

VERSION PRELIMINAR

SECCIÓN: Educación y espacio



Ane
ku
mene

Anekumene

Revista virtual de Geografía, cultura y educación

Artículo recibido: 15 de junio de 2022
Artículo aprobado: 30 de junio de 2022

SECCIÓN: Educación y espacio

Número 24 /ISSN: 2248-5376

Percepción e imaginación: del reduccionismo curricular de la geografía física a la comprensión subjetiva del espacio. Una propuesta didáctica para la enseñanza-aprendizaje

Percepção e imaginação: do reduccionismo curricular da geografia física à compreensão subjetiva do espaço. Uma proposta didática para o ensino-aprendizagem

Perception and Imagination: From the Curricular Reductionism of Physical Geography to the Subjective Understanding of Space. A Didactic Proposal for Teaching-Learning

Natalie Gutiérrez Verdugo* / Joaquín Lazcano Schirmer** / Francisca Neira Barahona***

Resumen

Al abordar la enseñanza de la Geografía, se hace necesario entender que esta forma parte de un todo denominado Historia, Geografía y Ciencias sociales. Es esta estructura curricular la que se ha gestado de forma implícita en el sistema educativo chileno, una posición supeditada de la Geografía respecto de la Historia misma, estableciendo un sistema didáctico que declarativamente se hace cargo de la comprensión del espacio, pero que, en el fondo, gira en torno a las habilidades de pensamiento histórico. De esta forma, los recursos planteados para la enseñanza de la dimensión geográfica de la Unidad II en estudiantes de 5° básico, abordan de forma reduccionista la comprensión espacial del paisaje, por lo que se constituyen como estrategias poco significativas y sin un enfoque pedagógico que transfieran el conocimiento a la realidad propia del estudiante. De esta manera, la constelación compuesta por el currículo, la geografía, la Historia, las habilidades para el siglo XXI y la comprensión subjetiva del espacio, termina por ser un desafío pendiente e imperante de abordar desde la óptica docente, siendo un primer paso para ello, el análisis curricular orientado a una apertura creativa del espacio y sus implicancias subjetivas desde la sala de clases.

Palabras clave: currículum escolar chileno; geografía cultural; geografía de la percepción; paisaje; comprensión espacial

* Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

** Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

*** Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.



Resumo

Ao abordar o ensino da Geografia, é necessário entender que ela faz parte de um todo chamado História, Geografia e Ciências Sociais. É essa estrutura curricular que criou implicitamente, no sistema educacional chileno, uma posição subordinada da Geografia em relação à própria História, estabelecendo um sistema didático que se encarrega declaradamente da compreensão do espaço, mas que, em essência, gira em torno das habilidades do pensamento histórico. Dessa forma, os recursos propostos para o ensino da dimensão geográfica da Unidade II aos alunos do 5º ano abordam a compreensão espacial da paisagem de forma reducionista, razão pela qual são estratégias pouco significativas e carecem de uma abordagem pedagógica que transfira o conhecimento para a realidade do próprio aluno. Desse modo, a constelação formada pelo currículo, a geografia, a história, as habilidades do século XXI e a compreensão subjetiva do espaço acaba sendo um desafio pendente e imperativo a ser abordado a partir de uma perspectiva de ensino, sendo o primeiro passo uma análise curricular orientada para uma abertura criativa do espaço e suas implicações subjetivas a partir da sala de aula.

Abstract

When presenting the teaching of Geography, it becomes necessary to understand that it is part of History, Geography, and Social Sciences. This curricular structure has implicitly developed in the Chilean educational system, a position dependent on Geography regarding History, establishing an educational system that assertively takes charge of the comprehension of space but is ultimately about the abilities of historical thought. This way, the resources mentioned for the teaching of the geographical dimension from Unit II, for the teaching of the geographical dimension to 5th-grade primary school Chilean students present in a reduced manner the spatial comprehension of the environment, which is why strategies with little significance are formed and without a pedagogical approach that transfers the knowledge to the student's reality. Thus, the constellation composed of curriculum, geography, history, abilities for the XXI century, and the subjective comprehension of space ends up being a pending challenge and imperative to approach from the teacher's point of view, becoming a first step for the curricular analysis oriented to a creative opening of space and its subjective implications from the classroom.

Palavras-chave: currículo educacional chileno; geografia cultural; geografia da percepção; meio ambiente; compreensão espacial

Keywords: Chilean educational curriculum; cultural geography; geography of perception; environment; spatial comprehension



Introducción

Durante gran parte de lo que va de corrido de siglo XXI, la educación ha sido uno de los derechos sociales que más presencia ha tenido en la discusión pública, siendo testigos de diversas reformas que han pretendido redefinir el rol de la educación chilena. Desde entonces los objetivos de la educación, las políticas educativas y el currículum se han volcado a la búsqueda del desarrollo en el estudiantado de habilidades y competencias que efectivamente les permitan participar e incorporarse en la vertiginosa sociedad contemporánea. Motivado, en parte, por este escenario, el currículum escolar se ha visto envuelto en diversos cambios y transformaciones que han suscitado una serie de debates e interrogantes aún sin responder.

Particularmente, en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales dicha situación se ve aún más complejizada al analizar la propuesta curricular en torno al desarrollo gradual en el estudiantado de competencias asociadas a la comprensión del presente, la cual solo es posible “si se examina el pasado y los procesos históricos que han moldeado la realidad actual, en la que se reflejan permanencias y los cambios entre el ayer y el hoy” (MINEDUC, 2012, p. 139), puesto que la comprensión de un pasado y de un tiempo distante es presentada por el currículum bajo concepciones de enseñanza-aprendizaje tradicionales y reduccionistas (sobre todo en lo que respecta a la Geografía), en disonancia con los propósitos declarados por parte de los documentos ministeriales a desarrollar en el estudiantado habilidades para el mundo actual.

En concordancia con esta perspectiva, esta reflexión surge con la intención de dar continuidad a un trabajo realizado por sus autores durante los estudios de pregrado en la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (PUCV). En ese entonces, a partir de un exhaustivo análisis del programa de estudio de 5° básico y las bases curriculares de 1° a 6° básico de la asignatura, fue posible identificar las permanentes tensiones existentes entre los propósitos, los objetivos generales y transversales, así como también en las habilidades y competencias que se plantean en estos documentos, con foco en la perspectiva geográfica. Si bien no es posible obviar que la enseñanza-aprendizaje de los distintos contenidos de la asignatura dependerán de cómo son abordados por cada profesor(a), dicho accionar resulta ser mucho más complejo en la

práctica, dada la estandarización y cobertura a la que apuntan las políticas educativas imperantes y con ello, el currículum escolar.

Teniendo en cuenta lo anterior, este artículo propone una nueva mirada a la enseñanza-aprendizaje del pasado histórico en correlación con la disciplina geográfica, centrándose en los paradigmas de la Geografía cultural y de la percepción, así como en su traducción didáctica, basada en la utilización de mapas mentales, para ser aplicada a los contenidos de 5° básico, principalmente a la Unidad II: Los viajes de descubrimiento y la conquista de América, en particular los OA01, cual es “explicar los viajes de descubrimiento de Cristóbal Colón, de Hernando de Magallanes y de algún otro explorador, considerando sus objetivos, las rutas recorridas, los avances tecnológicos que facilitaron la navegación, las dificultades y los desafíos que enfrentaron las tripulaciones y el contexto europeo general en que se desarrollaron”, y el OA02, cual es “Describir el proceso de conquista de América y de Chile, incluyendo a los principales actores (Corona española, Iglesia católica y hombres y mujeres protagonistas, entre otros), algunas expediciones y conflictos bélicos, y la fundación de ciudades como expresión de la voluntad de los españoles de quedarse y expandirse, y reconocer en este proceso el surgimiento de una nueva sociedad”. La elección de estos contenidos se justifica en que se gestan como una combinación perfecta entre Historia y Geografía. Por consiguiente, este escrito se abordará teniendo como guía las siguientes preguntas: ¿cómo se comprenden/conceptualizan curricularmente en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales los espacios históricamente distantes, no vividos-no habitados, en el nivel de 5° básico? y, ¿qué tipo de comprensión espacial se promueve en la enseñanza-aprendizaje de estudiantes de este nivel? Para responder cabalmente esas preguntas, esta reflexión se realiza en vista de cumplir con el objetivo de analizar la dimensión subjetiva y perceptiva del paisaje como categoría espacial en los recursos didácticos e indicadores de evaluación propuestos por el Ministerio de Educación para la enseñanza-aprendizaje de los antedichos contenidos.

