



**UNIVERSIDAD ACADEMIA DE HUMANISMO CRISTIANO
ESCUELA DE EDUCACIÓN**

**Racionalidades presentes en las estrategias de enseñanza de la
Geografía. Una mirada desde la propuesta Habermasiana**

Estudiante: Cortés Almonacid, Juan P.

Profesor Guía: Garrido Pereira, Marcelo.

Tesis para optar al grado de Licenciado en Educación.

Santiago, 2007.

Agradecimientos

Este trabajo esta dedicado, en primer lugar, a mi padre quien esta presente en cada unas de las letras que aquí expongo. A mi familia, quien permitió llevar a cabo esta investigación, con su apoyo e incondicional ayuda.

A mi compañera, quien ha compartido mi amor y angustias, durante el largo tiempo que ha llevado el desarrollo de este trabajo.

Agradezco a cada unas de las personas, que en los ámbitos prácticos, me ayudaron a construir el presente trabajo.

En especial, a Marcelo Garrido quien permitió que esta idea se concretara en materialidad, desde su acompañamiento constante, su crítica certera, y su amistad.

A mis compañeras de trabajo, quienes con su apoyo incondicional me han enseñado el valor de la amistad.

A mis compañeros de carrera, en especial a los *disidentes* con quienes e cultivado una amistad particular. También a mis compañeros de seminario, con quienes e aprendido un montón, en especial al Jano, la Caro, Felipe, la Pame y la Patty.

A mis amigos de infancia, los que me acogen y comprenden desde los *lugares* comunes, y no me dejan caer en el tedio del desarraigo.

ÍNDICE.

| | |
|--|----|
| CAPÍTULO I. Introducción | 5 |
| 1.- Formulación del Problema. | 5 |
| 2.- Definición de la pregunta de investigación. | 13 |
| 3.- Objetivos generales y específicos. | 15 |
| 3.1. Objetivo general | 15 |
| 3.2. Objetivos específicos | 15 |
| | |
| CAPÍTULO II. Marco Teórico. | 16 |
| 1.- Racionalidad | 16 |
| 1.1. Contexto de producción de racionalidad | 16 |
| 1.2. Racionalidad: un intento de conceptualización | 27 |
| 1.3 .Racionalidad de la Acción | 37 |
| 2.- Currículum. | 41 |
| 2.1. La Introducción | 41 |
| 2.2. Contexto Local: el caso Chileno | 43 |
| 2.3. Currículum su definición | 47 |
| 2.3.1. Teorías Clásicas | 48 |
| 2.3.2. Teorías Críticas | 49 |
| 2.3.3. Teorías Post. Críticas | 50 |
| 2.4. El Currículo Chileno Un Presente Contradictorio | 52 |
| 3.- Estrategias Didácticas: una mirada desde la Didáctica de la Geografía | 56 |
| 3.1. Las Tensiones en la Geografía | 56 |
| 3.2. Las Posibilidades de la Enseñanza de la Geografía | 64 |
| 3.3. El Desconocimiento de la Geografía Escolar Chilena | 69 |
| | |
| CAPÍTULO III. Marco Metodológico | 72 |
| 1.- Enfoque Metodológico | 72 |
| 2.- Tipo de investigación y diseño de investigación | 72 |
| 3.- Definición de la Muestra | 73 |
| 4.- Definición de la Unidad de Estudio. | 74 |
| 5.- Técnica de Recolección de Información | 75 |
| 6.- Técnicas de Análisis | 79 |
| 6.1. Contrastación con Matriz Teórica | 79 |
| 6.2. Análisis Crítico de Discurso | 81 |
| | |
| CAPÍTULO IV. Enseñanza Geográfica “Una Mirada Desde Las Certezas” | 85 |

| | |
|--|-----|
| 1.- Enseñanza De La Geografía, Una definición Desde los Docentes | 86 |
| 2.- Geografía Como Ciencia De Lo Físico | 87 |
| 3.- Geografía Como Ciencia De Lo Físico, ¿Una Enseñanza Objetiva? | 91 |
| 4.- Contextos Normativos, Una Mirada Desde la Escasez de Recursos | 97 |
| 5.- Contexto Escolar, Las Producciones De La Escuela. | 102 |
| 6.- Enseñanza Geográfica, Su Vinculación Al Comportamiento Social. | 107 |
| | |
| CAPÍTULO V. Enseñanza Geográfica | 112 |
| “Un Aporte Para La Comprensión De La Realidad” | |
| 1.- Geografía Como Ciencia De Lo Social | 113 |
| 2.- Geografía Como Ciencia De Lo Social Una Enseñanza Comprensiva | 118 |
| 3.- Enseñanza Comprensiva: Una Contextualización Desde El Concepto. | 122 |
| 4.- Contexto Escolar: ¿Condición O Determinación De La Enseñanza? | 126 |
| 5.- Enseñanza Como Promotora De Un Comportamiento Social | 129 |
| | |
| CAPÍTULO VII. “Al Final Del Viaje” | 135 |
| CAPÍTULO VIII. Conclusiones | 147 |
| BIBLIOGRAFÍA. | 151 |
| NEXOS | 155 |

CAPITULO I: Introducción

1.- Formulación del Problema

Se puede pensar que cada producción humana se establece como una especie de viaje, de experiencias, descubrimientos, aprendizajes, etc., que de alguna manera modifican en lo subjetivo y objetivo a quienes participan en él. El inicio de dichos viajes es siempre la fase más compleja, pero vasta dar ese pequeño paso, para perder el miedo y para aceptar las incertidumbres propias del desplazamiento. Para el caso del presente trabajo de investigación, aparece como primera necesidad la elección de lugares y caminos que permitan llegar a destino, asimismo, se hace necesaria la definición de los lugares del conocimiento a los cuales se quiere acceder, que para este estudio se ha decidido desde problemáticas eminentemente educativas, de modo más específico, problemáticas asociadas a las racionalidades que permiten estructurar un campo de actuación didáctica en el aula.

Dichos lugares del conocimiento que versaron inicialmente sobre contenidos sólo pedagógicos, poco a poco se fueron abriendo a espacios mayores de reflexión relacionados con los lugares que ocupa la educación en el concierto de los discursos sociales y en el sistema educativo. En base a todo lo anterior, se ha establecido como punto de partida la necesidad de situar los contextos generales que conducen y dan dinamismo a la educación, más aún a las prácticas didácticas de aula y a las racionalidades movilizadas en las mismas. Estos contextos se basan sin duda alguna en el proyecto de la modernidad europea occidental, representada como aquel sistema de interpretación y comprensión del mundo que ha contribuido a la producción de idearios particulares, a través de dispositivos de organización que dependen de la posición espacial y social de los sujetos y que tienden a reafirmar sus configuraciones en base a características étnicas, de raza, género o clase. Es en este

escenario moderno, en el que la escuela se inscribe como un tipo de institución “posibilitadora” de prácticas sociales y reproductoras de los principios que la generaron. En este sentido cualquier aproximación a las racionalidades presentes en el aula, debiera considerar este dato de contexto, pues toda práctica educativo-didáctica se encuentra animada por estas racionalidades más o menos modernas, más o menos fortalecedoras de un proyecto de modernidad.

Desde esta perspectiva, se cree que las nociones de modernidad actúan como los telones de fondo de cualquier tipo de práctica social, y de modo específico, de cualquier tipo de práctica educativa. Este ejercicio de contextualizar es hoy en día un desafío de las investigaciones pedagógicas¹, toda vez que resulta imperioso tomar conciencia de las condicionantes que la modernidad impone al sujeto y que termina por manifestarse de modo múltiple y variable en los sistemas educacionales. Desde las decisiones que orientan los objetivos de enseñanza, hasta las formas en la que se disponen los contenidos disciplinares, todo es un proceso de refuerzo de la formalidad educativa como proyecto institucional moderno.

En este sentido, el marco primigenio de entendimiento de los sistemas educacionales, deriva inicialmente de una concepción en que la educación se basa en cánones institucionales, producidos en un período histórico particular, denominado modernidad², en donde se producen *imágenes del mundo* en sentidos generales y particulares, que constituyen un sistema social particular, con objetivos situados, ideales y éticas también situadas. Es en base a estos cánones que el sistema educacional ha articulado su ordenamiento como institución, pues él mismo no puede concebirse como un sistema aislado del contexto, vale decir, fuera de los objetivos e ideales propios de la modernidad. En este mismo sentido, prácticas educativo-didácticas y sus razones de ser son animadas por cierto, por estas imágenes del

¹ Es diferenciada y variada, la inquietud que esta temática inicial ha desatado en múltiples pensadores desde distintas disciplinas preocupadas de la educación, por lo mismo, intentar abarcar el amplio espectro de aportes existentes, resultaría interminable e insensato; por lo pronto, lejos de agotar una discusión, la intención se enmarca en deambular por grandes discusiones que permitan reflexionar de modo específico sobre contextos locales y particulares.

² Se asume que la modernidad como proyecto que anima contextos y razones persiste en el discurso de una práctica social y más aún en el discurso de una práctica educativa.

mundo.

De esta manera, se busca situar cualquier reflexión sobre prácticas educativas en contexto, donde el conjunto de posibles interacciones didáctico-disciplinares, que se ubican en ella, sean dotadas de forma y de alguna manera de contenido.

En este sentido, el proyecto de modernidad que actúa como contexto de prácticas sociales y educativas se ha visto al menos tensionado en los últimos años, primero por la rotura de premisas básicas que sustentaron la “razón moderna” y con ella la legitimación de la diferencia y el develamiento de la subalternidad y segundo, por la creciente necesidad de “repensar”, “refundar” y “reformular” las institucionalidades modernas, entre las cuales, la escuela es siempre un espacio para detectar y revistar la crisis.

Se puede apreciar entonces que han existido, sobre todo en los últimos años, un grupo de disposiciones y modificaciones en el plano educacional, que buscan como objetivo una reforma concreta, con un impacto en la estructuración del saber, que esté en sintonía con los desafíos democráticos que se sitúan para la conformación de los nuevos contextos sociales, acogiendo las directrices educacionales tanto de organismos internacionales como nacionales, en consonancia con un proyecto de formación ciudadana, cimentado en el pluralismo humanista (Oteiza, 1994) como desafío del siglo XXI.³

En este sentido, y bajo la tutela del contexto moderno, se han producido acciones concretas que han aportado a dar materialidad a estas premisas significativas de lo que se entiende hoy por educación y de manera más específica, lo que se entiende hoy por prácticas educativas basadas en perspectivas democráticas e integradoras. Indicación de ello es la producción y reproducción de un enmarcamiento denominado para el caso Chile, *Marco Curricular para la Educación*

³ La escuela como espacio para la crisis y la reforma es ahora definido por acciones supranacionales.

Chilena que da materialidad a los sistemas educativos y por tanto a las prácticas educativas específicas. De modo específico responde a intereses diversos y fortalece la producción de un sujeto más o menos moderno que tiene que “ajustarse” a lo que lo supranacional ha definido como legítimo.

