volcán, archipiélago, isla, fiordo, lago, ciudad y pueblo, entre otros).</p> <p>9. Reconocer diversas expresiones del patrimonio natural de Chile y de su región, como paisajes, flora y fauna característica, y parques nacionales, entre otros.</p> <p>10. Ubicar en mapas las zonas habitadas por algunos pueblos originarios de Chile, distinguiendo zonas norte, centro y sur.</p> <p>11. Relacionar las principales características geográficas (disponibilidad de agua, temperatura y vegetación) de las zonas habitadas por algunos pueblos originarios de Chile, con los recursos que utilizaron para satisfacer sus necesidades de alimentación, abrigo y vivienda.</p>
			<p>6. Ubicar personas, lugares y elementos en una cuadrícula, utilizando líneas de referencia y puntos cardinales.</p> <p>7. Distinguir hemisferios, círculo del Ecuador, trópicos, polos, continentes y océanos del planeta en mapas y globos terráneos.</p>
<b>3° básico</b>	<p>Reconocimiento y uso de herramientas geográficas.</p> <p>Trabajo con diversos paisajes.</p> <p>Vocabulario geográfico.</p>	<p>d. Leer y comunicar información geográfica mediante distintas herramientas (planos, mapas, globos terráneos y diagramas).</p> <p>e. Orientarse en el espacio, utilizando referencias, categorías de ubicación relativa y puntos cardinales.</p>	<p>8. Identificar y ubicar en mapas las principales zonas climáticas del mundo, y dar ejemplos de distintos paisajes que pueden encontrarse en estas zonas y de cómo las personas han elaborado diferentes estrategias para habitarlos.</p> <p>9. Caracterizar el entorno geográfico de las civilizaciones estudiadas, utilizando vocabulario geográfico adecuado (continente, valle, montaña, océano, río, archipiélago, mares, península, ciudad, construcciones y monumentos, entre otros).</p> <p>10. Reconocer algunos factores geográficos que influyeron en el desarrollo de las civilizaciones estudiadas (ubicación, relieve y clima, recursos naturales disponibles, importancia del mar Egeo y sus islas para Grecia e importancia del mar Mediterráneo para Roma, entre otros).</p>
<b>4° básico</b>	Aspectos del continente americano	d. Usar herramientas geográficas para ubicar y caracterizar	6. Ubicar lugares en un mapa, utilizando coordenadas geográficas como referencia (paralelos y meridianos).

Curso	Temas	Habilidades	Objetivos de Aprendizaje
5° básico	(paisajes, recursos, características físicas, población y otros).	elementos del espacio geográfico, como paisajes, población y recursos naturales.	7. Distinguir recursos naturales renovables y no renovables, reconocer el carácter limitado de los recursos naturales y la necesidad de cuidarlos, e identificar recursos presentes en objetos y bienes cotidianos.
	Red cartográfica.  Conceptos y problemas de la Geografía y Economía (carácter limitado de los recursos, distinción entre recursos renovables y no renovables y desarrollo sostenible).	e. Orientarse en el espacio, utilizando categorías de ubicación absoluta (coordenadas geográficas) y relativa.	8. Describir distintos paisajes del continente americano, considerando climas, ríos, población, idiomas, países y grandes ciudades, entre otros, y utilizando vocabulario geográfico adecuado.  9. Reconocer y ubicar los principales recursos naturales de América, considerando su distribución geográfica, su uso, y la importancia de cuidarlos en el marco de un desarrollo sostenible.  10. Comparar, mediante la observación en imágenes, mapas y otras fuentes, paisajes de su región con paisajes de América, distinguiendo distintas formas de adaptación y transformación de la población a su ambiente natural.
	Geografía de Chile.  Características físicas, zonas naturales.	d. Usar herramientas geográficas para ubicar, caracterizar, y relacionar elementos del espacio geográfico, como regiones, climas, paisajes, población, recursos y riesgos naturales.  e. Orientarse en el espacio, utilizando categorías de ubicación absoluta (coordenadas geográficas) y relativa.	9. Caracterizar las grandes zonas de Chile y sus paisajes (Norte Grande, Norte Chico, Zona Central, Zona Sur y Zona Austral), considerando ubicación, clima (temperatura y precipitaciones), relieve, hidrografía, población y recursos naturales, entre otros.  10. Reconocer y ubicar en mapas recursos naturales significativos de Chile, como cobre, hierro, recursos marítimos y forestales, entre otros; diferenciar recursos renovables y no renovables y explicar la importancia de cuidarlos en el marco de un desarrollo sostenible.  11. Analizar y dar ejemplos de diversas maneras en las que el trabajo de las personas, sus ideas y proyectos potencian y dan valor a los recursos naturales (por ejemplo: tecnología de riego, elaboración de vinos, uso de madera en la construcción, nuevas formas de explotación sustentable).  12. Investigar, describir y ubicar los riesgos naturales que afectan a su localidad, como sismos, maremotos, inundaciones, derrumbes y volcanismo, e identificar formas en que la comunidad puede protegerse (construcciones antisísmicas, medidas de seguridad y evacuación

Curso	Temas	Habilidades	Objetivos de Aprendizaje
6° básico	Geografía de Chile.	d. Usar herramientas geográficas para ubicar, caracterizar, y relacionar elementos del espacio geográfico, como regiones, climas, paisajes, población, recursos y riesgos naturales.	en el hogar, en la escuela y en los distintos espacios públicos, entre otros).
	Interrelación de elementos físicos y humanos en el contexto de las regiones político-administrativas.		<p>10. Identificar elementos constitutivos del territorio nacional, considerando la localización de Chile en el mundo y su carácter tricontinental.</p> <p>11. Caracterizar geográficamente las regiones político-administrativas del país, destacando los rasgos físicos (como clima, relieve, hidrografía y vegetación) y humanos (como volumen y distribución de la población y actividades económicas) que les dan unidad.</p> <p>12. Comparar diversos ambientes naturales en Chile (desértico, altiplánico, costero, mediterráneo, andino, frío y lluvioso, patagónico y polar), considerando como criterios las oportunidades y las dificultades que presentan y cómo las personas las han aprovechado y superado para vivir y desarrollarse.</p> <p>13. Explicar las principales características físicas, humanas y económicas de su región y de su localidad.</p> <p>14. Explicar cómo han influido los desastres naturales en el desarrollo de Chile durante su historia reciente, dando ejemplos de nivel nacional y regional (sismos, volcanismo, sequía, inundaciones y derrumbes, entre otros).</p>

Fuente: elaboración propia.

La tabla 2 da cuenta de una presencia de la disciplina geográfica como eje de la asignatura HGCCSS en Educación Básica. Se observa la presencia de Habilidades asociadas al pensamiento espacial y Objetivos de Aprendizaje que abarcan conceptos de geografía física y geografía humana, en una secuencia que va desde lo más simple a lo complejo y de lo concreto a lo más abstracto.

Esto se observa de la siguiente manera:

- En los cursos de 1° y 2° básico se abarcan contenidos y habilidades que tienen relación con la orientación espacial y las representaciones geográficas del entorno

local. Para esto, se inicia el trabajo con mapas, para reconocer lugares y localizar puntos, a través de categorías de ubicación relativa (derecha, izquierda, lejos, cerca, delante, detrás, arriba, abajo, adentro, afuera) y puntos cardinales. Se privilegia la observación directa como método para describir paisajes y para relacionar características de lugares con elementos del clima (como precipitaciones o temperatura).

- En 3° y 4° básico se va complejizando el trabajo con mapas, en cuanto a la utilización de líneas de referencia, cuadrículas y plano cartesiano (lo que dialoga con contenidos de Matemática), para identificar zonas climáticas en el mundo, así como también, describir paisajes de América y sus recursos. En estos cursos, la Geografía está relacionada con los Objetivos de Aprendizaje de Historia, por ejemplo, en 3° básico se estudian las civilizaciones griega y romana, por lo que desde el punto de vista geográfico, se espera reconocer las características de esos entornos y los factores geográficos que influyeron en su desarrollo (ubicación, relieve, clima, recursos naturales, etc.). En el caso de 4° básico, los contenidos de Historia tienen que ver con el estudio de las civilizaciones americanas inca, maya y azteca, por lo que, desde la Geografía, se fortalece el estudio de los paisajes de América, en cuanto a la adaptación y transformación de la población al ambiente natural.
- En 5° y 6° básico los contenidos de Geografía se limitan al estudio de las características físicas y humanas de las regiones de Chile. En estos niveles se pone énfasis en que los y las estudiantes realicen análisis regionales, a través de técnicas de investigación de fenómenos geográficos que se puedan dar en sus localidades.

De esta manera, en Educación Básica, se espera que el alumno inicie el estudio de los fenómenos concretos de su entorno local, para llegar a proponer soluciones a problemáticas derivadas de la relación entre ser humano y medio. En el caso de Chile,

estas relaciones se manifiestan en la alta y constante presencia de desastres y conflictos socio naturales.

En segundo lugar, en el currículum de Educación Media el panorama es similar en cuanto se considera la HGCCSS como asignatura obligatoria dentro de las diez de ese ciclo. De igual manera, aparece el **Pensamiento Geográfico** como uno de los siete énfasis de la propuesta, los cuales son: (1) Perspectiva multidisciplinar, (2) Pensamiento Histórico, (3) Pensamiento Geográfico, (4) Desarrollo de competencias ciudadanas y respeto por los derechos humanos, (5) El carácter interpretativo de las Ciencias Sociales, (6) La historia de Chile y del mundo bajo una mirada dialógica y (7) Las Ciencias Sociales: perspectiva política y económica.

Este documento se refiere al Pensamiento Geográfico de la siguiente forma:

Este tipo de pensamiento implica una forma de razonamiento particular, que amplía el ámbito de la experiencia y aporta a los y las estudiantes una visión integral del mundo que los rodea, desde lo más próximo hasta lo más remoto. El pensamiento geográfico supone comprender el espacio como una relación dinámica entre sociedad y mundo natural, y no como una realidad inmutable y ajena al accionar humano. Esto es fundamental para que los y las estudiantes desarrollen una conciencia del impacto que la acción humana tiene en el entorno y cómo este, a su vez, condiciona el quehacer humano. A partir de este supuesto, los y las estudiantes comprenderán la multicausalidad de los fenómenos espaciales y podrán desarrollar una conciencia geográfica a partir de un enfoque sistémico del espacio. En este contexto, pensar geográficamente implica la puesta en práctica de conocimientos, habilidades y actitudes para representar y dilucidar las relaciones y conexiones que constituyen el espacio geográfico (Bases Curriculares, 2015, p. 177)

Por lo tanto, en este ciclo se espera que los y las estudiantes sean capaces de comprender las dinámicas espaciales de un territorio, considerando variables naturales, sociales, económicas y políticas.

Sin embargo, es posible dar cuenta de algunas inconsistencias en cuanto a la presencia de la Geografía como eje de la asignatura, pues a diferencia del ciclo anterior, en estos cursos los Objetivos de Aprendizaje están agrupados en organizadores temáticos que se refieren a conceptos generales a través de los cuales se han seleccionado temas o contenidos para cada nivel. La secuencia de estas Bases Curriculares sigue un orden cronológico que antepone la disciplina histórica como eje articulador de la asignatura.

La siguiente tabla muestra la presencia de la disciplina geográfica en el currículum de educación media.

**Tabla 3.**

*Organizadores temáticos, Habilidades y Objetivos de Aprendizaje de Geografía en Educación Media.*

Curso	Organizador temático	Habilidades	Objetivos de Aprendizaje
7° básico	Ser humano y medio	c. Representar la ubicación y características de los lugares, y los diferentes tipos de información geográfica, por medio de la construcción de mapas a diferentes escalas y de la utilización de herramientas geográficas y tecnológicas.	21. Reconocer procesos de adaptación y transformación que se derivan de la relación entre el ser humano y el medio, e identificar factores que inciden en el asentamiento de las sociedades humanas (por ejemplo, disponibilidad de recursos, cercanía a zonas fértiles, fragilidad del medio ante la acción humana, o la vulnerabilidad de la población ante las amenazas del entorno).
		d. interpretar datos e información geográfica utilizando tecnología apropiada, para identificar distribuciones espaciales y patrones	22. Reconocer y explicar formas en que la acción humana genera impactos en el medio y formas en las que el medio afecta a la población, y evaluar las distintas medidas para propiciar efectos positivos y mitigar efectos negativos sobre ambos.
			23. Investigar sobre problemáticas medioambientales relacionadas con fenómenos como el calentamiento global, los recursos energéticos, la sobrepoblación, entre otros, y analizar su impacto a escala local.

Curso	Organizador temático	Habilidades	Objetivos de Aprendizaje
		(por ejemplo, población, cultivo, ciudades, regiones, entre otros), y explicar las relaciones entre estos.	
<b>8° básico</b>	Sociedad y territorio: la región en Chile y América	<p>c. Representar la ubicación y características de los lugares, y los diferentes tipos de información geográfica, por medio de la construcción de mapas a diferentes escalas y de la utilización de herramientas geográficas y tecnológicas.</p> <p>d. interpretar datos e información geográfica utilizando tecnología apropiada, para identificar distribuciones espaciales y patrones (por ejemplo, población, cultivo, ciudades, regiones, entre otros), y explicar las relaciones entre estos.</p>	<p>20. Explicar los criterios que definen a una región, considerando factores físicos y humanos que la constituyen (por ejemplo, vegetación, suelo, clima, lengua común, religión, historia, entre otros), y dar ejemplos de distintos tipos de regiones en Chile y en América (culturales, geográficas, económicas, político-administrativas, etc.).</p> <p>21. Analizar y evaluar problemáticas asociadas a la región en Chile -como los grados de conexión y de aislamiento (considerando redes de transporte y comunicaciones, acceso a bienes, servicios e información, entre otros), índices demográficos y migración- y su impacto en diversos ámbitos (mercado laboral, servicios de salud, relación campo-ciudad y centro-periferia, entre otros).</p> <p>22. Aplicar el concepto de desarrollo para analizar diversos aspectos de las regiones en Chile, considerando el índice de desarrollo humano, la diversidad productiva, de intercambio y de consumo, las ventajas comparativas, la inserción en los mercados internacionales, y el desarrollo sustentable.</p>
<b>1° medio</b>	<p>Configuración del territorio chileno y sus dinámicas geográficas en el siglo XIX.</p> <p>Formación ciudadana: sociedad contemporánea: diversidad, convivencia y medioambiente.</p>	<p>d. Representar la distribución espacial de diferentes fenómenos geográficos e históricos, por medio de la construcción de mapas a diferentes escalas y de la utilización de herramientas geográficas y tecnológicas.</p> <p>e. Analizar datos e información</p>	<p>12. Describir los procesos de exploración y reconocimiento del territorio que impulsó el Estado para caracterizar su población, desarrollar sus recursos, organizar su administración y delimitar sus fronteras, entre otros, considerando el rol que cumplieron las ciencias (misiones científicas, censos, entre otros) e instituciones como la Universidad de Chile.</p> <p>25. Analizar el impacto del proceso de industrialización en el medioambiente y su proyección en el presente, y relacionarlo con el debate actual en torno a la necesidad de lograr un desarrollo sostenible.</p>

Curso	Organizador temático	Habilidades	Objetivos de Aprendizaje
		geográfica, utilizando TIC u otras herramientas geográficas para elaborar inferencias, proponer tendencias, relaciones y explicaciones de los patrones, y plantear predicciones respecto a los contenidos del nivel.	
		d. Representar la distribución espacial de diferentes fenómenos geográficos e históricos, por medio de la construcción de mapas a diferentes escalas y de la utilización de herramientas geográficas y tecnológicas.	
2° medio		e. Analizar datos e información geográfica, utilizando TIC u otras herramientas geográficas para elaborar inferencias, proponer tendencias, relaciones y explicaciones de los patrones, y plantear predicciones.	

Fuente: elaboración propia.

La tabla 3 muestra cómo las habilidades y contenidos de Geografía van disminuyendo en:

- Cantidad: en 7° y 8° básico hay 3 OA en cada curso, en 1° medio hay 2 OA y en 2° medio no hay ninguno.

- Alcance de los aprendizajes: como consecuencia de lo anterior, se observa que el alcance, en términos de presencia y de propósitos, de los OA disminuye hasta desaparecer. Las habilidades descritas en cada nivel dan cuenta de cómo la disciplina geográfica se encuentra en menor proporción en comparación a la historia.
- Secuencia de contenidos: está desarrollada en función de los contenidos de Historia, es decir, en 7° básico se estudia el surgimiento de las primeras civilizaciones, por lo que en Geografía se promueven conocimientos relacionados al efecto del ser humano en el medio. En 8° básico, se estudian los acontecimientos dados entre América y Europa durante los siglos XV a inicios del XIX, por lo que desde la disciplina geográfica se abordan conceptos como región, demografía, relación campo-ciudad y desarrollo sustentable. En 1° medio se continúa con el desarrollo cronológico, esta vez en el ámbito nacional, por lo que se estudia la consolidación de Chile (siglos XIX y XX). En Geografía no hay un organizador temático que incorpore objetivos específicos del área, pero hay 2 OA que están relacionados a contenidos de Historia: consolidación del territorio nacional y la industrialización.
- El nivel taxonómico: en 7° básico se observa un salto de los OA desde Reconocer a Investigar, en 8° básico se pasa de Explicar, Analizar y Aplicar. Esto da cuenta del paso de procesos cognitivos de orden inferior (reconocer, explicar, aplicar) a procesos cognitivos de orden superior (analizar e investigar). Sin embargo, no llegan a darse procesos que impliquen evaluar, como, por ejemplo, presentar o defender opiniones realizando juicios, o crear algo nuevo.

Frente a la propuesta curricular para Educación Media, la Sociedad Chilena de Ciencias Geográficas (SOCHIGEO) elaboró un informe en 2013 para presentar algunas

ideas y reflexiones sobre las Bases Curriculares de este nivel, en el que describe una debilidad en la secuencia de Objetivos de Aprendizaje, así como también, en los Objetivos de Habilidades.

En general, en los cuatro niveles, el tratamiento del espacio geográfico se limita a un sentido topológico o a una dimensión territorial, más bien derivada de un enfoque geopolítico. Los contenidos, en los cuatro niveles, presentan marcos geográficos conceptuales tan débiles que queda al arbitrio y capacidad del profesor la forma de abordarlos (SOCHIGEO, 2013, p. 6)

La SOCHIGEO manifiesta que no existe una progresión lógica de habilidades, y que se reduce su desarrollo a la utilización del recurso mapa como foco de la disciplina, ignorando su potencialidad para tratar problemáticas asociadas, por ejemplo, a la habilidad de pensamiento crítico.

Una secuencia espacial y una progresión de habilidades geográficas de séptimo a segundo año medio permitiría contar con habilidades que desarrollen paulatinamente el pensamiento espacial de los estudiantes, alineadas con las bases de Primero a Sexto Básico para potenciar su futuro desarrollo en Tercero y Cuarto Medio. Entre ellas destacan: localización espacial, comparación entre lugares, asociación de patrones espaciales, interrelación y análisis del movimiento y difusión de elementos en el espacio geográfico, interpretación de datos sociales, interpretación de cartografía regular y temática, imágenes aéreas y de satélites, utilización de gráficos y uso de nuevas tecnologías para el análisis territorial y, especialmente, la toma de decisiones (SOCHIGEO, 2013, p.10)

El informe de la SOCHIGEO culmina con la puesta en valor de la gran cantidad de información geográfica con la que se cuenta en la actualidad, que brinda posibilidades para su aprendizaje de forma rápida y accesible para los y las estudiantes. Este es un aspecto que se tomó en cuenta para la elaboración de la propuesta curricular para 3° y 4° medio, que tiene como foco, el aprendizaje de habilidades para el siglo XXI, considerando la globalización y las nuevas tecnologías como eje central.

Una tercera situación de la asignatura HGCCSS es la que se observa en las nuevas Bases Curriculares de 3° y 4° medio, que como se mencionó anteriormente, aparece como asignatura electiva en el plan de formación general. En cuanto a la disciplina geográfica, se observa el enfoque de Pensamiento histórico y geoespacial como parte de los dos módulos anuales que propone esta área:

El pensamiento geoespacial promueve, en este ciclo, abordar las interacciones entre el ser humano y su entorno. Esto considera representar y analizar el espacio a partir del conocimiento que proviene de la geografía con la experiencia cotidiana. De esta forma el estudiante puede comprender cómo las personas participan en la construcción del espacio geográfico (Bases Curriculares, 2019, p. 139)

Se vislumbra una desconexión de las habilidades de Pensamiento Geográfico en relación con los ciclos anteriores, además, en cuanto al criterio de alcance, este no queda claro, ya que la propuesta solo indica que “el estudiante puede comprender cómo las personas participan en la construcción del espacio geográfico”. Se asume que a través de los OA diseñados para los módulos temáticos el estudiante podría lograr ese propósito.

En cuanto a la progresión, en esta declaración del propósito de la asignatura se observa un símil con el currículum de Educación Básica, en cuanto al estudio de las relaciones entre el ser humano y el medio, y al aprendizaje de la geografía desde la experiencia cotidiana.

La siguiente tabla presenta los módulos temáticos de HGCCSS y sus aprendizajes relacionados a la geografía:

**Tabla 4.**

*Módulos Temáticos Anuales y Objetivos de Aprendizaje relacionados a Geografía en la Asignatura Electiva de Historia, Geografía y Ciencias Sociales según las Bases Curriculares de 2019.*

<b>Módulo temático</b>	<b>Objetivos de Aprendizaje</b>
<b>Mundo Global</b>	3. Explicar el cambio climático como fenómeno global, incluyendo controversias sobre sus múltiples causas, los grados de responsabilidad de distintos actores y sus principales consecuencias para la población.  4. Analizar, por medio de la investigación, desastres socio-naturales, considerando amenazas naturales, el papel de la sociedad y el Estado en la prevención y gestión del riesgo, factores que inciden en la vulnerabilidad de la población y avances de Chile y otros países en la materia.
<b>Chile y la región latinoamericana</b>	4. Analizar procesos sociales y culturales recientes de Chile y América Latina tales como migraciones, cambios demográficos y urbanización, considerando avances y desafíos comunes en materia de equidad, diversidad e interculturalidad.  5. Evaluar, a partir de la investigación, el estado del medioambiente en Chile y América Latina, incluyendo efectos de distintas actividades humanas y acciones emprendidas por los Estados de la región para avanzar en sustentabilidad.

Fuente: elaboración propia.

En la tabla 4 es posible ver los objetivos de geografía en el currículum prescrito de la asignatura que ahora es electiva. Esto podría ser preocupante si entendemos el currículum solo desde su diseño a nivel macro. Sin embargo, también podemos encontrar el Plan de Formación Diferenciada, que para el área Humanístico-Científico se proponen 27 asignaturas de profundización.

