



Salesiana

UNIVERSIDAD CATÓLICA
SILVA HENRÍQUEZ

Facultad de Educación

Escuela de Educación en Historia y Geografía

ENSEÑAR GEOGRAFÍA DESDE LA TRANSVERSALIDAD DEL PAISAJE
SISTÉMICO SUSTENTADO EN PRINCIPIOS CIENTÍFICOS Y DIDÁCTICOS DE
LAS CIENCIAS SOCIALES

Seminario para optar al grado de Licenciado en Educación y al título profesional de
Profesor Media en Historia y Geografía

AUTORES:

DIEGO ARAYA SANHUEZA
THAMARA CACERES CAMPOS
VALENTINA CATALAN BECERRA
MATIAS CONSTANZO JOFRE
MARÍA HARISTOY CATALAN
MACARENA HERNANDEZ ANDIA
MIRKO JIMENEZ CONTRERAS
ANIBAL VARGAS ECHEGOYEN

PROFESORA GUÍA:

ROSSER BIANCHI PARRAGUEZ
DOCTORA EN GEOGRAFIA, PAISAJE Y MEDIO AMBIENTE.

Santiago de Chile

2015

Tabla de Contenido

Tabla de Contenido.....	2
Resumen	4
Introducción.....	5
CAPITULO I: Presentación de la investigación.	9
I.I. Presentación del problema de investigación.	9
I.II. Justificación del problema de investigación.....	11
I.III. Objetivos.	13
I.III.I. Objetivo general.	13
I.III.II. Objetivos específicos.	13
I.III.III. Preguntas de la investigación.	14
I.III.IV. Hipótesis.....	15
I.IV. Aspectos metodológicos.	15
I.IV.I. Paradigma filosófico.	15
I.IV.II. Enfoque investigativo.....	15
I.IV.III. Tipo de estudio.....	17
I.IV.IV. Tipo de diseño.....	18
I.V. Limitaciones del problema de investigación.....	19
VI. Aportes de la Investigación.	19
I.VII. Estructura de la investigación.....	20
CAPITULO II: Marco teórico. La visión sistémica del paisaje, una nueva perspectiva didáctica para aprender el mundo.....	22
II.I. La geografía como ciencia educativa del paisaje.....	22
II.II. El paisaje integrado: sujeto de acción educativa	25
II.II.I. Concepto de paisaje sistémico.....	25
II.II.II. Escuelas geográficas relacionadas con el paisaje integrado.....	27
II.III. La visión de la geografía del currículo de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en la educación chilena.	34
II.III.I. Contenidos y objetivos geográficos en el curriculum actual.....	37
II.IV. El enfoque transversal de la educación geográfica.....	53
II.V. Los Principios Científicos-Didácticos como elementos de la transversalidad en geografía.....	58

II.VI. Principios Científicos-Didácticos (PCD): su definición.....	60
II.VII. Principio de espacialidad.....	62
II.VII.I. Definiendo el principio de espacialidad.	62
II.VII.II. Particularidades del principio de espacialidad.	63
II.VIII. Principio de temporalidad.....	69
II.VIII.I. Definición del principio de temporalidad.	69
II.VIII.II. Particularidades del principio de temporalidad.	70
II.IX. Principio de Continuidad y cambio.	76
II.IX.I. Definiendo el principio de continuidad y cambio.	76
II.XI.II. Particularidades del Principio de continuidad y cambio.	79
II.X. Principio de conflicto consenso.	81
II.X.I. Definiendo el Principio de conflicto y consenso.	81
II.X.II. . Particularidades del principio conflicto-consenso.	81
II.XI. Principio de interdependencia.....	86
II.XI.I. Definición del principio de interdependencia.....	86
II.XI.II. Particularidades del principio de interdependencia.....	87
II.XII. Aplicación de los PCD en la enseñanza de la geografía en el enfoque de paisaje sistémico.	90
II.XII.I. Visión sistémica de un encuentro entre dos mundos.....	90
II.XII.II. La ciudad como espacio público.....	94
II.XII.III. Educación en el aula, un referente sistémico que integra los PCD.....	97
II.XIII. Concepto de didáctica sistémica del paisaje.	100
II.XIII.I. Didáctica.	100
II.XIII.II. Didáctica de la geografía.	101
CAPITULO III: Análisis de datos.....	105
III. I. Construcción de instrumento de evaluación.....	105
III.I.I. Pauta de observación en aula.....	108
III.II. Análisis de datos	110
III. III. Plan de análisis.....	110
III. VI. Análisis de criterios e indicadores.....	112
III. V. Análisis de datos por nivel.....	124

CAPITULO IV: Propuesta de estrategias para la aplicación de la transversalidad del paisaje en el aula.....	132
CAPITULO V: Conclusiones.....	144
Bibliografía.....	153

Resumen

La investigación destinada a evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la geografía de docentes en cursos de 7° de Enseñanza Básica a 4° de Enseñanza Media en el aula, se desarrolla con la mirada en tres líneas conceptuales: El paisaje como entidad sistémica, la transversalidad de la geografía en su arista de ciencia educativa del paisaje, y los Principios

Científicos-Didácticos como ejes interdisciplinarios en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

Para tal efecto se realizó una investigación de carácter mixto. En el aspecto cuantitativo se diseñó e implementa un instrumento de observación, que permite la recolección de información que conlleva al reconocimiento del docente en el aula de la asignatura, en diferentes establecimientos educacionales, para luego tabular, analizar y extraer conclusiones pertinentes. Cualitativa, pues ofrece, con base en el marco teórico, una propuesta de integración de la geografía en cualquier contenido de la asignatura en forma transversal teniendo en consideración que el paisaje sistémico integra a todos los elementos geográficos siendo el ser humano, un ente activo, que encuentra en éste, un buen instrumento didáctico para desarrollar el aprendizaje significativo de la geografía y las otras ciencias sociales. En ese enfoque se buscan y encuentran líneas comunes que sirvan como eje transversal, ellos son los Principios Científico-Didácticos.

Como corolario, con el resultado del análisis y la visualización teórica, se diseñan estrategias para ser implementadas en el aula con la visión transversal de los contenidos geográficos sostenida por los PCD elegidos (Temporalidad- espacialidad, Continuidad- cambio, Conflicto-consenso, e Interdependencia).

Introducción.

*“La unidad de todas las ciencias se encuentra en la geografía.
La importancia de la geografía es que presenta la Tierra,
como la sede permanente de las ocupaciones del hombre”
—John Dewey*

La geografía es la ciencia que permite a los seres humanos aprender a convivir con el medio que los rodea; y es por esa razón, en su misión didáctica, “la ciencia educativa del paisaje” (Gómez, 2011). Su comprensión permite a los seres humanos incorporar el conocimiento de su ambiente, de las relaciones espaciales, de la pertenencia a su paisaje,

permitiendo su existencia y transformación. Todo lo cual es parte de un sistema organizado que coexiste en una sola sensación de espacio y tiempo, lo cual se traduce en el paisaje. Se debe entender entonces que paisaje no es solo aquello que entrega la naturaleza en sí misma, es más aún, es la entidad donde se relacionan todos los sistemas naturales y sociales conformando un sujeto identitario de la acción humana al mismo tiempo que un objeto de ella.

Pero no sólo basta observar alrededor y sentirse parte de este paisaje. El siglo XXI con sus muchos adelantos tecnológicos y avances científicos le ha traído a la sociedad aspectos que antes eran casi invisibles, siendo el individualismo el rasgo que más se ha perpetuado y consagrado en la sociedad occidental, la mirada del Hombre¹ se centraliza en él sin percatarse del espacio que le rodea, muchas veces dañándolo.

Es por ello, que no sólo se necesita tener conciencia de la relación vinculante del Hombre con el paisaje, también hay que encargarse de fortalecer esta relación en un contexto en el que se dificulta que el ser humano, a veces por desconocimiento de su realidad como ente geográfico, reconozca su papel como tal, naciendo aquí la necesidad de educar en geografía para enseñarle al Hombre a vivir en su mundo y preservarlo.

El reconocimiento sistémico de la dinámica del paisaje permite al ser social reconocerse como un elemento integrante e integrador de su espacio, por lo tanto, capaz de resolver problemas de su ambiente. La solución a estas problemáticas radica en la educación geográfica “...cuya misión es incorporar saberes geográficos espaciales, a través de la Didáctica a los alumnos, y así desarrollar competencias que permitan, en este caso concreto conocer y valorar el paisaje, entendiéndolo como morada donde habita y desenvuelve sus formas de vida”. (Bianchi, 2015: 11)

En este contexto, esta investigación busca acercar al lector a una serie de elementos necesarios para la enseñanza de la geografía, otorgándole a sus contenidos (conceptuales,

¹ El documento, en algunos párrafos, al hacer mención al concepto Hombre en referencia al ser humano en general, como alternativa en la redacción.

procedimentales y actitudinales) un enfoque transversal que pretende integrar la geografía a los Objetivos de Aprendizaje o Aprendizajes Esperados² que rigen desde Séptimo a Cuarto año Medio, según las Bases Curriculares vigentes propuestas por el Ministerio de Educación del Gobierno de Chile³, tanto en Historia como en las otras Ciencias Sociales.

En la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales se visualiza una ligación a través de ejes que integran los conocimientos de estas disciplinas dándole una característica propia y vinculante: los Principios Científicos Didácticos⁴ (García y Jiménez, 2006), los que, de acuerdo a la investigación, darán las herramientas al docente⁵ para que, a través de ellos, logre generar estrategias de enseñanza donde se vincule Historia, Geografía y Ciencias Sociales de manera interdisciplinaria.

En consecuencia, en el entendido de la trascendencia social de la disciplina geográfica, se busca un enfoque didáctico que permita integrar la disciplina a la implementación del currículo en el aula, por lo que se trabajará desde la base que se debe generar un modelo para enseñar geografía desde la transversalidad del enfoque sistémico del paisaje, por lo que se visualiza sustentar este enfoque en algunos de los Principios Científicos y Didácticos de las ciencias sociales. Para el caso: tiempo, espacio, continuidad-cambio, conflicto-consenso e interdependencia; PCD que cruzan los saberes de todas las ciencias sociales haciéndolas conexas.

La postura escogida a trabajar con Principios Científicos Didácticos, se sustenta en las investigaciones didácticas sostenida por dos docentes y teóricos españoles, desde el año 2006; Antonio Luis García Ruiz y José Antonio Jiménez, los que publican en Granada, la primera parte de su investigación titulada *“Los principios científicos-didácticos (PCD): Nuevo modelo para la enseñanza de la geografía y de la historia”* (García y Jiménez,

² Objetivos de aprendizaje en el caso de acuerdo a las bases curriculares (7°Básico a 2° Medio)

Aprendizajes Esperados en el caso de los programas anterior a las BC, aún vigentes

³ Para efectos prácticos, se utilizara la sigla MINEDUC para referirse a dicha institución

⁴ Para efectos prácticos, se utilizara la sigla PCD para referirse a los Principios Científicos Didácticos.

⁵ “En el presente documento, se utilizan de manera inclusiva los términos como “el docente”, “el estudiante”, “el profesor”, “el alumno”, “el compañero” y sus respectivos plurales (así como otras palabras equivalentes en el contexto educativo); es decir, se refieren a hombres y mujeres.

2006). Es aquí donde, se genera un importante aporte para la enseñanza transversal tanto de la historia como de la geografía, estableciendo ocho principios fundamentales: Espacialidad, Temporalidad, Conflicto-Consenso, Cambio-Continuidad, Intencionalidad, Interdependencia, Causalidad e Identidad. Este sustento teórico, unido a otros como el pensamiento de paisaje integrado de María de Bolos, Antonio Gómez Ortiz, Antonio Liceras, María Bovet, Rosalina Pena y de Rosser Bianchi resultan ser, la base del enfoque de nuestra investigación. Por tanto, mediante esta investigación buscaremos acercar la visión de paisaje y de los PCD a la realidad educativa chilena, para aportar en la necesidad de generar un avance en las estrategias didácticas implementadas por los docentes en el aula a la hora de enseñar geografía a través de otras ciencias sociales.

En función de lo anterior, resulta fundamental señalar que la educación debe ser un mecanismo que prepare a los sujetos para que se puedan desenvolver y aportar a la sociedad, es por ello que con las características físicas, climáticas, económicas y sociológicas diversas que posee nuestro territorio, es que se considera que la enseñanza de la geografía, lejos de ser reduccionista, debe ser manejada en una visión sistémica tomando como objeto de estudio al paisaje. Teniendo ejes integradores lo que permite la aplicación de los Principios- Científicos- Didácticos generando así la transversalidad de los contenidos geográficos para un efectivo aprendizaje de los estudiantes, y comprensión del contexto en que se desenvuelven.

Para lograr lo propuesto, se resalta en el marco teórico, por un lado, el foque de paisaje sistémico en la educación geográfica, que luego se relaciona con un estudio conceptual respecto a los PCD y, por otro, la perspectiva de la enseñanza de la geografía en el currículo escolar.

La base teórica permite reflexionar para luego aplicarla en el aula mediante la observación de los docentes, construyendo una Pauta de Observación e implementándola para precisar los aspectos significativos del desempeño docente en relación a la enseñanza de la geografía en los tópicos planteados.

Lo observado permitirá establecer un diagnóstico respecto de la integración transversal de los contenidos geográficos en contenidos específicos de historia, para así generar una propuesta de herramienta donde los docentes utilicen los PCD como vinculantes entre los contenidos geográficos necesarios y relevantes con el resto de las asignaturas sociales.

CAPITULO I: Presentación de la investigación.

I.I. Presentación del problema de investigación.

La experiencia docente con estudiantes de educación de nivel básico, medio y universitario, revela ciertas debilidades en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la geografía. En el curriculum nacional, aun cuando los planes y programas intencionan la interacción e interdisciplinariedad de los contenidos geográficos en historia y las otras ciencias sociales, pareciera que esta sugerencia no se lleva a cabo en el interior de las aulas, lo que se evidencia en las experiencias obtenidas de las prácticas profesionales de estudiantes de la carrera de pedagogía en historia y geografía de la Universidad Católica Silva Henríquez.

El desconocimiento de las causas de los desastres naturales⁶ que afectan a la comunidad demuestra el poco discernimiento geográfico de la población, reflejado en decisiones y reacciones ante tales eventos y en las políticas públicas mal ejecutadas. Los desastres naturales son desastres en la medida que afectan al ser humano y a su entorno, pero más que todo, son desastres producto de la acción humana incompetente e inconsciente.

⁶ Entendiéndose este como todo evento geográfico que tenga impactos negativos para con los seres humanos que habitan y se desenvuelven en dicho espacio.

Se podría inferir que esto se debe a que los profesores de Historia, Geografía y Ciencias Sociales poseen un poco manejo sobre la ciencia geográfica, la complejidad de realizar una transposición didáctica efectiva y el poco interés por la geografía, pudiéndose plantear también, la escasa relevancia del conocimiento geográfico en la escuela, frente a la diferencia de las horas que se destinan a la enseñanza de la historia, ya sea esto porque así lo expresa el curriculum nacional o por la preferencia de los docentes en destinar más tiempo a la historia. La escasa valoración de los profesores sobre la disciplina geográfica contraria a la propia insinuación del MINEDUC de la acción interdisciplinaria y transversal de la geografía, incitan a buscar acciones que integren los conocimientos geográficos al resto de los contenidos de las ciencias sociales sobre todo a los históricos.

El presente estudio busca elaborar una herramienta didáctica en la construcción de un enfoque transversal del proceso de enseñanza-aprendizaje de la geografía en los niveles de educación media, además de séptimo y octavo básico, en aquellos contenidos que puedan ser vigorizados por la presencia del paisaje en la circunstancia histórica.

Este enfoque didáctico se ve fortalecido por la existencia de los Principios Científicos Didácticos, (insertados en el curriculum nacional), y que por el concepto de interdisciplinariedad se pretende integrar a la geografía desde los objetivos destinados a la historia.

Mediante la evaluación diagnóstica, relacionada con los conocimientos respecto a la visualización paisaje sistémico como entidad didáctica, y al aporte de los PCD al proceso, que se realiza a docentes que imparten la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en establecimientos educacionales de educación media y básica, se podrá conocer la realidad de los enfoques planteados en el aula.

El pensamiento geográfico nos entrega una forma nueva y consiente de interactuar con el medio, nos permite contar con una visión integral de los procesos, entender las diversas dinámicas que ahí se presentan, gestionar de mejor forma nuestros recursos, reaccionar de forma más preparada ante los fenómenos de la naturaleza, múltiples virtudes de la

disciplina que se opacan por decisiones educativas erróneas, no obstante si tiempo y espacio en conjunto dinámico permiten la evolución, por lo que el aprender a enseñar geografía desde la transversalidad es el reto.

El desafío de hacer interactuar los contenidos disciplinares de historia y geografía, crear estrategias didácticas que, por medio de los PCD impregnados por una visión sistémica del paisaje como entidad didáctica, permitan desarrollar el objetivo de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, para comprender de forma más óptima la historia y cualquier ciencia social, con una base de conocimiento geográfico.

La historia y cualquier ciencia social puede ser el guión, lo que se debe enseñar con personajes, eventos, fenómenos, circunstancias, experiencias, hechos, que no suceden en el vacío o en una dimensión donde solo existe el tiempo, hay que plantearlo sobre un escenario que se va modificando mientras este guion avanza. Para el estudiante es mucho más fácil entender y comprender el avance de la historia cuando esta se explica en conjunto con la geografía, porque mediante esto se desarrollan los diversos procesos o decisiones de los protagonistas y que a su vez tienen algo en concreto sobre que pensar.

I.II. Justificación del problema de investigación.

Esta investigación está enmarcada en un contexto educativo en que las carencias de la enseñanza de la geografía no sólo se reflejan en una realidad académica, sino que en la cotidianeidad en la que se desenvuelven los sujetos, ya que el mismo sistema educativo no proporciona los espacios ni los contenidos necesarios para enseñar geografía en las aulas.

Debido a ello es necesario renovar el enfoque de la enseñanza geográfica, que ha fomentado el pensamiento reduccionista del proceso de enseñanza-aprendizaje de la geografía y de la historia por separado, lo que ha formado generaciones completas de sujetos que no interrelacionan elementos que conviven constantemente, como el tiempo y el espacio. Es por ello que existe la necesidad de crear un nuevo enfoque que sea transversal a

ambos contenidos para que las próximas generaciones desarrollen un pensamiento espacio-temporal interrelacionado.

Cuando se hace referencia a la necesidad de un renovado enfoque, se hace desde la base de que Chile es un país con características geográficas variadas y cada área necesita de su propio estudio. Por tanto el lugar más accesible para fomentar la enseñanza de la geografía es el aula, es por ello que una nueva visión de enseñanza de la geografía debe basarse en un aprendizaje significativo y experiencial, para que los estudiantes relacionen y estudien transversalmente la geografía en un contexto inmediato que es su paisaje y generen habilidades tales como conocer, describir y reflexionar.

El enfoque sistémico transversal conlleva la necesidad de buscar hilos conductores interdisciplinarios, de ahí el planteamiento de los Principios Científicos-Didácticos (García y Jiménez: 2006), y de cómo estos fundamentos, nos llevan a generar una posible estrategia para la enseñanza-aprendizaje transversal de la geografía.

Una vez conocidos y estudiados los PCD, se puede establecer que la interrelación entre todos ellos genera una estrategia didáctica efectiva para que los conocimientos en geografía sean transversales y significativos para los estudiantes, ya que no enaltecen solamente los aspectos físicos de la geografía, sino que planteando todos los PCD se puede entender la geografía como un sistema que se enfoca en los aspectos físicos, sociales, medioambientales, etc.

Los PCD es uno de los modelos que muestran el camino de unidad, no obstante se ha pensado en aquellos que responden a las carencias de la realidad educativa en Chile: Los principios de espacio, tiempo, continuidad-cambio, conflicto-consenso e interdependencia, permitirán dar sustento teórico y metodológico a esta investigación.

En lo que respecta al uso del PCD de temporalidad y espacialidad, se ha optado por unirlos en una sola clasificación, ya que por sus propiedades uno necesita del otro para potenciar sus características. Estos, resultan ser principios transversales y fundamentales, se

encuentran en el mismo rango de importancia tanto para la enseñanza de la historia como de la geografía. Es por ello que son esenciales a la hora de plantear un nuevo enfoque en la enseñanza de la geografía, ya que es necesaria la interrelación de ambos para generar el aprendizaje de los estudiantes.

Los PCD responden a la funcionalidad que tendrán frente a los objetivos de esta investigación, planteándose desde la falta de conexión que existe entre los contenidos geográficos e históricos y como estos son aplicados por el docente en el aula. Se plantea la necesidad de este nuevo enfoque de la enseñanza-aprendizaje transversal de la geografía basándose en los PCD.

I.III. Objetivos.

I.III.I. Objetivo general.

Evaluar la presencia del paisaje sistémico en el proceso de enseñanza aprendizaje mediante la incorporación de los Principios Científicos-Didácticos como principios gestores de la transversalidad de los contenidos en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de los niveles de 7° básico a 4° medio en colegios del Área Metropolitana.

I.III.II. Objetivos específicos.

- Diseñar una herramienta que permita diagnosticar la forma en que los docentes vinculan los principios científicos didácticos al proceso de enseñanza-aprendizaje de la geografía.
- Identificar el enfoque de paisaje sistémico en el desempeño de aula de los docentes mediante un proceso de observación.

- Relacionar la aplicación de los Principios Científicos-Didácticos en el aula, con la enseñanza transversal de los contenidos de historia, geografía y ciencias sociales en el curriculum nacional.
- Identificar los Principios Científicos-Didácticos y su aplicación en la enseñanza de la geografía.
- Construir estrategias didácticas que integren la transversalidad de los contenidos geográficos al proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia y las ciencias sociales.

I.III.III. Preguntas de la investigación.

- ¿El profesor observado busca generar un enfoque transversal de la enseñanza de la geografía en las otras ciencias sociales de la asignatura?
- ¿El profesor observado incorpora en los principios científicos-didácticos en el enfoque transversal de enseñanza de la geografía?
- ¿El profesor observado tiene incorporado acervo de educación geográfica el concepto de paisaje sistémico?
- ¿Existe en el profesor observado una visión de interdependencia entre las disciplinas que comprende la asignatura?
- ¿Reconoce la importancia de incorporar en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura las habilidades de temporalidad y espacialidad?
- ¿Reconoce la importancia de los Principios Científicos-Didácticos de continuidad-cambio, conflicto-consenso e interdependencia como principios incorporables en el enfoque transversal del paisaje en los contenidos de la asignatura?

I.III.IV. Hipótesis.

La disciplina geográfica no ocupa un lugar equivalente a la disciplina histórica en la práctica pedagógica chilena, por lo cual se hace necesario un enfoque nuevo en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en la que exista una transversalidad entre los contenidos. Es por ello que la aplicación de los Principios Científicos-Didácticos de temporalidad-espacialidad, conflicto-consenso, continuidad-cambio e interdependencia, son los más adecuados para generar estrategias innovadoras que conllevaran a la incorporación de esta disciplina en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

I.IV. Aspectos metodológicos.

I.IV.I. Paradigma filosófico.

En relación al método utilizado de observación del quehacer docente en el aula y las características que este tiene para con la enseñanza transversal de la geografía, se puede establecer que se realiza desde la mirada fenomenológica, ya que el instrumento no está solamente diseñado para describir las estrategias de enseñanza de los profesores, sino que también interpretar y analizar por qué estas estrategias no consiguen generar la interrelación entre las disciplinas de historia, geografía y ciencias sociales.

En función de ello, se puede decir que esta investigación se enmarca dentro de un paradigma interpretativo ya que va en busca de conocer las realidades que se presentan en el aula a la hora de enseñar geografía mediante la técnica de observación y desde ahí, mediante el análisis, evidenciar las carencias y/o fortalezas que posean los docentes en la enseñanza de los contenidos en forma transversal por medio de los principios científico didácticos.

I.IV.II. Enfoque investigativo.

Por la naturaleza de esta investigación, se establece que la metodología que se utilizará será de carácter mixto, puesto que si bien el instrumento que se utiliza es de carácter cuantitativo, los análisis de los resultados y propuestas extraídos del mismo son propios de una investigación cualitativa. En lo que respecta al enfoque cualitativo (Batista, Fernández y Hernández. 2010: 4-5) señalan que: "... es secuencial y probatorio. Cada etapa precede a la siguiente y no podemos "brincar o eludir" pasos, el orden es riguroso, aunque, desde luego, podemos redefinir alguna fase. Parte de una idea, que va acotándose y, una vez delimitada, se derivan objetos y preguntas de investigación... Debido a que los datos son producto de mediciones se representan mediante números (cantidades) y se deben analizar a través de métodos estadísticos". Por otra parte, en el libro "Investigación educativa" (McMillan y Schumacher, 2008), en relación al enfoque cuantitativo se sostiene que: "...supone elegir sujetos, técnicas de recogidas de datos (cuestionarios, observaciones o entrevistas), procedimientos para la recogida de datos y la implantación de tratamientos. Todos estos elementos constituyen la parte metodológica del estudio" (McMillan y Schumacher, 2008: 130).

Respecto del enfoque cualitativo; que Mucchielli (2001) señala lo siguiente: "un método cualitativo es una sucesión de operaciones y de manipulaciones técnicas intelectuales que un investigador hace experimentar a un objeto o fenómeno humano para hacer que surjan de él las significaciones tanto para él como para los demás" (Mucchielli: 2001; 67). Acto siguiente, Taylor y Bogdan (1990) sostienen además que dicha metodología permite alcanzar "una comprensión detallada de las perspectivas de otras personas" (Taylor y Bogdan: 21) ya que "lo que la gente dice y hace, es producto del modo en que define el mundo" (Taylor y Bogdan, 1990: 23). A esto se suma lo planteado por Hernández, Fernández y Baptista (2006) quienes sostienen que dicha metodología "se fundamenta en una perspectiva centrada en el entendimiento del significado de las acciones de seres vivos, principalmente los humanos y sus instituciones" (Baptista Fernández y, Hernández, 2006: 50). En este sentido, la metodología cualitativa es apropiada para esta investigación, puesto que dichas perspectivas se pueden traducir en significados que dan cuenta de la relación causal que existe entre un significado y una acción y que surgen de los "referentes lingüísticos que utilizan los actores humanos para aludir a la vida social como definiciones,

ideologías o estereotipos” (Hernández et al, 2006: 583). Lo que finalmente se traduce en cómo los docentes llevan al aula los contenidos de geografía por medio de la enseñanza de contenidos de historia y las ciencias sociales y logren que estos contenidos se transformen en un aprendizaje significativo para los estudiantes.

I.IV.III. Tipo de estudio.

En lo que respecta al alcance que esta investigación tiene se ha definido esta como de carácter descriptivo – exploratorio este último se refleja en que se pretende conocer si es que se desarrolla actualmente una enseñanza en base a los PCD (aunque esta sea poco conocida y estudiada en Chile). Y por otro lado es descriptiva pues se busca obtener datos, ideas y atributos de cómo se vinculan los contenidos geográficos en las clases de historia y ciencias sociales, para así generar un posible campo acción en donde se potencien estos contenidos en base a los PCD.

Para comprender de mejor manera el alcance de esta investigación, “Los estudios exploratorios se realizan cuando el objetivo es examinar un tema o problema de investigación poco estudiado, del cual se tienen muchas dudas o no se ha abordado antes” (Hernández, Fernández, & Baptista, 2010: 79). Y en lo que respecta al alcance descriptivo Hernández, Fernández, & Baptista señalan que: “Los estudios descriptivos buscan especifica las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis. Es decir, únicamente pretenden medir o recoger información de manera independiente o conjunta sobre los conceptos o las variables alas que se refieren, esto es, su objetivo no es indicar cómo se relacionan éstas” (2010, p.80).

I.IV.IV. Tipo de diseño.

El diseño propuesto para esta investigación es un modelo no experimental, debido a que no se buscó manipular las variables, puesto que el acercamiento a la realidad social fue en su ambiente natural, en otras “Podría definirse como la investigación que se realiza sin manipular deliberadamente variables. Es decir, se trata de estudios donde no hacemos variar de forma intencional las variables independientes para ver su efecto sobre otras variables. Lo que hacemos en la investigación no experimental es observar fenómenos tal como se da en su contexto natural, para posteriormente analizarlos” (Baptista, Fernández, & Hernández, 2010: 149).

De este modo tanto la selección de la muestra, como la recolección de datos fueron escogidas con el fin de poder realizar una investigación que no manipule la realidad social para constatar dos situaciones distintas, sino que se observará la realidad tal como se encuentra en el aula. Sin embargo, al adentrarse en la sala de clases se interfiere en un contexto pero, no existe un involucramiento ni una dirección intencionada a lo que ahí sucede.

Es en relación a ello que Batista, Fernández y Hernández (2010) señalan que: “La confiabilidad de un instrumento de medición se refiere al grado en que su aplicación repetida al mismo individuo u objeto produce resultados iguales” y continua, “Los resultados no son coherentes, pues no se puede “confiar” en ellos”. (p.200). Por otra parte se establece que: “La validez, en termino generales, se refiere al grado en que un instrumento realmente mide la variable que pretende medir” (Hernández, Fernández, & Baptista, 2010: 201). En “Metodología de la investigación” (2010), los autores también señalan que debe haber una directa relación entre confiabilidad y validez para que los datos sean tomados en serio: “un instrumento de medición puede ser confiable, pero no necesariamente valido” (p.204)

I.V. Limitaciones del problema de investigación.

Limitaciones de la investigación: La investigación en cuestión presenta limitantes en cuanto a la selección de la muestra de establecimientos educacionales en donde realizar las observaciones, ya que varios establecimientos no permitieron realizar las observaciones de clases. Esta limitante se resuelve a través de la observación de clases dentro de los mismos centros de práctica en los cuales estaban los autores de esta investigación.

Por otra parte, la escases de bibliografía en cuanto al enfoque planteado, así como también en la de los Principios Científicos-Didácticos, hace que esta investigación haya tenido como limitante sustentos teóricos explícitos de los elementos anteriormente señalados. Dicha limitante, se resuelve integrando bibliografía de otras ciencias sociales, e interpretándola para acercarla al estudio de la geografía. Además, esta limitante, termina siendo un potencial para la investigación, pues plantea el desafío de seguir contribuyendo a la investigación de este nuevo enfoque y de los Principios Científicos-Didácticos que deben ser transversalizados en la educación chilena en general y en la práctica pedagógica en particular.

VI. Aportes de la Investigación.

La presente investigación contribuye a la ciencia de la Geografía, ya que aporta con la visión de un nuevo enfoque geográfico, sustentado en el paisaje sistémico, es decir, otorga a la Geografía una visión y campo de estudio mucho más amplio, tomando en consideración todos los elementos que se relacionan entre sí en el medio, comprendiendo las causas y las consecuencias de los procesos que se desencadenan en el tiempo y en el espacio. Por último, esta investigación aporta a la Geografía la necesidad de relacionarse con el resto de las Ciencia Sociales, para que su estudio y análisis sea integral, en cuanto considere, espacio, tiempo y actor social como agentes transformadores del paisaje sistémico.

En lo que respecta a la didáctica geográfica, esta investigación se aporta a la enseñanza de la Geografía mediante la elaboración de estrategias didácticas que deben ser implementadas en el aula, con la finalidad de que el estudiante, independiente de los contenidos del sub sector y del año académico, logre aprendizajes significativos en cuanto al desarrollo del pensamiento geográfico. Mediante las estrategias didácticas y los Principios Científicos-Didácticos presentes en este estudio, se promueve una enseñanza de la Geografía vinculada al resto de las ciencias sociales y a que el estudiante comprenda que su entorno es un paisaje con significados que la comunidad le otorga, y que por tanto, influye directamente en su vida cotidiana. A través de este estudio, la enseñanza de la Geografía deja de ser separada de otras ciencias, sino que es transversal a estas, de forma sistémica e integradora.

También, la investigación contribuye a la formación de profesores en cuanto resignifica el valor de la Geografía como parte íntegra de su profesión, es decir, los futuros docentes y quienes ya están en ejercicio, mediante este estudio, comprenden el valor de la geografía para el desarrollo de su práctica pedagógica. Un docente que no posee una formación en Geografía, difícilmente podrá entregar las habilidades espaciales que sus educandos deben desarrollar en sus años de escolaridad. Por otra parte, la formación de profesores se ve potenciada a través de este estudio, ya que a través de las observaciones de clases y su posterior análisis, permite generar un proceso de retroalimentación a los docentes, cuanto a re pensar su acción, en donde deben interrelacionar constantemente el tiempo, el espacio y al ser social en sus clases. De esta manera los procesos de enseñanza-aprendizaje se verán beneficiados y en último término, la formación de los profesores en el área geográfica, repercute directamente en que sus estudiantes también valoren su quehacer y a las ciencias que este enseña. En consecuencia, la formación de profesores se ve proliferada por esta investigación, toda vez que los profesores comprendan el valor de la Geografía y la necesidad de ser enseñada en el sistema escolar.

I.VII. Estructura de la investigación.

Este seminario de investigación cuenta con una estructura que consiste en un primer capítulo, el cual se presenta la investigación de forma general, puntualizando en sus objetivos e hipótesis.

El segundo capítulo, está compuesto por el marco teórico, aquello que dará sustento a esta investigación. En el tercer capítulo, se encuentra el análisis de los datos obtenidos y los elementos que conforman el instrumento generado para obtener evidencias que sustenten esta investigación.

En un cuarto capítulo, se pueden observar las estrategias generadas con la finalidad de orientar al docente en la implementación de estrategias didácticas geográficas transversales en relación a los Principios Científicos-Didácticos.

Por último, el quinto capítulo corresponde a las conclusiones que se han extraído a lo largo de esta investigación.

CAPITULO II: Marco teórico. La visión sistémica del paisaje, una nueva perspectiva didáctica para aprender el mundo.

II.I. La geografía como ciencia educativa del paisaje.

El valor y el rol fundamental de la educación geográfica en la sociedad es, principalmente, que su optimización permite observar, identificar, relacionar y analizar nuestro entorno, permitiendo una producción de símbolos que se organizan y visualizan en el espacio, concretamente en un espacio preciso donde los fenómenos naturales y las acciones sociales interactúan produciendo una dinámica. Este espacio específico en el que el ser humano construye su historia, es el paisaje integrado o sistémico (Bianchi, 2015).

La geografía como ciencia educativa del paisaje, (Gómez, 2011) dinamiza el valor de los conocimientos geográficos por medio de acciones didácticas relacionadas con las ciencias sociales, historia y geografía, mediante los agentes constructores del conocimiento, los profesores, ya que estos poseen las herramientas educativas necesarias para generar una didáctica adecuada que implique el aprendizaje de los estudiantes, como también una mirada sistemática del paisaje que proporcione las herramientas didácticas imprescindibles utilizadas por el docente para lograr que el estudiante se identifique en su entorno, desde lo físico hasta lo cultural.

En la visión de Haggett (1972), “el interés de la geografía se centra en «las interrelaciones entre el Hombre y su medio, sus consecuencias espaciales y las estructuras regionales resultantes que han emergido en la superficie de la Tierra [...] La geografía se interesa por la estructura e interacciones de dos sistemas principales: el sistema ecológico que une al hombre con su entorno y el sistema espacial que une a las regiones en una compleja red de intercambios»” (Haggett en Bianchi, 2014). Asumiendo esta idea como la profunda relación que existe entre el ser humano y su entorno, y cómo esta se ordena a través de un sistema, como tal es básico comprender que este actúa en relación a su proceso natural y a la acción que efectúa el ser humano. El ser social es el constructor del cambio de la entidad

paisajística, pero también puede ser destructor del mismo al ignorar las características del espacio donde vive, es decir, su paisaje. Ante este escenario es fundamental el rol de la educación geográfica, la que debe asumir la responsabilidad frente a la enseñanza del medio, y mostrar que el paisaje es un espacio que se debe proteger.

La ciencia del paisaje es finalmente la vía por la cual se puede educar una conciencia social otorgando herramientas que permitan a la ciudadanía obtener y mantener una mejor calidad de vida y conciencia de su entorno. La Geografía como ciencia permite educar respecto a las manifestaciones que presenta un espacio donde el ser humano vive y se relaciona para su supervivencia. Una realidad espacial que el estudiante pueda sentir lejana cuando, frente a una concepción científica reduccionista, se reconocen sus elementos parcialmente, como entidades aisladas, dándole a la especialización una profundización necesaria para la ciencia como teoría, pero poco adecuada para un conocimiento global de la dinámica espacial necesaria en este aprendizaje. No obstante cuando el estudiante observa este espacio como paisaje integrado con un orden sistemático, se siente parte de este y puede reconocerse como ejecutor de esta obra. De esta forma el proceso de aprendizaje significativo⁷ se internalizará aprendiendo desde su propia experiencia, realizando relaciones entre los elementos constituyentes de su medio en forma didáctica.

