



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS SOCIALES

Tesis Para Optar al Grado de:
MAGISTER EN ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

**“EL APOORTE DE LA EDUCACIÓN GEOGRÁFICA A LA
FORMACIÓN CIUDADANA.**

Alumna: Angélica Caro Rodríguez.

Profesora Guía: Dra. Andrea Minte Munzemayer

**Dedico este trabajo a:
Juan Francisco y Marita
mis queridos hijos,
incondicionales compañeros de ruta.**

Agradecimientos a:

Dra. Andrea Minte Munzemayer, por su dedicación y compromiso en la dirección de la presente investigación.

Dr(c) Cristián Leal Pino, por perseverar con fuerza y convicción en la creación y dirección de este programa de magister.

ÍNDICE.

	Página
RESUMEN	5
INTRODUCCIÓN	6
PRIMERA PARTE: “El aporte de la educación geográfica a la formación ciudadana”	14
<u>CAPÍTULO I : PROBLEMATIZACIÓN</u>	
1. Antecedentes del problema	14
2. Formulación y justificación del problema.	15
3. Hipótesis de trabajo.	18
4. Objetivos de investigación.	18
4.1 Objetivo general	18
4.2 Objetivos específicos.	18

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO REFERENCIAL

1. La enseñanza de la geografía. 21
 - 1.1. Desafíos desde la ciencia geográfica y acuerdos internacionales.
 - 1.2. Nuevas demandas en el aprendizaje de los estudiantes: niveles de desempeño, mapa de progreso en geografía.
2. La educación geográfica para la formación ciudadana. 31

Formación ciudadana, el aporte de la educación geográfica a la formación ciudadana.
3. El aporte de la Geografía Radical a la formación ciudadana. 35
4. La segregación del espacio urbano en la ciudad de Chillán como temática relevante para la formación ciudadana. 40

CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO.

1. Tipo de estudio y diseño de investigación. 44
2. Informantes clave. 45
3. Técnicas de producción de datos. 46

<u>CAPÍTULO IV:</u> ANÁLISIS DE RESULTADOS.	47
Categoría 1: Enseñanza de la Geografía y formación ciudadana.	50
Categoría 2: Metodología de proyecto de investigación en el aula y formación ciudadana.	54
CONCLUSIONES	60
SEGUNDA PARTE: Propuesta Didáctica.	
ESTUDIO DE LA SEGREGACIÓN DEL ESPACIO URBANO DE LA CIUDAD DE CHILLÁN A TRAVÉS DE LA METODOLOGÍA DE PROYECTO DE INVESTIGACIÓN EN EL AULA.	70
1. Fundamentación	72
2. Diseño de la propuesta.	86
BIBLIOGRAFÍA	118
ANEXOS	121

RESUMEN

La presente investigación pretende establecer la importancia de la enseñanza de la geografía en la formación ciudadana.

Se analiza el aporte que el desarrollo de conceptos y habilidades intelectuales y modos didácticos de la educación geográfica realiza a la formación de actitudes ciudadanas tales como la tolerancia, responsabilidad y la búsqueda del bien público.

En concordancia con lo anterior, se trabajó una primera parte de indagación diagnóstica basada en la revisión bibliográfica respecto de las actuales demandas hacia la enseñanza de la geografía desde la propia ciencia, como del actual contexto nacional. Se realizó un estudio hermenéutico a partir de la experiencia de los docentes, en torno a modos y formas de abordar la enseñanza de la geografía y la formación ciudadana. Con estudiantes se investigó la relevancia que la metodología de proyecto tiene para el desarrollo de actitudes ciudadanas.

En la segunda parte se presenta una propuesta didáctica con una temática relevante y favorable para la formación ciudadana como es: la segregación del espacio urbano en la comuna de Chillán, a través de la metodología de proyecto de aula.

La propuesta didáctica responde a un diseño general coherente con el fin replicar y adaptar dejando libertad al /la docente respecto de la elaboración más específica a nivel de aula y secuencias didácticas respectivas.

INTRODUCCIÓN.

A partir de la Reforma Educacional en Chile se implementan cambios curriculares que afectaron de manera profunda a la educación geográfica. En primer término se denominó a la otrora “asignatura” de Historia y Geografía como: Sector de Historia y Ciencias Sociales, integrando la geografía al campo de las Ciencias Sociales, perdiendo no sólo su nombre si no también en cierta medida su perspectiva espacial (Araya, F. 2007)

A las prácticas tradicionales de los docentes que tendían a enseñar una geografía descriptiva en el aula, se suma otra problemática mayor. Se disipa la educación geográfica en las Ciencias Sociales, incorporándose al Marco Curricular Nacional objetivos fundamentales y contenidos mínimos que apuntan a que los estudiantes estudien problemas sociales.

Se pretende: *“desarrollar en los estudiantes, conocimientos, habilidades, disposiciones que les permita estructurar una comprensión del entorno social y les oriente a actuar crítica y responsablemente, en la sociedad...”* (MINEDUC, 2010)

El objetivo anteriormente aludido, refleja el interés de que los estudiantes aborden problemas sociales y/o históricos de manera integrada, valiéndose de conceptos y herramientas metodológicas provenientes de todas las ciencias sociales, pretendiendo de esa manera que estos alcancen análisis menos sesgados de la realidad y a la vez incorporen conceptos, habilidades y actitudes que les permita comprender la sociedad como un “todo” , corriendo el riesgo de perder profundidad en la apropiación de conceptos y en el desarrollo de

habilidades especialmente geográficas. Esto se puede ejemplificar en el hecho de que no se observa de manera explícita y dinámica el concepto de espacio a través del curriculum, sino que predomina el concepto de territorio con una fuerte connotación histórica y política.

Por otro lado, la enseñanza de la geografía, en el curriculum vigente hasta el 2009, se remite solo al primer nivel de enseñanza media, y a una unidad del programa de estudio del plan diferenciado del área humanista de tercer o cuarto año medio relacionado con geografía urbana. Las temáticas incluidas en el curriculum, especialmente para el primer año medio, en su mayoría, obedecen a un enfoque geográfico neopositivista, en el cual se sobrevalora el conocimiento objetivo y racional, permanente, universal y medible, *... "el cual puede ser captado mediante la observación y explicado a partir de principios racionales"* (Llanos, 2006, pág. 91)

Para la enseñanza del mismo, el docente no se ve desafiado a la creación o programación de tareas y/o proyectos pedagógicos que exija más allá de la apropiación de conceptos por parte de los estudiantes. En este contexto todo docente que pretendió "ir un paso más allá" de la geografía nomotética, enseñó además a elaborar cartografía temática, producir y elaborar histogramas, gráficos, perfiles topográficos y analizar tablas estadísticas, formando pequeños especialistas de 14 años, los cuales ignoraban el sentido y utilidad del análisis de una carta sinóptica o un perfil topográfico, gozaban y comprendían el fin de una salida a terreno bien organizada en la cual podían observar "en parte" los

conceptos descritos por el docente durante las clases. La organización curricular no otorgaba más espacios de libertad a los docentes y por lo mismo no había más oportunidades de desarrollo para los estudiantes que no fuera la apropiación erudita de conceptos geográficos.

En el contexto actual, de acuerdo a los ajustes del curriculum, se renombra el sector de aprendizaje como: Historia, Geografía y Ciencias Sociales y se propone un diálogo articulador y transversal entre las tres ciencias. Por lo mismo, resulta necesario realizar una reflexión pedagógica profunda respecto a los caminos y modos didácticos a través de los cuales se enseña a los estudiantes a explicarse la dinámica espacial, ...”hasta llegar a una visión sistémica del espacio que habitan, lo que les permitirá comprender que el territorio es una construcción humana posible de modificar...” (MINEDUC, 2010 www.mineduc.cl/curriculum/sectorhistoriaycienciassociales)

Un cuestionamiento y reflexión no sólo sobre cómo se debe enseñar, aludiendo a la transposición didáctica, si no sobre por qué se enseña geografía; en otras palabras, descubrir el sentido fundamental y estratégico de la labor docente en general y de la enseñanza de la geografía en particular.

Complementariamente a lo anterior, las demandas que los geógrafos tienen respecto a la enseñanza de la misma en la perspectiva del desarrollo sostenible, clarifican la importancia que se le atribuye a la comprensión de parte de los estudiantes de conceptos geográficos espaciales y temas contemporáneos que desarrollen habilidades geográficas, a través de una enseñanza centrada en la

preocupación por los temas importantes del mundo contemporáneo, modos geográficos de observar la organización espacial, ejemplos ilustrativos, estudios de casos en contextos interrelacionados, entre otros.(Declaración de Lucerna, 2007).

Con los ajustes al curriculum la geografía adquiere mayor presencia, visibilizándose en objetivos y contenidos, pasando, además desde una visión descriptiva a una dinámica y sistémica, en la que se pretende que los estudiantes problematicen la construcción social del espacio, “insertándose la geografía de este modo cabalmente en las orientaciones de este sector curricular que apunta a la formación ciudadana de los estudiantes” (MINEDUC, 2010 www.mineduc.cl/curriculum/sectorhistoriaycienciassociales) Este cambio de paradigma se materializa en la relevancia que adquiere la construcción y difusión del mapa de espacio geográfico.

En el contexto general y en la última referencia específica encuentra su fundamento la presente investigación, la cual pretende establecer el aporte de la educación geográfica a la formación ciudadana y realizar una ejemplificación de la misma, través de la elaboración de una propuesta geodidáctica basada en el estudio de la segregación del espacio urbano de la ciudad de Chillán. Por lo mismo, un eje fundamental y articulador de la presente investigación, será la reflexión y el análisis en torno a conceptos, habilidades intelectuales, y modos didácticos de la educación geográfica que contribuyen a la formación ciudadana,

entendida esta última como la pertenencia a un conjunto de valores tales como: la tolerancia, responsabilidad y la búsqueda del bien público.

Es un desafío docente mayor y muy significativo plantearse la posibilidad de aportar en la formación del compromiso de los estudiantes con la realidad de injusticia que aqueja a otros y promover en ellos la solidaridad y el trabajo por la justicia y la denuncia en contra de los sistemas opresivos del hombre y la mujer. Implica desarrollar el pensamiento crítico y reflexivo a partir de su realidad inmediata, para lo que se necesita, en primer término, una aproximación experiencial del espacio, rigurosidad conceptual y una fuerte motivación a la búsqueda de respuestas a partir de la adquisición de conocimiento con significado, desde el cual desarrolle habilidades del pensamiento y actitudes ciudadanas tales como el compromiso con la justicia social y el desarrollo de emociones, la sensibilización hacia el trato poco justo y el abuso hacia los otros ciudadanos.

En esta línea algunos geógrafos, entre ellos Xosé Manuel Souto, han desafiado a la educación geográfica conminándola a: “cambiar la forma de enseñar geografía de tal manera que los niños la entiendan y apliquen en su vida, despertando el sentido crítico y la formación ciudadana” (Souto, 2002). Se propone un énfasis fuerte en la posibilidad de desarrollar valores fundamentales de ciudadanía en su ámbito espacial, atendiendo a hechos cotidianos.

A través del desarrollo de los siguientes capítulos se pretende configurar una propuesta suficientemente coherente para que se pueda replicar.

En el primer capítulo se revisará la problematización y fundamentos que justifican la presente investigación y la propuesta geodidáctica, relacionados con la enseñanza tradicional de la geografía en contraposición a los comportamientos y actitudes ciudadanas favorables y positivas hacia el tema de la segregación del espacio urbano de la ciudad de Chillán. Se establecerán objetivos y alcances de la investigación y la hipótesis de trabajo.

La fundamentación teórica del capítulo dos constituye una gran argumentación dividida en cuatro subtemas, cuyo eje central es el sentido formativo de la educación geográfica desde una perspectiva ciudadana. En primer, lugar se abordan las nuevas demandas a la enseñanza de la geografía, provenientes de la propia ciencia, de acuerdos internacionales para el desarrollo sostenible y de las exigencias del currículum ajustado referido al aprendizaje de los estudiantes: niveles de desempeño, mapas de progreso. En segundo lugar se revisa el concepto de formación ciudadana: sus alcances y desafíos a la educación chilena y prácticas docentes, para luego precisar el aporte de la educación geográfica en general, y de la geografía radical en particular, a la formación ciudadana, finalizando con la presentación de la temática geográfica de segregación del espacio urbano de la ciudad Chillán, y la correspondiente fundamentación de su relevancia y pertinencia para la elaboración de una propuesta geodidáctica para la formación ciudadana.

El capítulo tres dará cuenta del enfoque de investigación, el tipo de estudio, el diseño, los métodos y técnicas de recolección de los datos y el procedimiento de análisis de los mismos.

La información recogida en la fase anterior se analizará en el capítulo IV, subdividido en tres grandes temas: La problemáticas y oportunidades más frecuentes que identifican los docentes en la enseñanza de la geografía, los desafíos e inquietudes docentes frente al tema de la formación ciudadana y finalmente la relevancia en la formación ciudadana de un grupo de estudiantes seleccionados que ha tenido la oportunidad de trabajar con la metodología de proyecto mientras cursaron la enseñanza media. Este capítulo introduce y fundamenta previamente la propuesta geodidáctica desarrollada en la segunda parte de esta tesis.

La propuesta didáctica posee tres pilares fundamentales que la sustentan: **Un fin** que apunta hacia la formación ciudadana en el nivel de tercer año medio del sector de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. **Un propósito** relacionado con el desarrollo de conceptos, habilidades del pensamiento y actitudes geográficas favorables a la formación ciudadana y relacionado con el desempeño estándar explícito en el mapa de espacio geográfico, nivel seis. Y **un procedimiento sistemático y coherente** traducido en una propuesta metodológica para abordar una temática urbana relevante, como es la segregación del espacio urbano de una ciudad intermedia como Chillán a través de esta metodología activa,

denominada: **metodología de proyecto de investigación en el aula** la cual favorece el desarrollo de habilidades del pensamiento y de valores ciudadanos.

Es una necesidad la de "...reabrir para los ciudadanos el espacio público, éste es el único para cualquier tipo de legitimidad, de autoridad, de subversión o de simple alteridad" (Salazar 1996, pág. 10).

Esta reflexión final retrotrae la pregunta planteada anteriormente a la que se intentará dar respuesta en el transcurso de los siguientes capítulos.

PRIMERA PARTE: “El aporte de la educación geográfica a la formación ciudadana”.

CAPÍTULO I Problematicación

1. Antecedentes del problema.

Las actuales demandas a la enseñanza de la geografía, provenientes de la propia ciencia geográfica y del contexto actual la desafía a que ésta desarrolle no solo habilidades del pensamiento, sino actitudes favorables a la formación ciudadana, lo cual exige la incorporación de temas relevantes y pertinentes a la realidad de los estudiantes y el uso de metodologías en las cuales los alumnos tengan un rol activo dentro de su propio aprendizaje.

La presente investigación profundiza de manera reflexiva en el aporte que la educación geográfica hacia la formación ciudadana, a través del estudio bibliográfico y de las propias opiniones de los actores y de la importancia de la incorporación de temas contemporáneos y del tratamiento de los mismos con metodologías activas y participativas, que permitan lograr que los estudiantes levanten desde allí categorías de reflexión.

La educación geográfica, tradicionalmente ha sido ejercida por los docentes como la enseñanza de conceptos que permiten al estudiante conocer e interpretar la interrelación entre los subsistemas terrestres y a la vez con el ser humano, por lo mismo, al plantear la pregunta sobre el objeto de la educación geográfica, es frecuente escuchar: “...la geografía enseña cómo se debe interpretar un mapa, un

plano”, “... enseña la forma de relacionarse y ubicarse en el espacio” (Jornadas ajuste curricular, Universidad de Chile, 2009) Concepciones, que reafirman y justifican métodos expositivos y librescos para enseñar temas aislados y rígidos (Araya, F. 2007).

2. Formulación y justificación del problema.

Apuntando de manera más específica hacia la disciplina, cabe preguntarse ¿Cómo se potencia desde la geografía un proceso de enseñanza - aprendizaje que contribuya a la construcción de un proyecto de sujeto que sea también un proyecto de vivencia espacial?

La educación no se remite exclusivamente a la escuela, hay un gran número de instancias de aprendizaje a las cuales están expuestos los estudiantes. “La pedagogía de la escuela involucra un proyecto de gestión, es una práctica racional, cultural intencionada que mediatiza la internalización con vista a cambios cualitativos en el aprendizaje y la personalidad de los estudiantes” (Libaneo, 2009). En esta segunda instancia debieran incorporarse los saberes internalizados en los primeros espacios pedagógicos mencionados, desde una perspectiva ciudadana que promueva la adquisición de compromisos y derechos para sentirse pertenecientes a una sola comunidad de iguales, donde todas las personas posean los mismos derechos, ya que ser ciudadano implica un sentido de pertenencia (Escobar, 2003) y de participación como mecanismo crucial para mediar la distancia y contrarrestar los efectos de la desigualdad.

La formación ciudadana, entonces lleva consigo la responsabilidad de capacitar a los individuos, estudiantes u otros grupos, para provocar cambios, propuesta antagónica al paradigma pedagógico tradicional del que no se encuentra ajena la educación geográfica y que tiene por objeto el saber enciclopédico y la adquisición de nociones inconexas que...”forman hombres mecánicamente determinados, cuando no desarraigados, gentes que se creen superiores al resto de la humanidad, porque han acumulado en la memoria cierta cantidad de datos y fechas que desgranar en toda ocasión para alzar una barrera entre ellos y los demás” (Hierro, G. 1980, pág 21)

La enseñanza de la geografía en perspectiva de formación ciudadana se enmarca en un paradigma pedagógico que entiende la enseñanza como proceso de liberación (Hierro, G. 1980) en el cual hay una relación educativa verdadera, donde nadie educa para dominar al otro, si no por el contrario, la educación es concebida como una conquista personal de la verdad. Y el proceso de enseñanza- aprendizaje como un proceso espiritual lleno de ansiedades, esfuerzos, errores y aciertos a través del cual el ser humano se apropia de su personalidad, conquista la conciencia superior del propio valor histórico y geográfico, su función en la vida y los derechos y deberes que le corresponden a cada uno. De este modo, la educación geográfica está inserta en el paradigma de justicia social y educación y de este modo interpela las prácticas docentes, debido a que las desigualdades sociales afectan directamente a la educación. Es necesario hacer notar que las desigualdades están representadas también en el conocimiento. Por esa razón, la educación es la ampliación de habilidades para

promover cambios cualitativos en el ser, saber y pensar (Libaneo 2009). Desde esta perspectiva, los docentes debieran reafirmar el compromiso con su propia formación, enfatizar y promover la formación ciudadana activa desde la disciplina, discutir el uso tecnocrático de la enseñanza por competencias, relacionar las actividades didácticas con los problemas ciudadanos. De ninguna manera remitir el proceso de enseñanza a los textos de estudio, sino que además, incorporar el saber científico y la experiencia personal de los estudiantes. Establecer el compromiso docente con un proceso de enseñanza- aprendizaje que contribuya a la construcción de un proyecto de sujeto, a una resignificación del individuo y a la construcción de su subjetividad. Para ello es necesario erradicar algunas prácticas “encarnadas” en las dinámicas docentes, tales como el autoritarismo y la opresión de las relaciones pedagógicas dentro y fuera del aula.