En ese contexto, cada establecimiento educacional debe ofrecer por lo menos, seis asignaturas por nivel. La idea de esto es que se considere los intereses, opiniones, proyectos de los y las estudiantes, así como también, los proyectos educativos de cada establecimiento.

Por ejemplo, en el Área A, hay nueve asignaturas de profundización afines a Lengua y Literatura, Filosofía e HGCCSS. En esta última, se encuentra Geografía, Territorio y Desafíos Socioambientales, que cuenta con seis Objetivos de Aprendizaje, posible de implementar en 3° o 4° medio.

**Tabla 5.**

*Objetivos de Aprendizaje en la Asignatura Geografía, Territorio y Desafíos Socioambientales.*

<b>Objetivos de Aprendizaje para 3° o 4° medio:</b>	
<b>Conocimiento y comprensión</b>	1. Explicar el espacio geográfico como una construcción social producto de las interacciones entre los grupos humanos y el medio, que influyen en las múltiples dimensiones de la vida en sociedad.
	2. Reconocer las dinámicas físico-naturales que configuran el territorio nacional, considerando la interdependencia y fragilidad de los ambientes, y su importancia para la vida en sociedad.
	3. Analizar las decisiones políticas, económicas y sociales que se toman en torno a los espacios geográficos locales y nacionales, considerando los distintos actores que participan de ellas y el impacto que tienen en el entorno natural.
	4. Evaluar la organización territorial y ambiental del país y los instrumentos de planificación que la regulan, considerando criterios tales como accesibilidad, conectividad, conservación, preservación, reducción de riesgos, sustentabilidad ambiental y justicia socioespacial.
	5. Reconocer el carácter social del riesgo de desastres que caracteriza a la geografía de Chile, considerando los diferentes usos del espacio y sus condiciones territoriales y ambientales.
	6. Recoger, sistematizar y comunicar información sobre procesos y dinámicas espaciales mediante el uso de estrategias y metodologías propias de la geografía, como interpretación y análisis de cartografía, georreferenciación y uso de imágenes, estadísticas e información geográfica, trabajo de campo, entrevistas, encuestas, mapeos participativos y escalas de percepción, entre otros.

Fuente: elaboración propia.

La tabla 5 presenta el detalle de los seis Objetivos de Aprendizaje de la asignatura Geografía, Territorio y Desafíos Socioambientales establecidos para enseñar en 3° o 4° medio. El documento curricular señala que, la asignatura está pensada para estudiantes que tengan interés en “conocer procesos y dinámicas geográficas tanto de origen físico-natural como de índole humano, y problematizar las expresiones territoriales que dan cuenta de la interacción entre ellas” (Bases Curriculares 3° y 4° año medio, 2019, p. 135). De igual forma, y en un nivel de conocimiento y comprensión, se indica que el propósito formativo de la asignatura es “ofrecer oportunidades para comprender conceptos y habilidades de la disciplina geográfica que se ponen en juego en la vida cotidiana, en el entendido de que los seres humanos somos parte activa del espacio en el que nos desarrollamos” y también los y las estudiantes tendrán la posibilidad de “identificar alternativas para la organización y planificación espacial, a fin de proponer formas de relacionarse con el entorno, basadas en la sustentabilidad, la prevención de desastres socio-naturales y la justicia socio-espacial” (Bases Curriculares 3° y 4° año medio, 2019, p. 135).

### **Objetivos del estudio**

Bajo estas declaraciones, es interesante examinar en detalle el currículum prescrito de Geografía en Educación Media, para comprender el lugar, el propósito y determinar la relevancia de ésta en la formación integral de las personas.

### **Pregunta general**

¿Qué presencia y qué propósito formativo tiene la Geografía en el currículum prescrito de 3° y 4° medio?

### **Preguntas específicas**

- 1) ¿Cuál es la visión de profesores en ejercicio sobre el rol formativo de la Geografía y su presencia en el currículum de educación media?

- 2) ¿Qué oportunidades brindan las asignaturas Historia, Geografía y Ciencias sociales -como electivo- y Educación Ciudadana -como obligatoria- para trabajar conceptos y habilidades de Geografía en 3° y 4° medio?
- 3) ¿Qué grado de pertinencia curricular se distingue en el programa de la asignatura electiva Geografía, Territorio y Desafíos Socioambientales con relación a las demandas formativas actuales de la enseñanza de la Geografía para el Siglo XXI?

### **2.3. Relevancia**

La relevancia de esta investigación radica en la oportunidad de contribuir al campo curricular, por un lado, y a una educación integral por medio de la enseñanza de la Geografía en las instituciones escolares, por otro.

La contribución al campo curricular está dada en el marco de la descripción, análisis y evaluación del diseño del currículum prescrito para 3° y 4° medio, considerando las Bases Curriculares y los programas de estudio de las asignaturas obligatorias (Educación Ciudadana) y los electivos (Historia, Geografía y Ciencias Sociales y Geografía, Territorio y Desafíos Socioambientales). Esta evaluación, se realiza desde la teoría reconceptualista del currículum, la cual enfatiza la comprensión de la experiencia formativa en la educación, conjugando elementos históricos, culturales, filosóficos y políticos.

De igual manera, la contribución al campo de la enseñanza de la Geografía está fundamentada en valorar su potencial en la formación de sujetos integrales con habilidades para el Siglo XXI, e ilustrar a través de evidencia, y en la voz de docentes en ejercicio, las oportunidades que entregan las asignaturas mencionadas anteriormente de repensar la enseñanza de conceptos, procedimientos y actitudes propios de la disciplina.

Por lo tanto, se pretende contribuir en entregar orientaciones para valorar y en consecuencia, implementar la asignatura *Geografía, Territorio y Desafíos*

*Socioambientales* en 3° o 4° medio a través de la proposición de fundamentos disciplinares, filosóficos, y de los hallazgos levantados por esta investigación.

El fundamento de esto reside en que las habilidades de pensamiento geográfico trascienden a los contenidos de la asignatura de Historia dictada hasta 2° medio. En específico, las herramientas que otorga el pensamiento espacial y pensamiento geográfico son fundamentales para un óptimo desarrollo armónico de sujetos en relación con su entorno, reconociendo su lugar y rol en el espacio que habita, valorando las características y potencialidades del lugar, y con plena conciencia de su responsabilidad en los impactos en el medio geográfico.

Esto se sustenta en el Art. 2° de la Ley General de Educación, el cual indica:

La educación es el proceso de aprendizaje permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas y que tiene como finalidad alcanzar su desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas. Se enmarca en el respeto y valoración de los derechos humanos y de las libertades fundamentales, de la diversidad multicultural y de la paz, y de nuestra identidad nacional, capacitando a las personas para conducir su vida en forma plena, para convivir y participar en forma responsable, tolerante, solidaria, democrática y activa en la comunidad, y para trabajar y contribuir al desarrollo del país.

Además, dos de los principios del sistema educativo chileno es la sustentabilidad y la educación integral, que el Art. 3° de la Ley General señala como:

1) Sustentabilidad. El sistema incluirá y fomentará el respeto al medio ambiente natural y cultural, la buena relación y el uso racional de los recursos naturales y su sostenibilidad, como expresión concreta de la solidaridad con las actuales y futuras generaciones.

Ñ) Educación integral. El sistema educativo buscará desarrollar puntos de vista alternativos en la evolución de la realidad y de las formas múltiples del conocer, considerando, además, los aspectos físico, social, moral, estético, creativo y espiritual, con atención especial a la integración de todas las ciencias, artes y disciplinas del saber.

Por consiguiente, la legislación nacional define el concepto de educación haciendo hincapié en distintas esferas de la vida: espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, las que se pueden alcanzar a través de valores, conocimientos y destrezas. Esta definición y los ámbitos que comprende, rigen la construcción del currículum nacional.

En línea con lo anterior, la educación geográfica cobra especial importancia, porque entrega las herramientas necesarias para que las personas puedan desarrollar una conciencia geográfica, un conocimiento del espacio geográfico. Esta conciencia permite que los sujetos puedan desarrollar actitudes para situarse espacialmente, valorar su entorno, y sus experiencias, tomar decisiones para el cuidado y mejoramiento estético y técnico del mismo e involucrarse responsablemente en las relaciones que se dan entre la sociedad y el medio natural.

Garrido (2005) indica que el desarrollar una conciencia geográfica, permite a los individuos construir una autonomía moral con miras a una ética moral:

La conciencia es un estado superior de la experiencia que implica el uso-desuso de un lenguaje de definición sobre el sí mismo y sobre el nosotros. (...) Si queremos lograr un aprendizaje significativo, no podemos instalarlo en una no experiencia. La educación geográfica refiere al espacio vivido y por lo tanto definido y comprendido históricamente con un tipo de discurso sobre el yo y el nosotros” (Garrido, 2005, p. 158)

La Geografía no es sólo una disciplina que funciona como auxiliar de las otras Ciencias Sociales. La Geografía es una ciencia con un método, lenguaje y conceptos

propios, que aporta habilidades superiores a los y las estudiantes, en cuanto puedan comprender el espacio geográfico, explicar dinámicas territoriales, establecer relaciones entre elementos humanos y naturales, evaluar riesgos y sobre todo, valorar la importancia del medio ambiente, para ser conscientes de su potencial transformador de sus propias prácticas y las de su entorno, con miras a un desarrollo sostenible en el tiempo.

### **III. Objetivos**

#### **Objetivo general:**

Evaluar la presencia, el propósito y la relevancia de la Geografía en el currículum prescrito 3° y 4° medio, en términos del potencial formativo de sus contenidos.

#### **Objetivos específicos:**

- 1) Conocer la visión de profesores de Historia y Geografía en ejercicio sobre el rol formativo y la presencia de la Geografía en el currículum de educación media.
- 2) Identificar las oportunidades que brindan las asignaturas de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, y de Educación Ciudadana para trabajar conceptos y habilidades de Geografía en 3° y 4° medio.
- 3) Analizar la pertinencia curricular de la asignatura Geografía, Territorio y Desafíos Socioambientales con relación a la enseñanza de la Geografía para el Siglo XXI.
- 4) Proponer bases fundamentadas en la disciplina para implementar la asignatura Geografía, Territorio y Desafíos Socioambientales, en establecimientos escolares, a partir de los hallazgos en la revisión del currículum nacional y la voz de docentes en ejercicio.

#### IV. Marco teórico

El currículum es un concepto de carácter polisémico, que se puede definir a través de teorías, enfoques, perspectivas, racionalidades, etc. Por esta razón suele generar controversias, pues se le ha catalogado como un espacio en donde se dan luchas de poder por definir qué y cómo enseñar en las instituciones escolares. En el fondo, según Gimeno Sacristán (2010) se trata de un *poder regulador de contenidos y los saberes que representan*. En particular, esta investigación se llevará a cabo desde la corriente reconceptualista del currículum desarrollada por Pinar, quien comprende el *currículum como una conversación compleja* (2011).

Desde el punto de vista de la discusión de los propósitos o fines educativos -que se pretenden establecer en esta investigación- es importante comprender cuáles son sus funciones y teorías generadoras que permiten aproximarse descriptivamente a ellos. Para esto, cobran especial importancia la propuesta de Biesta (2009) sobre los propósitos de la educación y la *teoría del Bildung* acuñada por von Humboldt y desarrollada por Murillo (2019) que releva al proceso de formación del ser humano.

De igual manera, es importante mencionar que los fines o propósitos educativos se van a ver concretados a través de la selección y organización de contenidos, los que serán reflejo de las decisiones de diseño curricular, así como también, de los intereses culturales que suelen ser considerados y validados en el aula (Klafki, 2010).

Por otra parte, es menester comprender la Geografía como ciencia con sus distintas corrientes, teorías o escuelas. A través de esa aproximación, se hace un acercamiento a la educación geográfica, a la didáctica de la geografía y a otros conceptos y disciplinas necesarias de explorar para considerar sus contenidos científicos y desarrollar su enseñanza en las escuelas.

Entonces, estos tres elementos -noción de currículum, noción de formación integral, y educación geográfica para el siglo XXI- conforman la base conceptual de este estudio, los que informan el análisis de los datos y su posterior discusión.

Por último y para efectos de la evaluación curricular aplicada a los instrumentos curriculares, ésta se configura en el análisis de la presencia, el propósito y la relevancia de la enseñanza de la geografía con base en los postulados de Tyler (1949): finalidades o propósitos, actividades de aprendizaje, organización de actividades y evaluación.

#### **4.1. Noción de Currículum**

La noción de currículum en la que se enmarca esta investigación es en la corriente reconceptualista desarrollada por William Pinar desde los años 70 en Estados Unidos. Esta corriente se caracteriza por haber surgido como respuesta a la crisis del campo curricular, dada por la cumbre del positivismo y estructuralismo en la teoría curricular en EE. UU. en los años 60.

Según Pinar (2014), la teoría contemporánea del Currículum en EE.UU. se estructura a través de *tres momentos históricos*: (1) *La inauguración del campo y la estabilización paradigmática como desarrollo del currículum* (1918 – 1969), (2) *La reconceptualización del campo* (1969 – 1980) desde el desarrollo del currículum hasta los estudios sobre el mismo y (3) *La internacionalización del campo* (2000 - ).

La corriente reconceptualista del currículum pone el énfasis en la centralidad de la experiencia educativa de sujeto en su presente, pasado y posible futuro: el *currere*. A través de esto, se potencia el espacio subjetivo de cada individuo que llevará a desarrollar -reconstruir- el espacio social. Entonces, al representar distintas realidades, el currículum se vuelve simbólico, por lo que es necesario comprenderlo desde perspectivas interpretativas. El propósito es, pasar de un campo centrado en el desarrollo curricular -

currículum como plan, siendo un asunto administrativo, ligado al diseño, implementación y evaluación- a uno dedicado a la comprensión de la experiencia vivida del currículum, - currículum vivido-, en su incidencia en la formación del sujeto, poniendo atención al valor de lo autobiográfico, el conocimiento académico y la significatividad existencial de la práctica del estudio (Pinar, 2014).

De ese modo, Pinar es crítico del currículum dominado por objetivos y pruebas estandarizadas, ya que considera que, en ese campo, los docentes no tienen autoridad para decidir sobre qué enseñar. Pinar señala que es importante diferenciar entre prácticas educativas y escolarización, pues de esa forma, se puede poner distancia entre lo que sucede en la escuela y lo que sucede con los propios individuos, con sus experiencias, como personas de la escuela (Murillo, 2019).

Es esencial comprender que si nos centramos en la escolarización (materiales, socialización de los niños, etc.) estaremos pensando en la educación como un proceso para adquirir información, alineando nuestras experiencias educativas y generando una actitud más bien pasiva como para pensar en la integralidad del proceso formativo de los sujetos.

La importancia de la reconceptualización del currículum para esta investigación, se enraíza en la necesidad de estudiar el problema para comprender cuál es el lugar de la disciplina geográfica en las nuevas Bases Curriculares, en términos de su significatividad para la formación integral de un sujeto que conoce y valora su entorno, y no sólo como un conjunto de contenidos con poca presencia en el ciclo final de la escolarización en Chile.

En una línea similar, Biesta (2009) observa que es importante *volver a conectar con la cuestión del propósito último en la educación*, es decir, entender que estamos inmersos en una época en donde las discusiones sobre educación están dominadas por la cultura de la medición y la comparación de resultados, lo que genera la problemática de valorar lo que se mide en vez de medir lo que se valora (Biesta, 2009, p. 10).

Esta problemática causa que se deje de lado la cuestión de qué constituye una buena educación, por prestar atención sólo, a una educación eficaz. A su vez, genera un

*nuevo lenguaje de aprendizaje*, que se refiere a la redefinición de la enseñanza como facilitación del aprendizaje y de la educación como provisión de oportunidades de aprendizaje o experiencias de aprendizaje.

De hecho, Biesta señala tres parámetros para poder analizar los propósitos o finalidades de la educación. El primero, es la *cualificación*, la que se refiere a los conocimientos y habilidades enseñados y que permiten a la persona *hacer algo* específico (por ejemplo, una habilidad relacionada a una profesión o trabajo) o general (por ejemplo, habilidades para la vida). Aquí juega un papel importante la educación pública, que alfabetiza a la población en términos políticos, culturales, sociales, etc. Por lo tanto, esta es una de las principales funciones de la educación organizada, y una de las funciones más visibles de la educación formal: la selección de conocimientos y habilidades a ser enseñadas, evaluadas y certificadas.

La función de cualificación se puede ver desde distintos ángulos, por ejemplo, vista desde una perspectiva económica, hace hincapié en el papel que juega la educación en la preparación de la fuerza de trabajo, y su contribución al desarrollo y crecimiento económico. Desde la política, se puede valorar las destrezas que brinda para la alfabetización política en cuanto a conocimientos y habilidades para el ejercicio de la ciudadanía. También, se puede mencionar la alfabetización cultural y la adquisición de conocimientos y habilidades que se consideran necesarias para funcionar en la sociedad en general. La función de cualificación muestra características del currículum que se estructura en objetivos y resultados, criticado por Pinar (2011).

En segundo lugar, se encuentra la función de *socialización*, que dice relación con las variadas formas en que, a través de la educación, pasamos a formar parte de una cultura común. En este sentido, cobra importancia la escolarización, pues es a través de ese proceso que se reproducen valores y normas de una cultura dominante. Esto quiere decir que cada proyecto educativo, persigue fines educativos específicos, buscando transmitir normas y valores. Esto, para continuar tradiciones culturales o religiosas particulares con el fin de la socialización de sus estudiantes.

Es importante mencionar que, si bien no hay un objetivo o fin específico, la función de socialización sigue operando a través del currículum oculto, por lo que hay una continuación de la cultura y tradición (en sus aspectos deseables e indeseables).

Un tercer propósito o función de la educación es la *subjetivación* (o *individualización*) que se puede entender como el proceso de convertirse en sujeto. Este proceso se reconoce como el contrario de la socialización, ya que consiste en generar seres autónomos e independientes en su pensar y actuar, es decir, el individuo no es uno más del orden establecido.

Respecto al tercer propósito, Biesta manifiesta que es debatible decir que toda la educación contribuye a esa función, pues se puede decir que la educación se limita a la cualificación y a la socialización. Por otra parte, se puede sostener que, de cualquier forma, la educación siempre impacta en el individuo y de esa manera, siempre tiene un efecto individualizador. La cuestión por analizar es la calidad de la subjetivación, o sea, el tipo de subjetivación que se hace posible como resultado de arreglos y configuraciones educativas particulares.

En relación con la función de subjetivación, recordemos que Pinar ha manifestado que sólo a través del encuentro consigo mismo, las personas podrán encontrarse con el mundo que habitan. En este sentido, sólo una educación que apele a la formación de ese espacio de subjetivación podría llamarse educación propiamente tal, a diferencia de un proceso sólo reducido a la instrucción (propio del foco en la cualificación).

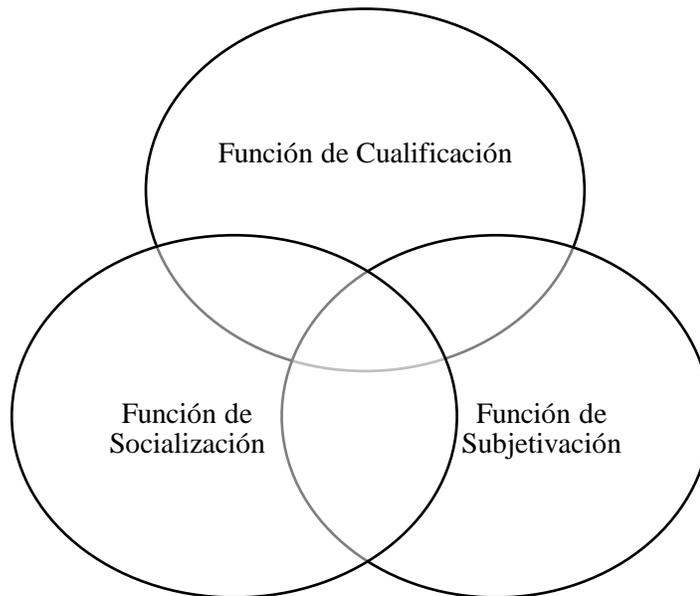
Estas tres funciones o propósitos de la educación se pueden superponer, pero es necesario entender que cuando se discuta *qué constituye una buena educación, hay que ser conscientes de las 3 dimensiones*, de sus fundamentos y de sus conflictos. Esto, porque la pregunta de qué constituye una buena educación, según Biesta, es una pregunta compuesta que para responder, se necesita reconocer las diferentes funciones de la educación y los diferentes propósitos -potenciales- de la educación.

Esta visión es relevante para la presente investigación porque se puede aplicar la función de cualificación, socialización y subjetivación a la presencia y propósito de la Geografía en el currículum de educación media.

Dentro de este marco, tal como menciona Biesta, para responder la pregunta de qué constituye una buena educación -en Geografía-, y para el caso de esta investigación, es necesario manifestar los puntos de vista sobre cada propósito. Esto es necesario porque las funciones de la educación no son independientes; cada una impacta a la otra. Esta situación se puede visualizar a través de un diagrama de Venn.

**Figura 2.**

*Diagrama de Venn: Funciones que Constituyen una Buena Educación según Biesta (2009).*



Fuente: elaboración propia.

Por lo tanto, si se piensa en la Geografía como uno de los ejes que debería tener una buena educación en Chile, se puede esclarecer su relación en cada propósito o función que desarrolla Biesta.

**Figura 3.**

*Diagrama de Venn: Funciones para una Buena Educación en Chile desde la Enseñanza de la Geografía.*



Fuente: elaboración propia.

La figura 3 muestra la superposición de las tres funciones para una buena educación desde la perspectiva de la enseñanza de la Geografía. En el ámbito de la cualificación, la Geografía brinda conocimientos y habilidades necesarias el desarrollo de las personas en la sociedad. Ubicarse en el espacio geográfico, localizar puntos en un mapa, orientarse, entender las relaciones entre el ser humano y el medio, y comprender las causas y consecuencias del uso indiscriminado de recursos naturales, entre otros, son

conocimientos y procedimientos asociados a la Geografía, que, en la educación chilena, se pueden observar en el currículum de Educación Básica.

En cuanto a la socialización, la disciplina geográfica, además de los conocimientos y habilidades mencionados anteriormente, fomenta actitudes o valores que se asocian a la idea de pertenencia a un espacio, lugar o territorio en común. En esta función se puede observar como la Geografía, desde su incorporación a la escuela como una disciplina escolar, ha estado al servicio de los Estados y de la Historia para ayudar a desplegar un discurso de identidad nacional, de unidad y para valorar el territorio de la nación.