Este escrito comienza con una teorización y reflexión conceptual en torno al currículum escolar, ahondando en su histórica tensión interna y en las especificaciones del programa de estudios de la asignatura en 5° básico, para luego dar paso a un análisis de los paradigmas seleccionados, resaltando las ideas de paisaje como categoría espacial, la percepción



subjetiva del espacio y su carga identitaria. Posteriormente, se realiza un análisis detallado en torno a los propósitos formativos declarados por el currículum en los objetivos de aprendizaje ya mencionados, junto a sus indicadores de logro y los recursos didácticos dispuestos ministerialmente para su cumplimiento, destacando la importancia de profundizar en la educación escolar las habilidades para el siglo XXI para el desarrollo de un aprendizaje significativo y profundo en los procesos de la comprensión espacial y temporal que se dan en la asignatura. Finalmente, la conclusión refuerza la importancia de desarrollar en el alumnado la subjetividad y percepción individual, con el propósito de formar ciudadanos capaces de comprender contextos locales, regionales y globales en sus realidades pasadas, presentes, habitadas y por transformar.

Reflexión

El currículum escolar chileno: tensiones al interior de las concepciones sobre la enseñanza-aprendizaje de la Geografía

El currículum nacional actual sienta sus bases en el retorno a la democracia, en el año 1990. En ese entonces, a través del Ministerio de Educación (MINEDUC), se impulsaron nuevas políticas y reformas educativas enfocadas en los conceptos de calidad y equidad, con el objetivo de redefinir la formación del estudiante en Chile. Sin lugar a duda, aquel ha sido un proceso gradual lleno de cambios y transformaciones en el ámbito educativo, las cuales se evidencian, por ejemplo, en la promulgación de la Ley LOCE en el año 1990, junto con las reformas educacionales llevadas a cabo en el transcurso de la antedicha década por los gobiernos de Eduardo Frei (1994-2000) y Ricardo Lagos (2000-2006); también en la creación de la LGE (2009) en el primer gobierno de Michelle Bachelet (2006-2010) y que pone fin a la polémica LOCE, sumado al profundo ajuste curricular implementado en el transcurso del mismo año; en el cambio en las Bases Curriculares entre los años 2012 y 2014; y, por último, en la controversial reforma curricular en la malla de 3° y 4° medio en el 2019. Lo anterior da cuenta de una mirada globalizadora que busca alinearse con tendencias de estándares internacionales. Para Abraham Magendzo (2008), lo anterior “permite explicar por qué en el currículum se observa, tanto

la presencia de una concepción curricular académica, centrada en las disciplinas de estudio, como también esquemas de currículum tecnológico cognitivo [...] que intenta entregar un mensaje de transformación social” (p. 12).

Esta perspectiva resulta importante porque, como Gimeno Sacristán (2010) asegura, el currículum, al regular los contenidos, no solo selecciona unos y descarta otros, sino que también los distribuye entre las asignaturas, a la vez que determina el orden de la progresión escolar y con ello el tiempo escolar, todo lo cual constituye el estándar respecto del cual se juzga lo que se considera éxito y fracaso en la escuela. Como se puede apreciar, el currículum tiene un gran impacto en la educación escolar, por lo que no es irrelevante quién lo establece y de qué forma.

Definiciones como las relativas al último punto del párrafo anterior implican la adopción de ciertos modos de pensar. Como bien señala Stephen Kemmis (1993), el currículum no puede ser entendido sin referencia a una metateoría, es decir, el “sustrato de pensamiento en el que cobra sentido el término” (p. 17). Al respecto, el mismo Kemmis (1993) identifica tres metateorías sobre el currículum: la técnica, que se caracteriza por la presentación, de parte de expertos generalmente ajenos al mundo escolar, de perspectivas sobre el desarrollo del currículum dentro de la estructura de la provisión educativa institucional del Estado, planteando cuestiones desde dicha provisión, más que acerca de ella; la práctica, que promueve la deliberación de los profesores para que cada uno reoriente su práctica a la luz de sus propios valores; y la crítica, que problematiza la relación entre educación y sociedad, así como los fines de la escolarización y su puesta a disposición de los intereses del Estado, ofreciendo formas de trabajo cooperativo mediante las que los profesores y otras personas pertenecientes al ámbito educativo puedan presentar visiones críticas que se opongan a los presupuestos y actividades educativas del Estado.

Por tal motivo, resulta pertinente comprender el currículum como un campo constante de batallas, puesto que su elaboración se ve sometida a un arduo proceso de negociación de saberes e intenciones suscitada entre distintos actores sociales. Por ello, no deja de estar exento de tensiones, de intereses y posiciones encontradas y de contradicciones (Magendzo, 1998). Lo anterior responde a un interés por imponer una visión respecto al tipo de sociedad que se busca construir, proyectar y perpetuar a través del tiempo. En otras



palabras, el currículum actúa como “una selección cultural con propósitos formativos, que organiza la trayectoria de alumnos y alumnas en el tiempo y que, en los contenidos, esquemas mentales, habilidades y valores que contribuye a comunicar, es un regulador mayor de su experiencia futura” (Beyer, 2001, p. 214).

Frente a esta situación, durante las últimas dos décadas han quedado al descubierto diversas tensiones, situando en la palestra del debate al sistema educacional chileno existente, yendo desde niveles sistémicos (la forma en que la educación es portadora y transmisora de valores políticos, económicos, sociales y culturales específicos, hasta niveles teórico-prácticos (el qué y el cómo de aquella transmisión). En este contexto, un aspecto clave para entender los fenómenos que refieren a la forma en cómo el currículum ha sido pensado en su función para la sociedad, y cuáles han sido las ideas específicas de aquella construcción para la vida en comunidad, yacen en la idea de que la educación debe entenderse como un factor clave en la producción y reproducción de patrones de cohesión e integración social, especialmente a través de dos vías: a) mediante un currículum nacional, único y centralizado (Cox, 2008; Gazmuri y Lira, 2009) y, b) a través de una estructura institucional, vertical, regulada y homogénea (DeLich e Iaes, 2009).

En el caso reciente, las Bases Curriculares del año 2012 y 2019 permiten acercarse a qué se entiende por educar, cómo se quiere educar y bajo qué conocimientos, valores, actitudes y habilidades se ha de forjar al tipo de estudiante en el país. Frente a esto, dichas bases hacen énfasis en el desarrollo de una sociedad del conocimiento, entendida como “un estadio de las sociedades desarrolladas en las que la información y el conocimiento, principalmente, tienen mayor relevancia y son más necesarias para su funcionamiento y mantenimiento” (Sacristán, 2010, p. 198), así como a “los procesos de transmisión, apropiación y evaluación del conocimiento” (Magendzo, 2008, p. 15). La sensación sintomática de ello se ha manifestado en la creación de una estructura rígida, más que holística e integral, que responde a los modelamientos y requerimientos de una sociedad que pone el acento en la inteligencia racional, bajo estrategias y discursos que estandarizan el currículum por medio de una ciencia que vivifica la racionalidad técnico-instrumental (Oliva & Gascón, 2016). En definitiva, la mayor parte de las prácticas educativas que allí se mencionan dicen relación con la reproducción, elaboración o aplicación del conocimiento.