El paradigma del docente como autoridad de conocimiento debe ser superado. Por el contrario, se deben potenciar acciones pedagógicas y liberadoras, brindar oportunidades igualitarias para que todos aprendan, exigir a los estudiantes siempre “la mejor respuesta” y crear condiciones pedagógicas desafiantes para ello.

La segunda parte de esta tesis, la propuesta didáctica está fundamentada en tres pilares pedagógicos:

Primero, el aprendizaje del espacio geográfico de manera experiencial, segundo, a través de la inclusión de temáticas contemporáneas relevantes y atinentes a la realidad de los estudiantes, tal como la segregación del espacio urbano y

finalmente, el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje a través de metodologías activas que asumen la verdad como búsqueda, tal como la pedagogía de proyecto de investigación en el aula.

HIPÓTESIS DE TRABAJO.

“La educación geográfica permite generar en los estudiantes actitudes favorables para la formación ciudadana a través del desarrollo de habilidades de indagación, pensamiento crítico y compromiso con su entorno”

OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN.

Objetivo general.

Establecer el aporte de la educación geográfica a la formación ciudadana con la finalidad de elaborar una propuesta didáctica basada en el estudio de la segregación del espacio urbano de la ciudad de Chillán, a través de la metodología de proyecto de investigación.

Objetivos específicos:

- Identificar los nuevos desafíos y demandas formativas a la que se enfrenta la educación geográfica en la actualidad y las posibilidades y oportunidades de formación ciudadana que ofrece la educación geográfica.
- Analizar opiniones de docentes y estudiantes respecto a las necesidades, inquietudes y proyecciones que la educación geográfica tiene en la formación ciudadana.

- Elaborar desde la perspectiva de la educación geográfica una propuesta didáctica para la formación ciudadana en el nivel de tercer año de enseñanza media con el tema de la segregación del espacio urbano de Chillán a través de la metodología de proyecto de aula.

CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO REFERENCIAL.

La finalidad de la enseñanza geográfica es desarrollar modos de pensamiento geográfico y capacitar al estudiante para que en alguna medida sea un geógrafo (Bailey 1981) esto es ir más allá del “hablarles de geografía”.

Según Bailey, la ciencia geográfica ha sido más repensada y reconstruida que cualquier otra, lo que necesariamente redundará en la enseñanza de la misma. Efectivamente, en la educación geográfica Chilena se identifican cambios a través del tiempo, Araya (2007) da cuenta de ello en un artículo de la evolución de la Educación geográfica partir de 1967. Sin embargo, las temáticas y metodologías que se han incorporado muy lentamente o definitivamente no se han incluido en la enseñanza escolar de la geografía en Chile, son las provenientes de los enfoques posmodernos y recientes: geografía crítica, de la percepción, humanista, radical y que a juicio de muchos geógrafos e investigadores de la enseñanza de la geografía. Estos enfoques contribuirían a la formación ciudadana de los estudiantes. Tradicionalmente, en la escuela, se ha enseñado geografía desde el paradigma tradicional, cuantitativo y neopositivista que privilegia descripciones nomotéticas y memorísticas en los estudiantes.

La educación geográfica cuestiona actualmente su fin, objeto, propósito, y sentido estratégico. A partir de ello surgen grandes desafíos tales como: superar el formalismo y reduccionismo conceptual, incorporando temas atinentes y contemporáneos, considerar la experiencia y relaciones de los sujetos con el espacio de tal manera de enriquecer la búsqueda de leyes generalizadoras,

enfaticar en los principios de la educación para el desarrollo sostenible y finalmente profundizar en la responsabilidad que le cabe al docente en la educación de la conciencia y formación ética de los estudiantes.

Indudablemente, no se puede esperar a través de prácticas pedagógicas tradicionales (clase expositiva, coloreo de mapas, observación de videos sin discusión ni foro-debate dictado, etc) desarrollar en estudiantes el “pensar geográficamente” y entender el espacio como producto social. Es necesario poner al estudiante en contacto con el espacio geográfico y los temas que de él se desprende, así como ocuparse de las problemáticas contemporáneas tales como, la segregación, la contaminación ambiental, la pobreza, etc.

Desde este punto de vista, Souto, propone preguntarse: ¿Por qué enseñar geografía en el siglo XXI? (Souto, 2002)

Los desafíos y demandas a la educación geográfica no provienen de una escuela en especial o de una sola corriente teórica específica, sino más bien de distintas fuentes, sobre la base de las cuales se incorporan en las líneas siguientes, algunas reflexiones en torno a sus aportes.

1. La enseñanza de la geografía.

En las últimas tres décadas la educación geográfica ha sido objeto de reflexiones internacionales, motivadas por la gran debacle ambiental, aludiendo a la responsabilidad que le cabe a ésta en la toma de conciencia y le “re-educación” ambiental con el objeto de conservar lo que se posee y revertir la situación ambiental. Sin embargo el objeto de estudio centra su interés en las nuevas

demandas que interpelan el objeto y propósito de la educación geográfica en la actualidad. Estas demandas provienen de:

El estado del arte de la investigación en la enseñanza de la geografía.

La educación propiamente tal, la cual se ha visto interpelada por los acuerdos internacionales para la educación sostenible (Declaración de Lucerna 2007) y en el currículo nacional: objetivos y propósitos del sector.

Al revisar el estado del arte de la investigación en la enseñanza de la geografía, se observan en investigaciones nacionales y extranjeras, coincidencias respecto de las demandas o cambios en la enseñanza de la ciencia geográfica en la selección de temas y las estrategias de enseñanza y aprendizajes.

En lo referido al aporte en la selección de temas, se propone que éstos sean pertinentes, que formen parte de la realidad contemporánea. Realizar preguntas problematizadoras en torno a: ¿Por qué están localizados en ese lugar?, ¿Cómo interactúan los espacios?, etc. Superar el formalismo conceptual y complementariamente otorgarle sentido a las temáticas abordadas con los estudiantes, puesto que, si bien existe consenso epistemológico en torno al concepto de espacio, se debería avanzar a una noción más experiencial (Garrido, M. 2006) inherente a la vivencia de los sujetos. Presentar el espacio no como un receptáculo si no como el resultado de las interacciones entre seres humanos y contextos.

Problematizar la experiencia en torno a algunos ejes (Garrido, M 2006), tales como la *interrelación, escala y concientización*.

La interrelación de análisis y síntesis en la enseñanza de la geografía provoca en el estudiante desarrollo de habilidades cognitivas- geográficas, esto será posible, según M. Garrido en la medida que se produzca “la re-configuración de la experiencia espacial” (Garrido, M 2006). La dimensión procedimental a través del uso de la escala de modo indistinto, con el fin de provocar que el sujeto se sienta actor al asumir lo lejano como cercano. Finalmente, la concientización que tiene por objeto instalar aprendizajes significativos de manera experiencial y de este modo construir una ética común, lograr que los individuos tomen su vida como objeto de construcción y levanten desde ahí categorías reflexivas (Freire, P 1969) En este caso, el profesor asume un rol de acompañante en el proceso de socialización del estudiante.

La Educación geográfica tiene la responsabilidad de profundizar la enseñanza de la **comprensión del espacio como construcción social**, además de diseñar estrategias metodológicas abiertas y flexibles para un aprendizaje renovado para la formación de un estudiante que entienda, explique y evalúe el espacio geográfico. Pero, por sobre todo, que aborde el espacio como el resultado de las interacciones culturales que generan identidades ligados a individuos, lugares y paisajes. Además, incluir en la selección de temas, las problemáticas contemporáneas que afectan a la humanidad, tal como, el deterioro medioambiental, la pobreza, la desigualdad en la distribución del ingreso, la inequidad, etc.

En cuanto a estrategias de enseñanza, es necesario delinearlas desde la concepción del espacio como experiencia. Desarrollar la enseñanza a partir de la

Problematización de la realidad. Un caso concreto de esta forma postura de la enseñanza de la geografía, lo constituye el Proyecto Gea-Clío (2002) en España, dentro del cual se programan unidades didácticas desde problemas sociales relevantes. Por lo tanto, la enseñanza se entiende como un proceso de investigación que le permite al estudiante desarrollar actitudes de trabajo autónomo, valorar la posibilidad de trabajar desde las realidades concretas del aula dentro de un contexto social de barrio, pueblo-ciudad.

Respecto a los aprendizajes a desarrollar, los desafíos a la educación geográfica están centrados en formar estudiantes capaces de analizar y sintetizar en torno a la problemáticas geográficas desde los primeros años de la enseñanza básica. Por ejemplo, que sean capaces de entender el contexto físico dentro del cual ocurren las experiencias sociales, hasta lograr, a fines de la enseñanza secundaria, comprender las relaciones geográficas en toda su intensidad.

Razonar geográficamente es abordar analíticamente el espacio desde la experiencia personal y con otros y a la vez comprometerse con la transformación del mismo. Es importante dotar al estudiante de destrezas mentales, conceptos teóricos, trabajos de campo y la comprensión profunda de la dimensión hombre-medio. Otro componente importante es la concientización, es decir la formación ética. Existe un convencimiento absoluto entre los investigadores de que la geografía puede dar respuestas.

En lo que se refiere a demandas y desafíos educativos provenientes de conferencias y acuerdos internacionales sobre educación geográfica la **Declaración de Lucerna** (Suiza, 2007) marca un hito ya que realiza una

contribución muy importante, entre otras, señala una total concordancia con los “temas de acción” que Naciones Unidas definió en el contexto de las políticas de educación sostenible para la década 2005-2014, por lo mismo, destaca la importancia y rol protagónico de la **educación geográfica en contribuir al establecimiento de una educación para el desarrollo sostenible.**

En términos generales propone que el paradigma del desarrollo sostenible sea integrado en la enseñanza de la geografía en todos los niveles y en todas las regiones del mundo, lo destaca como una urgencia pedagógica.

Propone de manera clara las competencias geográficas para mejorar el desarrollo sostenible: **énfasis en la adquisición de conceptos espaciales**, tales como, localización, distribución, distancia, movimiento, región y escala. **Desarrollo de habilidades geográficas** tales como, razonamiento, comunicación, aptitudes prácticas y sociales. Finalmente, en lo referido a **actitudes y valores** propone promover la dedicación y la adquisición de compromisos para buscar soluciones a problemas sociales.

Junto a lo descrito anteriormente, establece además caminos y criterios concretos para desarrollar un currículo geográfico el cual debiera configurarse localmente, es decir a nivel nacional o regional, dentro de lo cual se segregaría las particularidades.

En primer lugar, respecto a la **selección de contenidos**, propone privilegiar temas contemporáneos que afectan a la humanidad, utilizando ejemplos ilustrativos, pertinentes a la realidad inmediata de los estudiantes. En **las estrategias de enseñanza** propone continuar en la misma línea anterior,

privilegiando ejemplos ilustrativos que acerquen a los estudiantes al objeto de estudio.

Y, finalmente, para la construcción de una ética y un pensamiento geográfico se debiera partir de la experiencia significativa de los estudiantes.

1.2. Nuevas demandas en el aprendizaje de los estudiantes.

La segunda fuente, de la cual se derivan nuevos desafíos para la enseñanza de la geografía, son los que provienen de las nuevas demandas de aprendizaje de los estudiantes, explícitos en el currículum ajustado, declarados en los objetivos y propósitos del **sector de Historia, Geografía y Ciencias Sociales** y en los estándares de desempeño consignados en el Mapa de Progreso de Espacio Geográfico.

A partir del ajuste al currículum, la geografía adquiere mayor presencia, visibilizándose en objetivos y contenidos, pasando, además desde una visión descriptiva a una dinámica y sistémica, en la que se pretende que los estudiantes problematicen la construcción social del espacio, la geografía. Aparecen nuevos propósitos y objetivos para la enseñanza de la misma:

Cuadro comparativo de propósitos y objetivos entre el currículum vigente (2009) y el ajustado(2010).

	Currículo vigente al 2009	Cambios a partir del 2010
Propósito	<ul style="list-style-type: none"> • Comprensión del entorno social. • La realidad como centro • Desarrollo de habilidades: comprender, discernir opciones, resolver problemas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Lenguaje inclusivo. • Desarrollo del pensamiento espacial. • Adquisición de conocimientos, habilidades y disposiciones que les permitan estructurar una comprensión del entorno social y les orienten a actuar crítica y responsablemente en la sociedad. • Entregarles herramientas para enfrentar los desafíos de un mundo que cambia aceleradamente y que es cada vez más complejo e interconectado.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Comprender el conocimiento como una búsqueda permanente y nunca acabada de la verdad. • Sensibilizar con la acción humana sobre el entorno. • Desarrollar la habilidad de reflexión crítica ante problemas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Fortalecer una actitud responsable de modo que <u>sus acciones contribuyan</u> al desarrollo sustentable del país y del planeta. • Desarrollo de habilidades geográficas: • Ubicación espacial y análisis territorial.

Fuente: Elaboración propia.

Los principales cambios son:

- *Separa los objetivos y contenidos relacionados con las ciencias naturales y las ciencias sociales en el primer ciclo de enseñanza básica.*
- *Mejora la coherencia curricular entre el primer y el segundo ciclo de enseñanza básica y entre este último y la enseñanza media.*
- *Precisa la progresión de los aprendizajes descritos velando por la sintonía con los Mapas de Progreso del Aprendizaje.*
- *Refuerza el enfoque interdisciplinario del sector.*
- *Intenciona las habilidades de indagación, análisis e interpretación desde los Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO)*
- *Se enfatiza el tratamiento de la geografía: incorporación de temáticas y habilidades relevantes, fortalecimiento de su presencia en enseñanza media y mayor énfasis en la concepción del espacio geográfico como producto social y en las habilidades de análisis espacial. (MINEDUC, 2009)*

En el curriculum vigente hasta el año 2008 (no ajustado) la geografía no solo perdía relevancia sino visibilidad. La puesta en práctica de los ajustes curriculares, exige estrategias metodológicas que impulsen un aprendizaje activo de los estudiantes, fomentando la curiosidad, la capacidad de búsqueda y la organización de la información. Especialmente, porque a fines de la educación secundaria el objetivo no es sólo desarrollar habilidades de análisis social, sino reforzar los valores y formación ciudadana para el ejercicio responsable de ella.

Por otra parte, el enfoque de evaluación para el aprendizaje que sustenta los mapas de progreso, promueve un interés emancipador, de transformación y

cambio social, por lo tanto, demanda el conocimiento y comprensión de parte de los docentes, así como de los estudiantes de manera clara y precisa sobre los criterios de evaluación pre establecidos. Entendiendo, además, que el aprendizaje lleva consigo los conceptos de crecimiento y desarrollo.

De lo anterior no está ajena la Educación geográfica, debido a que también lleva incorporada la naturaleza del crecimiento dentro de su área. Se introduce, una lógica de progresión guiada por la herramienta pedagógica denominada “mapa de progreso”. El docente debe capacitarse para identificar claramente el nivel de logro de cada estudiante, determinar qué demuestra en un momento determinado el estudiante en cuanto a su aprendizaje y abordar a través de metodologías y estrategias didácticas flexibles y creativas las tres dimensiones que forman parte de la comprensión del espacio geográfico:

- Localización espacial y comprensión sistémica del espacio geográfico.
- Habilidades de análisis del espacio geográfico.
- Valoración y actuación responsable con el espacio geográfico.

El objetivo es lograr en los estudiantes el razonar geográficamente y comprometerse éticamente con la transformación del espacio.

Los mapas de progreso constituyen una útil herramienta curricular, que se suma al marco curricular, a los programas de estudio y textos escolares. “Describen la secuencia típica en que progresa el aprendizaje en determinadas áreas o dominios que se consideran fundamentales” (MINEDUC, 2009) La descripción está hecha de un modo conciso y lo más claro posible para que todos puedan compartir esta visión sobre cómo progresa el aprendizaje, a través de los

doce años de escolaridad, comprendiendo que constituyen descripciones de desempeños estándares respecto a los cuales el profesor tiene que fijar mínimos o base para potenciar desempeños aún mayores. Y en ningún caso, considerarlos como referencia única de progresión del aprendizaje, ya que sin lugar a duda, lo más valioso lo constituye el enfoque de Evaluación para el aprendizaje (EPA) tras el mapa de progreso, lo que propendería en el futuro que el docente junto a su equipo de trabajo por subsector, construyan sus propios mapas de progreso, considerando el contexto en el cual se desempeñan y las posibilidades que se les presentan.

En esta herramienta subyace la idea de monitoreo del aprendizaje mediante la determinación de estándares para el control de metas de aprendizaje.

En lo referido al enfoque del sector, también se visualizan cambios, por ejemplo, hay un acercamiento a la cotidianeidad del alumno, reemplazando el enciclopedismo por una visión más selectiva y temática. Se privilegia el conocimiento como pregunta cuya respuesta se busca y no se entrega como verdad dada.

Destacable es el énfasis en la formación ciudadana desde 1º básico a 4º año de enseñanza media, como la inclusión de un contenido denominado “habilidades de indagación”.

Junto a las demandas y desafíos ya descritos, que pasan por el nivel cognitivo y procedimental, de habilidades del pensamiento y de indagación, existe otro conjunto de demandas provenientes del ámbito actitudinal que si bien estaban

enunciadas anteriormente por la incidencia que tienen sobre el propósito y fin de la enseñanza de la geografía, a continuación se desarrollarán en detalle.

2. La Educación geográfica para la formación ciudadana.

En el contexto del nuevo currículum, la formación ciudadana surge como la valoración de la democracia y el desarrollo de habilidades que favorecen la participación (MINEDUC, 2009), está considerada de manera transversal en los tres mapas de progreso del sector de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. A criterio de la Unidad de Currículum del Ministerio de Educación ésta se evidencia a través de la legitimidad de los diversos puntos de vista que manifiestan los estudiantes, la capacidad para argumentar y debatir en las diferentes oportunidades de aprendizaje, el rigor en la expresión del pensamiento y manejo de la información, actitud cívica responsable y finalmente en la empatía y compromiso con la solución de problemas sociales (MINEDUC, 2009).

En primer término y antes de abordar el aporte propiamente tal de la educación geográfica a la formación ciudadana, es necesario precisar algunas aproximaciones conceptuales de la formación ciudadana en general y en torno al significado del término ciudadanía en particular.