Por último, desde la subjetivación, la Geografía aporta a lograr este propósito o fin educativo desde su mirada crítica de la realidad. Esto quiere decir que, si se opta por una escuela crítica de la Geografía y su enseñanza, se puede contribuir al desarrollo integral de los y las estudiantes en cuanto sujetos críticos y conscientes de las problemáticas que afectan al espacio geográfico. Formar a estudiantes bajo esta mirada significa formar a personas autónomas, que cuenten con los conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para enfrentarse al mundo real y que, además, sean capaces de plantear soluciones viables a problemas que puedan afectar su medio geográfico.

Sin embargo, y para lograr todo esto, lo fundamentalmente necesario es que exista un currículum de Geografía que brinde estas posibilidades. Pero el caso que se expone en esta investigación muestra que, al avanzar los niveles de educación obligatoria, la Geografía va perdiendo visibilidad en el currículum explícito. Esto se puede interpretar como una decisión que apunta al propósito de socialización de la educación, pero desde la perspectiva de un currículum oculto, pues al no contar con contenidos disciplinares, procedimentales y actitudinales específicos de Geografía, lo que subyace a esta visión del currículum es que la Geografía no es necesaria para la formación de todos y todas las estudiantes en etapa escolar.

## 4.2. La teoría de Bildung

Contemplando lo anterior, un segundo eje teórico de esta investigación es la teoría del *Bildung*. Cabe destacar que, en la generación de su teoría curricular, Pinar (2011) también considera el concepto de *Bildung*, o cultivarse a sí mismo, trabajando desde el interior.

*Bildung* es un término alemán desarrollado por Wilhelm von Humboldt, que se puede traducir al español como *formación*. En la filosofía alemana es común la pregunta *Was Ist?* (¿Qué es?), que si bien es sencilla, *es una pregunta que obliga a volver a la cosa en sí misma* (Murillo & von Humboldt, s/f).

Hablar de *Bildung* es hablar de los procesos que permiten cultivar el ser interior, perfeccionar las capacidades y talentos de cada individuo, para alcanzar un nivel más elevado en los ámbitos cultural, intelectual y espiritual. Según Murillo y von Humboldt (S/F) esto es lo que significa *ser educado*.

Es posible aplicar este concepto a la presente investigación planteando la siguiente interrogante: *¿De qué hablamos cuando hablamos de la enseñanza escolar de la Geografía?* Este cuestionamiento cobra especial relevancia cuando analizamos un currículum que ha sufrido modificaciones en sus últimos niveles escolares. Por lo tanto, si se piensa el propósito formativo de la Geografía en el currículum nacional, esto se puede relacionar con la idea de *Bildung* y lo que se requiere para la formación integral de sujetos autónomos, en interacción dialógica con su contexto geográfico y social. Esto, además, tiene más sentido al conectarlo con el propósito de subjetivación que desarrolla Biesta (2009).

Otro concepto importante de mencionar es *Erziehung* que puede entenderse como *instrucción* en español. Este término se asocia a lo didáctico, pues alude a lo que ocurre en la escuela, a los procesos y prácticas de guiar a otro (Murillo & von Humboldt, s/f). Muchas veces y sobre todo en esta época de crisis, se opta consciente o inconscientemente

por formas más cercanas a la instrucción, poniendo énfasis en la inmediatez de conseguir resultados.

En esta línea, es posible visualizar la corriente reconceptualista del currículum que plantea Pinar, pues se convierte en un modo concreto de valorización -y no sólo de organización- y puesta en práctica de una educación comprendida desde el concepto de *Bildung*. Esta teoría se aleja de la lógica de estandarización, de las políticas educativas basadas en estadísticas y de la rendición de cuentas, tan características de estos tiempos, para volver a la esencia de la formación, a la búsqueda del sentido del ser humano, del ser educado.

Sin ir más lejos, lo anterior se puede observar en el proceso fundacional de la educación en Chile, el cual se remonta al primer siglo de nuestro país como nación independiente. Como lo hace notar Murillo (2020) en su artículo “La figura de Humboldt en la Historia Intelectual de la Educación”, en nuestro territorio existió una influencia importante de la antropología filosófica traída desde Alemania por algunos intelectuales como Valentín Letelier. Preguntas fundamentales como *qué es el ser humano, y qué tipo de sujeto queremos formar*, resultan indispensables para pensar y repensar continuamente el sentido de una buena educación.

Abordar la problemática expuesta en esta investigación desde el concepto de *Bildung*, significa relevar la importancia de la Geografía y su enseñanza como un ámbito fundamental en el desarrollo de sujetos con capacidades intelectuales y espirituales, que sean autónomos en su pensar y actuar, viéndose reflejado en su relación con el mundo, con el *lugar*.

Desde luego, el paso del ser humano por el mundo siempre dejará rastros, los que serán reflejos del propio *Bildung*: he aquí la importancia de la investigación, del diseño y evaluación curricular como reflejo de los propósitos culturales, filosóficos y políticos en la formación de ciudadanos y ciudadanas.

Habiendo situado el problema en su dimensión curricular y en términos de su impacto en la formación del sujeto, se hace necesario reconocer el devenir de las distintas corrientes para aproximarse a lo geográfico, a fin de comprender sus principales abordajes y tensiones, así como también proyectar espacios de posibilidad para repensar el lugar de la enseñanza de la Geografía que necesitamos en el Chile del Siglo XXI.

### 4.3. Corrientes de la Geografía

Con base en Gurevich (1994), la historia de las disciplinas no puede entenderse en forma independiente de la historia de la sociedad donde dichas teorías o modelos se producen. En general, los nuevos paradigmas surgen como respuestas a los anteriores, en momentos simultáneos. En ese ámbito, la autora brinda una visión panorámica de las principales corrientes de la geografía que dan cuenta de las concepciones de mundo en las que se originaron, por lo que es importante recalcar que la interpretación conceptual de la Geografía determinará cómo se propone enseñar.

La figura 4 transmite el desarrollo y superposición de los principales modelos geográficos:

**Figura 4.**

*Corrientes de la Geografía según Gurevich (1994).*



Fuente: elaboración propia.

#### 4.3.1. Corriente positivista

La primera corriente de la Geografía que plantea Gurevich es la *corriente positivista*. La autora la ubica entre mediados del siglo XIX e inicios del siglo XX, en Alemania, la cual da cuenta de una postura determinista de la geografía, la que se caracteriza por intentar *cientificar su estudio al relacionarla con las Ciencias Naturales*. De ahí que se entiende como el estudio de los fenómenos dados en la superficie terrestre, considerados inmutables y permanentes, que determinarían el comportamiento de las sociedades. Bajo esta perspectiva, no se podría imaginar la presencia de personas en, por ejemplo, zonas climáticas extremas, con pocos o nulos recursos para la conservación humana.

#### 4.3.2. Corriente regionalista, humanista

Al igual que la corriente positivista, Gurevich ubica esta corriente desde mediados del siglo XIX a inicios del siglo XX. Este enfoque propone que el conocimiento de lo humano se da a través del estudio de casos particulares; la presencia del ser humano en la superficie terrestre es capaz de modificar y aprovechar el medio natural, brindando características particulares e irrepetibles. Surge el concepto de paisaje y región, considerándose la observación como clave para su descripción y análisis de sus características homogéneas. En esta corriente se valora la acción del ser humano frente a lo natural, o como se ha llamado desde la escuela francesa *posibilismo geográfico*. La enseñanza de la Geografía bajo esta perspectiva se centra en la descripción de aspectos de la geografía física -relieve, clima, vegetación- y de la geografía humana -población, actividades económicas, organización espacial- de un espacio determinado.

#### 4.3.3. La nueva geografía o geografía cuantitativa

Gurevich plantea que es posible ubicar esta corriente luego de la Segunda Guerra Mundial como parte de la necesidad global de reorganización política, económica y social de las naciones. Esta corriente es caracterizada por querer volver a una postura positivista

-neopositivismo- al trabajar con gran cantidad de datos, subrayando el lenguaje matemático como único y la lógica como instrumentos de análisis de la distribución espacial de fenómenos. *La geografía cuantitativa* replantea el concepto de región, dejando de lado su idea de paisaje homogéneo, entendiéndose más bien como un conjunto o sistema de relaciones a través de funciones; un ejemplo de esto es la organización de grandes ciudades, enlazadas por flujos de personas, bienes, información, etc. Se destaca su utilidad en la planeación territorial, pues a partir de la creación e implementación de modelos, esta corriente geográfica ayudaría a organizar territorios y a plantear soluciones a problemáticas dadas en espacios urbanos y rurales. En su enseñanza, es posible ver atisbos de esta corriente en cuanto metodologías o técnicas de trabajo, como, por ejemplo, comprender los conceptos de conectividad, demografía, áreas de una ciudad, conurbación, etc.

#### 4.3.4. La geografía crítica

La *corriente crítica de la Geografía*, según Gurevich, se ubica a partir de los años 60 desde el marxismo y la sociología crítica. Este enfoque, pone en el centro al ser humano y sus problemas, colocando énfasis en la función social de la geografía. Los conceptos de multicausalidad y de múltiples racionalidades emergen como categorías para analizar el espacio que, bajo esta corriente, es reinterpretado, pues se concibe como un producto social, que no está exento de injusticias. En ese sentido, Gurevich (1994) señala que hay una variedad de temas y problemas propios de la geografía que son de importancia global; la relación medio ambiente – desarrollo, la industrialización, relaciones campo – ciudad y la urbanización.

Al enlazarse con los postulados de la pedagogía crítica, esta corriente propone que las y los estudiantes desarrollen habilidades que les permita identificar problemas socialmente relevantes en sus localidades, y en consecuencia, actuar haciendo frente a las injusticias sociales y territoriales que puedan reconocer.

Por su parte, García (2011) coincide en la clasificación de corrientes geográficas que realiza Gurevich, pero, además, incluye una quinta perspectiva:

#### **4.3.5. La geografía de fines del siglo XX y de inicios del XXI: la pluralidad de paradigmas y enfoque geográficos**

García señala que la geografía ha vivido 3 procesos. Su *institucionalización* (presencia en todas las etapas del sistema educativo), que a su vez ha ido *arraigando sus paradigmas* y que han sido influenciados por la emersión de la *postmodernidad*. Esto ha significado el refuerzo de las geografías humanistas y geografías culturales, que han fijado la atención en el *paisaje cultural* como objeto de estudio (García, 2011).

Es así como a través de la revisión panorámica de las corrientes geográficas, se observa la relación entre las explicaciones y finalidades que persigue cada una, lo que se traduce en el cómo, el qué y el para qué aprender Geografía.

#### **4.4. Didáctica de la Geografía**

En su obra *Didáctica de la Geografía*, Xosé Souto (1999) explica que, para enseñar mejor una disciplina, esta se debe conocer muy bien. Por esa razón, es importante comprender la Didáctica de la Geografía como *un contenido y un objetivo en sí misma*, que, de ser aprendida y desarrollada por los profesores, estos podrán enseñar y motivar a sus estudiantes a interesarse por el aprendizaje del medio que se les propone.

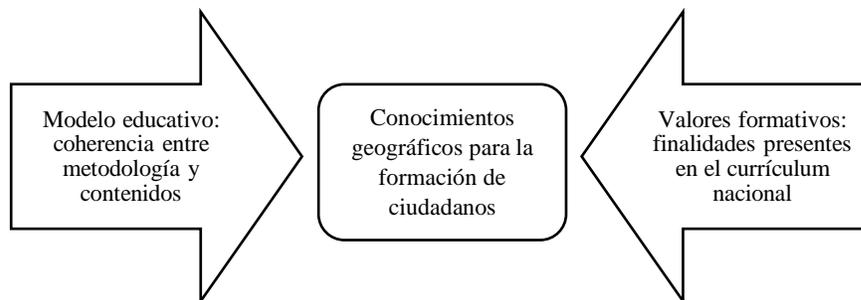
Souto (1999) comenta que los cambios tanto en la Geografía como en su enseñanza se relacionan con la ampliación de la escolarización en los distintos países, esto quiere decir que, con el paso del tiempo, se van incluyendo más estudiantes con diversas características. Desde luego, se ha ido avanzando hacia una mayor eficiencia, en donde los profesores deben ser capaces de obtener los productos deseados: alumnos que conocen los contenidos culturales y cumplen con las metas de los programas escolares. En esa

lógica, se observa una disciplina geográfica que está dominada por rutinas, tradiciones y conceptos propios de la escuela regional francesa, la que genera que los estudiantes asocien a la Geografía con el aprendizaje memorístico de nombres de lugares, estadísticas y formas topográficas.

No obstante, el autor entrega algunas *pautas para pensar una Didáctica de la Geografía para el Siglo XXI*. El autor sostiene que para organizar los contenidos y fines educativos de la geografía en un programa escolar, *se deben contemplar dos elementos*: (1) el *modelo educativo* en el que se insertará el programa, pues es la base que presenta los objetivos educativos y permitirá evaluar su coherencia respecto a la metodología y contenidos didácticos y (2) los *valores formativos* que posee la Geografía respecto a las finalidades legales establecidas por los representantes políticos del país, esto es para justificar la presencia de conocimientos geográficos en la formación de la personalidad intelectual de los ciudadanos (Souto, 1999, p. 82).

**Figura 5.**

*Organización de Contenidos y Fines de la Geografía según Souto (1999).*



Fuente: elaboración propia.

Como se observa en la figura 5, para enseñar Geografía hay que conocer e interpretar los dos ámbitos -el modelo educativo y los valores presentes en el currículum-, ya sea por las escuelas y por los docentes porque educar y formar a la ciudadanía desde

los conocimientos geográficos implica una gran responsabilidad. Esto se puede traducir en dos preguntas: *¿por qué enseñar Geografía? Y ¿qué aporta el conocimiento geográfico a la formación intelectual de un alumno?* (Souto, 1999, p. 92).

En un trabajo más reciente, Souto (2011) retoma estas interrogantes: *para qué se estudia geografía en el sistema escolar y cuál es su utilidad en una formación básica*<sup>1</sup> ciudadana (p. 30). El autor se apoya en lo que el profesor Horacio Capel exponía en 1998, las razones por las que se debe seguir estudiando geografía:

- (7) porque ya existe y es una ciencia con una larga y rica tradición intelectual;
- (2) porque es una disciplina con un gran valor educativo y formativo;
- y (3) porque hay problemas que la geografía puede ayudar a estudiar y resolver.

En su investigación de 2011, Souto manifestaba que estas preguntas invitan a *reflexionar sobre el currículum* y las decisiones de carácter administrativo que establecen los propósitos de la enseñanza de las ciencias sociales, pues indican *la concepción de mundo* de quienes participan en el proceso educativo.

Luego, en 2013, Souto refuerza esta idea, explicando que el currículum escolar de Geografía es un producto de los grupos de poder y sus influencias en las políticas educativas, por lo que marca diferencias entre tres tipos de currículum, el *regulado*, el *soñado* -ideal desde el profesorado e innovadores curriculares- y el *enseñado* -aquel que es retenido por los y las estudiantes, influyendo en su concepción del mundo- (p. 123).

De acuerdo con lo anterior, Souto (2013) señala que la enseñanza de la Geografía puede contribuir a una mejor educación; formando ciudadanos críticos y autónomos. Esto se puede dar a través de la mejora de estrategias de enseñanza y el cuestionamiento de *qué entendemos por educación geográfica*. Sin embargo, esta problemática se podría abordar si se considera la importancia que tienen los proyectos curriculares de centros -educativos-

---

<sup>1</sup> En España, la enseñanza básica contempla la educación primaria y secundaria obligatoria (6 a 16 años).

y los grupos de innovación curricular, pues en el contexto actual, se debe potenciar el *currículum soñado*.

Las relaciones que se pueden establecer entre las corrientes geográficas anteriormente expuestas (punto 4.3.) tienen total cabida con el desarrollo filosófico, científico, histórico y político de las naciones. Es así como se puede observar la superposición de dos o más corrientes en una misma época, pero que tienen objetos de estudio diferentes y que, además, dialogan con el contexto histórico y cultural de los países. En consecuencia, dialogan con el tipo de currículum que se esté desarrollando en ese territorio.

Al respecto, y retomando la influencia alemana en Chile, Murillo (2020) indica que

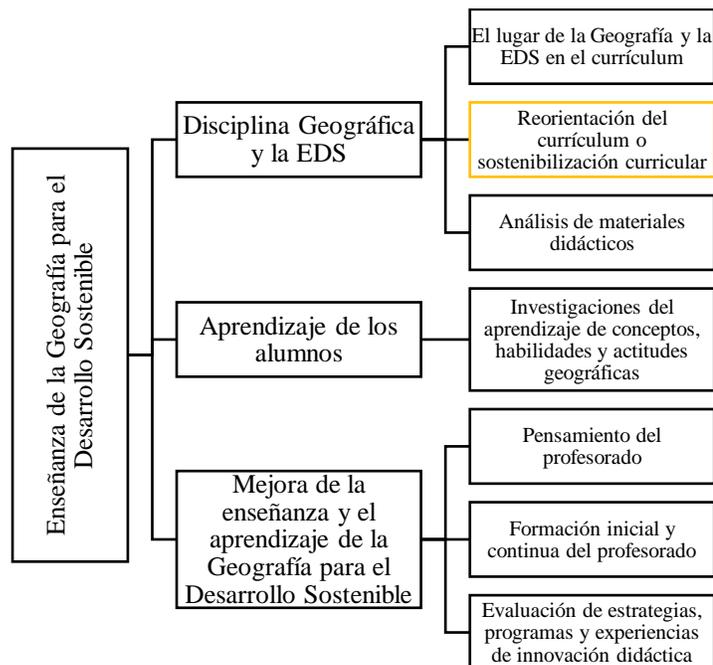
los cambios y avances de mayor magnitud en el sistema educativo chileno en el periodo comprendido entre 1880 y 1910 fueron, en gran medida, resultado del intercambio con la experiencia alemana. Este intercambio no fue casual, sino que formó parte de una política organizada para tales efectos. Recordemos que en este mismo periodo Chile venía de experimentar una campaña militar exitosa en el norte, victoria que creó el ambiente de optimismo propicio para repensar el país, y organizar el presupuesto nacional para tomar las medidas necesarias para la mejora.

Esto cobra especial sentido cuando se comprende que la historia de la educación en Chile ha sido influenciada de forma indirecta por las *ideas de la filosofía alemana*, que, a su vez, ha sido apoyo fundamental en el trabajo de los autores antes mencionados. También, el contexto histórico en el que se encontraba Chile a la llegada de los alemanes -o sus influencias- responde a conflictos territoriales y políticos propios del Siglo XIX, en donde el principal objetivo de la clase social gobernante era, por una parte, establecer el dominio de las fronteras del país, y por otra, instruir a los habitantes a través de instituciones escolares.

En la misma línea de la Didáctica de la Geografía y a través de un estudio de caso en Cataluña, Granados (2011) propone una *reorientación curricular*, que defina objetivos, competencias y contenidos para el desarrollo sostenible, ya que en su opinión, debemos considerar que actualmente vivimos un momento histórico que debería llevarnos a repensar el funcionamiento de la sociedad, la economía y el conocimiento para avanzar hacia la sostenibilidad y por ende, hacia una *Educación para el Desarrollo Sostenible* (EDS). Por lo tanto, según Granados (2011), la sostenibilidad y la EDS *aparecen como una cosmovisión, una manera de vivir y entender la vida y son un buen instrumento para guiar la finalidad de la educación* (p. 39). Entonces, si se es capaz de comprender la individualidad espiritual del sujeto, será posible un desarrollo consecuente de sus potencialidades individuales y sociales.

**Figura 6.**

*Investigación sobre la Enseñanza de la Geografía para el Desarrollo Sostenible, según Granados (2011).*



Fuente: elaboración propia.

La figura 6 presenta *una organización de las investigaciones que relacionan la enseñanza de la Geografía para el Desarrollo Sostenible*. Según Granados (2011), se observan tres ámbitos generales de los cuales se desprenden siete campos específicos, que apuntan, básicamente, al currículum, al aprendizaje y a la enseñanza de la Geografía.

El autor hace énfasis al campo específico denominado *Reorientación del currículum o sostenibilización curricular*, que puede responder a la pregunta *¿Qué debería tener el currículum de Geografía?*

La concreción más detallada de sostenibilización curricular de la geografía hecha hasta el momento es la *Lucerne Declaration on Geographical Education for Sustainable Development* (Haubrich, Reinfried y Schleicher 2007). Según este documento, de la misma forma que las características del desarrollo sostenible son contextuales y las interpretaciones culturales diversas, los currículos escolares y la reorientación de sus disciplinas hacia la EDS se tienen que llevar a cabo de manera singular en los diferentes territorios, para cubrir las necesidades propias de cada región o lugar (Granados, 2011, p. 33).

A partir de lo anteriormente descrito y para que la enseñanza de la Geografía y la EDS se pueda llevar a cabo en la práctica educativa, Granados (2011) propone una *selección de conocimientos a través de objetivos de aprendizaje y competencias geográficas*, que puede utilizarse como instrumento para establecer agrupaciones o combinaciones según cada contexto, región o lugar.

**Tabla 6.**

*Matriz para la definición de Competencias Geográficas para el Desarrollo Sostenible.*

Tabla 1. Matriz para la definición de competencias geográficas para el desarrollo sostenible

Contenidos geográficos	Conceptos para el DS	Habilidades geográficas	Habilidades EDS	Valores	
Relaciones entre la humanidad y el medio ambiente: los grandes sistemas biofísicos y los sistemas socioculturales. Paisajes	Interdependencia y coevolución (del medio ambiente, la sociedad y la economía)	Uso, comprensión, análisis y realización de cartografía impresa y digital y otros lenguajes como el audiovisual, el icónico y el simbólico	Desarrollo del pensamiento crítico y complejo	Apreciación de la estética y belleza del patrimonio natural y cultural	
Espacio (distancia, dirección y propiedades). Lugares, la región y las áreas de influencia. El uso del espacio	Contexto (lugar, momento histórico, situación política, económica y cultural)	Localización de lugares y análisis de la distribución de los fenómenos en el espacio	Comprensión de otras situaciones y opciones, a partir de la contextualización	Conciencia del mundo y actitud de curiosidad hacia su conocimiento	
Conocimiento de lugar de procedencia y de otros lugares, y de sus significados	Realización humana / bienestar (calidad de vida, necesidades humanas básicas –ahora y en el futuro–, satisfactores y servicios, acceso justo y equitativo a los recursos). Consumo crítico	Observación directa y trabajo de campo para la recogida y representación de datos	Recogida, procesamiento, estructuración, evaluación e interpretación de la información	Respeto del otro y de opiniones diferentes	
		Desarrollo del pensamiento espacial a partir de: la comparación, la influencia, el establecimiento de regiones, la transición, la jerarquía, la analogía, la diferenciación, las particularidades y la asociación		Compromiso y responsabilidad	
Escala geográfica de los diferentes fenómenos e interrelación entre espacios	Relaciones de escala	Resolución de problemas y habilidades de investigación: hacer preguntas relevantes, definición de problemas, planificación de su resolución a partir de acciones concretas y aportación de conclusiones	Iniciativa personal para emprender e introducir cambios para mejorar	Voluntad de encontrar soluciones a los problemas	
Conciencia social: agencia y estructura	Ciudadanía: deberes y responsabilidades; derechos humanos y libertades fundamentales (libertad, igualdad y justicia), compromiso, «agencia»	Resolución de problemas y habilidades de investigación: hacer preguntas relevantes, definición de problemas, planificación de su resolución a partir de acciones concretas y aportación de conclusiones	Resolución de problemas	Actitud de defensa de los valores democráticos de igualdad, libertad, justicia y solidaridad	
				Respeto de los derechos humanos	
Reglas del funcionamiento y organización social y del territorio: la estructura. La desigualdad espacial	Democracia, organización social y gobernanza (acceso y participación en las decisiones, cooperación y solidaridad), corresponsabilización, «estructura»	Descripción, explicación, justificación y argumentación del funcionamiento de un territorio-sociedad. Apropriación y administración del espacio	Participación y cooperación en la toma de decisiones, y justificación y evaluación de las propias acciones	Actitud conciliadora, cooperativa	
La diversidad de paisajes y culturas	Diversidad biológica, social y cultural	Actuar local y globalmente para la consecución del desarrollo sostenible	Comunicación de ideas	Apreciación de la diversidad de formas de vida y pensamiento	
Manifestaciones de insostenibilidad y conflictos, y ejemplos de desarrollo sostenible en el mundo	Sostenibilidad, equilibrio-permanencia		Planificación del futuro. Previsión y adaptación	Evaluación de alternativas y cálculo de riesgos	Preocupación por la buena planificación de los recursos y la conservación del medio ambiente
	Impacto y conflicto				
	Riesgo, incertidumbre y principio de precaución				
	Perspectiva temporal, proyección				

Fuente: Granados (2011).