En primera instancia, y en concordancia con los principios que orientan el modernismo es posible apreciar un trabajo de *re-diseño curricular*, con una gran preocupación en dar respuestas prácticas a los nuevos dilemas que la sociedad enfrenta, situados además en las distintas dinámicas establecidas por el modelo socio-económico heredado, donde la desigualdad social es al mismo tiempo una necesidad para el funcionamiento del sistema y un desafío moderno al cual la escuela y sus prácticas todavía aspiran resolver.

Todo re-diseño curricular orienta prácticas educativo-didácticas y fortalece proyectos de construcción de sujetos más o menos modernos. En este escenario la razón moderna se re-encuentra y se reforma en la escuela lo que implicaría un trabajo que no sólo buscaría dar solución a cuestiones discursivas coyunturales como la equidad y calidad, ni tampoco implicaría la sola dinamización, revisión y actualización de metodologías y de contenidos (IBID). De modo particular resultaría esencial fortalecer la idea de que los procesos de diseño y actualización curricular proponen un modo de ser sujeto que ha pasado por diferentes momentos pero que en el discurso actual, intenta dejar la impronta de una modernidad racional que se hace pluralista y humanista.

Ahora bien toda esta tesis del contexto de la razón moderna que orienta la producción de sujetos y que anima prácticas educativas bajo un discurso de reforma permanente es necesaria de ser validada en algún contexto específico. Resulta indicativo relevar esta problemática en ámbitos disciplinares poco trabajados por los estudios pedagógicos, asimismo en ámbitos disciplinares segregados que no se ajustan al proyecto de modernidad como lo es el caso de las prácticas didácticas

asociadas a la enseñanza de la geografía.⁴

Por consiguiente, se ha situado este trabajo, en relación a una búsqueda comprensiva de las racionalidades más o menos modernas subyacentes a las estrategias implementadas en el aula por parte de los profesores para propiciar aprendizajes sobre el objeto de estudio de la Geografía que es el espacio:

“El espacio está formado por un conjunto indisoluble, solidario y también contradictorio, de sistemas de objetos y sistemas de acciones que no consideramos aisladamente sino como el contexto único en el que se realiza la historia” (Santos, 2000: p.54)

Es en este sector de aprendizaje donde normalmente los profesores se enfrentan a la enseñanza “sin razones” aparentes, o al menos injustificadas de un objeto de estudio que además aparece como ajeno a la vida de los aprendices.

En este escenario la primera interrogante que queda en evidencia se vincularía con las racionalidades que operan en la enseñanza del espacio; por lo mismo, es necesario situar en primera instancia y, de forma introductoria, aquello que denominaremos racionalidad, para luego ahondar en los diferentes aspectos que condicionan el desarrollo de este proyecto.

Para el desarrollo de la presente investigación, se convino trabajar con el concepto de racionalidad configurado en la tradición intelectual de la sociología crítica, trabajada por Habermas, un intelectual profundamente preocupado por dilucidar y caracterizar este concepto. La racionalidad para él es una manifestación netamente moderna que representaría no sólo un tipo de reflexión particular sobre la realidad, sino además, un tipo singular de acción condicionada en base a ella misma (Habermas, 1982). De este modo, la racionalidad no es sólo contemplativa, como

⁴ Como señala Edgard Morin, la Geografía es la disciplina perdedora en el proyecto moderno de saber y razón, básicamente por su pretensión de integrar y recomponer el mundo.

imagen del mundo, es también acción determinada que condiciona el ser en el mundo. Para comenzar, se hace imperioso introducir ciertos elementos fundamentales para el descubrimiento de la racionalidad, en dicho caso y citando a Hegel (1967), Habermas utiliza las nociones de construcción de la conciencia habitadas. Para rescatar esta construcción es necesaria una reflexión sobre los instantes o momentos donde se funda la conciencia. Es posible en esta lógica identificar tres instancias que son, el lenguaje, el trabajo y la interacción (familia, ética), que contemplaría ni más ni menos que la producción de la conciencia en el mundo moderno. Sobre esta aportación hegeliana, Habermas construye su apuesta sobre la racionalidad señalando que es en el juego constitutivo del lenguaje, trabajo e interacción en donde se anuda el concepto de conciencia. En base a esto, es necesario entender el término conciencia, como conciencia de-sí y para-sí con la cual nos descubrimos y descubrimos al mundo, y aún más nos descubrimos en-el-mundo como seres relacionales, elemento fundamental para establecer el análisis que se pretende en el plano educativo. En base a esto, la racionalidad expuesta en la interpretación hecha por Habermas, está relacionada con la operacionalización que hace la conciencia en sus tres fases (lenguaje, trabajo y interacción) para constituirse como tal; ahora bien, para Hegel esta operacionalización que hace el espíritu se instala dialécticamente, tanto como racionalidad de *interacción* (comunicativa) como *medios y fines*:

“Hemos buscado la unidad del proceso de formación del espíritu en una conexión de los tres tipos fundamentales de la dialéctica, es decir, en las relaciones entre representación simbólica, trabajo e interacción. Esta peculiar conexión que, restringe a una etapa, es recogida todavía en las relaciones entre dominación y servidumbre a una trama sistemática, cuyo alcance Hegel sólo parece haber probado en el periodo de Jena” (Habermas, 1984)

Habermas, en ocasión del septuagésimo aniversario de la muerte de Marcuse

(1968), sitúa una reflexión sobre el sentido de racionalidad en sociedades capitalistas, tomando en cuenta los escritos de Weber, Marx y el propio Marcuse. Bajo estas premisas vincula el contexto de capitalismo avanzado, poder y dominación con la concepción de racionalidad instrumental en cuanto es una acción orientada en base a medios y fines. En este sentido, la lectura del término racionalidad se aleja de los lagos de la neutralidad, más bien, entra en las corrientes de la crítica y la sospecha. Asimismo, el concepto de racionalidad (Weber, 1998) está orientado a un tipo de actividad económica capitalista, en donde las acciones se encuentran reguladas en base al logro particular de las mismas, en este sentido se puede evidenciar una transformación particular de la sociedad moderna en comparación, a los periodos anteriores. Esta racionalidad particular es introducida metódicamente en las distintos ámbitos de la vida social, produciendo la llamada *racionalización* del mundo (Weber, 1997). Marcuse (1965), tomando el análisis weberiano de la *racionalización* de la sociedad, releva la participación particular de la ciencia y la técnica, no sólo como mecanismo modernizadores, sino además considerando que ellos en si mismos tienen implicaciones de contenido. Este último encuadra una correcta elección de técnicas y estrategias particulares, en base a un progreso específico, que para el propio Marcuse encubre un tipo de dominio político. Dichos argumentos adquieren un carácter sumamente relevante para el sistema educativo, puesto que trazan los sentidos en base a razones y trazan las acciones en base a racionalidades; más aun trazarían proyectos políticos que condicionan los procesos educativos.

Dicho lo anterior, identificar las nociones de racionalidad y sus implicancias en los espacios sociales, adquiere sentido solamente cuando nos apropiamos de ella en función de ámbitos educacionales, pues este trabajo intentará propiciar una reflexión en particular sobre las prácticas de aula que encuentran expresión en las estrategias didácticas que los profesores utilizan, específicamente para un área del saber que ha sido llamada marginal y antimoderna como lo es la geográfica. Para ello se hace menester, al igual que con el tema de la *Racionalidad*, articular algunas nociones que permitan ingresar particularmente al tema de la *estrategias didácticas* como prácticas educativas de aula y como acción dialógica entre saberes pedagógicos y

saberes sabios, y que marcará los rieles de nuestra reflexión pedagógica. La *Didáctica*⁵ (y por tanto las estrategias que de ella emanan) se sitúa en lugares complejos de interpretación y comprensión, en cuanto a la reflexión pedagógica de las prácticas de aula. Por el ejemplo y para el caso específico de Xosé M. Souto González (1999) la didáctica de especialidad está representada por cuatro aristas:

- 1 Mecanismos de Razonamiento conceptual.
- 2 Dominio de técnicas específicas.
- 3 Capacidad de expresión.
- 4 Relaciones a las formas de estimulaciones, en cuanto actitudes

En base a esto, la didáctica de especialidad como disciplina, equivale a distintos niveles de reflexión y acción, orientados a la enseñanza y al aprendizaje, que en este caso se posicionan en una disciplina particular que es la Geografía. Con todo ello, la reflexión didáctica se reduciría a los debates disciplinares en cuanto al *¿qué enseñar?, ¿para qué enseñar?, y ¿cómo hacerlo?*; En el mismo sentido estas preguntas se engarzan con las grandes ramas de la educación en cuanto a contenido, su relevancia social y el ámbito relacionado con la psicología del aprendizaje. Bajo este prisma, la didáctica de especialidad y las estrategias que de ella emanan cobra una relevancia fundamental en el plano de la investigación e implementación de estrategias educativas asociadas a una práctica compleja que permanentemente está intentando responder a esas preguntas.

Esta noción de didáctica de especialidad se construye en torno a un “conjunto de saberes”, es decir conceptos socialmente contextualizados, más la comunicación de aula y las nociones de aprendizaje que a ella subyacen y que para los efectos de la presente investigación se instalan en un sitio específico de la enseñanza de la Geografía y que no han sido trabajados de modo profundo y pertinente.

⁵ La Didáctica no se entenderá sino como en referencia a un contenido enseñable que surge del diálogo entre pedagogía y disciplina específica. Para el particular caso, la didáctica que nos interesa es aquella que propicia el aprendizaje del espacio, vale decir, la Didáctica de la Geografía.

2.- Definición de la Pregunta de Investigación

Respecto a lo planteado anteriormente, el presente trabajo de investigación se relaciona con una reflexión sobre las racionalidades que operan en la escuela. Preliminarmente se establece una introducción a la temática de la racionalidad, la cual se entenderá al alero de lo trabajado por Habermas, es decir desde ámbitos sociológicos del conocimiento. Empero, no pretendemos desvincular este trabajo de lo propiamente educativo pues se intenta vincular la idea de racionalidad con el de una determinada práctica de enseñanza geográfica que se expresa a través de estrategias y que se encuentra sustentada en un campo de saber pedagógico mayor llamado Didáctica de la Geografía.

Dicho de esta manera, el presente trabajo de investigación estará centrado en la reflexión sobre las racionalidades que soportan a las estrategias de aula en el contexto de la educación geográfica, esto quiere decir que, la reflexión estará animada por aquello que define y caracteriza a dichas racionalidades. Por otro lado, la reflexión se orientará a una interpretación y caracterización tanto de los ámbitos curriculares orientadores de prácticas educativas como de aquellos que contemplan la didáctica de la Geografía. De esta forma la pregunta de investigación que dará encuadre y sustento al presente trabajo es:

¿Cuál es la racionalidad que subyace a la implementación y producción de estrategias didácticas, en profesores de Historia y Ciencias Sociales, para el área de Geografía, en colegios de la Región Metropolitana de Chile?

Es en este sentido que, la investigación adquiere relevancia en cuanto proyecto novedoso, donde la reflexión se sitúa no en un nivel de producción y aplicación de estrategias de enseñanza, sino más bien en un nivel que tiene relación con la reflexión inicial que orienta una práctica educativa. En otras palabras creencias, supuestos y significados que dan sentido al tipo de elecciones que hacen los

profesores a la hora de construir estrategias de enseñanza. Asimismo, el área de enseñanza fue elegida desde perspectivas de posición del autor, y tienen que ver con las discusiones internas a los planteamientos curriculares y disciplinares de la educación nacional.