En concordancia con la opinión de algunos sociólogos (Salazar, G 1996) contemporáneos el presente es el término de la época denominada “modernidad” y el inicio de otra con cambios de larga duración, que han provocado transformaciones profundas en la conformación de la sociedad y sus certezas. De este modo, fenómenos evidenciados por Salazar (1996) referidos a las clases

sociales¹ y el consiguiente fenómeno de la pérdida de identidades colectivas con suficiente capacidad de aglutinación, han traído como consecuencia que el poder ciudadano está actualmente relegado a la privacidad, con pocas posibilidades de rescatar para sí el espacio público dentro del cual plasmen con fuerza su decisión y acción.

El concepto de ciudadanía puede ser entendido como la posesión de derechos (T.H Marshall, citado por D. Escobar, 2009), es decir, que cada uno sea tratado como miembro pleno de una sociedad de iguales. Significa otorgar a los individuos un creciente número de derechos de ciudadanía, solo así se pueden sentir pertenecientes a una comunidad de iguales donde todos posean los mismos derechos.

Sin embargo, el concepto requiere de otros elementos que lo enriquecen, y que apuntan hacia la intención de mantener la convivencia al interior de la sociedad a través del desarrollo de una “ciudadanía virtuosa” para el ejercicio responsable de la misma. Estas “virtudes” son las generales: coraje, respeto a la ley, lealtad (Escobar, 2001) porque no basta que la población participe de las elecciones y vote por los candidatos de su preferencia, el ámbito de la ciudadanía activa radica no tanto en la política institucional sino en el desarrollo societal. Salazar se refiere a la educación ciudadana como la capacitación de los ciudadanos para que provoquen cambios, lo que denomina “gobernanza” como la lógica orientadora de un movimiento social de ciudadanos (Salazar, 1996)

¹ “Las clases sociales, sin ningún respeto, han sido revolcadas y desarticuladas: hoy están irreconocibles” Las avenidas del espacio público y el avance de la educación ciudadana” Pág 114

La participación ciudadana es un mecanismo crucial para mediar la distancia entre los grupos pudientes y los más desposeídos, ya que el debilitamiento de la acción ciudadana radica en la fragilidad del vínculo social.

Al abordar el mismo tema, particularmente desde la educación geográfica se debe partir del cuestionamiento de Souto: “¿Cuál es el propósito de la educación geográfica para el siglo XXI?: aprender competencias para ser ciudadano en el mundo global”

Esto significa que el afrontar la formación ciudadana implica necesariamente la pertenencia a un conjunto de valores tales como, la tolerancia, la responsabilidad de los actos, la búsqueda del bien público. Desde la educación geográfica se pueden desarrollar estos valores fundamentales en su ámbito espacial, atendiendo a los hechos cotidianos, se debe buscar el desarrollo de competencias geográficas que sean útiles a la formación ciudadana. Por ejemplo, el aprendizaje del espacio fortalece la construcción de la subjetividad permitiendo avanzar en el plano de la socialización siempre que las estrategias de enseñanza sean activas y se realicen a través de la formulación y ejecución de experiencias de aprendizaje que promuevan en los estudiantes valoración de la realidad, así como la capacidad de percibir las problemáticas y contradicciones de la sociedad. No se debieran dejar de analizar las desigualdades de acceso a los recursos naturales y el bienestar humano, así como las condiciones imprescindibles para una vida digna.

Una educación geográfica para la ciudadanía necesita docentes que junto a sus ya conocidas responsabilidades pedagógicas, posean un compromiso con una

identidad de ciudadanía activa o ética civil, que planifique la enseñanza no solo para desarrollar objetivos prescritos por el currículum vigente, sino que además fomente la sensibilidad moral de los estudiantes y facilite la emancipación de los que aprenden. En este sentido, la elaboración de una propuesta metodológica para la formación ciudadana desde la geografía debiera contemplar tres elementos sobre los cuales hacer una reflexión pedagógica e incorporarlos de manera simultánea a la misma:

La selección de conceptos geográficos a desarrollar desde una perspectiva ciudadana, como el estudio del espacio a partir de la experiencia de los estudiantes y vinculado a escala nacionales y mundiales.

La selección de temáticas contemporáneas relevantes. En este punto el docente se debe preguntar qué contenidos son relevantes para formular preguntas que permitan la comprensión de la realidad social y geográfica en la que viven los estudiantes y ciudadanos. El análisis de las desigualdades a diferentes escalas, desde el espacio más cercano y luego introducirse a las cifras oficiales.

A partir de las decisiones pedagógicas anteriores, utilizar **metodologías de enseñanza activas** que promuevan aprendizajes significativos en lo conceptual, en las habilidades del pensamiento y en el plano actitudinal para que los alumnos configuren subjetividades y compromisos transformacionales sobre la temática y conceptos que les correspondió abordar. En este último anhelo está muy presente la influencia del enfoque crítico de la geografía radical, cuyo aporte a la formación ciudadana revisaremos a continuación.

3. El aporte de la geografía Radical a la educación geográfica.

La geografía Radical, sin ser tan reciente, ya que su origen data de fines de la década del 60, muy influenciada por el “mayo del 68”, ha sido reconocida e incorporada hace muy poco, al círculo de los docentes secundarios. Durante la década del 60 se imponía una visión neopositivista de la geografía y al mismo tiempo surgían las primeras críticas hacia esa visión, además de aparecer propuestas alternativas cuyo eje común será la crítica de la aceptación poco reflexiva de la filosofía neopositivista al formalismo, al reduccionismo fisicalista y a la obsesión por buscar leyes y construir teorías generalizadoras.

Las críticas convergen en tres alternativas: Geografía del Comportamiento, Geografía Humanista y Geografía Radical.

La geografía Radical pretende ser comprometida y contribuir a los cambios revolucionarios que la sociedad necesita. *“La revolución cuantitativa ha seguido su curso y aparentemente los resultados son cada vez menos interesantes y que nuestro paradigma no está a la altura. Está maduro para un derrocamiento”* (Harvey 1969)

La Geografía Radical critica la neutralidad y el aparente cientificismo de la geografía cuantitativa, releva nuevos temas de estudio tales como: la pobreza y los pobres, los ghettos, las condiciones de vida urbana, el bienestar social, el imperialismo y el neocolonialismo, entre otros.

Desde un plano más teórico introduce el marxismo dentro de la geografía. El espacio y las configuraciones espaciales de la vida social se definen como un

producto social, como un hecho social que debe entenderse en el marco de las estructuras sociales correspondientes.

El aporte marxista a la Geografía Radical, se identifica entre otros temas en el reconocimiento por parte de la ciencia geográfica del ordenamiento del espacio urbano producto de las relaciones de poder dentro de la sociedad, la cosificación de las relaciones humanas producto de la sustitución de la función social del trabajo y finalmente la identificación de la enajenación del hombre. Además de la incorporación de la dialéctica como método de lectura social para entender lo que se quiere conocer en movimiento y en toda su complejidad constitutiva, en contraposición de los métodos tradicionales, cuantitativos y nomotéticos, los cuales se quedaban sólo en la descripción y tenían una absoluta ausencia de crítica y compromiso.

Las ideas de la Geografía Radical convergen en revistas que serán fundamentales para ese movimiento renovador. Una de ellas; *“Antipode: A Radical journal of Geography”*, revista anglosajona (Richard Peet) *“Herodote”*, revista geopolítica francesa creada en por Yves Lacoste. Ambas no sólo consolidan la crítica a la geografía cuantitativa sino que la desafían a la incorporación de nuevas temáticas y discusión respecto al conocimiento geográfico.

“Antipode: A Radical journal of Geography” junto con criticar la geografía cuantitativa, denuncia el conocimiento al servicio del sistema, poniendo en evidencia la neutralidad de la ciencia geográfica frente a los problemas, incorpora nuevos temas como: la pobreza, el subdesarrollo, la marginación, las condiciones de vida urbana, la violencia, releva los temas urbanos.

Por otra parte la revista francesa “*Herodote*” critica el carácter ingenuo e irrelevante de la geografía regional, denuncia el efecto “cortina de humo”, que ocultaba los verdaderos alcances del saber geográfico. Propone un acercamiento a la tradición de estudios sociales. Obligó a la geografía a incorporarse a la discusión de círculos académicos y a la revisión de sus fundamentos teóricos y a desarrollar nuevos, tal como la producción social del espacio.

Dentro del contexto latinoamericano, Santos es el máximo exponente de la geografía radical, en más de cuarenta y cuatro libros y más de doscientos artículos ha expuesto su labor investigadora relacionada con la metamorfosis del espacio habitado, especialmente en las ciudades de países subdesarrollados y las problemáticas internas, económicas, políticas y sociales que estos cambios acarrearán a las personas.

En su obra plantea el redescubrimiento y remodelación de la superficie terrestre a partir de la implementación del período técnico-científico y el cambio que esto le significa a la ciencia geográfica, partiendo por una renovación de categorías y conceptos tradicionales y proponiendo para ella nuevas líneas de reflexión metodológica, que involucre a la historia concreta.

Existe una fuerte intencionalidad transformadora en la obra de Santos y en la Geografía radical, lo cual incide en las concepciones de cómo se debe enseñar geografía en todos los niveles.

La influencia de la geografía radical en la enseñanza de la geografía está marcada por “esa” intencionalidad, la cual implica y suscribe un compromiso con la transformación social, utilizando la ciencia geográfica como instrumento.

Denuncia la neutralidad de la educación y el conocimiento al servicio del sistema. Predomina el interés por los temas urbanos. Por esta última característica de la realidad actual, se confirma la pertinencia de este enfoque dado que la mayor parte de la población mundial vive en la ciudad. Los estudios urbanos debieran ser incluidos en la educación general de todo el mundo (Carter, 1972).

Otro elemento significativo de la geografía radical es el fundamento teórico relacionado con la producción social del espacio. En el ámbito de la docencia, lo anterior conduce a generar reflexiones en los estudiantes sobre la relación existente entre espacio y sociedad a lo largo de la historia.

En un plano específicamente más pedagógico, el aporte de la Geografía Radical a la educación geográfica en perspectiva de formación ciudadana, se puede identificar en tres aspectos: la selección de temas, la responsabilidad docente y las estrategias de enseñanza. Estos tres aspectos constituyen elementos o componentes a tener en cuenta en su conjunto para un currículum geográfico pertinente, no para ser utilizados de manera aislada o por separado, ya que el logro de objetivos referidos especialmente a habilidades del pensamiento y actitudinales quedarían incompletos.

En lo referido a **temas** y/o selección de contenidos, éstos principalmente son urbanos: localización y distribución, la concepción del espacio como constructo social y producción social del espacio, énfasis en las problemáticas contemporáneas: deterioro medioambiental, pobreza, desigual distribución del

ingreso, abordados desde la experiencia de los estudiantes, la realidad de su barrio, población, comuna. Se incorpora la vivencia espacial de los mismos.

Respecto a la **responsabilidad docente**, la geografía radical, apunta principalmente hacia aspectos éticos, promueve el establecimiento de compromisos con la transformación social, crea conciencia y llama a los docentes a no poner el conocimiento al servicio del sistema. En el contexto actual convendría cuestionarse en torno al currículo por competencias y al desarrollo del capital humano sin la incorporación del desarrollo del capital social y la debida ampliación de las capacidades humanas.

Denuncia la aparente neutralidad de la educación frente a los diferentes temas contemporáneos. Finalmente evidencia la capacidad de la geografía para analizar los problemas actuales.

Las estrategias. En este punto no existe prescripción al respecto sino más bien a partir de sus principios se desprenden algunas características comunes:

- Valorar la posibilidad de trabajar desde la realidad concreta dentro de un contexto social (barrio, pueblo, ciudad)
- Desarrollar modos de pensamiento geográficos: Posibilitar que los estudiantes se conviertan en geógrafos por si mismos.
- Se otorga gran importancia a la conciencia y formación ética.

De acuerdo a los aportes e incidencia de la geografía radical a la educación geográfica para la formación ciudadana, las temáticas que afectan al espacio urbano resultan ser relevantes por el impacto sobre las personas y sus modos de habitar la ciudad, entendida esta última como el espacio público, escenario de la

ciudadanía. De este punto de vista cobra real importancia abordar el tema de la segregación del espacio urbano en la ciudad de Chillán y generar aprendizajes geográficos significativos, contribuyendo al desarrollo de actitudes ciudadanas positivas hacia la problemática espacial.

La segregación del espacio urbano es un tema contemporáneo que ha cobrado vigencia en virtud de la discusión sobre la equidad y la pobreza en Latinoamérica, debido a que el aumento desmedido de la población ha expulsado a los más pobres a la periferia, situación que se ha replicado en ciudades intermedias de Chile central.

4. La segregación del espacio, como temática geográfica para la formación ciudadana.

La geografía Radical propone enseñar desde la praxis del educando, desde las realidades concretas del aula dentro de un contexto social de barrio, pueblo, ciudad. Significa poner el énfasis en las escalas locales para ampliar la comprensión de la realidad.

En lo que se refiere a problemáticas geográficas locales que afectan a la ciudad de Chillán, una de ellas, que se identifica a primera vista, es la ambiental, la contaminación por el uso de leña.

Sin embargo, existe otra, menos explícita o que tal vez genera mayor indiferencia al resultar obvia y común que es la referida al tema espacial – urbano, más específicamente la segregación espacial que la ciudad ha ido experimentando de

manera muy intensa a partir de la década del noventa (Azócar y otros 2006) y que ha generado una separación evidente y notoria del espacio urbano por clase y nivel socioeconómico. Ésta problemática constituye un “Espacio Pedagógico” que los docentes pueden optimizar para la enseñanza de la geografía en el contexto de las nuevas demandas.

La visibilización de la problemática de **segregación del espacio urbano** en la ciudad de Chillán y su incorporación en la enseñanza de la geografía permite además de todos los objetivos ya expuestos, estudiar y denunciar un fenómeno violento y presente en muchas otras ciudades intermedias del país, sobre el cual los jóvenes y ciudadanos se mantienen indiferentes o lo consideran normal, por no existir un cuestionamiento ciudadano sobre dicha problemática.

Al visualizar el fenómeno de la segregación del espacio urbano en Chillán, se debe partir desde la reflexión referida a que: *“la localización obedece a decisiones políticas con implicancias éticas porque un grupo o sistema económico decide de manera impersonal y deliberada dónde tiene que vivir la gente”* (Azócar y otros, 2003)

Las características del proceso en Chillán es similar al experimentado por muchas ciudades latinoamericanas, así lo evidencia la bibliografía sobre el tema (Azócar, Sabatini y otros) Es una respuesta violenta de la misma ciudad al crecimiento explosivo es una tendencia a la fragmentación y la segmentación social del espacio urbano. En un periodo inferior a 10 años aparecen zonas de segregación que acrecientan las brechas sociales. El rasgo más asombroso de este fenómeno es que pasa desapercibido por la mayoría de la población, debido

a que obedece a decisiones políticas sobre las cuales, la opinión del ciudadano común pareciera no tener mayor incidencia. Por lo mismo estos no sienten que el tema les corresponda por no afectarles directamente. Los estudiantes asumen como parte de la normalidad que existan poblaciones de bajo nivel socioeconómico con alta densidad de habitantes en los márgenes sureste de la ciudad y que por otro lado, en el sector noreste existan espacios segregados de alta plusvalía para la clase de mayores recursos económicos.

En Chillán se evidencia que el crecimiento de la población del 2% en 10 años no es proporcional al aumento de la tasa de construcción en el mismo periodo: 18,5% a 35,9% desde 1990 al año 2000 (Azócar, 2003) . Surgen barrios periféricos de viviendas sociales en el sureste de la ciudad y barrios residenciales en el sector noreste.

A partir de la década del noventa en adelante se acelera y profundiza el proceso urbano de segregación caracterizado por altas densidades en zonas pobres a raíz de políticas de erradicación de campamentos existentes en barrios consolidados, o de reemplazo de viviendas de emergencia por viviendas sociales.

Desde 1997 al 2000 se produce en Chillán un “Leap Frog” hacia el noreste de la ciudad, surgen nuevas “islas” residenciales con baja densidad de población. Mientras que hacia el sur este hay una alta demanda de sectores más pobres con viviendas de aproximadamente 30 metros cuadrados en promedio.

En el estudio de Azócar y otros (2003) se utilizó la metodología de la CEPAL NBI , la cual arrojó : 37% de hogares pobres, 32% mixtos, 18% de no pobres y

13% de vulnerables. El proceso de segregación se da por altas demandas asociadas a zonas pobres y vulnerables.

Los perfiles socioeconómicos reflejan patrones de localización en contextos específicos del paisaje, lo que genera una ciudad de fuertes contrastes y severos problemas ambientales:

- Histórica: Casco antiguo.
- Ciudad de los pobres: Sur este.
- Ciudad Nueva: Segregada, preferentemente hacia el noreste.
- Enclaves industriales.

Asumir estas problemáticas sociales e incorporarlas al curriculum es un desafío para la enseñanza de la geografía y a la vez constituyen temáticas contemporáneas relevantes en la línea de formación ciudadana, para ser abordadas con estrategias activas y participativas que contribuyan a estructurar una comprensión del entorno social y los oriente a actuar críticamente en la sociedad valorando el espacio geográfico y actuando responsablemente en él.

En este contexto no se puede obviar las inquietudes y desafíos docentes y estudiantiles respecto a la enseñanza geográfica para la formación ciudadana, la reflexión en torno a estas apreciaciones y su consideración en la propuesta geodidáctica, serán objeto de análisis en las páginas siguientes.

CAPÍTULO III. MARCO METODOLÓGICO.

1. Tipo de estudio y diseño de investigación.

El presente estudio se realiza bajo el paradigma cualitativo, ya que su propósito es comprender y reconstruir la realidad tal y como la observan sus actores. Estudia el significado que crean los individuos en este caso, sobre la formación ciudadana a partir de la enseñanza de la geografía.

Se trata de un estudio descriptivo y el diseño utilizado es Hermenéutico, esto quiere decir, que recoge necesidades, inquietudes, opiniones y proyecciones que a juicio de docentes y estudiantes la educación geográfica aporta a la formación de ciudadana. En esta investigación, se utilizará como un proceso de comprensión dinámico de fusión de horizontes, el cual es resultado de un proceso interrogativo, ofrece un marco para establecer diferentes criterios de relevancia, describe fenómenos, situaciones, concepciones y percepciones de las realidades educativas e intentan dar a conocer distintas miradas en torno a la fundamentación de la propuesta formación ciudadana y el aporte de la educación geográfica a la misma.

A partir de la hermenéutica se intenta comprender e interpretar el fenómeno sobre la base de las percepciones y creencias de los involucrados, alumnos y docentes.