Respecto a 5° básico, en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales —haciendo mayor hincapié en la segunda disciplina— es relevante preguntarse: ¿cuál es la intención ministerial de proponer y aplicar los contenidos y objetivos específicos seleccionados en este nivel educativo? En primera instancia, el propósito que establece el MINEDUC en la Unidad II considera que en el nivel se desarrolle un “paso de lo descriptivo a un proceso de comprensión empática por el otro, reforzando la valoración por la diversidad cultural” (MINEDUC, 2018, p. 140). Al detenerse en el contexto de la sociedad chilena actual, es posible considerar que existe una perspectiva histórica respecto al creciente multiculturalismo que ha experimentado, y por ello es importante desarrollar en el alumnado una actitud concreta que se exprese en una dimensión cívica. A su vez, al detenerse en las Bases Curriculares del año 2012 se evidencia que su sentido articulador se sustenta en la intención de desarrollar en el estudiante “conocimientos, habilidades y actitudes relevantes y actualizadas, que conforman un bagaje cultural compartido, que vincula a nuestros jóvenes con su identidad cultural y, a la vez, los contacta con el mundo globalizado de hoy” (MINEDUC, 2012, p. 7) o de “desarrollar también las aptitudes necesarias para participar responsable y activamente en una sociedad libre y democrática”, orientándose a que “los alumnos adquieran un sentido de identidad y pertenencia a la sociedad chilena” (MINEDUC, 2012, p. 7). En otras palabras, existe un trasfondo estatal que pretende formar una determinada identidad nacional e incluso un tipo ideal de ciudadano, debido a que:

Esta asignatura pretende ser también un aporte a la conciencia y la valoración de la diversidad humana y cultural del mundo actual, y constituirse como un aporte para lograr una sociedad más inclusiva en la que las diferencias sean apreciadas. Se busca que los estudiantes sean capaces de reconocer la riqueza de la diversidad y de comprender que el género, el origen étnico, las creencias o el nivel socioeconómico, entre otros, no deben ser objeto de discriminación o de diferencia de oportunidades (MINEDUC, 2012, p. 141).

En este sentido, las habilidades actitudinales propuestas por el currículum a desarrollar en estudiantes del nivel se encuentran en total concordancia con estos propósitos, puesto que se centran en el trabajo riguroso, perseverante y emprendedor, de disposición positiva, crítica y autocrítica, en el respeto y en la defensa de la igualdad de derechos entre hombres y mujeres sin distinciones, para desarrollar relaciones



que potencien la participación equitativa en diversos ámbitos; aspecto que se refleja en los contenidos que se pretende abordar en el nivel, dado que comprenden el núcleo histórico y fundante de la formación de la sociedad chilena, y más aún si se analizan en base a una perspectiva estratégica de selección, pues según lo indicado por el MINEDUC, en Geografía se debe generar un trabajo paulatino que refuerza el pensamiento geográfico en base a tres niveles: “en primer lugar, implica identificar y conocer las características del espacio, en segundo lugar, pensar geográficamente implica reconocer el territorio como contexto de distintas actividades humanas y finalmente que requiere el análisis del paisaje y del espacio geográfico chileno, desde una perspectiva integrada con las otras disciplinas” (MINEDUC, 2018 p. 140), permitiéndole al estudiante entablar una relación muy bien balanceada entre lo histórico y su dimensión identitaria, en conexión con lo espacial, orientada a un proceso de formación de largo alcance, que transita desde la orientación espacial hasta su problematización en niveles superiores.

Pese a esta situación oficial declarativa como también al hecho de que si bien la elección de colocar el contenido geográfico de los viajes de descubrimiento y el proceso de conquista de América en 5° básico pareciera estar enfocado en analizar el paisaje y espacio geográfico chileno desde una perspectiva integrada de las disciplinas, desarrollar una comprensión empática, una valoración de la diversidad y reforzar la dimensión cívica en el contexto de globalización mundial, se plantea un serio problema al momento de analizar aquellas perspectivas a la luz específica de las habilidades y los indicadores propuestos por el MINEDUC, lo cual evidencia la importancia de realizar un análisis en profundidad sobre la comprensión del espacio, así como de la enseñanza-aprendizaje de la Geografía promovida para este nivel.

De un análisis realizado a los documentos ministeriales de la asignatura del nivel, particularmente de la Unidad II, es posible observar que las habilidades procedimentales que se proponen se orientan principalmente a la comprensión del tiempo histórico y a su distinción por medio de elementos ligados a procesos de cambio y continuidad en la historia de Chile, acompañados de las causas que desencadenaron dichos procesos históricos en su multicausalidad, por medio de la interpretación de secuencias cronológicas y acontecimientos del pasado en líneas de tiempo, en conceptos temporales como décadas, siglos, etc., y sus fundamentaciones, utilizando fuentes primarias y secundarias para comparar

distintos puntos de vista (por medio de tablas, cuadros comparativos, etc.), discusiones grupales y exposiciones o informes.

Sin embargo, solo una de las habilidades se detiene en que los estudiantes desarrollen una habilidad ligada a lo geográfico, la cual dice relación con formular y responder preguntas relacionadas a temas de interés con el pasado, el presente o el entorno geográfico. Así, se evidencia un potenciamiento ministerial de habilidades esencialmente históricas, en la que los estudiantes del nivel deben generar principalmente una comprensión del pasado y el presente, otorgándole un carácter secundario al desarrollo de habilidades geográficas, lo que, a su vez, se presenta solo como una alternativa opcional de desarrollar en el estudiantado. En consecuencia, las habilidades procedimentales propuestas por el MINEDUC pretenden que los estudiantes desarrollen una concepción de la historia desde lo netamente temporal, relegando a un carácter secundario el desarrollo del pensamiento geográfico-espacial, por lo que dependerá únicamente de cómo cada docente desarrolle e implemente desde sus propias concepciones la Geografía escolar.

Al llevar este panorama a un examen en base a los OA 01 y 02, y considerando en todo momento el propósito de la Unidad II que apunta, en grandes rasgos, a una comprensión profunda de los principales aspectos del proceso de descubrimiento y conquista de América, en favor de desarrollar y promover una comprensión empática de dichos procesos y una reflexión de lo que significa el otro en el marco de una dimensión cívica de respeto y valoración, nos encontramos con más tensiones que concordancias, con más inquietudes que despreocupaciones, lo que invita a llevar a cabo una observación detallada, considerando como punto de partida las ideas conceptuales referidas a la Geografía de la percepción y de la Geografía cultural, a modo de entender la didáctica disciplinar, como una oportunidad enriquecedora, que emana desde la subjetividad espacial.

Historia y Geografía: ¿vínculo o distanciamiento para la comprensión del espacio?

A través del tiempo y del espacio, se desarrolla una historia a cámara lenta que permite descubrir rasgos permanentes. En semejante contexto la geografía deja de ser un fin en sí para convertirse en un medio; nos ayuda a



recrear las más lentas de las realidades estructurales, a verlo todo en una perspectiva según el punto de fuga de la duración más larga (Braudel, 1987, p. 27).

El surgimiento de la Geografía como disciplina científica en nuestro país se enmarca en el positivismo decimonónico, sin embargo, su carácter científico no se ha configurado de manera plana o determinista en cuanto a su aplicación, enfoques o perspectivas. La relación entre Geografía y Geografía escolar en Chile ha residido en la adaptación geográfica como ciencia natural, en su paso por cumplir más bien un rol secundario respecto a la Historia, hasta consolidarse como una disciplina complementaria. De acuerdo con Paloma Miranda (2012), la consolidación de la Geografía como disciplina científica marcadamente positivista dominó el currículum nacional durante todo el siglo XX.

No obstante lo anterior, en la actualidad, en la Geografía escolar chilena perviven parte de sus vestigios, en vistas de una perspectiva reducida de los alcances disciplinares geográficos, como a su vez, pedagógicos, destacando aún un ejercicio descriptivo, así como en el siglo XIX y XX, en que “los contenidos de la asignatura [...] contenían lecciones elementales de cosmografía, Geografía general y política, que estudiaban la conformación del globo terráqueo, descripción de los continentes y las tierras polares. Por una parte, se incluía la división natural del globo, y por otra, la división política de la Tierra (Miranda, 2012, p. 5). Su carácter utilitarista y secundario queda de manifiesto al incluir la disciplina geográfica como parte del nombre de una asignatura —Historia, Geografía y Ciencias Sociales— dando cuenta de una desarticulación entre el discurso ministerial y la práctica misma, ya que si bien se le da un espacio nominativo, la reducción sistemática de la Geografía escolar en Chile hace pensar mayormente en una disciplina subsidiaria respecto a la Historia. Sumada a la reducción de contenidos y a los sucesivos cambios curriculares, su incorporación nominal da cuenta de que no existe posibilidad o intención de relevarla como una asignatura propia, y así poder abarcar toda su profundidad conceptual y práctica, por ende, confirma que esta debe ser sometida a los contenidos históricos.