El paisaje, es concebido de dos formas: inmediato (adyacente) y mediato (más lejano), identificado con una geografía holística donde cada proceso se sustenta en un paisaje, formando un sistema ecológico que interactúa con el modelo social y produce interfaces (socioeconómicas, industriales, comunicacionales y otras). Originándose en el sistema niveles complejos y diversos que interactúan entre sí, formando el modelo del geosistema. En medio de esto, como un elemento más, se encuentra el ser humano, actuando conforme a sus necesidades y muchas veces accionando en desmedro del medio ambiente. Es por esto que la educación medio ambiental debe ser eficiente para lograr actitudes positivas ante su entorno y una educación geográfica eficaz donde los individuos deban hacerse partícipes de esta, siendo gestores de cambios.

⁷ Aprendizaje significativo: “Para Ausbel, el aprendizaje significativo es un proceso a través del cual una nueva información se relaciona con un aspecto relevante de la estructura del conocimiento del individuo” (Arancibia, 2011: 102)

Aprender geografía implica el pensamiento del espacio, es decir, toda vertiente geográfica que da paso al razonamiento entre el ser humano y su medio, llevará a que logre un pensamiento a través de un paradigma, sea filosófico, geográfico o didáctico lo que permitirá que se instituya un aporte para el desarrollo didáctico de la geografía. Es gracias a esto que se produce una evolución en la visión epistemológica que mantiene una estrecha relación con la disciplina geográfica, lo que se involucra con el paisaje, el que se adjunta a la sociedad permitiendo un estudio cercano a las diferentes didácticas.

El fin de la educación geográfica, como herramienta didáctica, es la intervención social que permite influir en las actitudes de sus miembros, independiente del modelo cultural de estos, creando una educación geográfica inclusiva. Es así como la sociedad no puede separarse de una misión educativa que se concentra en este sentido a través del medio geográfico, específicamente el paisaje. En este acontecen los fenómenos ya sea de degradación o de riesgo. La primera se refiere a la degradación del medio ambiente y la relación violenta que el ser humano ha ejercido en este siendo modificado, pero que sin embargo se debe entender que el Hombre ya es parte de este mismo. La segunda idea se refiere a la vulnerabilidad del ser humano ante los fenómenos naturales, donde el Hombre no ha podido prever acciones negativas, como por ejemplo lluvias torrenciales, sismos a grande escala, tsunamis y otras acciones naturales que pueden afectar aun contando con avances tecnológicos. Frente a ambas posibilidades es necesaria la educación, donde el profesor por medio de buenas herramientas didácticas forme a sus estudiantes a través de una disciplina didáctica que integre todos sus elementos y a las ves sea cercana a la población.

La geografía, como entidad espacial, es el escenario de la Historia y las Ciencias Sociales, siendo “el paisaje la entidad que le da el cimiento a su existencia y evolución, es en este paisaje como sistema dinámico, donde la naturaleza ejecuta sus ideas y el ser social diseña su futuro” (Bianchi, 2015). Futuro que en un instante es pasado, y es entonces cuando se construye historia, como también, antropología, sociología y otras ciencias sociales en este espacio inmediato y sistémico es el paisaje.

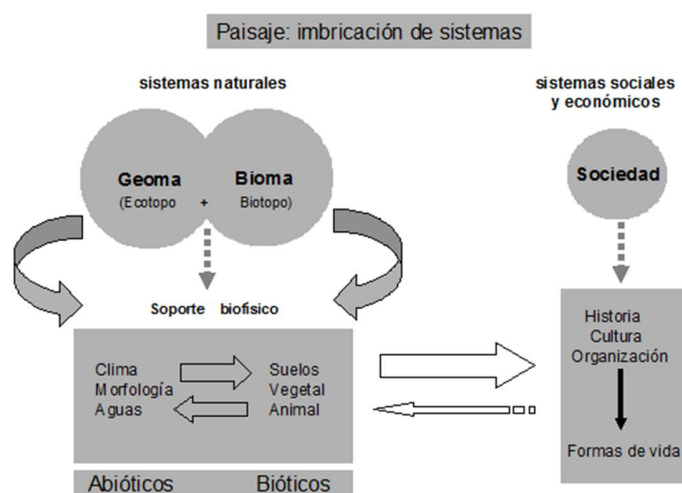
Dentro de este punto es necesario que el Profesor entienda cual es el problema real de la enseñanza de la geografía el que no se basa en la cantidad de contenidos en los programas del Ministerio de Educación, sino que en comprender que la geografía es necesaria en toda área social, sea economía, educación cívica u otras, y que a la vez este debe tener un importante manejo de los contenidos para lograr una transposición didáctica que permita encantar a sus estudiantes, logrando este aprendizaje significativo.

II.II. El paisaje integrado: sujeto de acción educativa

II.II.I. Concepto de paisaje sistémico.

La formación social, tecnológica, biológica y natural está conformada por sistemas que se integran, desarrollando procesos que permiten la acción de cada agente en este mundo, a través de los intentos de sistematizar los principios generales de cada actividad tanto científica como social del ser humano. Teóricamente el sistema se incorpora en toda estructura funcional. En el caso del paisaje es un sistema compuesto por numerosos elementos, tanto ecológicos como antrópicos, que se interrelacionan en un intercambio de energía para el surgimiento de nuevas formas que determinaran el perfil de un paisaje en cuanto a su estructura y dinámica. Los componentes de este sistema se definen en una función precisa que da como resultado un paisaje determinado con ciertas características culturales, naturales y sociales.

Figura N°1: Esquema conceptual del paisaje desde la Teoría General de Sistemas (Bianchi, 2015:



El geosistema es el modelo teórico del paisaje integrado. Está compuesto por subsistemas, que corresponden a conjuntos de elementos interactuantes por sus atributos de acuerdo a la función del sistema. Los subsistemas son el biótico, abiótico y antrópico o socioeconómico (Bianchi, 2015).

La denominación del concepto paisaje sistémico, ha tenido alternancias a través del tiempo, a fines del siglo XV se define de acuerdo a las artes pictóricas del paisaje Holandés. En el siglo XVII se hace referencia a él como ente de la naturaleza, regiones con ciertas características geológicas, territorio o superficie terrestre en el que se puede observar simultáneamente.

A partir del siglo XIX el término paisaje comienza su rol protagónico dentro de la geografía, se incorpora la conceptualización científica del término, entendiéndose como el conjunto de formas que caracterizan un sector específico de la superficie terrestre. La ciencia geográfica le otorga definiciones más profundas acerca de las estructuras de la superficie terrestre. Así el científico Alemán Alexander Von Humboldt en su escrito *Cosmos*, lo presenta como una estructura de la superficie terrestre más coherente y analiza el paisaje como “sistema vivo” con cambios continuos de formas y movimientos que lo constituyen.

J.CH. Smuts fue quien aportaría una clasificación acerca de las características de las unidades de la superficie terrestre. Esta doctrina se llamó Holismo, la que nos explica que el universo junto a sus partes constituyentes forman un todo, participando materias inertes, materia viva y materia pensante (ser humano). Se advierte en ello la concepción moderna de Paisaje como sistema.

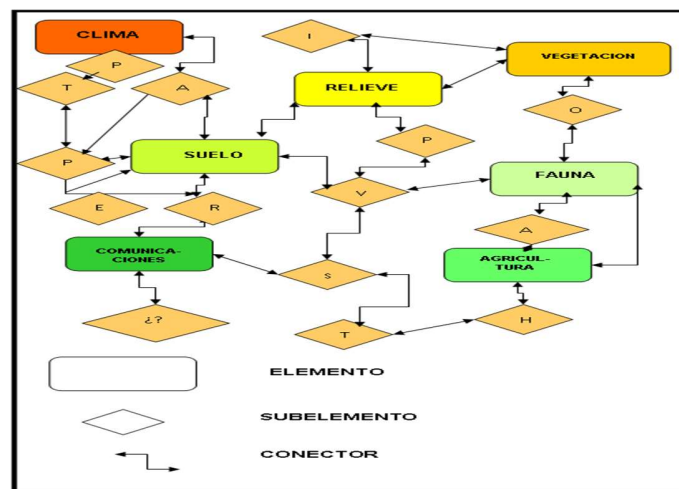
Es el comienzo de una concepción de paisaje interdisciplinaria. Gracias a este desarrollo surge el crecimiento de la Ecología, que inicia en manos del Alemán Haekel quien definió

esta corriente como: El estudio de las relaciones entre organismos con su medio ambiente de tipo orgánico o inorgánico.

La interdisciplinariedad del paisaje nos lleva a reconocerlo como sujeto de variadas disciplinas, geología, ecología, arquitectura, urbanismo y otras; no obstante la geografía, con su visión de síntesis es la que permite educar acerca del paisaje en forma global e interrelacionada.

El concepto paisaje tiene variadas denominaciones, puede ser sinónimo de palabras como vegetación, montañas y ciudades. De la misma forma lo podemos resumir como una idea que le da sentido a un lugar o territorio. Sin embargo, en el contexto de la investigación, en el bien entendido de la educación acerca del paisaje nos referiremos al paisaje integrado o sistémico.

Figura N°2: Modelo de Paisaje Integrado (Fuente: Bianchi, 2010)



II.II.II. Escuelas geográficas relacionadas con el paisaje integrado.

La geografía como una de las ciencias del paisaje ha tenido especial preocupación por esta entidad, por lo tanto diversos paradigmas geográficos han explorado en el tema. Se debe considerar que las primeras escuelas geográficas desarrollan un proceso que permitió que durante los años posteriores al siglo XIX se integrase en el contexto geográfico el concepto de paisaje.

La característica dicotómica de la disciplina con una visión de una geográfica física enfocada en temas de índole naturales “La geografía física es un área de investigación que pone en contacto e interrelaciona los elementos del medio ambiente físico del hombre. La geografía física es un conjunto de principios básicos de las ciencias naturales” (Strahler: 1994: 1); y por otro lado una geografía humana, centrada en el hombre y la relación que este posee con su medio. Permite que la aparición de esta última rama en el siglo XIX, genera un lazo que une al espacio con las sociedades, y no como se pensaba, una división de lo natural con lo social.

Se debe considerar que Humboldt influyó durante el siglo XIX en la disciplina geográfica gracias a la creación de sus obras. Hay quienes concuerdan que es el primero en plantear el regionalismo como objeto investigativo, tal como lo plantea Ortega (2000), mientras otros indican que es un pionero del paisaje, por lo que sería el primero en desarrollar e insertar el paisaje en la geografía, ya que Humboldt comprendería y tendría una noción de naturaleza que concuerda con la de paisaje, término que en un momento se confundirá con regionalismo, entendiéndose ambos como uno solo.

“La definición de naturaleza que Humboldt adopta queda perfectamente adaptada al concepto de paisaje integrado. La naturaleza es “lo que crece y se desarrolla perpetuamente, lo que solo vive por un cambio continuo de formas y movimiento interior” (...) Cada paisaje (región) tiene una fisonomía natural y particular al igual que una especie vegetal o animal” (Humboldt en Bolós, 1992: 7)

No se debe obviar la importancia del origen de Humboldt, el que era alemán. Es de la mano de la escuela Alemana que surge el paisaje como arte y personalidad histórica, esta corriente formó uno de los pensamientos más radicales de su tiempo y que implantó al paisaje como la fisonomía de la Tierra, una mezcla de la región física y la cultura imperante de la sociedad, donde se entrelazan claramente la región como localidad y la herencia histórica del Hombre. “La geografía del paisaje representa la deriva hacia la geografía histórica y cultural, con el estudio del paisaje, o morfología del paisaje, como eje de

atención (...) La concepción del paisaje como síntesis y resultado de la acción cultural” (Ortega: 2000: 178)

Le dio al paisaje un significado cultural, pero esta cultura se desarrollaba en un lugar determinado, una localidad, espacio reducido, que llevó a mezclarlo con el regionalismo el cual apunta directamente a un espacio delimitado donde se desarrolla una sociedad. Si bien la idea de paisaje apuntaba más a lo social, la geografía regional la tomo para sí y la mimetizo con sus necesidades “Unos y otros derivan hacia la geografía regional y del paisaje, que llegaron a identificarse como la misma geografía” (Ortega: 2000: 163).

La región-paisaje se transformó en la geografía clásica de la época, todas las investigaciones se concentraban en estos dos puntos y muchas veces ambos conceptos se entendieron como sinónimo, es en esta instancia que al paisaje se le entregan ciertas características de la región como homogeneidad.

La visión de paisaje varía con el tiempo, por lo menos es lo que plantea la primera etapa del regionalismo donde el estudio de lo local entregaba el material necesario, tanto físico como humano para la generación de leyes universales. Es este enfoque disciplinar el punto de partida de la relación medio-hombre, que tal como se menciona con antelación, generaría un lazo que fue evolucionando en la concepción de influencias que posee uno sobre el otro.

Quizás este cambio en la visión del papel del ser humano en la geografía fue lo que permitió integrar el paisaje como concepto geográfico, pues este ya estaba presente en otras disciplinas como en las artes pictóricas, un claro ejemplo de ello es la escuela holandesa con Albert Dürer “un paisaje es una porción de la tierra firme” (Bolós; 1992: 5) una representación artística y subjetiva del paisaje, que cambia con la integración al regionalismo.

“Las geografías regionalistas incorporan el concepto de paisaje convertido en objeto geográfico, hasta llegar a identificar paisaje y región. Sin embargo, la propuesta del paisaje como objeto de la geografía tiene un desarrollo independiente, en relación con una

profunda corriente cultural del ámbito germánico. El paisaje no es un descubrimiento de los geógrafos ni un objeto elaborado por estos. El paisaje de que habla Humboldt y al que se refiere Vidal de la Blache tiene el carácter de fisonomía física y no se corresponde con el concepto que prevalece con posterioridad a la geografía” (Buttimer en Ortega: 2000: 287)

La escuela germánica o alemana ha sido una de las primeras que desarrollo el concepto paisaje y que lo sigue haciendo hasta el día de hoy. Todo surge con Hommeyerem quien fue el primero que ocupa el término paisaje, de él se desprende toda una corriente paisajística, considerando desde la etimología de la palabra *landschaft* “entendiendo exactamente por este término el conjunto de elementos observables desde un punto alto. Se trata en este caso, de subrayar en el paisaje el ámbito tangible de las formas resultantes de la asociación del hombre con sus demás elementos de la superficie terrestre” (Bolós; 1992: 6), quiere decir, que el paisaje depende de la percepción del hombre, la observación, donde este se percata de cómo interactúan diversos elementos en la superficie terrestre, todo aquello que se evidencie en el espacio y que tenga relación directa con los individuos. De este término se realizan variantes, dependiendo del tipo de paisaje del cual se hace referencia, también Ortega alude al termino *landshaft* pero indica sus variantes planteadas por la escuela germánica.

“En las relaciones Hombre-medio, el paisaje identifica el componente cultural. Los alemanes distinguen, por ello, entre un paisaje originario, el *Urlandschaft*, o paisaje original, de carácter natural, o *Naturlandschaft*, y un paisaje cultural, producto de la dialéctica entre el pueblo y el territorio, de carácter histórico, el *Kulturlandschaft*” (Ortega: 2000: 287). Si bien se genera un subdivisión debido al tipo de paisaje y la influencia y participación que el Hombre posee en la superficie terrestre, no se debe olvidar que el paisaje posee sentido debido a la observación del sujeto, pues la escuela alemana plantea un carácter y visión historicista, le impregna tanto a la geografía regional que es el punto de inflexión de la integración del paisaje en la geografía y a su corriente paisajista, cultura y herencia histórica del hombre. “De acuerdo con los postulados, la geografía del paisaje se orientó hacia los estudios regionales, pero también hacia un tipo de geografía cultural o

humana. Es una geografía de carácter historicista, que busca descubrir la génesis de los paisajes” (Ortega: 2000: 289).

La escuela alemana de la mano de Carl Troll deja en claro la mezcla que se produce en el paisaje integrando, lo natural más lo humano, si bien Troll puso en la palestra y fue un gran estudioso de la ecología, mezcla esta idea con la de paisaje generando *la ecología del paisaje*. Es relevante este punto debido a que le entrega una connotación sistémica “a partir de las aportaciones de la ciencia ecológica, el concepto de sistema quedo plenamente incorporado a los estudios del paisaje considerado como un sistema abierto. Y el papel de la sociedad humana dentro del mismo se replantea” (Bolós; 1992:14). Se establece la relación de diversos elementos (sub-sistemas), en el que el hombre es parte fundamental como organismo vinculado con el medio, el cual se modifica y cambia, con esto queda explicita la idea de sistema abierto e intercambio de materia y energía.

Además de Troll el autor J. Scmithüsen diferencia el paisaje de la región. Considerando que el primero tiene como objetivo las relaciones causales “todo aquello que se haya sometido a la norma, a las leyes generales” (Bolós; 1992: 14) A diferencia de la región que se enfoca en lo específico. Esta resolución distancia la idea de región-paisaje al unísono, formando una línea propia del paisaje en la geografía.

Pero la visión germánica del paisaje no fue la única que ha destacado por sus aportes a esta corriente, otra línea importante que se toma en un principio de la escuela germánica y logra luego desarrollar sus propios principios, es la Escuela Soviética la cual aparece afines del Siglo XIX paralelo al regionalismo y a los primeros esbozos del paisaje por parte de Alemania, pero a diferencia de su coetánea esta se denomina geografía física compleja.

“Para Duckuchaev, el suelo es el resultado de la interacción de los elementos del paisaje, es decir, del complicado sistema de interacciones del complejo natural: la roca madre, el relieve, las aguas, el calor y los organismos” (Bolos; 1992: 17). Duckuchaev, edafólogo y representante de la escuela establece que en primera instancia la fijación en los elementos naturales, pero sin dejar de lado a los organismos, en el cual se integra al ser humano. Pero

no como un elemento, si no como agente que modifica y altera, rescatando la idea de sistema, la interconexión de los elementos que se encuentran distribuidos por el espacio terrestre.

Ideas que más tarde serian pulidas por Sochava, las que son entregadas a través de la corriente paisajística, que incluyen al geosistema como modelo teórico que sustentara la idea de paisaje integrado o sistémico. “El geosistema incluye todos los elementos del paisaje como un modelo global, territorial y dinámico, aplicable a cualquier paisaje concreto” (Bolos; 1992: 18). Independiente de su localidad, tamaño y diversidad este modelo pretende la comprensión del paisaje por medio de la cartografía, donde se delimitan sus medidas, escalas y posición; base del estudio del paisaje.

Si bien se establece un modelo global, este deja afuera al elemento antrópico como parte del geosistema o como un sub-sistema importante dentro del espacio y es aquí donde la escuela Anglosajona aporta una mirada Holística planteada por Ch. Smuts. Esta escuela se fundamenta principalmente en la ecología y su carácter sistémico que integra y permite la comprensión del paisaje.

Una rama importante de esta escuela entiende al paisaje mediante la geomorfología, pero “Strahler, Porwer y otros autores consideran que la geografía física reúne los datos que aportados por las ciencias de la Tierra, dando una idea acerca del medio natural y sus relaciones con el hombre, pero no alcanzando a comprender la integración conjunta como una rama científica sino tan solo como la suma del conjunto de las geociencias” (Bolos; 1992: 22). Queda expuesta la división por una parte naturalista y por otra integradora que defiende la visión Holística del paisaje, donde se pretenden entender el todo y no la suma de las partes que engloba al ambiente físico.

Por otro lado se consideran los aportes de la Escuela Francesa con influencias soviéticas y alemanas considerando a G. Bertrand como su principal exponente, el cual define al paisaje de la siguiente manera:

“Es una porción de espacio caracterizado por un tipo de combinación dinámica, y por consiguiente inestable, de elementos geográficos diferenciados – físicos, biológicos y antrópicos— que, al actuar dialécticamente uno sobre otro, hacen del paisaje un conjunto geográfico indisociable que evoluciona en bloque, tanto bajo el efecto de la dinámica propia de cada uno de los elementos considerados separadamente” (Bolos; 1992: 26)

La escuela francesa de la cual es parte Bertrand, está ubicada temporalmente en la mitad del siglo XX lo que evidencia la consolidación de varios planteamientos anteriores a su época y que se dan en otras escuelas, considerando la visión sistémica y holística del paisaje, debido a que integra la evolución en bloque de diversos elementos como lo serían los agentes naturales bióticos y abióticos, considerando al hombre una rama importante de este paisaje. Siendo el geosistema el nivel más elevado donde se presentan los impactos humanos y vasto territorio natural.

Las “nuevas geografías” integran al ser humano no solo en una visión espacial de distribución en el orbe, sino también en lo referente a sus percepciones y a los efectos económicos del paisaje. Estas serían nuevas concepciones de una geografía aplicada o de una geografía integrada que se manejan a partir de mediados del siglo XX.

Finalmente se reconoce a la escuela ibérica, la cual se basa en ideas establecidas por los germanos, como Troll y Schmithüsen, que integran a sus preceptos un modelo sistémico incluido en el paisaje. Se caracteriza por ser una corriente ecléctica, pues también posee influencias anglosajonas “se intenta alcanzar a través del análisis factoriales y sectoriales la definición de diversas potencialidades globales y su posibles usos” (Bolos; 1992: 28). La idea de estudios a pequeña escala son útiles para la planificación territorial, en este caso el paisaje es evidenciado como una parte del espacio donde se evidencian los diversos factores que están presente en escalas mayores, esto estaría relacionado con la utilidad que se le entrega al ser humano para su organización al observar este paisaje. Destacada exponente de esta escuela es María Bolós i Capdevila la cual relaciona sus investigaciones del paisaje con el funcionamiento de la superficie terrestre, como esta se encuentra

organizada y acciona, considerando la noción y modelo de geosistema establecida en un lugar y tiempo determinado.

Pero lo que se enfatiza de esta corriente es “una de las premisas básicas para el estudio de cualquier paisaje es el conocimiento, lo más profundo posible, de su historia pasada” (Bolos; 1992: 29), quiere decir, que considera al Hombre una parte fundamental del paisaje, el que modifica, crea, destruye e impregna de cultura.

Han sido estas escuelas las que han llevado un progreso constante del concepto de paisaje, estas ideas en ciertas ocasiones son tomadas por las distintas corrientes de la geografía que integran y modifican esta noción de paisaje, un claro ejemplo de ello son las geografías posmodernas en particular la geografía humanística quien toma el concepto de paisaje y lo transforma adecuándolo a sus estudios en este caso sería el análisis del lugar, un espacio establecido y local, al cual los humanos le entregan emociones, valores y símbolos, y tal como se puede adecuar a este tipo de corrientes, el paisaje puede ser utilizado para el estudio de la geografía en las aulas.

II.III. La visión de la geografía del currículo de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en la educación chilena.

Para conocer el lugar que tiene la geografía dentro de las bases curriculares, planes y programas de Historia, geografía y Ciencias sociales en Chile, será necesario en primer lugar realizar una revisión acerca de la implementación de bases curriculares y programas de estudio hasta la configuración actual del currículo nacional, que incluye como instrumentos al marco de objetivos y contenidos mínimos, programas de estudio, y mapas de progreso del aprendizaje.

Se entiende por currículo “un proyecto global, integrado y flexible que muestra una alta susceptibilidad, para ser traducido en la práctica concreta instruccional” (Stenhouse, 1998: 9). Para el autor, el currículo es una herramienta de gran valor, pero sin dejar de lado la práctica continua del docente y su capacidad para crear bajo escenarios adversos una

constante revisión y mejora de este y así desarrollar de forma efectiva el proceso de enseñanza - aprendizaje. Es así como este “deberá portar bases y principios generales para todos los procesos considerados (planificación, evaluación y justificación del proyecto educativo), los cuales podrán ser retomados por las instituciones y los docentes como un marco orientador para la práctica escolar, como un proceso de solución de problemas” (Cox y Cox, 2011: 2).

El currículo chileno ha sido históricamente un precepto obligatorio dentro del sistema educativo; este se divide a través de áreas de conocimiento, tiempos de trabajo, programas de estudio, objetivos de aprendizaje, contenidos y orientaciones didácticas para una correcta organización del docente a través del año escolar. Pero no siempre siguió esta lógica, si no que previo a la recuperación de la democracia, el gobierno militar promulgó la Ley Orgánica Constitucional de Educación o LOCE, que en lo que respecta al currículo, estableció la distinción entre marco curricular y planes y programas de estudio (Cox y Cox, 2011: 3).

El concepto de marco curricular, de objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios estipulados en la LOCE, son obligatorios para todo el sistema escolar, de carácter público como privado (MINEDUC). Así también, los planes y programas de estudio delimitan la propuesta didáctica para trabajar objetivos y contenidos especificados en el marco curricular, esto incluye orientaciones para el docente acerca de los aprendizajes esperados, ejemplos de actividades con los alumnos y también ejemplos de evaluación.

Entre los años 2008 - 2009 (Decretos 256 y 254 de 2009), el currículo comienza a tener cambios relevantes en materias del fortalecimiento de la coherencia y consistencia del currículo, dicho ajuste planteó homogeneizar la denominación de los sectores de aprendizaje para todos los niveles de enseñanza, en este se puede especificar la vinculación de los Objetivos Fundamentales Verticales con los Objetivos Fundamentales Transversales, así también los Contenidos Mínimos Obligatorios se organizan en ejes.

Es importante mencionar que de la mano del diseño de ajuste curricular del año 2009, a nivel estudiantil, se produce un movimiento que genera un quiebre trascendental en la educación chilena, ya que a partir de este conflicto es que se genera un acuerdo político que logra derogar la LOCE y facilita la elaboración de un marco legal e institucional para la educación chilena: la Ley General de Educación (MINEDUC, 2009) que contempla nuevos organismos supervisores de calidad.

El cambio más importante que plantea la LGE en relación al currículum escolar es una transformación de la matriz curricular instaurada en la L.O.C.E, pasando desde una organización del Marco Curricular que define Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios, a Bases Curriculares en las que se precisan Objetivos de Aprendizaje. Este cambio se orienta a fortalecer una estructura curricular que permitiría una mayor especificación de los aprendizajes a lograr por los estudiantes. Estos cambios curriculares definidos por la Ley General de Educación tienen como plazo de ejecución (Educación Básica y Media) ocho años después de la entrada en vigencia de la ley, o sea, en 2017.

En el año 2013 se diseñaron las Bases Curriculares desde 7° año de Enseñanza Básica hasta 2° de Enseñanza Media. Los planes y programas de estas bases se encuentran actualmente en proceso de evaluación por parte del Consejo Nacional de Educación (MINEDUC, 2013). Estas deberán ser implementadas a partir de este año, en los cursos 7° y 8° básico. En el 2016 en 1° de Medio y en el 2017 en 2° Medio.

A raíz de lo señalado, debemos tener en cuenta que el proceso de aprendizaje responde a la interrelación de elementos presentes en el sistema educativo, todos ellos conforman a través del diseño e implementación de los programas una estructura dentro de todos los elementos del currículum. Aprendizajes esperados, contenidos mínimos obligatorios, objetivos fundamentales, actividades genéricas y las consecuentes destrezas/capacidades.

Los conocimientos, habilidades y actitudes que se consideran en los OF - CMO, apuntan al desarrollo de competencias que se estiman fundamentales para el desarrollo personal y para

desenvolverse en el ámbito social, laboral y ciudadano. Siguiendo una definición de amplio consenso sobre las competencias (OECD, 2002), éstas aluden a la capacidad para responder a las exigencias individuales o sociales para realizar una tarea o, dicho de otra forma, corresponden a la capacidad de articular y movilizar recursos aprendidos –saberes– con vistas a un desempeño de excelencia. Las competencias se expresan en la acción y suponen la movilización de conocimientos, habilidades y actitudes que la persona ha aprendido en contextos educativos formales e informales. (MINEDUC, 2009).

Los CMO (Contenidos mínimos obligatorios), son aquellos elementos conceptuales, que según el Ministerio de Educación “están desde la perspectiva de lo que cada docente debe obligatoriamente enseñar, cultivar, y promover en el aula y en el espacio mayor del conocimientos, para desarrollar los respectivos aprendizajes” (MINEDUC, 2009).

Todos estos elementos integrados en el diseño curricular, deben responder y sólo se pueden conseguir, teniendo presentes los AE (aprendizajes esperados), éstos son “expectativas de logro que se estima son alcanzables en períodos de tiempo acotados (un semestre o una unidad) dentro de un año escolar” (MINEDUC, 2009).

Otro aspecto relevante dentro de los elementos mencionados, en relación a lo integral del currículo escolar, es la labor del docente y su método de enseñanza, puesto que un correcto desempeño, una revisión contante de su práctica y la actualización de saberes, responderán favorablemente en los resultados y logros de aprendizaje de los alumnos, En relación al método de enseñanza, el profesor, deberá ser capaz de desarrollar en sus alumnos, reales procesos de pensamiento que lo inciten a alcanzar el éxito desde la observación, reflexión y la resolución de problemas.

II.III.I. Contenidos y objetivos geográficos en el curriculum actual.

El análisis del currículo en relación al contenido geográfico y como este se expresa en las bases curriculares y programas de estudio vigentes, no alcanza la relevancia necesaria en un

país que para su mejor funcionamiento necesita que el conocimiento geográfico se permee a todo nivel.

“En Chile se hace imperioso desarrollar la conciencia de la importancia de la Geografía, en nuestro contexto social, económico y político. Es un país donde la configuración del medio nos otorga dones y cargas ambientales: la economía se basa en la riqueza geográfica y las vicisitudes ambientales son cotidianas. Lo que hace necesario que toda la sociedad reconozca lo que poseemos, cómo cuidarlo y de qué manera reaccionar. Ni el minero, ni el campesino, ni el habitante de las ciudades, por nombrar a algunos, pueden desarrollar su función en forma óptima si desconoce cómo funciona su espacio. El ser humano lo violenta a cada momento no obstante nunca piensa en todas las relaciones existentes en la cadena dinámica espacial, ni en los efectos futuros. El poder de este pensamiento activo sólo lo tiene la educación en la incorporación de una eficiente y eficaz enseñanza de la Geografía” (Bianchi, Herrera & Rubio, 2013, 205).

Como futuros profesores de Historia y Geografía, no desconocen de la situación que presentan los contenidos en el currículo del subsector de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, se tiene una adecuada formación de la teoría geográfica, y preparación didáctica acerca de la enseñanza de la geografía, pero el sistema educacional chileno, se ha encargado de disminuir los contenidos paulatinamente a partir de la década de 1990.

Enfrentando la descripción y análisis del currículum en el caso del proceso de Enseñanza Aprendizaje de la Geografía, podemos señalar la profunda preocupación que suscita su cada vez menor implicancia en el proceso educativo chileno. Es la “calidad de la educación” una bandera de lucha de todos los sectores políticos, no obstante no existe la preocupación de que el ámbito geográfico donde cada uno de los ciudadanos se desenvuelve sea reconocido y valorado en su conjunto (Bianchi, 2014).

A partir del Decreto 220 de 1998 los contenidos y objetivos de Geografía, de la hasta entonces asignatura de Historia Universal y Geografía General, no sólo han disminuido, sino que la acepción de Geografía es sustituida para llamarle Subsector de Historia y

Ciencias Sociales, reduciendo el valor que tiene el sistema paisaje en el contexto de la identidad de un país como Chile, donde su paisaje le otorga singularidad además de valores de orden económico y social, entre otros (Bianchi, 2014). Acorde a lo manifestado por el DR. Renato Gazmuri en la Jornada de Geografía y Currículo (MINEDUC-SOCHIGEO 2015); este decreto curricular, el que más presenta contenidos geográficos de los tres últimos. Además deja en manifiesto una continuidad sistémica en la proyección de los contenidos. Así se presentan tres ejes:

- Geografía regional.
- Relación sociedad-ambiente.
- Chile en el mundo globalizado.

Por otro lado el ajuste curricular de 2009 aun cuando, se dice haber hecho un intento de actualizar el enfoque geográfico espacial para el desarrollo de la conciencia geográfica, disminuye la geografía, insinuando ser manejada en la interdisciplinariedad (contenidos tales como la expansión europea y su expansión geográfica), con contenidos estructurados desde la historiografía.

La estructura de las bases curriculares 2013 pone énfasis en las habilidades de los ejes temáticos y las actitudes, incorporándose el enfoque de pensamiento geográfico como una forma de razonamiento particular que establece una relación entre sociedad y medio natural y no como una realidad inmutable ajena al ser humano, de acuerdo al planteamiento del equipo de currículo y evaluación del MINEDUC (2015).

Para el caso de estudio del seminario, el análisis de las bases curriculares y programas de estudio vigentes se efectuará desde 7° básico hasta 4° año de enseñanza media, con sus respectivos documentos vigentes, disponibles por el MINEDUC.

Niveles 7° y 8° básico.

El análisis de los programa de 7° y 8° (decreto n°256/2009), visualiza a la geografía a partir de situar al estudiante en un tiempo y espacio articulados en base a una contextualización, donde se promuevan herramientas propicias para que el alumno

comprenda su entorno social y desarrolle habilidades para entender la construcción del presente para el futuro. Junto a esto también da énfasis a variadas ideas que admiten la construcción de interrelaciones globales y otorgan herramientas que permiten el fundamento de bases sólidas para la geografía. Otro aporte importante del currículo es promover la comprensión de la sociedad a través de la relación con el territorio y la dinámica que nace entre el ser humano y su ambiente (MINEDUC, 2009).

Niveles 1° y 2° MEDIO

El análisis del programa de 1° y 2° medio (decreto n°254/2009) se centra esencialmente en situar al estudiante en un determinado tiempo y espacio y que ambos se articulen para sentar las bases hacia la promoción de herramientas para que el alumno comprenda su medio social y amplíe habilidades para la construcción del presente entendiendo el pasado. Así también, hace hincapié en variadas ideas que reconozcan la construcción de interrelaciones globales y da herramientas que posibiliten el fundamento de bases sólidas para la comprensión del conocimiento geográfico. Otro objetivo relevante es promover la comprensión de la sociedad a través del territorio, y la relación dinámica que se produce entre el ser humano y el medio. Los conceptos utilizados para desarrollar estos propósitos son varios, no obstante los más cercanos a la disciplina geográfica son interdisciplinariedad, multicausalidad de fenómenos, sentido de pertenencia (espacio geográfico), continuidad y cambio, y formación ciudadana. (MINEDUC, 2009)

Niveles 3° y 4° medio

En el programa de estudio de 3ª y 4ª medio (decreto n°254/2009) se toma en consideración la noción tanto temporal como espacial. En cuanto al espacio se puede mencionar que busca que los estudiantes logren construir una preconcepción del mundo en que viven centrándose en el contexto físico tanto a nivel local como global, además intenta conseguir que los y las jóvenes logren establecer conexiones entre un lugar y otro; teniendo como objetivo central en temas geográficos desarrollar un pensamiento espacial generando

habilidades como localización y orientación. A partir del pensamiento-espacial los alumnos se verán inmersos en el espacio geográfico, esto los llevará a relacionar espacio-sociedad entendiendo que el hombre es capaz de transformar, adaptar y producir la realidad socio-espacial, esto refleja que la idea del subsector no es solo que conozca el rol de ser humano, también que tome conciencia de este, en su entorno.

En cuanto a la labor docente se realiza un apartado que posee directa relación con la enseñanza de la geografía, indicando que tipos de recursos deben utilizar para contextualizar los fenómenos espaciales, estos serían representaciones cartográficas, fotografía digital, música o poesía que permiten generar representaciones espaciales que el alumno pueda comprender.

A continuación se procede a desarrollar una relación de las unidades, objetivos y /o aprendizajes esperados relacionados con la disciplina geográfica:

7° BÁSICO	Solo la cuarta Unidad explicita los objetivos geográficos
------------------	---

UNIDAD	36 horas pedagógicas Unidad 4: <u>La Tierra, morada del ser humano</u> Analizar el planeta Tierra en forma sistémica e identificar los subsistemas que lo conforman y que interactúan entre sí: hidrósfera, litósfera, atmósfera y biósfera.
Aprendizaje Esperado	HI07 AE 4.01 Caracterizar, utilizando mapas e información geográfica, los componentes físicos del planeta y sus dinámicas, incluyendo: litósfera: actividad sísmica y volcánica; atmósfera: clima, tiempo atmosférico y vientos; hidrósfera: ciclo del agua.
	HI07 AE 4.02 Explicar que la Tierra es un sistema dinámico que posibilita la vida, incluida la humana, considerando: interacciones entre componentes físicos (litósfera, atmósfera e hidrósfera); la biósfera.
	HI07 AE 4.03 Analizar los procesos de adaptación y transformación que resultan de la interacción entre el ser humano y la litósfera, la atmósfera, la hidrósfera y la biósfera.
	HI07 AE 4.04 Reconocer la importancia de que existan políticas públicas y acuerdos internacionales para el cuidado del medioambiente.
	HI07 AE 4.05 Investigar sobre temas y problemas geográficos de la actualidad, considerando: recopilación de antecedentes; descripción, análisis e interpretación de datos; comunicación de resultados a través de medios propios de la disciplina.