3.- Objetivos Generales y Objetivos Específicos

3.1.- Objetivo General

Comprender la racionalidad que subyace a la generación e implementación de estrategias didácticas, en Profesores de Historia y Ciencias Sociales, poniendo énfasis en la enseñanza de la Geografía.

3.2.- Objetivos Específicos

Describir las estrategias didácticas de aula, como indicadores de prácticas educativas en el área de la enseñanza de la Geografía.

Reconocer, en las estrategias didácticas propuestas para el área de Geografía, un tipo de acción racional particular y su conexión con los enmarcamientos curriculares.

Describir las prácticas educativas, en cuanto el tipo de racionalidad dominante, considerando las aportaciones habermasianas y su potencial proyección en la constitución de sujetos.

CAPÍTULO II: Marco Teórico.

“La educación nunca estuvo separada del problema del poder. Los que todavía insisten en que la educación es un problema técnico, en verdad están ocultando, detrás de la razón técnica, un proyecto político. La educación siempre fue la prolongación de un proyecto político”. (Gadotti, M.: 1996)

1.- Racionalidad

En el presente apartado estableceremos una sistematización teórica del concepto de racionalidad, el cual se presenta como un eje articulador para el desarrollo de esta investigación. En torno a esto, más que establecer una definición cerrada, se intenta articular una reflexión sobre las distintas dimensiones que tienen las concepciones de racionalidad. De este modo se han seleccionado un conjunto de autores que permiten dar, un panorama general en cuanto a las nociones de racionalidad, que enmarcarán el desarrollo del presente trabajo.

1.1.- Contexto de producción de razones: habitus, racionalización y modernidad.

Como punto de partida de la siguiente reflexión y que circunda los ámbitos de las racionalidades educativas y de aquellas relaciones que estas mantienen con las estrategias implementadas en las aulas, resulta necesario y relevante comenzar con una caracterización general. En estos términos las racionalidades serán tensionadas

reflexivamente desde el profesor hacia el contenido, y como base del contenido hacia los estudiantes y hacia el sistema educativo en general. Con esto dejamos de relieve nuestra clara intención práctica, de ser capaces de aprehender las creencias más profundas que subyacen a las prácticas pedagógicas desde perspectivas comprensivo-críticas.

Preguntarnos por racionalidad, equivale a realizar una pregunta, situada bajo parámetros contextuales primeramente histórico-culturales, por lo mismo, establecer un tipo de reflexión, que apunte a dar luces sobre aquello que significa la *racionalidad subyacente* a un *tipo de estrategias* de aula, implicará necesariamente establecer dicha reflexión, desde distintos ámbitos de las Ciencias Sociales. En este sentido se ha optado por un camino inicial que actuará como un hilo conductor de este enmarcamiento teórico y que está dado por los aportes de la sociología pero en su proyección hacia el sistema educativo y de modo específico hacia las prácticas pedagógicas.

En este sentido, interesa establecer una discusión que atañe a perspectivas generales, asociadas a áreas de conocimiento que apuntan directamente a las reflexiones de la propia sociedad, en donde está enmarcado el sistema educativo, y por supuesto, la institución que denominamos escuela.

De modo específico, Pierre Bourdieu (2000) en su trabajo sobre “La distinción *criterios y bases sociales del gusto*” desarrolla un análisis de las dinámicas sociales, donde se establecen modelos ideales que cumplen la función de matrices organizadoras del mundo social. Se puede decir que dichas matrices hacen referencia a las estructuras de organización de las prácticas cotidianas; en este punto es necesario plantear, que el trabajo propuesto por este autor se relaciona más que con la construcción de tipologías monolíticas, con el establecimiento de ciertos dispositivos dinámicos de organización, situados en las fricciones relacionales de las prácticas sociales y en estructuras que condicionarían dichas prácticas. Para el establecimiento de aquel trabajo, se establece la generación de encuadres iniciales

donde las localizaciones espaciales de los sujetos, así como las prácticas de estos, son puntos iniciales para la producción y organización de los propios enmarcamientos.

En este sentido, Bourdieu (IBID) nos invita a sumergirnos en una realidad social pre-organizada, compleja y dinámica con el fin último de entender el orden estructural anclado en las cabezas de los agentes productores de distinciones prácticas:

“Pero lo más importante es, sin duda, que la cuestión de este espacio se plantea en este propio espacio, que los agentes tienen sobre este espacio, del que no sería posible negar la objetividad, unos puntos de vista que dependen de la posición que en el mismo ocupan, y en los que a menudo se expresa su voluntad de transformarlo o de conservarlo. Así es como muchas de las palabras que emplea la ciencia para designar a las clases que ella misma construye están tomadas del uso ordinario, en el que sirven para expresar la visión, frecuentemente polémica, que los grupos se fabrican unos de otros” (IBID, 2000: p. 169)

En base a lo anterior, es posible apreciar, en un plano de carácter macro, la comprensión del espacio social en base a modelos esquematizadores de la realidad social. Dichos modelos están constituidos para proponer representaciones en abstracto de las dinámicas del mundo social. Como base principal encontraremos la pre- comprensión de dicho mundo como aquel espacio práctico cuna de la *experiencia cotidianas*, donde se *enclasan* las dinámicas estructuradas de las formas de vida:

*“Es la relación entre las dos capacidades que definen al habitus –la capacidad de producir una prácticas y unas obras enclasables y la capacidad de diferenciar y de apreciar esta prácticas y estos productos (gusto)- donde se constituye el **mundo social representado**, esto es, **el espacio de los estilos de vida**”* (IBID, 2000: p.170)

En este sentido cuando Bourdieu plantea la concepción de prácticas sociales enclasadadas, hace referencia al conjunto de prácticas sociales distinguidas desde los espacios contextuales en las que han sido producidas, estableciendo en aquella elaboración las *distinciones* estructurales que articularían dichas prácticas.

De esta manera, la propuesta interpretativa que plantea Bourdieu (IBID), está situada en base a un proyecto de estudio de las vidas cotidianas, mostrando un especial interés en cómo aquellas, responderían a un enclasmamiento provocado por modelos estructurales. Para esto es necesario, dotar de una cierta objetividad a cada uno de los agentes que conforman el mundo social, con la función pragmática de lograr un trabajo interpretativo, adecuando el modelo al conjunto de posiciones espaciales que aquellos agentes ocupan en los entramados sociales. Asimismo podemos ver cómo el análisis de dichas ubicaciones contempla las voluntades particulares que sitúan a los diferentes agentes bajo los esquemas de clases particulares. En este sentido, se entiende que las divisiones materiales de clase, es entendida en un primer momento bajo niveles de estructuras mentales, que posteriormente se manifestarán en prácticas de distinción.

Bajo estos parámetros iniciales, es que Bourdieu (IBID) aprecia las relaciones existentes entre las características socio- económicas de los agentes, con las distinciones asociadas a las posiciones espaciales y los estilos de vida de los diferentes agentes sociales. Dichas relaciones establecen los mecanismos productores del *habitus*, que generan las distinciones necesarias para caracterizar a las diferentes clases sociales.

En consecuencia, es posible evidenciar que el *habitus* se articula bajo los híbridos de aquellas necesidades generadoras de prácticas, que a su vez se relacionan a los espacios objetivos donde los sujetos imprimen dichas prácticas; por consiguiente, es aquí donde podemos apreciar cómo, las prácticas enclasadadas estructural y espacialmente funcionan como ejes productores y reproductores de

habitus. Aquellas necesidades generadoras de prácticas se establecen como aquella *estructura – estructurada*, que establece dichas divisiones lógicas que a su vez se materializan en divisiones de clase; por su parte aquellos espacios objetivos donde los sujetos imprimen sus prácticas se relacionan con aquella *estructura – estructurante*, de las diferentes prácticas que construyen el sistema de enclasmiento.

“Estructura estructurante, que organiza las prácticas y la percepción de las prácticas, el habitus también estructura estructurada: el principio de la división en clases lógicas que organizan la percepción del mundo social es a su vez producto de la incorporación de la división de las clases sociales. Cada condición esta definida de modo inseparable, por sus propiedades intrínsecas y por las propiedades relacionales que debe a su posición en el sistema de condiciones, que es también un sistema de diferencias, de posiciones diferenciales, es decir, por todo lo que distingue de todo lo que no es y en particular de todo aquello a que se opone: la identidad social se define y se asume en la diferencia”. (IBID, 2000: p. 170)

En base a los presupuestos antes expuestos, se subentiende que la institución escolar adquiere sus características particulares en base, tanto a condicionamientos o enclasmientos particulares, otorgados vía gracia de sus ocupaciones específicas en cuanto espacios sociales determinados, como a los tipos de relaciones que en dichos espacios se articulen. Es relación a todo ello, la escuela no puede ser desvinculada del espectro de análisis antes expuestos. Más aún, cabría esperar que un cierto hábitus y las prácticas sociales que de él se derivan condicionen los procesos de intervención pedagógica o en términos más específicos condicionen las prácticas de aula, incluyendo las estrategias utilizadas y movilizadas por los profesores para provocar una interacción educativa.

Dicho *habitus* genera ciertas condiciones y relaciones diferenciales que le darán vida a los contextos educativos. En base a esto, el habitus puede ser encuadrado

como un modelo particular y fundamental para organizar las diferentes prácticas de los distintos actores, todo esto con el fin de permitir una interpretación fundamentada en las variadas prácticas de distinción social, bajo estos parámetros dichas prácticas de *habitus* reflejan un cuadro de metáforas prácticas que permitirían generar modelos de análisis de la estructuras de enclasmiento. Por consiguiente, las dinámicas establecidas bajo los signos de prácticas enclasmadas, como a su vez los espacios de enclasmiento, emergerían como condicionantes de un modelo social particular, donde estas nociones que Bourdieu sitúa, pertenecerían a aquella compleja relación entre condicionantes estructurales en un plano psíquico, y aquellas condicionantes establecidas en planos materiales. Bajo estas iniciativas, Bourdieu ubica su análisis como una metáfora práctica, ejemplificadora para el entendimiento de las estructuras productoras de *habitus* como práctica enclasmada.

La organización sistemática de la modernidad como contexto, encubre diferentes procesos, que darán contenido y forma a este momento de “*Historia Universal*”. Dicho instante es complejo, y porqué no decirlo, contradictorio, pues es aquí donde se instalan las mayores transformaciones para el mundo humano y natural, ocupando un sitio jamás imaginado. A su vez, vemos cómo este “*desarrollo*” encubre ciertas contradicciones del propio proceso, vinculadas a los desarrollos particulares de la sociedad occidental, proporcionados por las nociones primigenias de progreso ilustrado. En este contexto moderno de progreso ilustrado, el *habitus* como concepto orientador de prácticas permite no sólo iniciar un camino de develamiento de creencias y supuestos que orientan y norman las actuaciones de los sujetos, sino que además se vislumbra como idea-materia indicadora y productora de cogniciones, percepciones, representaciones, emociones y racionalidades.