Si bien los documentos educativos ministeriales abogan por la progresión de habilidades de pensamiento geográfico a desarrollar en las aulas, sin embargo, redundan en una estructura cognitiva y de desglose de los conocimientos geográficos donde la concepción del espacio es objetiva y el tipo

de aprendizaje se vuelve verbal, procedimental y conceptual (Armijo, 2018, p. 95), en vez de uno que involucre activa y significativamente al estudiantado. Al respecto, Andoni Arenas y Víctor Salinas (2013) realizan una importante crítica respecto a la enseñanza de la Geografía escolar chilena, afirmando que:

La forma de generar información en Geografía no se puede limitar a la identificación de lugares [...]. La descripción siempre será un elemento de base que se debe desarrollar, pero las que apuntan a la ubicación debe ser complementadas para dar la oportunidad de relacionar los elementos geográficos descritos y generar conocimiento útil (p. 153).

De esta manera, se busca promover que las y los estudiantes desarrollen habilidades para registrar, analizar, deducir e interpretar diversa información geográfica, con el propósito de conseguir una integración social y personal del aprendizaje. De acuerdo con Alfonso García de La Vega (2011), lo anterior:

Constituye una situación de enseñanza aprendizaje como actividad conjunta y compartida entre el profesor y los alumnos [...] Y además, el alumno también elabora sus conocimientos, sus métodos de estudio y su afectividad [...] resaltando el valor del alumno, tanto en su propio aprendizaje como en la organización y dinámica del grupo (pp. 29-30).

En relación con lo anterior, esta reflexión está pensada precisamente para generar un conocimiento y aprendizaje mucho más significativo en estudiantes de 5° básico por medio del ejercicio de la percepción, frente a un determinado escenario, contexto y actores históricos, con la finalidad, por un lado, de reforzar y velar por el propósito real de la Unidad II, y por otro lado, propiciar un ambiente de aprendizaje centrado en la construcción de conocimiento a través de la participación activa del alumnado, en miras de la adquisición de nuevas destrezas y habilidades cognitivas, rompiendo con aquella concepción tradicionalista de enseñar y aprender la asignatura desde una perspectiva de transmisión y adquisición de conocimientos pasivos por parte del estudiantado, dado que la transmisión del conocimiento geográfico en las aulas, permite:

No solo entender el mundo en el que vivimos desde un punto de vista físico natural, sino que profundiza el entendimiento de la sociedad y las lógicas que la mueven, la construyen y la significa, conformándose como una



poderosa herramienta para la construcción de una vida más armónica con el entorno, de mayor justicia territorial y equidad socio-espacial (SOCHIGEO, 2016, p. 22).

Expuesta aquella idea, la Geografía en el marco de la enseñanza escolar, no puede ser ni abordada, ni entendida como un apéndice de la Historia, sino más bien, como su igual, como su complemento, como parte de su esencia; la enseñanza de la geografía no debe ser entonces, el espacio por el espacio, sino el espacio como sustento de nuestro vivir. Teniendo presente tal fundamento, cabe señalar que todo el análisis de la investigación se sustenta en las ideas teóricas propuestas por la que fue conocida como la Geografía de la percepción, la cual surge en el contexto de la década de 1960, en el que las ciencias sociales comenzaron a evidenciar la complejidad de la realidad en la que se desenvuelve el ser humano, disipando los sesgos que existían por aquel entonces en esta disciplina. En consecuencia, tal como señalan Capel y Urteaga (1991):

Se vio, así, que cada hombre se mueve en un universo personal, organizado concéntricamente en torno a él. La esfera más inmediata es el medio de su actuación habitual, del que posee una información personal y directa: la casa, el barrio, la ciudad, los lugares cercanos que frecuenta el fin de semana. La más alejada estaría constituida por aquellos territorios de los que no se posee más que referencias vagas. La distancia real no tiene nada que ver con la situación de estas esferas perceptivas (p. 62).

Así, esta escuela geográfica se centra en las dimensiones urbanas en las cuales los individuos se desenvuelven. Sin embargo, se destaca la existencia de referencias vagas en los sujetos respecto a espacios desconocidos. Si bien es cierto que estas ideas permiten comprender la respuesta frente al análisis curricular de la investigación, se hace necesario ampliar dicha concepción y hasta cierto punto actualizar el horizonte hacia el cual se dirige, considerando el sentido identitario que el espacio conlleva, es decir, hacer parte también, los aspectos perceptivos que la Geografía cultural ha brindado a la disciplina. De esta forma, entendiendo que la investigación tuvo como categoría espacial articuladora al paisaje, se vuelve necesario entender que:

Cuando se lo considera como lugar de inscripción de una historia o de una tradición, como la tierra de los antepasados, como recinto sagrado, como repertorio de geosímbolos, como reserva ecológica, como bien ambiental, como patrimonio valorizado, como solar nativo, como

paisaje natural, como símbolo metonímico de la comunidad o como referente de la identidad de un grupo, se está enfatizando el polo simbólico-cultural de la apropiación del espacio (Giménez, 2005, p.11).

En suma, lo anteriormente propuesto no pretende recomponer, sino más bien imaginar y re-crear un paisaje histórico desde los lentes de la percepción, con el propósito de que las y los estudiantes del nivel sean capaces de concebir el espacio geográfico como un entorno que se mantiene en constante transformación y que no es unívoco, sino que puede ser interpretado desde la subjetividad individual. En este caso, entendiendo el espacio desde el propio contexto del siglo XV y XVI, siendo primordial situar al estudiantado sensorialmente en el espacio, con la intención de que sean capaces de re-crearlo desde la imaginación.

Alcanzar la meta antedicha forma parte de lo que en la literatura especializada se ha denominado pensar históricamente. En la actualidad el desarrollo de este tipo de pensamiento en el alumnado se ha transformado en uno de los cimientos principales de la formación histórica en etapa escolar, cuando por historia se entiende no un aprendizaje superficial y mnemotécnico, sino un aprendizaje basado “en la comprensión de la construcción de la narración o de la explicación histórica, de las interrelaciones entre personajes, hechos y espacios históricos”, que gira en torno de los cambios sociales, de la temporalidad y de las fuentes, y que está abierto al debate democrático (Santisteban, 2010, p. 35). En concordancia con esta perspectiva, mientras las bases curriculares de 1° a 6° básico disponen que la construcción gradual del pensamiento histórico “constituye un fundamento esencial” (MINEDUC, 2012, pp. 178-179) de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, las bases curriculares de 7° básico a 2° medio indican que aquello “es uno de los principales objetivos” (MINEDUC, 2015, p. 176) de la misma asignatura. A su vez, ambos documentos destacan que la importancia de este tipo de pensamiento radica en ser una herramienta fundamental para desarrollar en el estudiantado una visión crítica y comprensiva de su entorno y del mundo.

Sin embargo, como sostiene Antoni Santisteban (2010), “la formación del pensamiento histórico en la enseñanza obligatoria es una empresa difícil” (p. 36). En el caso de Chile, dicha formación se ve complejizada, además, debido a que el pensamiento histórico no ha recibido la suficiente atención ni en el currículum ni en las aulas, como consecuencia de que



el primero no proporciona “las herramientas ni los mecanismos para elaborar evidencia concerniente a la calidad cabal de su implementación” (Henríquez y Muñoz, 2017, p. 18), y de que la aplicación de evaluaciones estandarizadas como el SIMCE tampoco proporcionan pruebas concluyentes que permitan conocer de qué forma se desarrolla en las salas de clase este tipo de pensamiento. Por ello, esta reflexión pretende transformarse en una instancia capaz de fomentar mayormente en las prácticas docentes el desarrollo de este tipo de pensamiento en el estudiantado, en el cual se incluye la imaginación histórica y el pensamiento crítico-creativo.