2. Informantes.

Los informantes corresponden a:

- Docentes de Historia y Geografía: 50 Participantes en curso de apropiación curricular de docentes de Historia y Geografía de enseñanza media. (Universidad de Chile Santiago, Enero 2009.)
- 20 participantes del perfeccionamiento para profesores de Historia y Geografía: apropiación del enfoque Evaluación para el Aprendizaje (EPA) y mapas de progreso. (Chillán junio 2009.)
- 15 docentes participantes del VIII Encuentro Nacional de Jóvenes Investigadores Humanistas. (Chillán agosto 2009.)
- 10 Ex alumnos/as del colegio Instituto Santa María de Chillán, expositores del Encuentro de jóvenes investigadores humanistas, quienes trabajaron con la metodología de proyecto de investigación en el aula.

3. Técnicas de producción de datos.

Las técnicas de producción de los datos se detallan a continuación:

- Revisión de documentos y textos (fundamentación curricular vigente y propuesta de ajustes, otros)
- Registro de opiniones en curso de apropiación curricular de 50 docentes de Historia y Geografía de enseñanza media reunidos en un perfeccionamiento en la Universidad de Chile Santiago, enero 2009.
- Registro de opiniones: 4 sesiones del curso de perfeccionamiento para 20 profesores de Historia y Geografía: apropiación del enfoque EPA. Evaluación para el aprendizaje y mapas de progreso, realizado en Chillán junio 2009.
- Registro de notas y opiniones grupo focal: 15 Profesores de historia y geografía participantes del VIII Encuentro Nacional de Jóvenes Investigadores Humanistas, realizado en Chillán agosto 2009.
- Grupo focal de 10 ex alumnos de enseñanza media del colegio Instituto Santa María de Chillán, quienes trabajaron con la metodología de proyecto de investigación Chillán, junio 2009

Los datos se recogieron en diversos momentos y lugares. El análisis de los datos fue a partir de análisis hermenéutico, es decir, desde los propios informantes claves emergen categorías de análisis que serán presentadas.

CAPÍTULO IV. ANÁLISIS DE RESULTADOS.

El análisis tiene como fin la comprensión de un fenómeno social, estableciendo lineamientos que logren la explicación del mismo. En este caso particular está referido a las maneras y formas en que los docentes asumen la formación ciudadana desde la enseñanza de la geografía y cuán significativa es la metodología de proyecto de investigación en el aula para dicha formación.

La recopilación de información se hizo a través de los focus group, se consignaron notas. Los datos obtenidos se ordenan y “reducen”, contrastándolos con el marco teórico y objetivo general de manera sistemática, generando categorías y subcategorías de análisis.

Las categorías son dos y nacen del análisis de la información “recolectada”; las técnicas de recolección de datos y también de la información que proveyeron los diferentes sujetos estudiados, donde el **primera categoría** se desarrolla en torno a ***“Las dificultades, oportunidades e importancia de la enseñanza de la geografía para la formación ciudadana”***. Este eje se divide en tres subcategorías de análisis: Oportunidades y dificultades que identifican los docentes en el proceso de enseñanza aprendizaje de la geografía ; Importancia de la enseñanza de la geografía ; Desafíos de formación ciudadana para el proceso de enseñanza aprendizaje en geografía.

Segunda categoría *“Ventajas, oportunidades y dificultades de la metodología de proyecto de investigación en el aula”*. Se divide en tres subcategorías de análisis: Ventajas y oportunidades de la metodología de

proyecto de investigación en el aula para el proceso de enseñanza aprendizaje; dificultades a las que se ven enfrentados los docentes al escoger la metodología de proyecto de investigación en el aula para el proceso de enseñanza aprendizaje; el aporte de la metodología de proyecto de investigación en la formación ciudadana de los estudiantes.

En síntesis, esta investigación se ha sistematizado en torno a ejes que permiten relacionar, develar y/o descubrir a través de los actores docentes y estudiantes la importancia de la enseñanza de la geografía en la formación ciudadana.

Este capítulo se organiza de la siguiente manera:

Categoría 1: Enseñanza de la geografía y formación ciudadana.

Subcategorías:

- 1.1. Oportunidades y dificultades que identifican los docentes en el proceso de enseñanza aprendizaje de la geografía.
- 1.2. Importancia de la enseñanza de la geografía.
- 1.3. Desafíos de formación ciudadana para el proceso de enseñanza aprendizaje en geografía.

Categoría 2: Metodología de proyecto de investigación en el aula y formación ciudadana.

- 2.1. Ventajas y oportunidades de la metodología de proyecto de investigación en el aula para el proceso de enseñanza aprendizaje.
- 2.2. Dificultades a las que se ven enfrentados los docentes al escoger la metodología de proyecto de investigación en el aula para el proceso de enseñanza aprendizaje.
- 2.3. El aporte de la metodología de proyecto de investigación en la formación ciudadana de los estudiantes.

Categoría 1: Enseñanza de la geografía y formación ciudadana.

Subcategoría 1: Oportunidades y dificultades que identifican los docentes en el proceso de enseñanza aprendizaje de la geografía.

Los docentes se sienten en medio de muchas dificultades que se refieren a cuestionamientos a su función, presión por conciliar innovación en el aula y resultados exigidos en la prueba de selección universitaria. Realizan intentos a través de la enseñanza de la Historia más que de la geografía, porque argumentan, no hay definiciones claras y aún persiste la creencia que la geografía enseña a dibujar mapas y planos y que hombres y mujeres estamos condicionados por el espacio geográfico. Se sienten cuestionados y al mismo tiempo ellos cuestionan a sus pares de enseñanza general básica que ejercen docencia hasta cuarto básico, debido a que consideran una falta de manejo conceptual que provoca un quiebre en quinto básico por falta de rigurosidad conceptual, creen que es necesario de 1º a 4º básico enfatizar en el desarrollo de habilidades más que en los contenidos.

En el desarrollo del curriculum escolar existen clases dinámicas como las salidas a terreno, lo que permite al docente enseñar de manera más flexible y concreta conceptos geográficos complejos, sin embargo ocurre que la poca disponibilidad de tiempo, falta de recursos o excesiva burocracia al momento de solicitar autorización, hace que éstas sean escasas, por el esfuerzo que le demanda al docente.

“La dificultad de la enseñanza radica en la falta de conducta de entrada de niños y niñas, ya que éstos experimentan un descenso en sus notas en quinto año, falta rigurosidad conceptual” (docente de la RM)

Subcategoría 2: Importancia de la enseñanza de la geografía.

Existen dificultades para la enseñanza de la geografía, los docentes opinan que la Historia responde al mundo globalizado, mientras que la Geografía no se sabe, quizás a la relación entre el hombre y el espacio. Es generalizado el hecho de atribuirle a la Geografía cómo se debe interpretar un mapa, un plano, más allá de enseñar la forma de relacionarse y ubicarse y cómo está condicionado el hombre por el espacio.

El ajuste curricular es muy radical en el sector respecto de la importancia que debe tener la geografía, anteriormente se “desdibujaba” en el amplio espectro de las Ciencias Sociales y ahora cobra fuerza y relevancia para la cual no se sienten preparados. Se preguntan:

“¿Qué es lo que hay que enseñar en Geografía? No hay claridad” (docente 3 de historia, jefe técnico de un colegio región metropolitana)

Otra preocupación de los/las profesores/as son las mediciones externas y ante la propuesta de incorporar temas que fomenten la formación ciudadana, la reacción es señalar :”¿Cómo se compatibiliza?” *“Es válido enseñar geografía crítica; pero qué hacemos con la preparación para rendir la Prueba de Selección Universitaria, PSU?”*. (docente 4 colegio particular pagado de la Región Metropolitana).

A lo anterior se suma un “quiebre” entre enseñanza básica y media en lo referido al manejo conceptual de los estudiantes, debido a la carente preparación en geografía de los docentes generalistas que se desempeñan en el ciclo básico. Se identifica una ausencia de articulación pedagógica en los colegios que genera ausencia de conductas de entrada cuando los niños ingresan a la enseñanza media.

Los /las docentes perciben una “imposición” de los conceptos fundamentales que se deben enseñar.

Es necesario enfatizar en el desarrollo de habilidades, especialmente en la enseñanza básica. Esta debiera estar centrada en la arquitectura del conocimiento para potenciar el saber aprender. Los profesores creen que se debe poner el acento en que los estudiantes adquieran un buen dominio de lenguaje técnico propio de las Ciencias Sociales.

La urgencia de enfatizar en el desarrollo de habilidades en la arquitectura del conocimiento es para cerrar la brecha aludida anteriormente.

Subcategoría 3: Desafíos de formación ciudadana para el proceso de enseñanza aprendizaje en geografía

La formación ciudadana no se puede reducir al ejercicio del voto, sino a la responsabilidad, enseñando que la participación debe ser entendida como un deber, una responsabilidad activa. *“Una recuperación de la identidad”*.

Los jóvenes sí tienen inquietudes y compromisos ciudadanos, en los lugares donde viven. Los docentes señalan que existe una gran participación de los

alumnos en causas solidarias y sociales así como en clubes deportivos, grupos ecológicos, ONGs, grupos de intereses, etc. Por lo tanto, existe una falacia respecto que ellos no tienen interés o son indiferentes a lo que acontece en la sociedad. Es un hecho indiscutible la apatía por la participación electoral, pero no así en otros movimientos sustentados en reivindicaciones sociales.

Los profesores sostienen que no existe desde el Ministerio de Educación orientaciones claras respecto de la formación ciudadana, cada cual lo aborda desde su mirada, hay experiencias en todos los colegios, vinculadas al medioambiente especialmente: *“En mi colegio se han implementado durante los años 2008 y 2009 un proyecto medioambiental de reciclaje de basura y desechos con un alto compromiso de los estudiantes”* (docentes 3 y 4 colegios de la Región Metropolitana).

A juicio de los docentes el Ministerio de Educación debe responsabilizarse y hacerse cargo del tema de formación ciudadana , reponiendo horas de Educación Cívica y articulando de manera formal proyectos y programas de estudio donde el tema de ciudadanía esté explícito y con orientaciones claras para aplicarlo en el aula.

Asimismo debiera incorporarse la cultura y el discurso juvenil para cerrar la brecha entre la escuela y la cultura del joven, es decir enseñar ciudadanía pero desde los espacios y conceptos significativos para los estudiantes y no desde los parámetros adultos, reduccionistas que relacionan la formación ciudadana exclusivamente con el ejercicio del derecho a voto

Categoría 2: Metodología de proyecto de investigación en el aula y formación ciudadana.

Subcategoría 1: Ventajas y oportunidades de la metodología de proyecto de investigación en el aula para el proceso de enseñanza aprendizaje.

El grupo de docentes que ha aplicado la metodología de proyecto de investigación de aula tiene una mirada optimista respecto del logro de aprendizajes de sus estudiantes. Los docentes creen que al ser capaces de problematizar el aprendizaje no solo logran conocimientos significativos, sino que también reflexionan cómo logran alcanzar estos.(Metacognición)

Los estudiantes, son protagonistas de sus aprendizajes, resuelven las interrogantes escogiendo el problema desde su experiencia, determinan el hecho, lo abordan desde su propia percepción de actor y desde otros actores, se plantean objetivos a lograr, buscando un camino propio de resolución, a partir de la experiencia, la observación en terreno y la teoría.

Los docentes sostienen que los estudiantes problematizan el aprendizaje, lo que facilita el desarrollo del pensamiento crítico.

“El trabajo sistemático en la sala de clases, les permite adquirir herramientas de análisis y validez de la información.” (docente de Historia y Geografía de un colegio de la ciudad de Concepción)

Los estudiantes escogen los temas de investigación, esto permite a los docentes y comunidad realizar análisis de discurso juvenil. Y de esta manera acercarse a

sus demandas e inquietudes. Analizan y concluyen, declarando, incluso compromisos transformadores.

Los docentes opinan que el coloquio es una instancia de socialización que les permite a los estudiantes ampliar la discusión entre pares, discutir y educar la tolerancia y a ellos como profesores establecer líneas de trabajo común en el área de la formación en investigación.

A largo plazo, genera la formación de una masa crítica, motivada hacia la investigación y el compromiso ciudadano en lo referido a la discusión y debate de ideas

Los estudiantes que han desarrollado un proyecto de investigación se han sentido construyendo conocimiento, el cual, a su juicio, ha sido pertinente porque ha partido desde su propio interés y les ha permitido explicarse fenómenos del contexto local de los cuales han tomado conciencia que son globales. El conocimiento pasa a tener otro significado: no absoluto si no conocimiento válido pero cambiante. Se produce en mucho de ellos un proceso de autorregulación: metacognición.

En cuanto a lo estrictamente referido a formación ciudadana, la socialización del coloquio en el cual exponen sus resultados, les ha permitido ampliar su ámbito de discusión, aceptar opiniones ajenas, desprejuiciarse, abrir la mente, la comprensión de otras realidades y finalmente empoderarse.

Subcategoría 2: Dificultades a las que se ven enfrentados los docentes al escoger la metodología de proyecto de investigación en el aula para el proceso de enseñanza aprendizaje.

La primera desventaja o problema identificado por los docentes es la falta de una red formal permanente que permita trabajar con líneas de trabajo común durante el año. Otra debilidad es que la actividad no se ha sistematizado para poder ser replicada en otros establecimientos. No existe evidencia formal consignada de la actividad a modo de bitácora o publicación, esto no sólo limita la discusión pedagógica sino que impide, mejorarla o enriquecerla.

También existe poco apoyo de las autoridades educativas para la realización del coloquio, existe escasez de recursos no solo para el desarrollo del mismo sino que para publicar las investigaciones de los jóvenes. La actividad queda remitida a una provincia, sin la posibilidad de ser difundida ampliamente.

Los docentes demandan más actividades e instancias formales para el intercambio pedagógico y formativo de los docentes que generen oportunidades para trabajar esta metodología de manera más sistemática y amplia con todos los estudiantes en la sala de clases.

Subcategoría 3: El aporte de la metodología de proyecto de investigación en la formación ciudadana de los estudiantes.

Los estudiantes se sienten construyendo conocimiento significativo sin que los profesores les entreguen todo: seleccionan y ordenan lo que aprenden.

La elección de temas es de acuerdo a sus intereses, de la investigación proviene el conocimiento adquirido. Consideran que les permite una preparación para la metodología de investigación de primer año de universidad, aprenden a investigar, a estructurar un trabajo, un problema, una hipótesis, también a exponer, se adquieren y desarrollan estrategias para comunicar las ideas a otros/as.

“Desarrollé mi habilidad de relación, síntesis, aplicación” (Estudiante de 2º año de geografía, ex alumno Instituto Santa María de Chillán).

Los alumnos perciben que les ayudó a descubrir sus habilidades y a sentirse protagonista de su aprendizaje, ya que el profesor actuó solo como guía. Desarrollaron habilidades de comunicación, transmisión de conocimiento y habilidades de oralidad. Les otorgó la posibilidad de explicarse fenómenos del contexto actual y pudieron investigar y saber más en torno a un tema sobre el cual hay una conciencia previa, permitiéndoles conocer, a partir de la realidad, y aprendiendo a entender que los procesos locales están insertos en procesos globales.

A juicio de ellos, generan conocimiento, hacen ciencia, aprenden a investigar y el conocimiento ya no es percibido como una verdad, llegan a conclusiones sobre las cuales tienen conciencia que no son irrefutables.

“Construir conocimiento como aporte, entendiendo que la ciencia también es infalible”. (ex alumna Instituto Santa María de Chillán, estudiante de 3º Pedagogía en Historia)

“Genera un proceso de metacognición y autorregulación de lo que sé y lo que no sé” (opinión de ex alumna, estudiante de tercer año de pedagogía).

Los exalumnos opinan que la experiencia metodológica les permitió comprender que el aprendizaje no ocurre sólo en la sala de clases.

Respecto al coloquio, manifiestan una mejor disposición para aprender en un evento de esa naturaleza ya que , *“son estudiantes igual a uno y por lo tanto interlocutores válidos”* (ex alumna Instituto Santa María de Chillán, estudiante de 4º año de Derecho).

Los estudiantes reconocen que el coloquio les ofrece la posibilidad de desprejuiciarse, “abrir la mente”, además de compartir, discutir y ocuparse de la contingencia, los capacita para de ponerse en el lugar del otro, los educa en la tolerancia, reúne gente de opinión diversa, con la cual se establece diálogo.

“Se rompe la burbuja, yo adquirí conciencia del grave problema del medio ambiente. Permite la comprensión de otras realidades.” (ex alumna Instituto Santa María, estudiante de literatura)

El “Sentirse capaz” (sentirse empoderado) y poder plantearse nuevos desafíos, es una declaración que se repite durante el grupo focal, el hecho de haber enfrentado a un auditorio de pares para compartir las conclusiones de su trabajo es una experiencia que les marcó en lo referido a su autoestima.

“El contacto con la realidad, me hizo sentir superada y por lo mismo desprejuiciada.” (ex alumna Instituto Santa María, estudiante de trabajo social).

Para ellos es una experiencia potente estrechar lazos con personas diferentes y descubrir una mirada común, lo que está directamente relacionado con la formación ciudadana, “el sentirse parte de algo en común”, en este caso es el área humanista y la mirada común del ser humano y la sociedad.

Los estudiantes consideran que no sirve hacer sólo la investigación, debe realizarse el coloquio, por la convergencia de ideas, la promoción del debate y el cuestionamiento, forjando el carácter.

“Permite comprender otras realidades. Se obtienen miradas diferentes y no se ven las cosas como absolutas. Genera y promueve una visión más crítica.” (ex alumna Instituto Santa María, estudiante de geografía)

Para los estudiantes la experiencia del coloquio es fundamental en lo referido a la formación ciudadana, a juicio de ellos, es en esa instancia donde se producen los mayores aportes a su formación en ese ámbito. *“El coloquio permite cautivar y “enganchar” a otros. La retroalimentación que se da durante el coloquio genera una muy buena autocrítica. Sin coloquio no hay ganancia”.*

” (ex alumna Instituto Santa María, estudiante de literatura)

Es te espacio convoca, reúne, eso va contra la segregación de la educación, el contexto del colegio es reducido y estas actividades lo amplían. Cobra más importancia al crear un espacio de discusión y debate en la enseñanza media.

CONCLUSIONES.

En el contexto nacional, el tema de la formación ciudadana cobra especial importancia y, a la vez abre, una discusión en torno a la finalidad educativa en general y de la educación geográfica en particular. Frente a estudiantes y docentes sujetos a un currículum único, nacional, prescriptivo, que en la actualidad apunta con fuerza hacia la formación de competencias por sobre la expansión del proyecto individual de cada ser humano y del impacto del mismo en su entorno social, las propuestas educativas críticas o transformadoras forman parte de proyectos educativos más humanizadores que pretenden lograr la formación integral de los jóvenes y promover en ellos un compromiso ciudadano.

En los últimos cinco años se han producido cambios importantes en el marco legal que rige a la educación chilena y claramente, las últimas modificaciones al currículum nacional materializadas en la elaboración de los programas de estudio aprobados de quinto año básico a primer año medio (2009), profundizan el carácter prescriptivo de lo que el docente debe realizar en el aula, restringiendo la libertad pedagógica, reemplazándola por criterios específicos y precisos de los cuales se debe rendir cuenta en mediciones externas.