8° BÁSICO	Ninguna unidad explicita objetivos de geografía, no obstante se señala aquellos aprendizajes esperados que contienen elementos relacionados con el paisaje integrado.
UNIDAD	36 horas pedagógicas Unidad 1: El mundo moderno y las principales transformaciones

	políticas, económicas, culturales y sociales de la Baja Edad Media. El método científico.
Aprendizaje Esperado	HI08 AE 1.01 Reconocer las principales transformaciones políticas, económicas y sociales de la Baja Edad Media que sientan las bases del mundo moderno, incluyendo: renacimiento de la vida urbana, desarrollo del comercio, innovación tecnológica, surgimiento y desarrollo de las universidades, surgimiento del capitalismo, monarquías centralizadoras, cambios demográficos.
UNIDAD	34 horas pedagógicas Unidad 2: Expansión europea por el mundo y su contexto político y económico. Impacto económico y cultural del descubrimiento y la conquista de América.
Aprendizaje Esperado	HI08 AE 2.01 Dimensionar geográficamente la expansión de la influencia europea hacia otros continentes a través de procesos de exploración y conquista, durante la Época Moderna, incluyendo: antecedentes de la expansión europea: rivalidades económicas y políticas, desarrollo económico y tecnológico; principales rutas de exploración y conquista; principales actores, tales como Cristóbal Colón, Magallanes y Elcano, Américo Vespucio, Díaz de Solís y Caboto, entre otros.
	HI08 AE 2.02 Describir y evaluar las consecuencias económicas y territoriales del proceso de expansión europea, considerando: impacto de los tesoros americanos en la economía europea, revolución de precios y acumulación de metales preciosos; nacimiento del mercantilismo; incorporación de nuevos territorios a la economía europea y su explotación; desarrollo de una economía esclavista a partir del descenso demográfico indígena.

Aprendizaje Esperado	<p>HI08 AE 2.03</p> <p>Reconocer manifestaciones culturales del impacto del descubrimiento de América en el mundo europeo y en la población nativa del continente, considerando: ampliación del mundo conocido; desarrollo de la cartografía; discusión sobre la naturaleza humana de los indígenas; impacto de la conquista en los pueblos indígenas; expansión del cristianismo y del idioma español; incorporación de América a la cultura occidental.</p>
	<p>HI08 AE 2.04</p> <p>Analizar críticamente textos de historia que presenten distintas visiones sobre la expansión del mundo europeo.</p>
UNIDAD	<p>36 horas pedagógicas</p> <p>Unidad 4: El siglo del liberalismo: Revolución Industrial y burguesía (siglo XIX)</p>
Aprendizaje Esperado	<p>HI08 AE 4.01</p> <p>Reconocer la relación dinámica entre las revoluciones demográfica, agrícola y tecnológica del siglo XVIII y la Revolución Industrial, considerando sus siguientes características: mecanización de los procesos productivos, producción a gran escala, nuevas condiciones laborales, transformaciones urbanas, contaminación ambiental</p>
	<p>HI08 AE 4.03</p> <p>Reconocer las principales características de las revoluciones liberales del siglo XIX, incluyendo: surgimiento de nuevos Estados nacionales, nacionalismo y su capacidad, movilizadora transversal, el nuevo mapa político de Europa.</p>

Aprendizaje Esperado	HI08 AE 4.05 Describir las principales transformaciones sociales, culturales y geográficas de fin de siglo, incluyendo: cambios acelerados en el espacio geográfico, tales como la revolución demográfica y urbana, y las oleadas migratorias ; revolución de las comunicaciones; paulatina democratización cultural.
	HI08 AE 4.06 Evaluar, apoyándose en diversas fuentes, proyecciones ambientales, tecnológicas y sociales de la Revolución Industrial en la sociedad actual.

1º MEDIO	Solo a Unidad 3 explicita geografía
UNIDAD	36 horas pedagógicas Unidad 3: La población mundial en la época de las grandes ciudades. Reconocer las principales características de la población mundial en la actualidad y profundizar en los desafíos éticos, políticos y económicos que plantea la dinámica demográfica actual.
Aprendizaje Esperado	AE 01 Caracterizar, apoyándose en diversas fuentes de información geográfica, las dinámicas de la población mundial según su magnitud y distribución en el siglo XX.
	AE 02 Valorar la diversidad cultural en el mundo como expresión de riqueza social y cultural.

	<p>AE 03</p> <p>Evaluar ventajas y desventajas de la vida en las ciudades contemporáneas, relacionándolas con su experiencia cotidiana.</p>
	<p>AE 04</p> <p>Comprender las principales dinámicas demográficas del mundo contemporáneo, considerando:</p> <ul style="list-style-type: none"> › procesos migratorios contemporáneos › migración del campo a la ciudad › crecimiento de la población urbana › Explosión demográfica versus transición demográfica.
	<p>AE 05</p> <p>Investigar sobre los desafíos éticos, sociales y económicos que plantean las transformaciones demográficas, considerando:</p> <ul style="list-style-type: none"> › lectura e interpretación de información en distintas fuentes › integración de información de diversas fuentes › análisis, confrontación y conjetura a partir de diversas fuentes de información › exposición de los resultados de investigación, de forma sintética y organizada y utilizando diversos recursos › Elaboración de bibliografía.

2° MEDIO	Solo la Unidad 3 explicita geografía
UNIDADES	<p>Unidad 3: La conformación del territorio chileno y de sus dinámicas geográficas.</p> <p>Comprender el origen y la conformación del territorio chileno y describir las dinámicas de su espacio geográfico.</p>
Aprendizaje Esperado	<p>AE 01</p> <p>Caracterizar, a partir de diversas fuentes de información geográfica, las</p>

	<p>etapas de conformación y poblamiento del espacio geográfico ligado a la historia de la sociedad chilena y su territorialización, considerando:</p> <ul style="list-style-type: none"> › incorporación de Chiloé › guerra contra la Confederación Perú-boliviana › colonización de Valdivia y Llanquihue › ocupación del Estrecho de Magallanes › guerra con España › guerra del Pacífico › pérdida de la Patagonia › ocupación de la Araucanía e incorporación de Isla de Pascua
	<p>AE 02</p> <p>Explicar la relación entre territorio y sociedad en Chile, y las tensiones generadas interna y externamente en torno a este tema a lo largo del siglo XIX.</p>
	<p>AE 03</p> <p>Explicar la incidencia de los conflictos bélicos y las vías de negociación y paz en la experiencia histórica de Chile, a partir de la confrontación de diferentes interpretaciones históricas.</p>
	<p>AE 04</p> <p>Reconocer los esfuerzos del Estado por conocer el territorio nacional y expandir su territorio a lo largo del tiempo, considerando:</p> <ul style="list-style-type: none"> › medios de transporte y comunicación › expediciones científicas tales como las de Claudio Gay e Ignacio Domeyko
	<p>AE 05</p> <p>Evaluar las distintas estrategias seguidas por el Estado chileno para expandir, ocupar y poblar su territorio, incluyendo:</p> <ul style="list-style-type: none"> › estrategias bélicas y diplomáticas › proyecciones hasta el presente › contexto en el marco de la historia americana y occidental

3° MEDIO	Se explicita en Unidad 1 y 4
UNIDAD	42 horas pedagógicas Unidad 1: Transformación del rol del Estado y modernización de La sociedad en la primera mitad del siglo XX. Comprender los principales procesos que caracterizaron al Chile de la primera mitad del siglo XX en los ámbitos político, económico, social, cultural y geográfico.
Aprendizaje Esperado	AE 03 Analizar, a partir de diversas fuentes estadísticas y documentales, las transformaciones sociales hacia mediados del siglo XX (crecimiento demográfico y transformaciones urbanas ; creciente escolarización; Progresiva incorporación de las mujeres a la vida pública; nuevos medios de comunicación social y de entretenimiento), y evaluar su incidencia en el proceso de democratización de la sociedad chilena. AE 06 Comprender el impacto de los distintos procesos económicos de la primera mitad del siglo XX en las transformaciones del espacio geográfico, incluyendo: > La crisis económica de 1930 y el abandono de las salitreras.

	<ul style="list-style-type: none"> > La minería del cobre y las nuevas ciudades mineras. > La política de sustitución de importaciones y los nuevos focos industriales. > Los cambios en el uso del suelo urbano.
UNIDAD	<p>Unidad 4: Recuperación de la democracia y transformaciones políticas, sociales y culturales: Chile desde la década de 1990.</p> <p>Visualizar los principales procesos que ha experimentado la sociedad chilena a partir del retorno a la democracia.</p>
Aprendizaje Esperado	<p>AE 18</p> <p>Comprender las principales transformaciones en el espacio geográfico chileno de fines del siglo XX, considerando:</p> <ul style="list-style-type: none"> > La apertura económica a los mercados internacionales y su impacto en la reconversión de las zonas rurales, en la reestructuración de los polos industriales y en los cambios en el uso del suelo urbano. > El impacto de la modernización de las redes de comunicación en la conectividad del territorio.

En relación al programa diferenciado de 3° año medio “La ciudad contemporánea”. El propósito de este es que los estudiantes puedan ampliar su conocimiento de la realidad social y de su historicidad, y que aprecien que ellos pueden desarrollar en este sector un conocimiento crecientemente especializado y profundo, acotando el campo temático abordado, en este caso al estudio de la ciudad” (MINEDUC, 2009).

Cabe señalar que la experiencia expresada por distintos profesores, estos cursos diferenciados, al no formar parte de la estructura conceptual exigida por la PSU, muchas veces se utilizan estas horas en retroalimentar conceptos que si formaran parte de dicha prueba estandarizada.

4°MEDIO	
UNIDAD	30 horas pedagógicas Unidad 3: Los desafíos de insertarse en un mundo globalizado: Chile y sus regiones frente a la economía y los problemas globales
Aprendizaje Esperado	<p>AE 15</p> <p>Interpretar el concepto de región en el contexto de la Globalización y las influencias e impactos que este proceso produce en la realidad regional chilena, considerando los binomios: conectividad/aislamiento, diversidad/ homogeneidad, desarrollo económico/pobreza, flujos de capitales/ controles migratorios, entre otros, y la importancia de desarrollar una planificación territorial acorde a las nuevas dinámicas espaciales que configuran el espacio regional.</p> <p>AE 16</p> <p>Reconocer la presión que ejercen los procesos globalizadores sobre la configuración espacial de las regiones de Chile, considerando ventajas, impactos y resistencias locales tales como mejoramiento de la infraestructura regional para la conectividad física, tecnológica y virtual de los territorios, aumento del acceso a bienes, productos y servicios, innovación productiva y económica, especialización económica, degradación medioambiental, homogeneización de los mercados, pérdida de las tradiciones y culturas locales, aislamiento de grupos particulares de la sociedad no</p>

	integrados a procesos globales, cambios en el paisaje natural y social, rescate del patrimonio histórico y cultural por parte de comunidades locales , surgimiento de nuevas formas de organización comunitaria. Todo ello mediante una propuesta de proyectos de investigación territorial en escala regional o local .
--	--

En base a el análisis de las bases curriculares y programas de estudio del Ministerio de Educación de Chile, para los niveles de 7° año básico a 4° año de enseñanza media, podemos observar que si bien el currículo integra los contenidos geográficos, estos se encuentran de forma parcializada, contemplando solo algunas de las unidades en el desarrollo del año escolar. El seminario se propone enseñar geografía de forma transversal en la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales, de manera que el estudiante no sólo tenga un conocimiento aislado dentro de la perspectiva geográfica, si no que la vea como un todo sistémico y logre habilidades, actitudes y capacidades para el desarrollo integral de sus experiencias.

II.IV. El enfoque transversal de la educación geográfica.

El Ser Humano como especie, desde sus inicios observó el espacio que lo rodeaba, esto era vital para la supervivencia, el poder adaptarse al entorno. Es de esta forma que se fueron creando las primeras herramientas y asentamientos humanos, todo lo que el hábitat ofrecía era utilizado para la supervivencia. El Ser Humano fue innovando en tecnologías, le fue siendo más fácil modificar su entorno para mejorar su calidad de vida. Esta sensación de superioridad con la naturaleza lo lleva a acciones que provocan problemas ecológicos en el mundo actual.

Las diversas problemáticas actuales medioambientales, sociales, económicas, religiosas, no solamente se pueden explicar por medio de un análisis histórico. Estas también encuentran respuestas en la geografía. Es aquí donde aparece la importancia de trabajar la educación geográfica de forma transversal con la historia y las ciencias sociales, de esta forma generar un conocimiento integrado que explique además de hechos y circunstancias, procesos interrelacionados más significativo para el estudiante, ya que la vida se desarrolla en un espacio geográfico del cual se pueden desprender experiencias del estudiante en relación con el entorno para afianzar el contenido del currículo.

En la actualidad, en Chile el curriculum de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales se visualiza un predominio del contenido histórico, dejando a la geografía, relegada a mapas, simbología, definiciones y datos estadísticos, entre otros, no desarrollándose en este proceso de enseñanza-aprendizaje el pensamiento espacial crítico y resolutivo que permitiría el cambio de conciencia en las generaciones futuras, mediante una mejor comprensión del paisaje. Si bien es cierto, esto puede quedar en manos del currículo oculto, siendo labor de cada docente entregar una mayor valoración de la geografía y su utilidad. En la práctica queda claro que si no está presente en el currículo oficial del MINEDUC, será difícil que se presente en el aula, ya que el contenido de las clases va dirigido a cumplir con el objetivo de resolver las pruebas estandarizadas y obtener buenos resultados.

La desvalorización de la geografía, llega a un punto crítico en el año 2013, en el cual se planteó reducir las horas de esta disciplina y también se replanteó o actualizó las Bases Curriculares con respecto a los intereses y necesidades presentes en el país. Esto ha repercutido en muchos sectores de la nación, incluso ha sido noticia periodística. “Fontaine aclaró que las modificaciones "tienen que ver con necesidades nuevas muchas de ellas creadas por la LGE, que creó nuevos objetivos generales para cada una de las etapas escolares, entonces los currículos se tienen que ir adaptando a esos nuevos requerimientos.”” (La Tercera, 2013)

También se pueden encontrar titulares de prensa que se refieren a situaciones como la reducción de horas de geografía en establecimientos escolares. También existieron diversas manifestaciones por parte de la Sociedad Chilena de Ciencias Geográficas y representantes de las escuelas que imparten Geografía en las universidades en contra de esta medida.

La defensa del MINEDUC, fue desmentir esto por medio de declaraciones de la Ministra de Educación de aquel periodo, Carolina Schmidt, quien insistió que el saber geográfico no se abandonaría y que de hecho se le daba una mayor importancia en las nuevas bases curriculares, lo cual llegaba a un 28% del contenido.

Basándose en lo expresado por la SOCHIGEO durante este periodo las nuevas Bases Curriculares que van desde 7° a 2° Medio, dicho porcentaje solo representa a los cursos de 1° a 6° básico y agrega que ese cálculo corresponde a "un uso arbitrario de la enunciación de los objetivos (colocar un ferrocarril en un mapa, definitivamente no constituye un objetivo de aprendizaje geográfico), sin lectura disciplinar (creer que el estudio de los ecosistemas es el estudio de las plantas y que además eso es Geografía) y sin experticia técnica (fue construido fundamentalmente por historiadores, o profesores sin especialización en Geografía; y asesorado técnicamente por 4 historiadores).” (La Nación, 2013)

Lo anteriormente planteado demuestra un escaso interés por la disciplina y una mayor valorización del saber histórico, aquello demuestra que no se comprende la importancia de la geografía como ciencia del paisaje y como complemento de la enseñanza de la historia o viceversa. Un claro ejemplo de la relevancia de la geografía es expresado por Marcelo Garrido, Geógrafo y Doctor en Ciencias de la Educación, ante este problema sostuvo a un medio escrito “la desaparición de la geografía escolar y con ello, la imposibilidad de formar a nuestros estudiantes en temas tan importantes como los desastres y catástrofes naturales; la preservación y conservación de nuestros ecosistemas; el avance del capital sobre los territorios rurales y el despojo de derechos tan básicos como el acceso al agua o a los recursos físicos. Para qué hablar sobre la conformación de las ciudades, los problema de movilidad urbana, la contaminación, la soberanía alimentaria y la forma de enfrentar los nuevos procesos migratorios.” (La Nación, 2013)

La educación geográfica no solo es necesaria para el conocimiento formal al interior del aula, esta es relevante en la cotidianidad de los individuos que se desenvuelven en los diversos ambientes de nuestro país. Una manifestación de lo anterior se refleja en una carta editorial enviada a radio.uchile.cl por el Profesor Ricardo Rubio, en la cual realiza una reflexión en torno a la muerte de un joven en el cerro Manquehue y la importancia del conocimiento geográfico en su quinto punto se desprende lo siguiente:

“El valor didáctico de la geografía permite desarrollar habilidades de pensamiento complejo, dada la naturaleza compleja de su objeto de estudio (el proceso de organización del territorio), su enfoque integrador y la necesaria aplicación de enfoques multidisciplinarios. En este contexto, la educación para el desarrollo sostenible o la educación ambiental, se enriquecen con la enseñanza de la Geografía.” (Diario Uchile, 2013)

La defensa de tales entidades demuestran que geografía es transversal a cada acción del ser humano, los diversos conflictos, ya sean políticos, religiosos, bélicos, entre otros. Demuestran que hay una nula comprensión de los elementos que ofrece el geosistema al

ser humano y que este transgrede límites espaciales e históricos, creando diversas problemáticas.

El aspecto medioambiental y la contaminación, demuestra la incompreensión del espacio en que habitamos. El territorio de Chile cuenta con diversas características aptas para la aplicación de energías alternativas, la ONU a su vez plantea el desarrollo sostenible como un objetivo a cumplir para los países en vías de desarrollo como Chile. La intervención de un paisaje sin considerar los impactos ambientales que conlleva, como por ejemplo la instalación de una hidroeléctrica es no entender el espacio como un sistema. Conflictos sociales como la segregación, marginalización, centralización, son problemas que atañen a la geografía, como lo ocurrido en los cerros de Valparaíso y sus incendios que afectan a las personas que viven en estas localidades.

Ahora bien las distintas organizaciones geográficas de Chile, defienden la reintegración de la geografía al Curriculum Nacional, una propuesta clara, es la expresada por el Claustro de Profesores Departamento de Geografía de la Universidad de Chile, el cual declaró:

“Un país cuya historia se ha escrito en estrecho vínculo con sus condiciones geográficas y una permanente relación tensionada con el medio natural (terremotos, tsunamis, erupciones volcánicas, inundaciones, sequías, migraciones, crecimiento urbano acelerado, deterioro ambiental, etc.), con una fuertísima dependencia de la explotación de sus recursos naturales, debe ser capaz de propiciar el conocimiento del territorio en sus diversas formas y magnitudes, distintos alcances y procesos, que permitan una mejor convivencia y condiciones adecuadas para su gestión y sostenibilidad en el tiempo.” (Facultad de Arquitectura y Urbanismo. Universidad de Chile, 2013)

A pesar de lo visto anteriormente, la problemática del curriculum en geografía persiste hasta hoy. No obstante, el Ministerio de Educación ha ido situándose hacia el dialogo para la resolución del conflicto que dicen entender (Reunión SOGICHEO-MINEDUC, 15 de diciembre de 2015). Los representantes del MINEDUC aducen que el énfasis del curriculum para lograr estos objetivos, están en las Bases Curriculares y se presentan

mediante una perspectiva multidisciplinar, pensamiento histórico, pensamiento geográfico, generando el desarrollo de competencias ciudadanas y respeto por los derechos humanos, el carácter interpretativo que poseen las ciencias sociales, la historia de Chile y del mundo bajo una mirada dialógica y como último punto las ciencias sociales: perspectiva política y económica. (MINEDUC Bases Curriculares 2013 | 7° básico a 2° medio | Historia, Geografía y Ciencias Sociales, 2013: 193).

En los siete puntos expresados en las Bases Curriculares, solamente se hace alusión explícitamente a geografía en una oportunidad, en contraposición de los otros seis puntos que son realizados en clases desde una perspectiva histórica, si bien la geografía podría presentarse de forma transversal en los puntos ya mencionados, es necesario que esto se exprese y no que se infiera como una posibilidad.

Persistiendo en la perspectiva multidisciplinar, el MINEDUC plantea: “Estas Bases Curriculares promueven un diálogo transversal y continuo entre las distintas disciplinas que confluyen en la asignatura. Esto se fundamenta en la idea de que comparten un tipo de conocimiento racional que el ser humano ha creado para darle sentido al mundo que habita y a la cultura a la cual pertenece. Las disciplinas de las Ciencias Sociales comparten un objeto de estudio –las sociedades humanas en el tiempo y en el espacio– y un método de análisis e interpretación basado en la evidencia, y que propone explicaciones fundadas; no obstante, es abierto, diverso y pluralista, ya que no propone leyes universales.” (MINEDUC Bases Curriculares 2013 | 7° básico a 2° medio | Historia, Geografía y Ciencias Sociales, 2013: 194).

Frente a la doble disyuntiva del desgaste que significa la lucha ante un currículum político ya así decretado, y sin dejar de enfrentar el conflicto; o reflexionar y buscar soluciones prácticas para incorporar las habilidades espaciales al acervo cultural de los estudiantes, se encuentra la visión transversal con base en la interdisciplinariedad de las ciencias sociales en general. El enfoque transversal de la geografía permite una mejor comprensión del medio, entregando herramientas que pudiesen evitar o prevenir desastres y pérdidas de vidas humanas. La variedad de elementos que están presentes en el espacio provocan una

interdisciplinariedad, es decir, que diversas disciplinas están interesadas en conocer parte de este espacio sobre todo, de cuanto y como los elementos físicos influyen en la vida humana. Cuando Dollfus establece que el espacio se encuentra impregnado de historia (Dollfus, 1976), no solo hace mención a que posee una historia propia, también nos permite comprender la presencia del ser humano en él, y a su vez, nos vislumbra como la economía, etnografía, antropología, y otras disciplinas son partícipes de esa historia espacial.

Estos elementos espaciales, integrado el ser humano y su estructura e interacción nos llevan a reconocer una entidad espacial que integra todos los elementos que lo configuran en un todo global que es el paisaje sistémico o integrado, ya que este es “la expresión formal de la realidad geográfica (...) y en él se concreta el tiempo y el espacio social (...) [considerando este espacio social como el ámbito que] permite que el ser humano exista, subsista y evolucione con él.” (Bianchi, Rubio y Herrera. 2013: 30).

II.V. Los Principios Científicos-Didácticos como elementos de la transversalidad en geografía.

Por su parte el paisaje sistémico permite a una visión geográfica-histórica transversal e integrada, enfocada dentro de la didáctica y el currículum para efectos de enseñar estas disciplinas sociales de manera sinérgica, donde cada cual se integre a las otras para un mejor aporte al aprendizaje. Dejando de lado la concepción de ciencias auxiliares, debido a que ninguna viene a socorrer a la otra. Y en ese sentido es que en aula de clases, es necesario enseñar el valor de ambas disciplinas como un todo sistémico, ellas son complementarias. La sociedad es resultante de un ambiente físico-ecológico y de una evolución sociocultural que reconoce la historia, no obstante estas dos ciencias poseen un campo sumamente extenso y que las hace particulares y únicas como ciencias.

En el curriculum nacional ambas ciencias se unen en una sola asignatura. en la que son los contenidos de geografía (ciencia educativa del paisaje) (Gómez Ortiz, 2011) los que sufren disminución paulatina a partir de la reforma. Así lo manifiesta Bianchi: “el currículo implantado en las escuelas chilenas, sobre todo en aquellas conducidas por la administración, debieran preparar a los educandos del nivel medio, en particular, con visiones disciplinares que permitan un óptimo aprendizaje del paisaje en un contexto sistémico y pluridisciplinar con un manejo didáctico adecuado que así lo permita. No obstante, esta estrategia no parece que sea favorecida por los planes y programas implantados a partir de la reforma y sus ajustes, no postulan estas ideas, por el contrario, tienden a hacer desaparecer paulatinamente los contenidos de naturaleza geográfica”. (Bianchi, 2014: 96)

Alude el curriculum, que la disciplina geográfica debiera ser transversal a los otros contenidos de la asignatura, la transversalidad en la educación geográfica depende, por un lado de profesores que tengan un dominio de los contenidos geográficos, y por otro, del interés real que ésta provoque en el docente. No obstante, la experiencia y la investigación llevan a reconocer, que en términos generales, los contenidos geográficos que no se encuentran explícitos en el curriculum, se evaden.

No obstante el poco interés del curriculum en reconocer en el conocimiento geográfico, una parte importante del desarrollo futuro de los pueblos, los profesores de Historia, Geografía y Ciencias Sociales y los educandos de nuestras aulas, están insertos en un espacio con elementos intercomunicados, siendo el ser humano uno de ellos: un paisaje sistémico. Por lo cual en éste se debe ser el insumo para producir el aprendizaje significativo de la geografía. El paisaje como sistema debe ser el marco común que permita la integración interdisciplinaria de los contenidos.

Figura N°3: El paisaje núcleo integrador de las asignaturas sociales. Fuente Bianchi, 2015.



Los contenidos de las Ciencias Sociales están impregnados por principios claves que atraviesan el conocimiento social, incorporados al paisaje como parte del espacio y de la evolución en el tiempo. Mediante ellos se podría alcanzar la transversalidad, por lo cual esta investigación incorpora. Los Principios Científico-Didácticos que postula el profesor de la Universidad de Granada, Antonio Luis García Ruiz, de alguna forma están contenidos dentro del currículum nacional, lo que nos permite reconocer su base teórica y didáctica como un sustento importante, en el proceso de enseñanza- aprendizaje -evaluación de la educación geográfica.

II.VI. Principios Científicos-Didácticos (PCD): su definición.

Para efectos de la presente investigación que pretende integrar al conocimiento geográfico de aula los Principios Científico-Didácticos, incorporándolos como insumo didáctico en el enfoque transversal del paisaje como sistema, por lo que es imperioso expresar lo que se entiende por principios científicos didácticos (P.C.D.). Su mentor, Antonio Luis García Ruiz en su obra “La implementación de los principios científicos didácticos (P.C.D.) En el aprendizaje de la geografía y de la historia”, sostiene que estos constituyen, en la didáctica de las Ciencias Sociales, una parte sustantiva y unos elementos esenciales, puesto que resultan fundamentales para conformar su contenido disciplinar o científico, lo que es para los profesores el “conocimiento del contenido”. Además de constituir una clave de su

aprendizaje, en su característica de herramientas didácticas, que deben formar parte del contenido curricular. (García Ruiz y Jiménez, 2006).

Los autores realizan una distinción entre principios y conceptos, este último tiene un significado específico, un campo más o menos delimitado y es continuo en su cometido, mientras que el primero constituye una forma distinta de acercarse a la materia, permitiendo identificar su naturaleza y dimensión, profundizando en ella, comprendiendo su valor formativo y su función en la ciencia y en la sociedad. Por tanto para comprenderlos es necesario detenerse en este punto, recalcando y resumiendo que son elementos esenciales y sustantivos del conocimiento científico; son medio y mensaje, método y objetivo, plan global para el estudio y la comprensión de la Geografía y la Historia. (García y Jiménez, 2006).

El hecho educativo continuamente ha de estar en revisión adecuándolo las aspiraciones de la sociedad en el tiempo. Es por ello que se requiere de profesores abiertos y permeables capaces de adaptar didácticamente los contenidos y principios conceptuales entregados en la universidad a las exigencias que demanda la sociedad actual, ofrecer aprendizajes significativos actualizados, es decir, generar didácticas del paisaje renovadas permanentemente. (Bianchi, 2015). En el paisaje que evidencia la vida del estudiante, no sólo se observan eventos y problemas, sino que además explican, se interpretan, fenómenos físicos y sociales, que responden a las interrogantes de donde, cuando y como ocurre o han ocurrido los distintos fenómenos que se evidencian en los Principios Científico-Didácticos de espacialidad, temporalidad, conflicto-consenso, cambio y continuidad (actividad-evolución), intencionalidad, interdependencia, causalidad e identidad.

El enfoque sistémico transversal conlleva la necesidad de buscar hilos conductores interdisciplinarios de ahí el planteamiento de los PCD, que aplicados a la enseñanza de la disciplina en el aula pudiera enlazar continuos históricos, antropológicos, económicos y geográficos con una ideas núcleo, comunes a todas estas disciplinas.

II.VII. Principio de espacialidad.

II.VII.I. Definiendo el principio de espacialidad.

EL Principio Científico Didáctico (PCD) de Espacio resulta ser uno de los más integradores y además, primigenio. Al intentar abordarlo y comprenderlo, nos damos cuenta que dicta relación con todo lo que nos rodea desde la perspectiva física material, desde esta lógica es que incluso la RAE lo define como “Extensión que contiene toda la materia existente” (RAE, 2014) ya sea junta u separada del tiempo y seres vivos que le otorgan uso y sentido.

Dentro de este espacio, contenedor de hechos, sensaciones y emociones, se desarrollarán diversas dinámicas de carácter interdependientes unas de las otras de manera tal que terminaran articulando, formando y siendo parte del geosistema, tan solo con el simple acto de habitar, vivir y existir. De esta manera es que en el espacio ocurrirán hechos y fenómenos; los primeros asociados situaciones, acontecimientos que irán generando las mismas personas, generaciones, grupos para con su propio espacio; y los segundos, relacionados también con el ser humano, pero mayormente vinculados a la influencia del

medio geográfico propiamente tal con sus múltiples divisiones y dinámicas sobre el ser humano, fenómenos tales como un sismo hasta una sorpresiva lluvia de verano.

Cada uno de estos procesos, tantos hechos como fenómenos irán abriendo paso a la identificación de nuevos espacios ya que estos no solo serán restringidos al mero hecho de ser un espacio físico palpablemente material, sino que también serán espacios comprendidos, simbolizados, ocupados, pero por sobre todo, sentidos. Por lo que la instancia perceptiva, pasa a ser la ventana vinculante del hombre con su espacio, donde termina asociando su propio espacio a sus propias vivencias a través del sentido y percepción del propio paisaje. “en un primer momento el espacio geográfico era referido únicamente al espacio habitado por el hombre, el espacio accesible a él, lo que los griegos llamaban ecúmene, es decir, el espacio usado por la humanidad para su existencia. Sin embargo, cuando hablamos de espacio geográfico se incluye cualquier espacio que sea intervenido por el hombre, directa e indirectamente” (Tibaduiza; 2008: 27).

Cuando se hace referencia del espacio geográfico en la actualidad, tendrá directa relación con el ser humano y como éste influye en el ambiente (y viceversa), esto puede ser de forma directa, inmediata, o de forma indirecta, es decir, que sus acciones de alguna manera repercuten con el paso del tiempo sin importar su localización, un ejemplo de ello es lo que sucede con los agentes contaminantes como la basura, contaminación atmosférica, contaminación lumínica, y otros. Generalmente este mal se origina en las ciudades, pero a largo o mediano plazo afectan otros sectores, como la Amazonía o los polos, donde el hombre debido a las condiciones físicas del territorio no puede acceder o asentarse fácilmente, pero aunque el ser humano no esté presente en ciertos lugares y momentos, modificara el ambiente de igual manera.

II.VII.II. Particularidades del principio de espacialidad.

La concepción de espacio no se encuentra sola, está siempre unida al tiempo, el espacio al igual que el tiempo siempre se han encontrado presente, mucho antes del inicio de la vida

humana o animal, el espacio posee su propio tiempo, su propia historia desde el origen de la vía Láctea existente desde millones de años hasta la aparición del planeta Tierra, que es el espacio más inmediato al cual los seres humanos se encuentran ligados, es por ello que: “el espacio y el tiempo son dos condiciones inherentes y necesarias a la vida del hombre y del resto de los seres vivos de nuestro planeta” (García y Jiménez, 2006: 88). Ya es comprendido que la acción humana siempre se produce en un lugar y tiempo determinado, en un “escenario dinámico” que cambia de acuerdo al paso tiempo tal como hace mención Santos “el espacio está en evolución permanente” (Santos, 1986: 9) y este no afecta sólo a los seres bípedos, también está presente en todas las expresiones diversas de la vida, cambiando continuamente, no hay espacio igual a otro, por ende no hay un absoluto inamovible.

Este dinamismo del espacio es provocado debido a distintos fenómenos es causado por la interacción de diversos componentes, los cuales constituyen una característica fundamental de lo que es la espacialidad, pues en ella convergen una multitud de elementos como el clima, hidrosfera, atmósfera, litosfera, bióticos y abióticos, además del antrópico. Los que permiten que el espacio sea diverso variado y en constante dinamismo.

Si bien estos elementos sumado a la variedad y diversidad de los mismo, podrían dar una noción de fragmentación del espacio, debido a su heterogeneidad, se debe tener en consideración que el espacio es un todo “el espacio debe ser considerado como una totalidad” (Santos, 1986: 2), aun así teniendo en cuenta, que está compuesto por partes como un rompecabezas, debe ser considerado como un todo, ya que lo contiene todo, naciendo así la idea de un conjunto llamado paisaje. “Tenemos así, por una parte, un conjunto de objetos geográficos distribuidos sobre un territorio, su configuración geográfica o su configuración espacial, y el modo como esos objetos se muestran ante sus ojos, en su continuidad visible, esto es, el paisaje” (Santos, 1986:1).

Cuando se habla de este paisaje como una continuidad, constituido por diversos elementos, que se relacionan y se enlazan, buscando así hacer referencia al carácter sistémico del paisaje y por ende del espacio geográfico, comprendido este como un gran geosistema de

entradas y salidas para con los distintos organismos, seres y especies que se desenvuelven en él.

“El espacio geográfico sea complejo, relativo, dinámico, heterogéneo y global, resulta de dicha interacción entre los diversos factores y elementos físicos y humanos que los constituyen” (García, 2006: 86-87)

De esta manera los factores y elementos que interactúan en un sistema, siempre estarán inmersos en un sistema aún más grande, convirtiéndose de esta forma en un subsistema y así para cada interdependencia “cada sistema funciona en relación a un sistema mayor” (Santos, 1986:8). En este caso la tierra es considerado un sistema que contiene a otros subsistemas determinados por las distintas partes de esta, tales como lo puede ser la atmosfera, biosfera u la misma litosfera. Esta idea contenedor- contenido y espacio que fluye lleva a la idea de una fluctuación de constante energía, que pasa de un lugar a otro y que también interfiere en el cambio del espacio, el cual a través de dos tipos de relaciones simples o globales como lo menciona Milton Santos generan situaciones de causa y efecto, feedback y en forma paralela (Santos, 1986) que interfieren constantemente en el espacio geográfico.

Por lo que el principio didáctico que concierne al espacio o la especialidad, evidencia que todo ocurre allí como “totalidad de la acción humana” (García y Jiménez, 2006: 85), por ende la relación directa del medio y las fuerzas antrópicas, impacta constantemente en el espacio generando un cambio continuo, ya que este se construye culturalmente y a la vez puede destruirse físicamente, debido a que por un lado la cultura es cambiante al igual que el yermo que alguna vez existió, siendo modificado para cubrir las necesidades humanas que son constantes en el tiempo y que siguen alterando lo existente.

Es así como el ser humano termina siendo el generador más influyente en la división construcción y valoración del espacio geográfico. Un ejemplo claro de esto sucede con la regionalización y su consecuente valor asignado en base a su desarrollo y desenvolvimiento para el estado nación. De esta manera las regiones pueden ser de índole tanto administrativas, climáticas u culturales. Debido al efecto que causa la existencia del ser en el espacio y las modificaciones que es capaz de realizar, tanto físicamente como como

simbólicamente. “el hombre es el único de los animales que tiene conciencia del espacio que construye y habita. El espacio construido afecta el ambiente y también al hombre que lo construye y a la gente que lo habita. En el espacio construido se expresa el orden social, se clasifican los roles y las relaciones sociales” (Tibaduiza, 2008: 25).

Por lo que se puede afirmar que la esencia del espacio es de índole total y absolutamente social, sociedad que se construye y destruye a través del tiempo, elemento que altera a los demás subsistemas que están inmersos en él.

El espacio se transforma en el centro de la vida humana, ya que todo sucede en él, es el escenario por excelencia del hombre, el cual lo percibe, lo siente propio, lo investiga, trata de sacar el máximo provecho de él y al mismo tiempo genera conciencia social de lo importante que es su cuidado. Es por ello que su importancia, aunque aún no tan reconocida se refleja en ciertos aspectos del curriculum, en el caso de la educación chilena es generar un pensamiento espacial (a la vez temporal), debido a que dicha habilidad lograra comprender el espacio, ubicarse, moverse y utilizarlo a conveniencia, ya que “Nada ocurre ni a ocurrido fuera de espacio” (García, 2006: 88). El hombre no concibe su vida sin este, lo necesita para desarrollarse cualesquiera sean su característica.