La tabla 6 ilustra que, para seleccionar los conocimientos geográficos en función del desarrollo sostenible, se propone trabajar a partir de los *conflictos socialmente vivos y urgentes*. Estos conflictos se generan desde la interacción del medio ambiente, la sociedad y la economía (Granados, 2011, p. 35).

#### **4.5. Pensamiento Geográfico**

En un trabajo más reciente, Granados (2017) enseña el resultado de investigaciones realizadas en la Universidad de Girona, que colocan atención a la *importancia de la realización de preguntas*<sup>2</sup> para formar el pensamiento crítico, además de ser una estrategia didáctica para enseñar Geografía (p. 547).

Con el fin de distinguir cómo elaborar buenas preguntas, Granados explica que la *Geografía estudia la localización, la organización y la interacción espacial* de las cosas; es decir, cómo funciona el mundo y cómo en ese mundo, las personas desarrollan su identidad y responsabilidad ciudadana. Por lo tanto, se entenderá que la Geografía permite realizar distintas miradas sobre el mundo y formar lo que se denomina *pensamiento geográfico* (2017, p. 548).

La figura 7, ha sido elaborada a partir de lo que Retailié (2000), citado en Granados (2017) considera como *tres tipos de pensamiento geográfico*.

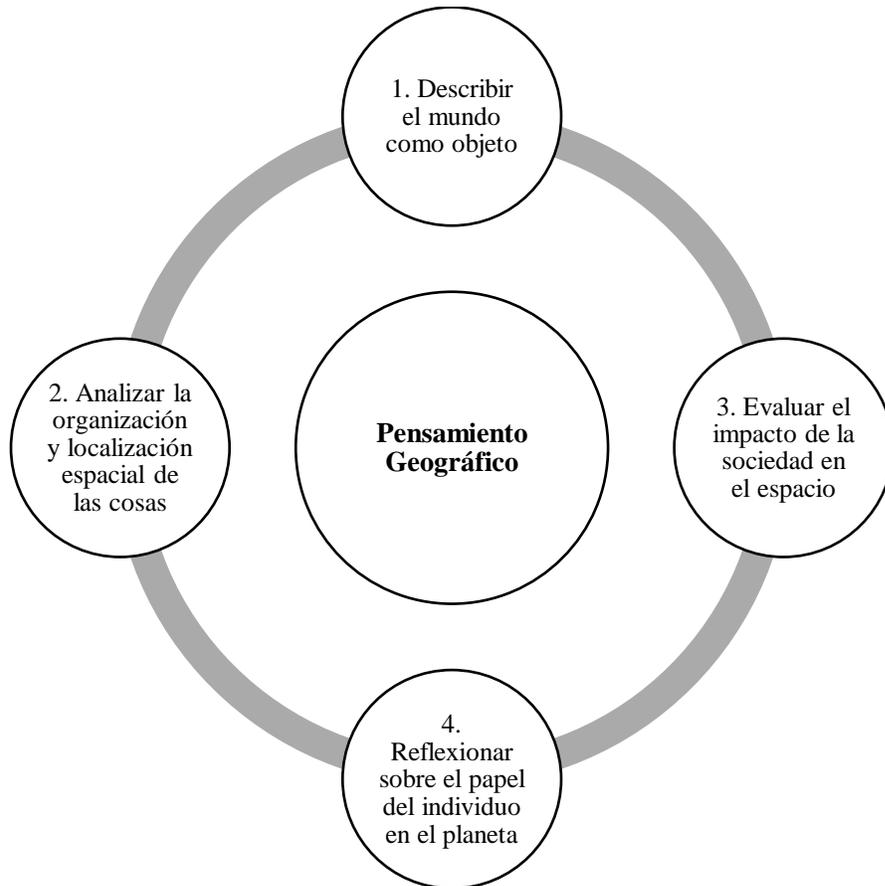
El primero tiene que ver con ser capaces de reconocer un hábitat y sus características. El segundo presenta que el planeta -o espacio geográfico- está compuesto por dimensiones que se miden y organizan. El tercer tipo de pensamiento geográfico trata de observar la sociedad y el papel que cumple en la creación y organización del espacio. Esto considera el impacto, pero también pone en valor las dimensiones culturales, políticas, económicas y simbólicas en la relación sociedad-medio geográfico.

---

<sup>2</sup> Una pregunta es cualquier oración que tiene una forma o una función interrogativa (Granados, 2017, p. 547).

**Figura 7.**

*Tipos de Pensamiento Geográfico.*



Fuente: elaboración propia con base en datos de Granados (2017).

Sin embargo, el autor propone una cuarta manera de pensar geográficamente; la *mirada reflexiva del papel personal en el mundo*: cómo mi aprendizaje de la geografía determina la manera en que utilizo el territorio y sus recursos y decido mis acciones de forma consecuente y responsable (Granados, 2017, p. 549).

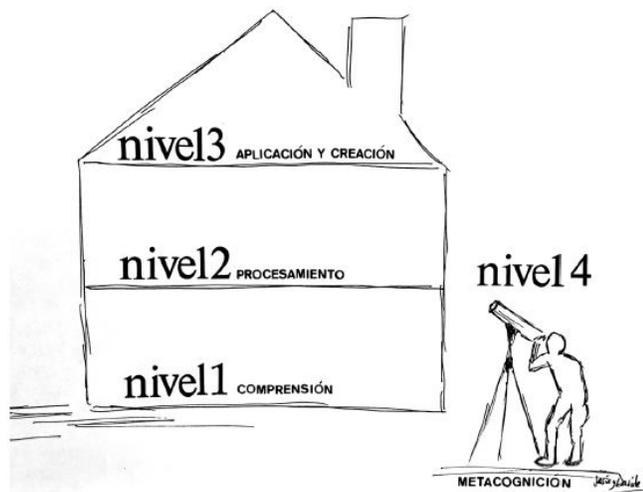
Una vez que esto sea considerado por los docentes, se debe valorar la *autonomía de las y los estudiantes*, para que también puedan formular sus propias interrogantes, con miras al desarrollo de un pensamiento crítico y creativo.

Para que tanto docentes y estudiantes puedan formular sus propias preguntas en Geografía, Granados toma la propuesta de Costa (2005) en cuanto a los tres primeros niveles taxonómicos<sup>3</sup> según su complejidad intelectual (recolección, procesamiento y aplicación de la información), pero agrega un cuarto nivel: metacognición.

### Figura 8.

*Los cuatro Niveles Cognitivos.*

Figura 1. Los cuatro niveles cognitivos



Fuente: elaboración propia a partir de Costa (2005).

Fuente: Granados (2017).

La figura 8 se presenta a través de un edificio que consta de niveles, metáfora acuñada por Arthur Costa en 2005, para explicar cómo en el sótano (nivel 1) se almacenan objetivos importantes que se pueden utilizar después, en la planta principal (nivel 2) se empieza a desarrollar el pensamiento y en la planta superior (nivel 3), hay una apropiación del conocimiento, haciéndolo propio. Valorando esta metáfora, Granados (2017, p. 553)

---

<sup>3</sup> Bloom (1956).

propone completar este esquema incluyendo una figura humana que mira desde fuera y reflexiona sobre cómo se ha construido cada planta del edificio y cuáles son las necesidades o reformas que aún podría precisar. A esto ha denominado el 4º nivel; metacognición, la cual persigue la autorreflexión sobre el proceso de aprendizaje.

Con base en lo anterior, es que Granados describe cuatro niveles de preguntas para enseñar y aprender Geografía:

**Tabla 7.**

*Cuatro niveles de Buenas Preguntas para Enseñar y Aprender Geografía.*

Nivel	Proceso cognitivo	Verbos	Ejemplos de preguntas
<b>Nivel 1: Comprensión y retención de la información geográfica.</b>	Reconocer, memorizar, recodar	Identificar, localizar, describir, nombrar	¿Qué es?, ¿Cómo es?, ¿Dónde está?, ¿Qué características...?
	Comprender la información de una fuente y saberla comunicar	Definir, explicar, resumir, distinguir.	¿Qué significa el término...?, ¿A qué se debe...?, ¿Cuál es la idea principal del texto?, ¿Qué tipos de...?
<b>Nivel 2: Procesamiento de la información geográfica.</b>	Aplicar procedimientos y conocimientos para resolver problemas	Aplicar, usar, implementar, representar gráficamente, ilustrar	¿Qué método utilizarías para resolver este problema?, ¿Cómo puedes representar...?
	Analizar problemas a partir de descomponerlos en partes y conocer las relaciones entre los elementos	Diferenciar, comparar, clasificar, relacionar, deducir, analizar	¿En qué son diferentes?, ¿Conoces una situación similar?, ¿Cómo se clasifica...?, ¿Qué relación hay...?, ¿Qué valores...?, ¿Cómo impacta...?
<b>Nivel 3: Aplicación, creación y evaluación del conocimiento geográfico.</b>	Evaluar	Comprobar, valorar, justificar, decidir, escoger, recomendar	¿Qué evidencias...?, ¿Qué valoración haces...?, ¿Cómo justificas tu opinión?
	Crear	Planificar, proponer, mejorar, desarrollar, componer, crear, predecir, estimar, imaginar	¿Qué medidas y acciones son necesarias para...?, ¿Qué alternativas propones...?, ¿Qué escenarios de futuro...?
<b>Nivel 4: Metacognición</b>	Metacognición	Dominios: Objetivos, importancia y motivación, respuesta emocional, procesos, conexión.	¿Qué he aprendido sobre...?, ¿Por qué es relevante saber...?, ¿Cómo se construye...?, ¿Cómo se conecta lo aprendido con...?

Fuente: elaboración propia con base en datos de Granados (2017).

La tabla 7, elaborada a partir de los planteamientos de niveles de preguntas de Granados (2017), *guía la posibilidad de utilizar interrogantes para organizar los contenidos del currículum* y diseñar secuencias de aprendizaje en Geografía.

La relevancia de esta propuesta tiene que ver con la posición innovadora y flexible de desarrollar el pensamiento crítico a través de problemáticas para cada demanda cognitiva, además de ver a los y las estudiantes como sujetos con el potencial de ser quienes pueden interrogar su contexto, levantar propuestas para mejorar y transformar su realidad actual y futura, en el marco de una conciencia geográfica que les permita comprender y convivir armónicamente con el medio geográfico.

#### **4.6. Potencial formativo de los contenidos de Geografía**

Considerando los ejes teóricos que estructuran esta investigación -corriente reconceptualista del currículum, *Bildung* y Geografía (corrientes o escuelas geográficas, didáctica y pensamiento geográfico), es fundamental concluir este apartado dando valor al concepto que los une: el potencial formativo de los contenidos curriculares de la Geografía.

En una primera instancia, se debe mencionar al pensador alemán Wolfgang Klafki, quien fue el desarrollador del concepto *Didaktik*, entendida como *la teoría de los contenidos educativos y el currículum*, la que ha sido base para la formación inicial docente en Alemania, desde la década de los 60.

Este educador germano acuña el concepto de *instructional planning*, para referirse en español, a la *preparación o planificación de la enseñanza*. En ese concepto, enfatiza que tanto la enseñanza como el aprendizaje son relaciones que se dan entre las personas que viven el espacio escolar -profesores y estudiantes o estudiantes y estudiantes-, por lo tanto, se entienden como procesos de interacción o procesos de aprendizaje social.

Por lo anterior, es que surge la necesidad de comprender la importancia de preparar la enseñanza, porque, en palabras de Klafki, *la planificación de la enseñanza se entiende como el diseño de una o varias oportunidades para que los niños tengan encuentros fructíferos con ciertos contenidos educativos, o Bildungsinhalte* en alemán (Klafki en Westbury, 2010, p. 143). Se entiende entonces, que esos contenidos educativos deben cumplir ciertos parámetros para que se les considere como relevante para la formación de estudiantes.

Uniendo ambas nociones, es que W. Klafki propone que el *Didaktik analysis* (análisis didáctico) es un paso fundamental para planificar la enseñanza, siendo una herramienta que está en manos de los docentes. En esa línea, suelen emerger problemas relacionados a los métodos y al establecer su relevancia en la planificación de la enseñanza. El autor resuelve este problema indicando que la *planificación de una buena enseñanza debe realizarse a través de dos pasos*, en donde el *análisis didáctico* es el primero y el más importante. El segundo paso que también culmina la planificación de la enseñanza sería entonces, la *elección de los métodos*.

Esta aclaración es sumamente importante, porque rescata la figura del docente como aquel profesional que debe decidir sobre los contenidos del currículum a enseñar. El docente es quien comprende -o debería comprender muy bien- que el currículum se construye a partir de la selección y organización de contenidos a nivel macro (como políticas públicas de una nación) por los diseñadores curriculares. Luego, este currículum diseñado, llegará al nivel meso de los establecimientos escolares, para que la comunidad educativa y los docentes decidan qué es lo sustancialmente importante de enseñar a partir de los contextos específicos, niveles, intereses, y potencial de los y las estudiantes. Un último nivel de concreción curricular es el micro, el cual se refiere a lo que sucede en cada aula, guiada por los propósitos y finalidades de cada docente.

Entonces, teniendo todo eso en cuenta y comprendiendo que cada planificación es más bien, un borrador, una parte de todo el engranaje curricular, después de ese proceso,

llega el momento de pensar en la metodología que apoyara la enseñanza de los contenidos educativos.

Pero *¿todos los contenidos son contenidos educativos?* Klafki responde que es primordial distinguir entre aquellos contenidos esenciales y no esenciales, entre el fruto y las hojas, entre el interior y el exterior. Para conceptualizar esto, se retoma el *Bildungsinhalt*, que puede entenderse como los contenidos educativos de forma amplia, y el *Bildungsgehalt* que se entenderá como la *sustancia educativa*, como el contenido educativo que va más allá y llega a las raíces de la formación interior, del *Bildung*.

El aporte de Klafki para la comprensión de la problemática esbozada en esta investigación radica en la importancia que le entrega al *docente* como el sujeto con el conocimiento y la oportunidad de *identificar la sustancia de los contenidos educativos* para enseñar a estudiantes con características específicas, en un contexto específico y con potenciales diversos.

Para apoyar la labor de los docentes en su tarea de llevar a cabo el análisis didáctico, Klafki explica que a través de la búsqueda de respuestas a cinco preguntas, el docente puede guiar su propio proceso de reflexión sobre la práctica de enseñar para el aprendizaje.

**Tabla 8.**  
*Cinco preguntas como estructura del Análisis Didáctico según Klafki.*

Tema	Pregunta central	Preguntas específicas
<b>Sentido o significado ejemplar del contenido</b>	1. ¿Qué sentido o realidad más amplia o general ejemplifica y abre este contenido al estudiante? ¿Qué fenómeno básico o principio fundamental, qué ley, criterio, problema, método, técnica o actitud puede captarse al tratar este contenido como un “ejemplo”?	1.1. ¿Qué ejemplifica, representa o tipifica el tema previsto? 1.2. ¿Dónde pueden recogerse y utilizarse más tarde los conocimientos que se obtengan de este tema, ya sea en su conjunto o como elementos individuales?: percepciones, concepciones de valores, métodos de trabajo, técnicas
<b>Significado del contenido para el presente</b>	2. ¿Qué significado tiene -el contenido, la experiencia, el conocimiento, la habilidad o la destreza que se adquirirá a	-

Tema	Pregunta central	Preguntas específicas
	través de este tema – en la mente de los y las estudiantes? ¿Qué significado debería tener desde el punto de vista pedagógico?	
<b>Significado del contenido para el futuro</b>	3. ¿Cuál es el significado del contenido para el futuro de los y las estudiantes?	-
<b>Estructuración del contenido</b>	4. ¿Cómo se estructura el contenido según las dimensiones de las preguntas 1, 2 y 3?	4.1. ¿Cuáles son los elementos individuales del contenido como un todo significativo? 4.2. ¿Cómo se relacionan estos elementos individuales? 4.3. ¿El contenido es por niveles? ¿Tiene diferentes niveles de significado y significación? 4.4. ¿Cuál es el contexto más amplio de este contenido? ¿Qué debería haberlo precedido? 4.5. ¿Qué peculiaridades del contenido harán presumiblemente difícil el acceso al tema para los niños? 4.6. ¿Cuál es el conjunto de conocimientos mínimos que deben conservarse para que el contenido determinado por estas preguntas se considere “adquirido” como una posesión humana “vital” y “funcional”?
<b>Accesibilidad y cercanía del contenido</b>	5. ¿Cuáles son los casos especiales, los fenómenos, las situaciones, los experimentos, las personas, los elementos de la experiencia estética, etc., en función de los cuales la estructura del contenido puede llegar a ser interesante, estimulante, accesible, concebible o vívida para los estudiantes?	5.1. ¿Qué hechos o estado de cosas, fenómenos, situaciones, experimentos, controversias, etc.- qué experiencias son apropiadas para alentar en la mente del estudiante el interés y la actitud positiva hacia el desarrollo de preguntas orientadas a descifrar el problema dado? 5.2. ¿Qué imágenes, pistas, situaciones, observaciones, historias, experimentos, modelos, etc., son apropiados para ayudar a los estudiantes a responder, de la manera más independiente posible, a sus preguntas dirigidas a lo esencial del contenido? 5.3. ¿Qué situaciones y tareas son apropiadas para ayudar a que el principio de contenido captado mediante un ejemplo, de un “caso” elemental se convierta en un beneficio real para el estudiante, ayudando a consolidarlo mediante la aplicación y la práctica?

Fuente: elaboración propia.

Klafki establece que las preguntas ilustradas en la tabla 8 no deben plantearse necesariamente en ese orden, puesto que *para responder una, hay que conocer las posibles respuestas de las demás* y aquello no representa un problema para el análisis didáctico.

Desde luego, este planteamiento se interrelaciona con los postulados, por ejemplo, de William Pinar (2014), en cuanto a una mirada reconceptualista del currículum, alejada de las políticas de estandarización, también en el acento de la potencia formativa de los contenidos -qué enseñar- y no en la preocupación más instrumental del cómo enseñarlo (Klafki, 2010). Con Jesús Granados (2011) y su propuesta de sostenibilizar el currículum a partir de una enseñanza de la geografía pensada desde el territorio y también hace sentido la función de subjetivación de la educación que según Gert Biesta (2009), busca el desarrollo individual de las personas en dialogo con el mundo.

## V. Metodología

### 5.1. Diseño de investigación

Como se ha expuesto a lo largo del documento, el propósito de este informe de investigación es dar a conocer los resultados de una investigación en el área de educación, que plantea evaluar la presencia y los propósitos de la Geografía en el currículum de enseñanza media en Chile. Esta evaluación curricular se realizará a través del análisis de documentos curriculares y de entrevistas a docentes de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Por estas razones es que la aproximación metodológica para llevar a cabo este proyecto de investigación es de tipo cualitativa.

De acuerdo con Flick (2015), la investigación de tipo cualitativa utiliza el texto como materia prima, parte de la noción de la construcción social de las realidades sometidas a estudio y se interesa en las perspectivas de los participantes, en las prácticas y el conocimiento cotidiano que hace referencia a la cuestión estudiada (p. 20). Considerando que el objeto de estudio de este proyecto está enmarcado en el área de educación, se opta por este tipo de investigación porque aporta las herramientas para estudiar un fenómeno particular, a fin de comprenderlo en lugar de sólo explicarlo.

De igual manera, Bell (2002) menciona que los investigadores que desarrollan investigaciones cualitativas se preocupan más de comprender la percepción que cada persona tiene del mundo, pretenden comprender la realidad más que hacer un análisis estadístico (p. 20).

En la misma línea, McMillan y Schumacher (2005, p.19) explican que los enfoques cuantitativos y cualitativos de la investigación educativa se pueden ver reflejados en seis ámbitos: (1) *Concepción del mundo*; (2) *Objetivo de la investigación*; (3) *Métodos y procesos de investigación*; (4) *Estudios característicos o prototípicos*; y (5) *Papel del investigador*.

Además, en términos de diseño de la investigación, estos autores indican que *nosotros preferimos utilizar términos de análisis de datos cualitativos más generales en lugar de la terminología de las cinco tradiciones cualitativas*<sup>4</sup> (McMillan y Schumacher, 2005, p. 482), pues es totalmente posible que los investigadores pueden combinar varios métodos de investigación sin enmarcarse en un diseño específico. Esta es la postura que se comparte en la presente investigación.

Finalmente, se hace necesario mencionar los parámetros de calidad para el óptimo desarrollo de la investigación. En este aspecto, Teddlie y Tashakkori (2009) y Smith (2003 en Hernández 2018, p.507) presentan algunos *criterios de calidad* para aplicar en investigaciones de tipo cualitativas: fundamentación, aproximación, representatividad de voces, capacidad de otorgar significado y autenticidad.