El escenario educativo también se caracteriza por la falta de claridad respecto de los lineamientos pedagógicos. A partir de la socialización de los ajustes curriculares y nuevos planes y programas de estudio se ha mantenido una situación de “marcha blanca” hasta el presente año, extendida oficialmente para el año 2012, por lo cual los docentes están sujetos a programas transitorios en los

cuales se mezcla lo anterior y lo “ajustado”, como una forma de no omitir contenidos mínimos obligatorios, ni objetivos fundamentales, prerrequisitos de aprendizajes posteriores.

Este contexto, enfatiza algunos rasgos que inciden en la enseñanza no solo de la geografía, sino de todos los sectores de aprendizaje. Éstos se ven afectados y limitados por decisiones y orientaciones a nivel central que sostiene y legitima un concepto de calidad de la educación basado en el nivel de rendimiento obtenido en mediciones externas y posición en el ranking nacional. A esto se suma el modelo de rendición de cuentas impuesto a los directores en función del logro de metas de aprendizaje y objetivos institucionales. Esto resta autonomía, no sólo a la institución sino al docente, quien limita las actividades creativas que no propenden a las metas establecidas desde la Dirección o coordinaciones pedagógicas de los establecimientos.

Los esfuerzos para entregar una educación de calidad han justificado las acciones anteriores generando un contexto que no se puede ignorar y a partir del cual se deben realizar los cambios sugeridos en la propuesta metodológica.

Existe una falta de discusión política frente a estos temas y una nula discusión ciudadana. La opinión pública, en general, y las familias en particular, valoran de los rankings y las estadísticas al momento de elegir un colegio para sus hijos, así como los vínculos sociales que éstos les pueden reportar. Con ello reafirman el concepto de calidad como sinónimo de buenos rendimientos en SIMCE y PSU, por sobre la formación ciudadana, espiritual o artística.

Un elemento significativo del contexto que se debe sumar es la educación de élite, la cual no forma parte de las discusiones actuales; goza de un estado de indiferencia que le permite reinventarse y replegarse con total libertad para reproducir la segregación social de nuestro país, lo cual se contrapone con los principios de una formación ciudadana.

Las familias denominadas ABC1 buscan escuelas prestigiosas que den formación académica y permita a sus hijos, desempeños óptimos en su inserción universitaria y laboral. Además, garantizan la inserción de los jóvenes en un universo semejante al de la familia; ofrecen una experiencia escolar rica en aprendizaje y brindan una red de pertenencia y vínculos sociales para el futuro.

Las instituciones de élite pueden tener proyectos pedagógicos distintos: Unas se orientan a la formación para un mundo competitivo y globalizado, otras se aferran a la preparación tradicional y religiosa o se orientan a la formación academicista.

Sin embargo, todas buscan lo mismo: **homogeneidad**, tener un grupo de pertenencia que comparte los valores no sólo refuerza la identidad en una etapa fundamental, también ayuda a transitar hacia un mundo cambiante.

Frente al contexto anterior a los jóvenes se les debe educar en la responsabilidad, la participación, debido a que la igualdad social se logra, en la medida en la que se reconoce que la participación necesita de un aprendizaje mutuo entre administraciones y sociedad civil, implica el respeto mutuo de valores y culturas, el valor de los conocimientos locales, la elaboración de códigos de

conducta y de lenguaje apropiados y accesibles, a través de un proceso educativo que comienza en la infancia y la juventud pero que se prolonga a lo largo de la vida adulta. Implica también la necesidad de favorecer, por parte de las instituciones, el aprendizaje de la participación, no como una alternativa a la democracia representativa, sino como un vector que la fortalece y la dota de contenido político, social, económico y cultural.

A partir de la revisión bibliográfica e indagación con actores docentes y estudiantes, el análisis revela una necesidad de abrir una discusión académica respecto de los fines y objetivos estratégicos de la enseñanza de la geografía.

Los desafíos y demandas hacia esta ciencia y a la enseñanza de la misma, apuntan a contextualizarla a la realidad inmediata del estudiante con el fin de aportar a su formación y compromiso de ciudadanía.

Se concluye que los docentes, conscientes de esta responsabilidad reconocen dificultades para materializar este propósito, como la aparente vinculación exclusiva que tiene la formación ciudadana sólo con la historia y la educación cívica, a partir del reduccionismo conceptual, “que la ciudadanía se ejerce sólo con la participación electoral”. Consecuencia de ello es la falta de claridad para identificar las oportunidades pedagógicas que ofrece para ese propósito la enseñanza de la geografía.

Se identifican y reconocen deficiencias conceptuales y metodológicas en la formación inicial de los docentes en el área de la geografía, lo cual limita la enseñanza a conceptos básicos a través de métodos memorísticos y descriptivos, que restringen las posibilidades de incluir temas contemporáneos y metodologías

activas pertinentes y significativas para los estudiantes, quienes, como se pudo constatar, a partir de la opinión de los propios docentes, sí tienen compromisos ciudadanos en su entorno inmediato, los cuales no han sido incorporados por la escuela ni por el curriculum. Esto constituye una oportunidad y un desafío del cual debiera encargarse la educación e incorporarse al proceso de enseñanza aprendizaje.

A partir de la indagación referida a la importancia y aporte de la metodología de proyecto de investigación en el aula y su pertinencia para trabajar en temas geográficos contemporáneos se puede concluir que los actores docentes y especialmente los estudiantes reconocen en ella una potente actividad de aprendizaje autónomo con especial énfasis en la educación para la participación ciudadana desde una triple óptica:

Motiva la participación, a través de la sensibilización de los estudiantes y validación del discurso juvenil, ya que la investigación, si bien está contextualizada en un tema geográfico central, que en este caso es la segregación del espacio urbano, el estudiante enfatiza en aquel rasgo específico que más le interpela: la historia de la segregación, las condiciones de vida de las personas, la distribución de los áreas verdes, las comparaciones, etc . Con ello los estudiantes se involucran en los problemas de su entorno, comprenden que son consecuencia de la acción y por lo mismo provocan en ellos cambios de actitudes favorables a la promoción de los valores asociados a la participación; tales como la corresponsabilidad democrática, la tolerancia, la solidaridad, la apertura a lo

público, el civismo, etc, Comprenden que son valores irrenunciables de cualquier proyecto asociativo juvenil.

Por otra parte la actividad pedagógica, promueve y fomenta **La educación para la participación**, a través del fomento del debate en la socialización de los resultados de la investigación. Constituye un espacio pedagógico que fomenta una auténtica cultura participativa, que incluye la capacidad de hacer propuestas, de diálogo y trabajo conjunto, de entender al diferente como aliado y no como adversario o enemigo, de generación de consensos operativos, en definitiva, de generación de un capital social participativo en el ámbito de lo personal y lo colectivo.

Los actores estudiantes tienen claridad respecto de la necesidad de que se produzca en el ámbito de la educación, al interior y fuera del aula, una **apertura de posibilidades de participación**, a través del diálogo amplio y democrático entre docentes y estudiantes, lo que otorgará un auténtico sentido de participación, porque también comprenden que la ciudadanía no consiste únicamente en “tener” derechos, sino en “tener la capacidad y las oportunidades efectivas” que garanticen su ejercicio.

La educación es uno de los medios más poderosos a través del cual lograr una igualdad de oportunidades que permitan avanzar hacia una igualdad social, hacia una sociedad más justa y democrática.

El estudio de un tema tan contemporáneo, sensible y pertinente a la vida del estudiante como es la segregación del espacio urbano, promueve el desarrollo no sólo de habilidades del pensamiento sino de actitudes favorables que impulsan el

crecimiento integral y desarrollo de potencialidades de toda persona, independientemente de su condición social, económica o cultural con el objeto de que éstas, a su vez, construyan una sociedad democrática activa donde la ciudadanía se viva con responsabilidad, armonía y como sujeto activo.

La propuesta visibiliza y expone un problema urbano que afecta a la gran mayoría de las urbes contemporáneas y a todas las ciudades grandes e intermedias de Chile. Se realiza desde la experiencia cercana del estudiante con el propósito de relacionarse con su entorno, y de esta manera hacer del proceso de enseñanza aprendizaje de la geografía una actividad educativa permeable a las apuestas y sugerencias que vengan de fuera para así evitar el estancamiento.

La demanda hacia la enseñanza de la geografía es formar ciudadanos que provoquen cambios, para ello, no se puede esperar un fortalecimiento del curriculum, mientras esto sucede se pueden incorporar cambios en metodologías y temas significativos que se conviertan en acciones emancipadoras. Para ello los docentes deben tomar el control y actuar con libertad y juicio, mejorando no sólo los resultados de aprendizaje sino el arte de enseñar. Impulsando al docente a investigar y experimentar en el aula confiando en su propio juicio y formación, por sobre cualquier prescripción centralizada. Las propuestas didácticas en este sentido lejos de ser presuntuosas recomendaciones irrefutables, son especificaciones inteligentes de ser aplicables en el aula.

Final y coherentemente con los objetivos e hipótesis planteados, respecto del aporte que la educación geográfica realiza a la formación ciudadana, se puede sintetizar este aporte en cuatro aspectos: necesidad de visibilizar la geografía en

el currículum; urgencia de cambiar los modos y formas de enseñanza de la geografía; especificar de modo más preciso las habilidades que desarrollan actitudes favorables a la formación ciudadana e incorporarlas al currículum y, finalmente, establecer las ventajas específicas que la propuesta metodológica tiene para el sector de aprendizaje, referido a la formación ciudadana.

En el primer aspecto, la geografía se visibiliza a partir de la pregunta en torno a qué se enseña, esto describe el sentido fundamental y estratégico de la enseñanza de la misma. De esta forma se supera el formalismo a favor de enfatizar en principios dirigidos al desarrollo sostenible, la educación de la conciencia y formación ética de los estudiantes. El planteamiento de preguntas problematizadoras, otorga sentido a las temáticas abordadas, presentando el espacio no como un receptáculo sino como el resultado de interacciones sociales y políticas.

Las prácticas docentes deben transitar del autoritarismo a un proceso liberador; de la dominación al acompañamiento para que el estudiante logre la conquista personal del conocimiento. Para ello, el docente debe procurar no remitirse exclusivamente a los textos de estudio, sino que incluir el saber científico y la experiencia personal, aplicando la geografía a la vida de los jóvenes, para despertar el sentido crítico de su contexto.

La enseñanza de la geografía debe desarrollar actitudes favorables para la formación ciudadana. El aprendizaje del espacio fortalece la construcción de la subjetividad en los estudiantes, permite avanzar en el plano de la socialización y

en la perspectiva del desarrollo sostenible, formando en el compromiso, la solidaridad, el trabajo por la justicia y denuncia en contra de los sistemas opresivos, con la finalidad de desarrollar el pensamiento crítico y reflexivo a partir de la realidad inmediata.

Se debe priorizar la incorporación de temas urbanos, y otros tales como la pobreza, ghettos, condiciones de vida, bienestar social, y proponer la formación de un sujeto que sea también un proyecto de vivencia social con sentido de pertenencia. Se debe capacitar a los estudiantes para provocar cambios a partir de la apropiación de su personalidad y conquista de la conciencia superior del propio valor geográfico, su función en la vida, sus derechos, los deberes que les otorgarán una actitud cívica responsable, la empatía y compromiso con la solución de los problemas sociales.

La propuesta metodológica constituye un ejemplo ilustrativo de la enseñanza de la geografía como aporte a la formación ciudadana debido a que en primer lugar, el objeto de estudio forma parte del entorno cercano del estudiante. Hay un acercamiento a la cotidianidad. Se privilegia un conocimiento como pregunta, cuya respuesta se busca y no se entregan como verdades dadas.

Se desarrollan las habilidades de indagación generando el rigor en la expresión del pensamiento y manejo de la información. Además se desarrolla la capacidad para argumentar y debatir en las oportunidades de aprendizaje que brinda el profesor.

Al abordar el tema de la segregación del espacio urbano en Chillán, se promueve la valoración de la realidad, percibiendo las problemáticas y contradicciones de la sociedad. El docente enseña desde realidades concretas del contexto social de barrio, pueblo o ciudad, enfatizando en las escalas locales, para ampliar la comprensión de la realidad. De esta forma se estudia y denuncia un fenómeno violento y presente en otras ciudades intermedias de Chile sobre el cual hay indiferencia o una actitud de normalidad y que los alumnos abordarán desde una investigación rigurosa y con actitud crítica.

SEGUNDA PARTE.

PROPUESTA DIDÁCTICA

**ESTUDIO DE LA SEGREGACIÓN DEL ESPACIO URBANO DE LA CIUDAD DE
CHILLÁN A TRAVÉS DE LA METODOLOGÍA DE PROYECTO DE
INVESTIGACIÓN EN EL AULA.**

ÍNDICE

1. Fundamentación	72
• Fundamentación general.	72
• Fundamentación pedagógica, curricular	80
2. Diseño de la propuesta: Estudio de la segregación del espacio urbano de la ciudad de Chillán a través de la metodología de proyecto de investigación en el aula.	86
• Índice general.	86
• Cuadro sinóptico- resumen.	88
• Desarrollo de la propuesta.	91

1. Fundamentación general.

La propuesta didáctica titulada: “Estudio de la segregación del espacio urbano de Chillán a través de la metodología de proyecto de investigación en el aula”, es producto del análisis precedente y obedece a la necesidad de presentar una alternativa coherente con la cual abordar temas relevantes del contexto cercano de los estudiantes y analizarlos de una manera ordenada y consecuentemente activa para que el docente pueda mejorarla y replicarla con el fin de lograr aprendizajes significativos y actitudes favorables hacia la formación ciudadana. Se organiza en torno a tres ejes fundamentales:

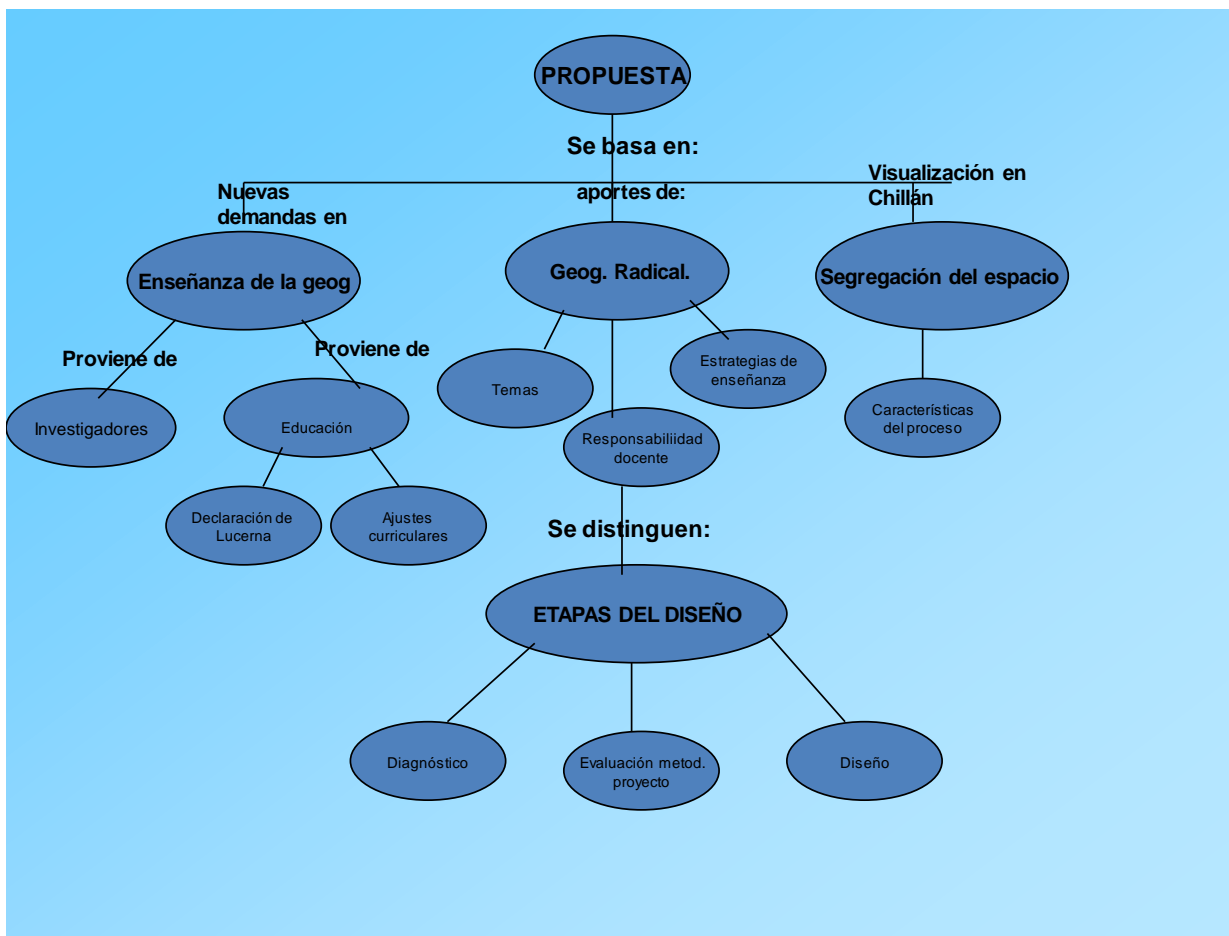
- Contribución a la formación ciudadana de los estudiantes, a través del desarrollo del programa de estudios de tercer año medio del sector de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.
- Desarrollo de conceptos y habilidades del pensamiento propios de la geografía y actitudes favorables a la formación ciudadana, tales como : la empatía la identidad, la pertenencia y la solidaridad.
- La elección de un tema relevante como es la segregación del espacio urbano en la ciudad de Chillán y una metodología activa denominada metodología de proyecto de investigación en el aula.

La didáctica debe ir acompañada de una reflexión sobre la disciplina y su epistemología, pero especialmente sobre su fin último que es que los jóvenes se conviertan en aprendices potentes, independientemente de su origen sociocultural

o económico”. Esta demanda exige pasar de un currículo restringido a uno liberador y emancipador que aporta a la construcción de significados individuales y colectivos.

La propuesta ser una contribución al aprendizaje de la geografía y la formación ciudadana en la selección de temas, las estrategias de enseñanza, el desarrollo del pensamiento espacial y de las habilidades geográficas.

Mapa conceptual propuesta metodológica: “**Estudio de la segregación del espacio urbano de la ciudad de Chillán a través de la metodología de proyecto de investigación en el aula.**”



Fuente: elaboración propia.

La metodología de proyecto de investigación en el aula.

La metodología que forma parte del diseño es denominada: **“Metodología de proyecto de investigación en el aula”**.(mtpa) Consta de dos etapas: una investigación desarrollada dentro del aula y un coloquio, en el cual los estudiantes exponen y debaten los resultados de sus investigaciones.