En su artículo titulado *La formación de competencias de pensamiento histórico*, Santisteban (2010) propone la existencia de cuatro bloques de competencias históricas, siendo el tercero de ellos el conformado por la imaginación, la empatía y la contextualización históricas, unidas a la formación del pensamiento crítico y creativo, así como por el juicio moral en la historia. Como ya se evidenció, el bajo nivel cognitivo de las habilidades que el currículum escolar chileno busca desarrollar en las y los estudiantes del nivel incitan a que esta propuesta se centre, en primera instancia, en desarrollar la imaginación histórica en el nivel, dado que esta competencia se contempla como el primer paso para alcanzar niveles más profundos de pensamiento histórico en esta área, como lo son las anteriormente señaladas. En resumidas cuentas, para Santisteban (2010) la imaginación histórica pretende otorgar sentido a las acciones, acontecimientos y evidencias históricas a través de la empatía y la contextualización, con la finalidad de poblar los huecos que va dejando el conocimiento histórico, sin la intención de ofrecer una visión completa o perfecta del pasado, ni de referir a sentimientos de fantasía sobre el mismo. Por lo tanto, “podemos viajar en el tiempo con la imaginación histórica, como instrumento útil y necesario del pensamiento histórico como pensamiento creativo, siendo conscientes que lo hacemos desde nuestro contexto cultural y usando el aparato conceptual de la actualidad” (Santisteban, 2010, p. 46). De esta manera, la imaginación histórica se relaciona instrumentalmente con la narración histórica.

Por consiguiente, y entendiendo que la orientación hacia una geografía identitaria y subjetiva requiere de un encuadre pedagógico, se entiende que la enseñanza de la geografía debe, en primera instancia, surgir desde su posición simétrica con la Historia en el currículum nacional, y, en segunda instancia, posicionarse como una enseñanza que propicie la

comprensión del espacio como una dimensión viva, construida, significada e identitaria, es decir, como algo no solamente externo y estudiable, sino que como algo interno y comprensible. Es en este punto en donde la investigación se hace cargo de dicha dimensión del paisaje, contextualizándola en el ejercicio perceptivo de espacios históricamente distantes por parte de los estudiantes. Es precisamente esa distancia histórica, la que re-plantea al paisaje establecido en el currículum (lo que será abordado en el análisis de los recursos sugeridos por el MINEDUC), reforzando así que “como espacio concreto cargado de símbolos y de connotaciones valorativas, el paisaje funciona frecuentemente como referente privilegiado de la identidad socio-territorial” (Giménez, 2005, p.15).

De esta manera, se pretende que el contenido seleccionado —que se gesta como una combinación perfecta entre Historia y Geografía— pueda ser evidencia empírica de cómo los estudiantes comprenden y perciben espacios históricamente distantes, entendiendo que:

El hombre decide su comportamiento espacial no en función del medio geográfico real, sino de la percepción que posee del mismo. Esta se realiza tras la recepción de una información que es filtrada por el sistema de valores de cada individuo y da lugar a una decisión de comportamiento. La mente del hombre, donde tiene lugar la percepción, la formación de la imagen y la decisión se convierte también en un tema de investigación geográfica, ya que es el lugar donde se elaboran estas geografías personales mezcladas con fantasías que constituyen la última Terra Incógnita que queda por descubrir (Capel y Urteaga, 1991, p. 63).

Plantearse las preguntas señaladas en un comienzo, supone entonces, proponer que el ejercicio de enseñanza del paisaje como medio para la comprensión geográfica de espacios históricamente distantes, se aleja inequívocamente de una pura descripción territorial, y se acerca, por ende, a una comprensión perceptiva del ambiente por parte de los individuos (Hiernaux y Lindón, 2006).

Dicho esto, de ahí que se concibe la existencia de un determinismo geográfico planteado por el orden curricular, el cual debería nutrirse de recursos e ideas orientadas por “la percepción vivencial del territorio, lo que ha conducido al redescubrimiento del paisaje como instancia privilegiada de la percepción territorial, en la que los actores invierten en forma entremezclada su afectividad, su imaginario y su



aprendizaje socio-cultural” (Giménez, 2005, p.14). En otras palabras, el desarrollo de la investigación se erige desde una relación continua entre Historia, Geografía, paisaje y percepción, dando paso a una geografía curricularmente viva.

Sumado a todo lo anteriormente señalado, es importante destacar que la mencionada Geografía de la Percepción y la añadidura del rasgo identitario establecido por la Geografía cultural, utiliza como recurso los mapas mentales, no obstante, es importante señalar que existen múltiples estilos para emplearlos, y todos provienen desde la concepción empírica-subjetiva del individuo sobre el espacio. De acuerdo con Buzai (2011), esta concepción entiende que:

La realidad es la base empírica (ambiente) que genera diferentes estímulos a los individuos, a través de la percepción individual se construye una imagen subyacente que solamente puede ser captada gráficamente a través de una representación; la base empírica en cuanto ámbito espacial, avanza hacia las respuestas espaciales que genera la percepción y el mapa mental plasmado en el papel en tanto representación cartográfica que podrá ser indicadora (en su generalización) de un mapa funcional del área de estudio (p. 3).

Bajo la lógica anterior, el presente artículo no busca la reproducción de estrategias tradicionales para la enseñanza de la geografía, sino una reflexión crítica frente a la comprensión perceptiva que existe dentro de los recursos ministeriales propuestos, entendiendo que tal como ha señalado Gould (1975):

La percepción de paisajes se encuentra orientada al estudio de paisajes en la cual se aborda la valoración de los paisajes a través de la cultura; la percepción del espacio se encuentra interesada por la denominada ‘inteligencia espacial’, intentando ver de qué manera se desarrollan capacidades a través de la utilización de mapas (citado en Buzai, 2011, p. 5). Es decir, no basta con el recurso por el recurso, el mapa por el mapa, sino más bien, la trascendencia del recurso respecto a la carga identitaria, histórica y cultural que tanto la cartografía como su percepción por parte de los estudiantes pueda poseer.

En palabras de José Sancho Comíns (2013), el uso de la cartografía como recurso didáctico en las aulas es de larga data, dada la importancia del aprendizaje localizado en la disciplina geográfica, debido a que “siempre conviene fijar en el espacio aquello de lo que se está hablando en clase” (Sancho, 2013, p. 17). En efecto, la cartografía es fundamental para la

transmisión del conocimiento geográfico, otorgándole a la disciplina un rasgo distintivo, al actuar como tercer elemento esencial entre alumnado y profesor, pudiendo “entablar un verdadero diálogo que progrese cada vez más en el conocimiento del tema objeto de estudio” (Sancho, 2013, p. 18). Como consecuencia de lo anterior, la Geografía escolar ha debido mantenerse en permanente renovación metodológica y didáctica con el fin de adaptarse a la nueva sociedad del conocimiento, que exige que el acceso a la información y su intercambio sea mayor. Para Ricardo Luque (2011), el creciente desarrollo de las nuevas tecnologías aplicadas a la cartografía han posibilitado significativas mejoras en cuanto a la magnitud de información y sobre todo a la facilidad de acceso a la misma, puesto que “la divulgación masiva de imágenes espaciales por los medios ha ayudado a que las personas se familiaricen muy temprano con espacios o lugares lejanos que anteriormente solo podían representarse con mapas de difícil acceso, complejos de leer y de entender” (p. 184). De ahí la importancia de trabajar en las aulas con todos aquellos recursos que faciliten el acercamiento estudiantil a diversos hechos geográficos desde una perspectiva global.

No obstante lo anterior, la instrucción y el desarrollo en el aula de técnicas y habilidades relacionadas con la cartografía tradicional no pueden ser marginadas, puesto que poseen una importancia sustancial en la construcción del “alfabeto o los signos básicos con los que se elabora el nuevo lenguaje cartográfico” (Luque, 2011, 184). Por ello, para Luque (2011) el dominio de técnicas de representación cartográfica, sean tradicionales o innovadoras, son necesarias como cualquier otro código de comunicación, por lo que nuestros estudiantes deben desarrollar un mínimo de “alfabetización cartográfica”, por medio de diversas herramientas que permitan desarrollar competencias para el manejo de información geográfica, acordes con las habilidades para el siglo XXI. En otras palabras, la sociedad actual plantea nuevos desafíos a la disciplina geográfica, estimulando a la formación de estudiantes que sean cada vez más capaces de manejar información geográfica compleja, por lo que “es necesario saber manejar e interpretar mapas dinámicos que permitan apreciar diferentes territorios y analizar, con su ayuda, la mayor cantidad de información posible” (Luque, 2011, p. 187).