Estos criterios se pueden entrelazar con esta propuesta a través de lo siguiente:

- *Fundamentación*: el marco teórico referente a la teoría reconceptualista del currículum, funciones de la educación, *Bildung*, corrientes de la Geografía, didáctica y pensamiento geográfico y educación para el desarrollo sostenible, otorga una base sólida, apropiada y coherente con el planteamiento del problema, así como con el enfoque cualitativo de la investigación.
- *Aproximación*: la secuencia de procedimientos de esta investigación está compuesta por siete momentos. En el primer momento, se delimitó el problema de investigación, en el segundo, se recopilaron los antecedentes para luego definir preguntas de investigación y delimitación de objetivos. Tercero, se levantó el marco teórico que permitiría abordar los principales ejes del problema. Cuarto, se elaboró el marco metodológico para comenzar a levantar la información (evaluación curricular y entrevistas). El quinto momento dice relación con la recolección de información, su organización y análisis preliminar, lo que lleva al

---

<sup>4</sup> Etnografía, fenomenología, estudio de caso, teoría fundamentada, estudios críticos.

sexto momento. Ahí se hizo necesario volver a revisar el marco teórico y complementarlo con algunos conceptos importantes para el desarrollo de la investigación. Por último, el séptimo momento consta de la interpretación de la información y la redacción del informe final.

- *Representatividad de voces*: la problemática tratada busca evaluar el currículum de Geografía en Educación Media, por lo que se hace indispensable conocer la visión de docentes de Historia, Geografía y Ciencias Sociales pues son quienes conocen, seleccionan e implementan el currículum nacional en las aulas chilenas.
  
- *Capacidad de otorgar significado*: este criterio se observa en la forma y profundidad de abordar la problemática. Al describir y analizar la presencia y el propósito de la Geografía en el currículum de 3° y 4° medio, no tan sólo en sus parámetros de diseño curricular, sino que también en el potencial formativo que le otorgan sus contenidos educativos, se entregan discusiones interesantes de abordar en futuras investigaciones.
  
- *Autenticidad*: en este caso, la autenticidad del estudio se hace visible en la relación de la investigadora y los docentes, pues al compartir una formación inicial docente similar, colaboró con la aceptación de participar en la investigación a través de entrevistas grupales.

Especificar los criterios o parámetros de calidad de esta investigación, dan cuenta del rigor empleado en la búsqueda y procesamiento de la información, que, en este caso, apuntan a una reflexión conjunta con miras a una resignificación de la disciplina geográfica y su enseñanza.

## 5.2. Técnicas de recolección de información

En un inicio, la estrategia de recolección de información se limitaría al análisis de las Bases Curriculares y de los programas de estudio. Sin embargo, con la intención de emplear múltiples métodos en la recolección de información, se optó por incorporar el testimonio y experiencia de docentes de Historia, Geografía y Ciencias Sociales para otorgar mayor consistencia al estudio y representar su visión frente a la problemática.

### 5.2.1. Análisis de documentos curriculares

La primera técnica de recolección de información es la selección de documentos oficiales. De acuerdo con McMillan y Schumacher (2005),

los documentos oficiales existen en cualquier organización y pueden ser aquellos empleados para la comunicación externa, que son los producidos para el consumo público, informes, folletos de programas, partes sobre los horarios escolares, textos públicos y nuevas publicaciones. Estos documentos sugieren la perspectiva oficial de un tema o proceso (p.467)

Bajo esa calificación, los documentos oficiales para analizar, son tres documentos o instrumentos curriculares descritos en la tabla 9.

**Tabla 9.**

*Selección de Instrumentos Curriculares para recoger información.*

Documento curricular	Curso	Asignatura	Decreto Ley
Bases Curriculares	3° y 4° medio	Historia, Geografía y Ciencias Sociales	N° 193/2019
Programa de estudio	3° y 4° medio	Educación Ciudadana	Resolución exenta N°277
Programa de estudio	3° o 4° medio	Geografía, Territorio y Desafíos Socioambientales	Resolución exenta N°277

Fuente: elaboración propia.

El primer documento corresponde a las Bases Curriculares para 3° y 4° medio, aprobadas con el Decreto de Ley N° 193 de 2019. Luego se identifica el programa de estudio de 3° y 4° medio de la asignatura Educación Ciudadana, aprobadas por el Consejo Nacional de Educación con el acuerdo N° 104, ejecutado según resolución exenta N° 277 del 16 de septiembre de 2019. Por último, se presenta el programa de estudio de 3° o 4° medio del electivo de profundización denominado Geografía, Territorio y Desafíos Socioambientales, aprobado por el mismo acuerdo N° 104 de 2019. Los documentos curriculares pueden considerarse, según McMillan y Schumacher (2005) como documentos oficiales, pues son creados y dados a conocer por una institución pública: el Ministerio de Educación de Chile.

Para analizar los documentos y juzgar la calidad de estos como currículum diseñado, se elabora una matriz de análisis a partir de los postulados de Ralph Tyler (1949), quien en su obra “Principios básicos del currículo” indica preguntas fundamentales para examinar los problemas del currículo y la enseñanza a nivel de diseño (p. 8).

- (1) ¿Qué fines desea alcanzar la escuela?, (2) ¿Cómo se pueden seleccionar actividades de aprendizaje con mayores probabilidades de alcanzar esos fines?, (3) ¿Cómo organizar actividades para el aprendizaje efectivo?, (4) ¿Cómo evaluar la eficacia de las actividades de aprendizaje?

Tal como lo plantea Flick (2015), se decide utilizar esta técnica porque el interés de este objetivo apunta a un análisis formal, en relación con la estructura de los documentos curriculares. El objetivo específico que cubriría esta técnica corresponde al N° 2: Identificar las oportunidades que brinda la asignatura de Educación Ciudadana para trabajar conceptos y habilidades de Geografía en 3° y 4° medio

De igual manera, para analizar la pertinencia curricular del programa de la asignatura Geografía, Territorio y Desafíos Socioambientales con relación a la enseñanza

de la Geografía para el Siglo XXI (objetivo específico N°3), se crea una matriz de doble entrada; en un eje estarán presentes los postulados de Tyler y en el otro se encontrarán las categorías que describan la enseñanza de la Geografía para el Siglo XXI.

### 5.2.2. Entrevista en profundidad

El segundo método de recolección de información es la entrevista en profundidad. Se decide utilizar la entrevista como técnica de recolección de información porque está en la misma línea de una investigación de tipo cualitativa. Además, como explican Hernández-Sampieri & Mendoza (2018), *las entrevistas son conversaciones para intercambiar información entre dos personas o un grupo pequeño*, pudiendo ser semiestructurada, como será en este caso, dado que el entrevistador puede ir incorporando preguntas adicionales.

Las personas seleccionadas para las entrevistas deben ser docentes de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de educación media, pues como se explicaba anteriormente, el criterio de representatividad es cubierto al identificar profesores y profesoras que, en ejercicio de su docencia, conozcan y se encuentran en la posición de implementar tanto el currículum como los programas de estudio descritos en la tabla 9.

El procedimiento de la entrevista se da a través de la organización de tres grupos, en los que participan dos docentes y la investigadora. Al tratarse de una entrevista guiada, los temas y preguntas son creadas previamente, en base a los objetivos de investigación y el marco teórico.

En este caso, las entrevistas se llevaron a cabo de forma remota, por medio de una plataforma que permitía grabar el audio y video de la conversación, para posteriormente, transcribir de forma manual. Antes de la realización de la entrevista, los docentes fueron informados de las implicancias de su participación en la investigación por medio de un consentimiento informado (*ver anexo I*).

Los tipos de preguntas de las entrevistas, según McMillan y Schumacher (2005, p.461) se pueden clasificar como de experiencia/comportamiento y opiniones/valores. El

primer tipo de preguntas tiene relación con conocer las experiencias, comportamientos, acciones y actividades de los docentes entrevistados. El segundo tipo de preguntas tiene como finalidad saber cómo reaccionaron los docentes, desde el ejercicio de su profesión, ante el fenómeno de estudio: los cambios curriculares en la Historia, Geografía y Ciencias Sociales (*ver anexo 2*).

La plataforma virtual utilizada para registrar los datos de la entrevista brindó la posibilidad de que esta se convirtiera en una entrevista en profundidad, permitiendo que los docentes se sintieran más cómodos y dispuestos a contar en detalle sus experiencias, sentimientos y opiniones sobre los temas tratados.

### **5.3. Técnicas de análisis de información**

Para organizar y dar sentido a toda la información recopilada, es necesario definir códigos y unidades o categorías de análisis, que permitan identificar relaciones entre las mismas (McMillan y Schumacher, 2005, p.479).

El tipo de análisis llevado a cabo en esta investigación se entiende como inductivo, ya que además de tener categorías predeterminadas desde las preguntas de investigación, las preguntas de las entrevistas y el marco teórico fueron surgiendo otras categorías conforme iba avanzando el proceso de recogida de información. Entonces, para ordenar estas categorías y permitir el análisis de frecuencia en el contenido, por medio de la codificación se separaron los datos, ya que,

La codificación es el proceso por el cual dividimos los datos en partes mediante un sistema de clasificación. Los investigadores desarrollan un sistema de clasificación al utilizar una de las tres estrategias siguientes: segmentación de los datos en unidades de contenido denominados temas; empezar con categorías predeterminadas de no más de cuatro a seis y dividir cada categoría en subcategorías más pequeñas; combinar las

estrategias, utilizando algunas categorías predeterminadas y añadiendo nuevas categorías descubiertas (McMillan y Schumacher, 2005, p.486)

De acuerdo con la cita anterior, la estrategia que se utiliza para analizar la información compilada es la tercera: utilizar categorías de base y añadir categorías nuevas descubiertas. Se entenderá categoría como *concepto abstracto que representa el significado de temas similares* (McMillan y Schumacher, 2005, p.492)

#### **5.4. Matriz de categorías de análisis**

Para analizar el contenido de los documentos curriculares -Bases Curriculares y programas de estudio-, se establecieron unidades de análisis y categorías de base con sus respectivos significados, fundadas en la propuesta de Tyler (1949). Estas categorías se pueden observar en la matriz de análisis de la tabla 10. Aquí es importante señalar que la primera categoría se utilizará para analizar el currículum y las tres categorías restantes se utilizarán para analizar los programas de estudio.

Además, la tabla 11 expone la matriz de análisis que incorpora el análisis de la pertinencia curricular del programa del curso Geografía, Territorio y Desafíos Socioambientales, en relación con los postulados de la enseñanza de una Geografía para el Siglo XXI.

En cuanto al análisis de la información recopilada en las entrevistas, esta se logra desde unidades de análisis, categorías de base y significados emanadas de las preguntas guías elaboradas antes de la entrevista y fundamentadas en el marco teórico. Esto se observa en la matriz presente en la tabla 12.

**Tabla 10.***Presencia y Propósito de la Geografía en los Documentos Curriculares.*

<b>Unidad de análisis</b>	<b>Categoría de base</b>	<b>Descripción de la categoría</b>
<b>Finalidades o propósitos</b>	Identifica las metas u objetivos del plan o programa de estudios	Considera los intereses de los y las estudiantes para establecer sus fines. Los objetivos están contruidos sobre la base de contenidos culturales. Los objetivos están contruidos sobre la base del conocimiento disciplinar específico. Los objetivos son pocos y coherentes. Los objetivos dan cuenta de valores democráticos importantes para la persona y la sociedad. Los objetivos responden a resultados de aprendizaje como metas educativas. Los objetivos están enunciados como metas que debe lograr el estudiante, mostrando cambios de conducta posibles de observar y evaluar.
<b>Actividades de aprendizaje</b>	Señala experiencias de aprendizaje que tengan mayor probabilidad de alcanzar los objetivos	Las experiencias de aprendizaje permiten a los y las estudiantes vivir situaciones para actuar de acuerdo con la conducta esperada. Las experiencias otorgan satisfacción, a través de la conducta implícita de los objetivos. Las reacciones que se esperan de las actividades deben estar dentro de las posibilidades, capacidades, predisposiciones de los y las estudiantes. Propone varias actividades para alcanzar los mismos objetivos. La misma actividad puede dar distintos resultados. Presenta actividades para desarrollar el pensamiento, que permita asociar dos o más ideas, útiles para adquirir conocimientos funcionales para los problemas y contextos de los y las estudiantes. Las actividades son útiles para adquirir actitudes sociales, interdisciplinarias y extraescolares. Las actividades sirven para fomentar el interés y curiosidad de los y las estudiantes.
<b>Organización de actividades</b>	Alcance, continuidad, secuencia, progresión, integración	En términos de continuidad, las actividades proveen de oportunidades reiteradas y continuas de practicar esa capacidad. Sobre la secuencia, las actividades al ser sucesivas se fundan sobre la precedente, pero avanza en lo ancho y profundo de las temáticas. La integración se refiere a la relación horizontal de las actividades del currículum, para lograr un concepto y conducta unificada.
<b>Evaluación</b>	Determinar en qué medida se están logrando objetivos establecidos	La evaluación juzga la conducta de los y las estudiantes. Se realiza al principio y al final de proceso, para medir la magnitud del cambio en la conducta esperada, a través de oportunidades diversas. La evaluación debe ser coherente con las actividades propuestas para lograr el cambio de conducta. La evaluación debe partir de una síntesis analítica más que de una calificación numérica. El instrumento de evaluación debe ser objetivo y confiable. Los resultados de las evaluaciones deben colaborar en la construcción de un perfil descriptivo que dé a conocer el rendimiento de los y las estudiantes en ese momento.

Fuente: elaboración propia, en base a Tyler, R. (1949)

**Tabla 11.**

*Diseño Curricular para una Enseñanza de la Geografía en el Siglo XXI.*

<b>Categoría de base</b>	<b>Descripción de la categoría</b>
Finalidades o propósitos	La enseñanza de la Geografía para el Siglo XXI tiene como propósito, formar ciudadanos críticos desde los conocimientos geográficos que potencie la escuela para vivir en el mundo. La enseñanza de la Geografía para el Siglo XXI debe tener como finalidad, la educación para el desarrollo sostenible.
Actividades de aprendizaje	Las experiencias de aprendizaje deben estar diseñadas para reconocer problemas socialmente urgentes o vivos, para que las y los estudiantes puedan plantear soluciones a esas problemáticas. Se debe potenciar la autonomía de los y las estudiantes reconociéndoles como actores socioespaciales.
Organización de actividades	La organización de las actividades es dada por una secuencia de aprendizaje pensada desde el estudiante, donde se privilegien procesos cognitivos de nivel 1 (comprensión), 2 (procesamiento de la información), 3 (aplicación y creación) y 4 (metacognición). Es importante considerar la interdisciplinariedad para resolver problemas.
Evaluación	La idea de evaluación bajo la enseñanza de la Geografía para el Siglo XXI, responde a una lógica cualitativa, donde se relevan la adquisición de conceptos, habilidades y valores con el fin de desarrollar una conciencia geográfica que apunte a la integralidad del sujeto.

Fuente: elaboración propia, en base a Tyler, R. (1949).

**Tabla 12.**

*Matriz de análisis: Categorías de Base para Analizar Entrevistas en Profundidad.*

Unidad de análisis	Categorías de base	Descripción de la categoría
<b>Fines de la educación según Biesta (cualificación, socialización, subjetivación)</b>	¿Para qué enseñar Geografía?	<p>Cualificación: enseñar conceptos geográficos físicos y humanos, así como habilidades como saber ubicarse en el espacio, localizar puntos en un mapa, orientarse en el espacio geográfico. Comprender las relaciones entre el ser humano y el medio natural.</p> <p>Socialización: enseñar actitudes y valores, como el sentido de pertenencia a un espacio o lugar determinado, para cuidar el medio ambiente local.</p> <p>Subjetivación: enseñar geografía para generar un pensamiento crítico de la realidad, para fomentar el desarrollo integral de todas las personas en sintonía con el desarrollo de una conciencia geográfica.</p>
<b>Geografía según Gurevich</b>	¿Cuál es su visión sobre la Geografía y su enseñanza? ¿Qué enseñaría de Geografía y cómo lo enseñaría?	<p>La geografía es una disciplina que ayuda a comprender los fenómenos físicos y naturales que se dan en la superficie terrestre. La geografía puede dividirse en geografía física (enseñanza de relieve, clima, flora y fauna, vegetación) y geografía humana (población, actividades económicas). La geografía ayuda a comprender como se organiza una ciudad y sus alrededores, entrega herramientas para prevenir desastres naturales. La geografía es una disciplina que fomenta el pensamiento crítico, a través del análisis escalar de los fenómenos que se dan en la superficie terrestre. La geografía crítica se puede enseñar a través de la realización de preguntas y del estudio de problemas socialmente relevantes. La geografía estudia el espacio como un lugar, producto de las relaciones culturales que se dan en él.</p>
<b>Potencial formativo de los contenidos de Geografía según Klafki</b>	¿Cuál cree que es el valor formativo y educativo de la Geografía escolar?	<p>El valor formativo de la Geografía escolar tiene que ver con la enseñanza y la comprensión de problemáticas sociales, ambientales, económicas que se dan en el entorno local y global, para proponer soluciones y transformar el presente y futuro. El valor formativo de la Geografía está en sus contenidos relacionados al desarrollo sostenible.</p>

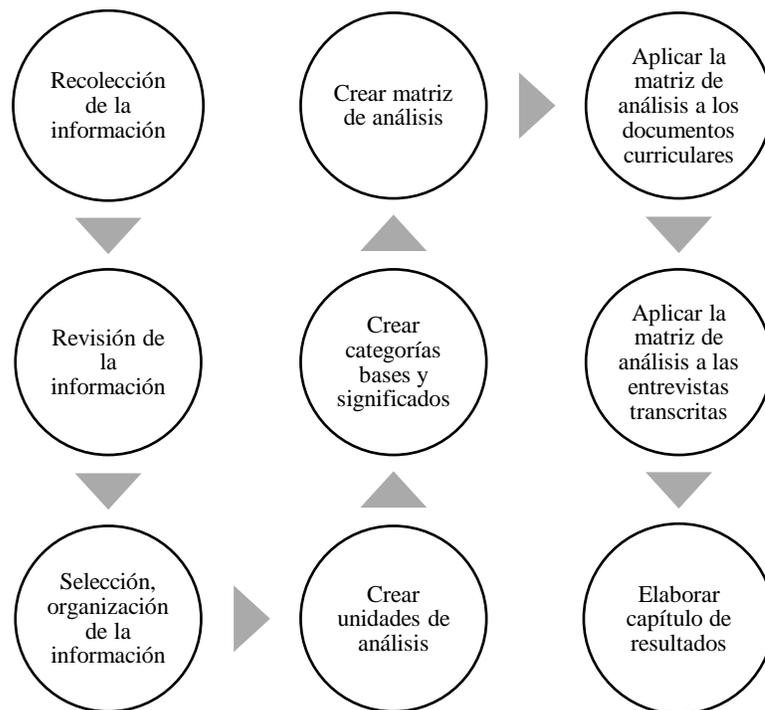
Fuente: elaboración propia en base a Biesta, G. (2009), Gurevich, R (1994) y Klafki, W. (2010)

## 5.5. Procedimiento de análisis

El procedimiento de análisis de la información se dio a través de la aplicación de las matrices ilustradas en las tablas 10 y 11, a los documentos curriculares. La figura 9 ilustra el procedimiento, desde la recolección de la información, hasta la elaboración del capítulo de resultados del presente informe.

**Figura 9.**

*Procedimiento de Análisis de la Información.*



Fuente: elaboración propia.

Cabe señalar que primero se analizaron los instrumentos curriculares, comenzando por las nuevas Bases Curriculares para 3° y 4° medio, y se continuó con la aplicación de la matriz a los programas de estudio de Educación Ciudadana y Geografía, Territorio y Desafíos Socioambientales.

## VI. Resultados de la investigación

Para informar los resultados de la investigación, es necesario describir la conformación de los documentos curriculares definitivos, con el fin de simplificar su comprensión y comunicación.

**Tabla 13.**

*Estructura de las nuevas Bases Curriculares de 3° y 4° medio.*

Asignaturas		Propósitos formativos
<b>Plan de Formación General</b>	Plan Común de Formación General	Educación Ciudadana Desarrollar un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes para que los estudiantes conozcan el sistema democrático y se desenvuelvan en él, participando en forma activa y corresponsable en la construcción de una sociedad orientada hacia el fortalecimiento del bien común, la justicia social y el desarrollo sustentable.
	Plan Común de Formación General Electivo	Historia, Geografía y Ciencias Sociales Comprendan el devenir de la sociedad actual. Para esto, se promueve el desarrollo de una perspectiva global y regional sobre diversos temas que actualmente los afectan, así como la aplicación de conceptos disciplinares y el desarrollo de la investigación de forma integrada. A partir de los aprendizajes abordados en los niveles anteriores, centrados en la comprensión del espacio geográfico local, regional y nacional, y de la historia nacional y mundial hasta el presente, la asignatura en este ciclo se organiza en dos módulos anuales: Mundo Global, y Chile y la Región Latinoamericana.
<b>Plan de Formación Diferenciada Humanístico-Científica</b>	Historia, Geografía y Ciencias Sociales	Geografía, Territorio y Desafíos Socioambientales Ofrece oportunidades para comprender conceptos y habilidades de la disciplina geográfica que se ponen en juego en la vida cotidiana, en el entendido de que los seres humanos somos parte activa del espacio en el que nos desarrollamos. Esto se expresa, por ejemplo, en el uso y la organización espacial de las ciudades y los asentamientos humanos, y en la relación de la sociedad con el medioambiente.

Fuente: elaboración propia en base a la primera edición de las Bases Curriculares de noviembre de 2019.

La tabla 13 presenta una selección de los segmentos del documento curricular que mencionan de forma explícita conceptos, habilidades o actitudes relacionadas a la Geografía.