Cabe destacar que, no solo el ser humano hace cambios al espacio, sino que también los elementos naturales considerando los cambios naturales e históricos como modeladores del espacio. Además la entidad humana no solo está hecha de necesidades biológicas, también se deben considerar las de tipo psicológica, las cuales tienen relación con sus emociones, sentimientos y simbolismos, los cuales forman parte de su cultura y su esencia; y como ya se ha mencionado anteriormente generan una repercusión en la forma de establecerse en el espacio o en este caso lo nombraremos lugar, como un variante del espacio, el cual se encuentra cargado de significado entregado por el ser humano “espacios de representación: símbolos, complejos, sentimientos, lealtades, etc.” (García, 2006: 100) se genera un lazo con la localidad, gracias a lo que percibe el individuo o la comunidad.

Todos los Homo Sapiens Sapiens han sido dotados de los mismos sentidos, tacto, olfato, vista, gustos y audición, esto nos permiten conocer el mundo de la manera más completa

posible, ya que si algo que está muy lejano a la visión puede ser oído u olfateado, pero debemos considerar que “todos los sentidos se articulan en la construcción de la experiencia del espacio, pero es necesario reconocer que la organización del espacio humano depende únicamente de la visión, en tanto que los demás sentidos expanden y enriquecen el espacio visual” (Tuan en Tibaduiza, 2008: 25).

De esta forma se podría afirmar que todos percibimos de igual forma, exceptuando las personas que posean una discapacidad, ya sea visual, auditiva, etc. Pero en la práctica esto no es real debido a que se debe considerar que todo ser, se encuentra inmiscuido o forma parte de una sociedad un grupo, el cual posee una historia en común, lo que genera diversos ritos que pueden variar de un grupo humano a otro, es por ello que en diversos espacios geográficos, distintos grupos humanos generaran diversos lugares entendiéndose por este como: “el lugar es la base de sus sentimientos, de sus pensamientos y de sus deseos el espacio geográfico es un espacio percibido y sentido por los hombres tanto en función de sus sistemas de pensamiento como de sus necesidades” (Dolfuss en García, 2006: 90) o como lo definiría Tuan “el lugar es una clase especial de objeto cargado de significados que existe en diferentes escalas; un rincón, la casa, una esquina, el barrio, la región, el país o el planeta, son lugares en donde se materializa el acto de vivir en el mundo” (Tuan en Tibaduiza, 2008: 25), lo que él llama Topofilia entregarle una carga emocional al espacio a través de las vivencias que se han obtenido en él. Por lo que se debe considerar tanto la variedad de población que habitan en él y las visiones que se obtienen de él, pues “el espacio geográfico es un espacio percibido y sentido por los hombres en función de un sistema de pensamientos como de necesidades” (García y Jiménez, 2006: 90), es decir, cada individuo tendrá una apreciación diferente de lo que es el espacio, pero se unirá a un grupo social gracias a sus vivencias parecidas formando una identidad en común, lengua, ritos, creencias, etc.

Como el espacio cambia, el hombre cambia su espacio, también cambian la percepción que poseen de él y a la vez el sentimiento y significado que le entregaron en un determinado tiempo, el lugar que es el espacio sentido también es variable, pues “cada cultura construye sus imaginarios a partir de las propias experiencias” (Hiernaux, 2007: 27), la vivencia que está dentro de este sistema es también afectada, tanto por los elementos como por las

necesidades del hombre que vuelve a resignificar el espacio, el dinamismo de la población genera una gran actividad entre los elementos desarrollando un espacio interconectado y producto social, es el paisaje sistémico, que cambia la percepción del hombre haciéndolo más consciente de su acción en el espacio . De esta forma se podría entender estas dos aseveraciones por un lado el reflejo de la influencia del hombre sobre el medio y por otro la influencia del medio sobre el hombre: “gracias al movimiento social, cada lugar está siempre cambiando de significado” (Santos; 1986: 1). “que si bien los lugares son lo que hacemos de ellos, ellos hacen de nosotros lo que somos” (Núñez, 2013: 268).

Esta idea de espacio –lugar, paisaje sistémico, representa toda la parte emocional del ser humano, pero este también es capaz de percibir diversas características que se posesionarían en un terreno más objetivo, el espacio posee ciertos elementos además de los ya nombrados que, para los geógrafos pueden ayudar a delimitar que es o se considera espacio, dentro de estos factores se puede mencionar:

Que sea absoluto “espacio absoluto, entidad limitada e independiente de los fenómenos y objetos que en él se encuentran, así como los conceptos de distancia y posición” (García; 2006: 87) y medible; Localizable, que a través de coordenadas se pueda encontrar en el mapa, además de ser cartografiable; Que posea una extensión definida, para el estudio de la geografía no se puede estudiar el “todo” se debe considerar un espacio limitado con variables que se puedan comprender; Por ende debe poseer una escala, la cual hace referencia a una unidad de representación, su distancia, superficie y densidad; Orientación, coordenadas universales y físicas y posición, situación de un espacio con respecto a otro.

En síntesis esta noción de espacialidad que de cierta forma se encuentra presente en los PCD es parte también del sentimiento y pensamiento geográfico de espacio, al cual se le aluden ciertas propiedades ya nombradas anteriormente como: la noción de cambio constante, diversidad, actuando como el soporte de las acciones o relaciones humanas y elementos físicos. Por ende la cultura que influye en los seres humanos al igual que los componentes físicos es cambiante, lo que provoca que este receptáculo sea dinámico, real y localizable, si bien esto alude a la posición exacta de un punto sobre la tierra, se puede apreciar lo tangible del espacio y además la capacidad de que este sea observado, una etapa

clave del método geográfico, y por ende en la enseñanza de la geografía como ciencia educativa del espacio.

II.VIII. Principio de temporalidad

II.VIII.I. Definición del principio de temporalidad.

El tiempo surge como el principio didáctico consecutivo pero también interdependiente del PCD de espacialidad, evidenciando y siendo así este una magnitud física que permite dimensionar pero también ordenar una cronología de hechos y sucesos en un determinado espacio físico geográfico.

“Pero hay que tener cuenta que el tiempo es un concepto polisémico y no existe un concepto de tiempo único, monolítico y homogéneo que vaya más allá de la dimensión cuantitativa , sino que hay una pluralidad de tiempos que son reflejos de los cambios de los diferentes fenómenos que coexisten en cada sociedad” (Jiménez, 2006: 140).

Es así como al hablar del tiempo, al comprenderlo y entenderlo incorporado a la concepción de un espacio geográfico perteneciente a un gran geosistema llamado planeta tierra. Por lo que para su comprensión lo describiremos y comprenderemos desde el paisaje sistémico, entendido este en sus múltiples concepciones como un factor importante en la experiencia vivida de los seres que lo habitan, sienten y expresan.

“El hombre vive el tiempo al que experimenta personalmente, pues desde él quiere cambiar el pasado y planificar un futuro colocándose en pleno temporalismo (implica nociones de irreversibilidad, duración y periodicidad) pero el hombre está inmerso en un tiempo social que lo contextualiza y de cuya experiencia emana una conciencia de temporalidad que no es espontánea sino que se adquiere de pérdida y está ligada a la posibilidad de hablar pensar y hacer” (García y Jiménez, 2006: 123).

Pero para que dicho tiempo sea del todo armonioso se hace necesario caracterizar o al menos nombrar sus dimensiones más claras, por un lado se encuentra el tiempo medible, cuantificable, pero por otro está el tiempo difuso asociado a la percepción de las personas en su propio espacio, estableciéndose así una visión clara entre el tiempo y el espacio a modo de interdependencia ya que una no podrá existir sin la otra. De esta manera la geografía humana aplicada al hábitat de las personas pasa a jugar un rol fundamental tomando en cuenta que esta puede resultar ser la base del cúmulo de relaciones que existen entre el espacio y las personas, desde la lógica del “habitar” pero también desde la concepción del simbolizar, caracterizar y significar y resignificar el espacio- tiempo. Por lo que para explicar y hacer más clarividente la noción temporal a desarrollar es que la abordaremos desde un ámbito científico y espacial tomando en cuenta la concepción del mundo vivido que tanto trabajó Francisco Varela desde la neurociencia. En donde este cataloga al tiempo como “la fuente misma de la experiencia y conciencia” (Varela, 2010: 317).

Aplicando y desarrollando así la coherencia y significatividad del tiempo-espacio para la aplicación y concepción del uso del concepto en la geografía. “Dicho de otra manera algo diferente, la producción social de la espacialidad humana o la <<formación de las geografías>> se ha convertido en algo fundamental para entender nuestras vidas y nuestros contextos vitales como la producción social de nuestras historias y nuestras sociedades.” (Abel, 2011).

II.VIII.II. Particularidades del principio de temporalidad.

La conceptualización del espacio estará determinada en parte por su ocupación, ordenación, explotación y comunicación siendo así la Geografía un instrumento más que nos permite conocer, reconocer, entender y comprender el espacio geográfico que habitamos con respecto al tiempo que sentimos y percibimos.

Es decir un espacio geográfico y un tiempo, concebidos como un todo, incorporando a esto último la relatividad del tiempo en el espacio que postulaba Einstein y que reafirma

Hawking. “En la relatividad general, el tiempo y el espacio no existen independientemente del universo o separadamente el uno del otro” (Hawking, 2001: 17).

Por lo que de esta manera es que la experiencia surge como un rol fundamental al momento de concebir el tiempo, como ya lo postulaba Newton al intentar explicar el tiempo relativo en contraposición del tiempo absoluto que él consideraba como válido y total.

“en efecto si caminamos por la calle, o viajamos en un tren apreciamos nuestro movimiento a través de nuestras posiciones relativas (más cerca, más lejos) a otros objetos; o bien si medimos nuestra rapidez, lo hacemos con respecto al suelo” (Saavedra, 1978: 12). Tal cita nos llama a reflexionar sobre la capacidad que las personas tienen para medir su tiempo, como una noción temporal-espacial sensible que las personas usan, para establecer medidas claras en el espacio geográfico, mediante los objetos ubicados en él.

De esta manera el observar como un elemento clave para la identificación y comprensión del entorno en el que el ser humano se halle inmerso, identificar las distintas acciones y reacciones frente a la concepción de tiempo y espacio, conocer y reconocer el espacio concebido, creado, percibido, construido y reconstruido como un elemento móvil sujeto a las propias acciones de los seres que lo habitan.

Es así que al intentar medir el tiempo en el espacio nos veremos enfrentados al acto inconsciente de la conciencia en el cual: “El conocer precede a la comprensión del conocer visto como mecanismo biológico y neuronal. Que la experiencia vivida es la base misma de la explotación científica de la conciencia”. (Varela, 2010: 28). Por lo que desde esta lógica del conocer nos vemos volcados a afrontar una temporalidad que se relaciona con la existencia del ser mismo, en cuanto esté sienta que sea capaz de vivir, sentir, percibir el tiempo y espacio que habita. Como lo intenta demostrar Fredy Parra al analizar el tiempo con la muerte desde la perspectiva del filósofo francés Emmanuel Lévinas al hablar sobre la soledad "Decir que jamás existimos en singular es una trivialidad. Estamos rodeados de seres y de cosas con las que mantenemos relaciones. Mediante la vista, el tacto, mediante la empatía o el trabajo en común estamos con otros. Todas estas relaciones son transitivas,

toco un objeto, veo a Otro. Pero yo no soy el Otro. Soy en soledad. Por ello, el ser en mí, el hecho de que yo exista, mi existir, constituye el elemento absolutamente intransitivo, algo sin intencionalidad, sin relación. Los seres pueden intercambiarse todo menos su existir. Ser es, en este sentido, aislarse mediante el existir" (Parra, 2009).

Terminando así y siendo así, el ser que habita y siente este espacio- tiempo, como un solo elemento, que articula y da sentido a la percepción de su entorno en cuanto a su observación y caracterización de este mismo mediante sus propias acciones.

Por lo que el tiempo terminara siendo “algo completamente distinto a un reloj en tiempo lineal. En primer lugar, no se presenta asimismo como una secuencia sino como un tiempo complejo (de ahí que el tiempo engañoso no es un presente bien marcado)” (Varela, 2010: 320). Ya que de ese presente no se logra tener la conciencia absoluta. De esta manera no existirá un límite claro, que nos explique en qué acción o momento de la conciencia de nuestro espacio tiempo, dejo de ser presente u pasado. Para dar una explicación a este fenómeno es que Francisco Varela plantea en su libro “El fenómeno de la vida” un proceso mental de la conciencia llamado los horizontes móviles, los cuales nos permiten vivir el tiempo de manera inconsciente sin cuestionar este en su correlación del presente hacia el pasado o viceversa. Es decir, se articula una dimensión del tiempo como un hecho vivido en un espacio delimitado que surge como un espacio que escapa de lo geográfico, un espacio que va adquiriendo un sentido.

Pero dicho espacio construido y destruido, relacionado, pensado y concebido posee una evolución (acción de tiempo) que va de la mano con el desarrollo humano de su percepción “En las primeras etapas de su vida el ser humano capta el espacio en total desorden, con hechos e imágenes que no acierta a clarificar ni a descifrar espacialmente. Su propia percepción y experiencia van posibilitando esta tarea según se produce la maduración intelectual. Así, se van desarrollando esas nociones espaciales “precientíficas”, que el aprendizaje geográfico, si es adecuado, se encargará de potenciar” (Jiménez, 1996).

Por lo que se irá generando en este espacio-tiempo una percepción que ira concibiendo una acción que dejará en clara evidencia la relación espacio temporal de las personas con su entorno y cómo este se articula en el espacio que finalmente se termina evidenciando en sincronías y sensaciones según el lugar que las personas y seres vivos habiten.

Por lo que al concebir el espacio-tiempo con sus distintos elementos tanto externos como internos, nos vamos encontrando con que van apareciendo elementos intermedios, mediadores, que principalmente van dejando en evidencia de que existe una relación intrínseca entre ejes articuladores que terminan por dar sentido al espacio que se habita y siente en un tiempo determinado. Y quizás es ahí donde surja la duda de preguntarse ¿cómo le llamamos a este eje articulador que implementa una anastomosis entre el tiempo y el espacio geográfico? Y es aquí en donde surge el término del paisaje, en una primera aproximación entendida como “El paisaje es una convergencia efectiva de espacio y tiempo, es sustancia de cada entidad social y es producto de la misma. El paisaje es la expresión formal de la realidad geográfica manifestada en el espacio terrestre. En el ser revela el tiempo es una integración de dimensiones temporales diacrónicas y permite que el ser humano exista, subsista y evolucione como un elemento del paisaje” (Bianchi, 2013).

Dicha concepción se reafirma en todo tipo de ámbitos ya, sea literario como lo postula Moya (2004) en el análisis del paisaje geográfico que realiza sobre el Quijote de La Mancha, “El protagonista anduvo por muchos caminos de la submeseta meridional relativamente distantes uno de otros, de tal modo que los tres tipos de paisajes que se extienden sobre la geografía de esta zona de la península ibérica los hallamos formando parte también del escenario del Quijote. En un primer acercamiento del paisaje encontramos en el relato frecuentes referencias a los elementos del medio físico y también a los componentes del espacio rural de su época” (Moya, 2004: 482). Y es aquí en donde surge el término del paisaje, en una primera aproximación entendida como “El paisaje es una convergencia efectiva de espacio y tiempo, es sustancia de cada entidad social y es producto de la misma. El paisaje es la expresión formal de la realidad geográfica manifestada en el espacio terrestre. Donde su duración se sustentará en base a la concepción de los distinto elementos que den sentido y referencia al mismo espacio “la

duración es correlativa con la dirección intencional: esta casa por la que camino, ese pájaro que voló de aquí hasta allá... estas son duraciones reales, y se refieren al objeto que tiene una ubicación en el tiempo” (Varela, 2010: 322).

En él se revela el tiempo es una integración de dimensiones temporales diacrónicas y permite que el ser humano exista, subsista y evolucione como un elemento del paisaje” (Bianchi, 2013), como lo plantea Milton Santos, el cual postula al paisaje como el principal nexo entre el espacio y el conocimiento en las sociedades de las distantes partes de la orbe que terminan dando cuenta del reflejo de las distintas dinámicas que se terminan articulando en el espacio, dinámicas que se producen en una lógica de tiempo determinado.

De esta manera es que el paisaje va adquiriendo un grado de sistémico dando cuenta de que esta engloba las diversas dinámicas y procesos que permiten evidenciar el sentido que las personas le dan a su entorno.

Es así como la relación entre la sociedad con el espacio y su tiempo deja en evidencia la importancia del paisaje para el análisis geográfico del entorno, desde una perspectiva histórica, geográfica pero también ontológica en donde el ser es concebido como un elemento que no se logra concebir sin un paisaje ya que este surge como una producción del sentido de la vida que las personas le otorgan a su propio espacio-tiempo, sea este privado, público o de tránsito.

“La vida social, en sus diferencias y jerarquías, se da según tiempos diversos que se enlazan y anastomosan, entrelazados en el denominado vivir común. Ese vivir común se realiza en el espacio, sea cual sea la escala: del lugar, de la gran ciudad, de la región, del país entero. El orden espacial es el orden general, que coordina y regula los órdenes exclusivos de cada tiempo particular. Según Leibniz el espacio es el orden de las coexistencias posibles.” (Santos, 2000). Por lo que este espacio de experiencias y acciones se refleja en el simple acto del vivir. Dentro de este sentido surge la concepción propia de la observación y sensación del tiempo ya estudiada por numerosos físicos y conocida actualmente como la relatividad.

Al comprender el tiempo como una experiencia vivida y sentida en el espacio, nos queda explicar, de que manera resulta ser ese tiempo en ese espacio, es ahí en donde aparece la relatividad postulada por Albert Einstein quien da cuenta en 1905 “a la idea de tiempo llegamos expresándola de un modo breve y asequible a través de la conexión que existe entre aquello que está contenido en los dominios de nuestra percepción sensorial” (Einstein, 1997: 27). Tal como lo postula Hawking “Einstein subrayo que si no podemos detectar si nos movemos o no en el espacio, la noción de éter resulta redundante. En su lugar, formulo el postulado de que las leyes de la ciencia deberían parecer las mismas a todos los observadores que se moviera libremente. En particular, todos debería medir la misma velocidad de la luz, independientemente de la velocidad con que se estuviera moviendo” (Hawking, 2001: 6). Siendo así la percepción del tiempo como una percepción personal inherente y propia de cada persona destacando que la única velocidad única en todas las direcciones espaciales es la de la luz. “En vez de ello, cada observador tendría su propio tiempo personal. Los tiempos de dos personas coincidirían si ambas estuvieran en reposo la una respecto a la otra, pero si no estuvieran desplazándose la una con relación a la otra.” (Hawking, 2001: 7).

Es así como el punto de vista surge como una dimensión única en todas las personas que habitan el espacio “Cada hombre tiene una misión de verdad. Dónde está mi pupila no está otra; lo que de la realidad ve mi pupila no lo ve otra. Somos insustituibles. Somos necesarios.” (Gasset, 2004), tal como lo postula Ortega y Gasset al contraponer la noción de relatividad con la de racionalismo.

“El relativismo parte de que no hay más punto de vista que el individual y por ello niega que exista la verdad. El racionalismo afirma la existencia de ésta y en función de ello existe un punto de vista sobre individual” (Gasset, 2004).

Por lo que el tiempo resultaba ser “una Abstracción de la realidad a la cual llegamos a través del cambio de las cosas y esa abstracción la hacemos porque no estamos restringidos a ninguna medida definida, estando como están todas ellas relacionadas” (Einstein, 1997).

Bien lo destaca Parra (2009) al comenzar su artículo sobre Levinas que al ser entrevistado este sobre el tiempo postulo “Kant designa el tiempo como forma de toda experiencia. Toda experiencia humana reviste, en efecto, una forma temporal" (Parra, 2009)

Es como el postulado central de tiempo , no ha intentado ser una teoría absoluta, ya que tal como lo postulaba Marc block el tiempo es un cambio contante y este cambio constante, se busca pensar al hombre a través del paisaje es decir se busca como fin último pensar su tiempo sea cual sea este; presente, pasado, futuro, de esa trilogía temporal se intenta demostrar que este es un camino sin fin, un viaje con pasajes de ida, vuelta y viceversa, en el que el éter que se postulaba en el pasado como una fuerza que llenaba el espacio , resulto y termino siendo nadie más ni nadie menos que las mismas personas que habitan y viven y sienten el paisaje.

II.IX. Principio de Continuidad y cambio.

II.IX.I. Definiendo el principio de continuidad y cambio.

Los conceptos de Continuidad y Cambio resultan ser unos de los principios científicos didácticos que vienen a establecer y a responder las interrogantes relacionadas a ¿cómo? y ¿de dónde? surgen y culminan o aparecen nuevos procesos ya sea de forma abrupta o evolutiva. Este principio da cuenta de las relaciones espaciales que emanan en el paisaje mediante su transformación y resignificación que las personas y seres que los habitan hacen de éste.

La idea de cambio está presente en la mayoría de las ciencias, es más, el ser humano mismo va cambiando. Recogiendo la idea del autor que sostiene que “para poder decir que al algo ha cambiado tiene que seguir siendo lo mismo, al menos en cierto punto; pero, por otra parte, tiene que haber dejado de serlo, puesto que en caso contrario no habría cambio” (Fernández, 2013). Esta idea de que continuidad y cambio no son diametralmente opuestos “así pues, la idea de cambio es intrínseca a la historia pues en ella como en toda sociedad

todo cambia permanentemente y nada permanece inmutable. Sin embargo no debe entenderse solo como progreso sino que también es modificación, transformación y evolución de las sociedad.” (García y Jimenèz, 2014). De esta manera continuidad y cambio estableceran de manera clarividente la forma en el espacio y tiempo de entender y comprender los procesos , desde un sentido temporal historico y desde un sentido espacial geografico, ambos entrelazados en el paisaje sistemico contenedor y artifice escenico en donde confluyen estos dos procesos.

Hoy en día nos encontramos inmersos en un contexto vivido de cambios bruscos y constantes, día a día nuestra sociedad los evidencia en los distintos ámbitos en los que se desenvuelven los seres humanos. Pero tal como lo mencionamos anteriormente, dichos cambios resultan ser la punta del iceberg de procesos evolutivos mayores que apuntan a la comprensión de un proceso de continuidad.

Se trata así de comprender el cambio en el salón de clases a través del principio de continuidad y cambio, siendo los diversos procesos evolutivos que se enmarcan en el curriculum de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, que tienen directa relación con el escenario geográfico que les da sentido y simbolismo. Es así como al relacionar el paisaje sistémico con el PCD de continuidad y cambio nos encontramos con que resulta ser uno de los principios más usados en cuanto a la Historia, ya que da cuenta de procesos históricos que llevan sujetos a ellos una temporalidad, tal como lo puede ser la evolución del capitalismo, procesos culturales globalizadores, y evolución de los países subdesarrollados a través de los años. El principal problema que evidencian, es su poca relación con el espacio, quedando manifestado muchas veces los procesos históricos bruscos y reactivos que no encuentran una correcta ubicación espacial que los relacione y les otorgue coherencia. En cuanto a geografía, en lo referente a la ubicación espacial, se da de carácter implícito, pero no se relaciona dichos cambios con los hábitats urbanos sobre los que se emplazan las personas en el espacio físico quedando sometidos los cambios geográficos de larga y corta duración a solo el análisis geográfico y no humano. Desde esta lógica es que la geografía en conjunto con el paisaje sistémico y los PCD buscan generar una interrelación clara entre la Historia, Geografía y Ciencias Sociales, vinculando mediante una

interdependencia todos los factores, respondiendo al ¿Cómo?, ¿cuándo? y ¿dónde? se desarrollan los distintos fenómenos y hechos sociales.

“Se trata de conocer las faces por las que discurren o ha discurrido un fenómeno geográfico, histórico o artístico. El cambio y la continuidad son dos constantes presentes en toda evolución. El alumno sabrá de distinguir lo que cambia y lo que permanece en cada caso; pero lo más importantes es que adquiera y comprenda el sentido de la evolución y del cambio, la actividad de los fenómenos y el dinamismo de los procesos, aplicables a todos los hechos” (García y Jiménez, 2006: 82).

Por otro lado se puede evidenciar el caso de Estados Unidos donde se ha buscado la forma de integrar mayormente a la geografía dentro del currículum y aula nacional. En 1994 el Consejo Nacional de Estudios Sociales, publica la idea titulada *La integración de Historia y Geografía*, sin embargo no logra ser una novedad ya que otros habían realizado esta propuesta, como por ejemplo el filósofo Immanuel Kant.

Por otra parte, dentro del mismo estudio Frederick Jackson Turner, historiador estadounidense de finales del siglo XIX y XX, sugiere que todas las experiencias humanas ocurren en un tiempo y lugar. La integración de estos dos elementos según Turner permitiría una visión mucho más completa y profunda, anunciando así que la llave maestra de la historia de América se encuentra en la relación de la geografía con la historia.

Entonces se puede decir que “Los profesores de los estudios sociales, entonces, deben utilizar perspectivas espaciales en todas las clases de historia; sin ellos, los acontecimientos de la historia no tienen vínculos con lugares reales en la tierra. La integración geográfica tradicional en los estudios sociales, tal como aparece en los libros de texto, se basó en gran medida en el uso de mapas para encontrar e identificar lugares. Aunque este es sin duda una importante habilidad básica que debe ser parte de cada plan de unidad de la historia, debe ser vista como un medio para el conocimiento geográfico intrínseca necesaria para impartir una dimensión espacial a la historia y no simplemente como una habilidad” (Martorella, 1991).

II.XI.II. Particularidades del Principio de continuidad y cambio.

Como ya se ha planteado, continuidad y cambio no son diametralmente opuestos, como también así tradición y modernidad, esto queda mejor ejemplificado si pensamos en los pueblos originarios. Por ejemplo en el caso de Chile, los mapuches cuentan una larga tradición, resistiendo por años a los cambios que vinieron a imponer los españoles y que de cierta medida lograron conseguirlo a través de un sincretismo religioso y cultural, sin embargo este pueblo aun continua con sus tradiciones ancestrales.

Siguiendo con este principio se debe destacar al autor Joaquim Prats, quien en su artículo "La selección de contenidos históricos para la educación secundaria Coherencia y autonomía respecto a los avances de la ciencia histórica". (IBER Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, 1997). Da cuenta sobre cómo definir los contenidos educativos tanto en Historia como en Ciencias Sociales en España y los criterios tradicionales que se han seguido en su selección. Por último menciona seis temáticas que se deben tener en cuenta a la hora de configurar los diseños curriculares. Es así que el punto tres es necesario observarlo con mayor detenimiento para efecto de esta investigación: *Temas que planteen las ideas de cambio y continuidad en el devenir histórico*, en el cual sostiene que para su comprensión se deben tener en cuenta al menos cuatro aspectos importantes.

1. Los cambios que se producen en el tiempo; a veces son muy rápidos y otras veces lentos.
2. El ritmo de cambio varía entre sociedades que viven en el mismo tiempo histórico.
3. Los cambios no han ocurrido de forma continua y no siempre han sido positivos ni progresivos.
4. En los estudios históricos priman los análisis de los cambios y suelen descuidar los estudios que tratan sobre los factores de continuidad.

Los estudiantes muchas veces no comprenden la dimensión del tiempo, y sus cambios, principalmente porque lo entienden desde su realidad próxima, asociándolo exclusivamente con la edad de las personas, desconociendo el tiempo histórico.

A su vez tampoco dimensionan que las sociedades que viven en un mismo tiempo histórico presentan diferentes cambios, porque hay una gran variedad de regiones, países, continentes y culturas, las cuales cuentan con su propio espacio. Por tanto se debe tener en consideración estas diversas variables a la hora de estudiar los cambios que estas presentan.

Los cambios deben ser entendidos como procesos, y para ello es importante que el profesor muestre a través de herramientas didácticas los cambios en el entorno más próximo al estudiante, como por ejemplo su comuna.

En relación al cuarto punto podemos decir que se destaca solo el principio de cambio dejando de lado el principio de continuidad, lo que es sumamente importante al momento de enseñar para que los estudiantes puedan dimensionar el paisaje como mirada integrada, dejando de lado la visión reduccionista o historiográfica como lo señala el autor. En base a esto es importante poder realizar una transposición didáctica con el fin de poder aterrizar el contenido a la realidad de estos.

Por lo demás el currículum nacional trabaja con el principio de continuidad y cambio, por ejemplo en la unidad que tiene como contenido el asentamiento de los pueblos indígenas que habitaron el actual territorio chileno. Desarrollando categorías temporales que permitan incorporar la noción del transcurso del tiempo y sentido del pasado, con el uso de líneas de tiempos, imágenes, videos, entre otros y escritos, como relatos, testimonios. Con el fin de reconocer su legado, su historia, tradición, características principales y cosmovisión que nos relata que la tierra, el cosmos y el hombre son parte del paisaje.

¿Por qué tratar tiempo y lugar en el principio de continuidad y cambio? Principalmente porque los cambios y continuidades se desarrollan dentro de un tiempo y espacio, lo cual nos hace comprender que estos principios están sumamente ligados e integrados los unos

con los otros. Por lo demás hay tanto estudios españoles como estadounidenses que buscan la integración de ambas disciplinas en el contexto escolar con el fin de poder lograr un mayor entendimiento por parte de los educando.

II.X. Principio de conflicto consenso.

II.X.I. Definiendo el Principio de conflicto y consenso.

El principio Científico Didáctico (PCD) de conflicto y consenso es descrito como la contraposición de intereses de los diversos actores sociales que confluyen o difieren para lograr los objetivos que se proponen. Pero esta definición no significa a priori, que el conflicto es un proceso negativo, en donde se enfrenten antagonistas, ya sean estos individuos, grupos o ideas, donde se busque imponer un posición por sobre otra independientemente del carácter que tengan ambas posturas.

Esta visión es una mirada simplista de este principio, debido a que un conflicto debiera generar como consecuencia un consenso. Luego de que las partes exponen y argumenten sus puntos de vista, se debiera generar un proceso que llevara a acuerdos, lo que generaría el consenso y el progreso de las partes involucradas. Sin embargo, tampoco se puede desconocer que a través de los consensos las consecuencias pueden ser negativas, perjudicando a una de las partes involucradas o sometiéndolas a la imposición de un interés en particular. Sea cual sea el efecto que genera un conflicto, lo que se debe considerar es que no se puede establecer prejuiciosamente que será negativo, todo dependerá del contexto geográfico-histórico, de las partes involucradas, los intereses en disputa y las consecuencias que se producirán según se desenvuelva el proceso.

II.X.II. . Particularidades del principio conflicto-consenso.

Existen del Principio de Conflicto-Consenso diversos enfoques teóricos que explican la dinámica del principio en cuestión. Desde la perspectiva marxista se considera “el conflicto

de clases como motor de la Historia (Jiménez, 2006: 183), es decir, que la conflictividad surge desde la visión antagónica que históricamente han vivido los opresores y los oprimidos, tomando como fundamento el control de los medios de producción, pero estos no deben ser considerados solo como la producción de bienes y servicios, sino que también responde a las relaciones asimétricas que se dan entre los sectores sociales involucrados.

En este sentido, la perspectiva marxista tenderá a observar al conflicto como parte esencial del desarrollo histórico hasta que las clases sociales sean abolidas. Si este enfoque con su mirada del conflicto es extrapolado al paisaje sistémico, se puede apreciar de inmediato el rol preponderante que éste juega en las relaciones sociales, pues el control de los medios de producción, los cuales se encuentran en un espacio determinado, pasan a establecer relaciones que serán más complejas si es que una escasez de recursos y, por lo tanto, los recursos existentes serán controlados por unos pocos en desmedro de la mayoría. De esta manera, el paisaje sistémico en base a sus características geográficas, de relación entre sociedad y el ecosistema, comenzará a generar lineamientos en los patrones de conducta de la población, tensionando los intereses, muchas veces opuestos, de los grupos sociales involucrados. En consecuencia, como el paisaje alberga los medios de producción, las relaciones sociales se establecerán, entre otros factores, por quién controla dichos recursos y, es así, como el principio de Conflicto se hace presente en este desde el enfoque marxista. Cabe destacar que en el marxismo “no cabe la idea del consenso, solo el de la transformación social, el de la transformación del sistema” (Vargas, 2010: 65). Al plantear la abolición de las clases y la lucha constante entre opresores y oprimidos, el principio de conflicto está eternamente en ejecución, no así el consenso, ya que no plantea un punto de acuerdo entre las partes involucradas, más bien propone la eliminación de uno de los grupos en tensión. Este contexto en el paisaje sistémico, es utópico, pues aunque desaparezca un grupo en disputa no lo harán fácilmente sus ideas, y sus consecuencias, el paisaje tendrá los vestigios ideológicos de un grupo hegemónico y cuando este desaparezca no cabe duda de que surgirá otro, con la herencia que plasmó en el espacio el grupo antes vencido. En consecuencia, en el marxismo el paisaje sistémico alberga no solo a las personas, sino a las consecuencias y huellas que esta deja, y el marxismo no toma en cuenta

este elemento sustancial para comprender las relaciones de conflicto y consenso que se llevan a cabo en el tiempo y en el espacio.

A su vez, “La teoría del conflicto social y su consensualismo nacen como una reacción contra la idea de revolución del pensamiento marxista. Es decir, conflicto y consenso son la reacción teórico-política ante el auge marxista” (Vargas, 2010, 66). De esta manera, el Conflicto y Consenso cobran vida toda vez que después de la tensión entre dos elementos opuestos se logra llegar a un acuerdo entre las partes, negando la posibilidad marxista de generar solo un conflicto que acaba eliminando a uno de los involucrados en el planteamiento de sus ideas. El paisaje sistémico viene a entregar a esta perspectiva los elementos necesarios para llegar al consenso, ya que es en el medio físico-social en donde se encuentran las herramientas que permiten el acuerdo de las partes, más aún si el paisaje está configurado en la posmodernidad, pues, “el consenso de la posmodernidad es el mismo que el defendido por la teoría del conflicto social, pero con algunos sutiles cambios que no alteran su función política, siempre buscando proponer cambios dentro del sistema.” (Vargas, 2010: 67), lo que señala que el paisaje como sistema no cambiará como estructura, sino que sus partes se irán moldeando a los nuevos contextos, se adaptarán, sus interacciones variarán. En síntesis, en la teoría del conflicto social el paisaje como elemento sistémico no varía estructuralmente para resolver los conflictos, sino que son sus elementos interdependientes las que se modifican dentro del mismo marco de acción que establece el paisaje y los elementos que se encuentran en él.

Por otra parte, la sociología durkeniana “define al conflicto como un desequilibrio temporal en la cohesión de un sistema social, causado por elementos y fuerzas disidentes que pretende restablecer un nuevo equilibrio o consenso.” (García y Jiménez, 2006: 194), es decir, el equilibrio armónico de las relaciones sociales ha sido alterado por alguna coyuntura o un proceso mayor que tensiona a los grupos sociales involucrados. Desde la lógica del paisaje sistémico, el elemento o fuerza desequilibrante estaría presente en dicho paisaje, pues este alberga a los grupos humanos, sus intereses y creaciones, por lo tanto, es este el que se ve alterado por las tensiones sociales. Y solo su reconstrucción permitirá el consenso.

“La sociedad industrial deja de ser vista como la etapa final del progreso humano, autosuficiente generadora de felicidad y bienestar para el conjunto de la humanidad, pasando a concebirse como una sociedad desgarrada en su corazón mismo por un conjunto de conflictos que la mantienen en una crisis constante: luchas de clases, crisis económicas periódicas e inexplicables, aumento de la tasa de suicidios, pérdida de legitimidad del estado, desenraizamiento social del individuo, malestar entre los intelectuales y científicos, ausencia de valores comunes... Es decir, la sociedad moderna deja de ser percibida desde el optimismo que caracterizaba los escritos de sus primeros teóricos, para pasar a ser analizada como una sociedad del malestar.” (Usagui, 2005: pág. 278)

La anterior cita responde a un análisis de los postulados de Durkheim, en donde deja en manifiesto como el paisaje sistémico, escenario de todos los procesos que la cita describe, es maro de la generación de conflictos pudiendo así producir tensiones sociales a tal punto de incluso tener una pérdida de identidad con el espacio que habitan, el desarraigo con su historia, su cultura, su espacio en donde se desarrolla cotidianamente, donde crea su historia y el de la sociedad, producto de la diferencias ideológicas, culturales, sociales, entre otras que se desarrollan en el espacio geográfico. En un contexto particular, el paisaje era el albergue del progreso material y espiritual del ser humano, pero en la modernidad y en la posmodernidad comienza a ser el contenedor de la decadencia de estas ideas, del escepticismo y desconfianza a las instituciones que rigen a los Estados nacionales, en definitiva, el paisaje otorga elementos de conflicto y a su vez, permite la resolución de estos por los mismos elementos que están presentes en él.