Desde la forma al fondo: análisis de los OA01 y OA02

Considerando los aspectos mencionados, uno de los hallazgos fundamentales del análisis curricular realizado fue el tipo de indicadores de evaluación establecidos para el monitoreo de aprendizajes de la Unidad señalada. En este aspecto los indicadores contemplan: trazar en un mapamundi las rutas de los principales viajes de descubrimiento; ubicar en una línea de tiempo u otro recurso los viajes de descubrimiento; dar ejemplos de algunos adelantos tecnológicos que permitieron perfeccionar la navegación, como la brújula, el astrolabio, la carabela, entre otros; explicar el contexto general europeo en el que surgieron los viajes de exploración, destacando factores como la necesidad de encontrar nuevas rutas comerciales y los avances técnicos, entre otros; describir apoyándose en fuentes y mapas, características generales de los viajes de exploración de Cristóbal Colón y Hernando de Magallanes - Sebastián Elcano y ilustrar utilizando diversas fuentes, las impresiones de los integrantes de las primeras expediciones que arribaron a América.

Al poner atención a tales indicadores, lo que emerge primeramente a la vista es que las expectativas o al menos, las posibilidades didácticas, se ven, preliminarmente hablando, constreñidas por el carácter taxonómico del indicador. Bajo esta premisa, tan solo 2 de los 6 indicadores abren la posibilidad a la comprensión subjetiva del paisaje, al situarse el foco en el trazar e ilustrar. Sin embargo, pese a que dichos indicadores abren la posibilidad al trabajo perceptivo-espacial, quedan tan solo en una suerte de percepción conducida hacia resultados concretos, por lo que el proceso de re-creación e imaginación del paisaje, termina no surgiendo del estudiante sino, en este caso, de una especificidad histórica. Es más, tan solo el indicador 1 y el indicador 6 se dirigen de forma directa a la dimensión geográfica de los contenidos de la unidad, por lo que se confirma lo que ya se venía adelantando: el rol periférico que cumple la comprensión del espacio en el currículum nacional.

Por su parte, los recursos propuestos por el MINEDUC para la consecución de dichos indicadores también terminan por reducir el potencial del contenido de la unidad en cuanto a su dimensión geográfica a una posición relegada, apuntando

a que las actividades sean más una reproducción de contenidos casi memorizados, y no a una comprensión subjetiva del espacio. Teniendo en cuenta aquello, encontramos, por ejemplo, que el recurso llamado El desafío de descubrir América¹, plantea desde un comienzo, que el proceso de descubrimiento del continente americano supuso el descubrimiento de nuevos paisajes naturales, lo cual, si bien aborda una de las dimensiones de la categoría espacial abordada en este artículo, no considera al menos de forma clara para el estudiante, la dimensión identitaria que dicha categoría conlleva, es más, la actividad supone una mirada al espacio desde una lógica europea, lo cual, confirma aún más, una suerte de desertificación perceptiva del espacio.

Cabe señalar esto, no solo porque el recurso no considera la riqueza del camino perceptivo, sino porque en líneas más generales, tan solo 2 de los 15 recursos disponibles para trabajar el OA01 consideran la imaginación y la percepción como camino para desarrollar la dimensión geográfica de la unidad, ya que, si bien un recurso 3 llamado El viaje de Magallanes² utiliza la cartografía como recurso, esta no es, en primer lugar, mental y segundo, pretende tan solo la identificación de rutas de viaje, por lo que no plantea una apertura a un ejercicio perceptivo-subjetivo. De esta manera, tanto indicadores como recursos terminan tributando mayoritariamente a las habilidades de pensamiento histórico, lo que, si bien no está mal, debiese re-pensarse, y darle cabida significativa a la Geografía y no tan solo a una perspectiva física.

Además de ello, dicho recurso plantea como instrucción para el estudiante el ejercicio de imaginar e ilustrar las experiencias de los descubridores en torno a la lectura de 3 fuentes primarias, por lo que dicho ejercicio no daría paso real a la percepción, sino más bien, a lo que las fuentes describen. Si bien pudiera ser considerado como un paso para la apertura hacia una geografía de carácter más identitaria y cultural, al avanzar en el recurso no se profundiza en dichas habilidades, sino que se retorna al sentido eminentemente histórico de las fuentes, preguntándose por los desafíos que enfrentaron los descubridores y sus opiniones.

¹ Recurso: El desafío de descubrir América. Recuperado de: https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-23163_recurso_pdf.pdf

² Recurso: El viaje de Hernando de Magallanes. Recuperado de: https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-32382_recurso_pdf.pdf



Si consideramos un segundo recurso, llamado El descubrimiento de América³, el foco de la actividad está puesto en la lectura de una fuente, desde la cual se abordará hasta cierto punto, la dimensión geográfica del contenido, es decir, nuevamente se va desde la Historia hacia la Geografía y no viceversa. En este sentido, si bien el recurso busca que el estudiante responda ciertas preguntas en las cuales se incluyen elementos de comprensión subjetiva del paisaje por medio de preguntas tales como: Si usted hubiera viajado en las naves de Colón, ¿qué señal le habría hecho pensar que la tierra estaba cerca?, ¿por qué?, ¿podemos reconocer fácilmente la isla a la que llegó Cristóbal Colón? ¿Por qué?; estas no terminan de hacer que dicha percepción cobre un sentido total para el estudiante, ya que nuevamente es la información contenida en la fuente la que actúa como ruta y no la propia imaginación histórico-espacial del estudiante.

Por otro lado, el mismo recurso plantea luego de dichas preguntas, una sección en la que el alumno debe dibujar la escena de llegada de Colón a América, lo cual si bien podría calificarse como un ejercicio meramente perceptivo-imaginativo, se concentra en el transcurso de una coyuntura particular más que en lo meramente geográfico o en la identidad de los sujetos involucrados en dicha escena, además de que el mismo recurso propone al comienzo una ilustración de la escena, por lo que en realidad, el estudiante puede ser inducido a una imagen tipo, que podría no condecirse con la propia percepción espacial que este posea.

Así, el paisaje y todas sus posibles dimensiones terminan siendo un concepto desdibujado dentro del currículum y sus propuestas didácticas, estableciéndose una primacía de las habilidades históricas por sobre las geográficas, lo que, por ende, termina diezmando la real riqueza de la unidad mencionada en cuanto a su carácter espacio-cultural.

En lo que respecta al OA02, nuevamente se presenta un camino totalmente distinto que lo que se presenta en el propósito de la unidad, es decir, en esta búsqueda de generar una reflexión de lo que significa el otro, reforzando la tolerancia, la valoración de la diversidad y el respeto por las distintas culturas, los indicadores se sitúan solamente en una enseñanza geográfica basada en la constante elaboración de líneas de tiempo, descripciones exhaustivas de ciertos acontecimientos y la identificación (y justificación) de las principales

características de la *empresa de conquista*; agotándose en sí mismos al analizarlos a la luz de un aprendizaje significativo que ayude al estudiantado a desarrollar un pensamiento abstracto extendido y no puramente de observación y recordación de acontecimientos.

Siguiendo lo propuesto por Rodríguez (2010), dicha realidad da cuenta de que la Geografía en los procesos de aprendizaje ha tendido históricamente a asociarse con acciones memorísticas que no tienen repercusión profunda ni significativa para los estudiantes e inclusive para los profesores. Ambos objetivos de aprendizaje evidencian el cómo las habilidades a desarrollar poco tienen relación con la enseñanza y comprensión de lo que significa e implica el pensamiento espacial y geográfico, relegando a la Geografía a una posición de ciencia auxiliar de la Historia subordinada a la multiplicidad de indicadores de evaluación planteados por el MINEDUC, lo cual termina por dar como resultado la débil apropiación crítica por parte del estudiantado y la concepción de un espacio meramente objetivo.