Por otra parte, la tabla 14 y la tabla 15 muestra la estructura del programa de estudio de la asignatura Educación Ciudadana para 3° y 4° medio respectivamente, en torno a dos ámbitos: el nombre de la unidad didáctica y su propósito

**Tabla 14.**

*Estructura del Programa de Estudio de la Asignatura Educación Ciudadana de 3° medio.*

<b>Nombre de la Unidad</b>	<b>Propósito de la Unidad</b>
Unidad 1: Estado, Democracia y Ciudadanía	Esta unidad busca que los estudiantes comprendan la democracia como forma de organización política y de involucramiento de las personas en los asuntos públicos. Esto implica destacar la importancia de la participación ciudadana en distintos ámbitos y comprender el carácter institucional y cívico que orienta y permite la práctica democrática. Algunos conceptos centrales en esta unidad son Estado, Democracia, Bien Común, Participación y Ciudadanía, con los que se espera reconocer los derechos, deberes, y responsabilidades comunes en la construcción la sociedad. Algunas preguntas que pueden orientar este propósito son: ¿Es la democracia el mejor sistema para alcanzar el bien común?, ¿la democracia es un estado que se alcanza o una construcción permanente?, ¿de qué depende que una forma de participación sea o no democrática?
Unidad 2: Justicia y Derechos Humanos	Esta unidad tiene como propósito que los estudiantes conozcan, en primer lugar, los mecanismos de accesos a la justicia y las características del poder judicial chileno y luego profundicen en sus conocimientos sobre los derechos humanos, particularmente sus principios, fundamentos y presencia en nuestro sistema democrático. Con esto, se espera que desarrollen los conocimientos, habilidades y actitudes que les ayuden en la promoción, defensa y exigibilidad de los derechos humanos, generando acciones para su resguardo y difusión. Algunas preguntas que pueden orientar este propósito son: ¿cómo asegura el Estado que nuestros derechos humanos sean respetados?, ¿qué rol posee la comunidad para su cumplimiento?, ¿qué relación tienen los derechos humanos con los avances de la sociedad en dignidad, la promoción de la justicia y del bien común?, ¿de qué manera los derechos humanos son el referente ético-político de los sistemas democráticos?
Unidad 3: Participación y la organización territorial en Democracia	La unidad busca que los estudiantes comprenden que el territorio se configura a partir de decisiones políticas de distintos actores. Esto implica analizar, desde una perspectiva multidimensional, el espacio (territorio) como escenario de la política y del ejercicio ciudadano, evaluando cómo este genera oportunidades y limitantes para la participación y la construcción del bien común. Con esto, se espera que se aproximen de manera activa al territorio, proponiendo y evaluando alternativas que contribuyan al fortalecimiento de la participación y de la democracia. Algunas preguntas que orientan este propósito son: ¿Qué consecuencias generan las decisiones políticas, económicas o socioculturales en el territorio en el cual vives? ¿Cómo podrían afectar a la democracia? ¿Cómo influye la organización y gestión del territorio en aspectos como la participación ciudadana, el ejercicio de derechos y el bien común? ¿De qué forma los ciudadanos podemos actuar en el territorio y contribuir a la mejora de la calidad de vida de la comunidad y el fortalecimiento de la democracia?
Unidad 4: Relaciones entre Estado y mercado	El propósito de esta unidad es que los estudiantes reconozcan las dinámicas que definen las relaciones entre Estado y mercado y comprendan que estas deben orientarse a la colaboración. Esto implica, en primer lugar, conocer los distintos sistemas económicos que existen hoy en el mundo, desde su historia, las teorías que los sustentan y las experiencias de implementación. A partir de esto, serán capaces de analizar el actual sistema económico de Chile y evaluar la forma en que el Estado y el mercado interactúan en nuestro país, tanto desde el rol de los distintos agentes económicos como de políticas públicas, considerando temas como sueldos justos, productividad, carga tributaria, comercio justo, probidad, desarrollo sustentable, riqueza y pobreza. De esta manera podrán asumir un ejercicio ciudadano informado y responsable ante

Nombre de la Unidad	Propósito de la Unidad
	las decisiones económicas que se toman en el país. Algunas preguntas que pueden orientar este propósito son: ¿De qué maneras el Estado y los privados pueden colaborar mutuamente en el desarrollo de un modelo productivo, equitativo y sustentable?, ¿cómo aportan al desarrollo de las comunidades locales las iniciativas públicas y privadas?, ¿qué riesgos podría presentar el desarrollo económico sin regulación en la calidad de vida de las personas y el impacto en el medio ambiente?

Fuente: elaboración propia en base a la primera edición de 2020.

**Tabla 15.**

*Estructura del Programa de Estudio de la Asignatura Educación Ciudadana de 4° medio.*

Nombre de la Unidad	Propósito de la Unidad
Unidad 1: La participación ciudadana contribuye con soluciones a los desafíos, problemas y conflictos presentes en la sociedad	La presente unidad tiene como propósito que los estudiantes busquen y propongan soluciones a los problemas que afectan a la sociedad en diversas escalas (espacio local, comunal, regional y/o nacional), dentro del marco de posibilidades que le entregan las características y el funcionamiento del sistema democrático actual. Esto implica comprender la importancia de participar en distintas instancias democráticas en la vida cotidiana. Algunas preguntas que pueden orientar este propósito son: ¿Es posible que la institucionalidad democrática genere cambios y/o solución problemas sin la participación de la ciudadanía? ¿Cuál debe ser el rol de la ciudadanía en un sistema democrático? ¿Cómo debe participar la ciudadanía?
Unidad 2: Medios de comunicación masivos, ciudadanía responsable y ética para una sociedad democrática	Esta unidad busca que los estudiantes comprendan cómo los medios de comunicación masivos y las nuevas tecnologías de la información juegan un rol fundamental en los sistemas democráticos. Para esto, es importante que reconozcan que tanto la ciudadanía como los creadores de contenido tienen la responsabilidad de actuar dentro de marcos éticos, a lo que se agrega la evaluación crítica que los ciudadanos deben aportar frente a la información. Con esto, los estudiantes podrán evaluar las oportunidades y riesgos que ofrecen el acceso y el manejo de la información en la construcción de la democracia y su relación con el resguardo a la dignidad de las personas. Algunas preguntas que pueden orientar este propósito son: ¿Cuál es la importancia de los medios de comunicación masivos y las nuevas tecnologías de la información en la construcción de una sociedad más democrática? ¿Cómo debe actuar la ciudadanía, desde el punto de vista ético, ante la información que nos entregan los medios de comunicación masivos y las nuevas tecnologías de la información? ¿Qué responsabilidad ética tienen los medios de comunicación masivos y las nuevas tecnologías de la información en una sociedad democrática? ¿Por qué es importante resguardar la libertad de prensa y la libre expresión en una sociedad democrática?
Unidad 3: Principios éticos para orientar la vida en democracia	Esta unidad busca que los estudiantes comprendan que los desafíos y problemas en las democracias se relacionan con principios éticos que consideran la justicia, el bien común y la equidad. Asimismo, se espera que evalúen como los territorios y el espacio público pueden ser organizados para proponer soluciones. Para desarrollar este objetivo se proponen las siguientes preguntas: ¿Cómo la participación de la ciudadanía en sus territorios permite superar los desafíos y problemáticas de la democracia? ¿Cómo puede el uso del espacio público ayudar a la ciudadanía a enfrentar desafíos y problemáticas de la democracia? ¿Qué principios éticos y morales fundamentan nuestras formas de participar democráticamente en la sociedad?
Unidad 4: Modelos de desarrollo económico y derechos	La presente unidad busca que los estudiantes comprendan que las políticas económicas y los derechos laborales impactan en su vida cotidiana, por lo que deben estar orientados a dar condiciones para una vida digna, justa y sustentable a las personas, a las comunidades y a las futuras generaciones. Algunas preguntas que pueden orientar este propósito son: ¿Cómo pueden los modelos de desarrollo estar al servicio de la sustentabilidad y del desarrollo personal y

Nombre de la Unidad	Propósito de la Unidad
laborales, decisiones para construir la sociedad que queremos	colectivo? ¿Qué papel tiene el logro, avance y resguardo de los derechos laborales en aseguramiento de una vida digna y justa para todos? ¿Cómo pueden las políticas económicas y los derechos laborales estar orientados a lograr mayor justicia y sustentabilidad para las personas, las comunidades y las futuras generaciones?

Fuente: elaboración propia en base a la primera edición de 2020.

Finalmente, se crea la tabla 15 para indicar el nombre de las unidades, los propósitos y los Objetivos de Aprendizaje de la asignatura Geografía, Territorio y Desafíos Socioambientales. Este electivo de profundización se puede implementar en 3° o 4° medio.

**Tabla 16.**

*Estructura del Programa de Estudio de la Asignatura Electiva Geografía, Territorio y Desafíos Socioambientales.*

Nombre de la Unidad	Propósito de la Unidad	Objetivos de Aprendizaje			
Unidad 1: El espacio geográfico, objeto de estudio de la geografía y construcción del ser humano a través del tiempo	Esta unidad tiene como propósito que los estudiantes comprendan el concepto de espacio geográfico, considerando las interrelaciones entre los aspectos naturales y sociales del entorno, para fortalecer el pensamiento espacial. Algunas de las preguntas que orientan este propósito son: ¿cómo se construye el espacio geográfico?, ¿de qué modo las decisiones cotidianas de las personas y de las sociedades impactan al espacio geográfico?, ¿de qué forma el espacio geográfico influye en la forma como las personas perciben, viven y experimentan del medio?	OA 1 Explicar el espacio geográfico como una construcción social producto de las interacciones entre los grupos humanos y el medio, que influyen en las múltiples dimensiones de la vida en sociedad.	OA 6 Recoger, sistematizar y comunicar información sobre procesos y dinámicas espaciales, mediante el uso de estrategias y metodologías propias de la geografía, tales como interpretación y análisis de cartografía, georreferenciación y uso de imágenes, estadísticas e información geográfica, trabajo de campo, entrevistas, encuestas, mapeos participativos, escalas de percepción, entre otros.		
Unidad 2: El paisaje cambia en el tiempo por causas naturales y por la acción de la sociedad	El propósito de la unidad en términos conceptuales es explicar las dinámicas físico-naturales que configuran el territorio nacional desde una aproximación multicausal y cambiante, considerando tanto elementos naturales como antrópicos que interactúan, con la finalidad de fomentar la responsabilidad y el	OA2 Reconocer las dinámicas físico-naturales que configuran el territorio nacional, considerando la interdependencia y fragilidad de los ambientes, y	OA3 Analizar las decisiones políticas, económicas y sociales que se toman en torno a los espacios geográficos	OA6 Recoger, sistematizar y comunicar información sobre procesos y dinámicas espaciales, mediante el uso de estrategias y metodologías propias de la geografía, tales como interpretación y	

Nombre de la Unidad	Propósito de la Unidad	Objetivos de Aprendizaje		
	<p>cuidado del espacio natural. Algunas preguntas que orientan esta unidad son: ¿cómo se relaciona el medio natural con tu vida cotidiana?, ¿las personas dominamos la naturaleza o ella nos domina a nosotros?, si el medio natural es dinámico, ¿qué tipo de procesos explican ese dinamismo? Y ¿pueden desaparecer los elementos naturales del paisaje, como las cordilleras y lagunas, sin la intervención del ser humano?</p>	<p>su importancia para la vida en sociedad.</p>	<p>locales y nacionales, considerando los distintos actores que participan de ellas y el impacto que tienen en el entorno natural.</p>	<p>análisis de cartografía, georreferenciación y uso de imágenes, estadísticas e información geográfica, trabajo de campo, entrevistas, encuestas, mapeos participativos, escalas de percepción, entre otros.</p>
<p>Unidad 3: El Territorio se organiza y planifica para responder a las relaciones entre ser humano y medio</p>	<p>La presente unidad tiene como propósito analizar el impacto que tienen sobre el medioambiente las múltiples decisiones que los individuos, el conjunto de la sociedad y el Estado adoptan para organizar y planificar el territorio, entendiendo que el espacio geográfico es dinámico y que la interacción entre el ser humano y el medio natural, necesariamente, genera una gran cantidad de desafíos. Algunas preguntas que orientan este propósito son: ¿cómo impactan las decisiones políticas en la configuración del espacio geográfico?, ¿qué relaciones existen entre el ordenamiento territorial y la calidad de vida de la población? Y ¿qué relaciones se pueden establecer entre el desarrollo científico y el progreso material con el medio ambiente?</p>	<p>OA3 Analizar las decisiones políticas, económicas y sociales que se toman en torno a los espacios geográficos locales y nacionales, considerando los distintos actores que participan de ellas y el impacto que tienen en el entorno natural.</p>	<p>OA4 Evaluar la organización territorial y ambiental del país y los instrumentos de planificación que la regulan, considerando criterios tales como accesibilidad, conectividad, conservación, preservación, reducción de riesgos, sustentabilidad ambiental y justicia socio espacial.</p>	<p>OA6 Recoger, sistematizar y comunicar información sobre procesos y dinámicas espaciales, mediante el uso de estrategias y metodologías propias de la geografía, tales como interpretación y análisis de cartografía, georreferenciación y uso de imágenes, estadísticas e información geográfica, trabajo de campo, entrevistas, encuestas, mapeos participativos, escalas de percepción, entre otros.</p>
<p>Unidad 4: Desafíos y riesgos siconaturales: Una oportunidad para la participación ciudadana</p>	<p>Esta unidad tiene como objetivo reconocer el carácter social del riesgo de desastres que caracteriza a la geografía en Chile, por medio de la interpretación de información geográfica proveniente de distintos tipos de fuentes, para que los estudiantes desarrollen conciencia y responsabilidad ciudadana para prevenir o mitigar los desastres siconaturales en el país. Algunas preguntas que orientan este propósito son: ¿Qué significa el</p>	<p>OA5 Reconocer el carácter social del riesgo de desastres que caracteriza a la geografía de Chile, considerando los diferentes usos del espacio y sus condiciones territoriales y ambientales.</p>	<p>OA3 Analizar las decisiones políticas, económicas y sociales que se toman en torno a los espacios geográficos locales y nacionales, considerando los distintos actores que</p>	<p>OA6 Recoger, sistematizar y comunicar información sobre procesos y dinámicas espaciales, mediante el uso de estrategias y metodologías propias de la geografía, tales como</p>

Nombre de la Unidad	Propósito de la Unidad	Objetivos de Aprendizaje	
carácter social del riesgo socio-natural?, ¿Qué podemos aprender de los desastres siconaturales que hemos enfrentado en el pasado?, ¿Cuáles son los factores de riesgo que pueden intensificar el impacto de un desastre socio-natural?, ¿Cuáles son las posibilidades de acción para prever y mitigar un desastre socio-natural?	participan de ellas y el impacto que tienen en el entorno natural.	interpretación y análisis de cartografía, georreferenciación y uso de imágenes, estadísticas e información geográfica, trabajo de campo, entrevistas, encuestas, mapeos participativos, escalas de percepción, entre otros.	

Fuente: elaboración propia en base a la primera edición de 2020.

A continuación, se presentan los hallazgos de la investigación, comenzando por el análisis de contenido de las nuevas Bases Curriculares de 3° y 4° medio:

### **6.1. Presencia y propósito de la Geografía en las nuevas Bases Curriculares de 3° y 4° medio.**

En primer lugar, en cuanto a la presencia de la Geografía en las nuevas Bases Curriculares, se puede establecer tres condiciones.

Primero, en la asignatura obligatoria de Educación Ciudadana para 3° y 4° medio, aparece la noción de desarrollo sustentable como parte de sus propósitos formativos, por lo que se asocia a una presencia explícita de la Geografía.

Segundo, en la asignatura optativa de Historia, Geografía y Ciencias Sociales que se estructuraría a través de dos módulos anuales; Mundo Global y Chile y a Región Latinoamericana, se indica que se considerarían los aprendizajes relacionados a la comprensión del espacio, que fueron abordados en los niveles anteriores de escolaridad, en sus categorías de local, regional y global.

Tercero, al existir una asignatura electiva de profundización en las nuevas Bases Curriculares, Geografía, Territorio y Desafíos socioambientales, que incorpora objetivos y habilidades ligados a la Geografía, se considera que se trata de una presencia de tipo explícita.

La tabla 17 que se presenta a continuación, ilustra estos hallazgos.

**Tabla 17.**

*Presencia y Propósito de la Geografía en las nuevas Bases Curriculares de 3° y 4° medio.*

Categoría de base	Asignatura	Presencia explícita	Presencia implícita	Propósito
Finalidades o propósitos: Identifica las metas u objetivos del plan o programa de estudios	Educación Ciudadana	Está presente	Aparece en el propósito formativo de la asignatura	La asignatura está orientada hacia el fortalecimiento del bien común, la justicia social y el desarrollo sustentable
	Historia, Geografía y Ciencias Sociales	Está presente	Aparece en el propósito formativo de la asignatura	A partir de los aprendizajes abordados en los niveles anteriores, centrados en la comprensión del espacio geográfico local, regional y nacional... la asignatura en este ciclo se organiza en dos módulos anuales: Mundo Global, y Chile y la Región Latinoamericana
	Geografía, Territorio y Desafíos Socioambientales	OA1. Explicar el espacio geográfico como una construcción social producto de las interacciones entre los grupos humanos y el medio, que influyen en las múltiples dimensiones de la vida en sociedad. OA2. Reconocer las dinámicas físico-naturales que configuran el territorio nacional, considerando la interdependencia y fragilidad de los ambientes, y su		

Categoría de base	Asignatura	Presencia explícita	Presencia implícita	Propósito
		<p>importancia para la vida en sociedad.</p> <p>OA3. Analizar las decisiones políticas, económicas y sociales que se toman en torno a los espacios geográficos locales y nacionales, considerando los distintos actores que participan de ellas y el impacto que tienen en el entorno natural.</p> <p>OA4. Evaluar la organización territorial y ambiental del país y los instrumentos de planificación que la regulan, considerando criterios tales como accesibilidad, conectividad, conservación, preservación, reducción de riesgos, sustentabilidad ambiental y justicia socio espacial.</p> <p>OA5. Reconocer el carácter social del riesgo de desastres que caracteriza a la geografía de Chile, considerando los diferentes usos del espacio y sus condiciones territoriales y ambientales.</p> <p>OA6. Recoger, sistematizar y comunicar información sobre procesos y dinámicas espaciales, mediante el uso de estrategias y metodologías propias de la geografía, como interpretación y análisis de cartografía, georreferenciación y uso de imágenes, estadísticas e información geográfica, trabajo de campo, entrevistas, encuestas, mapeos participativos y escalas de percepción, entre otros.</p>		<p>ciudades y los asentamientos humanos, y en la relación de la sociedad con el medioambiente</p>

Fuente: elaboración propia.

## 6.2. Visión de profesores de Historia y Geografía sobre el rol formativo y la presencia de la Geografía en el currículum de educación media.

**Tabla 18.**

*Visión de docentes de Historia y Geografía sobre el Rol Formativo de la Geografía.*

Unidad de análisis	Categorías de base	Grupo A Profesores 1 y 2	Grupo B Profesores 3 y 4	Grupo C Profesores 5 y 6
Fines de la educación (cualificación, socialización, subjetivación)	¿Para qué enseñar Geografía?	<p>Profesor 1: <i>A lo largo de toda la asignatura de historia, contempla la geografía dentro de ella, es el pensamiento crítico... así que considero que es muy relevante esta asignatura y considero que ojalá, más que un electivo en 3° y 4° medio pudieran incorporar más sus metodologías, sus ... a la asignatura de historia, geografía y ciencias sociales, porque esta como una ciencia auxiliar de la historia, en el curriculum está como más tendencioso a la historia que a la geografía. Y creo que ambas son igual de importantes.</i></p>	<p>Profesor 3: <i>Sí bien, se deja ver en este currículum que no ha cambiado, como cambió lo de 3° y 4° medio, también se ve la geografía, pero... sí bien, se ve geografía, se ve para conocer en el tema de lo que es territorio. Características del territorio, zonas naturales, que características tienen... eso lo ve más 5° y 6°. 7°, geografía es casi nula, geografía de Chile no tiene una... no sale muy representado en el currículum. Y después 8° que ve más el tema medioambiental</i></p>	<p>Profesor 5: <i>La importancia que tiene el pensar el espacio, de pensar de otra forma el espacio que habitamos, de observar el espacio que habitamos, de poder conocerlo, valorarlo, es fundamental la valoración del espacio va a venir netamente del conocimiento que los y las estudiantes tengan de este, de la relación que existe dentro de los factores, los poderes que influyen en el espacio y en el territorio, las problemáticas, de vincular esto a la historia, o sea que la historia en general ocurre en un espacio determinado y que desde ahí se desprende la necesidad de tener un pensamiento crítico del lugar, de cómo, desde lo local, desde lo territorial, o sea lo importante que es... en la medida que yo me doy cuenta de los problemas que hay en nuestro territorio, voy a visualizar que hay otros territorios con el conocimiento de esta geografía física, me voy a dar cuenta que hay otros territorios que tienen otros recursos, y esos recursos también llevan otras problemáticas... que el espacio es un espacio que podemos</i></p>

Unidad de análisis	Categorías de base	Grupo A Profesores 1 y 2	Grupo B Profesores 3 y 4	Grupo C Profesores 5 y 6
		<p>Profesor 2: <i>La geografía, primero que todo, a nosotros nos define como sociedad, cómo nos fuimos desarrollando... por ejemplo cómo empezamos con la domesticación de las plantas, por ejemplo, cómo ahí se fue desarrollando la primera sociedad de la humanidad. Entonces, y ahí también a través de cómo esta sociedad fue adaptando a su zona geográfica es cómo empezaron a nacer sus culturas, y cómo fueron creciendo culturalmente, y ahí viene lo que es la lengua, sus tradiciones, y vamos formando esta sociedad actual, por así decirlo</i></p>	<p>Profesor 4: <i>para vincular a mis estudiantes con su espacio, por ejemplo, con 1° y 2° medio que también se trabaja el área geográfica pero sumamente básica, porque volvemos nuevamente al concepto de territorio como tal, distribución de territorio. Recordar que 2° medio trabaja con los procesos de posguerra y 2da guerra mundial, entonces hablamos de una transformación del mapa y desde ahí se toca el concepto de geografía, y nada más que eso. Dentro del papel, existen varios puntos que se pueden trabajar con el aspecto geográfico, pero, dentro del aula es complejo, los tiempos son limitados, también pongo énfasis en el año 2019 y año 2020 han sido años sumamente extraños en términos de tiempo, venimos de una paralización con un paro docente importante, un estallido social, una pandemia, los tiempos son acotados. Ahora, ¿Qué viene para el 2021 dentro de estas mismas mallas curriculares?, va a ser mucho más complejo</i></p>	<p><i>construir y que la gente se empodere y se apropie de ello, o sea, si no es para transformarlo, para qué lo enseñamos...</i></p> <hr/> <p>Profesor 6: <i>Mi opinión es bien crítica con respecto a la asignatura. Es una asignatura que abarca mucho contenido, o sea son tres disciplinas distintas... más de tres, historia por un lado, geografía por otra parte, y todas las ciencias sociales que debiera abarcar... entonces, es demasiado contenido en una sola asignatura. Y geografía, como decía la colega, es la que siempre está más al debe, por lo general, los profesores tenemos mala formación en geografía, eso hace que uno tenga, quizás, más rechazo. No todos, pero en la gran mayoría, entonces, potencian más los contenidos que tengan que ver con la historia, y los que tienen que ver con geografía, tengo la sensación de que quedan... más débiles. Entonces, tenemos una ciudadanía que esta super mal informada respecto a temas geográficos (ahí hay grandes problemáticas del territorio)... y geografía no solamente geografía física, o sea la parte super tradicional o super obsoleta, como la geografía física o la geografía humana, esas dos grandes áreas... y la geografía es super amplia, hay una serie de ramas de la geografía que es muy necesario que podamos enseñarlas, aprenderlas y se debería tomar en valor, más de lo que ahora se hace, que en realidad está super invisibilizada y no se pone en valor el conocimiento</i></p>