Esta metodología ha sido utilizada a partir del año 1998 como una innovación pedagógica en el plan diferenciado de Historia y Ciencias Sociales: Ciencias sociales y realidad nacional en el cual se integra al programa de estudio el desarrollo de una investigación en el área de la Historia o la Geografía utilizando los pasos de la metodología de investigación. Se entrega a los estudiantes las directrices generales para que ellos descubran el itinerario que debe seguir un investigador para generar conocimiento y teoría; aprenden a plantear preguntas de investigación, hipótesis, objetivos, técnicas de análisis, etc. También invita a investigadores locales a que se transmitan su experiencia.

Posteriormente, los propios estudiantes realizan la elección de alguna temática relevante no sólo para el sector de aprendizaje, sino significativa para ellos y proceden a desarrollar durante alrededor de 30 horas de clases su propia investigación, la cual es supervisada en sus estados de avances por el docente guía del curso.

La segunda parte de esta experiencia pedagógica es la organización de un coloquio en el cual los estudiantes exponen los resultados de su investigación y debaten en torno a sus conclusiones.

A partir del año 2000 la instancia se fue ampliando a otros colegios de la comuna, provincia y posteriormente, el 2002, la convocatoria se amplía a colegios de diferentes partes del país. Asisten alumnos ponencistas desde Antofagasta a Chiloé, con las más variadas investigaciones en torno al ser humano y la realidad contemporánea.

Desde el año 2002 ininterrumpidamente hasta el 2010 se ha realizado a nivel nacional esta experiencia donde jóvenes de tercer o cuarto año medio exponen el resultado de investigaciones y luego discuten sus conclusiones con alumnos pares de distintas partes del país y de colegios de las diferentes modalidades de enseñanza: particular pagado, subvencionado, municipalizados.

La realización de esta experiencia pedagógica, promueve en los estudiantes la capacidad de inquirir, interpretar y analizar información relevante para el sector de Historia y Ciencias Sociales.

Aunque en los programas de estudio vigente no se encuentre consignado de manera explícita, esta actividad tiene por objetivo principal desarrollar en los estudiantes la capacidad de investigar y crear conocimiento original siguiendo los pasos del método científico.

En el transcurso de la actividad se refuerza en los estudiantes la capacidad de buscar, inquirir, recopilar información a partir de fuentes, sistematizar la información, analizarla y luego establecer conclusiones a partir de los resultados obtenidos.

En el coloquio, actividad de difusión y exposición de las conclusiones se aporta, además, al desarrollo de la capacidad de transmitir oralmente los resultados y discutir los alcances e impacto de los análisis y el de otros estudiantes. Se refuerza el valor de la tolerancia a ideas que son diferentes a las propias.

La apreciación de los profesores y alumnos, ha sido positiva, por lo cual se pueden precisar algunos logros visualizados en los alumnos durante estos años a nivel local y nacional. Entre otros se pueden señalar:

- Interés y dedicación por la investigación valorando la posibilidad que ésta ofrece de generar conocimiento.
- El logro de aprendizajes significativos en el área de las ciencias sociales en las cuales desarrollan el tema de investigación.
- Aprendizaje de las técnicas de recopilación, sistematización y análisis de información relevante.
- Aprendizaje de metodologías y enfoques de investigación en el área de las Ciencias Sociales.
- Desarrollo de la expresión oral y la capacidad de discutir, debatir y argumentar.
- Uso de las tecnologías de información y comunicación , en el desarrollo de la investigación y presentación de resultados.
- En el ámbito de la formación ciudadana, el desarrollo de la tolerancia frente a ideas contrarias u opuestas, conocer variadas visiones del mundo

y de la realidad social, representadas en compañeros provenientes de otras regiones y otros niveles socioeconómicos y socioculturales.

Finalmente, se debe señalar el impacto no sólo en la Unidad Educativa sino en la ciudad y en la provincia donde está inserto el establecimiento. La cobertura de los medios de prensa locales y la participación de la comunidad en las conferencias convierten a la actividad en un medio de difusión cultural.

Etapas Metodología de proyecto de investigación en el aula.

a. Desarrollo de la investigación.

Los alumnos escogen un tema dentro del ámbito de las ciencias sociales en el cual desarrollarán la investigación individual, problematizan el tema, establecen los objetivos de investigación, escogiendo el enfoque de investigación con el cual trabajarán (todo estos pasos son guiados por el profesor de asignatura), recopilan información teórica que sustente la investigación, establecen un cronograma de actividades y presentan su anteproyecto de investigación, el cual es revisado y corregido en los aspectos formales por parte del profesor. Luego, el alumno incorpora las sugerencias y comienza a desarrollar la recopilación de la información. El profesor debe dedicar al menos dos horas semanales de la clase al monitoreo y evaluación de los estados de avance de los estudiantes, ya que en esta etapa necesitan revisar los objetivos de investigación que guían el trabajo.

b. Coloquio: presentación, discusión y debate de los resultados de las investigaciones

Es una instancia pública en la cual los estudiantes exponen, durante veinte minutos, los resultados y posteriormente tienen diez minutos para contestar dudas, hacer aclaraciones y recibir alcances de otros estudiantes. Este encuentro se realiza a nivel nacional y, en marzo de cada año, se realiza la convocatoria, luego de ello los alumnos comienzan el proyecto.

Los profesores que guían las investigaciones y participan cada año de este encuentro van conformando una red que trabaja el tema de la investigación con estudiantes de tercero y cuarto año de enseñanza media. Por lo tanto, se han acordado criterios y parámetros.

Los objetivos planteados en esta actividad son:

- Plantear problemas de investigación dentro del área de las Ciencias Sociales, Lenguaje, Literatura y Filosofía.
- Desarrollar en los alumnos la capacidad de inquirir, buscar y conocer información proveniente de diversas fuentes.
- Desarrollar la capacidad de sistematizar, ordenar y analizar la información obtenida.
- Discutir las conclusiones propias y de otras investigaciones.
- Practicar la tolerancia respecto de las opiniones divergentes.
- Elaborar conclusiones en torno a la investigación realizada y exponer ante un público variado de estudiantes provenientes de diversos colegios del país.

Fundamentación pedagógica curricular

El diseño de la propuesta didáctica tiene por objetivos generales:

- Enfatizar en la perspectiva espacial de la geografía en el curriculum, con el fin de desarrollar en los estudiantes el pensamiento espacial y la capacidad de observar, interpretar y analizar la realidad de manera viva e interrelacionada.
- Incluir temas urbanos contemporáneos con metodologías que consideren la realidad inmediata de los estudiantes.
- Incentivar en los alumnos el sentido de pertenencia, empatía y compromiso con la transformación, actitudes favorables para la formación ciudadana.

Pertinencia al curriculum ajustado del sector de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Nivel, objetivos fundamentales, contenidos mínimos obligatorios, desempeño estándar del nivel según mapa de progreso de espacio geográfico.

El objetivo fundamental seleccionado pertenece al curriculum ajustado el año 2009, el cual se mantuvo en marcha blanca el 2010 y comienza a regir oficialmente el año 2011 el programa de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de tercer año medio. El aprendizaje esperado seleccionado fue el siguiente:

“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”

(objetivo fundamental nº 12, Marco Curricular Nacional.)

El contenido es el nº 6 para el mismo nivel:

“Habilidades de indagación y análisis, utilización de fuentes para indagar sobre procesos históricos y transformaciones en el espacio geográfico, considerando la interrelación entre procesos económicos, demográficos y espaciales. Comunicación del resultado de análisis”.

El desempeño estándar para el nivel y la edad de los estudiantes se encuentra caracterizado en el Mapa de Progreso de Geografía, nivel 6:

“Caracteriza la inserción del país y su región en el mundo y las transformaciones históricas en la configuración del espacio geográfico en Chile. Comprende la interrelación entre los procesos económicos, la configuración del espacio geográfico y la dinámica de la población. Interpreta e integra información de diversas fuentes y distintas escalas para analizar fenómenos y problemas espaciales, considerando variables sociales, históricas y económicas. Reconoce los desafíos a la sustentabilidad ambiental que plantea la globalización y valora las políticas ambientales y la participación ciudadana en estas materias”

El uso de la descripción de desempeño estándar Mapa de Progreso de Geografía se considera como un instrumento que describe cualitativamente el aprendizaje logrado y las competencias claves que se deben desarrollar. Ayuda a determinar hacia dónde deben avanzar los estudiantes y de la misma manera orientar las acciones pedagógicas de mejoramiento.

El aprendizaje anteriormente descrito tiene incorporado el concepto de progresión, lo que implica que el estudiante avanzará en torno a tres dimensiones que lleva consigo el instrumento y que se explicitan de manera clara en la fundamentación de los mismos por parte del Ministerio de Educación de Chile (2009)

- **Localización espacial y comprensión sistémica del espacio:** es el conocimiento de la ubicación y distribución espacial de elementos y procesos geográficos y la comprensión de la dinámica espacial. Progresiva desde una visión geográfica general de la tierra e identificación de relaciones simples entre elementos geográficos hacia un conocimiento detallado y sistémico del planeta.
- **Habilidades de análisis del espacio geográfico:** es el desarrollo de habilidades de observación e interpretación del espacio geográfico, aplicando categorías geográficas cada vez más complejas para analizar problemas geográficos relevantes, formulando hipótesis sobre sus causas y su impacto territorial.
- **Valoración y actuación responsable con el espacio geográfico:** desarrollo de actitudes de cuidado y responsabilidad con el espacio que habitan a escala local y global, comprendiendo su rol en la sustentabilidad ambiental y en la valoración de los lugares de pertenencia.

El mapa valora la comprensión integrada de los diversos componentes del espacio integrado más que el conocimiento de elementos aislados. La progresión releva que los estudiantes comprendan que viven en un espacio geográfico socialmente construido.

Es importante reafirmar la condición de propuesta, por lo mismo se anexan algunas pautas y rúbricas de evaluación, dejando un amplio margen de libertad al docente.

Establecimiento educacional: descripción contexto escolar, para el cual está diseñada la propuesta.

El colegio donde se desarrollará la propuesta es el Instituto Santa María, ubicado en la comuna de Chillán, capital de la provincia de Ñuble, perteneciente a la región del Bío Bío , tiene una población aproximada de 233.000 habitantes.

El Instituto Santa María fue fundado en 1939 y es administrado por la Fundación educacional INSAMACH, cuenta con una población escolar de 1300 alumnos, 60 docentes, 30 asistentes de la educación, 8 auxiliares.

Tiene cursos desde prekindergarten a cuarto año de enseñanza media, es de financiamiento compartido, con jornada escolar completa en todos sus niveles y con una oferta educativa que privilegia metodologías activo- participativas dando gran importancia al esfuerzo personal.

Las familias de las cuales provienen los alumnos son en su mayoría de clase media y por lo general de la comuna de Chillán, aunque en los últimos 10 años se

registra un aumento en la matrícula de estudiantes provenientes de comunas aledañas: Bulnes, Coihueco, El Carmen, San Carlos. En general, las familias son nucleares básicas con tendencia al aumento de familias monoparentales. El último estudio del departamento de orientación del año 2009 arrojó un 40% de familia monoparentales, padres divorciados o recompuestas. Posee un nivel de vulnerabilidad de 15% en los primeros niveles de enseñanza: educación parvularia hasta 2º básico.

Los padres eligen el colegio, por el prestigio de éste en el nivel académico y la educación en valores.

Es de confesión religiosa católica, perteneciente a la Congregación de Jesús, por lo cual adquiere relevancia la formación en valores cristianos, sin embargo, hay una población importante de familias, alrededor de un 10% que profesan otra religión o no adscriben a la fe católica. Es un colegio certificado en sus procesos de gestión de calidad por la Fundación Chile. El desempeño en las mediciones externas (SIMCE, PSU) lo sitúa entre los primeros colegios de la provincia de Ñuble.

Cuenta con planes y programas propios en los sectores de Inglés, Educación Física y Religión.

Características de los estudiantes:

Los estudiantes que participarán de la propuesta didáctica son 35 del nivel de tercer año medio, plan humanista.

En términos generales, se observa una gran heterogeneidad entre ellos , tanto en sus capacidades como en sus actitudes, por lo que habitualmente se refiere a este curso como un nivel combinado dado la gran brecha entre los alumnos más aventajados con los de rendimiento deficiente.

2. Diseño de la propuesta.

- Cuadro sinóptico (resumen)
- Instrucciones generales
- **Paso 1: Acercamiento al objeto de estudio**

Actividad: descripción, material de trabajo, pauta de evaluación.

- **Paso 2: Análisis teórico, planteamiento del problema.**

Actividad: descripción, material de trabajo, pauta de evaluación.

- **Paso 3: Proyecto de investigación**

Actividad: descripción, material de trabajo, pauta de evaluación.

- **Paso 4: Presentación y socialización de resultados.**

Actividad: descripción, material de trabajo, pauta de evaluación.

Cuadro sinóptico de la propuesta: Desempeños, aprendizajes esperados, contenidos y conceptos claves, actitudes(a desarrollar) favorables a la educación ciudadana. Actividades (estrategias y secuencias didácticas globales y específicas. Evaluación (criterios, descripción, indicadores.

MATRÍZ DE PLANIFICACIÓN DE UNIDADES DIDÁCTICAS

Sector: Historia y Ciencias Sociales.

Nivel: 3º Medio.

Unidad Temática: Las transformaciones en el espacio geográfico.

Tiempo: 10 clases

20 horas.

Objetivo Fundamental Transversal: Proteger el entorno natural y sus recursos como contexto del desarrollo humano.
(Marco Curricular Nacional www.mineduc.cl/curriculum)

<u>Objetivos Fundamentales</u>	<u>Objetivos Transversales</u>	<u>Contenidos</u>	<u>Aprendizajes Esperados mapa de progreso de espacio geográfico.</u>	<u>Indicadores de logro</u>	<u>Actividades/procedimientos</u>	<u>Recursos</u>	<u>Evaluación</u>
"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"	Estructurar una comprensión del entorno social y oriente a actuar crítica y responsablemente sobre la base de principios como la solidaridad. Sensibilización respecto del impacto provocado por la	Habilidades de indagación y análisis, utilización de fuentes para indagar sobre procesos históricos y transformaciones en el espacio geográfico,	"Caracteriza la inserción del país y su región en el mundo y las transformaciones históricas en la configuración del espacio geográfico en Chile.	Observa la realidad, preguntarse sobre ella para luego. Problematiza Investiga, registra información necesaria desde: observación directa y testimonio de los actores. Analiza	a. Acercamiento al objeto de estudio.	Cartografía, imágenes satelitales, de Chillán y su crecimiento urbano. Imágenes del sector estudio. Salida a terreno a los sectores sur y nororiente de la ciudad.	Pauta de evaluación informe de terreno.

	<p>acción humana sobre el entorno. Generar compromisos y acciones en pro del desarrollo sustentable. Elaboración cartográfica del espacio urbano con el fin de situar y profundizar el análisis de la problemática investigada.</p>	<p>considerando la interrelación entre procesos económicos, demográficos y espaciales. Comunicación del resultado de análisis.</p>	<p>Comprende la interrelación entre los procesos económicos, la configuración del espacio geográfico y la dinámica de la población. Interpreta e integra información de diversas fuentes y distintas escalas para analizar fenómenos y problemas espaciales, considerando variables sociales, históricas y económicas. Reconoce los desafíos a la sustentabilidad</p>	<p>La información a la luz de la teoría existente, asumiendo los resultados de esta práctica como una interpretación de la realidad. Establece conclusiones Difunde y discute los resultados.</p>	<p>b. Problematización</p>	<p>Lectura reflexiva: “La segregación del espacio en las ciudades de América latina.” “Cambio en los patrones de crecimiento en una ciudad intermedia: el caso de Chillán en Chile central” Clase docente: explicativa de la metodología de investigación, sus pasos y elaboración de anteproyecto</p>	<p>Discusión socializada y/o elaboración de ensayo.</p>
--	---	--	---	---	----------------------------	---	---

			<p>ambiental que plantea la globalización y valora las políticas ambientales y la participación ciudadana en estas materias”</p>		<p>c. Elaboración de anteproyecto.</p> <p>d. Desarrollo de la investigación, entrega del informe</p>	<p>Indagación, recopilación de datos, con uso de bibliografía, Tics, salidas a terreno.</p>	<p>Rúbrica revisión anteproyecto de investigación.</p> <p>Rúbrica para evaluar trabajo final.</p>
--	--	--	--	--	--	---	---

Pasos del diseño de la propuesta metodología de proyecto de investigación en el aula, para el estudio de la segregación del espacio urbano en la ciudad de Chillán.

1. Acercamiento al objeto de estudio

Objetivo: Analizar similitudes y diferencias entre los sectores suroriente y nororiente de la ciudad, con el objeto de acercar a los estudiantes al objeto de estudio

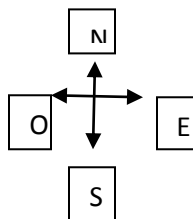
Actividades: Observación en clases de cartografía seleccionada y fotografía aérea y salida a terreno

Descripción: Los estudiantes describen similitudes y diferencias entre los dos sectores observados en las fotografías aéreas, complementan con datos proporcionados por el docente. Toman nota de aquellos aspectos diferenciales más destacados entre los dos sectores para incluirlo en informe final, después de la salida terreno.

- Revisión de cartografía y fotografía aérea:

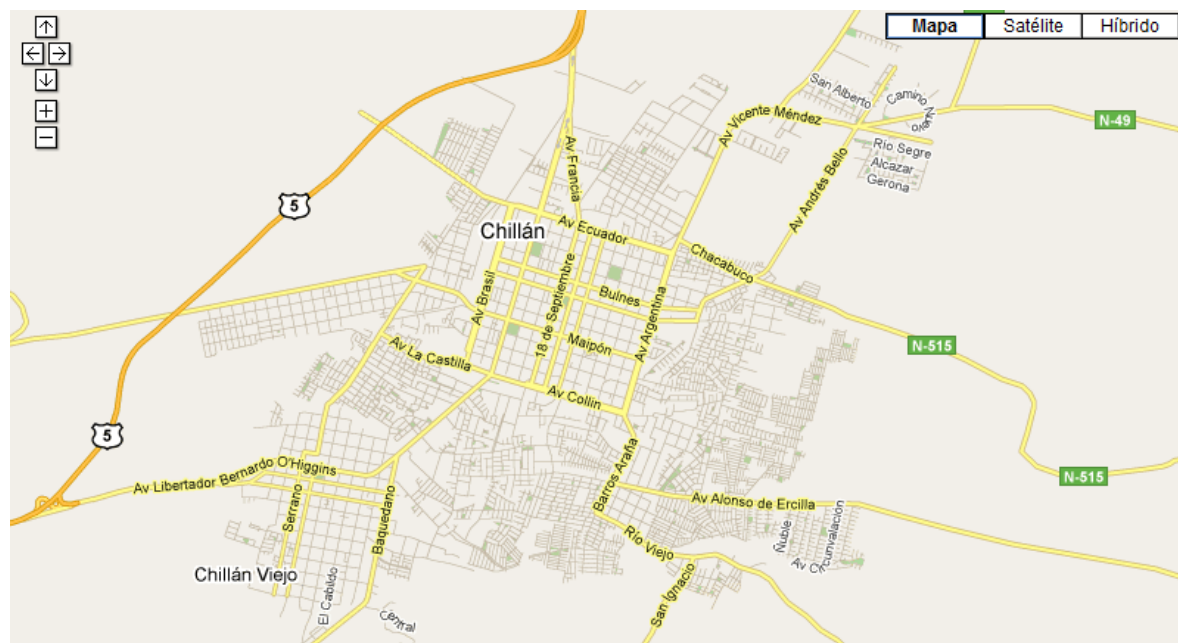
Los estudiantes localizan y reconocen el sector a través del estudio de cartografía y fotografía aérea seleccionada.