Se observa que el principio de conflicto-consenso es complejo de abordar desde su hecho social en particular, ya que este está presente en toda escala de espacio tiempo, desde relaciones entre individuos, colectivos, culturas, naciones, y otros como también puede integrar diversas temáticas como por ejemplo, políticas, económicas, culturales, religiosas, educacionales y por supuesto, geográficas. Todo lo anterior, vinculado al conflicto-consenso, permite comprender y fomentar un pensamiento crítico desde la propia reflexión del principio para con las transformaciones estructurales que realiza el ser humano en un

tiempo y espacio determinado, ya que, al ir complejizándose la sociedad, evidentemente van surgiendo nuevos espacios de conflicto en donde los intereses de los múltiples actores comienzan a rozarse unos con otros a veces siendo permeables, otras veces generando anticuerpos. Ejemplos de esta situación sobran, desde el ser humano nómada que pasa a ser sedentario, el desarrollo de la agricultura en las primeras civilizaciones, la formación de las primeras ciudades, el desarrollo industrial, las guerras, hasta el mundo globalizado en el cual nos encontramos. Todos estos ejemplos de conflicto y consenso tienen tres elementos fundamentales para su desarrollo: 1) la historia, desde la perspectiva del tiempo en el cual se desarrollan las distintas actividades, 2) la humanidad, o elemento social que le da vida y desencadena los conflictos-consensos y le da un sentido al estudio de la historia y, 3) el espacio, siempre considerado como un elemento menor para los estudiosos de la teoría del conflicto social, pero que sin él, no existe un contenedor de las acciones humanas que trascienden en el tiempo.

Este espacio no debe ser considerado como un mero territorio determinado, sino como un sistema integrado de elementos sociales y ecológico, es decir, que alberga al ser humano, sus interacciones con el medio, los procesos y consecuencias que eso entrega, tratarlo de esta manera es integrarlo toda la construcción de la humanidad, a saber, como la geografía ha intervenido en el desarrollo de la vida humana, el Hombre también ha intervenido el paisaje, adaptándolo a sus necesidades, sacando provecho de este, como también sobre explotándolo, por lo tanto, el paisaje sistémico es un elemento fundamental para comprender el principio de conflicto y consenso, porque es allí donde se desenvuelven las dinámicas sociales que entran en interacción para el devenir humano.

Si hacemos referencia a educar para la visión del Conflicto-Consenso, en su aplicación al curriculum nacional de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, se debe tener en consideración tres aspectos claves que señalan (García y Jiménez, 2006), los cuales son: a) las causas del conflicto, b) los protagonistas y c) las consecuencias provocadas por el conflicto.

Estos elementos vinculados entre sí muestran una relación sistémica, donde existe un proceso con causas y consecuencias, en donde los protagonistas pueden ser los grupos sociales; las causas serían los intereses que mueven a estos grupos sociales, que pueden ser políticos, económicos, territoriales, culturales, entre otros y; las consecuencias serán los resultados de la contraposición de estos intereses alterando lo existente y generando un progreso en el desarrollo histórico. Cabe destacar que dicho progreso no siempre es para todos los actores involucrados, pues en un conflicto bélico existirán vencedores y vencidos, siendo estos últimos perjudicados por la imposición del que vence. Todo este proceso descrito brevemente no es posible si no se tiene en cuenta el paisaje, pues como se ha señalado, es en este espacio donde interactúan los elementos sociales, culturales, las necesidades humanas y la geografía propiamente tal. El espacio no solo es el contenedor de todos los elementos descritos, sino que también los relaciona entre sí, generando convergencia y/o divergencia según el contexto histórico en el cual se desarrolle el proceso, es decir, el sistema que permite la producción de causas y consecuencias este, que le otorga un escenario al ser humano para su evolución, para que este construya y destruya como históricamente lo ha hecho. Entendiendo que el principio de Conflicto-Consenso apunta a establecer el cómo y donde ocurren los procesos a saber de un espacio tangible y material, En consecuencia, el conflicto no puede ser entendido sin un escenario que lo acoja, pues es en este escenario donde convergen los distintos elementos históricos, geográficos y sociales que se interrelacionan entre sí para la configuración de lo que hemos, somos y seremos como sociedad.

II.XI. Principio de interdependencia.

II.XI.I. Definición del principio de interdependencia.

El ser humano social se desenvuelve en una entidad con elementos interconectados en la que cada uno de ellos tiene una funcionalidad que de una y otra manera persiste constante interacción.

Frente al dilema de reconocer las partes de un todo en una dinámica interactuante ha habido preocupación de la ciencia que poco a poco en este último siglo le ha ido dando importancia a la efectividad de la interdependencia. Ludwig von Bertalanffy a mediados del siglo XX racionaliza esta posición sistémica definiendo la interacción de los elementos. Plantea la dependencia recíproca entre los sistemas mientras que a su vez se asume una individualidad de estos.

“Un sistema puede ser definido como un complejo de elementos interactuantes. Interacción significa que elementos, p , están en relaciones, R , de suerte que el comportamiento de un elemento p en R es diferente de su comportamiento en otra relación R' . Si los comportamientos en R y R' no difieren, no hay interacción, los elementos se comportan independientemente con respecto a las relaciones R y R' .”(Von Bertalanffy: 84).

II.XI.II. Particularidades del principio de interdependencia.

La historia y la geografía se han desarrollado de forma independiente a lo largo del tiempo, lo que ha repercutido incluso en el curriculum escolar donde estas ciencias no interactúan sistémicamente, lo que genera que los aprendizajes de los estudiantes sean fragmentados. Cada disciplina actúa como un sistema, permitiendo un mayor análisis según su estructura.

De esta forma la historia y la geografía son disciplinas interconectadas que aun cuando tienen contenidos específicos que las componen, pertenecen a un continente desde donde germinan sus conocimientos se encuentra contenidas en un concepto macro desde donde se nos permite referir y referenciar la historia y la geografía como disciplinas: El espacio donde habitan, el lugar desde donde surgen, el paisaje integrador de los elementos desde donde emanan estos conocimientos educativos, el cual nos permite comprender el sistema en su totalidad y poder explicar los distintos fenómenos que en ellas se expresan.

La idea de una visión general de las disciplinas científicas no es nueva, ya lo planteaba Ludwig von Bertalanffy en su libro “Teoría General de los sistemas”, en el cual se habla de una necesidad en simplificar y unificar los contenidos. “...hace años apareció un artículo, “The education of scientific generalist”, escrito por un grupo de científicos, entre ellos el ingeniero Bode, el sociólogo Mosteller, el matemático Turkey y el biólogo Winsor. Los autores hicieron hincapié en “la necesidad de un enfoque más sencillo y unificado de los problemas científicos” (Von Bertalanffy: 78)

Esto identifica un problema en el quehacer científico, ya que solo tenemos una visión parcial de elemento de estudio, es decir, el sistema circulatorio del cuerpo humano no lo entenderíamos si no estuviera en relación a otros sistemas del cuerpo y en relación con este igualmente.

“La instrucción habitual en física, biología, psicología o ciencias sociales las trata como dominios separados, y la tendencia general es hacer ciencias separadas de subdominios cada vez menores, proceso repetido hasta el punto de que cada especialidad se torna un área insignificante, sin nexos con lo demás. Vistas las cosas de este modo, la teoría general de los sistemas sería un importante auxilio a la síntesis interdisciplinaria y la educación integrada.” (Von Bertalanffy: 81)

La forma es la que se produce el proceso de enseñanza aprendizaje y evaluación, en el sistema escolar, no visualiza una transversalidad en los contenidos de las distintas asignaturas y mucho menos al interior del ramo de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Lo que significa la no precisión del principio de interdependencia en materia de educación. “Por lo tanto en los colegios el profesor debe ser el encargado de sacar a la luz las capacidades del estudiante de reconocer los diversos elementos que unen estas disciplinas hacerlos concordar e interactuar para explicarse la relación de las problemáticas históricas con las geográficas, para luego resolver diversos problemas, aplicando el conocimiento aprendido a través de los contenidos” (Bode et al., 1949.).

El territorio es una entidad compuesta de elementos geográficos específicos, pero también de una historia, cultura e identidad que debemos conocer como un todo. La evolución de causas y consecuencias. Vemos en la actualidad en ella una serie de desafíos y problemas, donde los encargados de tomar decisiones, de realizar las planificaciones o proyectos para el desarrollo del país cometen distintos errores, a veces fatales para la comunidad, esto se debe a que no tenemos una visión general del problema (presente o a futuro) lo que se refleja en que no comprendemos nuestro medio, no existe una conexión con este, entendiendo el entorno como un medio para lograr el desarrollo sustentable. Es así como “el todo es más que la suma de sus partes reside sencillamente en que las características constitutivas no son explicables a partir de las características de partes aisladas” (Von Bertalanffy: 84). Es por esto la necesidad de educar a quienes tomaran decisiones en el futuro con una visión sistémica del paisaje para poder solucionar los problemas que se presenten. El motivo de esto es que en el paisaje vemos reflejado el transcurso de la historia y de la geografía en conjunto, a su vez este paisaje es una forma concreta de enseñarles a los estudiantes en un escenario significativo, reconocido por ellos, en el cual poder imaginar los hechos, plantear las acciones, pensar la historia y, así abstraerlas e integrarla a su acervo cultural. Es una forma de percibir el paisaje en la cual se realiza una deconstrucción y construcción de la realidad por medio del proceso enseñanza-aprendizaje del estudiante.

“La reflexión que desarrolla el niño sobre sus operaciones genera los procesos de abstracción, que dan como resultado la constitución de una realidad, que, a su vez, influenciará a las futuras abstracciones que mediatizan, en el experimentar, nuevas construcciones y así recursivamente. Pero todas las construcciones son elaboradas en el acto de percibir, a partir de distinciones que se ejecutan por medio de la comparación. En este sentido, la acción pilar de la epistemología consiste en crear una diferencia, y en la distinción que se traza, radica la posibilidad de conocer el mundo (obviamente nuestra construcción de él).” (Ceberio y Watzlawick: 90,).

La educación actual necesita un replanteamiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los contenidos, o especialmente con respecto al ramo de Historia Geografía y Ciencias Sociales.

“Los viejos intentos por solucionar problemas han alcanzado los límites de la ineffectividad. En vez de buscar nuevas técnicas de cambio, continuamos aplicando la desastrosa receta de hacer más de lo mismo – un modo seguro de suicidio, como la ciencia de la evolución lo muestra convincentemente.” (Ceberio y Watzlawick: 25,).

No obstante, la “buena educación” de él y su mundo circundante, permite al ser humano moldear el paisaje, transformar el espacio-tiempo por medio de sus actos. El concepto de interdependencia busca reconocer y provocar en los estudiantes, como seres sociales, una mayor comprensión en la interacción de los sistemas, la cual explica los problemas que existen al tomar ciertas decisiones y a quienes podría afectar.

II.XII. Aplicación de los PCD en la enseñanza de la geografía en el enfoque de paisaje sistémico.

Los siguientes ejemplos pretenden mostrar visiones históricas donde son evidenciados los PCD, en las unidades pertenecientes las bases presentes en el curriculum de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, proponiendo la acción de transversalizar el paisaje en el proceso enseñanza aprendizaje por medio de estos principios.

II.XII.I. Visión sistémica de un encuentro entre dos mundos.

Este proceso comienza a fines del siglo XV, un siglo caracterizado por las constantes luchas de los habitantes de la Península Ibérica contra los moros, de hechos en el mismo año en que llegan los españoles a América, la actual España se libera de 780 años de dominación musulmana. Por lo tanto, el contexto histórico de Europa en general y de

España en particular, es hostil. Por el lado americano, los dos imperios más importantes, Azteca e Inca, enfrentaban momentos de tensión. El primero veía como la profecía del retorno de Quetzacoatl se cumplía con los diversos fenómenos naturales que sucedían cerca de su paisaje y que era símbolo de la manifestación de los dioses; y el segundo, enfrentaba una guerra civil entre los hermanos Huáscar y Atahualpa.

El 12 de octubre de 1492 la expedición española que tenía la misión de llegar a las Indias a través de una nueva ruta que Cristóbal Colón planteaba, pisa tierra firme no en el territorio antes indicado, sino que llegan a América, un continente muy extenso territorialmente, con grandes macizos cordilleranos, que actúan como biombo climático, diversidad de recursos naturales, productos de la formación geológica y por las posibilidades la variedad de climas que ofrece, ya sea templado, tropical, estepa, entre otros.

América era un continente totalmente desconocido para el resto del orbe, pero era el hogar de muchas civilizaciones y culturas indígenas, por tanto el primer conflicto que se aprecia es el choque cultural de dos mundos, el mundo occidental y el mundo indígena. Cada uno representaba una cosmovisión del mundo diametralmente opuesta, ya que el español poseía una visión en donde el ser humano estaba por sobre el paisaje, es decir, que el Hombre está por sobre todo lo que habita la tierra, tiene el derecho de apoderarse de su riqueza y utilizarla para su beneficio, a tal punto de sobre explotarla para su riqueza y bienestar. Por otra parte, el indígena en general se siente parte del paisaje, es decir no establece una relación de jerarquía para con el paisaje, pues él es parte de este, lo que en la práctica se entiende como un ser humano que no sobre explotará a la Tierra, respetará su ritmo de producción y obtendrá de ella solo lo que sea necesario para su subsistencia. La visión del paisaje será clave para entender los conflictos y los cambios que se desatarán en los años posteriores durante el proceso de Conquista, Colonia e incluso los que en la actualidad se viven, pues la forma en que los indígenas ocupaban el paisaje era completamente diferente a la ocupación de los españoles, las perspectivas de vida eran opuestas y esto fue un justificativo que el español utilizó para legitimar la violencia y la ocupación de los territorios indígenas. Este contexto es profundizado por la introducción del concepto de barbarie para hacer referencia al modo de vida de los indígenas, de hecho, “las relaciones

entre criollos e indígenas estarán presididas a los largo de la historia por el concepto de barbarie. Ha sido y es el estereotipo con el que la sociedad colonial, primero, y luego la sociedad chilena, ha observado a los indígenas. (...) Decir que otro es bárbaro es el inicio del no reconocimiento como persona, como un igual, el comienzo de la violencia y de la muerte” (Bengoa, 1992: 101). Bárbaros por cómo se vestían, hablaban, por sus cultos, por su forma de organización, por la utilización del ambiente de los recursos que les proporciona, en definitiva, por su existencia, distinta y ajena a la del español.

En esta América, rica en climas, recursos naturales y culturas, el español avanzó rápidamente, venciendo a los grandes imperios Mexica e Inca, venciendo a sus emperadores y por tanto desarticulando todo el aparato organizativo de estas civilizaciones, se apoderaron de sus tierras y recursos, sometieron a la población de norte a sur, pero cuando llegan a Chile la historia cambia sustancialmente, pues la dominación que se realizó en otros paisajes de América no fue tan efectiva en las tierras mapuches. Hasta acá, el conflicto que se genera por la visión de mundo fue rápidamente superada a beneficio del español, quien dominó y fundó ciudades generando un nuevo orden en el paisaje que imperaba en la América precolombina. En este sentido, se observan grandes cambios en el paisaje, ya que la fundación de ciudades vienen a otorgar un nuevo orden y comprensión del espacio, que será entendido como una herramienta para sacar provecho de los recursos que posee y su explotación es legítima toda vez que beneficie al ser social. Conforme avanza el tiempo, el espacio americano sufrirá transformaciones producto de las guerras que existirán entre españoles e indígenas, y por los cambios que ejercerá el conquistador cuando comience el proceso de consolide posición en las Indias occidentales, proceso por el cual se fundan ciudades, se establecen nuevos medios de producción y por tanto se acelera la economía en beneficio del español y en total desmedro del indígena.

La empresa de Conquista que ya había luchado por la posesión territorial con los indígenas sabía que al llegar a Chile el proceso debía ser el mismo a efectuase para el apoderamiento del espacio no obstante aquí no se toparon con imperios centralizados en la autoridad del emperador, es decir, al vencer a un cacique no desarticularían a todos los mapuches como si lo hicieron en Mesoamérica y en el Imperio Inca. Esto se debe a que los mapuches se

organizaban en comunidades, por lo tanto, vencer a una comunidad o realizar un pacto con alguna de ellas no aseguraba que el resto de las comunidades accedieran a la dominación o a pactos de no agresión. Todo esto asociado a un ambiente hostil y una geografía abrupta desencadenaba que los procesos de conquista terminaran siendo procesos muy largos y complejos tanto para los conquistadores como para los conquistados, de esta manera el paisaje pasaba a tener un rol preponderante el español tuvo aprender a operar tanto bélicamente como socialmente con las características físicas, climáticas y humanas que se desarrollaban en el paisaje sistémico de la guerra de Arauco.

Ser Mapuche es ser gente de tierra, por tanto, si al mapuche se le arrebatara su existencia, su cosmovisión, evidentemente su reacción será de una defensa férrea a su estilo de vida. El paisaje es fundamental para entender por qué los conflictos y los cambios en Chile fueron tan violentos, pues el paisaje es la razón de existir de los mapuches, su esencia que paulatinamente fue desarraigada a la fuerza por el conquistador.

Por otra parte, la conquista y dominación del paisaje americano, es decir, el conflicto en él y por él paisaje no solo fue a través de las armas, sino que hubo además un proceso de, como plantea Carmen Bernard y Serge Gruzinski en su texto *Historia del Nuevo Mundo*, cristianización del paisaje en donde “costase lo que costase había que darle al espacio símbolos nuevos, cuya carga emocional pudiese contrarrestar la de los lugares antiguos, y conseguir el difícil equilibrio entre singularidad del lugar- necesariamente ligado al paisaje y, por consiguiente, a las fuerzas telúricas- y el alcance universal cristiano.” (Gruzinski, 2005: 328). Lo anterior expone que el paisaje debía ser re significado por la cultura occidental, desarraigar al indígena del espacio en el cual ellos habitaban, no solo quitando sus tierras, sino que configurando la cosmovisión del paisaje desde una lógica de sentirse parte de él, a estar sobre él paisaje, lo cual se logra evangelizando las tierras e instaurando el modelo de vida español. Desde la perspectiva de cristianizar el paisaje surgen los cambios en el paisaje, ya que como se señala no solo es levantar infraestructura diferente a la que ya existía, sino que es dar una nueva identidad al espacio, un cambio en la cosmovisión del espacio, como se vive y se siente en él. El paisaje, como se puede apreciar, es un elemento fundamental del conflicto y los cambios, pues es la lucha por las

tierras, por las riquezas que esta posee, pero también es una lucha incesante por resignificar los espacios, erradicar la identidad indígena para implantar la cultura occidental-cristiana.

La conquista hacia los indígenas y su paisaje con la espada y con la cruz fue plasmada por la fundación de ciudades, la cual “fue el medio utilizado por la política española para la incorporación efectiva de los nuevos territorios y para la propagación de la fe cristiana. La ciudad fue concebida como un centro difusor de influencia cultural, social y económica.” (Errázuriz, 1997: 210), es decir, en este espacio el conflicto se vive por el establecimiento de un plano como medida organizativa y por las funciones que las ciudades iban a cumplir en dicha época, pero más aún por la difícil tarea de poblar los centros urbanos. “Durante el siglo XVII, la guerra de Arauco fue la causa de que Chile fuera la única colonia en que la población de sus ciudades experimentara un retroceso. A mediados del siglo presentaba el menor número promedio de habitantes por centro urbano en toda la América española.” (Errázuriz, 1997: 211). Esto demuestra que nuevamente el conflicto entre indígenas y españoles está en el espacio y repercutiendo en el paisaje como entidad integrada, donde este se ve retrasado en cuanto al progreso del crecimiento de los centros urbanos producto a la escasez de habitantes. El proceso de la creación y consolidación de ciudades, a lo menos en el caso chileno fue complejo por la serie de conflictos que se han expuesto hasta ahora, teniendo como eje fundamental la lucha por la dominación de lugares y, en la actualidad, la complejidad del mundo urbano sigue siendo escenario de conflictos y cambios constantes.

II.XII.II. La ciudad como espacio público.

La ciudad actual, como espacio multidimensional, en cuanto es el escenario para la multiculturalidad, la especialización y división del trabajo, representa un paisaje integrado como sistema por diversos elementos geográficos, históricos y sociales, que interactúan entre sí para formar un paisaje que evoluciona con los cambios que introduce el ser social a través del tiempo sin estar exento de conflictos y consensos.

Quienes habitan la ciudad deben entenderla como un espacio abierto a las diferentes manifestaciones políticas, culturales y sociales de quienes son parte de esta. Cuando eso se

vive en la cotidianidad, demuestra que las personas se sienten parte del espacio en cuestión, poseen una identidad y un arraigo con un espacio sistémico, porque es ahí donde surgen y se satisfacen sus necesidades que constantemente crecen y se transforman. Toda vez que la ciudad es entendida y utilizada como un espacio público, la participación será inminente, ya que es esta la “que permite la apropiación del espacio público de manera compartida, el sentimiento de ser mío, nuestro, sin excluir de ese sentimiento a los otros ciudadanos, del sentimiento que el espacio urbano también es tuyo o suyo, es lo que hace del espacio público un espacio colectivo.” (Alguacil, 2008:205). Por lo tanto, al ser un espacio colectivo y de participación, innegablemente la ciudad se vuelve un espacio en conflicto por las necesidades, por la cultura, por los intereses que posee cada individuo que intenta plasmarse en este paisaje de manera tanto inmanente como trascendente. Durante las últimas décadas, se ha visto cambios notorios en la configuración de las ciudades, han crecido en cuanto a desarrollo de la infraestructura, aumento de la población, mayor dinamismo económico e interculturalidad. Todo esto hace que la ciudad se convierta en un paisaje atractivo para las personas que introducen en ésta variaciones importantes según su forma de vida y su interacción con la ciudad.

Ser parte del paisaje y sentir arraigo por éste significa que el espacio público está cargado axiológicamente por quienes habitan y transitan por él, lo que configura como se vive y se siente el paisaje sistémico. En definitiva, “Si la composición y disposición de los espacios y una regulación “participada de los mismos permite un dominio público de naturaleza inclusiva e intercultural podremos hablar de un verdadero dominio público que permite la apropiación del espacio por parte de los ciudadanos diferentes entre sí y, finalmente, si el uso del espacio público permite la expresión política y cultural de una ciudadanía que solo podemos ya considerar como plural, podemos considerar al espacio público como el lugar donde se desarrolla un interactividad que permite la implicación e integración de todos los actores en la aplicación de los derechos de ciudadanía” (Alguacil, 2008: 205).

En otras palabras, la apropiación del paisaje, mediante la participación de los ciudadanos, a través de la vida política y cultural, permiten la interrelación de los sujetos que viven y conforman el paisaje integrado, por tanto, debido a esta relación de intereses y costumbres,

surge el conflicto y los cambios en un espacio abierto a la participación y a la manifestación social. La intensidad del conflicto y de las transformaciones en la ciudad no responde a una violencia entre las ideas y los sujetos que se enfrentan, sino que al grado de participación y vinculación que tiene los grupos de interés.

“El conflicto se produce en la ciudad, en el encuentro de ciudadanos libres que son diferentes, el conflicto motiva la política y hace del espacio público (el espacio del encuentro) el espacio político donde se desarrolla el arte del diálogo, de la negociación y del consenso.” (Alguacil, 2008: 206). En consecuencia una ciudad en conflicto es un espacio que entiende al paisaje sistémico como el lugar donde interactúan los ciudadanos que forman política y cultura en el espacio que les rodea, lo llenan de costumbres y carga valórica, ya que, una plaza, un parque, un edificio, un barrio, es mucho más que los elementos físicos que se encuentran en él, sino que es además un paisaje con vida, otorgada por las experiencias y vivencias de sus habitantes y transeúntes, es así como el paisaje sistémico está enraizado en la cultura del espacio público de la ciudad, un espacio en eterno conflicto y consenso.

Todas las relaciones sociales que emergen en el espacio trascienden en el tiempo y van proporcionando continuidad o cambio en la forma de vivir la ciudad. En la actualidad, vemos una ciudad diferente a la de siglos anteriores. Las ciudades ya no solo poseen una función religiosa o militar, han sufrido cambios, y son espacios abiertos a la participación ciudadana. Son también ciudades poli funcionales, ya que una mayor variedad de oportunidades de trabajo, por la especialización y división de éste. Las ciudades además han crecido de tamaño y su propia estructura ha debido responder a ella, muchas veces generando colapso del sistema y el paisaje es el primero que se ve afectado, debido a que este es el contenedor de las relaciones sociales y de participación que promueven las personas a través del tiempo.

En consecuencia, la ciudad como paisaje sistémico ha ido variando a través del tiempo, y en la actualidad, gracias a los conflictos, los consensos los cambios y la continuidad de procesos ha generado una ciudad mucho más dinámica, interconectada desde, pasando por

la actividad humana y nuevamente por el paisaje que se ve afectado por la acción del ser humano y viceversa.

II.XII.III. Educación en el aula, un referente sistémico que integra los PCD

El siglo XXI ha venido a consolidar la sociedad del conocimiento y de la información, en donde las fronteras de espacio y tiempo muchas veces se ven sobrepasadas por los medios de comunicación, que poseen una gran cantidad de contenidos que circulan constantemente y a ritmos vertiginosos, donde cualquier persona que tenga internet puede acceder a ellos. Ante esta situación, los sistemas educativos en general y la escuela y el aula en particular, han debido a través del tiempo, generar cambios en su dinámica de trabajo, en lo que ofrecen a la sociedad y como pueden reorganizarse para no perder su sentido de existencia. Es por ello, que el trabajo del docente en el aula es fundamental, para dar re significación a su trabajo y al aporte que la educación hace a las personas.

“La educación no es (...) más que el medio a través del cual (la sociedad) prepara en el espíritu de los niños las condiciones esenciales de su propia existencia (...). La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que no han alcanzado todavía el grado de madurez necesario para la vida social. Tiene por objeto el suscitar y el desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exigen de él tanto la sociedad política en su conjunto como el medio ambiente específico al que está especialmente destinado” (Usagui, 2005: 282).

En efecto, la educación que se entrega a los jóvenes responde a lo que la sociedad ya ha asumido como lo necesario para que estos se integran a la vida social, reproduzcan el modelo imperante plasmado en el curriculum nacional y en los planes y programas que cada asignatura imparte en los diferentes niveles desde la educación parvularia hasta la educación media y, por qué no, incluso la educación superior. La educación se convierte así en un espacio de conflicto, ya que, si bien se intenta que las nuevas generaciones sigan reproduciendo y profundizando el sistema imperante, no se puede desconocer que los niños

y jóvenes, ya sea por curiosidad o porque efectivamente tienen ciertas nociones de pensamiento crítico, comienzan a cuestionar lo que la escuela les está otorgando. De esta manera, el aula, que es el paisaje sistémico en su máxima expresión de la educación, pasa a ser el escenario para que el profesor y los estudiantes construyan y mitiguen la realidad que se les intenta imponer. Pero esta aula, de manera particular, y el sistema educativo en general, poseen un contexto en el cual se desarrollan.

Fernando Gasalla en *Psicología y cultura del sujeto que aprende* valora el contexto social de la escuela y de sus protagonistas, entendiendo que este es clave para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes, por ello toma la categorización de Tenti Fanfani para establecer las variables del contexto escolar, las cuales se basan en configuraciones de variables dependientes geográficas, espaciales, culturales, demográficas, y étnicas con respecto a lo que de espacio trata, pero a la vez enfatiza en la importancia de las variables independientes construidas, relacionadas con el propio habitar del ser humano en el espacio y asociada a la construcción de su propio paisaje como lo son; servicios disponibles a los que tiene acceso la sociedad, su organización y estructura familiar, la misma estructura física del espacio escolar, que terminan desencadenando así en variables de resultados relacionadas con las actitudes, emociones, relaciones y planificaciones curriculares de la misma sociedad para con los mismo educandos.

Estos grupos de variables toman en consideración elementos de la geografía en el cual se desarrolla el proceso educativo, es decir, el paisaje sistémico está presente no solamente como el contenedor de un establecimiento educacional, sino que también se introduce en la formación de los estudiantes, ya que desde cómo está configurada la geomorfología del lugar, pasando por la estructura de la ciudad, su planificación, sus servicios disponibles y las necesidades que satisface, entre otros elementos, todo influye en la educación de las personas. Ejemplificando más aún, si un joven sale de su hogar sin desayunar, debe recorrer una gran distancia desde su casa hasta el colegio, si la atmósfera está altamente contaminada por gases, si a su vez hay contaminación acústica, si el profesor está molesto y lo transmite a sus estudiantes, si la sala es pequeña y los estudiantes deben ser creativos, pero lo único que ven son las nuca de sus compañeros al estar sentado en filas, si todos

estos elementos se vinculan como lo hacen en un paisaje sistémico, evidentemente será un proceso conflictivo el intentar enseñar algún contenido conceptual, procedimental y/o actitudinal a los estudiantes. Por otra parte, si el colegio no posee actividades extra curriculares, donde exista una vinculación con el medio que los rodea, para el estudiante el colegio será un espacio sin atractivo y represivo. Es en este paisaje sistémico con múltiples variables que pueden perjudicar el aprendizaje de los educandos, donde se inmersa la práctica pedagógica de los profesores.

El docente debe tener las estrategias didácticas necesarias para enfrentar el complejo contexto que se presentó anteriormente, ya que no es una paranoia, sino que es un contexto real que se vive a diario. Para enfrentar el conflicto el profesor debe conocer todas las variables antes descritas, y ser capaz de realizar la trasposición didáctica, en donde el contenido científico es llevado a la realidad social de los estudiantes para crear el contenido escolar, sin llegar a lo vulgar, es decir, que la calidad de los procesos educativos no se vean mermados. Por otra parte, el profesor debe otorgar al estudiantes todas las herramientas necesarias para que este por si solo comprenda su contexto, entienda que el paisaje es sistémico y que en él se viven conflictos y consensos a diario, y el mejor ejemplo para ellos es la escuela, pues definitivamente es un desafío realizar clases en un paisaje adverso como el descrito en las líneas antecesoras.

Todos estos conflictos desarrollados en la escuela, responden a la continuidad y/o los cambios que se experimentan en el sistema a lo largo del tiempo. Profesores que deciden cambiar la estructura típica de la sala de clases pueden proporcionar cambios significativos a la forma en que sus estudiantes aprenden. Si el profesor decide introducir cambios en la organización de las mesas, pasando desde las filas a las mesas redondas, si permite que el estudiante se haga parte del paisaje de la sala, elaborando material decorativo para esta, genera una nueva fisonomía del espacio en el cual los estudiantes aprenden. Esto a través del tiempo traería aprendizajes significativos en el aula, ya que están en un espacio que ellos gran creado, que le dieron un significado y se sentirán parte de él, por tanto están a gusto y querrán estar ahí.

En síntesis, los PCD están presentes en diversos contextos, diferentes épocas, con múltiples actores, pero siempre dentro de un paisaje sistémico que alberga las necesidades, intereses, e ideas de individuos y/o grupos tensionados. Habrá conflicto, consenso, continuidad, cambio e interdependencia toda vez que los elementos del paisaje sistémico interactúen entre sí, y siempre que esos mismos elementos del paisaje busquen las herramientas para dar solución a las problemáticas que surgen en los diversos contextos del tiempo, del espacio y de la sociedad, no entendiendo estos tres últimos como elementos separados, más bien, vinculados entre sí.

II.XIII. Concepto de didáctica sistémica del paisaje.

II.XIII.I. Didáctica.

La acción didáctica apunta a generar estrategias de enseñanza y aprendizaje que permitan transformar el contenido científico a contenido escolar, es decir, facilitando su aprendizaje y adecuándolos a los contextos socio-culturales de los estudiantes. Como plantea Mallart (2001), la didáctica es una disciplina vinculada a la pedagogía, que posee un carácter teórico-práctico, ya que estudia el proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo tanto, este es su objeto de estudio.

Mediante la acción didáctica, los profesores integran una amplia batería de estrategias para enseñar a los estudiantes, como también, se deben generar procesos de aprendizaje tanto dirigidos por el docente, como también a través de los propios intereses y percepciones de los educandos sustentado en el constructivismo.

Por todo lo anterior, se puede entender didáctica, utilizando lo cita de Mallart a Escudero, como la "Ciencia que tiene por objeto la organización y orientación de situaciones de enseñanza-aprendizaje de carácter instructivo, tendentes a la formación del individuo en

estrecha dependencia de su educación integral” (Mallart, 2001), ya que resalta el proceso de enseñanza-aprendizaje, basado en diferentes estrategias que permitan la realización de dicho objetivo.

En otra visión, “la didáctica es ciencia y arte de enseñar. Es ciencia en cuanto investiga y experimenta; es arte en cuanto establece normas de acción o sugiere formas de comportamiento didáctico basándose en los datos científicos y empíricos de la educación. La didáctica está constituida por un conjunto de procedimientos y normas destinados a dirigir el aprendizaje de la manera más eficiente posible” (Nérici, 1973), lo que deja de manifiesto el trabajo teórico-práctico que realiza la didáctica en cuanto a investigar y llevar a la práctica el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro del sistema educacional.

II.XIII.II. Didáctica de la geografía.

La didáctica específica entendida como “la aplicación de las normas didácticas generales al campo concreto de cada disciplina o materia de estudio” (Mallart, 2001). En este caso a la disciplina de la geografía.

“La didáctica en general y la de la geografía en particular se aplica en el desarrollo de las clases en el aula- entendida como el lugar donde se desarrolla el proceso enseñanza aprendizaje, que no necesariamente es el salón de clase- Incluye la reflexión sobre la selección de conceptos, contenidos, problemas, hechos, recursos didácticos, estrategias y métodos de enseñanza, proceso de evaluación, etc. Las decisiones respecto a cada uno de los aspectos que incluye la práctica educativa cotidiana se fundamentan en un cuerpo teórico pedagógico y geográfico, en el saber pedagógico del maestro y en el proyecto educativo institucional.” (Rodríguez, 2010).

Visualizando la geografía como la ciencia educativa del paisaje (Gómez Ortiz, 2011) debemos integrar al estudiante a un proceso de aprendizaje significativo que se ve afianzado por la acción de la didáctica de la geografía que se preocupa de reflexionar sobre la interacción entre el ser social y el medio, donde surgen diversas temáticas como

problemáticas medioambientales, explotación de recursos naturales, asentamientos urbanos, y en definitiva, todo tipo de relación y construcción del paisaje a través de la vinculación del ser humano con el espacio en que habita. La didáctica de la geografía debe entregar elementos teórico-prácticos tanto para los docentes como para los estudiantes, en cuanto a la elaboración de material pedagógico que ayude al docente en su labor educativa de enseñar contenidos geográficos y por otra parte, al estudiante a que comprenda los procesos geográficos y cómo estos influyen directamente en su vida cotidiana.

“El objetivo es el incentivo de los procesos cognitivos y su aplicación en la explicación de los problemas geográficos de la comunidad. Por eso, el cambio se produce cuando enseñar geografía desde una perspectiva renovada traduce poder mirar el mundo inmediato con diferentes y variados puntos de vista, discutir sobre la realidad vivida e inmediata desde la experiencia cotidiana, aceptar otros criterios personales sobre la realidad y entender que los contenidos escolares no son estables, el conocimiento científico es falible y las ideas de las personas están sujetos a cambios.” (Rivera, pág. 8). De esta manera, la didáctica de la geografía permite que los educandos relacionen a la geografía con su diario vivir, y con sus experiencias e intereses, reflejado en sus formas de vincularse con el medio que los rodea, el cual genera o modifica patrones de conductas, así como también es intervenido por las acciones de las personas y por los significados que le otorgan. El proceso de enseñanza-aprendizaje de la geografía se sustenta en las experiencias previas de los estudiantes, desde las cuales se debe ir complejizando los procesos cognitivos, supeditando la geografía a la problematización de los contextos, y que, a partir de sus aprendizajes previos, más los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que entrega el profesor en relación a la disciplina, pueda el estudiante visualizar los conflictos del paisaje sistémico, en donde él está inmerso, afectando y siendo afectado por el entorno.

“En la enseñanza, los programas ponen cada vez más acento en la utilidad de los aprendizajes avalando a la geografía como una disciplina que permite la preparación del alumno para la reflexión y la acción (MérenneShoumaker, 2003).” (Ortega, 2010, pág. 278). Por ello, la didáctica de la geografía se enfoca tanto en los procesos de transmisión de los contenidos que principalmente hace el docente, tomando el curriculum escolar y

llevándolo al aula, considerando el contexto social de sus educandos y, enfatiza en el aprendizaje de los jóvenes, sustentado en la reflexión de su entorno y su participación en este, como también, permite que el estudiante se haga cargo del espacio y la responsabilidad que recae en cada una de las personas que habita cualquier paisaje.

El espacio donde el ente social habita, su paisaje donde se integran todos los elementos que permiten la dinámica espacial, responden, evidentemente, al aprendizaje significativo, con base experiencial, necesario para desarrollar la acción didáctica en un proceso de enseñanza-aprendizaje- evaluación eficiente.