Unidad de análisis	Categorías de base	Grupo A Profesores 1 y 2	Grupo B Profesores 3 y 4	Grupo C Profesores 5 y 6
Geografía	¿Cuál es su visión sobre la Geografía y su enseñanza? ¿Qué enseñaría de Geografía y cómo lo enseñaría?	<p>Profesor 1: <i>yo pienso que primero ver la geografía a partir de las personas en su relación con el entorno, de las personas, de la sociedad... una geografía más pensada desde lo humano, desde las ciencias sociales porque creo que todavía está muy centrada en como que fuera una ciencia aleatoria a la matemática, a la física, una ciencia dura. Una ciencia con leyes generales... y pienso que eso no es beneficioso para el ciudadano que queremos conformar. Pienso que más beneficioso es un ciudadano que vea la geografía como... entendiendo el espacio, entendiendo cómo él forma el espacio, cómo la sociedad se apropia del espacio, cómo lo transforma el espacio, cómo ese espacio también lo condiciona, condiciona las formas de vida... creo que de esa profundización... hay poquita en el currículum.</i></p> <p>Profesor 2: <i>De hecho, se ve bastante la geografía física, sobre todo en básica y también la geografía política. En qué sentido, por ejemplo, en las administraciones que tiene, Chile en este caso, como país, como están administradas, ya sea el alcalde, el presidente, ministros, senadores... también la posición de los ríos, la posición de la cordillera, los mares, eso</i></p>	<p>Profesor 3: <i>Si bien, es muy poco el tiempo que se le da, también son pocas las herramientas para poder implementar estas clases, por ejemplo, en 8º medioambiental no hay... si quisiéramos hacer un huerto en el colegio, los dineros no están predestinados para poder hacer ese tipo de proyectos, programas, sino que tendríamos que postular a un proyecto o pedir directamente las platas, como nosotros trabajamos como corporación municipal.</i></p> <p>Profesor 4: <i>el tema de la geografía es siempre vincular al estudiante con su espacio local, que sea más tangible, más real. Y en ese aspecto, nosotros como liceo o como colegios municipales, también quedamos cortos en temas de recursos, y hago hincapié en eso, porque puede haber muchas ideas que se puedan trabajar con la unidad, pero en esa visión, de recursos,</i></p>	<p><i>geográfico, el espacio donde vivimos, el territorio...</i></p> <p>Profesor 5: <i>no tiene sentido que aprendan esto de la geografía física o, que es fundamental que lo sepan, pero si no tiene el sentido crítico de repensar el lugar, de ser parte de las discusiones que se generan, que tiene que ver también con la formación ciudadana... con cómo participamos como ciudadanos conscientes del territorio y no pensando en que tenemos que ser responsables o amigos del medioambiente, sino que también ser amigo del medioambiente significa cuestionar o ver qué hace el Estado, o sea, estamos hablando de, en el caso de esta nueva asignatura, hablamos de derechos humanos, de un derecho que está escrito en la Constitución de vivir en un medioambiente libre de contaminación y seguimos responsabilizando a la sociedad netamente de sus problemas y no en verdad a las empresas o al poder económico que toma decisiones al final</i></p> <p>Profesor 6: <i>un conocimiento que igual es técnico, porque tiene muchos conceptos detrás, no es solamente como "voy a mirar el cerro", no es así, tiene mucho tecnicismo. Y quizás esas mismas metodologías de enseñanza son las que han alejado a las personas del conocimiento geográfico. Quizás ahí, quizás para qué enseñarlo, sería para poder comprenderlo, porque si</i></p>

Unidad de análisis	Categorías de base	Grupo A Profesores 1 y 2	Grupo B Profesores 3 y 4	Grupo C Profesores 5 y 6
Potencial formativo de los contenidos de Geografía	¿Cuál cree que es el valor formativo y educativo de la Geografía escolar?	<i>se ve puntualmente, sobre todo en básica, mucho.</i>	<i>quedamos un poco obsoletos y se podrían hacer unas cosas fantásticas con la unidad, como tal.</i>	<i>seguimos enseñándolo desde la incomprensión, jamás vamos a generar un aprendizaje significativo en los estudiantes. Hay que enseñarlo para que podamos entender dónde vivimos, donde yo vivo, donde vivieron mis antepasados, donde van a vivir mis generaciones futuras... tener como esa idea de proyección tanto desde nuestros antepasados como al futuro. Saber dónde estamos parados, en palabras muy coloquiales, dónde estamos posicionados, dónde vivo, dónde vive mi familia.</i>
		<i>Profesor 1: La importancia, yo creo que radica en que los ciudadanos, las personas, estudiantes, futuros participes de esta sociedad, deben tener conocimiento del espacio que habitan, tienen que tener conocimiento de las implicancias de cómo ellos moldean, cómo las decisiones políticas dan forma al espacio, al territorio y cómo ese territorio impacta en nuestra vida.</i>	<i>Profesor 3: yo creo que tenemos que de alguna u otra forma, desde la trinchera de la sala de clases, poder cambiar este enfoque a la geografía como algo netamente de territorio, y llevarlo a poder tomar otras aristas que son muy importantes, pero como sociedad, y ahí también me incluyo yo, porque creo que también tenemos que... tengo harta responsabilidad de poder generar esta conciencia. Esta conciencia de cuidado del medioambiente, de conocimiento de los recursos naturales, de conocer el territorio, de querer el territorio en el cual estas, de cómo lo cuido, cómo genero desafíos medioambientales que me puedan ayudar en base a los recursos que tengo en la región... creo que se puede ver, o sea, se debería ver y se debería hacer desde esa perspectiva, no solamente el territorio, "este es mi territorio y estas son las características y la flora y la fauna y estamos". No. Hay que darle la importancia a la geografía, hay que darle la importancia</i>	<i>Profesor 5: a nivel formativo, tiene que ver también con construir ciudadanos críticos del espacio que habitan y las problemáticas que ocurren con él. Y en el (nivel) educativo, en general, la importancia que tiene esta dimensión simbólica o cultural que tenemos del territorio. Tiene que ver yo creo, con lo formativo, el conocimiento del territorio en cuanto a lo físico, a qué tiene el territorio, vincular los recursos con esto, tiene que ver ya con objetivos más educativos. Que yo creo que se promueven en el currículum, se presentan y se promueven, estamos siempre al debe, constantemente, al debe porque no hay una discusión en la importancia de esta.</i>

Unidad de análisis	Categorías de base	Grupo A Profesores 1 y 2	Grupo B Profesores 3 y 4	Grupo C Profesores 5 y 6
			<p><i>al entorno, al paisaje, al lugar. Yo creo que desde... creo que eso es como la reflexión; pero también es la crítica a que, como sociedad, no le damos la importancia. Creo que recién estamos generando instancias o momentos de dialogo y reflexión con respecto a este tema.</i></p>	
		<p>Profesor 2: no responde.</p>	<p><i>Profesor 4: Con respecto a la reflexión, hago hincapié en el concepto de territorio, creo que es necesario transformarlo, pero así como transformarlo, también apoderarnos de este concepto, yo creo que para nuestros estudiantes, la geografía o la ciencia o la disciplina geográfica, que debiese ser como tal, el empoderamiento de su territorio... transformación y empoderamiento de sus espacios, desde lo más micro hasta lo más macro, porqué hablo de eso... es necesario que nuestros estudiantes se vinculen con su espacio más cercano, yo pongo, hago hincapié, en que, por ejemplo, en la historia de su barrio, en cómo se transforma ese espacio, en cómo trabaja la junta vecinal, la junta de madres para poder expandirnos y visualizar las problemáticas que tenemos como espacio más local, más de región, por eso yo creo que hay que partir desde lo micro hasta lo macro, pero con el empoderamiento de esos espacios y para eso es necesario todas las herramientas tanto geográficas como sociales e históricas. En ese sentido, hago hincapié en los procesos de comunidad, o sea, cómo este trabajo si o si tiene que ser colaborativo. Y</i></p>	<p><i>Profesor 6: Yo desconozco la verdad, desde cuándo se enseña geografía, no sé pero creo que es elemental, así como saber leer o saber escribir, creo que el conocimiento geográfico es indispensable para el desarrollo de la humanidad. Independiente de que sea un profesional, un gran estudioso, un académico o una persona que se desempeñe en otro rubro, un técnico, una persona que tiene otra labor, un zapatero creo que es necesario para cualquiera, no creo que sea más importante para uno que para otro. Por eso creo que es necesario enseñar, aprenderlo, y por lo tanto, nosotras también como profesoras de historia y geografía enseñarlo, lo mejor posible y hacerlo accesible</i></p>

Unidad de análisis	Categorías de base	Grupo A Profesores 1 y 2	Grupo B Profesores 3 y 4	Grupo C Profesores 5 y 6
			<p><i>hablamos de comunidad como tal, porque desde esta gran disciplina que es la geografía debiese trabajar de manera interdisciplinaria con otras asignaturas... hablo en torno al concepto de trabajar en base a proyectos, creo que la finalidad de estos nuevos electivos, su fin es ese, transformar la asignatura a un proyecto como tal, y para eso también es necesario trabajar con la misma comunidad, trabajar de manera colaborativa.</i></p>	

Fuente: elaboración propia en base a Biesta, G. (2009), Gurevich, R (1994) y Klafki, W. (2010)

En la tabla 18, se presenta una síntesis de las entrevistas realizadas a profesores de Historia y Geografía que actualmente están enseñando en el sistema escolar. Para organizar las entrevistas, se organizaron tres grupos de conversación con dos profesores cada uno (grupo A: profesores 1 y 2, grupo B: profesores 3 y 4, grupo C: profesores 5 y 6), donde se conversó libremente a partir de 3 preguntas guía:

1. ¿Para qué enseña geografía?
2. ¿Cuál es su visión sobre la Geografía y su enseñanza? ¿Qué enseñaría de Geografía y cómo lo enseñaría?
3. ¿Cuál cree que es el valor formativo y educativo de la Geografía escolar?

Luego de realizadas las sesiones de entrevistas con los tres grupos de profesores, se organizaron las respuestas de acuerdo con los postulados de los autores expuestos en el marco teórico de esta investigación, resumiéndose de la siguiente manera: fines de la educación, disciplina y potencial formativo de la Geografía.

En la primera unidad de análisis, fines de la educación, los tres grupos de profesores coinciden en que se debe enseñar geografía para pensar el espacio, su importancia, y cómo valorarlo. También hacen hincapié en la importancia de los contenidos disciplinares y procedimentales de la asignatura.

En la segunda unidad de análisis, la disciplina, y sus preguntas sobre la visión de la Geografía y su enseñanza, los grupos de profesores afirman que la ven en relación con el ser humano. Señalan que se enfocarían en las relaciones de las personas con su medio, a través del conocimiento del territorio, para entenderlo y saber dónde estamos. Agregan también, la necesidad de construir un currículum contextualizado en las regiones donde enseñan.

En la tercera unidad de análisis, en cuanto al potencial formativo de los contenidos de la Geografía, los profesores respondieron a la pregunta *¿Cuál cree que es el valor formativo y educativo de la Geografía escolar?* Los tres grupos de profesores insisten en la importancia de formar ciudadanos críticos del espacio que habitan, conscientes de las problemáticas presentes en el territorio y cómo impactan en la vida de las personas. También mencionan las metodologías de proyectos y su potencial como trabajo colaborativo entre estudiantes, con la comunidad escolar y fuera de ella.

### 6.3. Oportunidades para enseñar Geografía desde la Educación Ciudadana

**Tabla 19.**

*Oportunidades para enseñar Geografía desde la Educación Ciudadana en 3° medio.*

Categoría de base	Oportunidades para Enseñar Geografía de acuerdo con el Programa de Estudio de Educación Ciudadana				
	Categoría de base	Unidad 1: Estado, Democracia y Ciudadanía	Unidad 2: Justicia y Derechos Humanos	Unidad 3: Participación y la organización territorial en Democracia	Unidad 4: Relaciones entre Estado y mercado
Finalidades o propósitos					
Actividades de aprendizaje	Señala experiencias de aprendizaje que tengan mayor probabilidad de alcanzar los objetivos	OA 8 Participar en distintas instancias escolares de ejercicio democrático, reconociendo la necesidad de organizar socialmente la vida en comunidad, a fin de fortalecer una sana convivencia que resguarde las libertades fundamentales y el bien común.	OA 5 Promover el reconocimiento, defensa y exigibilidad de los derechos humanos en la vida cotidiana, considerando los principios de universalidad, indivisibilidad, inalienabilidad, igualdad y no discriminación que los sustentan.	OA 7 Distinguir relaciones políticas, económicas y socioculturales que configuran el territorio en distintas escalas, proponiendo alternativas para avanzar en justicia social y ambiental.	OA4 Evaluar las relaciones entre el Estado y el mercado, considerando temas como sueldos justos, productividad, carga tributaria, comercio justo, probidad, desarrollo sustentable, riqueza y pobreza.
Organización de actividades	Alcance, continuidad, secuencia, progresión, integración	Hacer conexiones entre fenómenos, acontecimientos y/o procesos de la realidad considerando conceptos como multidimensionalidad, multicausalidad y multi escalaridad, temporalidad, y variables y patrones.	Elaborar interpretaciones y argumentos, basados en fuentes variadas y pertinentes, haciendo uso ético de la información.	Analizar interpretaciones y perspectivas de diversas fuentes, considerando propósito, intencionalidad, enfoque y contexto del autor, y las preguntas que intenta responder.	Elaborar juicios éticos de manera rigurosa y basados en conocimiento disciplinar sobre hitos, fenómenos, procesos, ideas, acciones de personas, entre otros.

Categoría de base		Oportunidades para Enseñar Geografía de acuerdo con el Programa de Estudio de Educación Ciudadana			
Finalidades o propósitos	Categoría de base	Unidad 1: Estado, Democracia y Ciudadanía	Unidad 2: Justicia y Derechos Humanos	Unidad 3: Participación y la organización territorial en Democracia	Unidad 4: Relaciones entre Estado y mercado
<b>Evaluación</b>	Determinar en qué medida se están logrando los objetivos establecidos	Los estudiantes evalúan las organizaciones aplicando los conceptos desarrollados en la unidad. La pregunta que guía esta tarea es: - ¿De qué manera las organizaciones dan cuenta de la participación ciudadana, de la democracia y de su aporte al bien común?	Los estudiantes analizan los principios y fundamentos filosóficos que sustentan los derechos humanos, valorando su presencia en la vida cotidiana.	Los estudiantes analizan el concepto de territorio, reconociendo su relación con la educación ciudadana. Algunas preguntas que pueden orientarlos son: - ¿Cómo se relaciona el territorio con las comunidades locales? - ¿Por qué la comprensión del territorio requiere el reconocimiento de la organización política? - ¿Cuáles son las diferencias presentes en la forma como se participa según la escala territorial analizada (local, regional, nacional, global)? - ¿Por qué se considera al territorio un elemento del Estado? - ¿Por qué la organización del territorio nacional constituye una	El profesor puede plantear las siguientes preguntas: - ¿Qué tipo de economía tiene mi país? - ¿Cómo esto afecta la manera en que vivimos? Es importante que en esta etapa comprendan que los sistemas económicos responden las tres preguntas básicas de una economía: ¿Qué producir? ¿Cómo producir? ¿Para quién producir?

Categoría de base	Categoría de base	Oportunidades para Enseñar Geografía de acuerdo con el Programa de Estudio de Educación Ciudadana			
		Unidad 1: Estado, Democracia y Ciudadanía	Unidad 2: Justicia y Derechos Humanos	Unidad 3: Participación y la organización territorial en Democracia	Unidad 4: Relaciones entre Estado y mercado
Finalidades o propósitos				organización política del espacio geográfico? - ¿Por qué cambian los territorios de los Estados? - ¿Cómo se manifiesta el poder (soberanía) en el territorio del Estado? - ¿Qué formas de poder se reconoce en los territorios más locales?	

Fuente: elaboración propia, en base a Tyler, R. (1949)

En el caso de Educación Ciudadana para 3° medio, es posible visualizar en la tabla 19 múltiples oportunidades para enseñar Geografía. Desde la presencia de objetivos de aprendizaje en cada unidad didáctica, hasta el enlace con habilidades transversales del currículum -elaborar juicios éticos- y particulares del área HGCCSS -analizar interpretaciones y perspectivas...-, así como también propuestas evaluativas que pasan por la aplicación de conceptos, análisis de fenómenos, y reflexión en torno a preguntas dirigidas por el docente.

**Tabla 20.**

*Oportunidades para enseñar Geografía desde la Educación Ciudadana en 4° medio.*

Categoría de base	Oportunidades para Enseñar Geografía de acuerdo con el Programa de Estudio de Educación Ciudadana				
Finalidades o propósitos	Categoría de base	Unidad 1: La participación ciudadana contribuye con soluciones a los desafíos, problemas y conflictos presentes en la sociedad	Unidad 2: Medios de comunicación masivos, ciudadanía responsable y ética para una sociedad democrática	Unidad 3: Principios éticos para orientar la vida en democracia	Unidad 4: Modelos de desarrollo económico y derechos laborales, decisiones para construir la sociedad que queremos
<b>Actividades de aprendizaje</b>	Señala experiencias de aprendizaje que tengan mayor probabilidad de alcanzar los objetivos	OA 2 Participar de forma corresponsable y ética en la búsqueda de estrategias y soluciones a desafíos, problemas y conflictos en diversas escalas, que impliquen armonizar desarrollo, democracia, equidad y sustentabilidad.	OA 8 Tomar decisiones fundadas en principios éticos, valores y virtudes públicas en las prácticas ciudadanas, resguardando la dignidad del otro y la vida en democracia.	OA 7 Proponer formas de organización del territorio y del espacio público que promuevan la acción colectiva, la interculturalidad, la inclusión de la diversidad y el mejoramiento de la vida comunitaria.	OA 3 Analizar el impacto de diversos modelos de desarrollo y las políticas económicas en la vida cotidiana y en el cambio climático, en función de la sustentabilidad y del aseguramiento de una vida digna y justa para todos y todas con condiciones para el desarrollo personal y colectivo.
<b>Organización de actividades</b>	Alcance, continuidad, secuencia, progresión, integración	Hacer conexiones entre fenómenos, acontecimientos y/o procesos de la realidad considerando conceptos como multidimensionalidad, multicausalidad y multi escalabilidad,	Elaborar interpretaciones y argumentos, basados en fuentes variadas y pertinentes, haciendo uso ético de la información.	Comunicar explicaciones, conclusiones u opiniones fundamentadas haciendo uso de lenguaje, las normas y convenciones de la disciplina.	Analizar interpretaciones y perspectivas de diversas fuentes, considerando propósito, intencionalidad, enfoque y contexto del autor, y las preguntas que intenta responder.

Categoría de base		Oportunidades para Enseñar Geografía de acuerdo con el Programa de Estudio de Educación Ciudadana			
Finalidades o propósitos	Categoría de base	Unidad 1: La participación ciudadana contribuye con soluciones a los desafíos, problemas y conflictos presentes en la sociedad	Unidad 2: Medios de comunicación masivos, ciudadanía responsable y ética para una sociedad democrática	Unidad 3: Principios éticos para orientar la vida en democracia	Unidad 4: Modelos de desarrollo económico y derechos laborales, decisiones para construir la sociedad que queremos
		temporalidad, y variables y patrones.			
<b>Evaluación</b>	Determinar en qué medida se están logrando los objetivos establecidos	<p>A partir de la lectura de los textos y de la revisión de las estadísticas publicadas por el Ministerio de Vivienda y Urbanismo los estudiantes reflexionan y responden individualmente a preguntas como las siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿De qué manera se relaciona la problemática presentada en la noticia con los conceptos de democracia, desarrollo, equidad o sustentabilidad? ¿Por qué?</li> <li>- ¿Qué mecanismos democráticos utilizarías para enfrentar los desafíos antes descritos? ¿Por qué?</li> </ul>	<p>Los estudiantes eligen dos o tres casos de noticias falsas o en las que se ha distorsionado información, considerando las distintas categorías establecidas en la etapa anterior. Con ayuda de internet y otras TIC, indagan sobre el contexto en que se generaron las noticias escogidas y sobre la información real que se ha falseado. A partir de esto, contrastan las versiones falsas con la información real y analizan lo que se está consignado en las primeras, con el fin de evaluar las perspectivas, razones e intereses que pueden existir detrás de ellas.</p>	<p>El profesor problematiza el presente de la desigualdad en Chile y su relación con la pobreza. Para esto se sugiere que los estudiantes reunidos en pareja trabajen con distinta documentación (disponibles en la sección recursos) para definir qué es pobreza y qué es desigualdad, cómo se mide tanto la pobreza como la desigualdad, y amplíen su significado a las distintas dimensiones que actualmente le dan complejidad a estos conceptos, considerando el carácter multidimensional de la pobreza.</p>	<p>El profesor les asigna un tema en el que profundizar, analizando las relaciones entre el Estado, el mercado y la toma de decisiones con enfoque económico. Los temas son: pobreza, riqueza, productividad, comercio justo, sustentabilidad y sueldos justos. Para ello, les presenta la agenda de desarrollo sostenible 2030 para que investiguen los objetivos y metas relacionados con cada uno de los temas asignados. Luego tomen una de las metas y les pide que la analicen, considerando las decisiones que deberían tomar el Estado de Chile</p>

<b>Categoría de base</b>		<b>Oportunidades para Enseñar Geografía de acuerdo con el Programa de Estudio de Educación Ciudadana</b>			
<b>Finalidades o propósitos</b>	<b>Categoría de base</b>	<b>Unidad 1: La participación ciudadana contribuye con soluciones a los desafíos, problemas y conflictos presentes en la sociedad</b>	<b>Unidad 2: Medios de comunicación masivos, ciudadanía responsable y ética para una sociedad democrática</b>	<b>Unidad 3: Principios éticos para orientar la vida en democracia</b>	<b>Unidad 4: Modelos de desarrollo económico y derechos laborales, decisiones para construir la sociedad que queremos</b>
		- ¿Cómo puede ayudar la organización colectiva en la búsqueda de soluciones a desafíos sociales?			y los privados para alcanzarla.

Fuente: elaboración propia, en base a Tyler, R. (1949).

En el caso de 4° medio, nos encontramos con que también es posible visualizar oportunidades explícitas para enseñar Geografía desde Educación Ciudadana. En las cuatro unidades didácticas hay por lo menos 1 objetivo de aprendizaje que menciona específicamente conceptos y procedimientos de la Geografía, como, por ejemplo, escala, sustentabilidad, territorio, cambio climático, entre otros.

Sobre las actividades de evaluación propuestas, es posible señalar que éstas van en línea con los objetivos propuestos, dando cuenta de una coherencia interna bien definida y con espacio para proponer actividades y evaluaciones contextualizadas.