Provincia de Ñuble

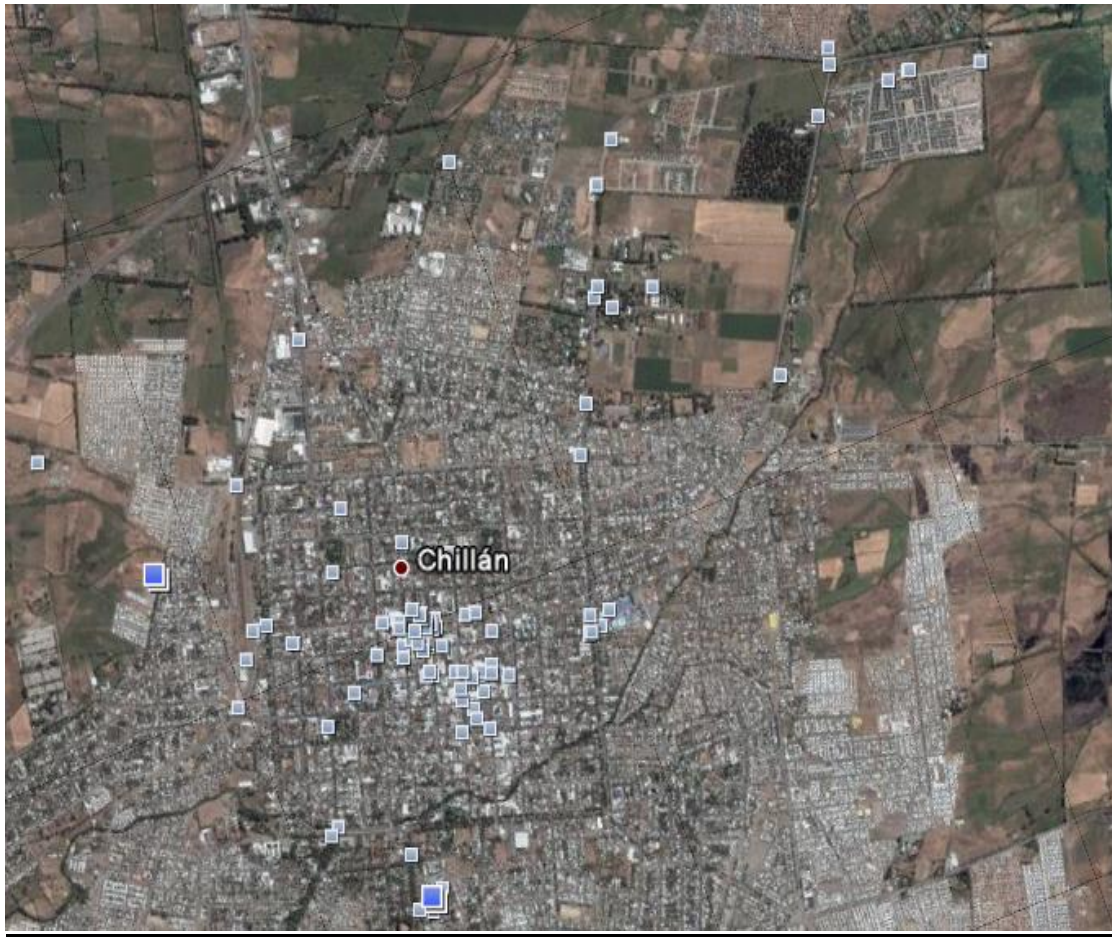


Fuente: Instituto Geográfico Militar.

Comuna de Chillán.



Fuente: www.googlemaps.cl

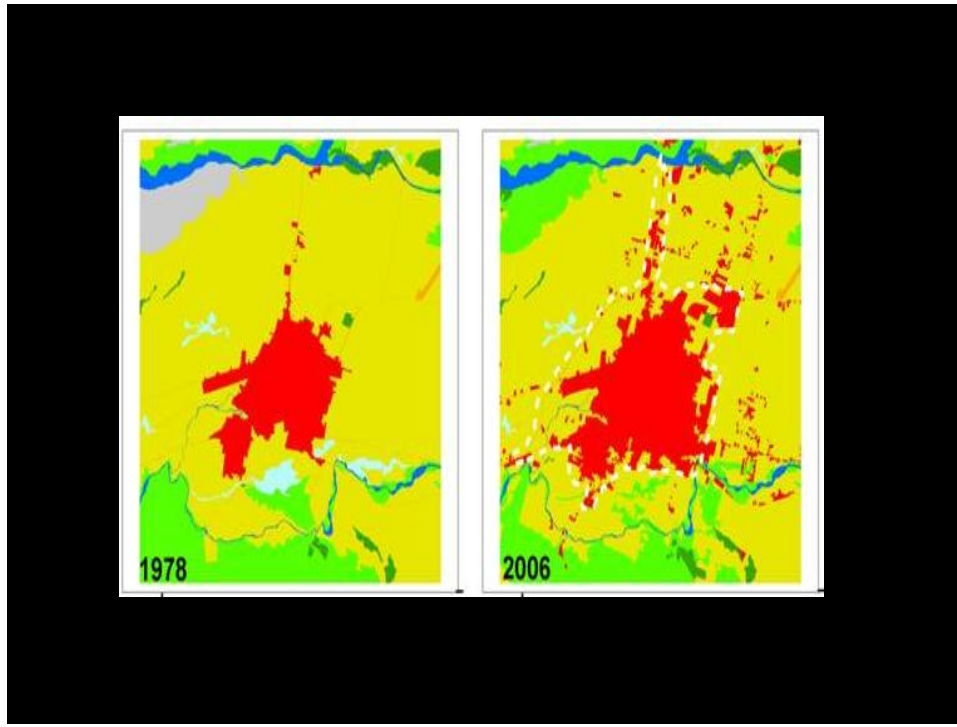


Fuente: Google Earth.

Observan la imagen del plano de la ciudad a partir de la fotografía aérea. Toman nota de las características generales descritas por el profesor, referidas al tipo, al grado de concentración y expansión de la ciudad.

Espacios urbanos segregados por condición socioeconómica.

Evolución del crecimiento de la ciudad entre los años 1978 y 2006



Fuente: "Cambio en los patrones de crecimiento en una ciudad intermedia: el caso de Chillán en Chile Central" Gerardo Azócar *, Rodrigo Sanhueza * y Cristián Henríquez

Escuchan atentamente, observan y describen la extensión y crecimiento que ha experimentado la ciudad que ellos habitan. Toman nota para informe final.

Quilamapu: alta plusvalía, sector nororiente de la ciudad

Imagen 1



Fuente: Google Earth, Sector residencial Quilamapu, Chillán sector nororiente baja densidad de población, alta plusvalía.

Trabajan describiendo las principales características del sector en estudio: concentración de las residencias, áreas verdes, cantidad de espacio libre por vivienda y algún otro rasgo que les llame la atención. (Notas para informe final)

Imagen 2



Fuente: Google earth Sector residencial Quilmapu Chillán sector nor oriente baja densidad de población , alta plusvalía.

Trabajan describiendo las principales características del sector en estudio: Concentración de las residencias, áreas verdes, cantidad de espacio libre por vivienda y algún otro rasgo que les llame la atención. (Notas para informe final)

Imagen 3



Sector residencial Villa Barcelona, nororiente de la ciudad, alta plusvalía

Caracterizan el tipo de vivienda: construcción, áreas verdes, aspecto, etc. Toman nota de ello.

Imagen 4



Sector residencial Villa Barcelona, nororiente de la ciudad, alta plusvalía
Caracterizan el tipo de vivienda: construcción, áreas verdes, aspecto,
etc. Toman nota de ello.

Los Volcanes: Sector suroriente de la ciudad, viviendas sociales, erradicación de campamentos históricos del centro de la ciudad.

Imagen 1



Fuente: Google Earth

Trabajan describiendo las principales características del sector en estudio: concentración de las residencias, áreas verdes, cantidad de espacio libre por vivienda y algún otro rasgo que les llame la atención. (Notas para informe final)

Comparan las características con las primeras fotos del sector nororiente de la ciudad. Toman notas de las principales diferencias.

Imagen 2



Fuente: Google Earth Sector suroriente de la ciudad, viviendas sociales, erradicación de campamentos históricos del centro de la ciudad. Alta densidad de población.

Trabajan describiendo las principales características del sector en estudio: Concentración de las residencias, áreas verdes, cantidad de espacio libre por vivienda y algún otro rasgo que les llame la atención. (Notas para informe final)

Comparan las características con las primeras fotos del sector nororiente de la ciudad. Toman notas de las principales diferencias.

Imagen 3



Sector suroriente de la ciudad, viviendas sociales, erradicación de campamentos históricos del centro de la ciudad. Población Los volcanes, baja plusvalía.

Describen la apariencia de las viviendas del sector, las características del entorno: áreas verdes, hacinamiento y algún otro rasgo que les llame la atención. Comparan las diferencias existentes con las primeras fotos de las viviendas del sector nororiente de la ciudad.

Imagen 4



Sector suroriente de la ciudad, viviendas sociales, erradicación de campamentos históricos del centro de la ciudad. Población Los Volcanes, baja plusvalía.

Trabajan describiendo las principales características del sector en estudio: concentración de las residencias, áreas verdes, cantidad de espacio libre por vivienda y algún otro rasgo que les llame la atención. (Notas para informe final)

Comparan las características con las primeras fotos del sector nororiente de la ciudad. Toman notas de las principales diferencias.

Imagen 5



Sector suroriente de la ciudad, viviendas sociales, erradicación de campamentos históricos del centro de la ciudad. Población Los Volcanes, baja plusvalía.

Trabajan describiendo las principales características del sector en estudio: Concentración de las residencias, áreas verdes, cantidad de espacio libre por vivienda y algún otro rasgo que les llame la atención. (Notas para informe final)

Comparan las características con las primeras fotos del sector nororiente de la ciudad. Toman notas de las principales diferencias.

Salida a terreno

Descripción:

Los estudiantes realizan el recorrido de un circuito urbano hacia los sectores de expansión de la ciudad: Suroriente-nororiente, los cuales fueron identificados y caracterizados previamente en la revisión de fotografía aérea.

Se les provee la guía que se presenta a continuación, en la cual se privilegia el contacto con los habitantes de ambos espacios, las entrevistas a ellos y las notas de las propias impresiones y rasgos que a ellos les llame la atención. A partir de estos testimonios transitarán al siguiente paso: la problematización.

El estudiante entregará un informe de la salida a terreno con lo solicitado en la guía de terreno.

ACTIVIDAD DE TERRENO

LUGAR DE VISITA: Circuito urbano por la ciudad de Chillán, sectores de Alto Quilamapu - Los Volcanes

NIVEL: Tercer año medio

OBJETIVOS:

- Analizar en terreno los rasgos principales del crecimiento urbano de la ciudad de Chillán hacia los sectores suroriente y nororiente
- Distinguir las diferencias de ocupación residencial del suelo urbano según el nivel socioeconómico de la población.
- Identificar los principales problemas que la población experimenta en la ocupación de estos espacios.
- Averiguar el grado de incidencia que los habitantes de estos espacios tienen sobre el orden territorial de los mismos.

EVALUACIÓN: Informe escrito. Escala de apreciación del desempeño.

Guía de terreno: Circuito urbano por la ciudad de Chillán, sectores de Alto Quilamapu - Los Volcanes	
Descripción	Se realizará un recorrido por el sector de expansión urbana de la ciudad de Chillán. Deberá ir atento/a a las explicaciones de su profesor y tomar nota de los cambios que se experimentan en las características y apariencia de los sectores residenciales y las viviendas en la medida que se avanza en el

	recorrido.
Materiales	<p>Cuaderno de tapas gruesas o tabla de apoyo (para tomar apuntes en cada una de las detenciones).</p> <p>Máquina fotográfica(solo si tienen)</p> <p>Colación.</p>
Actividades	<p>Recolección de notas descriptivas durante el recorrido. Realización de entrevistas a los habitantes de los dos sectores de crecimiento urbano, para detectar: ventajas, desventajas, y problemas que se suscitan al habitar el sector. Establecer diferencias socioeconómicas entre ambos lugares.</p>
Evaluación	<p>Elaborar un informe final que contenga:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Notas de terreno. • Entrevistas actores, habitantes de los sectores urbanos. • Notas de la actividad previa realizada en clases con la cartografía y fotos aéreas revisadas.

EVALUACIÓN SALIDA A TERRENO.

Informe escrito: Escala de apreciación. Discusión socializada de las impresiones personales. Pauta de evaluación revisión informe salida a terreno **Circuito urbano por la ciudad de Chillán, sectores de Alto Quilmapu - Los Volcanes**

CRITERIOS	INDICADORES	Totalmente de acuerdo(4)	Medianamente de acuerdo(3)	En desacuerdo(2)	Muy en desacuerdo(1)	PUNTUACIÓN	COMENTARIOS
Trabajo en terreno	Realizó las actividades. durante el terreno						
Calidad del trabajo	Analizó en terreno los rasgos principales del crecimiento urbano de la ciudad de Chillán hacia los sectores suroriente y nororiente						
Capacidad de análisis	Distingue las diferencias de ocupación residencial que del suelo urbano según el nivel socioeconómico de la población.						
Observación detallada del circuito urbano	Identifica los principales problemas que la población experimenta en la ocupación de dichos espacios.						
Involucramiento con el entorno	Averiguó el grado de incidencia que los habitantes de dichos espacios tienen sobre el orden territorial de los mismos						
Localización espacial	Realizó cartografía completa del sector en estudio						

Paso 2: Problematización y análisis teórico.

Objetivo: Los estudiantes, a partir de las actividades anteriores y la lectura de dos artículos en torno a la segregación del espacio urbano construyen un problema de investigación relacionado con algún aspecto observado, propio del fenómeno en la ciudad de Chillán.

Descripción:

Se realiza una lectura reflexiva de dos artículos, los que se presentan a continuación. (los artículos están disponibles completos en el apartado de anexos.)

Los estudiantes realizan reflexión guiada:

- ¿Qué aspectos descritos por los autores fueron observados en el trabajo de terreno?
- ¿Qué dificultades afectan a la población como consecuencia de la segregación del espacio urbano?
- ¿Qué o cuáles consecuencias o efectos de la segregación del espacio urbano se podrían estudiar de manera más específica?
- Redacte un problema que le inquiete y sobre el cual quisiera indagar con mayor especificidad.

Pauta de evaluación planteamiento del problema.

CRITERIOS	EXCELENTE	BUENO	SATISFACTORIO	DEFICIENTE	PUNTUACIÓN	COMENTARIOS
Claridad en el planteamiento del problema	Planteamiento ordenada, completa, clara y coherente	Completo y clara	Completo	Planteamiento incompleto		
Contextualización	Problema relevante, motivador, es un aporte.	Problema relevante.	Problema claro.	No hay claridad en el planteamiento.		
Justificación del problema	Información destacada, relevante, moderna y coherente con el problema.	Buena información y justificación.	Suficiente información para sustentar el problema.	Bibliografía e información teórica insuficiente como soporte del problema.		
Coherencia; redacción y ortografía.	Claro, coherente. Excelente redacción y ortografía.	Buena coherencia, redacción y ortografía.	Coherencia, redacción y ortografía aceptables.	No existe coherencia, mala redacción y ortografía.		

La segregación social del espacio en las ciudades de América Latina

Francisco Sabatini

Banco Interamericano de Desarrollo
Departamento de Desarrollo Sostenible
División de Programas Sociales



artículo

Gerardo Azócar*, Rodrigo Sanhueza* y Cristián Henríquez**

Cambio en los patrones de crecimiento en una ciudad intermedia: el caso de Chillán en Chile Central

Abstract

The patterns of urban growth of Chillán city (Central Chile), the land use associated to each of them and the factors which guide the urban expansion process are identified. Changes in the built urban surface during a period of 57 years (from 1943 until 2000) were quantified. Between 1997 and 2000 were analyzed the changes of land use, population density and home socioeconomic conditions, utilizing aerial photographs, SIG (Arcview 3.2 and Arc-Info N.T) and Spatially Explicit Landscape Index. A regression analysis allowed to study the relation between urban growth and population growth.

Key words: urban growth, Spatially Index, SIG, Chillán City.

Resumen

Se identifican los patrones del crecimiento urbano de la ciudad de Chillán (Chile Central), el uso del suelo asociado a cada uno de ellos y los factores que guían el proceso de expansión urbana. Se cuantificaron los cambios en la superficie urbana construida en un período de 57 años (de 1943 hasta el 2000). Entre 1997 y el año 2000, se analizó el cambio en relación con el uso del suelo, la densidad de población y la condición socio-económica de los hogares. Se utilizaron fotografías aéreas, SIG (Arcview 3.2 y Arc-Info N.T) e índice de análisis espacial (*Spatially Explicit Landscape Index*). Un análisis de regresión permitió estudiar la relación entre crecimiento urbano y crecimiento de población.

Palabras claves: crecimiento urbano, índices espaciales, SIG, ciudad de Chillán.

Paso 3. Elaboración proyecto de investigación

Objetivo:

La propuesta didáctica permite el aprendizaje del espacio geográfico de manera experiencial, incluyendo una temática contemporánea relevante como es el fenómeno de la segregación del espacio urbano en la propia ciudad donde están insertos los estudiantes, generándose pertinencia, empatía y compromiso con el entorno local, aportando favorablemente al conocimiento de la realidad para actuar responsablemente con sentido colectivo y solidario, promoviendo su identidad y la formación ética, ya que en geografía no se pueden dejar de analizar las desigualdades de acceso a los recursos para adquirir una vida digna. Si éste se realiza en los términos propuestos en la experiencia planteada, contribuirá a formar la participación ciudadana como mecanismo crucial para mediar la distancia y como forma de contrarrestar los efectos de la desigualdad, a través de iniciativas de empoderamiento.