De acuerdo a Prats (Prats, 1997) los objetivos de la didáctica de la geografía se vinculan directamente con la entidad espacial. El presente estudio situará esta didáctica en un objeto más cercano al alumno: el paisaje integrado. De acuerdo al autor, los objetivos son:

- Objetivo primero. Proporcionar elementos suficientes para orientarse en el espacio. Establece que los estudiantes deben asimilar el espacio como propio para poder comprenderlo y posicionarse sobre el paisaje. De esta manera el estudiante tendrá las herramientas necesarias para seguir adquiriendo contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales para con la geografía. Es la base para el estudio y relación con el espacio de participación ciudadana.
- Objetivo segundo. Comprender que la organización del espacio es el resultado de la interacción de múltiples factores y emitir juicios razonados sobre ello. Complejiza los procesos cognitivos de los estudiantes, debido a que promueve en el educando no solo se posicionarse en el espacio, sino que también lo debe entender, desde las dinámicas que configuran históricamente el paisaje y cómo el ser humano va modificando y contribuyendo para que el espacio sea un paisaje. A su vez, plantea que el estudiante podrá emitir juicios frente a la organización del espacio, es decir, criticar constructivamente cómo el ser humano ha intervenido el territorio, pudiendo además, presentar eventuales soluciones y/o acciones frente a las dinámicas ya sean poblacionales, económicas y administración del espacio propiamente tal, ya que el

estudiante irá aprendiendo que el ser social tiene un arraigo con su espacio, y los juicios axiológicos responderán a los significados que estos le otorgan al paisaje.

- Objetivo tercero. Ser capaces de leer e interpretar críticamente las representaciones gráficas del espacio. El estudiante, a través de la didáctica, puede relacionarse con información geográfica no solo en un trabajo de campo, sino que también en la interpretación de fuentes que tengan contenido geográfico, es decir, gráficos de población, histogramas, mapas físicos, económicos, entre otros de algún espacio en particular, e incluso fotografías, las cuales pueden ser utilizadas como material iconográfico para el estudio y comprensión de la geografía.
- Objetivo cuarto. Ser capaces de transmitir de forma organizada lo que sobre la organización del espacio se ha aprendido. Señala que el educando es capaz de transmitir organizadamente las ideas y conocimientos que ha adquirido de la geografía, mediante el pensamiento crítico. La transmisión de las ideas y percepciones de la geografía no solo son a través de una prueba o una exposición oral, este objetivo debe trascender a la educación formal del sistema educativo. El educando debe ser capaz, a través de su comportamiento cotidiano, fomentar el cuidado del medioambiente, el respeto por este, y las relaciones críticas y valorativas del Hombre con el medio. En consecuencia, la didáctica de la geografía debe generar aprendizajes significativos para los educandos en cuanto a su relación con el medio geográfico en el que habita.

En el sistema paisaje, el profesor encuentra un recurso didáctico de síntesis muy valioso, ya que condensa las formas de interacción de los distintos factores que, a lo largo del tiempo, intervienen en su configuración. Tal como se plantea en los estudios de métrica del paisaje “desde un enfoque ecológico, el estudio de la estructura del paisaje, así como de sus propiedades de composición (tipos de elementos que forman parte del paisaje) y configuración (disposición espacial de dichos elementos)” (Aguilera, 2010: 9) permite una mejor comprensión de la complejidad del proceso histórico-social involucrado en su configuración.

El estudiante debe reconocer al grupo humano y a sí mismo como un elemento más del paisaje (socio paisaje educativo) (Bianchi, 2015). Para esto, en el marco curricular la Geografía puede ser enfocada como ciencia del paisaje, lo que obliga a incluir en los procesos de enseñanza-aprendizaje el razonamiento complejo, con niveles crecientes de abstracción. El aprendizaje eficaz de la disciplina geográfica se conseguirá mediante el desarrollo de procesos de pensamiento superior (lo que requiere que los profesores implementen estrategias de enseñanza-aprendizaje que permitan el desarrollo de estas habilidades (Bianchi, 2013). La labor docente es crucial para el desarrollo de estas habilidades y competencias, pues es el profesor el encargado de otorgar las herramientas necesarias a los estudiantes para que transformen el contenido científico y abstracto, en un contenido que se vive a diario en un paisaje donde todos los elementos interactúan entre sí. El profesor, a través de la didáctica de la geografía, complejiza los procesos cognitivos de los estudiantes, dando énfasis a la comprensión de su realidad local.

“En consecuencia, delimitar los contenidos didácticos supone, en primer lugar, encuadrar los intereses de los alumnos en los problemas sociales que condicionan la vida del umbral del siglo XXI. Supone definir las metas de una educación geográfica desde el compromiso social con los problemas de individuos y colectivos en unos espacios determinados.” (Souto, 2000). La didáctica de la geografía no tendrá sentido si no lleva al estudiante a comprender que lo que se le enseña son procesos que repercuten directamente en su diario vivir y en sus intereses, y por ello es de vital importancia que los estudiantes se eduquen con un sustento en la geografía, como escenario de sus acciones y de la relación de todos los elementos que conviven en el paisaje sistémico.

CAPITULO III: Análisis de datos.

III. I. Construcción de instrumento de evaluación.

El Instrumento de observación⁸ que se creó con fines exclusivos para esta investigación, corresponde a una pauta de observación la cual se divide en tres ejes de información fundamentales, el primer eje corresponde a la información necesaria referente al establecimiento, curso en que se observa y contenido de la clase. El segundo eje corresponde a la información referente al año de egreso del docente el cual se encuentra dividido en cuatro rangos (antes de 1981 – entre 1981 y 1998 – entre 1999 y 2009 y después de 2009), estos rangos fueron definidos por cuatro situaciones que se relacionan con la estructura educativa del país.

- El primer rango (antes de 1981) corresponde a un periodo de formación docente en que no se había aplicado el decreto 300, el que comienza a partir de 1981.
- En lo que respecta al segundo rango (entre 1981 y 1998), se puede establecer que es el periodo de vigencia del decreto supremo 300, ya que para 1998, se levantaría y se pondría en aplicación el decreto 220.
- El tercer rango (entre 1999 y 2009), hace referencia al periodo en que estuvo vigente el decreto supremo 220, teniendo como principal característica la drástica disminución del contenido geográfico en las aulas.
- Finalmente, el ultimo rango (después de 2009) hace referencia al periodo de ajuste curricular, en donde a diferencia del decreto 220, este ajuste vuelve a incorporar el nombre de geografía a la asignatura pero no aumenta en contenidos.

Estos rangos a la hora de tabular la información extraída de las observaciones se valorarán donde antes de 1981 corresponderá a 1, entre 1981 y 1998 a 2, entre 1999 y 2009 a 3, y finalmente después de 2009 a 4; con ello al momento del análisis se podrá establecer si es que existe alguna relación con los años de egreso con las estrategias que se imparte a la hora de enseñar transversalmente los contenidos de geografía.

Tiene por niveles de logro cinco tipificaciones que van en orden ascendente: siempre, continuamente, a veces, pocas veces, nunca. Los cuáles para efecto de la tabulación y

⁸ El instrumento ha sido revisado y validado por tres interjueces, los señores:

- Sr. Alfredo Meza Rodríguez, Sociólogo. Universidad Católica Silva Henríquez
- Sr. Fabián Araya, Doctor en Geografía. Universidad de la Serena
- Sr. Marcelo Leiva, Psicólogo. Dr. En Metodología. Universidad de Talca

posterior interpretación se valoran en orden descendente, donde 4 será siempre, 3 continuamente, 2 a veces, 1 pocas veces y 0 nunca.

Y por último se encuentran los puntos observables que van en pos de los objetivos de la investigación, los cuales se dividen en primera instancia en siete criterios, los que señalan los elementos teóricos en los se debería sustentar el quehacer docente en el aula. A su vez, estos criterios se subdividen en 21 indicadores los que pretenden evidenciar los elementos que se deberían realizar de forma pragmática en el aula, teniendo estos últimos directa relación con los criterios primeramente planteados.

Los criterios, se relacionan directamente con los objetivos específicos propuestos, lo cual explicita su funcionalidad:

1.-El docente ubica espacialmente el contexto del contenido de estudio: este criterio hace referencia a si es que el docente utiliza recursos diversos para plasmar de manera visual, e incorpora al contenido elementos ambientales para su exposición.

2.-En la clase se observa en la enseñanza un enfoque sistémico del paisaje: como criterio netamente geográfico, este busca observar la relación de conceptos geográficos con el contenido de la clase, y si estos se aplican en el transcurso de ella de diversas maneras, tales como paisaje, ambiente, entre otros.

3.-El profesor relaciona tiempo y espacio en el contenido de la clase: Básicamente, este criterio se refiere a que si el docente hace relación entre dos de los principales PCD, temporalidad y espacialidad y los aplica en la clase.

4.-El planteamiento del docente acerca de Continuidad y cambio provoca reflexión: Aquí se apunta a si es que el docente genera un pensamiento crítico en sus estudiantes en relación al PCD, de continuidad y cambio, sea evidenciando el principio o aplicándolo mediante diversas técnicas en el aula.

5.-El planteamiento del docente acerca de conflicto-consenso provoca reflexión: este criterio apunta de igual forma que el anterior a generar por medio de distintas estrategias didácticas un pensamiento reflexivo en los estudiantes, en relación, para este caso con el PCD de conflicto-consenso.

6.-En la clase se reflexiona acerca de la interdependencia de las ciencias sociales: De igual forma que en los criterios anteriores, con este se busca observar la presencia del PCD de interdependencia, y su aplicación por medio de distintas estrategias en el aula.

7.-El docente incorpora la transversalidad de los contenidos de las ciencias sociales: Este último criterio, es a modo de observación general respecto a si los contenidos que se observan en la clase son transversales entre sí, permitiendo así generar distintas estrategias didácticas innovadores que guíen a la reflexión respecto a la transversalidad de los contenidos.

III.I.I. Pauta de observación en aula

SEMINARIO: “Enseñar geografía desde la transversalidad del paisaje sistémico sustentado en principios científicos y didácticos de las ciencias sociales”

COLEGIO:

CURSO:

CONTENIDO DE LA CLASES:

Año de Egreso del Docente	Antes de 1981	Entre 1981 y 1998	Entre 1999 y 2009	Después de 2009

INSTRUCCIONES: Coloque una cruz donde corresponda de acuerdo a la acción. Luego opine, si es necesario, acerca de lo observado.

CRITERIOS	INDICADORES	Siempre	Continuamente	A ve-ces	Pocas veces	Nunca

1.-El docente ubica espacialmente el contexto del contenido de estudio	Muestra iconografía(s) espaciales (Cartografía, fotografía) correspondiente					
	Relaciona el ambiente con el contenido					
	Por medio de iconografías integra el ambiente					
2.-En la clase se observa en la enseñanza un enfoque sistémico del paisaje.	Relaciona sociedad con medio ambiente					
	Desarrolla concepto de paisaje					
	Problematiza los fenómenos geográficos					
3.-El profesor relaciona tiempo y espacio en el contenido de la clase	Sitúa el problema o fenómeno en un ámbito espacial y temporal					
	Establece interdependencia entre tiempo y espacio					
4.-El planteamiento del docente acerca de Continuidad y cambio provoca reflexión	Mediante la técnica de la pregunta desarrolla el principio de continuidad y cambio					
	Genera discusión acerca de los cambios históricos, culturales y/o ambientales.					
	Evidencia el desarrollo del principio.					
5.-El planteamiento del docente acerca de conflicto-consenso provoca reflexión	Da ejemplos de conflicto-consenso ambiental y/o social.					
	Le da una connotación transversal al principio de conflicto-consenso en las ciencias sociales.					
	Mediante la técnica de la pregunta desarrolla el principio de conflicto-consenso					
6.-En la clase se reflexiona acerca de la interdependencia de las ciencias sociales.	Mediante la técnica de la pregunta desarrolla el principio de interdependencia.					
	Se aplica el principio de interdependencia a la transversalidad de las disciplinas sociales.					
	Se evidencia la aplicación del principio de interdependencia en relación a los contenidos geográficos					
7.-El docente incorpora la transversalidad de los contenidos de las ciencias sociales.	Plantea el escenario geográfico en el relato histórico					
	Mediante la técnica de la pregunta lleva a sus estudiantes a reflexionar acerca de la relación del hecho histórico con el ambiente.					
	Diseña actividades didácticas innovadoras donde introduce elementos geográficos en los contenidos de historia.					

III.II. Análisis de datos

Para los objetivos propuestos en esta investigación, los datos obtenidos serán analizados desde un procedimiento estadístico de características descriptivo, ya que en base a los criterios e indicadores planteados en el instrumento de observación se busca conocer las prácticas que tienen actualmente los docentes a la hora de enseñar transversalmente los contenidos geográficos. Para llevar a cabo el análisis de datos, se utilizarán distintos planteamientos teóricos en base a los principios científicos didácticos; y para la cuantificación de los datos se utilizará un paquete estadístico conocido como Spss.

III. III. Plan de análisis.

Objetivos	Criterios	Indicadores
1. Identificar los principios científicos didácticos y su aplicación en la enseñanza de la geografía.	1.-El docente ubica espacialmente el contexto del contenido de estudio.	Muestra iconografía(s) espaciales (Cartografía, fotografía) correspondiente. Relaciona el ambiente con el contenido. Por medio de iconografías integra el ambiente.
2. Identificar el enfoque de paisaje sistémico en el desempeño de aula de los docentes mediante un proceso de observación.	2.-En la clase se observa en la enseñanza un enfoque sistémico del paisaje.	Relaciona sociedad con medio ambiente. Desarrolla concepto de paisaje. Problematiza los fenómenos geográficos.
3. Relacionar la aplicación de los Principios científicos didácticos en el aula, con la enseñanza transversal de los contenidos de Historia, Geografía y Ciencias	3.-El profesor relaciona tiempo y espacio en el contenido de la clase	Sitúa el problema o fenómeno en un ámbito espacial y temporal. Establece interdependencia entre tiempo y espacio.

<p>Sociales en el Currículum Nacional.</p>		
<p>4. Diseñar una herramienta que permita diagnosticar la forma en que los docentes vinculan los Principios científicos didácticos al proceso de enseñanza-aprendizaje de la geografía.</p>	<p>4.-El planteamiento del docente acerca de Continuidad y cambio provoca reflexión 5.-El planteamiento del docente acerca de conflicto-consenso provoca reflexión 6.-En la clase se reflexiona acerca de la interdependencia de las ciencias sociales.</p>	<p>Mediante la técnica de la pregunta desarrolla el principio de continuidad y cambio</p> <p>Genera discusión acerca de los cambios históricos, culturales y/o ambientales.</p> <p>Evidencia el desarrollo del principio.</p> <p>Da ejemplos de conflicto-consenso ambiental y/o social.</p> <p>Le da una connotación transversal al principio de conflicto-consenso en las ciencias sociales.</p> <p>Mediante la técnica de la pregunta desarrolla el principio de conflicto-consenso</p> <p>Mediante la técnica de la pregunta desarrolla el principio de interdependencia.</p> <p>Se aplica el principio de interdependencia a la transversalidad de las disciplinas sociales.</p> <p>Se evidencia la aplicación del principio de interdependencia en relación a los contenidos geográficos.</p>

<p>5. Construir estrategias didácticas que integren la transversalidad de los contenidos geográficos al proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia y las ciencias sociales.</p>	<p>7.-El docente incorpora la transversalidad de los contenidos de las ciencias sociales.</p>	<p>Plantea el escenario geográfico en el relato histórico.</p> <p>Mediante la técnica de la pregunta lleva a sus estudiantes a reflexionar acerca de la relación del hecho histórico con el ambiente.</p> <p>Diseña actividades didácticas innovadoras donde introduce elementos geográficos en los contenidos de historia.</p>
--	---	---

III. VI. Análisis de criterios e indicadores.

La obtención de datos fue realizada por medio del instrumento ya presentado en la metodología, denominado: pauta de observación. Estos datos se analizaron por medio del uso del sistema estadístico SPSS, el cual ejecuta las acciones cuantitativas de mejor manera.

Los datos fueron obtenidos, mediante la observación de las prácticas de aula 23 docentes de estudios, aplicando el instrumento 3 veces por sujeto, generando un total de 69 observaciones. Principalmente, la funcionalidad de este mecanismo de selección de los datos, es para verificar la confiabilidad y validez de los datos mediante la triangulación de estos.

Es en relación a ello, que para establecer cuantitativamente el análisis de esta investigación se utilizarán distintas tablas de medición de datos en los que estos se presentan porcentualmente para visualizar de mejor manera las variables a analizar. Para ello, las tablas se han estructurado de la siguiente forma: la tabla número 1, corresponde a un cuadro global en donde se analiza única y exclusivamente los criterios establecidos en la pauta de observación, mediante ello se tendrá un análisis global de las prácticas del docente en el aula vinculantes con los PCD. De la tabla 2 a la 8, se especificarán los criterios mediante un análisis más detenido en relación a los indicadores que se establecen en función de la fase

mayor. Con ello se obtendrá una visión particular de cada aspecto en el desarrollo de la clase.

Cuadro de resumen global (TABLA 1)					
Criterios	Siempre	Continuamente	A Veces	Pocas veces	Nunca
1.-El docente ubica espacialmente el contexto del contenido de estudio	22,2%	12,6%	23,2%	16,9%	25,1%
2.-En la clase se observa en la enseñanza un enfoque sistémico del paisaje.	21,3%	10,1%	22,7%	16,4%	29,5%
3.-El profesor relaciona tiempo y espacio en el contenido de la clase	36,2%	21,0%	13,8%	20,3%	8,7%
4.-El planteamiento del docente acerca de Continuidad y cambio provoca reflexión	32,9%	21,3%	23,7%	9,7%	12,6%
5.-El planteamiento del docente acerca de conflicto-consenso provoca reflexión	28,0%	15,9%	26,1%	15,9%	14,0%
6.-En la clase se reflexiona acerca de la interdependencia de las ciencias sociales.	30,0%	17,9%	24,6%	11,1%	16,4%
7.-El docente incorpora la transversalidad de los contenidos de las ciencias sociales.	20,8%	14,0%	18,4%	24,2%	22,7%

Tabla 1. Dimensión global: Porcentualmente, la tabla de resumen global señala que existe mayor conflicto en relación a los aspectos geográficos aplicados en la clase de historia, tal como señalan los criterios 1. y 2. Sin embargo, a pesar de ser una fuente innovadora y poco estudiada los PCD se encuentran en mayor medida presentes en las aulas.

Sin embargo, resulta conflictivo plantear si los docentes utilizan los PCD con conocimiento de ellos como tal, o únicamente porque las bases curriculares las mencionan para algunos niveles. Cualquiera fuese el caso, los PCD están más presentes que ausentes en el aula actualmente, sin embargo es preocupante el grado de poca relevancia que se les otorga a los elementos geográficos puros, principalmente la escasez de enseñanza mediante un enfoque sistémico del paisaje.

Esto último, puede relacionarse directamente con la case de estudio de egreso, por el año en que se cursó el estudio de la profesión, o directamente por el interés personal del docente, sin embargo, la carente formación geográfica de los profesores trae consigo el carente aprendizaje geográfico de los estudiantes.

El docente ubica espacialmente el contexto del contenido de estudio (TABLA 2)							
	Siempre	Continuamente	A Veces	Pocas veces	Nunca	Media	Desv. Típ.
Muestra iconografía(s) espaciales (Cartografía, fotografía) correspondiente	21,7%	14,5%	15,9%	18,8%	29,0%	3,19	1,537
Relaciona el ambiente con el contenido	27,5%	13,0%	27,5%	17,4%	14,5%	2,78	1,402
Por medio de iconografías integra el ambiente	17,4%	10,1%	26,1%	14,5%	31,9%	3,33	1,462

Tabla 2: Puntualmente, la tabla numero dos dice relación con el criterio número 1, que como se ha establecido en la tabla 1, es uno de los criterios donde se ven más deficiencias por parte de los docentes, sin embargo al ahondar respecto a los indicadores presentes, se

puede establecer que la mayor ineficiencia se produce al momento de mostrar los contenidos mediante iconografías⁹.

En contraposición a ello, si se relacionan el ambiente con los contenidos de historia, es decir, de forma oral se manifiesta la interacción del medio con los fenómenos históricos que ahí acontecen. Esto puede suceder por la falta de recursos de los establecimientos, ya que al observar las clases sin discriminar el tipo de colegio en que fue impartida, se encuentran distintas realidades socioeconómicas que se plasman en el tipo de recursos (materiales y/o virtuales) que se utilizan para hacer las clases. Muchos de estos recursos no se encuentran actualizados o llanamente no existen, lo que imposibilita que el docente los utilice a la hora de entregar los contenidos. Puede también, que si existan los recursos, pero que los docentes no se encuentren capacitados para utilizarlos, como por ejemplo en el caso del Liceo industrial y de minas Ignacio Domeyko, donde se pudo observar que se encuentran a disposición de los docentes varias pizarras interactivas (recurso innovador para establecimientos de bajos recursos), pero dentro del departamento de historia, geografía y ciencias sociales no existen profesores capacitados para utilizar esas herramientas en aula, coartando así que los estudiantes se acerquen a otras formas de aprendizaje.

En promedio, los tres indicadores se establecen más cercanos a “a veces y continuamente” de igual forma, la desviación típica que se presenta es cercana al 1,5, lo que para este tipo y cantidad de muestra significa, que existe una varianza significativa entre los niveles de logro.

En la clase se observa en la enseñanza un enfoque sistémico del paisaje. (TABLA 3)							
	Siempre	Continua mente	A Veces	Pocas veces	Nunca	Media	Desv. Tip.
Relaciona sociedad con medio ambiente	33,3%	11,6%	17,4 %	14,5%	23,2%	2,83	1,590
Desarrolla concepto de paisaje	10,1%	5,8%	26,1 %	18,8%	39,1%	3,71	1,318
Problematiza los fenómenos geográficos	20,3%	13,0%	24,6 %	15,9%	26,1%	3,14	1,468

⁹ Cuando se habla de iconografías, se establece cualquier elemento visual que sirva de guía y de orientación para el estudiante al momento de relacionar el contenido con el entorno geográfico en el que se establece.

Tabla 3: En lo que respecta a este criterio, podemos ver los índices más preocupantes respecto a las carencias del manejo del concepto de “paisaje sistémico”, estas se establecen en el desarrollo del concepto como tal, ya que no se plantea ni menciona en la gran mayoría de las clases observadas. Esto, como ya se ha mencionado tiene su yacimiento en la formación académica de los docentes y por supuesto, en el interés propio que cada uno de ellos pueda establecer para enseñar este contenido o relacionarlo con el contenido de la clase.

A su vez, también se puede observar que se carece de problematización de los fenómenos geográficos, conllevando un vacío en la enseñanza de la disciplina y pasando por alto las condiciones geoestructurales del país, las cuales requieren un mayor conocimiento de la disciplina por la población, conocimiento que debiese tener como cuna la formación académica básica y secundaria.

Por otra parte, lo que más prospera dentro de este criterio netamente geográfico, es que dentro del aula se relacionan aspectos de las ciencias sociales con contenidos geográficos, es decir, con el ambiente, pero esto no tiene porqué identificarse como un interés propio del docente en correlacionar estos dos aspectos, sino que denotan de igual forma que los contenidos geográficos, sociales e históricos son inherentes los unos de los otros. Aspecto que se ve reflejado en los demás indicadores de la pauta de observación, ya que muchas veces sin comprender a relación de la geografía con la historia y las ciencias sociales, se acude a este vínculo como forma explicativa y ejemplificadora de los sucesos históricos, aun sin darle la cabida e importancia necesaria a la disciplina geográfica.

En lo que respecta a este criterio los promedios de cada indicador varían, ya que para el primer indicador se puede observar que el promedio bordea entre el nivel 2 y 3, con una alta desviación típica que fluctúa entre ambos niveles. Mientras que para el indicador dos, el promedio o media, se relaciona con los niveles de logro 3 y cuatro, teniendo una escasa desviación típica, lo que significa que el promedio es muy concentrado. Por último, el indicador 3, muestra como en promedio se concentra en los niveles 3 y 2, con una alta desviación típica que hace fluctuar los valores entre esos dos niveles de logro.

El profesor relaciona tiempo y espacio en el contenido de la clase (TABLA 4)							
Indicadores	Siempre	Continua- mente	A Veces	Pocas veces	Nunca	Media	Desv. Típ.
Sitúa el problema o fenómeno en un ámbito espacial y temporal	40,6%	20,3%	10,1%	24,6%	4,3%	2,32	1,345
Establece interdependencia entre tiempo y espacio	31,9%	21,7%	17,4%	15,9%	13,0%	2,57	1,419

Tabla 4: En lo que aquí respecta, vemos como los PCD de temporalidad y espacialidad, que para esta investigación se han establecido como un solo PCD vinculantes entre sí, tienen importante acción en el aula, ya que por una parte, se problematiza el fenómeno en ambos aspectos (temporal y espacial) y se establece en la mayoría de los casos una interdependencia entre ambos. Sin embargo, es importante señalar que al ser los PCD métodos de estrategias poco estudiados y conocidos en Chile por el momento, no se puede establecer si el uso de esta interrelación entre ambos aspectos es producto del interés personal del docente o de la inherente relación que existen entre ambos para desarrollar eficazmente una clase de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

Es importante señalar que en este criterio se hace presente el PCD más relevante de todos, a la hora de querer plantear estrategias didácticas transversales para los contenidos de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, ya que muestra como convergen dos ejes fundamentales de los contenidos, el espacio y el tiempo. Los cuales, se manifiestan en los datos, claramente, al considerar que: el indicador 1; Sitúa el problema o fenómeno en un ámbito espacial y temporal contrae alrededor del 60,9% de las veces que se aplica (considerando los valores de siempre y de continuamente), y el indicador numero 2 Establece interdependencia entre tiempo y espacio recoge el 53,6 % de la totalidad en que si se lleva a cabo en el aula; lo cual resulta fundamental establecerlo ya que evidencia que los conceptos de trabajan de forma equitativa e interrelacionada y no segmentada; generando así la posibilidad de elaborar estrategias didácticas innovadoras para este PCD.

Para este criterio, se ha establecido que en general, ambos indicadores presentan las mismas características a la hora de evidenciar en promedio, el nivel de logro en que se desenvuelven. Por una parte, el indicador 1, se mantiene constante en el nivel de logro 2 (A veces), teniendo una muy baja desviación típica, lo que afirma que se mantiene el promedio concentrado en ese nivel. Mientras que el indicador dos, se mantiene en el nivel de logro 2, pero con un acercamiento al 3 (continuamente), demostrado también, por su desviación típica un poco más alta de la normal para este tipo de muestra.

El planteamiento del docente acerca de Continuidad y cambio provoca reflexión (TABLA 5)							
	Siempre	Continua- mente	A Veces	Pocas veces	Nunca	Media	Desv. Típ.
Mediante la técnica de la pregunta desarrolla el principio de continuidad y cambio	27,5%	20,3%	26,1%	13,0%	13,0%	2,64	1,361
Genera discusión acerca de los cambios históricos, culturales y/o ambientales.	37,7%	21,7%	23,2%	10,1%	7,2%	2,28	1,271
Evidencia el desarrollo del principio.	33,3%	21,7%	21,7%	5,8%	17,4%	2,52	1,451

Tabla 5: Lo que se observa en relación al principio de continuidad y cambio es que es mayormente aplicado en las aulas, principalmente siendo utilizado como instrumento de discusión referente a los cambios que se producen en los distintos ámbitos de las ciencias sociales. Sin embargo, cabe señalar que el principio es evidenciado en gran medida en las clases observadas, lo que tiene una directa relación con las bases curriculares propuestas por el MINEDUC.

Por otra parte, la técnica de la pregunta es utilizada para relacionar este PCD con el desarrollo de la clase, teniendo relevancia también para los demás PCD observados en esta investigación.

Sin embargo, la aplicación de este PCD, trae consigo ciertos elementos a considerar principalmente en lo que concierne al indicador número 2, (Genera discusión acerca de los cambios históricos, culturales y/o ambientales). Ya que este indicador, no solo evidencia el uso del PCD en el aula, sino que también genera en sí mismo una estrategia que apunta a la transversalidad de los contenidos y con ello también busca generar en los estudiantes un aprendizaje crítico y reflexivo en relación a los contenidos de la asignatura.

Es importante señalar también, como la técnica de la pregunta (indicador 1) toma relevancia a la hora de evidenciar el uso del PCD en el aula, para guiar el enfoque de la clase.

En lo que respecta a este criterio, podemos establecer que tanto el indicador 1 y como el 3, poseen características numerales similares, ya que si bien ambos indicadores se encuentran en promedio situados en el nivel de logro 2 (A veces), ambos se tienen una cercanía con el nivel 3; lo que potencia a tener una mayor desviación típica, aunque no del todo significativa. Por otra parte, el indicador número 2; tiene una clara concentración en promedio en el nivel de logro 2, lo que queda demostrado con su baja desviación típica.

El planteamiento del docente acerca de conflicto-consenso provoca reflexión (TABLA6)							
Indicadores	Siempre	Continuamente	A Veces	Pocas veces	Nunca	Media	Desv. Típ.
Da ejemplos de conflicto-consenso ambiental y/o social.	33,3%	17,4%	26,1 %	13,0%	10,1%	2,49	1,346
Le da una connotación transversal al principio de conflicto-consenso en las ciencias sociales.	26,1%	15,9%	27,5 %	17,4%	13,0%	2,75	1,366
Mediante la	24,6%	14,5%	24,6	17,4%	18,8%	2,91	1,442

técnica de la pregunta desarrolla el principio de conflicto-consenso			%				
--	--	--	---	--	--	--	--

Tabla 6: Si bien este principio igual se presenta en el aula, se evidencia que es el más débil dentro de los principios trabajados. Principalmente, esto se puede observar en el indicador número 3: Mediante la técnica de la pregunta desarrolla el principio de conflicto-consenso, ya que considerando los valores que se muestran en siempre y en continuamente sólo se le otorga un 39,1% lo que significativamente no deja de ser un resultado significativo pero menor en relación a los otros PCD; de lo cual se extrae que esta relación más distante entre los docentes y el PCD de conflicto y consenso se establece por la baja existencia de este en el Curriculum; lo que trae consigo un escaso conocimiento respecto a en que consiste este PCD.

Sin embargo, hay que señalar que mediante el indicador número 1, el cual consiste en: Da ejemplos de conflicto-consenso ambiental y/o social, se puede extraer el 50,7%(entre siempre y continuamente) reflejando que el PCD, si bien no abunda como estrategia didáctica transversal en el aula, si se está fomentando por medio del discurso expositivo de los docente a la hora de plasmar el contenido, lo que trae consigo que exista una interpretación por parte de los estudiantes ya que el ejemplo resulta significativo para el aprendizaje a la hora de vincular contenidos.

Para este criterio, se puede señalar que los 3 indicadores numeralmente apuntan hacia los mismos niveles de logro, por una ya que los tres en promedio se establecen en el nivel de logro 2, con rangos cercanos al nivel 3. Características que se mantienen en relación a la desviación típica, ya que para todos los indicadores los rangos de variación son altos, especialmente en el indicador 3.

En la clase se reflexiona acerca de la interdependencia de las ciencias sociales (TABLA 7).							
indicadores	Siempre	Continuamente	A Veces	Pocas veces	Nunca	Media	Desv. Típ.
Mediante la técnica	29,0%	17,4%	24,6%	14,5%	14,5%	2,68	1,409

de la pregunta desarrolla el principio de interdependencia.							
Se aplica el principio de interdependencia a la transversalidad de las disciplinas sociales.	36,2%	14,5%	26,1%	7,2%	15,9%	2,52	1,451
Se evidencia la aplicación del principio de interdependencia en relación a los contenidos geográficos	24,6%	21,7%	23,2%	11,6%	18,8%	2,78	1,434

Tabla 7: Frente a este principio, es importante señalar que si bien se encuentra presente en el aula, no es utilizado cabalmente en relación a todos los elementos que deberían constatar en el contenido, es decir: Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

Lo anterior se evidencia al establecer los datos obtenidos a raíz del segundo indicador: Se aplica el principio de interdependencia a la transversalidad de las disciplinas sociales. El cual, refleja que en un 50.9% el PCD de interdependencia se aplica sólo en relación a los contenidos sociales, en contra posición al 46.3% que se manifiesta en relación a la Interdependencia frente a los contenidos geográficos.

Con lo anterior, queda nuevamente demostrado, como es que los contenidos geográficos se mantienen en gran medida aislados de la clase y aunque se pasan como contenido obligatorio en ciertas unidades, no hay un interés por parte de los docentes en relacionarlos con los demás contenidos

Por otra parte, la técnica de la pregunta se ha visto reflejada en los demás PCD, y en lo que respecta a la interdependencia no ha sido la excepción, ya que considerando los valores de siempre y de ocasionalmente tenemos un valor de 46.4% en los cuales se aplica la técnica de la pregunta, evidenciando con ella el PCD de interdependencia en el aula.

Respecto a lo anterior cabe destacar que al utilizar la técnica de la pregunta se estará relacionando su contenido con el PCD, lo que cual se refleja tanto en las estrategias de enseñanza de los docentes como en la calidad del aprendizaje de los estudiantes, ya que

inherentemente están relacionando, tanto docentes como estudiantes, la importancia de la transversalidad de los contenidos.

Para este criterio, se ha establecido que en promedio los 3 indicadores se mantienen en el nivel de logro número 2, sin embargo se acercan al nivel de logro número 3. De igual forma, se observa cómo es que la desviación típica es alta, lo que la fluctuación entre el nivel de logro 2 y el 3 es elevada en consideración con la muestra.

El docente incorpora la transversalidad de los contenidos de las ciencias sociales (TABLA 8).							
	Siempre	Continua- mente	A Veces	Pocas veces	Nunca	Media	Desv. Típ.
Plantea el escenario geográfico en el relato histórico.	26,1%	13,0%	21,7%	26,1%	13,0%	2,87	1,403
Mediante la técnica de la pregunta lleva a sus estudiantes a reflexionar acerca de la relación del hecho histórico con el ambiente.	21,7%	18,8%	14,5%	24,6%	20,3%	3,03	1,465
Diseña actividades didácticas innovadoras donde introduce elementos geográficos en los contenidos de historia.	14,5%	10,1%	18,8%	21,7%	34,8%	3,52	1,431

Tabla 8: En la última tabla de datos, se puede observar que ocurre un fenómeno bastante complejo para términos analíticos, ya que en el indicador 1; el cual hace referencia a: Plantea el escenario geográfico en el relato histórico, ocurre que los dos niveles de logro de carácter positivo (siempre y continuamente) y los dos niveles de logro de carácter negativo (pocas veces y nunca) obtienen los mismo resultados de un 39.1% cada uno, dejando a considerar que el 21.7% restante sea el elemento decisivo para proponer un análisis en este indicador. Teniendo en consideración ello, podemos establecer que aquel indicador demuestra que en el relato histórico es muy poco frecuente que se sitúe el espacio geográfico como escenario de los sucesos, por lo cual, el contenido queda en un imaginario donde no se concreta la espacialidad en que ocurrieron los hechos históricos.

Por otra parte se puede observar que la técnica de la pregunta, si bien se utiliza no genera mayor reflexión respecto a relacionar los hechos históricos con el ambiente, por una parte, encontramos que entre los niveles de logros siempre y continuamente se encuentra un 40.5%, mientras que los niveles de logro de pocas veces y nunca se establece un 44.9 %, y el 14.5% de “a veces” que se muestra, tiene relación también en que el indicador no se cumple a cabalidad. Es decir, si bien se utiliza la técnica de la pregunta en función de los PCD, ella no acerca mayormente a generar un nivel de análisis respecto a la relación del hecho histórico, con el escenario geográfico.

Por último, el indicador numero 3 da índices preocupantes respecto a si por medio de estrategias didácticas innovadoras se aplican elementos geográficos; ya que, los niveles de logros positivos nos indican que en un 24.6% de las clases si se realizan estas estrategias innovadoras, mientras que en un 56.5% de las clases no se realizan. Por ende se ha de concluir que se mantienen las estrategias tradicionales a la hora de involucrar la geografía en los contenidos de Historia.

Para este criterio se puede establecer que los indicadores tienen promedios muy variables. En el caso del criterio número 1, en promedio se mantiene en el nivel de logro 2, bordeando en nivel 3, lo que se demuestra con su desviación típica alta. En el caso del segundo criterio, se establece en el nivel de logro 3, con amplia cercanía al nivel de logro 2, teniendo de igual forma una desviación típica alta. Por último, en el tercer indicador, su promedio se ubica en el nivel de logro 3 cercano 4, teniendo una alta desviación típica entre ambos niveles de logro.

III. V. Análisis de datos por nivel.

Los datos por nivel, fueron analizados mediante una tabla de frecuencia en relación a los criterios observados, para que el promedio de estas en relación a los niveles de logro se graficaran para evidenciar de mejor manera los resultados.

Para elaborar una tabla gráfica de los resultados obtenidos, se ha segmentado por curso observado, mientras que se evalúan los criterios promediando los resultados de los indicadores. Con ello, se podrá obtener de manera global como se reflejan los PCD en las clases y a su vez relacionar su desarrollo con los contenidos de cada nivel.