De modo más particular y retomando la noción de *habitus*, convendría adentrarnos en el concepto de racionalidad. Cuando se habla de racionalidad establecemos un tipo de operacionalización de la conciencia con la función de vincular del sujeto con el mundo. En base a esto, podemos apreciar que aquellos soplos iniciales de constitución de los sujetos, relacionados, en primer momento con

los reconocimientos y la producción de formas, se originan en el lenguaje. Este último nos permite reconocernos y reconocer al mundo; asimismo, la interacción establece las posibilidades ciertas de comunicación, en donde significación y re – significación, generan las dinámicas fundamentales de producción de imágenes sobre el mundo. En este sentido encontramos el trabajo, como aquel instante productor de materialidad. Estos tres soplos constituyentes de conciencia (lenguaje, trabajo, familia), son unísonos y dialécticos, se organizan como engranajes constitutivos de la *acciones* sociales. Bajo estas mismas premisas, planteadas en la introducción podemos apreciar al trabajo como un instante particular en el desarrollo de la racionalidad moderna, racionalidad orientada bajo los parámetros de una acción particular, como lo plantearía Max Weber (2001), una acción orientada a medios y fines pre-establecidos.

A través de lo anterior, se intenta esclarecer las dinámicas iniciales que utiliza Weber (IBID) para iniciar sus reflexiones sobre las sociedades modernas. Se propone utilizar esta apuesta teórica con la finalidad de complejizar el escenario sobre el cual es posible entender el funcionamiento y el estructuramiento de las racionalidades. Para Weber, primeramente, todo tipo de *acción social* es en cuanto vinculante con otro. Se puede pensar que no es casualidad que Weber inicie con esta afirmación su libro de *Economía y Sociedad* (1964), dado que esta característica de las acciones sociales (que aparenta ser obvia) encuadran la concepción del método de investigación de Weber, y aún más los niveles cultivadores de todo un aparato social particularmente moderno. Pues bien, si las acciones sociales, son acciones en cuanto vinculantes con otros, estableceremos que las características de dichas acciones, estarán representadas por las mediaciones e interacciones de quienes las practican, en base a sus actividades productoras de realidad. Pues, si volvemos a pensar en aquellos soplos originarios que constituirían a los sujetos (lenguaje, ética, trabajo), solo son posibles de evidenciar en la propia acción social. Aquí también podemos apreciar, que dichas interacciones, establecen una definición de la realidad, que como bien lo propone Marcuse (1965, 1984) quien define un tipo dominación particular.

De esta manera, es necesario a la hora de establecer un trabajo sobre *las racionalidades que subyacen a las implementaciones de estrategias en aula* situar reflexivamente aquello que significaría lo propio de las racionalidades en un contexto mayor.

Bajo estas premisas, podemos apreciar que el tipo de desarrollo social, se establece bajo un conjunto de transformaciones derivadas de la propia constitución de la modernidad, que ha tenido que sortear diferentes expectativas para lograr establecerse como, el modelo social distintivo y aceptado que es hoy. En este sentido, la modernidad ha generado una forma de organización social particular. El propio Max Weber, señala que lo anterior tiene que ver con la racionalización que en específico ha sobrellevado y construido la sociedad. En este sentido Weber (2001), logra establecer un tipo de conexión entre las perspectivas éticas del protestantismo, con las imágenes modernas del mundo capitalista. Nos resulta ingeniosa y brillante la apreciación postulada por este mismo autor, perspectivas de “*no alejamiento de la vida*”, y el sentido del lucro en el sentido monetarista ligado a la felicidad y al bienestar de los sujetos, como el propio (IBID, 2001); no deja de ser asombroso pensar cómo un tipo de ética moderna como la protestante incubaría este espíritu particular, ligado a un conjunto de innovaciones sociales particulares que solo encuentran su sitio contextual en las condiciones propias de la modernidad..

Pues bien, para Weber (1997) la racionalidad moderna es establecida en base a un desencantamiento de las *imágenes del mundo* dado como proceso ilustrado, y en base a un tipo de ética particular, asociada al protestantismo. En este sentido, se aprecia en Weber la necesidad de centrarse en un tipo de ética particular y necesaria para la asociación racional en cuanto acciones de *medios y fines*, en donde el desencantamiento actúa como fundamento de la racionalidad moderna.

En base a esto, podemos ver que la racionalidad, como operación moderna, nace vinculada a un tipo de ética particular que norma sus aplicaciones, asociadas a las nociones de producción. Esto establece un encuadre particular a la hora de asociar

racionalidades y agentes educativos. Si volvemos a la pregunta de investigación, ella nos invita a explorar en lo que se entiende por racionalidades, de agentes educativos particulares (docentes) a la hora de pensar estrategias de enseñanza, las cuales como todo proceso educativo son intencionadas desde distintos presupuestos y creencias.

Weber (1997) sitúa además a la modernidad en el plano de la innovación, dado que las acciones se establecen bajo un modelo racional particular, que solo es apreciable aquí. Si miramos el amplio trabajo de Weber en relación a las religiones, notaremos la existencia de una búsqueda, por el reconocimiento no solo de las acciones sociales que engendra un tipo particular de religión, sino en sentido condicionante en cuanto estructura normativa – ética que ellas representan; por cierto, también a las imágenes del mundo que ellas también producen. Este autor en su obra *Sociología de la religión* (1997) señala que es posible apreciar cómo la función de las religiones y sus lógicas de trascendencia que poseen, establecen normatividades que desbordarían cada una de las esferas sociales. En este sentido el constructor racional y sus acciones estarán mediadas por el contenido ético, resguardado en la cultura, donde el mito religioso permitiría construir un imaginario del mundo con características particulares, es decir, ordena y norma las subjetividades. El tótem y el tabú, se constituyen en iconos articuladores, en donde el origen organizador es el reflejo del tipo de prácticas particulares vinculadas a un tipo de pregunta, tensión y acción racional particular.

El mundo moderno, se fundaría en la *racionalización* del conjunto de las esferas sociales, como bien lo ha planteado Weber, traducéndose en la secularización del mundo, como proceso fundador. Esta *racionalización*, construye a su vez, todo un conjunto de aparatos teóricos, burocráticos, políticos, represivos, fundamentados en concepciones *científicas* del mundo, bajo el concepto moderno, que por cierto, se articula en un campo de fuerza particular, traducéndose en un lenguaje moderno. Así también, la modernidad se ha construido desde campos de acción, es decir, espacialidades concretas, que han sido dominadas y puestas al servicio del ser

humano.

Para complementar esta línea teórico-argumentativa se hace necesario considerar el trabajo realizado por Marcuse (1964). Este, vincula la racionalización planteada por Weber, no sólo como la dotación de racionalidad a las distintas esferas de la sociedad, sino que además como un tipo de dominación política encubierta en el desarrollo de tecnologías particulares para fines dados, en donde el empleo de ciertas tecnologías implica una suerte de dominio tanto de la naturaleza como de la propia humanidad. En este sentido, para Marcuse la racionalidad técnica, no es dominación sólo como consecuencia, más bien, lo es como causa dada de las características pre-figurativas de la realidad que ella posee, en donde nociones como progreso técnico enclavan en sí mismas un tipo de dominación particular.

En la misma línea Horkheimer (1994), nos presenta una Ilustración, donde el hombre se adueña del *sí mismo*, como elemento constituyente de la *autoconciencia*, empero esta apropiación, construye un imaginario de distanciamiento de la naturaleza, lo que poco a poco genera un efecto trágico.

Complementando las anteriores visiones, cabría destacar los aportes de Heidegger (1998), quien nos presenta una modernidad caracterizada por un tipo de meditación, que como sujetos realizamos de lo ente. Esta meditación se articula desde parámetros de inspección, es decir, la meditación moderna construye ciertas significaciones que permitirán al hombre moderno *conocer*, siendo este elemento uno de los fundadores de aquello que llamamos modernidad. Bajo distintos parámetros, este conocer comienza a forjar la representación del mundo, representación que irán moldeando aquellas relaciones que el ser humano moderno tendrá y construirá respecto de su entorno. Por cierto es dicha representación una indicación de un modo de razonar.

En esta relación ser humano – medio, Heidegger (IBID) visualiza una de las grandes innovaciones históricas de la modernidad; la *Ciencia Moderna*, exacta bajo

el referente contextual de Física Matemática, es decir a los parámetros de conocimiento modernos. A su vez, la *Técnica*, colocada no como un mero apartado derivado de la Ciencia, sino como una *fuerza* transformadora de la realidad. Lo anterior sitúa las relaciones del mundo moderno, en los planos bipartidos (Sujeto / Objeto), que pasan a constituirse en pleno reflejo de cierta realidad moderna.

Circundante a ambas, la *Cultura* Moderna, avanza bajo la preocupación de conceptos elevados de la humanidad, a su vez, busca la preservación de ellos; realizando a nuestro juicio una innovación fundamental, centrada en la constitución de lo que llamamos *Política Cultural*. Aquella política cultural, se instala como uno de los eslabones del proyecto moderno. En base a esto, podemos apreciar que el ser humano moderno instala una comprensión particular del mundo, olvidando que él no es más que mundo, y por cierto, sin instalaciones éticas definidas.

Como anteriormente se ha planteado, la modernidad establece un tipo particular de comprensión del mundo, dicha comprensión no es pura, ya que esta condicionada por diferentes elementos que dinamizan las múltiples relaciones, tanto subjetivas como inter-subjetivas, en todos los ámbitos de la vida. No se debiera olvidar que cada una de estas reflexiones puede ser proyectadas hacia uno de esos ámbitos como lo es el educativo, y de modo más específico, hacia el ámbito de una práctica social interaccional como lo es aquella que se lleva a cabo en la escuela.

Por consiguiente, la modernidad se nos presenta como un momento de total construcción, innovación y transformación, que se sustenta bajo los parámetros de concreción de ciertas intencionalidades, donde la igualdad resuena por diferentes rincones de dichos espacios sociales. También es esta modernidad *Ilustrada*, la que ha generado mecanismos de destrucción de su propio mundo; En este sentido, existen múltiples espacios por donde diferentes sujetos han intentado caracterizar la llamada modernidad, situarla y asirla. Estas intenciones han quedado plasmadas en las disciplinas modernas, en cada material disciplinar que ha sido producido en la modernidad, en definitiva en la construcción de múltiples objetos de estudio.

Enmarcado en lugares diversos, se buscara situar los postulados de Foucault (Ball, 1997), quien si bien no trata directamente aquello relacionado con la racionalidad se ocupa de las relaciones de los sujetos con la verdad como indicación indirecta de la misma. En este sentido el tema de la racionalidad se reduce a las relaciones en donde los sujetos particulares entablan relaciones directas con la verdad. Dichas relaciones, más que estar condicionadas por referentes de progreso se establecen bajo relaciones discursivas y de poder, que establecen un tipo de organización particular. De ahí que los quiebres y los fraccionamientos más que las continuidades históricas son tan apreciadas para este autor (Foucault, 2004). En este sentido, y además de cada una de las corrientes antes descritas, el papel del sujeto como portador de discursos de poder es relevante y estructurante. Podemos apreciar en distintos trabajos realizados por Foucault, los sentidos insolentes en base al escudriñamiento de la verdad, y cómo estas prácticas discursivas se van constituyendo en verdades particulares (Foucault, 1984) que establecen las orgánicas de un sistema social situado contextualmente en un momento y en lugar. Si apreciamos, el trabajo de Foucault *Vigilar y Castigar* (1977) vemos cómo el recorrido adquiere relevancia, no en la valoración de un tipo de acto punitivo particular, en el sentido de progreso, sino más bien en relación con las distintas negociaciones que dependen de sistemas orgánicos específicos de disciplinamiento o en base a definiciones respecto a los sistemas particulares de dominación, con verdades diferenciadas.