Descripción:

Se asignan cuatro horas de clases para este paso.

- a. Desarrollo de la investigación, entrega del informe,** se le asignan tres clases y se entrega pauta de la estructura y requisitos del informe de investigación.

Rúbrica revisión anteproyecto de investigación.

CRITERIOS	EXCELENTE	BUENO	SATISFACTORIO	DEFICIENTE	PUNTUACIÓN	COMENTARIOS
Estructura general	Estructura ordenada, completa, clara y coherente	Completa y clara	Completa	Estructura incompleta		
Problematización y objetivos de investigación	Problema relevante, motivador, es un aporte, objetivos claros y coherentes con el problema	Problema relevante, objetivos coherentes.	Problema claro, objetivos claros y coherentes.	No hay claridad en el planteamiento del problema ni coherencia con los objetivos		
Marco teórico	Información destacada, relevante, moderna y coherente con el problema y objetivos planteados y desarrollo de la investigación	Buena información, buena bibliografía para el desarrollo de la investigación	Suficiente información, para sustentar la investigación.	Bibliografía e información teórica insuficiente como soporte de la investigación.		
Técnicas de recolección y análisis de información	Claras, coherentes y variadas, pertinentes con el problema y objetivos con el desarrollo de la investigación	Claras y variadas, útiles, pertinentes con ella desarrollo de la investigación.	Claras y pertinentes con la investigación.	No existe coherencia.		

Rúbrica revisión trabajo de investigación

CRITERIOS	EXCELENTE	BUENO	SATISFACTORIO	DEFICIENTE	PUNTUACIÓN	COMENTARIOS
Problema de investigación	El problema es relevante, tiene posibilidad de solución, motiva la investigación y contribuye al desarrollo del conocimiento.	El problema es relevante, tiene posibilidad de solución, motiva la investigación.	El problema tiene posibilidad de solución.	El problema tiene muy poca o ninguna relevancia y posibilidad de solución.		
Fuentes de información	Las fuentes de información son variadas y múltiples. La información recopilada tiene relación con el tema, es relevante y actualizada. Las fuentes son confiables y contribuyen al desarrollo del tema.	Las fuentes de información son variadas y múltiples. La información recopilada tiene relación con el tema. Las fuentes son confiables y contribuyen al desarrollo del tema.	Las fuentes de información son variadas. La información recopilada tiene relación con el tema. Las fuentes son confiables.	Las fuentes de información son muy pocas, las fuentes no son confiables ni contribuyen al tema. La información tiene poca o ninguna relación		
Recopilación de información	De manera destacada recopila datos, los corrobora, mantiene la objetividad en ello.	Recopila datos, los corrobora, mantiene la objetividad en ello.	Recopila datos, los corrobora.	Recopila pocos datos, no los corrobora, ni mantiene la objetividad en ello.		
Objetividad	Mantiene permanentemente y de manera destacada la objetividad en el análisis datos.	Mantiene de manera permanente objetividad en el análisis datos.	En general mantiene la objetividad en el análisis datos.	No mantiene la objetividad en el análisis datos.		
Análisis	Establece de manera destacada relaciones entre los datos, realiza inferencias, vinculándolos con el conocimiento previo.	Logra relaciones entre los datos, realiza inferencias, vinculándolos con el conocimiento previo.	Logra establecer algunas relaciones entre los datos, lo mismo que inferencias entre ellos.	Tiene dificultad para establecer de relaciones entre los datos, no realiza inferencias entre datos.		

Conclusiones	Responde de manera destacada a los objetivos planteados, mantiene objetividad al plantear las ideas, constituyen una contribución.	Responde de buena manera a los objetivos planteados, mantiene objetividad al plantear las ideas	Responde a los objetivos planteados, mantiene objetividad en las ideas.	Responde parcialmente a los objetivos planteados, no hay objetividad en las ideas planteadas.		
Presentación de resultados (trabajo formal)	Excelente presentación, precisos en un formato coherente y claro.	Buenos hallazgos, buena presentación.	Se presentan de manera concisa y breve son precisos.	No hay consistencia en la presentación de los resultados, pocos hallazgos, dificultades para presentarlos.		

Paso 4. Presentación y socialización de resultados.

Objetivos: Desarrollar la expresión oral y la capacidad de discutir, debatir y argumentar ideas.

Desarrollar la tolerancia frente a ideas contrarias u opuestas.

Conocer variadas visiones sobre un mismo fenómeno socioeconómico y geográfico.

Descripción: Presentar las conclusiones y resultados de la investigación de manera pública y formal, apoyándose en el uso de tics.

Evaluación: Pauta de evaluación del desempeño del estudiante.

Pauta de evaluación socialización de resultados.

Indicadores	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
Presenta sus ideas de manera clara y coherente.				
Sus conclusiones son sólidas, respaldadas con teoría, análisis de entrevistas y notas del trabajo de campo.				
Comunica de manera fluida y lúcida sus ideas y conclusiones.				
Escucha atentamente las exposiciones de sus pares.				
Interviene y/o pregunta de manera oportuna y respetuosa durante la exposición del trabajo de sus pares.				
Realiza aportes y crítica constructiva a los trabajos de otros/as.				
Tolera y respeta las ideas contrarias a las propias.				
Es capaz de sacar sus propias conclusiones frente al tema de la segregación del espacio urbano por condición socioeconómica y la expresa de manera libre y oportuna.				

BIBLIOGRAFÍA

- Araya, F. (2007) Educación Geográfica. Conferencia II Jornada de la Historia, Geografía y Cs. Sociales, Universidad Entre Ríos Paraná.
- Azócar y otros (2003) Cambios en los patrones de crecimiento en una ciudad intermedia: caso de Chillán en Chile central. Revista Eure , vol.XXIX, Santiago, Chile.
- Bailey, P (1981) La didáctica de la Geografía: 10 años de evolución. Cuadernos de geografía humana, año VI, 36. Universidad de Barcelona. Barcelona.
- Claval, P (2007) El abordaje cultural en Geografía. Annales de la conferencia internacional: Aspectos culturales de la Geografía Fluminense Río de Janeiro.
- Díaz, D. (2007) Evolución conceptual y utilidad social de la geografía como materia de enseñanza. Revista Espacio, tiempo y forma serie VI año 1988, n° 1 Santiago, Chile.
- Escobar, D (2001) La participación ciudadana en los programas de promoción de la salud. Seminario Modernización y desigualdad social. Universidad de Chile, Santiago, Chile.
- Freire, P (1969) La educación como práctica de la libertad. Editorial Siglo XXI. México.

- Garrido, M. (2005) "El espacio por aprender, el mismo que enseñar: las urgencias de la educación geográfica. Revista Cedes Campinos, vol 25, 66. Santiago, Chile.
- Hartwing y otros (2007) Declaración de Lucerna. Conferencia internacional de Ciencia Geográfica. Lucerna, Suiza.
- Harvey, D (1983). Explanation in Geography. (Teoría, leyes y modelos en Geografía) Alianza editorial. Buenos Aires.
- Hierro, G. (1981). Gramsci y la Educación. Revista de la Educación superior. Ed. Universidad de Costa Rica.
- Hopkins, D. (2008) Hacia una buena escuela, experiencia y lecciones. Ed. Área educación Fundación Chile. Santiago, Chile.
- Llanos, E. (2006) El papel de la geografía en la época actual: El caso de la educación. Revista de estudios en educación. Universidad del Norte. Santiago de Chile.
- MINEDUC (2010) www.mineduc.cl/curriculum
- Sabatini, F. (2003) La segregación social del espacio en las ciudades de América Latina. Publicación editorial del Banco Interamericano: Desarrollo social. Documento de estrategia. Washington.

- Salazar, G. (1996) Las avenidas del espacio público y el avance de la educación ciudadana. Documento de trabajo del Centro de Investigaciones Sociales (CIS) Universidad Arcis. Santiago, Chile.
- Santiago,R. (2009) Del programa escolar: a la realidad geográfica, una alternativa para enseñar geografía. De la geografía libresca a la geografía social: un cambio pedagógico en la práctica escolar. Universidad de los Andes, Táchira .
- Santos, M. (1996) Geografía y economía urbana en países subdesarrollados. Metamorfosis del espacio habitado. Ed. Oikos-Tau, Madrid.
- Souto, X (2002) Proyecto Gea-Clío: La didáctica de la geografía y la Historia en un mundo globalizado y diverso. Revista bibliográfica y de Ciencias Sociales vol. II num. 343 Universidad de Barcelona. Barcelona.
- Stenhouse, L (1982) Investigación y desarrollo del Curriculum. El profesor como investigador. Ed. Anthropos, Madrid.

ANEXOS

Notas de recolección de datos y grupo focal.

Preguntas/ temas abordados	Opiniones informantes docentes
<p>1. Profesión docente: dificultades y oportunidades para enseñar geografía.</p>	<p>Existe enjuiciamiento hacia los/las docentes, cuestionamientos, desde los jefes directos y padres.</p> <p>Se evidencia un quiebre a fines de cuarto básico, por falta de manejo conceptual de los profesores que enseñan historia y geografía en los primeros niveles, los alumnos experimentan un descenso en sus notas en quinto año. Falta mayor rigurosidad conceptual.</p> <p>Es importante a nivel de gestión el apoyo a la labor docente: los colegios deben mejorar la gestión curricular, realizando una articulación coherente, poniendo a los mejores docentes de primero a cuarto básico, evitando contratar profesores que realizaron estudios en programas de formación los días sábados.</p> <p>Desde primero a cuarto básico, enfatizar en el desarrollo de habilidades, mas que en el enseñar conceptos.</p>
<p>2. Formación ciudadana: cómo se aborda en la enseñanza de la Geografía.</p>	<p>Al no existir un mandato y orientación específica, cada profesor forma desde su mirada.</p> <p>No se debe ni puede reducir la formación ciudadana al ejercicio del voto.</p> <p>Aparentemente los jóvenes no se perciben interesados en los temas ciudadanos, pero existe una ciudadanía "underground". Además de unirse en los temas de interés común.</p>

	<p>Los jóvenes por naturaleza son propositivos.</p> <p>Se han implementado en el 2008 y 2009 experiencias de formación ciudadana vinculadas al medioambiente, cuyos resultados han sido positivos, al menos en dos colegios de Santiago.</p> <p>La formación Ciudadana debe enfatizar en la responsabilidad, enseñando que la participación ciudadana debe ser entendida como un deber o responsabilidad activa.</p> <p>Se debe formar en la identidad, esto es tomar conciencia que se forma parte de un proyecto: "aportar algo a la historia".</p> <p>Hay muchos jóvenes que están apropiados del lugar donde viven, participan de centros culturales.</p> <p>Se ha desdibujado todo; hay múltiples verdades, hay pérdida de identidades.</p>
<p>3. Objetivos del sector de Historia y Geografía: desafíos al proceso de enseñanza aprendizaje.</p>	<p>Hay imposición de los conceptos fundamentales que se deben enseñar.</p> <p>Es necesario enfatizar en el desarrollo de habilidades, especialmente en la enseñanza básica, debiera estar centrada en la arquitectura del conocimiento. Potenciar el saber aprender.</p> <p>Se debe poner el acento en que los estudiantes adquieran un buen dominio de lenguaje técnico propio de las Ciencias Sociales.</p>
<p>4. Enseñanza de la Geografía: importancia de la enseñanza de la misma.</p>	<p>La Historia responde al mundo globalizado, la Geografía no se sabe, quizás a la relación entre el hombre y el espacio.</p>

	<p>La Geografía enseña cómo se debe interpretar un mapa, un plano.</p> <p>Enseña la forma de relacionarse y ubicarse y también cómo está condicionado el hombre por el espacio.</p> <p>El propósito del ajuste es tan radical en el sector respecto a la importancia que debe tener la geografía.</p> <p>¿ Qué es lo que hay que enseñar en Geografía? (no hay claridad)</p> <p>Es válido enseñar geografía crítica, pero que hacemos con la preparación para rendir la Prueba de Selección Universitaria, PSU.</p>
--	---

Preguntas/ temas abordados	Opinión informantes claves.
<p>Ventajas y desafíos de la metodología de proyecto de investigación en el aula.</p>	<p>A través de los estudiantes, son protagonistas de sus aprendizajes, ya que resuelven las interrogantes, escogiendo el problema desde su experiencia, determina el hecho, lo aborda desde su propia percepción de actor y desde otros actores, se plantea objetivos a lograr.</p> <p>Busca un camino propio de resolución, a partir de la experiencia, la observación en terreno y la teoría.</p> <p>Los estudiantes problematizan el aprendizaje, desarrollando el pensamiento crítico.</p> <p>Desarrollan un trabajo sistemático en la sala de clases, les permite adquirir herramientas de análisis y validez</p>

	<p>de la información.</p> <p>Los estudiantes escogen los temas de investigación y por lo mismo permite a los docentes y comunidad realizar análisis de discurso juvenil.</p> <p>Analiza y concluye, estableciendo compromisos transformadores.</p> <p>La instancia de socialización de resultados, les permite a los estudiantes ampliar la discusión entre pares, discutir y educar la tolerancia.</p> <p>A los docentes establecer líneas de trabajo común en el área de la formación en investigación.</p> <p>A largo plazo, genera la formación de una masa crítica, motivada hacia la investigación y el compromiso ciudadano en lo referido a la discusión y debate de ideas.</p>
<p>Dificultades para desarrollar la metodología de proyecto de investigación en el aula.</p>	<p>Pocas posibilidades en cuanto a tiempo y recursos para establecer vínculos de cooperación entre Santiago y provincia.</p> <p>Falta establecer una red formal permanente con líneas de trabajo común.</p> <p>La actividad no se ha sistematizado para poder ser replicada.</p> <p>Poco apoyo de las autoridades educativas para la realización del coloquio.</p> <p>Escasez de recursos para publicar las investigaciones de los jóvenes.</p> <p>Ausencia de actividades formales para el intercambio</p>

	<p>pedagógico y formativo de los docentes.</p> <p>Falta trabajar de manera más sistemática con todos los estudiantes en la sala de clases.</p> <p>Ausencia de una instancia formal de retroalimentación de la jornada de coloquio en la cual los estudiantes socializan el resultado de sus investigaciones.</p>
--	--

4.

<p>Preguntas/ temas abordados</p>	<p>Opiniones informantes grupo focal de estudiantes.</p>
<p>Cuál fue el aprendizaje logrado al elaborar un trabajo utilizando la metodología de proyecto de investigación en el aula.</p>	<p>Construimos conocimiento significativo: seleccionamos; ordenamos lo que aprendimos.</p> <p>De la elección de temas de acuerdo a los intereses propios proviene el conocimiento adquirido.</p> <p>Permite una preparación para la metodología de investigación de primer año de universidad.</p> <p>Permite que uno “construya”, no como cuando los profesores nos entregan todo hecho.</p> <p>Aprende a estructurar un trabajo, un problema, una hipótesis.</p> <p>Se aprende también a exponer, se adquieren y desarrollan estrategias para comunicar las ideas a otros/as.</p> <p>“Desarrollé mi habilidad de relación, síntesis, aplicación (en un curso de verano en la Universidad de Chile).</p> <p>Descubrí mis habilidades, me sentí protagonista de lo</p>

	<p>que aprendía.</p> <p>El profesor actuó solo como guía.</p> <p>Aprendí teoría de investigación.</p> <p>Desarrollé habilidades de comunicación y transmisión de conocimiento. Habilidades de oralidad.</p> <p>Otorga la posibilidad de explicarse fenómenos del contexto actual.</p> <p>Investigar y saber más en torno a un tema sobre el cual hay una conciencia previa.</p> <p>Permite conocer a partir de la realidad.</p> <p>Se aprende a entender que los procesos locales están insertos en procesos globales.</p> <p>Se puede generar conocimiento, hacer ciencia.</p> <p>Se aprende a investigar.</p> <p>El conocimiento ya no es percibido como absoluto.</p> <p>Se genera conocimiento válido.</p> <p>El poder llegar a conclusiones sobre las cuales se tiene conciencia que no son absolutas.</p> <p>Construir conocimiento como aporte, entendiendo que la ciencia también es infalible.</p> <p>Genera un proceso de metacognición y autorregulación de lo que sé y lo que no sé (opinión de ex alumna, estudiante de tercer año de pedagogía).</p> <p>Comprender que el aprendizaje no ocurre sólo en la sala de clases.</p>
--	--

	<p>Hay una mejor disposición para aprender en un coloquio, “son estudiantes igual a uno”(interlocutores válidos).</p> <p>Tiene aplicabilidad a lo que se estudia en la universidad.</p> <p>La posibilidad de conocer enfoques de investigación.</p>
<p>Qué aporta esta experiencia a la formación ciudadana de los estudiantes.</p>	<p>El desarrollo de los temas son del ámbito nuestro, de nuestro contexto.</p> <p>Asumir la investigación como una “hoja en blanco”, aceptar las opiniones ajenas.</p> <p>Ofrece la posibilidad de desprejuiciarse, “abrir la mente”.</p> <p>El coloquio brinda la oportunidad de compartir, discutir.</p>

	<p>Ocuparse de la contingencia.</p> <p>Tú construyes, tu eres capaz de ponerte en el lugar del /la otro/a.</p> <p>“Se rompe la burbuja”.</p> <p>Yo adquirí conciencia del grave problema del medio ambiente.</p> <p>Permite la comprensión de otras realidades.</p> <p>Sentirse capaz (sentirse empoderado) y poder plantearse nuevos desafíos.</p> <p>El coloquio educa en la tolerancia, reúne gente de opinión diversa, con la cual se establece diálogo.</p> <p>El contacto con la realidad, me hizo sentirme superada y por lo mismo desprejuiciada.</p> <p>Se estrechan lazos con personas diferentes y se descubre una mirada común.</p> <p>No sirve hacer sólo la investigación, debe realizarse el coloquio, por la convergencia de ideas.</p> <p>Libera prejuicios, converge ideas, genera crítica.</p> <p>Al hacer ciencia te abstraes del prejuicio.</p> <p>Promueve el debate y el cuestionamiento, forjando el carácter.</p> <p>Permite comprender otras realidades.</p> <p>Se obtienen miradas diferentes y no se ven las cosas como absolutas.</p> <p>Genera y promueve una visión más crítica.</p>
--	---

	<p>El coloquio permite cautivar y “enganchar” a otros.</p> <p>La retroalimentación que se da durante el coloquio genera una muy buena autocrítica.</p> <p>El contexto del colegio es reducido y estas actividades lo amplían.</p> <p>“Sin coloquio no hay ganancia”.</p> <p>Sentirse en igualdad con otros/as para opinar, crear conciencia con otros/as.</p> <p>Espacio que convoca, reúne, eso va contra la segregación de la educación.</p> <p>Te hace más consciente y crítica.</p> <p>Cobra más importancia al crear un espacio de discusión y debate en la enseñanza media.</p>
--	---