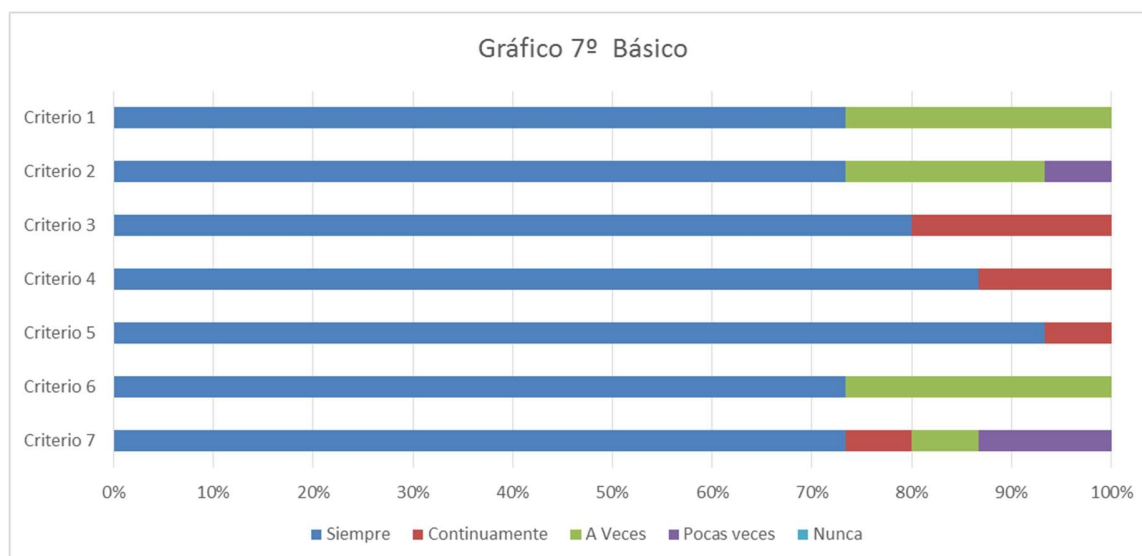
En el eje Y, se encontrarán los criterios que son los mismos implementados para todos los niveles, puesto que la pauta de observación utilizada corresponde a un instrumento único. En el eje X se encuentran los porcentajes que en promedio se resumen los indicadores de cada criterio, reflejando a este de forma global. Los niveles de logro se representan por barras horizontales segmentadas por colores; donde:

- Siempre (4): Azul
- Continuamente (3): Rojo
- A veces (2): Verde
- Pocas veces (1): Violeta
- Nunca (0): Celeste

Criterios:

- 1) El docente ubica espacialmente el contexto del contenido de estudio.
- 2) En la clase: se observa en la enseñanza un enfoque sistémico del paisaje.
- 3) El profesor relaciona tiempo y espacio en el contenido de la clase.
- 4) El planteamiento del docente acerca de continuidad y cambio provoca reflexión.

- 5) El planteamiento del docente acerca de conflicto-consenso provoca reflexión.
- 6) En la clase se reflexiona acerca de la interdependencia de las ciencias sociales.
- 7) El docente incorpora la transversalidad de los contenidos de las ciencias sociales.



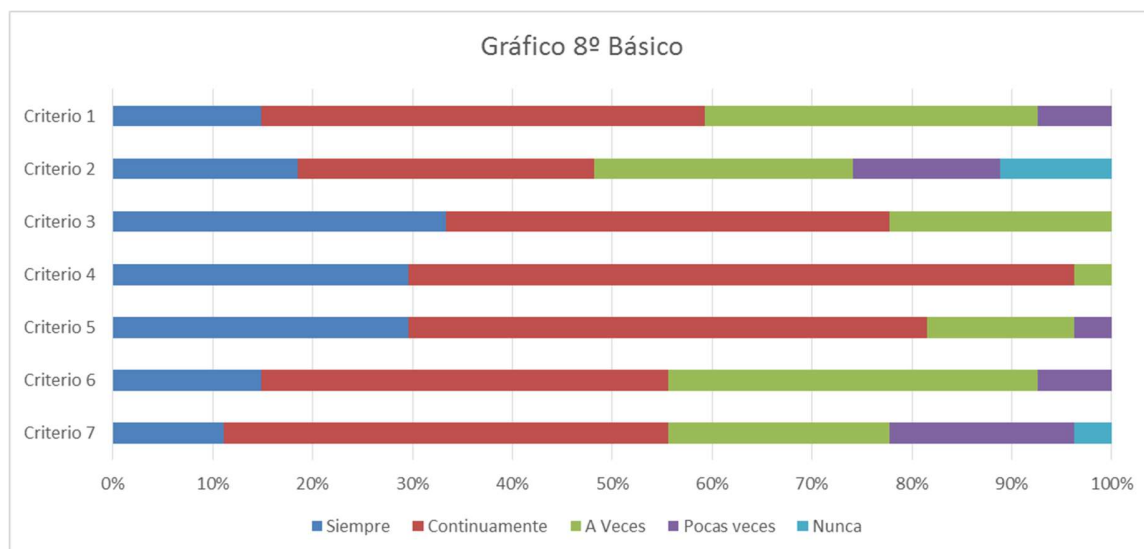
Según las bases curriculares actuales para Séptimo año básico, existe sólo una unidad donde se aplican directamente contenidos geográficos, la que corresponde a la unidad 4: “La tierra morada del ser humano”, a la cual por programa, se le designan alrededor de 36 horas pedagógicas, versus a las 50 horas pedagógicas que se le asignan a contenidos como Antigüedad para el mismo año.

Sin embargo, tal como refleja el contenido gráfico, los criterios se cumplen con el nivel de logro “siempre” por sobre el 70% según la muestra observada, desatando principalmente el criterio numero 5: El planteamiento del docente acerca de conflicto-consenso provoca reflexión, ya que este en promedio, bordea el 95% de nivel de logro siempre.

En relación con los contenidos de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales para 7º año, se puede observar que al existir una unidad anual con contenido netamente geográfico existen más instancias de acción para los PCD en ese sector.

Lo anterior no evita que los PCD se vinculen con los demás contenidos del sector, ya que para los objetivos propuestos no se discrimina entre que contenido se está impartiendo a la hora de observar las clases, puesto que en la búsqueda de la transversalidad de los

contenidos los PCD deben ser aplicados en cualquier contenido. Y por lo observado en los 7º básicos, los PCD están presentes en el aula.

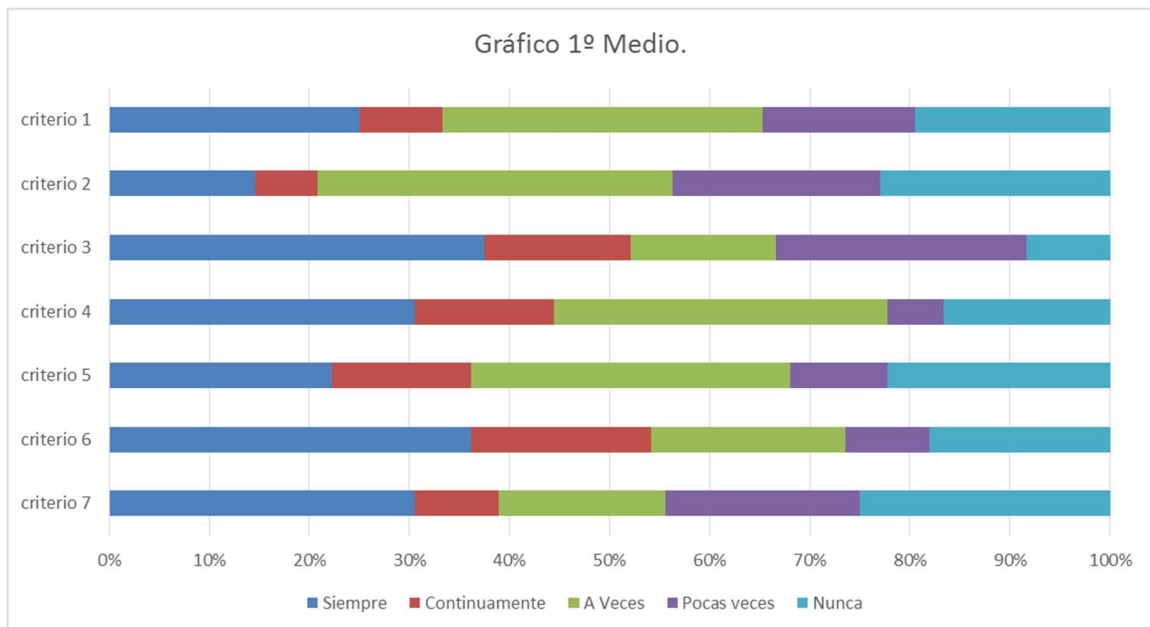


Para el caso del 8º año, las bases curriculares propuestas por el MINEDUC, establecen la existencia de una unidad relacionada con conceptos geográficos, la cual corresponde a la unidad 2: La expansión europea y su expresión geográfica; la cual consta de 34 horas pedagógicas de desarrollo en el aula

Sin embargo, esta es una de las unidades del currículo en general, que presenta más elementos transversales respecto a los tres ámbitos en que se desenvuelve la asignatura: Historia, Geografía y Ciencias Sociales, ya que según lo planteado por el mismo MINEDUC, esta unidad está orientada a los elementos políticos y sociales de Europa, con acercamientos a su expansión geográfica y la anexión de nuevos territorios; es en este último en que se reflejan en mayor medida los contenidos geográficos.

Según los datos obtenidos de la media de los indicadores por cada criterio, se establece que la mayoría de los criterios, se encuentran en una posición dividida entre el nivel de logro siempre y continuamente, ya que representan la gran mayoría del porcentaje obtenido de los

critérios, aunque si bien, en la gráfica se ven niveles de alrededor del 12% de nunca para el criterio 2 y cerca del 3% de mismo nivel de logro en el criterio 7, son prácticamente mínimos en relación a los criterios en los que se los niveles de logro de siempre y continuamente tienen preponderancia, dejando demostrado que los PCD son utilizados en octavo, de forma significativa.

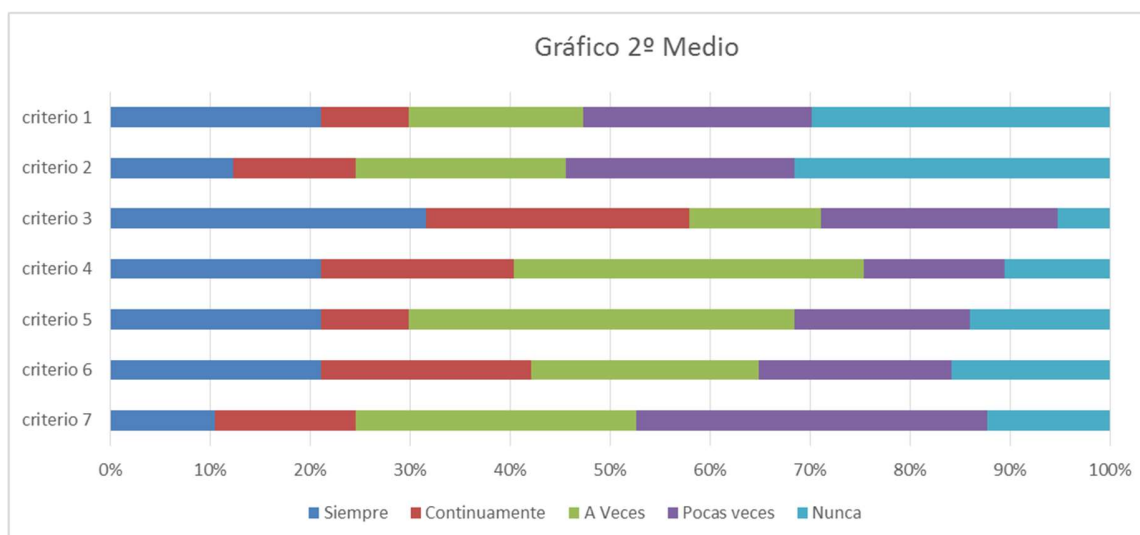


En el caso de 1º año medio, ocurre un fenómeno singular ya que si bien dentro de las bases curriculares no se encuentran contenidos netamente geográficos (como si los podemos visualizar en 7º básico), se pueden identificar dos unidades de características bastante transversales, tales como lo son: la unidad 3, “La población mundial en la época de las grandes ciudades” y la unidad 4; “Un mundo globalizado”. Ambas unidades se concentran en los factores demográficos y sociales, lo que no excluye que los contenidos geográficos estén presentes.

Sin embargo, y tal como lo demuestra la gráfica, en varios de los criterios la presencia del nivel de logro Nunca es importante, no llegando a opacar al nivel de logro siempre, pero si toma preponderancia de forma importante. Por otra parte, el indicador de “a veces” también

tiene un gran porcentaje de adhesión en varios criterios los que fluctúan en alrededor de un 25%.

Para este caso es complejo identificar si es que los PCD están siendo parte de los contenidos del aula, ya que los resultados de los criterios en los niveles de logros oscilan entre un nivel y otro, pero en relación a los contenidos que se debiesen impartir los PCD cumplen con su función y generan así una transversalidad de los contenidos propuestos por el MINEDUC.

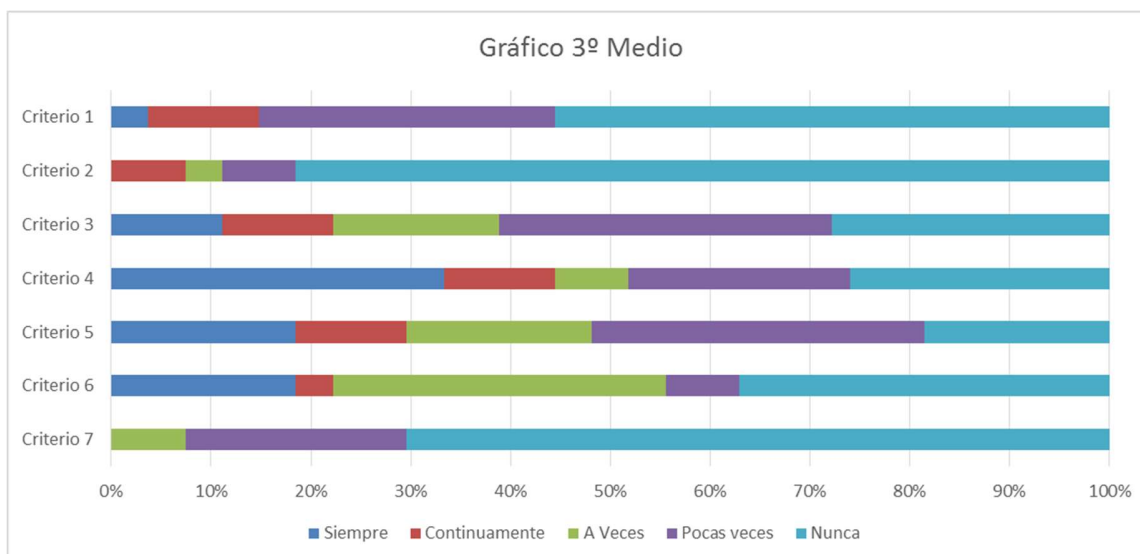


Según las bases curriculares, en segundo año medio existe una gran unidad que contempla geografía netamente de Chile, esta unidad corresponde al número 3 denominada: “la conformación del territorio chileno y de sus dinámicas geográficas”, sin embargo aunque esta unidad pareciese ser de contenidos puramente geográficos, el MINEDUC la plantea más bien como un ordenamiento territorial y las políticas gubernamentales que giran en torno a ellas.

En este caso, vemos como fuertemente se posiciona en los dos primeros criterios el nivel de logro “nunca”, y como ya ha sido señalado, estos dos criterios son de características mayormente geográficas, que según lo que se observa no están siendo aplicadas. Mientras que el criterio número 7, se ve fuertemente como cercano al 47% toman preponderancia los

niveles de logro de “pocas veces” y de nunca. Con ello se establece que en la mayoría de las clases observadas para segundo año medio, no se está estableciendo una relación transversal entre los contenidos.

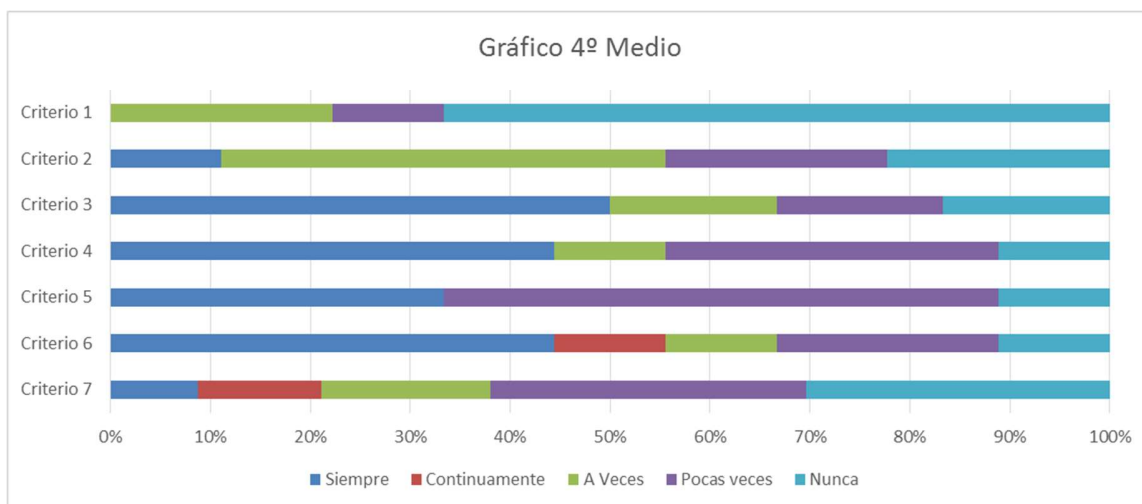
Por otra parte, el criterio 3: El profesor relaciona tiempo y espacio en el contenido de la clase, se observa que cerca del 60% está ubicando en los niveles de logro de “siempre” y continuamente”; con lo que cabe destacar que en la mayoría de los casos, este es el PCD que mayor influencia tiene en los contenidos, evidenciando así que el tiempo y el espacio tienen una relación inalterable, a la hora de implementar los contenidos de una forma transversal y vinculante entre ellos.



Al momento de observar la gráfica, se puede establecer de manera inmediata que la preponderancia del nivel de logro Nunca es sumamente relevante, sin embargo no se puede dejar de analizar la influencia de la carencia de contenidos geográficos planteados en las bases curriculares para los tercer año medio. Tercer año medio, es un nivel cuyo contenidos para la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales es puramente de historia, y para precisar de historia correspondiente al contenido de Historia de Chile. Con esto, se puede establecer que los contenidos geográficos se encuentran ausentes del curriculum establecido para tercer año medio.

De igual forma lo demuestra la gráfica, ya que en todos los criterios la presencia del nivel de logro Nunca es muy abultada, teniendo mayor relevancia en los criterios 1, 2 y 7, siendo el criterio número 2 en el que más se refleja el nivel de logro alcanzando un 82%. Es evidente como es que en el criterio uno, el nivel de logro “siempre” es alcanzado por cerca un 3%.

Cabe relacionar pues, si es qué los docentes están implementando los PCD y la transversalidad de los contenidos de la asignatura debido a que el MINEDUC así lo establece, o están los profesores desarrollando sus propias estrategias entorno a la transversalidad; lo que según los datos observados en relación a los terceros medios, es lo que sucede; ya que al no existir un contenido geográfico como tal, la enseñanza de la misma no tiene relevancia para relacionarlo con los demás contenidos del sub sector.



Para este nivel, se ve como las bases curriculares no denotan un contenido geográfico como tal, sino mas bien se puede relacionar el contenido que se plantea para la unidad 3: Población nacional. Es sabido que el contenido de cuarto año medio, en Historia Geografía y Ciencias Sociales está orientado a la dimensión cívica, de lo cual se extraen distintos contenidos en relacion a la matriz en que se sustenta este nivel escolar.

Referente a la tercera unidad, el MIEDUC propone que se base en las condiciones sociales, economicas y geograficas al momento de establecer las características de la poblacion nacional, lo que para los objetivos de esta investigación representa una relación transversal de los contenidos, pero no existe ningún contenido de características puramente geográficas.

Lo anterior queda demostrado en la grafica realizada en función de la aplicación de los criterios para cuarto año medio, ya que en el primer criterio se puede observar la carencia completa de los dos primeros niveles de logro, teniendo alrededor de un 80% de aplicación el nivel de logro “pocas veces” y “nunca”. Por otra parte, en los criterios siguientes se puede establecer que existe un segmento variado entre los niveles de logro “siempre” y “pocas veces” ya que comparten en gran medida los porcentajes de aplicación de los criterios, tal como se puede observar en el criterio número 5.

Al igual que para tercer año, se puede establecer que sin la presencia de los PCD en el currículum, estos escasean en su aplicación referente a los contenidos de 4º año medio.

CAPITULO IV: Propuesta de estrategias para la aplicación de la transversalidad del paisaje en el aula.

Con la finalidad de llevar a la práctica pedagógica la enseñanza de la geografía, desde la transversalidad del paisaje sistémico sustentado en los Principios Científicos y Didácticos de las ciencias sociales, se desarrollan seis estrategias didácticas que permitan desarrollar habilidades espaciales o de pensamiento geográfico, en objetivos de aprendizajes de la historia y las ciencias sociales, es decir, se busca que independiente del contenido del subsector, y del año académico, la enseñanza y aprendizaje de la geografía trascienda en la

educación escolar. En este sentido, se entenderá por estrategia didáctica como “el conjunto de procedimientos apoyados en técnicas de enseñanza que tienen por objeto llevar a buen término la acción didáctica, para alcanzar los objetivos de aprendizaje.” (Moreno, 2010: 128). De esta manera, el profesor debe elaborar metodologías de trabajo que permitan desarrollar los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales relacionados a la geografía y que promuevan el aprendizaje de los estudiantes.

Las estrategias que a continuación se presentan corresponden al desarrollo de una clase por cada nivel de enseñanza media, incluyendo séptimo y octavo básico, como cursos del segundo ciclo.

Su estructura está compuesta por el curso, la unidad de aprendizaje, objetivo(s) fundamental(es), aprendizaje esperado, contenidos de la clase, aprendizaje esperado de la clase, estrategia de pensamiento y de enseñanza-aprendizaje, los Principios Científicos Didácticos, las actividades y a habilidades a desarrollar y el diseño en donde se establece lo que el estudiante debe lograr a través de la actividad. Los objetivos fundamentales y los aprendizajes esperados responden a los presentados en los documentos oficiales del MINEDUC. Por otra parte, el aprendizaje esperado de la clase es elaboración propia, acorde a los aprendizajes esperados, pero otorgándole una connotación geográfica para el desarrollo de la clase. Por otra parte, este aprendizaje es tridimensional, es decir, está compuesto por un contenido, una conducta y una habilidad que desarrollará el estudiante a través de la estrategia didáctica.

Ejemplo de estrategia de transversalidad		
Curso: 7° básico	Unidad 3: Europa en la Edad Media.	Objetivo Fundamental Establecer relaciones entre el desarrollo histórico y la conformación del espacio geográfico en las primeras civilizaciones, en la Antigüedad y en la Edad Media.
Aprendizaje Esperado	Analizar relaciones de influencia y conflicto entre la civilización europea y el mundo islámico durante la Edad Media y el presente.	
Contenidos de la clase	Mundo occidental e islámico desde la esfera económica y cultural.	
Aprendizaje esperado de la	Comparar las relaciones del mundo occidental e islámico en la Edad Media y en la actualidad, desde los aspectos	

clase	económicos y culturales, a través de la observación de mapas, comparación de textos y láminas.
Estrategia	<p>De pensamiento Deductivo, analógico- comparativo, sistémico, analítico.</p> <p>De enseñanza-aprendizaje Interactivo-dialogado (Utilizando técnica de la pregunta), didáctico-geográfico de comparación y exploración.</p>
PCD	<p>Espacio-Tiempo Mundo occidental e islámico en la Edad Media y en la actualidad.</p> <p>Continuidad-Cambio Modificación del espacio cultural, urbano y ambiental, desde los elementos económicos y culturales que intervienen en él, como los recursos naturales que ambos mundos poseen y la significación del espacio para cada cultura.</p> <p>Conflicto-Consenso Relaciones de tensión entre ambos mundos producto de su expansión territorial y cosmovisión del espacio. Tierra Santa, un mismo paisaje comprendido de diferente manera por ambas culturas, re significación del espacio cultural. En la actualidad Guerra del Golfo Pérsico, contaminación ambiental por el bombardeo en pozos petroleros.</p> <p>Interdependencia Durante la Edad Media, el mundo islámico y occidental, entran en una serie de conflictos políticos sociales, culturales y económicos que van a generar cambios en el paisaje y en cómo este es entendido por cada cultura. Pueden ser extrapolados a la actualidad como una continuación de los conflictos que se desataron o que nunca se resolvieron.</p>
Actividades	<ul style="list-style-type: none"> • Observación, análisis e interpretación de mapa. (Profesor-Alumno) para que la clase se posicione en el espacio. • Exposición teórica de los contenidos. Actividad vinculada al profesor, no obstante esta debe contener la técnica de la pregunta con la finalidad de que el estudiante interactúe en la clase. • Observación de mapas e imágenes. Comparar el desarrollo económico y cultural del espacio y de los mundos en conflicto, con la actualidad. • Reflexionar cómo el espacio es utilizado y transformado por la sociedad occidental y el mundo islámico.
Habilidades deseables de desarrollar	<p>Habilidades cognitivas: Caracterizar, observar, analizar, comparar, relacionar, razonamiento lógico, razonamiento deductivo.</p> <p>Habilidades psicomotrices: Orientación espacial.</p>

	<p>Habilidades comunicacionales Expresión oral y escrita, dialogar, e intercambiar ideas entre los estudiantes y profesor.</p> <p>Habilidades de inserción social Integración en el medio y comprensión de la realidad. Comprender que el mundo en el que vivimos es un producto histórico y geográfico de las relaciones que se establecieron en tiempos pasados.</p>	
Diseño	<ul style="list-style-type: none"> • Comparan un mapa del mar Mediterráneo de la Edad Media con un mapa de la actualidad. Establecen las características geográficas del paisaje observado. • Reflexionan sobre textos que dan cuenta de la re significación que le otorga el mundo occidental y el mundo islámico a Tierra Santa. La finalidad es que los estudiantes logren identificar y reflexionar sobre las diferentes visiones que se da desde diferentes culturas a un mismo espacio. • Observan imágenes de la guerra del Golfo Pérsico, específicamente la contaminación de los pozos petroleros al ser bombardeados. Se busca que los educandos logren reflexionar sobre la contaminación y el daño al paisaje producto del enfrentamiento de dos mundos. 	
Ejemplo de estrategia de transversalidad		
Curso: 8° básico	Unidad 1: Las bases del mundo moderno: del Renacimiento a la Reforma	Objetivos Fundamentales Caracterizar las principales transformaciones sociales y expresiones políticas del siglo XIX. Comprender que los procesos históricos de la modernidad aceleran los procesos de transformación del espacio geográfico.
Aprendizaje Esperado	Reconocer las principales transformaciones políticas, económicas y sociales de la Baja Edad Media que sientan las bases del mundo moderno, incluyendo: renacimiento de la vida urbana, desarrollo del comercio, innovación tecnológica, surgimiento y desarrollo de las universidades, surgimiento del capitalismo, monarquías centralizadoras, cambios demográficos.	
Contenidos de la clase	Renacimiento de la vida urbana, desarrollo del comercio, innovación tecnológica.	
Aprendizaje esperado de la clase	Reconocer la transformación de la vida urbana como producto del desarrollo del comercio y la innovación tecnológica mediante la observación de cartografías, el análisis de textos y la observación de láminas.	
Estrategia	<p>De pensamiento Deductivo, analógico- comparativo, sistémico.</p> <p>De enseñanza-aprendizaje Interactivo-dialogado (Utilizando técnica de la pregunta),</p>	

	didáctico-geográfico de comparación y extrapolación.
PCD	<p>Espacio-Tiempo Europa y la relación del mundo rural y el resurgimiento del mundo urbano en la baja Edad Media.</p> <p>Continuidad-Cambio Desarrollo de las actividades económicas y resurgimiento del mundo urbano como consecuencia de los cambios que se experimentan. Irrupción de los avances tecnológicos de la época.</p> <p>Conflicto-Consenso Con la llegada de los avances tecnológicos y maquinaria para maximizar la producción, comienza a aumentar la cesantía, ya que se requiere de menos mano de obra para la realización del mismo trabajo. Esto provoca que la ciudad comience a ser incapaz de contener tanta población, más aún cesante, los espacio comienzan a reducirse, el hacinamiento es evidente, y las condiciones del espacio que ofrecía a la ciudad con puestos de trabajo y vivienda, comienza a precarizarse generando conflicto por el deterioro del espacio.</p> <p>Interdependencia El resurgimiento de la ciudad como espacio de interrelaciones económicas durante la baja Edad Media, traerá consigo cambios en el paisaje y relaciones de conflicto y consenso por la implementación de los avances tecnológicos en el espacio y tiempo estudiado.</p>
Actividades	<ul style="list-style-type: none"> • Observación, análisis e interpretación de mapa. (Profesor-Alumno) para que la clase se posicione en el espacio. • Exposición teórica de los contenidos. Actividad vinculada al profesor, no obstante esta debe contener la técnica de la pregunta con la finalidad de que el estudiante interactúe en la clase. • Análisis de texto, los cuales posean una diversidad de visiones sobre el mismo proceso estudiando o a lo menos que se complementen entre sí para dar una mirada global de los contenidos • Observación y comparación de láminas. Interacción. (Profesor-alumno).
Habilidades deseables de desarrollar	<p>Habilidades cognitivas: Observar, imaginar, comparar, aplicar, relacionar, razonamiento lógico, razonamiento deductivo, clasificar y globalizar.</p> <p>Habilidades psicomotrices: Orientación espacial.</p> <p>Habilidades comunicacionales Expresión oral-Dialogar- Interactuar.</p> <p>Habilidades de inserción social</p>

	Integración en el medio y comprensión de la realidad.
Diseño	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocen del mapa de Europa físico de la época. Conocer las rutas comerciales y visualizar las entidades físicas del paisaje más relevantes para el comercio. Obtenerlo a partir del mapamundi para llevarlos a la ubicación Global. • Lectura La Innovación Tecnológica en la Baja Edad Media http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/articles-26919_recurso_pdf.pdf • Comparan dibujo de un poblado de baja Edad Media http://www.curricuhttp://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/articles- , con plano de ciudad Europea actual.

Ejemplo de estrategia de transversalidad	
Curso: 1° medio	<p>Unidad 1: El mundo en crisis durante la primera mitad del siglo XX</p> <p>Eje: 3° (Objetivos Fundamentales). Comprender que en el siglo XX la conciencia de la humanidad se ve impactada por el trauma de las guerras mundiales, los genocidios y los totalitarismos; y valorar los esfuerzos de la humanidad por construir, a lo largo del siglo XX, un mundo de paz, igualdad y bienestar social.</p>
Aprendizaje Esperado	Caracterizar los regímenes totalitarios comunista, nazi y fascista que surgen en la Europa de entreguerras, considerando características comunes: culto al líder y existencia de un partido único con una ideología que aspira al poder absoluto; propaganda y movilización de las masas; convocatoria nacionalista y promesa de orden y prosperidad; control social y policías secretas; actores principales, tales como Stalin, Hitler y Mussolini; diferencias con los sistemas democráticos.
Contenidos de la clase	Nazismo, partido único, movilización de masas, control social, espacio vital y Adolf Hitler.
Aprendizaje esperado de la clase	Caracterizar el régimen Nazi, considerado como un sistema de control del espacio, a través de la observación de mapas, imágenes de propaganda y análisis de textos.
Estrategia	<p>De pensamiento Inductivo, analógico- comparativo, sistémico, crítico.</p> <p>De enseñanza-aprendizaje Interactivo-dialogado (Utilizando técnica de la pregunta), didáctico-geográfico de comparación y extrapolación.</p>
PCD	<p>Espacio-Tiempo Alemania y su expansión territorial, entre 1933 y 1945. Campos de concentración y exterminio (Auschwitz y Dachau).</p> <p>Continuidad-Cambio</p>

	<p>Imposición de un Partido único que se instala en la división político-administrativa del país. Movilización de las masas por el establecimiento de un nuevo orden de corte nacionalista, lo que le da vida al concepto de espacio vital y a su expansión territorial.</p> <p>Conflicto-Consenso Control social a través de la Gestapo, geografía del miedo, mediante la distribución de fuerzas paramilitares por el territorio alemán y sus conquistas. Comienza a gestarse un espacio reducido como los guetos. Migraciones hacia Alemania, por población con una formación pangermanista y un éxodo de población en los alrededores de Alemania, para escapar de su dominación.</p> <p>Interdependencia Con la llegada del régimen Nazi, liderado por Hitler en la década del 1930 en Alemania, se instala un nuevo sistema de control del espacio y de la población, con la conquista de nuevos territorios y la represión en el espacio tanto público como privado coordinado y aplicado por la Gestapo.</p>
<p>Actividades</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Observación, análisis e interpretación de mapa. (Profesor-Alumno) para que la clase se posicione en el espacio. • Exposición teórica de los contenidos. Actividad vinculada al profesor, no obstante esta debe contener la técnica de la pregunta con la finalidad de que el estudiante interactúe en la clase. • Observación y discusión de imágenes de propaganda que demuestren la ocupación del espacio por las masas, en donde manifiestan su apoyo al nacional socialismo. • Lectura de textos que den cuenta de cómo el nazismo se posiciona en el espacio para configurar la mentalidad alemana, la represión a los grupos adversos al régimen.
<p>Habilidades deseables de desarrollar</p>	<p>Habilidades cognitivas: Caracterizar, observar, analizar, comparar, relacionar, razonamiento lógico, razonamiento deductivo.</p> <p>Habilidades psicomotrices: Orientación espacial.</p> <p>Habilidades comunicacionales Expresión oral y escrita, dialogar, e intercambiar ideas entre los estudiantes y profesor.</p> <p>Habilidades de inserción social Integración en el medio y comprensión de la realidad. Comprender el impacto de la represión en los espacios públicos y privados.</p>

Diseño	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocimiento del mapa de Alemania y su división político-administrativa, de tal manera que los estudiantes comprendan como el espacio es fragmentado para ser controlado. • Observación de imágenes de la propaganda nazi y de la movilización de las masas, donde el estudiante identifique cómo el espacio es utilizado como símbolo de manifestación del nacionalismo y control social. • Lectura de textos donde los estudiantes reconocen el concepto de espacio vital, su importancia en la ideología nazi y que funcionalidad tenía el espacio para el régimen. 	
Ejemplo de estrategia de transversalidad		
Curso: 2º medio	Unidad 4: Chile en el cambio de siglo: la época parlamentaria	Objetivos Fundamentales. Caracterizar la expansión y modernización de la economía nacional y su inserción en el orden capitalista mundial durante el siglo XIX. Indagar sobre procesos históricos recuperando las visiones de los actores involucrados en ellos y sobre las particularidades regionales y locales de los procesos históricos del país durante el siglo XIX.
Aprendizaje Esperado	Analizar cambios sociales y económicos que derivaron de los resultados de la Guerra del Pacífico, considerando: impacto de la riqueza del salitre; crecimiento de sectores productivos e ingreso fiscal; nuevas inversiones públicas y desarrollo urbano; distinción trabajadores rurales/urbanos; diversificación de los sectores populares.	
Contenidos de la clase	Minas salitreras, capitales extranjeros, condiciones laborales.	
Aprendizaje esperado de la clase	Analizar el auge y la decadencia de la economía del salitre en Chile, a través del uso de material audiovisual, observación de imágenes y mapas.	
Estrategia	De pensamiento Deductivo, analítico, crítico, argumentativo. De enseñanza-aprendizaje Interactivo-dialogado (Utilizando técnica de la pregunta), didáctico-geográfico, formación de pensamiento crítico.	
PCD	Espacio-Tiempo Chile, desde fines del siglo XIX y principios del siglo XX, con énfasis en las minas salitreras del norte del país. Continuidad-Cambio Auge y desarrollo económico en las minas salitreras, incipiente	