1.2.- Racionalidad: un intento de conceptualización

En el primer apartado se presentó un recorrido por algunas nociones teóricas que permitirían enmarcar y contextualizar la emergencia de la razón y de un modo más específico la emergencia de la racionalidad.

En el presente apartado se busca proponer un marco referencial que permita dar sentido y forma al concepto de *racionalidad*. Subyacente al plano de este concepto

encontramos la pureza de otro concepto análogo, el de la razón. Kant escribe en su celebre obra “*Crítica a la Razón Pura*” (1781 – 1787) lo siguiente:

“De ella (razón), como del entendimiento, hay un uso meramente formal. Es decir, lógico. Cuando la razón hace abstracción de todo contenido del conocimiento. Pero también hay un uso real, por cuanto la razón contiene el origen de ciertos conceptos y principios, que no toma ni de los sentidos ni del entendimiento” (Kant, 1996).

En estas premisas queda planteado lo propio del pensamiento Kantiano, donde la razón se compone como un mecanismo de conocimiento, de carácter lógico y objetivo, asumiendo también el componente trascendental de la misma es decir los a priori que la comandarán. Bajo estos sentidos, se entiende a la razón como un mecanismo examinador de la realidad, de carácter moderno, que se instala desde ciertas perspectivas propiamente modernas, como lo son por ejemplo la objetividad; por lo mismo se quiere, desde esta definición fundante intentar asir aquello que denominamos racionalidad.

No existe duda respecto de que esta noción de razón es considerada por todos los filósofos y científicos sociales que trabajaran más tardíamente el concepto de *racionalidad*. Para Weber (1997), la racionalidad se articula como forma de pensamiento moderno, la cual inspecciona las *acciones* y las examina. Bajo este sentido, es que Habermas (2003) reconoce cuatro tipos de acciones racionales; en cuanto a *Medios y Fines* (Teleológica), en cuanto a la *Norma*, a la *Dramaturgia* y a la acción *Comunicativa*. Estas identificarían diferentes formas de relaciones con el mundo.

La modernidad, como proceso iniciado bajo el alero de la revolución Francesa, instala ciertas dinámicas que van marcando el camino de su propio desenvolvimiento, es decir ella se configura desde perspectivas de sentido que acompañaran las *Imágenes del mundo*, en estos nuevos contextos. En este sentido

Weber, presenta en los procesos de racionalización de las distintas esferas sociales (Weber, 1996) un aparato social que se ve imbuido por un tipo de articulación de carácter racional. En este proceso de racionalización, que a su vez ha sido acompañado por los procesos de secularización de la realidad social, se comienzan a normar los distintos aspectos de la *Burocracia Moderna*, *Derecho*, *Economía*, etc.

En este sentido la *Racionalización* del mundo, ha constituido un cierto proceso de apropiación de los aparatos sociales por dicho pensamiento racional; en donde, aquello que constituye a *lo moderno* necesariamente está articulado por dicho pensamiento lógico, lo que permitiría al hombre alejarse de la *Tradicición*, del *Oscurantismo*. Asimismo le permitiría el reconocimiento *del sí mismo*, como una innovación esencial de la época desde donde puede contemplar la paradoja disyuntiva y subyugadora de la *Razón Instrumental* (Horkheimer, 1994). Herbert Marcuse (Marcuse, 1964), articulando un entramado crítico, que evidencia ciertas perspectivas en cuanto al dominio de la *Razón Instrumental* (Teleológica). En una primera instancia es posible apreciar, cómo las acciones de carácter instrumental, se articulan desde elecciones estratégicas de tecnologías consonantes a sistemas particulares, es decir en cuanto a fines determinados. Esto nos remonta a un desplazamiento de las acciones a planos estratégicos y objetivos, fuera de la realidad social; por consiguiente como lo plantea Habermas se establecen acciones que no contemplan en sus implementaciones, lo referente a las intervenciones humanas en la realidad social; estas acciones plantean su cuestionamiento de la realidad, desafectado de aquello que se conoce como mundo *natural* (Habermas, 1997).

Es por esto que para Marcuse, el empleo de esta racionalidad particular, con respecto a medios y fines preestablecidos, articula un empleo particular de las técnicas lo cual implicaría una acción de dominio tanto de la naturaleza como de la sociedad (Marcuse, 1964). Por consiguiente, esta implementación particularizada de una cierta racionalidad, en cuanto acciones específicas, sustenta para Marcuse (IBID) una dominación no sólo de la ciencia y las técnicas, sino además de un contenido particular que subyace a dichos elementos, contenido que se caracteriza por su

referente netamente político.

Bajo estos sentidos es que Habermas (1997) rescata el carácter de acción comunicativa, como el único elemento transformador de las realidades generales y particulares, ya que esta acción se sustenta en una construcción de interacción entre sujetos particulares, que en el acto dialéctico de comunicar, bajo *reglas de lenguaje*, establece argumentos expuestos a críticas, que son fundamentales para generar innovación:

“se refiere a la interacción de a lo menos dos sujetos capaces de lenguaje y de acción que (ya sea como medios verbales o con medios extra-verbales) entablan una relación interpersonal. Los actores buscan entenderse sobre una situación de acción y con ello sus acciones. El concepto aquí central, el de interpretación, se refiere primordialmente a la negociación de definiciones de la situación susceptibles de consenso. En este modelo de acción el lenguaje ocupa, como de hecho la veremos, un puesto prominente” (IBID).

La acción comunicativa para Habermas es la única acción que puede ser enseñable, ya que ella es la única que en su estructura ontológica contempla el carácter interactivo, es decir contempla *lo otro* como elemento constituyente y a su vez emancipador, donde la interpretación como ejercicio resulta fundamental a la hora de entender dicha acción,

“Solo el concepto de acción comunicativa presupone el lenguaje como un medio de entendimiento sin más abreviaturas, en que hablantes y oyentes se refieren, desde el horizonte pre-interpretativo que su mundo de la vida representa, simultáneamente a algo en el mundo objetivo, en el mundo social y en el mundo subjetivo, para negociar definiciones de la situación que puedan ser compartidas por todos. Este concepto interpretativo de lenguaje es el que subyace a

las distintas tentativas de pragmática formal” (IBID).

Dado que la acción comunicativa, establece sus dinámicas desde la interacción e interpretación no sólo de un referente conceptual, sino también de las *imágenes del mundo*; ya sean del *mundo de la vida, objetivo, social, subjetivo*. En este sentido contempla por fuerza la negociación como fuente integradora, transformadora y emancipadora.

Bajo estos prismas, podemos apreciar que los tipos de racionalidad particular cobran materialidad en base a acciones particulares, acciones establecidas con fundamentos éticos, que para nuestro caso son racionales, en base a un sistema moderno de pensamiento caracterizado.

La racionalidad, como tipos ideales estratégicos establece diferentes posibilidades para el análisis de las prácticas sociales. En este sentido, la racionalidad descubre un prisma de análisis particular, que posibilita la comprensión de distintas prácticas socialmente establecidas. Es prioritario y necesario entonces, situar los lugares particulares de las racionalidades educativas, plasmadas en tipos de acción específica, el modo en que se establecen y los presupuestos que la definen. Podemos apreciar que, resulta fundamental lograr describir prácticas, pero con el objetivo directo en cuanto develamiento de los sentidos de estas prácticas.

En las unidades de pensamiento de la modernidad, podemos encontrar sistemas reflexivos innovadores, pues vemos que el pensamiento filosófico es constituido en base a una meditación particular, caracterizada por Habermas, y por la sociología Weberiana, como una reflexión de la razón. Pues bien, al establecer que el pensamiento filosófico moderno, se establece en base a una reflexión de la razón planteamos una forma particular de establecer preguntas y producciones de respuestas; es en este sentido que la razón como sistema de pensamiento adquiere una relevancia sin parangón, donde aquel sistema se manifiesta desde diferentes ámbitos, que podemos caracterizar como: conocimientos, habla, y acciones. En este

sentido y siguiendo el trabajo de Habermas (IBID), es que comprendemos que en el centro de las reflexiones sobre el mundo, se sitúa la razón; en base a esto para situar aquello correspondiente a la *racionalidad*, se hace necesario manifestar que ésta siempre se establece en una férrea relación con el saber, en primera instancia. Asimismo, la racionalidad está caracterizada por aquel uso que los sujetos de lenguaje hacen del conocimiento, en base a un saber que se manifiesta en los enunciados y las estructuras proposicionales que singularmente se han empleado.

Bajo este prisma la racionalidad, se relaciona con un saber, pero que es caracterizado por un hacer, *saber hacer*; por lo mismo, la racionalidad de una emisión dependerá de la *fiabilidad* del saber que está en uso. En base a esto, y siguiendo los aportes de Habermas (IBID) en la primera parte de su trabajo “Teoría de la Acción Comunicativa”, podríamos decir que la racionalidad en base a una definición más cognitivista, está caracterizada en la utilización de un saber descriptivo que puede derivar a la utilización *no – comunicativa* de un saber, o bien en la utilización comunicativa del saber proposicional. En este sentido para Habermas, la racionalidad se caracteriza en una primera instancia en base a un saber proposicional, caracterizada por su raigambre fenomenológica donde el mundo objetivo es concebido como problema, en cuanto a la pregunta por las condiciones de este mundo objetivo, relevándose las características de la comunidad de lenguaje y de acción; Asimismo, la racionalidad podría estar caracterizada en base a un mundo objetivo, desde una definición más bien realista, en donde las condiciones de las acciones dependen de fines que sean realizables, pues bien, las acciones están dirigidas a fines determinados, por consiguiente podemos situar que las acciones se establecen en cuanto resolutorias de problemas.

Siguiendo la misma lógica argumentativa de Habermas, que por cierto hemos venido trabajando; podemos identificar que un razonamiento se establece en base a razones mundanas. Con esto queremos decir que establece una conexión directa con el mundo de la vida, y aún más con la realidad objetiva. Esta característica es fundamental, para entender las implicancias que se juegan, a la hora de establecer

algún tipo de argumentación; por otro lado, es posible señalar que una de las características más relevantes que tiene este tipo de argumentación está dada en base a que las manifestaciones racionales establecen la posibilidad de ser corregidas. Pues bien, la idea de corrección se genera en el centro de estos sistemas de acciones y de pensamientos; por esta misma razón, y al igual que los referentes expuestos por Habermas en la base de los sistemas de pensamiento y acciones racionales, se encuentra una perspectiva de aprendizaje, la cual es fundamental para completar una caracterización de los modelos de acción y argumentación modernos.