#### 6.4. Geografía, Territorio y Desafíos Socioambientales

**Tabla 21.**

*Pertinencia del diseño curricular de la asignatura Geografía, Territorio y Desafíos Socioambientales con la enseñanza de la Geografía para el Siglo XXI.*

Categoría de base	Enseñanza de la Geografía para el Siglo XXI
<b>Finalidades o propósitos</b>	La asignatura de Geografía, Territorio y Desafíos Socioambientales profundiza en la comprensión de las múltiples relaciones entre el ser humano y el medio, que configuran el espacio vivido, desde la perspectiva de su conocimiento, problematización y mejoramiento. De esta manera, los estudiantes podrán aprender conceptos y procesos clave de la geografía, que permiten identificar alternativas para la organización y planificación espacial, a fin de proponer formas de relacionarse con el entorno, basadas en la sustentabilidad, la prevención de desastres siconaturales y la justicia socioespacial.
<b>Actividades de aprendizaje</b>	A través de las actividades, se busca fortalecer y profundizar un enfoque que analice la relación entre economía, política, sociedad y medioambiente, y los desafíos que considera esta relación. De este modo, los estudiantes podrán evaluar de qué manera las decisiones impactan en los diversos ámbitos de la vida, no solo a nivel planetario, sino también a nivel local, nacional y regional, teniendo conciencia de la finitud de los recursos naturales y preocupación por las necesidades de las futuras generaciones.
<b>Organización de actividades</b>	Las experiencias están pensadas desde el aprendizaje activo en la enseñanza de la geografía, centrado en la capacidad de los y las estudiantes para formular preguntas sobre problemas socioespaciales, buscar y organizar información, desarrollar su juicio autónomo y resolver problemas.
<b>Evaluación</b>	Se plantea recoger evidencias que permitan describir con precisión la diversidad existente en el aula para tomar decisiones pedagógicas y retroalimentar a los alumnos. La evaluación desarrollada con foco pedagógico favorece la motivación de los estudiantes a seguir aprendiendo; asimismo, el desarrollo de la autonomía y la autorregulación potencia la reflexión de los docentes sobre su práctica y facilita la toma de decisiones pedagógicas pertinentes y oportunas que permitan apoyar de mejor manera los aprendizajes.

Fuente: elaboración propia.

En el caso de la nueva asignatura de formación diferenciada, Geografía, Territorio y Desafíos Socioambientales, se plantea una matriz de análisis que muestra, por una parte, las categorías de evaluación curricular (finalidades, actividades de aprendizaje, organización de actividades y evaluación) y por otra, la pertinencia del diseño curricular nacional con la enseñanza de la Geografía para el siglo XXI.

Con base en la información expuesta en la tabla 21, es posible realizar comparaciones entre las categorías para evaluar un diseño curricular, extraídas de Tyler (1949) y las categorías observadas en el programa de estudio de la asignatura de formación diferenciada, Geografía, Territorio y Desafíos Socioambientales.

De forma general, es posible observar una pertinencia entre el currículum diseñado y las propuestas para enseñar Geografía en el Siglo XXI. Esto se fundamenta, principalmente, en la estructura de las nuevas Bases Curriculares que declaran estar pensadas desde y para las necesidades del mundo global e interconectado.

Por otro parte, la Didáctica de la Geografía, el Pensamiento Geográfico y la Educación para el Desarrollo Sostenible -ejes desarrollados en el marco teórico de esta investigación- establecen criterios o propuestas para primero, la selección y organización de contenidos curriculares y segundo, la elección de metodologías que apunten al desarrollo de esos contenidos por parte de los estudiantes. Estas áreas del conocimiento plantean que, por ejemplo, se organicen los contenidos educativos con una base común, que sería educar para promover el desarrollo sostenible. Esto se podría llevar a cabo a través del planteamiento de preguntas -por parte de los y las estudiantes- ya que, de esa manera, se estarían dando formas de pensamiento más complejas, que requieren de la observación del medio y de las relaciones que se dan en él.

#### 6.4.1. Propuestas para abordar el currículum prescrito

Comprendiendo lo anterior, se puede proponer que la contextualización de los Objetivos de Aprendizaje de las asignaturas analizadas y evaluadas bajo el diseño propuesto por Tyler, así como sus actividades y evaluaciones, es la manera más apropiada de llegar a los contextos específicos de los y las estudiantes. Aprovechando la diversidad de paisajes, recursos y, en consecuencia, de problemáticas relacionadas al uso excesivo de recursos naturales para satisfacer las necesidades humanas, Chile es especialmente diverso en ambientes, espacios y territorios para que se utilicen como base de una enseñanza situada y con sentido para las y los estudiantes de todos los ciclos escolares.

De manera específica se plantea que la posibilidad de utilizar interrogantes para organizar los contenidos del currículum y diseñar secuencias de aprendizaje en Geografía, podría llegar a ser una forma coherente y útil para que los docentes las incluyan en sus planificaciones.

## VII. ¿Qué presencia y qué propósito tiene la Geografía en las nuevas Bases Curriculares de 3° y 4° medio?

### 7.1. Discusión

Los principales resultados de la investigación dan cuenta de varios aspectos relacionados al objetivo general. El primer aspecto importante es que la Geografía como disciplina efectivamente está presente en el currículum prescrito de Educación Media, de manera explícita.

Está presente de manera explícita a través de contenidos conceptuales visibles en los Objetivos de Aprendizaje y en algunas actividades de la asignatura electiva de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, que se configura a través de los módulos anuales de Mundo Global y Chile y la Región Latinoamericana. Sin embargo, aunque los documentos curriculares indican el propósito, criterio de selección de los contenidos de esos módulos y a través de los programas de estudio, el proceso que podría llevar a cabo una comunidad educativa para enseñar sería interesante contar con variadas propuestas o información accesible para comunidades y estudiantes que quieran profundizar en esos temas.

En segundo lugar, es posible identificar oportunidades para enseñar contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales de Geografía en las asignaturas analizadas. Por ejemplo, en Educación Ciudadana se analizaron sus Bases Curriculares, Objetivos de Aprendizaje y propuestas de actividades con sus respectivas evaluaciones en los programas de estudio. En 3° y 4° medio hay por lo menos 1 Objetivo de Aprendizaje explícitamente declarado en las cuatro unidades didácticas de cada año.

En ese sentido, quizás uno de los aspectos más importantes de esta asignatura es que uno de sus énfasis se denomina *Medioambiente, territorio y espacio público*, que busca destacar el rol del territorio y el espacio público en la educación ciudadana, considerando que la política y el ejercicio ciudadano se expresan en el espacio (Bases Curriculares, 2019, p. 39). Esto se verifica en el análisis de contenido, que muestra una

mayor presencia explícita de la Geografía en el programa de 4° medio. Es interesante mencionar que el énfasis de *Ética política* se encuentra muy presente en la elaboración de actividades de aprendizaje y de evaluaciones que conllevan procedimientos de la Geografía.

Por último, en la línea del análisis de documentos curriculares, se puede establecer que la Geografía está presente de manera explícita en la asignatura electiva y de formación diferenciada, titulada *Geografía, Territorio y Desafíos Socioambientales*. Al analizar los Objetivos de Aprendizaje expuestos en la asignatura, observamos que el tratamiento que hace el currículum prescrito a nivel macro de la disciplina corresponde a uno de tipo descriptivo y desde una corriente humanista, según lo que señala Gurevich (1994).

Los Objetivos de Aprendizaje de la asignatura utilizan los conceptos, habilidades y actitudes de la Geografía muy similares a los que están presentes en cursos de Enseñanza Básica, pero con un nivel de complejidad mayor. Esto da cuenta de cómo la asignatura va en línea con los principios de secuencia y progresión que desarrolla Tyler (1949), que además ha sido tomado como base para el análisis del currículum diseñado.

Se vislumbra entonces, la pertinencia de las habilidades de Pensamiento Geográfico en relación con los ciclos anteriores, mostrando la presencia de contenidos conceptuales y una propuesta progresiva en cuanto a los niveles taxonómicos descritos, a través del representar, analizar y comprender, así como también, de evaluar riesgos socio naturales, o crear propuestas de solución a conflictos socioambientales.

Se observa la presencia de una iniciativa por desarrollar contenidos o habilidades más complejas para potenciar el interés de los y las estudiantes en temáticas de Geografía, contemplando que, según la finalidad de las nuevas Bases Curriculares, son ellos y ellas quienes podrían elegir cursos de profundización en los últimos años de escolaridad obligatoria.

En otra línea, es posible dar cuenta de la visión de los profesores de Historia y Geografía entrevistados. Luego de recabar la información, organizarla a través de

transcripciones manuales y en categorías de base que emergieron de los ejes desarrollados en el marco teórico, se puede concluir que, en general los docentes opinan que la Geografía es una disciplina necesaria de enseñar en las escuelas por varias razones.

La primera razón tiene que ver con que brinda las herramientas conceptuales y procedimentales para conocer el lugar de procedencia más allá de sus características físicas e inmediatas, por lo que los docentes al hablar de Geografía la relacionan con la formación crítica e integral del estudiante, pues lo consideran como un ser capaz de transformar la realidad.

Una segunda razón tiene que ver con la necesidad que observan, desde sus territorios, de crear y desarrollar un currículum regional. Esto tiene relación con lo que se expone en el marco teórico, en cuanto a la sostenibilización del currículum contextualizado. Se menciona esto porque una característica común de los profesores entrevistados es que enseñan en comunas con altos índices de contaminación o catalogadas como zonas de sacrificio.

Eso entonces, apoya la idea de que es necesaria una educación geográfica que apunte a la revalorización del medio y, por ende, ayude a generar conciencia sobre las diversas problemáticas que afectan al mundo. Es posible aplicar entonces, preguntarnos, ¿De qué hablamos cuando hablamos de la enseñanza escolar de la Geografía? Este cuestionamiento cobra especial relevancia cuando analizamos un currículum que ha ido desplazando a esta disciplina través del avance de sus niveles escolares. Por lo tanto, si se piensa el propósito formativo de la Geografía en el currículum nacional, esto se puede relacionar con la idea de Bildung y lo que se requiere para la formación integral de sujetos autónomos, en interacción dialógica con su contexto geográfico y social.

El poder discutir sobre los conflictos socioambientales, la crisis ambiental, la escases del agua, las migraciones y sostenibilidad de los recursos, como contenidos del área de Geografía, es sumamente importante en una época de crisis generalizada, en donde la utilización indiscriminada de los recursos naturales ha llegado a un punto de no retorno. He aquí la relevancia de su presencia y potencial formativo de su enseñanza desde el

diseño macro curricular, pasando por los establecimientos escolares hasta las aulas del país.

Por lo tanto, las habilidades de pensamiento espacial y pensamiento geográfico resultan indispensables para la vida cotidiana, pues las aplicamos cada vez que planificamos una ruta, queremos orientarnos en una ciudad, necesitamos leer un mapa, elegimos un lugar para vivir, etc. Asimismo, estas habilidades nos entregan la capacidad de desarrollar una conciencia geográfica que aporta herramientas para comprender qué está pasando en el territorio, problematizar el espacio geográfico y social, a través de conocimientos que sean relevantes, que permitan que los y las estudiantes les den sentido a sus contextos y puedan encontrar soluciones a problemáticas que aquejen a sus localidades. Esto favorece a su vez, el incremento del sentido de pertenencia a un lugar, que favorece a la formación integral de los sujetos.

No obstante, la disminución de contenidos y habilidades geográficas en el currículum escolar desde la educación básica hasta el ciclo final, dan cuenta de una mirada subsidiaria de la geografía, propia del siglo XX, que en palabras de Miranda (2012) el objetivo de la educación geográfica bajo esa lógica es casarse con el positivismo, cuyos contenidos están más ligados al área de la geografía física. Es curioso que este tipo de educación geográfica que se mantuvo presente en Chile hasta la reforma curricular de 1996, la volvamos a ver en este nuevo currículum que ha sido pensado en base a las habilidades y actitudes para el siglo XXI. Entonces, ese es el camino por seguir: potenciando la educación geográfica desde las distintas herramientas disponibles y trabajar en crear las propias.

Si bien, hay una condición de electividad de la HGCCSS en las nuevas Bases Curriculares para 3° y 4° medio, también se presenta un Plan de Formación Diferenciada, que para el área Humanístico-Científico se proponen 27 asignaturas de profundización. En ese contexto, cada establecimiento educacional debe ofrecer por lo menos, seis asignaturas por nivel. La idea de esto es que se considere los intereses, opiniones, proyectos de los y las estudiantes, así como también, los proyectos educativos de cada

establecimiento. En cada uno de esos espacios está la oportunidad de fomentar la educación geográfica para una ciudadanía activa.

Si hay un momento en que se deben tomar decisiones para cambiar el curso de la crisis mundial por la sobreexplotación de recursos, es ahora. Entonces, como docentes, tenemos la visión de encontrar toda la sustancia posible en los espacios educativos y contenidos curriculares para cooperar en la formación de los sujetos que podrían marcar la diferencia: nuestros estudiantes.

Y, si bien, desde la corriente reconceptualista del currículum, William Pinar es crítico del currículum dominado por objetivos y pruebas estandarizadas, ya que considera que, en ese campo, los docentes no tienen autoridad para decidir sobre qué enseñar, señala que es importante diferenciar entre prácticas educativas y aquellas denominadas de escolarización, pues de esa forma, se puede poner distancia entre lo que sucede en la escuela y lo que sucede con los propios individuos, con sus experiencias, como personas de la escuela (Murillo, 2019).

Para finalizar, si consideramos las principales limitaciones para llevar a cabo la investigación tienen que ver con el contexto de emergencia sanitaria mundial, pues fue una dificultad no poder coincidir más que en una oportunidad con los docentes entrevistados para contrastar los datos obtenidos en el primer encuentro. Desde luego que las clases no presenciales y la priorización curricular de ciertos contenidos y asignaturas fue sinónimo del aumento de trabajo docente.

Desde ese lugar se pueden plantear algunas proyecciones del estudio. Sería interesante retomar la problemática planteada en esta investigación desde estudios que permitan evaluar la implementación del nuevo currículum en 3° y 4° año medio. De igual manera y comprendiendo que son los docentes en ejercicio de su profesión los que implementan el diseño curricular macro, podría ser un buen curso de acción el incorporarse a la investigación de campo, como observador participante o para acompañar a docentes en el proceso de análisis de su propia práctica. Lo importante está en generar información que enriquezca el campo curricular y pedagógico.

## Bibliografía

Bell, J. (2002). *Cómo hacer tu primer trabajo de investigación. Guía para investigadores en educación y ciencias sociales*. Barcelona, editorial Gedisa.

Biblioteca del Congreso Nacional. Ley 20.370. Establece la Ley General de Educación. Ministerio de Educación, año 2009. Disponible en: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1006043>.

Biblioteca del Congreso Nacional. Ley 20.911. Crea el plan de Formación Ciudadana para los establecimientos educacionales reconocidos por el Estado. Ministerio de Educación, año 2016. Disponible en: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1088963>.

Biesta, G. (2009). Good education an age of measurement: on the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment Evaluation and Accountability*, (21).

Capel, H. (1998). Una geografía para el siglo XXI. En: *Scripta Nova, Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, (19).

Espinoza, O. (2014). Cambios recientes al currículum escolar: problemáticas e interrogantes. En: *Notas para Educación*, (18).

Flick, U. (2015). *El diseño de Investigación Cualitativa*. Madrid, Ediciones Morata.

García, F. (2011). "Geografía una ciencia de síntesis", en Prats, Joaquín (coord.), *Geografía e Historia. Complementos de formación disciplinar*. Barcelona, Graó.

Garrido, M. (2005). El espacio por aprender, el mismo que enseñar: Las urgencias de la educación geográfica. En: *Cad. Cedes, Capinas*, (66).

Gimeno Sacristán, J. (2010). ¿Qué significa el currículum? (adelanto). *Sinéctica*, (34), 11-43.

Granados, J. (2011). La educación para la sostenibilidad en la enseñanza de la geografía. Un estudio de caso. En: *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, (10), 31-43.

Granados, J. (2017). La formulación de buenas preguntas en didáctica de la geografía. En: *Documents d'Anàlisi Geogràfica*, 63(3), 545-559.

Gurevich, R. (1994). "Geografía: el desafío de explicar el mundo real", en B. Aisenberg y S. Alderoqui (comps.), *Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y reflexiones*. Buenos Aires, Paidós.

Hernández-Sampieri, R. & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Ciudad de México, Mc Graw Hill Education.

- Klafki, W. (2010). “Didactic analysis as the core of preparation of instruction”, en I. Westbury, S. Hopmann y K. Riquarts (comps.), *Teaching as a reflective practice: The German Didaktik tradition*. Londres, Routledge.
- McMillan, J. & Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa (5° edición)*. Una introducción conceptual. Madrid, Pearson educación, S.A.
- Ministerio de Educación. Unidad de Currículum y Evaluación. (2012). *Bases Curriculares Primero a Sexto Básico*.
- Ministerio de Educación. Unidad de Currículum y Evaluación. (2015). *Bases Curriculares 7° básico a 2° medio*.
- Ministerio de Educación. Unidad de Currículum y Evaluación. (2016). *Orientaciones curriculares para el desarrollo del plan de formación ciudadana*.
- Ministerio de Educación. Unidad de Currículum y Evaluación. (2019). *Bases Curriculares 3° y 4° año medio*.
- Miranda, P. (2012). La educación geográfica en Chile: desde su aparición en el currículum escolar en el siglo XIX hasta los ajustes curriculares de 2010. En: *Anekumene*, (4), 51-71. <https://doi.org/10.17227/Anekumene.2012.num4.7538>
- Murillo, F. (2020). La figura de Humboldt en la historia intelectual de la educación en Chile. En: *Revista Chilena de Historia y Geografía*, (179).

Murillo, F. & Pinar, W. (2019). William Pinar Responding to Elliot Eisner. *Encounters* (20).

Murillo, F. & von Humboldt, W. (S/F). La teoría de Bildung.

Pinar, W. (2014). La teoría del curriculum. Madrid, Narcea.

Sociedad Chilena de Ciencias Geográficas SOCHIGEO. (2013). Informe de revisión Bases Curriculares 7° básico a 2° medio.

Souto, X. (1999). Didáctica de la Geografía. Problemas sociales y conocimiento del medio. Barcelona, ediciones del Serbal.

Souto, X. (2011). Una educación geográfica para el Siglo XXI: Aprender competencias para ser ciudadano en el mundo global. En: *Anekumene*, (1), 28-47. <https://doi.org/10.17227/Anekumene.2011.num1.7079>

Souto, X. (2013). “Didáctica de la Geografía y currículo escolar”, en de Miguel (coord.) *Innovación en la enseñanza de la geografía ante los desafíos sociales y territoriales*. Zaragoza, Instituto Fernando el Católico.

Tyler, R. (1949). Principios básicos del currículo. Buenos Aires, Troquel.

## VIII. Anexos

### 9.1. Anexo 1: Consentimiento informado



## PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE

### CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA LA GRABACIÓN DE ENTREVISTA

El propósito de este documento es explicarle todas las cuestiones relativas a la utilización que se realizará de los datos aportados por usted en la realización de esta entrevista. Léalo atentamente y consulte con la investigadora responsable todas las dudas que surjan.

#### 1. INFORMACIÓN ACERCA DE LA ENTREVISTA

Usted ha sido invitado a participar en el proyecto de investigación *El lugar y el propósito de la Geografía en el currículum de enseñanza media: Evaluación de las nuevas Bases Curriculares de 3° y 4° medio*. Este estudio está situado dentro del Proyecto de Investigación para optar al grado de Magíster en Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile, y su objetivo es *evaluar la presencia y el propósito de la Geografía en las nuevas Bases Curriculares para 3° y 4° año medio en términos del potencial formativo de sus contenidos de su potencial formativo*.

Por este motivo, se solicita su colaboración como docente de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, en su calidad de desarrollador e implementador del currículum escolar

en establecimientos educacionales. Su participación consistirá en entrevistarse con la Srta. Eliana Moraleda Albornoz, fono 971405861, correo electrónico [emmoraleda@uc.cl](mailto:emmoraleda@uc.cl).

## **2. BENEFICIOS Y RIESGOS**

Este estudio tiene el beneficio de producir conocimiento científico para docentes del área de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, y para establecimientos escolares chilenos.

A juicio de la investigadora, su participación en este estudio no conlleva riesgos ni consecuencias para usted, pues la entrevista tiene como propósito conocer la visión de profesores de Historia y Geografía en ejercicio sobre el rol formativo y la presencia de la Geografía en el currículum de educación media. No hay mayor riesgo para las personas que participan. No hay propósitos evaluativos, ya que la entrevista no involucra respuestas correctas o incorrectas.

## **3. ALMACENAMIENTO DE LOS DATOS PARA LA CONFIDENCIALIDAD DEL PROYECTO**

En los registros de audio y video no se identificará el nombre de los participantes, ni cualquier otra información que lleve a identificarlos.

Las entrevistas serán realizadas el día y hora convenidos por usted. El tiempo que demanda la entrevista es de aproximadamente 45 minutos.

## **4. CÓMO SE USARÁN LOS RESULTADOS**

Los resultados del estudio serán usados para publicarlos en revistas y actividades de divulgación especializadas. No se identificarán nombres de las personas ni de los establecimientos educacionales. Toda divulgación se hará con propósitos educativos.

## 5. CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo \_\_\_\_\_ he leído y discutido la descripción de la investigación con la investigadora responsable. Estoy de acuerdo en participar en la investigación titulada: *El lugar y el propósito de la Geografía en el currículum de enseñanza media: Evaluación de las nuevas Bases Curriculares para 3° y 4° medio.*

El propósito y naturaleza de la investigación me ha sido totalmente explicado por la investigadora responsable, he comprendido las explicaciones acerca de la grabación de la entrevista y he podido resolver todas las dudas y preguntas que he planteado al respecto. También, he sido informado/a de que mis datos personales serán protegidos y serán utilizados únicamente con fines de divulgación científica y educativas.

Tomando ello en consideración y en tales condiciones, CONSIENTO participar en la entrevista grabada en audio y video, y que los datos que se deriven de mi participación sean utilizados para cubrir los objetivos especificados en el documento.

Nombre del participante:

Firma del participante:

Fecha:

Nombre de la investigadora responsable: Eliana Moraleda Albornoz

Firma de la investigadora responsable:



## **9.2. Anexo 2: Guion de entrevista**

- Primera parte: Finalidades de la enseñanza

¿Para qué enseña geografía?

- Segunda parte: Disciplina

¿Cuál es su visión sobre la Geografía y su enseñanza? ¿Qué enseñaría de Geografía y cómo lo enseñaría?

- Tercera parte: Potencia formativa

¿Cuál cree que es el valor formativo y educativo de la Geografía escolar?