	<p>industrialización. Posteriormente, comienza la decadencia de la economía del salitre, pueblos fantasmas, migraciones desde el norte al centro y sur del país en búsqueda de nuevas oportunidades de trabajo.</p> <p>Conflicto -Consenso Explotación laboral y de los recursos naturales en la primera etapa. En la decadencia, el modelo primario exportador fracasa, cesantía al final del proceso, población empobrecida y hacinada.</p> <p>Interdependencia Entre fines del siglo XIX y principios del siglo XX, Chile comienza a vivir una serie de cambios y profundizaciones en el modelo económico, en la explotación de recursos naturales y humanos. En este contexto, se desarrolla la economía del salitre, la cual posee un auge a fines del siglo XIX, con la inversión de capitales extranjeros, y una decadencia en las primeras décadas del siglo XX, principalmente porque Alemania inventa el salitre sintético y las exportaciones chilenas decaen. Esto genera que las antiguas minas salitreras sean en la actualidad pueblos fantasmas, provoca migraciones del norte hacia el centro y sur del país y que el modelo primario exportador fracase.</p>
<p>Actividades</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Observación, análisis e interpretación de mapa. (Profesor-Alumno) para que la clase se posicione en el espacio. • Exposición teórica de los contenidos. Actividad vinculada al profesor, no obstante esta debe contener la técnica de la pregunta con la finalidad de que el estudiante interactúe en la clase. • Observación de material audiovisual que dé cuenta del desarrollo económico de las minas salitreras, el auge económico del país y la incipiente industrialización, así como también del éxodo de la población, ya que económicamente las minas no eran sustentables y eso generó cesantía.
<p>Habilidades deseables de desarrollar</p>	<p>Habilidades cognitivas Identificar, describir, explicar, relacionar, observar, comparar.</p> <p>Habilidades psicomotrices: Orientación espacial.</p> <p>Habilidades comunicacionales Expresión oral y escrita, dialogar, e intercambiar ideas entre los estudiantes y profesor.</p> <p>Habilidades de inserción social Integración en el medio y comprensión de la realidad. Reflexionar sobre la explotación de los recursos y de la población, en pos del crecimiento económico de un grupo reducido que luego fracasará y repercutirá en el abandono del espacio y de las precarización de las condiciones de vida de la población.</p>
<p>Diseño</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Observan un mapa de las minas salitreras del norte, donde

	<p>conocen los principales asentamientos urbanos cerca de las minas, la explotación de los recursos naturales.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comparan el mapa con material audiovisual, con el objeto de que identifiquen los cambios que se experimentan desde el auge hacia la decadencia de la economía del salitre. 	
Ejemplo de estrategia de transversalidad		
Curso: 3° medio	Unidad 3: El quiebre de la democracia y la dictadura militar.	<p>Objetivos Fundamentales. Evaluar los efectos en la calidad de vida de las personas de los principales procesos sociales, económicos, culturales, políticos y geográficos en Chile durante el siglo XX. Indagar sobre procesos históricos y sobre las transformaciones en el espacio geográfico, a nivel nacional, regional y local, considerando la interrelación entre procesos económicos, demográficos y espaciales.</p>
Aprendizaje Esperado	Caracterizar los principales rasgos del golpe de Estado y de la dictadura militar en Chile, incluyendo: La violación sistemática de los Derechos Humanos, la violencia política y la supresión del Estado de derecho; La transformación neoliberal de Chile (el cambio del rol del Estado y la nueva política económica); La creación de una nueva institucionalidad política bajo la Constitución de 1980; Las relaciones con los países vecinos y con la comunidad internacional.	
Contenidos de la clase	Centros de detención y tortura, allanamiento en las poblaciones, espacio urbano, imaginario colectivo.	
Aprendizaje esperado de la clase	Reflexionar acerca de la imagen del paisaje urbano con la tortura del régimen militar y el cambio del imaginario del espacio de tortura a un espacio de reflexión, mediante material audiovisual y observación de imágenes.	
Estrategia	<p>De pensamiento Deductivo, analítico, crítico, sistémico, divergente.</p> <p>De enseñanza-aprendizaje Interactivo-dialogado (Utilizando técnica de la pregunta), didáctico-geográfico, formación de pensamiento crítico.</p>	
PCD	<p>Espacio-Tiempo Poblaciones y centros de tortura en el régimen militar, así como también en el Chile Contemporáneo.</p> <p>Continuidad-Cambio Los recintos que fueron utilizados para la tortura y el exterminio, junto a las poblaciones que se conformaron como espacios de resistencia, comienzan a poseer una nueva carga de significados</p>	

	<p>otorgados por la sociedad, debido al trauma causado a los detenidos y torturados. Imaginario colectivo, donde los espacios pasan de tener un significado de tortura a espacio con énfasis a la reflexión.</p> <p>Conflicto-Consenso Allanamiento en poblaciones que terminan por configurarse como espacios de resistencia a la dictadura militar. Centros de detención como espacios de castigo a los opositores al régimen.</p> <p>Interdependencia En Chile, durante la dictadura militar que se extiende desde 1973 a 1989, se producen violaciones sistemáticas a los derechos humanos por parte del Estado. Los enfrentamientos entre militares y las centrales de inteligencia contra las poblaciones y los presos políticos hacen que el espacio vaya siendo modificado por los episodios vividos allí en dictadura. La carga axiológica dependerá de quien observe el espacio, de quién reflexione sobre él. En este sentido, en la actualidad, los centros de detención y tortura, son paisajes para la reflexión sobre los derechos humanos. Las poblaciones como espacio urbano tienen un significado de resistencia al régimen.</p>
Actividades	<ul style="list-style-type: none"> • Observación, análisis e interpretación de planos de las poblaciones. (Profesor-Alumno) para que la clase se posicione en el espacio. • Exposición teórica de los contenidos. Actividad vinculada al profesor, no obstante esta debe contener la técnica de la pregunta con la finalidad de que el estudiante interactúe en la clase. • Exposición de material audiovisual de poblaciones que fueron centros de resistencia frente a la dictadura.
Habilidades deseables de desarrollar	<p>Habilidades cognitivas: Caracterizar, observar, analizar, comparar, relacionar, razonamiento lógico, razonamiento deductivo.</p> <p>Habilidades psicomotrices: Orientación espacial.</p> <p>Habilidades comunicacionales Expresión oral y escrita, dialogar, e intercambiar ideas entre los estudiantes y profesor.</p> <p>Habilidades de inserción social Integración en el medio y comprensión de la realidad. Comprender el impacto de la represión en los espacios públicos y privados y la resignificación del espacio en la actualidad.</p>
Diseño	<ul style="list-style-type: none"> • Conocen el plano de algunas poblaciones reconocidas por su rechazo al régimen militar. De esta manera, el estudiante se posiciona geográficamente. • Observación de material audiovisual que dé cuenta de la

	<p>realidad actual de las poblaciones, cómo está organizado su espacio, el nuevo valor otorgado por la población a paisajes urbanos con identidad.</p>	
<p>Ejemplo de estrategia de transversalidad</p>		
<p>Curso: 4° medio</p>	<p>Unidad 2: El ejercicio de la ciudadanía y las responsabilidades de las ciudadanas.</p>	<p>Objetivos Fundamentales. Asumirse como miembros de una sociedad en la cual todos somos responsables de su bienestar. Comprender la importancia de la participación para el funcionamiento del sistema político y la profundización de la democracia.</p>
<p>Aprendizaje Esperado</p>	<p>Reflexionar críticamente sobre problemas y desafíos que enfrenta la sociedad chilena en la actualidad y levantar proyectos contextualizados de acción en su comunidad.</p>	
<p>Contenidos de la clase</p>	<p>Actividades de intervención comunitaria a través de proyectos sociales.</p>	
<p>Aprendizaje esperado de la clase</p>	<p>Elaborar proyecto de intervención territorial que permitan aumentar la participación política de la población en materia de educación ambiental, por medio de la observación de imágenes, y mapas.</p>	
<p>Estrategia</p>	<p>De pensamiento Pensamiento inductivo, analítico, divergente, sistémico y creativo. De enseñanza-aprendizaje Interactivo-dialogado (Utilizando técnica de la pregunta), presentación de modelo de proyecto de intervención social. Conformación de grupos de trabajo.</p>	
<p>PCD</p>	<p>Espacio- Tiempo Sociedad chilena en el siglo XXI. Espacios locales, poblaciones y sus problemas medioambientales. Continuidad y Cambio A través de los proyectos de intervención, se busca cambiar un cambio en la mentalidad de la sociedad, de una indiferencia por el paisaje hacia una conciencia creativa para el cuidado y preservación del paisaje. Conflicto y Consenso Daño al medioambiente en poblaciones, donde viven los estudiantes. La población no se hace cargo de estas temáticas, por el contrario, profundiza el deterioro del paisaje. Interdependencia Se busca que los estudiantes comprendan que en la sociedad actual posee una crisis de representatividad e indiferencia en materia política y participación. En este contexto se busca generar una mayor participación de la ciudadanía, por medio de la concientización del cuidado para con su paisaje, cómo la población se hace parte de sus problemas y cómo los resuelve por medio de la intervención en él y para el paisaje.</p>	

Actividades	<ul style="list-style-type: none"> • Observación, análisis e interpretación de mapa. (Profesor-Alumno) para que la clase se posicione en el espacio. • Exposición teórica de los contenidos. Actividad vinculada al profesor, no obstante esta debe contener la técnica de la pregunta con la finalidad de que el estudiante interactúe en la clase. • Presentación del modelo de proyecto de intervención social. • Conformación de los grupos de trabajo.
Habilidades deseables de desarrollar	<p>Habilidades cognitivas: Observar, analizar, comparar, relacionar, razonamiento lógico, razonamiento inductivo, pensamiento creativo.</p> <p>Habilidades psicomotrices: Orientación espacial.</p> <p>Habilidades comunicacionales Expresión oral y escrita, dialogar, e intercambiar ideas entre los estudiantes y profesor.</p> <p>Habilidades de inserción social Integración en el medio y comprensión de la realidad. Comprender el impacto del cuidado del medioambiente, por medio de la participación ciudadana.</p>
Diseño	<ul style="list-style-type: none"> • Observan imágenes donde deben identificar problemáticas medioambientales, las cuales, mediante un proyecto de intervención territorial, puedan darle solución. • Analizan las imágenes para elaborar el proyecto de intervención social, donde deben reconocer elementos tales como población afectada, paisaje con problemáticas ambientales, y posibles soluciones por medio de la injerencia en el espacio. • Preparan un proyecto que intervenga su propio paisaje y resuelva problemas de su comunidad.

CAPITULO V: Conclusiones.

El objetivo general de esta investigación es evaluar la presencia del paisaje sistémico en el proceso de enseñanza-aprendizaje, mediante la incorporación de los PCD como principios gestores de la transversalidad de los contenidos en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de los niveles de 7° básico a 4° medio en colegios del área metropolitana. Dicho objetivo es llevado a cabo en su totalidad, puesto que mediante la observación de clases, que contaba con un instrumento para medir elementos relacionados al paisaje sistémico y los PCD, se logra diagnosticar una serie de variables que son detalladas en las conclusiones de los objetivos específicos, que evidencian la necesidad de un nuevo enfoque para la incorporación de la transversalidad del paisaje sistémico a través de la enseñanza de la geografía, sustentada en los Principios Científicos-Didácticos.

De los objetivos específicos

1. En cuanto al objetivo que plantea diseñar una herramienta que permita diagnosticar la forma en que los docentes vinculan los Principios Científicos-Didácticos al proceso de enseñanza-aprendizaje de la geografía, al diseñar, implementar la pauta de observación y analizar sus resultados, se concluye que los docentes carecen de herramientas pedagógicas para relacionar los PCD a la enseñanza y al aprendizaje de la geografía, puesto que, al no poseer una visión sistémica del paisaje, la interdependencia de estos principios es precaria. Solo espacialidad se evidencia en la acción pedagógica para la enseñanza y el aprendizaje de la geografía, ya que este principio, responde a la naturaleza de esta ciencia, no obstante, tiempo, continuidad-cambio, conflicto-consenso e interdependencia, no son vinculados a la geografía, a la acción didáctica que debe transformar el contenido científico en contenido escolar. La ausencia de estos principios en la práctica pedagógica de los docentes que enseñan geografía, hacen que los aprendizajes de los estudiantes no sean significativos en cuanto a darle importancia al paisaje sistémico como elemento sustancial en su vida cotidiana. Por último, el instrumento (pauta de observación) resulta ser competente, pues permite identificar las principales fortalezas y debilidades de los profesores a la hora de enseñar contenidos transversalizando la geografía, desde los PCD, como elemento importante en las estrategias didácticas.

2. En base al objetivo que busca identificar el enfoque de paisaje sistémico en el desempeño de aula de los docentes mediante un proceso de observación de las clases en diferentes colegios de la Región Metropolitana y el posterior análisis de los datos obtenidos en dichas instancias, se concluye que los profesores no poseen una visión consciente y consolidada del paisaje sistémico, ya que las clases demuestran una visión reduccionista de la geografía, en cuanto a que el docente no posee los contenidos y las técnicas didácticas suficientes para enseñar geografía vinculando los diferentes elementos del paisaje. Durante su práctica pedagógica, es notoria la carencia de relaciones que establece el profesor entre los aspectos históricos, geográficos y sociales, es decir, del paisaje sistémico integrado, esto solo se evidencia cuando las clases son explícitamente de geografía, es decir, cuando se debe describir características físicas de ciertas regiones, recursos naturales que se posee, entre otros, no obstante, el paisaje, como herramienta didáctica de la geografía, es prácticamente nulo cuando se trata de contenidos netamente de carácter históricos o de otras ciencias sociales, en donde el paisaje casi es invisible en la acción docente, lo que genera que también para el estudiante el paisaje sistémico sea indiferente.

3. Según el objetivo que busca relacionar la aplicación de los PCD en el aula, con la enseñanza transversal de los contenidos de historia, geografía y ciencias sociales en el curriculum nacional, es posible señalar que la ciencia geográfica se encuentra presente dentro de las Bases Curriculares y Planes de Estudio, con un enfoque de transversalidad entre las ciencias sociales, sin embargo, mediante la práctica pedagógica del docente, la aplicación en el aula de esta transversalidad es precaria, ya que el profesor solo genera conocimiento escolar en base a la historia, obviando a la geografía y a las ciencias sociales en general. La utilización de los PCD en el curriculum permite desarrollar el vínculo entre los contenidos geográficos, históricos y del resto de las ciencias sociales, además de integrar las disciplinas de espacio y tiempo y, a su vez, crear estrategias que permitan desarrollar y mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación, no obstante, según el análisis de

datos del instrumento de diagnóstico se ha podido identificar que el docente relaciona muy bien los PCD a la enseñanza de la historia, pero no así con la enseñanza de la geografía. Conflicto-consenso, continuidad-cambio e interdependencia son explícitos al momento de enseñar historia, no obstante, para el docente es un desafío que no ha podido superar plasmar los principios en la enseñanza transversal de la geografía. El curriculum nacional propone una transversalidad de la geografía, pero no explícitamente desde los fundamentos de los PCD, además, ya en los planes y programas la transversalidad de la geografía comienza a verse mermada, puesto que en estos la geografía es vista como unidades específicas y no transversales y, por último, los docentes no vinculan los PCD a la enseñanza de la geografía en el aula, perdiendo riqueza el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por lo anterior, se establece que se requiere de una mayor relación de los PCD a la transversalidad de la geografía, de tal manera que los planteamientos del curriculum nacional, se mantengan tanto en los planes y programas, como también en la acción didáctica de los docentes en el aula.

4. En relación a identificar los PCD y su aplicación en la enseñanza de la geografía se señala que este proceso de aplicación aún requiere de mayor precisión a la hora de enseñar geografía mediante los PCD, es decir, que estos últimos realmente se conviertan en el vehículo de la geografía para ser abordada transversalmente, desde el curriculum hacia el aula. La enseñanza de la geografía sustentada en los PCD busca que el estudiante comprenda que su paisaje es un espacio integrador de elementos históricos, geográficos y sociales, y que se relacionan entre sí para darle significado a los espacios que habitan, por ello, la geografía, apoyada en los PCD se transforma en la ciencia educativa del paisaje.
5. Finalmente, en cuanto al último objetivo específico, el cual apunta a construir estrategias didácticas que integren la transversalidad de los contenidos geográficos al proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia y las ciencias sociales, se concluye que las estrategias didácticas son fundamentalmente importantes para el desarrollo de aprendizajes significativos de los educandos en contenidos

geográficos, puesto que gracias a estas herramientas, fue posible transformar un contenido histórico en un contenido geográfico, y transversal a las ciencias sociales, ya que incluyó los PCD como ejes articuladores de la enseñanza y el aprendizaje sistémico del paisaje. Mediante las estrategias didácticas, el docente promueve el nuevo enfoque que se propone en esta investigación, otorgando a los estudiantes herramientas de pensamiento geográfico y habilidades espaciales, así como también la sistematización de los elementos geográficos, históricos y sociales que construyen la realidad inmanente, tangible y trascendente de los estudiantes.

De las preguntas de investigación

1. El profesor observado, ¿busca generar un enfoque transversal de la enseñanza de la geografía en las otras ciencias sociales de la asignatura?

Los docentes no buscan la transversalidad de la enseñanza de la geografía en las otras ciencias sociales, debido a que no son conscientes del paisaje sistémico como elemento integrador del tiempo, del espacio, del ser social y de las relaciones que se tejen entre estas tres esferas. Por otra parte, no busca un enfoque transversal, porque tiene a realizar sus clases acorde a lo establecido en los planes y programas del MINEDUC, en donde la geografía aparece como unidades de aprendizajes separadas de las otras ciencias sociales, por lo que la transversalidad declarada en el curriculum nacional, se pierde inmediatamente cuando se analizan los planes y programas y más aún, en las clases de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de séptimo básico a cuarto medio en la educación chilena.

2. El profesor observado, ¿incorpora los Principios Científicos-Didácticos en el enfoque transversal de enseñanza de la geografía?

Los profesores al no poseer el enfoque sistémico y transversal de la geografía, mucho menos son capaces de incorporar los PCD a la enseñanza de la geografía, puesto que no son conscientes del valor de estos, y del aporte que generan a la

consolidación de aprendizajes significativos relacionados a las habilidades y pensamiento geográfico. Cabe destacar que el docente sin conocer la sustentación teórica de los principios en cuestión, logra aplicarlos de manera eficaz en la enseñanza de la historia, pero ese proceso aún no es capaz de llevarlo a la geografía, ya sea porque su formación desde la escuela, hasta la profesional fue carente de contenidos geográficos, o porque los planes y programas terminan contradiciendo el enfoque transversal del curriculum nacional, lo que produce que los PCD no estén presentes en la transversalidad de la enseñanza de la geografía.

3. El profesor observado, ¿tiene incorporado acervo de educación geográfica al concepto de paisaje sistémico?

Los educadores poseen conocimiento geográfico debido a la naturaleza de su profesión, sin embargo, y debido a que su práctica pedagógica es enfocada más a la enseñanza de la historia, la educación geográfica tiende a disminuir, por lo tanto, el concepto de paisaje sistémico se ve mermado primero, por la baja integración de los elementos geográficos a los contenidos enseñados en el subsector y, segundo, porque no es aplicado a la realidad social de los educandos, donde el paisaje como sistema es clave para comprender, las causas, los procesos y las consecuencias del espacio en el cual habitan. Un profesor que no tiene incorporado esta perspectiva de paisaje a la educación geográfica no permite la interrelación de las ciencias sociales en general y de la transversalidad de la geografía en estas ciencias.

4. ¿Existe en el profesor observado una visión de interdependencia entre las disciplinas que comprende la asignatura?

El profesor posee una visión de interdependencia entre la historia y las ciencias sociales en general, en donde explica los procesos de continuidad-cambio y conflicto-consenso, pero al relacionar la geografía el profesor muestra carente, aun cuando reconoce la necesidad de integrar más aun a la geografía en este proceso de interdependencia de las ciencias dentro del subsector de aprendizaje. La geografía

es observada como una mera ciencia auxiliar que servirá solo para contextualizar a los estudiantes, relegándola de su importancia y de las constantes interrelaciones entre las ciencias, provocando así procesos de enseñanza-aprendizaje deficientes, por obviar a la ciencia educativa del paisaje.

5. El profesor observado, ¿reconoce la importancia de incorporar en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura los principios y habilidades de temporalidad y espacialidad?

La relevancia de estas habilidades y principios son reconocidas, pero de forma individualizada, es decir, temporalidad se desarrolla a lo largo de las clases existe poca relación entre temporalidad y espacialidad, deja en evidencia, que temporalidad posee mayor importancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de contenidos conceptuales, de adquisición de habilidades y actitudes, es decir, un desnivel de contenidos y de la posibilidad de desarrollar de manera íntegra habilidades espaciales y pensamiento geográfico. Lo más cercano al reconocimiento de la integración de espacialidad y temporalidad durante el proceso de enseñanza-aprendizaje se da al inicio de las clases, cuando el docente contextualiza el espacio y el tiempo donde ocurren los procesos, no obstante, conforme avanzan las clases, el educador, otorga mayor importancia a lo histórico, relegando a segundo plano a lo geográfico.

6. El profesor observado, ¿reconoce la importancia de los PCD de continuidad-cambio, conflicto-consenso e interdependencia como principios incorporables en el enfoque transversal del paisaje en los contenidos de la asignatura?

Existe un reconocimiento de estos PCD en la relevancia que tienen para la historia, es más, son abordados y trabajados, pero no así para el caso de la geografía, en donde no son llevados a la práctica, debido a que el docente inhibe la enseñanza de la geografía o solo entrega elementos superficiales, carente de todo análisis y relación con los PCD. No se enseña continuidad-cambio del paisaje cuando el ser

social lo interviene o le otorga una nueva carga axiológica. Conflicto-consenso no es profundizado en cuanto a las relaciones hombre-medio por la manera en que el primero se posiciona sobre el segundo, ya que no logra que el educando asuma la responsabilidad de cuidar su espacio. La interdependencia no tiene cabida en procesos de enseñanza-aprendizaje fragmentados, sin visión sistémica del paisaje, donde se deben vincular las ciencias sociales, ni una relación coherente entre los mismos PCD para lograr una comprensión integral de la geografía.

De la hipótesis de trabajo

La hipótesis de este trabajo señala que, la disciplina geográfica no ocupa un lugar equivalente a la disciplina histórica en la educación chilena, por lo cual se hace necesario un enfoque nuevo en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, en la que exista una transversalidad entre los contenidos. Es por ello que la aplicación de los PCD de temporalidad-espacialidad, conflicto-consenso, continuidad-cambio e interdependencia, son los más adecuados para generar estrategias innovadoras que conllevaran a la incorporación de esta disciplina en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Tras el desarrollo del marco teórico, metodológico y análisis de datos, se establece que la hipótesis de la investigación es afirmativa por los fundamentos que se señalan a continuación.

En primera instancia, la geografía se presenta en el curriculum nacional en un lugar menos relevante que la historia, aun cuando el curriculum más reciente plantea la interrelación de las disciplinas del sector y por ende la transversalidad, no obstante, en el aula de clases, el profesor no lleva a cabo una visión sistémica del paisaje, lo que inhibe la transversalidad de la enseñanza de la geografía en el proceso educativo. En este sentido, mientras no se le otorgue a la geografía la importancia que merece y necesita, por ser la ciencia educativa del paisaje, no se logrará un proceso de enseñanza-aprendizaje interdisciplinar, donde tanto profesor como estudiante vinculen las ciencias sociales para lograr aprendizajes significativos en materia geográfica.

En segunda instancia, y por lo anterior, se necesita de un nuevo enfoque en la enseñanza de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, en la que exista una transversalidad entre los contenidos expuestos en los planes y programas, ya que, se requiere de la interacción del tiempo-espacio-ser humano en toda construcción de la realidad.

En tercera instancia, para lograr esta relación constante se requiere de los Principios Científicos Didácticos (temporalidad-espacialidad, conflicto-consenso, continuidad-cambio e interdependencia) plasmados en estrategias didácticas que promuevan un proceso de enseñanza-aprendizaje didáctico, donde el conocimiento científico sea llevado al conocimiento escolar, y generando aprendizajes significativos en los estudiantes para desenvolverse en su realidad social. La enseñanza de la geografía por medio de los PCD integrados a las estrategias didácticas permitirán al estudiante desarrollar el pensamiento geográfico y sistémico necesario para posicionar a la geografía en el curriculum, la práctica pedagógica y en la educación en general.

En última instancia, las estrategias didácticas expuestas en esta investigación son una propuesta de posible solución a la problemática que aborda este estudio, donde los Principios Científicos-Didácticos son de vital importancia para lograr que la educación en Chile comience a otorgar el papel que merece y requiere la transversalidad de la geografía en las ciencias sociales, ya que esta, en su perspectiva didáctica, permite a los educandos, comprender la realidad en la cual se encuentran inmersos.

Bibliografía.

1. Alfaro, R; Cruz, O. (2010). *Teoría del conflicto social y posmodernidad*. {Version PDF 1.4 (Acrobat 5.x)}. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/153/15319334005.pdf>
2. Alguacil, J. (2008). *Espacio publico y espacio politico la ciudad como el lugar para las estrategias de participacion*. {Version PDF 1.4 (Acrobat 5.x)}. Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/polis/v7n20/art11.pdf>
3. Araya.F. (2013). *Paisaje y territorio: perspectivas didácticas y metodológicas : III Seminario Nacional de Investigación en Educación Geográfica*. La Serena, Chile: Universidad de La Serena.
4. Benach, N; Albet, A. (2010). *Edward W. Soja: La perspectiva postmoderna de un geógrafo radical*. Barcelona, España: Icaria.
5. Bengoa, J. (1992). *Conquista y Barbarie. Ensayo crítico acerca de la conquista de Chile*. Santiago, Chile: Ediciones SUR.
6. Bertalanffy, L. v. (2006). *Teoría general de sistemas; fundamentos desarrollo y aplicaciones* . Ciudad de Mexico, Mexico: Fondo de Cultura Económica.

7. Bianchi, R. (2007). *El paisaje y el aprendizaje significativo de la historia y las ciencias sociales*. En Universidad de Los Lagos: Departamento de Ciencias Sociales (Ed.), Espacio Regional. Revista de Estudios Sociales. (pp. 21-26). Osorno, Chile: Universidad de Los Lagos.
8. Bianchi, R. (2015). *El paisaje integrado, elemento central de la acción didáctica en la enseñanza de la geografía El caso de Chile*. Barcelona, España: Universidad de Barcelona.
9. Bianchi, R; Herrera, M; Rubio, R. (2013). *El paisaje como concepto articulador de una nueva visión de la enseñanza de la Geografía en Chile*. En La opacidad de paisaje: formas , imágenes y tiempos educativos (pp.199-218). Porto Alegre, Brazil: Imprensa Livre.
10. Bolós, M. (1992). *Manual de las ciencias del paisaje, Teoría, Métodos y Aplicaciones*. Barcelona, España: Massom S.A.
11. Boulesis.com (6 de mayo de 2004). José Ortega y Gasset: *Raciovitalismo y perspectivismo*. {Breve resumen de algunas de las ideas centrales del pensamiento de Ortega, orientado especialmente al nivel de alumnos de 2º de bachillerato}. Recuperado de <http://www.boulesis.com/didactica/apuntes/?a=97>
12. Capdevila, B. (1992). *Manual de Ciencia del Paisaje: Teoría, métodos y aplicaciones*. Barcelona, España: Masson.
13. Calvo, F. (2010). *La Ciencia y la didáctica de la geografía: investigación geográfica y enseñanza escolar*. {Version PDF 1.6 (Acrobat 7.x)}. Recuperado de http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/20/art_13.pdf
14. Claustro de Profesores Departamento de Geografía U. de Chile (29 de Julio de 2013). *DECLARACIÓN PÚBLICA Geografía y educación escolar: una eventual*

estocada del MINEDUC al futuro del país. Facultad de Arquitectura y Urbanismo. Recuperado de <http://www.fau.uchile.cl/noticias/93404/declaracion-publica-geografia-y-educacion-escolar>

15. Cox, C. (2011). *Curriculo escolar de Chile: genesis, implementacion y desarrollo*. {Version PDF 1.4 (Acrobat 5.x)}. Recuperado de <http://www.ceppe.cl/images/stories/recursos/publicaciones/cox/Curriculo-escolar-de-Chile.-Genesis-implementacion-y-desarrollo..pdf>
16. Dollfus, O. (1990). *El espacio geográfico*. Barcelona, España: OIKOS-TU.
17. Einstein, A. (1997). *Colección Grandes obras del pensamiento: Albert Einstein y otros, La teoria de la relatividad*. Barcelona, España: Atalaya.
18. Errázuriz, A. M; Gonzales, J. I; Henriquez, M; Cereceda, P; Gonzáles, M; Rioseco, R. (1997). *Manual de Geografía de Chile. 3ª Edicion actualizada*. Santiago, Chile: Andrés Bello.
19. Fernandez, J. (2013). *Entre innovación y tradición. Cambio, continuidad y ruptura en historia intelectual*. {Version PDF 1.5 (Acrobat 6.x)}. Recuperado de <http://www.almanack.unifesp.br/public/journals/2/javierfernandez2013.pdf>
20. Garcia, A. L; Jiménez, J. A. (2006). *Los principios Científico-Didácticos (P.C.D): Nuevo modelos para la enseñanza de la geografía y la historia*. Granada, España: Universidad De Granada.
21. Gasalla, F. (2001). *Psicología y cultura del sujeto que aprende*. Buenos Aires, Argentina: Aique.

22. Gómez, A. (2011). *Paisaje, significado curricular desde la didáctica de la geografía*. {Clase Grabada en Universidad Bernardo O'Higgins}. Recuperado de
Parte 1 <https://www.youtube.com/watch?v=ipt0Wnf6-QY>
Parte 2 <https://www.youtube.com/watch?v=ho4JsftmgT4>
23. Gruzinski, C. B. (2005). *Historia del Nuevo Mundo*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
24. Hawking, S. (2001). *El universo en una cascara de nuez*. Cambridge, Inglaterra: Critica.
25. Hernández, R.; Fernández, C; Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. Ciudad de México, Mexico: Mc Graw- Hill/Interamericana.
26. Hiernaux, D. (Agosto, 2007). *Los imaginarios urbanos de la teoría y los aterrizajes en los estudios urbanos*. Revista EURE (Vol. 33, N° 99). pp. 17-30. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.4067/S0250-71612007000200003>
27. Huerta, H. (25 de Julio de 2013). *Academia rechaza cambios curriculares del MINEDUC por asignatura de Geografía*. RadioUchile. Recuperado de <http://radio.uchile.cl/2013/07/25/academia-rechaza-cambios-curriculares-del-mineduc-por-asignatura-de-geografia>
28. McMillan, J; Schumacher, S. (2010). *Investigación Educativa*. Madrid, España: Pearson Education.
29. Mallart, J. (2001). *Didáctica General para Psicopedagogos, Cap. I Didáctica: concepto, objetivo y finalidad*. {Version PDF 1.2 (Acrobat 3.x)}. Recuperado de <http://www.xtec.cat/~tperulle/act0696/notesUned/tema1.pdf>

30. Melo, F. (25 de Julio de 2013). *Mineduc desmiente críticas a propuesta de cambio en currículo de geografía*. La Tercera. Recuperado de <http://www.latercera.com/noticia/educacion/2013/07/657-534717-9-mineduc-desmiente-criticas-a-propuesta-de-cambio-en-curriculo-de-geografia.shtml>
31. MINEDUC (2009). *Objetivos y contenidos Mínimos obligatorios de educación básica y media*. Actualización 2009. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.
32. MINEDUC (2013). *Bases curriculares 7° y 8° básico- 1° y 2° medio Historia, Geografía y Ciencias Sociales*. Santiago: MINEDUC. Recuperado de <http://curriculumlinea.cl/>
33. Moreno, A; Marrón, M. J. (1996) *Enseñar geografía de la teoría a la práctica*. Madrid, España: Síntesis.
34. Mucchieli, A. (2001). *Diccionario de métodos cualitativos en ciencias humanas y sociales*. Madrid, España: Síntesis.
35. Nación.cl (24 de Julio de 2013). *Lanzan campaña para rechazar medida del MINEDUC que reduce Geografía en los colegios*. La Nación. Recuperado de <http://www.lanacion.cl/lanzan-campana-para-rechazar-medida-del-mineduc-que-reduce-geografia-en-colegios/noticias/2013-07-24/124249.html>
36. Moya, M. (2004). *El espacio Geográfico del Quijote*. En *El espacio geográfico del "Quijote" en Castilla-La Mancha*. (pp. 185-210). Cuenca, España: Universidad de Castilla-La Mancha.
37. Nación.cl (14 de Diciembre de 2013). *Insisten en que Mineduc sacó contenidos de Geografía del currículum*. La Nación. Recuperado de <http://www.lanacion.cl/insisten-en-que-mineduc-saco-contenidos-de-geografia-del-curriculum/noticias/2013-12-14/230804.html>

38. Nuñez, A. (2013). *Geografía, historicidad y hermenéutica. Conversaciones sobre geografía con el geógrafo francés Dr. Alain*. Revista de Geografía Norte Grande N° 54. (pp. 257-268). Recuperado de <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-34022013000100014>
39. Ortega, F. C. (2010). *La Ciencia y la Didáctica de la Geografía: Investigación Geográfica y Enseñanza Escolar*. {Version PDF 1.6 (Acrobat 7.x)} Recuperado de http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/20/art_13.pdf
40. Ortega, J. (2000). *Los horizontes de la Geografía: Teoría de la geografía*. Barcelona, España: Ariel.
41. Parra, F. (2009). *El tiempo, el otro y la muerte a través de Emmanuel Levinas*. Revista Teología y vida. (Vol. 50, N° 3). pp. 565-598. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.4067/S0049-34492009000200004>
42. Prats, J. (1997). *La Selección de contenidos históricos para la educación secundaria. Coherencia y autonomía respecto a los avances de la ciencia histórica*. IBER Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, N° 12, (pp. 18-27). Recuperado de http://www.ub.edu/histodidactica/index.php?option=com_content&view=article&id=7
43. Prats, J; Santacana, J. (1998) *Enseñar historia y geografía. Principios básicos*. *Enciclopedia General de la educación*; Barcelona: Editorial Océano Grupo editorial. (Vol. 3). {Version PDF 1.5 (Acrobat 6.x)}. Recuperado de http://www2.udec.cl/~hectorluengo/ENSENAR_HISTORIA_Y_GEOGRAFIA_Joaquin_Prats.pdf

44. Rocca, A. M. (1994). *Integrating History and Geography*.
45. Revista Social Education (Vol. 58, N° 2), pp.114-116. Recuperado de <http://www.socialstudies.org/system/files/publications/se/5802/580215.html>
46. Rodríguez de Moreno, E. A. (2010). *Geografía Conceptual. Enseñanza y aprendizaje de la geografía en la educación básica secundaria*. Bogotá DC, Colombia: Estudio Caos.
47. Rubio, R. (12 de Agosto 2013). *Educación Geográfica: Materia pendiente en Chile*. DiarioUchile. Recuperado de <http://radio.uchile.cl/2013/08/12/educacion-geografica-materia-pendiente-en-chile>
48. Santiago, J. (2005) Enseñar Geografía para Desarrollar el Pensamiento Creativo y Crítico hacia la Explicación del Mundo Global. {Version PDF 1.4 (Acrobat 5.x)}. http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/ensenar_geografia_desarrollar_pensamiento_creativo_critico.pdf
49. Santos, M. (1986). *Espacio y método*. Revista Geo Crítica, (Año 13, N° 65). Recuperado de <http://www.ub.edu/geocrit/geo65.htm#enumeracio>
50. Santos, M. (1996). *Metamorfosis del espacio habitado*. Barcelona, España: Oikustau.
51. Santos, M; Silveira, M. L; Méndez, R; López, R. M. (2000). *La naturaleza del espacio: técnica y tiempo, razón y emoción*. Barcelona, España: Ariel.
52. Saavedra, I. (1987). *Tiempo, Espacio, Movimiento: Los principios de Newton*. Santiago, Chile: Universitaria.

53. Souto, X. M. (2000) *La didáctica de la geografía: dudas, certezas y compromiso social de los docentes*. XVI Congreso Colombiano de Geografía. Memorias, Santiago de Cali, Colombia: ACOGE. {Version PDF 1.5 (Acrobat 6.x)}. Recuperado de http://www.uclm.es/SEMINARIOS/SEHISP/archivos_master/souto/Objetivos%20y Compromisodocente.pdf
54. Stenhouse, L. (1998). *Investigación y Desarrollo del Currículum*. Madrid, España: Morata.
55. Strahler, A. (1994). *El espacio geográfico*. Barcelona, España: Omega. S.A.
56. Taylor, S. J; Bodgan, R. (1990). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires ,Argentina: Paidos.
57. Tibaduiza, O. (2008). *Construcción del concepto de espacio geográfico en el estudio y enseñanza de la geografía*. Revista Geoenseñanza (Vol. 13, N° 1), pp.19-30. {Version PDF 1.4 (Acrobat 5.x)}. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36014579003>
58. Tuan, Y. F. (2007). *Topofilia*. España: Melusina.
59. Usagui, E. (2005). *DURKHEIM: CONFLICTO Y EDUCACIÓN*. {Version PDF 1.6 (Acrobat 7.x)}. Recuperado de http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/17/art_17.pdf
60. Varela, F. (1991). *Ética y acción. Conferencias italianas dictadas en la Universidad de Bolonia 18-19 de Diciembre*. Santiago, Chile: Dolmen.
61. Varela, F. (2010). *El fenomeno de la vida*. Santiago, Chile: J.C .Saez .Editor.

62. Watzlawick, P; Ceberio, M. (2006). *La construcción del universo conceptos introductorios y reflexiones sobre epistemología, constructivismo y pensamiento sistémico*. Barcelona, España: Herder.