Ahora bien, también existe una conceptualización de aquello que estamos denominando como racionalidad, en base a disciplinas cognitivo instrumentales, que vinculan lo racional a aquel sujeto que actúa con eficacia. En este sentido la eficacia se plasma en base al éxito que logra una acción determinada.

Si nos situamos en los conceptos básicos expuestos por Habermas en cuanto a la *lógica de la argumentación*, comprenderemos en primer lugar que esta debe hacer referencia primeramente a los aspectos del habla argumentativa; para este caso, Habermas los divide en tres aspectos diferenciados, ver detalle (cuadro N°1).

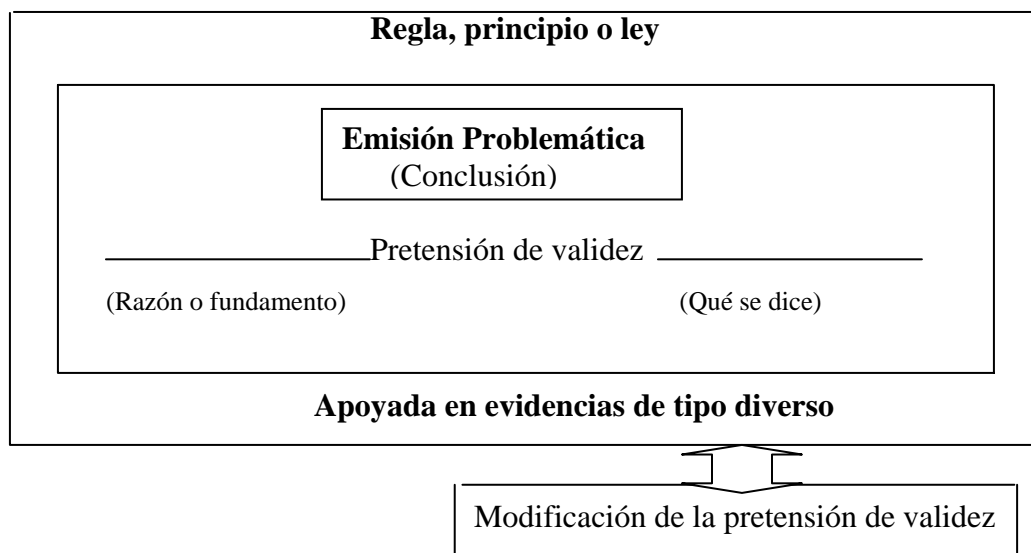
Cuadro N° 1

| | |
|---------------------------------|---|
| Habla como proceso | -0 Búsqueda cooperativa de la idealidad |
| | -1 Acción orientada al entendimiento |
| Habla como procedimiento | -2 Temática una pretensión de validez que se ha vuelto problemática |
| | -3 Exonerados de la presión de la acción y la experiencia, adoptando una actitud hipotética |
| | -4 Examinan con razones y solo con razones, si procede reconocer o no la pretensión definida por el oponente |
| Habla como producto | -5 Producción de argumentos pertinentes, que convengan en virtud de la propiedades intrínsecas, con que rechazar las pretensiones de validez. |

Fuente: Habermas, 1997

Asimismo, podemos apreciar que los argumentos se emplean como *medios* que posibilitan un reconocimiento intersubjetivo.

Cuadro N°2



Fuente: Habermas, 1997

Ahora bien, si observamos el cuadro anterior, podremos ver diferentes aspectos derivados de la estructura particular de la argumentación, esta conceptualización es construida primariamente por Toulmin (1958), de quien Habermas rescata los aportes. De forma explicativa podemos establecer, que la estructura de un argumento se establece en base a distintos componentes organizadores, donde en el centro de una argumentación se encuentra la *emisión problemática*, que actúa en función de conclusión que establece una propia pretensión de validez, que por cierto entra en un juego de validación argumentativa; como ya hemos mencionado, dicha emisión está apoyada en una *pretensión de validez*, establecida en base a una *razón o fundamento*, que es emitido, es decir, *que se dice*. Asimismo, y con un carácter mas bien normativo se establecen las reglas particulares a las que están sujetas las argumentaciones, apoyadas también en las evidencias de tipo diverso que pueden ser reglas gramaticales o físicas.

Si nos volcamos a mirar el trabajo realizado por Habermas (1991) “*Aclaraciones a la ética del discurso*” observaremos cómo, para el autor, las pretensiones de validez de una emisión que se ha vuelto problemática, se organizan como una acción comunicativa, que frente a este enjuiciamiento se vuelve reflexiva. Esta acción comunicativa se vuelve reflexiva en un sentido particularmente ético, ya que el establecimiento de una emisión problemática, establece un cuestionamiento reflexivo de las pretensiones de validez puestas en juego; este hecho particular, Habermas lo sitúa como el momento donde los actores asumen diferentes roles que les permiten dar respuesta a los dilemas práctico - morales, que están en cuestión. Dichos roles se relacionan con una perspectiva ética moderna, en donde los actores deben aclarar aquello que Habermas denomina *el punto de vista moral* (IBID) como aquel punto que dota de imparcialidad a los enjuiciamientos, ahora este punto de vista moral se establece en el propio acto comunicativo en donde los actores sociales negocian, para esto es necesario que exista un carácter universalista en dicho punto de vista, donde se rescaten valoraciones generales, pero que a su vez renuncien a las aportaciones sustanciales, es decir que estén apegadas al contexto local. Es necesario recalcar, que son los propios actores sociales los que se inmiscuyen en las reflexiones por las pretensiones de validez de los argumentos.

Bajo este prisma inicial, podemos observar cómo los sistemas de argumentación son organizados en base a criterios racionales, que pueden ser sujetos a crítica. Bajo esta lógica, los sistemas de argumentación modernos, en cuanto al juego de validación a los cuales son sometidos como examen organizado, son susceptibles a modificaciones dependiendo del caso, lo que revelaría la sujeción a la crítica que debe tener todo argumento.

Si pretendemos ser fieles seguidores, del sistema de pensamiento del Habermas, debemos decir que un componente de suma importancia está asociado al contexto de la acción ya sea institucional o no, en el que se enmarca el argumento. Por lo mismo, es que uno de los puntos centrales en cualquier inspección de un

sistema de pensamiento particular se relaciona con aquello que en sociología se denomina *imágenes del mundo*. Tomar reflexivamente este concepto equivale a pensar en las tradiciones culturales y en las acciones míticas que dan sustento a cualquier tipo de accionar. Con esto se busca, igual que Habermas, que las *Imágenes del mundo*, adquieran un carácter normativo en base a sus relaciones con los sujetos, ya que ellas contienen los parámetros culturales y sociales aceptados.

1.3.- Racionalidad de la acción

Manteniendo el recorrido parcial que hemos llevado a lo largo de este escrito, podemos apreciar cómo desde la sociología de la acción, organizada y conceptualizada, desde las aportaciones de Weber y las corrientes que nutren a este autor y, asimismo tomando a quienes ven influenciado el camino que este autor traza, se han configurado caminos particulares para establecer un análisis crítico de lo que representa la realidad social.

En base a esto se hace relevante rescatar el aporte que hace Popper (1967) y que fortalece a los estudios teóricos sobre la realidad social. En una ponencia titulada "*Epistemología sin sujeto cognoscente*", Popper realiza una aporte fundamental, que versa en la distinción de tres mundos que constituirían la realidad; estos mundos, se organizarían según Popper de la siguiente manera: En primer lugar encontraremos al mundo objetivo, donde se ubicarían los objetos o sucesos físicos, asimismo, podría ser identificable el mundo de los estados de la conciencia, el cual estaría nutrido por los estados mentales o episodios interiores; en base a esto y a grandes rasgos el aporte de Popper (1967) quedaría resumido a aquello que tradicionalmente se domina mundo subjetivo y objetivo, ahora bien Popper avanza un paso más, declarando la existencia de un tercer mundo *caracterizado por los contenidos objetivos del pensamiento y de las obras de arte*, en este mundo encontraremos los productos de la mente humana, donde se establecen los contenidos y las semánticas de toda producción.

Este aporte, que no ha dejado de estar profundamente cuestionado desde el momento de su formulación, es un nutriente fundamental para situar los cuatro conceptos de acción identificados por Habermas (1997), necesarios para entender teóricamente lo que significan las distinciones entre *racionalidad comprensiva* y *racionalidad con arreglo a fines*. Para entrar de lleno en la caracterización de los conceptos de acción identificados por Habermas (IBID), debemos establecer que esta argumentación es un trabajo que rescata en base a los aportes que Weber hiciera en su obra magna “Economía y Sociedad”.

En un primer lugar encontramos la *acción teleológica*, este tipo de acción se establece en base a un fin particular, con la condicionante equivale a que este fin debe ser realizable, como primera condicionante; asimismo, para producir el efecto o estado de cosas esperado, el o los sujetos deben elegir los medios más adecuados, congruentemente con los fines esperados, y aplicarlos de manera adecuada. Pues bien, aquí se pueden relevar distintos aspectos, donde los más destacados, equivalen a la decisión frente a las alternativas de acción, es decir, las decisiones están dirigidas a la maximización, éxito y eficacia, apoyadas en una interpretación particular de la realidad

Como característica particular de este tipo de acción, Habermas releva que esta acción puede establecerse como *Acción Estratégica*, siempre y cuando el cálculo de éxito que realice el agente particular, esté intervenido por las expectativas y decisiones de al menos otro agente, que por cierto, también actuará con la vista puesta a la realización de un propósito previamente determinado. Pues bien, como podemos ver aquí, el tipo de *acción estratégica*, necesita un mínimo de acuerdo entre dos sujetos.

Ahora bien, si empleamos el aporte teórico de Popper (1967), antes descrito, se establece en la *Acción Teleológica o Estratégica*, una prefiguración de la realidad en donde las relaciones de los agentes apuntan a una vinculación acotada al mundo objetivo. En base a esto, es que Habermas (1997) establece ciertas ideas particulares

en cuanto a este tipo de acción; pues bien, aunque no es posible negar para Habermas la formulación de opiniones de los agentes sobre el estado de las cosas, dichas opiniones están condicionadas por aquella intención de atraer a la existencia los estados de cosas deseados, derivados del tipo de objetivo de la acción, en este sentido, siempre se apunta a la prefiguración preposicional del mundo.

En un segundo lugar, encontramos aquel tipo de acción que está *regulada por normas*, este tipo de acción está referida al comportamiento de un grupo social donde se orientan las acciones a valores comunes. Este tipo de *acción regulada por normas*, establece un tipo de relación dual, con el mundo objetivo y el mundo de los estados de la mente.

Por otro lado encontramos la acción dramaturgica, en este tipo de acción, los participantes de una interacción constituyen entre ellos mismos un público. En este sentido el actor, entrega a su público una determinada imagen de sí mismo, develando más o menos el propósito de su propia subjetividad. Este tipo de acción al igual que aquella regulada en base a normas, interacciona tanto con el mundo objetivo (externo) y con el mundo subjetivo (interno) (IBID).