Al dirigirnos a los recursos propuestos ministerialmente para del antedicho OA, la situación se torna aún más clara e ilustrativa. La conquista de México y Perú⁴ da cuenta de una actividad profundamente memorística y reduccionista sobre el complejo proceso de la conquista, siendo difícil poder rescatar algún rasgo positivo de la misma. ¿Qué mensaje nos entrega esta proposición?, ¿qué tipo de aprendizaje se espera conseguir por parte de las y los estudiantes? Primeramente, algo intrascendente y superficial, de poca significancia que se recordará como la actividad que se hizo en clases y no requirió mayor compromiso alguno. No puede existir, por tanto, una vinculación real y de importancia con los contenidos, ni tampoco la promoción de un espacio crítico, interpretativo y que involucra las habilidades de percepción. Asimismo, las habilidades a desarrollar, como el pensamiento temporal que aquí se explicita, reduce la comprensión del espacio y los procesos complejos que contiene el mismo. Por consiguiente, esta actividad se queda en un nivel taxonómico bajo, como es la descripción, lo que no invita ni a involucrarse significativamente con el contenido, ni tampoco a entender el proceso de conquista en su complejidad.

En lo que atañe al pensamiento espacial, considerando que es un razonamiento asociado al entendimiento de la realidad

³ Recurso: Descubrimiento de América. Recuperado de: https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-23164_recurso_pdf.pdf

⁴ Recurso: La conquista de México y Perú. Recuperado de: https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-218687_recurso_pdf.pdf



social que le permite al sujeto procesar la realidad e interpretarla, comprendiendo la óptica internacional desde la interacción material y temporal (SOCHIGEO, 2016), se observa que dicha propuesta se estanca en un nivel identificatorio y descriptivo, dificultando la movilización de las experiencias de cada estudiante en beneficio de la construcción de un conocimiento espacial que les permita comprender las pasadas y presentes espacialidades, siendo más beneficioso actividades que pongan su acento en lo estratégico y lúdico para trabajar la interpretación de las dinámicas geográficas que ayudaron a conformar a las identidades de América del entonces siglo XVI como del mundo actual.

Por su parte, La conquista de Chile⁵ presenta un aspecto positivo necesario de mencionar: la incorporación de una actividad cuyo medio es la elaboración de un diario de vida puede resultar ser beneficioso en la medida en que permite entregar un espacio para desarrollar habilidades y capacidades ligadas a la imaginación histórica propias de un planteamiento de situación ficticia de creación del diario de un individuo de la respectiva época. Sin embargo, el problema se presenta que dicha actividad corre el riesgo de sufrir de una comprensión superficial de la relación sociedad-naturaleza, es decir, de la confluencia que existe e influye al uno y al otro. A su vez, se puede dar un aprendizaje secundario precisamente sobre los procesos de fundación de las ciudades coloniales en Chile del siglo XVI, y no solo porque la actividad centra su atención en la creación de un diario de vida de personas y situaciones particulares, sino porque el foco no se encuentra en el pensamiento espacial-geográfico, sino en las individualidades que yacen en este espacio, entregando una señal implícita de que cada uno se ven por separados. Esto se ve respaldado aún más porque no se explicitan las habilidades que se quieren trabajar, solo se menciona el trabajo con fuentes.

Al ser la escuela el espacio por excelencia donde se experimenta una intensa alteridad, se van adquiriendo explícita e implícitamente virtudes necesarias para la vida en una sociedad globalizada. La educación geográfica tiene, precisamente, un rol fundamental en el desarrollo personal, intelectual y emocional de futuros ciudadanos, siendo necesario entregar una enseñanza que aporte en la comprensión e identificación del entorno en que se desenvuelven, como también

ser conscientes de los espacios vividos en épocas anteriores. Fomentar un pensamiento sistémico “brinda a los estudiantes de enseñanza básica y media la posibilidad para desarrollar actividades que promuevan un cambio de actitud y una valoración hacia el entorno local, transformándose en ciudadanos responsables que se vinculan activa y favorablemente con el espacio geográfico” (SOCHIGEO, 2016, p. 22), ayudándolos a analizar y reflexionar sobre las realidades espaciales pasadas, presentes y por transformar.

Por último, cabe destacar que el contenido de la actividad El proceso de conquista de Chile⁶ demuestra nuevamente la existencia de una concepción curricular reduccionista sobre la Geografía. Si bien la posibilidad de permitir que los estudiantes indaguen por su cuenta demuestra ser una proposición didáctica interesante, suponiendo que existe un trabajo previo para este nivel educativo que les enseñe y guíe sobre los procesos de investigación y extracción de información, la mayor problemática yace en la contradicción entre el tipo de actividad, la identificación y ubicación de fechas de fundaciones de ciudades; el medio, que es la indagación; y las preguntas claves, las cuales se consideran que posicionarían al estudiante en una situación de gran dificultad para contestar considerando que el objetivo de la actividad no se relaciona con el propósito que persiguen preguntas de un nivel cognitivo más complejo.

¿Cómo conseguir una comprensión espacial si la actividad refleja una lógica limitada de los procesos geográficos-territoriales de la fundación de ciudades?, ¿qué mensaje pedagógico entrega el currículum escolar sobre la geografía en este proceso de enseñanza-aprendizaje? Asimismo, se sostiene que las habilidades que se declaran en este objetivo de aprendizaje (pensamiento temporal y pensamiento crítico) no se condicen con el contenido conceptual, procedimental y actitudinal. El único mensaje que aquí se manifiesta es que la comprensión del espacio y la geografía se encuentran supeditados a meros acontecimientos puntuales que yacen en solo un espacio y tiempo definido, obviando el carácter sistémico. El pensamiento geográfico es visto solo como un indicador de evaluación capaz de representar la ubicación, secuenciar los acontecimientos y comparar situaciones, dando cuenta de un desconocimiento del espacio, aunque no

⁵ Recurso: El proceso de conquista de Chile. Recuperado de: https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-218698_recurso_pdf.pdf

⁶ Recurso: La conquista de Chile. Recuperado de: https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-218688_recurso_pdf.pdf



de la Geografía, como una categoría autónoma del pensar histórico (Santos, 2000).

Desarrollar este tipo de competencias de pensamiento histórico en estudiantes del nivel produciría cambios significativos en la enseñanza-aprendizaje de la asignatura en las aulas del país, dado que el pensar críticamente el pasado les permitiría a los profesores repensar sus prácticas con la intención de fomentar en sus estudiantes la capacidad de ser actores y ciudadanos más críticos, tornándose relevante el cómo el estudiante construye su conocimiento histórico y de qué forma este es resignificado para ser utilizado en la realidad, para insertarse adecuadamente en la construcción de la sociedad actual (Pagés, 2009); lo que estaría en mayor sintonía con respecto a los propósitos en los cuales dicen sustentarse las bases curriculares ministeriales.

Lo anteriormente señalado permitiría, además, poner el foco en un tipo de enseñanza conducida por el aprendizaje significativo. Mónica Martínez, Dennis McGrath y Elizabeth Foster, citadas por Mónica Cortez (2018), contabilizan seis competencias relativas a este tipo de aprendizaje: creatividad, pensamiento crítico, comunicación, colaboración, carácter y ciudadanía, todas las cuales posibilitarían la formación integral en las y los estudiantes al proporcionar distintas herramientas que les ayuden a construir su identidad y a desarrollar habilidades y competencias que efectivamente les permitan participar e incorporarse en la vertiginosa sociedad contemporánea, ya que aprender en profundidad representa importantes ventajas que aprender de otras maneras, como superficial o estratégicamente. Al relacionar correctamente el conocimiento con la experiencia cotidiana (Fasce, 2007), este aprendizaje le permite al estudiante insertarse de mejor manera en su contexto sociocultural más allá de la sola escuela, lo que comúnmente refuerza su autonomía, su autoconcepto y, en último término, su autoestima.

Por ende, a la larga, este tipo de aprendizaje proporciona al estudiante una motivación intrínseca especial por seguir aprendiendo. En parte debido a estas ventajas, aprender significativa y profundamente se ha ganado un lugar propio en la investigación educativa, gracias a lo cual se ha podido concluir, por ejemplo, que es preferible que el profesor asuma un rol de facilitador y guía del aprendizaje en vez de mero transmisor de la información, para así concurrir al logro de aprendizajes profundos en vez de superficiales, o que es importante relacionar diferentes temas, cursos y disciplinas al

implementar la enseñanza, ya que así se hace más fácil para los alumnos identificar las conexiones de los conocimientos provenientes de distintas asignaturas. En otras palabras, “estamos en las primeras etapas de una revolución del aprendizaje que definirá en términos específicos al ciudadano del futuro como una persona que sabe, que hace y que puede actuar productivamente en un mundo complejo” (Fullan y Langworthy, 2014, p. 81), en concordancia con el fortalecimiento de las habilidades para el siglo XXI, es decir, aquellas necesarias para la vida, el trabajo y la participación ciudadana en el mundo contemporáneo (CIAE, 2016).