Con todo ello se puede establecer una descripción de aquello que significa la acción comunicativa para Habermas (IBID). En primer lugar la *acción comunicativa* se establece con dos sujetos capaces de lenguaje o de acción; preparados para alcanzar un *acuerdo racionalmente* motivado. Este acuerdo es evaluado, en base a la pretensión de validez que se esgrime en el argumento. Con esto este autor plantea la existencia de una verdad proposicional, una rectitud normativa y por cierto una verdad expresiva. Si pensamos que el mundo objetivo se establece para Habermas, en base a la unanimidad de correlatos verdaderos, es decir, como una proposición particular, encontramos que la *acción de carácter comunicativo* establece una triple relación con el mundo, ya que se establece una relación comunicativa que vincula tanto experiencias subjetivas en referencia a lo objetivo, sumando a esto las argumentaciones que provienen del mundo de las producciones humanas, es decir,

una relación con los tres mundos propuestos por Popper (1967).

Lo relevante de este tipo de acción, es que los hablantes deben tender al entendimiento, posibilitando con esto el uso de oraciones que deriven al entendimiento. Dichas oraciones Habermas las identifica como *Ilocucionarias* (dado que fijan el sentido en el cual se emplean las oraciones), con esto no se quiere que se contraiga un tipo de relación con el mundo en un sentido directo, como lo podemos encontrar en la acción teleológica, sino, en un modo más reflexivo.

2.- Currículum

En este apartado, se busca establecer las líneas generales que definen las nociones curriculares, que permitirían aumentar el potencial interpretativo de una práctica educativa indicada a través de las estrategias didácticas que los profesores utilizan en sus aulas. En este sentido se hace necesaria una introducción general a los contextos curriculares y luego se hace necesaria una caracterización somera sobre las distintas teorías y perspectivas existentes a fin de definir el campo de actuación de los enseñantes y de los aprendices. Finalmente se establecerá una pequeña reflexión sobre los contextos locales como definatorios para el enmarcamiento curricular.

2.1.- Introducción

La escuela, se nos presenta como un icono de la modernidad, ella se ha desarrollado en compañía del propio sistema de pensamiento moderno; en base a esto, es que la escuela se ha organizado dependiendo del contexto general que le ha dado la vida. Bajo estos aspectos, y antes de entrar de lleno al tema que nos convoca en este apartado, es importante destacar algunos elementos trabajados por Dubet y Martuccelli (1998), en una de sus obras denominada “*En La Escuela, Sociología de la experiencia escolar*” ya que en ella establece un aporte significativo a la reflexión del sistema educativo actual.

Dubet y Martuccelli (IBID) establecen, que la escuela, es un referente característico de la modernidad, y asimismo, de la república moderna. En ella se depositan los idearios de la modernidad ilustrada, y por qué no decirlo de la republica en todas sus dimensiones. Como bien lo plantean, la escuela republicana establece un sistema particular de ordenación, examinación y calificación, establecida en base a un tipo singular de moral – ética, que genera prácticas, también pre- establecidas y normadas. Estas prácticas son asumidas sobre bases conceptuales y contextuales que animan las múltiples dimensiones que la componen.

La tendencia antes propuesta, nos resulta una tendencia característica de lo que significa el sistema escolar republicano; por otro lado, también es necesario situar aquel sistema, como un procedimiento discriminador, tanto en su relación con el ingreso al sistema como en su relación con el tipo de aprendizaje esperado (haciendo alusión al aprendizaje práctico promovido a los sectores pobres). Debemos aclarar como lo plantean Dubet y Martuccelli, que para el caso de la institución escolar republicana, las diferenciaciones y discriminaciones se encarnan en el conjunto de la sociedad, por lo mismo, la escuela republicana reproduce tipos de contenidos y prácticas usuales para dicha sociedad. ¿es acaso este un indicador a ser considerado cuando se tienen la imperiosa necesidad de develar las racionalidades que subyacen en las prácticas de aula?.

Profundicemos un poco en estos aspectos. Para Dubet y Martuccelli (IBID) en la actualidad existe una suerte de mitificación de la escuela republicana, por algunos actores del sistema educativo, ya que se ve en ella un pasado mejor en relación a la suerte de “crisis” de la escuela⁶. En este sentido y siendo fieles a lo presentado por los autores referenciados, es que se podría afirmar que la nostalgia por la escuela republicana, es una nostalgia por el nivel de orden social de aquel contexto. Con esto no sólo se quiere hacer referencia a un orden punitivo sino también en cuanto a las modalidades en las que las prácticas sociales son permitidas socialmente.

Siguiendo el trabajo realizado por Dubet y Martuccelli (IBID), vemos como los autores establecen una relación histórica con las distintas mutaciones que ha llevado la escuela durante desde mediados de siglo; por su parte, queremos rescatar la idea que versa sobre relación existente entre *Masificación y competencia*, en el sistema escolar. Aquí, Dubet y Martuccelli establecen en base como base de las transformaciones del sistema educativo el ingreso explosivo, que durante la segunda mitad del siglo XX de nuevos sujetos, que en el sistema anterior estaban excluidos.

⁶ La crisis es de la escuela, pero lo es también de la razón moderna. El punto está en descifrar si las soluciones reformistas, por ejemplo, aquella que está asociada a los curricular, efectivamente propone un tipo de racionalidad distinta bajo la cual entender la fabricación de sujetos

En base a esto, señalan que existe un proceso de diversificación continua, que tiene relación con los distintos grupos que comienzan a ser ingreso al sistema educacional. Se puede apreciar, bajo la mirada aguda de los autores, que la idea de competencia, que con anterioridad estaba regulada en base a la selección social, comienza a adquirir criterios pedagógicos. En este sentido los criterios de selección del sistema educacional operan cada vez de manera más abstracta, es decir, los sujetos que consiguen los grados de competencia establecidos pueden avanzar en los distintos niveles del sistema educacional; y aquello que no logran alcanzar dichas competencia entrarán a la institución del fracaso escolar⁷. En base a esto es que Dubet y Martuccelli (IBID) establecen que la masificación y la profundización de las desigualdades van a la par, en sistema educacional que ha dejado de lado la selección social de “castas”. Si bien esta es una pincelada del aporte que realizan Dubet y Martuccelli (IBID), nos permite establece ciertas características del presente educativo.

2.2.- Contexto Local: el caso Chileno

En los últimos 40 años se han realizado diferentes transformaciones en el plano educacional, las cuales han afectado claramente las perspectivas curriculares del modelo educativo chileno. Por un lado, se logró la ampliación del sistema educacional, lo cual permitió que distintos grupos hicieran ingreso a este, siendo los sectores desposeídos los más beneficiados con este hecho (Cox, 2003). Los distintos discursos que han circundado a dichas reformas, se orientan a establecen directrices que apuntan a la necesidad de promover un sistema de carácter equitativo, en cuanto a la calidad de la educación.

Bajo el proceso llevado a cabo entre durante gran parte del siglo XX, en donde el sistema institucional educativo comienza, desde el Estado, a hacerse cargo de la educación nacional. Se puede apreciar el conjunto de relaciones establecidas entre las

⁷ ¿Qué tipo de estrategias didácticas estarán reforzando este ideario?. Más aún, ¿qué tipo de racionalidad opera en el encuentro entre enseñantes y aprendices?

políticas educativas y los discursos centrales, que han formado parte de las continuidades de un proyecto institucional, que pueden ser descritas en base a los distintos periodos históricos que han conformado el panorama del siglo recién pasado. Estas continuidades históricas, han formado desde sus particularidades contextuales un proceso constante de institucionalización educacional. En base a estas nociones preliminares, es que se hace necesaria e imperiosa, la profundización de perspectivas históricas y políticas que permitan re-constituir las nuevas políticas educacionales que ha llevado nuestra sociedad durante los últimos años, lo que permitiría dibujar el escenario contextual en el que se han definido prácticas educativas, más aún en el que se desarrollan más o menos explícitamente racionalidades.

En esta lógica, se abre la necesidad primera e imperiosa de situar este análisis en base a las directrices educacionales que fueron promovidas desde un régimen autoritario (1973 – 1990) y fortalecidas luego por un régimen de carácter democrático (1990 hasta el presente). En ambos casos las grandes transformaciones al modelo de educación han apuntado preferentemente a la *descentralización* y *privatización* (IBID). Este proceso que aparentemente afecta al sistema educativo en una escala mayor, ha provocado situaciones bastante específicas en cuanto a prácticas de aula. Como consecuencia inicial encontramos el fin del “Estado Docente”, en tanto sistema estatista de promoción educacional, incubado en las políticas desarrollistas de los años sesenta y setenta y que representaron el cierre de un proceso mayor de reivindicaciones sociales y políticas. La configuración de un nuevo modelo educacional, establece diferentes eclosiones consonantes con el conjunto de reformas macro - económicas establecidas en base a las políticas de re – estructuración económicas establecidas. Se hace necesario re–definir (para algunos fortalecer) la forma en la que se fabrican “sujetos” en contexto de políticas educacionales neoclásicas. Los trabajos realizados, por distintos organismos, entre ellos CEPAL, establecen un cambio directo en las ópticas de desenvolvimiento macro – económico para el país con las consiguientes repercusiones en áreas prioritarias como la educación. En base a esto, es que el sistema educacional ha ido

recogiendo principios de una racionalidad económica que orienta prácticas educativas y que se encuadra de acuerdo las funcionalidades descritas y prescritas por un currículum tecnocrático y neutral.

Se puede apreciar, si se observa el conjunto de estudios que han realizado diferentes organismos preocupados por el sistema educacional, que los desafíos propios de la racionalidad económica neoclásica se asumieron y se imbricaron tempranamente con los desafíos propios de la llegada de la democracia. A nivel discursivo el alto grado de inequidad, y deprivación del sistema educacional fueron las premisas de las nuevas políticas educacionales, al mismo tiempo que la racionalidad curricular recogía los principios de una educación promotora del individualismo económico.

Los nuevos gobiernos de carácter democráticos han relevado las intenciones de fomentar un modelo educacional, desde perspectivas de *Mercado* (“Modelo de Acción”); pero a su vez la necesidad de complementar este modelo desde perspectivas Estatales, que incorporen necesidades integradoras (IBID). Estas nuevas medidas están relacionadas, con los proyectos de construcción de un sistema educacional que apela a nociones de *Equidad* y *calidad*, plasmados en la reforma educacional puesta en marcha a fines de los años Noventa.

Por lo mismo, la *reforma educacional*, apunta a dar respuesta a ciertas interrogantes proyectadas del modelo anterior, teniendo un enfoque claro en:

- 1 Una redefinición del concepto educacional como una “educación para el desarrollo de una sociedad más justa”,
- 2 Un status de la profesión docente.
- 3 Mayores logros en cuanto a *Calidad* y *Equidad*. (IBID)

Bajo estas nuevas directrices se encomienda al CSE (Consejo Superior de Educación), la creación de los Objetivos Fundamentales y los Contenidos Mínimos

Obligatorios, tanto para Enseñanza Básica (1996) como para Enseñanza Media (1998). Es este el comienzo del proceso de renovación Curricular, que propone acentuar, una Educación de carácter democrático, pluralista, que esté a la vanguardia de los nuevos tiempos. Para esto se generan un conjunto de políticas, que darán forma al proceso de reforma educacional; dichas políticas se traducen en proyectos particulares que intentan reforzar las sintonías de los nuevos cambios educacionales.