Conclusión

En el currículum escolar chileno siguen persistiendo tensiones y discusiones que van desde categorías sistémicas, en la lógica de su transmisión de valores políticos, económicos, sociales y culturales específicos, y en la difusión de mensajes sobre concepciones educacionales particulares; hasta niveles teóricos y prácticos, relacionado al qué y cómo de esta misma transmisión para con la función que le atañe respecto a la formación y reproducción de una sociedad.

Para el caso específico de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, en la Geografía escolar perviven rasgos decimonónicos, sobre todo en lo que respecta a su rol secundario respecto a la Historia y la persistencia de una lógica científica —en los enfoques y perspectivas académicas— que acentúa un horizonte reducido de los alcances disciplinarios geográficos y pedagógicos en la insistencia de ejercicios esencialmente descriptivos y memorísticos, que poco tienen que ver con los propósitos de desarrollar en el estudiantado de 5° básico una comprensión empática por el otro, una valoración de la diversidad y reforzamiento en la dimensión cívica en el contexto de globalización mundial, a partir de los contenidos analizados a la luz de las habilidades, competencias e indicadores para alcanzar dicho fin.

De ahí que se concibe la existencia de un determinismo geográfico planteado por el orden curricular, el cual debiera nutrirse de recursos e ideas orientadas por “la percepción vivencial” del territorio, siendo menester la promoción de un aprendizaje mucho más significativo en estudiantes del nivel por medio del ejercicio de la percepción con la finalidad de reforzar y velar por los propósitos declarados por los documentos ministeriales analizados en el contenido



seleccionado, así como también propiciar un ambiente de aprendizaje centrado en la construcción de conocimiento a través de la participación activa de cada estudiante, en miras de la adquisición de nuevas destrezas y habilidades, rompiendo con aquella concepción tradicionalista de enseñar y aprender la asignatura desde una perspectiva de transmisión y adquisición de conocimientos pasivos.

En suma, la Geografía cultural y la Geografía de la percepción se presentan como paradigmas que ayudan a la promoción de la imaginación y re-creación de un paisaje histórico desde los lentes de la percepción, para ayudar así a comprender el espacio geográfico como un entorno en constante transformación, que puede ser interpretado desde la subjetividad individual, movilizándolo, en efecto, las destrezas del pensar históricamente en provecho del desarrollo de la inteligencia espacial, dando como resultado positivo la apropiación crítica por parte del estudiantado y el quiebre de una lógica objetiva del espacio. Paradigmas educacionales que perpetúan lo anterior en una sociedad globalizada y fundamentalmente tecnológica, proporciona más obstáculos que facilitadores en la formación personal, intelectual y emocional de futuras(os) ciudadanas(os) en su pensar y valorar sistemáticamente el entorno local, regional y global en sus realidades pasadas, presentes, habitadas y por transformar.

Referencias

- Arenas, A. y Salinas, V. (2013). Giros en la Educación Geográfica: renovación de lo geográfico y lo educativo. *Revista de Geografía Norte Grande*, (56), 143-162.
- Armijo, F. (2018). Pensar Geográficamente: Una aproximación a la enseñanza de la geografía desde el currículum al aula. *Revista Saberes Educativos*, (1), 83-101.
- Beyer, L. E y Liston, D. P. (2001). *El currículo en conflicto. Perspectivas sociales, propuestas educativas y reforma escolar progresista*. Ediciones Tres Cantos.
- Bolívar, A. (2008). *Didáctica y Currículum: De la modernidad a la posmodernidad*. Barcelona: Ediciones Aljibe, S.L.
- Braudel, F. (1987). *El Mediterráneo y el mundo mediterráneo en la época de Felipe II*. Fondo de Cultura Económica.
- Buzai, G. (2011). La construcción de mapas mentales mediante apoyo geoinformático. Desde las imágenes perceptivas hacia la modelización digital. *Revista Geográfica de Valparaíso*, (44), 1-17.
- Capel, H. y Urteaga, L. (1991). *Las Nuevas Geografías*. Salvat Ediciones.
- Cortes, M. (17 de agosto de 2018). Liderar para promover el aprendizaje profundo en los estudiantes: el desafío de los líderes educativos en el siglo XXI. *Líderes Educativo*. <https://www.lidereseducativos.cl/recursos/liderar-para-promover-el-aprendizaje-profundo-en-los-estudiantes/>
- Comisión de Educación Geográfica de la Sociedad Chilena de Ciencias Geográficas y Universidades Chilenas. (2016). Una Educación Geográfica para Chile. <http://sociedadchilenadecienciasgeograficas.cl/2014/wp-content/uploads/2016/11/SOCHIGEO-2016-UNA-EDUCACION-GEOGRAFICA-PARA-CHILE.pdf>
- Cox, C., Gazmuri, R. y Lira, R. (2009). Currículos escolares y sus orientaciones sobre Historia; Sociedad y Política. Significados para la cohesión social en América Latina. En: Cox, C. y S. Schwartzman (eds.): *Políticas educativas y cohesión social en América Latina*. CIEPLAN.
- Delich, A. (2009). Sistemas educativos y cohesión social: La reconstrucción de “lo común” en los Estados Nacionales del siglo XXI. En: Cox, C. y S. Schwartzman (eds.): *Políticas educativas y cohesión social en América Latina*. CIEPLAN.
- Fasce, E. (2007). Aprendizaje profundo y superficial. *Revista Educación. Ciencias. Salud*, 4(1), 7-8.
- Fullan, M. y Langworthy, M. (2014). Una rica veta. Cómo las nuevas pedagogías logran el aprendizaje en profundidad. Pearson.
- García, A. (2011). Revisión epistemológica a la didáctica de la geografía. Contribución curricular y metodológica. *Revista Anekumene*, (2), 17-36.
- Giménez, G. (2005). Territorio e identidad. Breve introducción a la geografía cultural. *Trayectoria*, VII (17), 8-24.



- Hiernaux, D. y Lindón, A. (2006). *Tratado de geografía humana*. EDITORIAL ANTHROPOS.
- Kemmis, S. (1993). *El currículum: Más allá de la teoría de la reproducción*. Morata.
- Luque, R. (2011). El uso de la cartografía y la imagen digital como recurso didáctico en la enseñanza secundaria. Algunas precisiones en torno a Google Earth. *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, (55), 183-210.
- Magendzo, A. (1998). El currículum escolar y los objetivos transversales. *Revista Pensamiento Educativo*, (22), 193-205.
- Magendzo, A. (2008). *Enfoques Pedagógicos. Dilemas del currículum y la pedagogía. Analizando la Reforma Curricular desde una perspectiva crítica*. LOM Ediciones.
- MINEDUC. (2012). Bases curriculares. 1° a 6° Básico. Santiago: Unidad de Currículum y Evaluación. http://archivos.agenciaeducacion.cl/biblioteca_digital_historica/orientacion/2012/basescurricularesbasica_2012.pdf
- MINEDUC. (2018). Bases curriculares. 1° a 6° Básico. Santiago: Unidad de Currículum y Evaluación. https://curriculumnacional.mineduc.cl/614/articulos22394_bases.pdf
- 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. *Revista Anekumene*, (4), 51-71.
- Oliva, M. y Gascón, F. (2016). Estandarización y racionalidad política neoliberal: Bases Curriculares de Chile. *Campinas*, 36(100), 301-318.
- Pagés, J. (2009). El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, (7), 69-91.
- Rodríguez, E. (2010). *Geografía conceptual: Enseñanza y aprendizaje de la Geografía en la Educación Básica secundaria*. Bogotá, Colombia: Tercer Mundo.
- Sacristán, J. G. (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Editorial MORATA, S.L.
- Sancho Comíns, J. F. (2013). El mapa como recurso didáctico en la enseñanza y aprendizaje de la geografía. *Didáctica Geográfica*, (1), 15-20.
- Santisteban, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clío & Asociados*, (14), 34-56.
- Santos, M. (2000). *La naturaleza del espacio. Técnica y tiempo. Razón y emoción*. Ariel Geografía.