Cuadro N°3: “Resumen políticas 1990 – 1998”⁸

| | |
|-------------|--|
| 1990 – 1993 | - Programa de las 900 escuelas y programa piloto del Programa Educación Básica Rural - Estatuto Docente |
| 1992 – 1993 | - Programa MECE básica - Enriquecimiento funciona escuelas - Renovación pedagógica. - PMES |
| 1994 – 1995 | - Prioridad a la educación - Programa MECE media - Inicio expansión en Clases |
| 1996 – 1998 | - Inicia Reforma Curricular - Inicio Jornada Escolar Completa - Programa Especial Educación - Profesionalización docente - Proyecto Monte Grande |

Fuente; Cox, 1999

⁸ En Cox; 1999

En cuanto a las nuevas políticas educacionales, se puede inferir, la existencia de una clara intención de los impulsores de esta reforma de realizar un currículum escolar que se coloque por delante de las prácticas educativas; concepción en boga, en las nuevas producciones e implementaciones de carácter curricular. La pregunta que emana es si ¿efectivamente el currículum es un indicador de cambio efectivo de razones y prácticas operando en el sistema educativo chileno?. Si es así, ¿De qué forma recoge los intereses contrapuestos de actores políticos, sociales y económicos?. Activando la sospecha, ¿se podría concluir que mucho de lo que se expresa tanto en el marco curricular como en los planes y programas da cuenta de que hay discursos ganadores y discursos perdedores?. De modo específico, ¿Existirán áreas del saber que hayan sido trabajadas de manera menos prolija y que en ella se develen las apuestas discursivas y las racionalidades ganadoras de una manera más explícita?, ¿será acaso qué lo que se dice sobre la Geografía, y que termina por orientar prácticas de enseñanzas, pueda indicar creencias acerca de cómo fabricar un determinado tipo de sujeto en una contexto supuestamente reformista?

Es aquí donde las perspectivas curriculares cobran fundamental importancia, porque serán ellas las que darán acentos a las transformaciones educacionales de los últimos tiempos. En este sentido las experiencias de reformas, tienen una íntima relación con las perspectivas curriculares en boga en los sujetos que generan dichas transformaciones.

2.3.- Currículum y su definición

Se puede ver que el currículum, como concepto no puede ser aprehendido sin tomar en cuenta el momento contextual, en donde se estrechan las relaciones que él ha mantenido con la educación. Por lo mismo, este aprendizaje del currículum, sólo puede ser derivado bajo las perspectivas teóricas que lo han definido internamente. De modo específico resultaría pertinente considerar el ordenamiento clasificatorio

que desarrolla Tadeo da Silva (2001) pues devela de modo muy claro cómo emergen discursos, prácticas y razones a propósito de creencias educacionales:

2.3.1 Teorías Clásicas.

En cuanto a las teorías Clásicas Curriculares, ellas responden a miradas científico eficaces, que ven en el currículum, aquel camino que debe seguir la educación para lograr Objetivos preestablecidos (Tyler, 2003 en Tadeo da Silva, 2001). Tyler, uno de los representantes de esta teoría, propone que el currículum está centrado en los objetivos. Desde esta perspectiva la escuela se ve, como aquel referente modificador de conducta, y el *currículum* es aquel esquema organizado que permite tal modificación. Podemos ver, bajo estas perspectivas, una propuesta *curricular* que ve sustentada en los requerimientos sociales a la educación, requerimientos que son incuestionables e inmodificables. En este sentido el currículum es capaz de captar lo que la sociedad necesita, y conducirlo desde un programa particular, que sea capaz de formar a los sujetos en relación a estas necesidades.

Se puede apreciar cómo estas iniciativas curriculares, obvian que las producciones curriculares, se construyen a partir de espacios ideológicos y de poder determinados. En este sentido, ellos proponen un tipo de educación basada en una racionalidad que tiene carga ideológica, pero que pretende ser neutra. Esto no quiere decir que aquello sea negativo, más bien pertenecen a un tipo de definición de la realidad particular.

Bajo estas perspectivas se relevan conceptos como; *Enseñanza – Aprendizaje – Evaluación; Metodología – Didáctica – Organización; Planificación – Eficacia – Objetivos* (Da Silva, 2001).

2.3.2.- Teorías Críticas

Las teorías críticas derivan desde las perspectivas Marxistas, que a mediados del siglo XX y bajo los contextos que asolaron a Europa y el mundo (luego de las guerras mundiales), comienzan a reconstruir las miradas comprensivas e interpretativas de la *realidad social*. Desde estas perspectivas y bajo el referente de la Escuela de *Frankfurt*, un grupo de intelectuales comienzan a repensar el papel de la educación desde una perspectiva transformadora.

Las teorías críticas responden a una mirada *curricular* que rompe la ingenuidad clásica poniendo de relevo, el material ideológico y reproductivo que contiene la educación y sus perspectivas *curriculares*, en sistemas sociales de carácter capitalista. Por lo mismo, constituyen un cúmulo de interrogantes críticas, que buscan poner en cuestión los presupuestos sociales de la escuela. Bajo esta teoría se realizan miradas reflexivas a los procesos educativos. Hay una crítica profunda respecto del fomento y del establecimiento de formas de vida particulares, normalmente funcionales al modelo económico social dominante. Todo esto valiéndose de algunas novedosas concepciones como la de reproducción y producción tanto de prácticas sociales como de lenguajes y de saberes. En este sitio encontramos, intelectuales como Bourdieu y Passeron, que aportan desde la Sociología de la Educación, el concepto de dispositivo de reproducción cultural que se instalan en el seno del aparato educativo; bajo los trabajos de estos intelectuales queda al descubierto cómo la escuela reproduce códigos y acciones particulares, naturalizadas e instaladas como *Habitus* (Bourdieu, Passeron, 1981). Bajo estas lógicas la escuela no sólo reproduce aquellas conductas referentes con la clase dominada, también lo hace frente a las clases dominantes. Otros Sociólogos como Althusser (1988), miran en la implementación de la escuela, a aquel dispositivo de dominación ideológica, fomentada desde la lógica de preservación hegemónica de la clase dominante, es decir la escuela funciona como un aparato de control político/ideológico. A saber, ¿Cómo opera la razón del maestro cuando la ideología

define la actuación?, ¿Es la razón una forma ideológica?, ¿Qué tan ligadas se encuentran la razón con el habitus en el contexto educativo?, ¿Es acaso el currículum una razón moderna y un habitus rígido que norma las prácticas educativas?

Todas estas preguntas encuentran aún más sustento si se consideran los aportes de Apple (1986) y Bernstein (2001), los que realizan un cruce directo con las perspectivas curriculares, trabajando las nociones de control, poder y currículum oculto. No obstante, las Teorías Críticas, busca la reflexión que cuestione del status quo Educativo, como una salida emancipadora de los sujetos *Dominados*.

Estas corrientes inspiran una posición particular a la hora de acercarnos a un fenómeno educativo, que para el caso de esta investigación resultan consonantes, es decir la pregunta por las racionalidades educativas, en sí misma, encierra una reflexión situada teóricamente. No es posible apartar de las interrogantes que versan sobre la educación, elementos como ideología, poder, reproducción, etc. además incluso pensar en racionalidad, significaría pensar en un tipo particular de racionalidad cruzada por tensiones ideológicas, hegemónicas, etc.

Desde aquí, invitamos a concebir el currículo como un espacio diverso y conflictivo, alejado lo más posible de los ámbitos neutrales a donde muchos han querido arrojarlo.

Bajo esta perspectiva encontramos conceptos como; *Ideología – Adoctrinamiento (Cultural y Social) – Poder; Clase social – Capitalismo – Relaciones Sociales de Producción; Concienciación – Emancipación; Currículum oculto – Resistencia* (Da Silva, 2001).

2.3.3.- Teorías Post -Críticas

A fines de la década de los ochenta y bajo los diferentes contextos socio -

políticos reinantes comienzan a surgir nuevas teorías, como lo son las teorías Post-Críticas, donde encontramos aquella noción curricular, sumergida bajo los vaivenes culturales, que toman las teorías de la reproducción y resistencia, pero que a su vez releva las ideas de pro – actividad de los sujetos (*Agency*). También llamadas Post-Estructuralistas, estas teorías se sitúan temporalmente a fines del siglo XX, bajo el alero de la muerte de los grandes relatos. Alejada de los ideales de progreso histórico, instaladas en las teorías críticas, y plena confianza en el Humanismo Ilustrado propio de la modernidad, Henry Giroux se instala como uno de los grandes referentes de aquellas teorías para el caso educativo.

Otra variante de las teorías Post-críticas, encuentran sus nutrientes en Foucault (citado por Ball, 1997), como gran referente, que bajo el rescate de la Genealogía Nitzscheana, como método de interrogación de verdad, intenta inspeccionar lo obvio, la escuela como dispositivo social, los sujetos educativos, el examen, etc. Todo se pone bajo interrogación, bajo un objetivo des- constructor, que debe los sentidos de las nociones construidas. Autores como Popkewitz, aportan a definir más claramente las implicancias y alcances de estas teorías en el plano curricular. En este sentido, la escuela como institución moderna juega un papel fundamental, bajo el alero de una construcción de sociedad como proyecto moderno en tensión.

En un primer lugar, los sujetos son concebidos como sujetos relacionales, que encuentran definición en dichas relaciones, sin la necesidad de trabajar con sujetos dados, y pre – definidos. Es decir, en la medida que el proceso de modernización ha avanzado, han constituido un nuevo ordenamiento de los tipos de control en las prácticas sociales, los procesos modernizadores traducidos en nuevas prácticas sociales han terminado produciendo una reconstrucción del control; que erosionó hasta destruir las viejas estructuras.

En ella encontramos conceptos como; Identidad, Alteridad, Diferencia – Subjetividad; Significado y Discurso – Saber y poder; Cultura – Representación;

Multiculturalismo – Género, Raza, Etnia, Sexualidad (Da Silva, 2001).

Bajo estas múltiples perspectivas podemos ver, como el concepto Currículum en educación, va cobrando diferentes ribetes, dependiendo de los contextos históricos en lo que se han situado. Dichos contextos han posibilitado, para el presenta miradas más complejas en cuanto a los tipos de implementaciones curriculares existentes en la actualidad. ¿Qué pasa entonces con “la razón” moderna?, ¿Es acaso que ya no existe una única razón que de origen a una racionalidad post-moderna? , más aún ¿será posible definir una única posible nueva racionalidad post-moderna para cada sujeto?, ¿O será que un mismo sujeto se encuentra desgarrado por la necesidad de responder al mundo con múltiples racionalidades que muchas veces están contrapuestas?, ¿Cómo se concilia la de-construcción de la razón y de las racionalidades propias de las prácticas post-modernas con un currículum normativo, pre-existente, coactivo y unificador?

2.4.- Currículum Chileno: Un presente Contradictorio.

Se puede apreciar en las concepciones expuestas por los agentes participantes en la producción del nuevo panorama curricular promovido por la reforma educacional, una reflexión no sólo del orden valórico y cultural, sino también, de aquel órgano que hace referencia a las prácticas ya *arraigadas* en el sistema educacional. En base a esto, es necesario entender la necesidad de formular y promover prácticas novedosas en el cambio curricular, pero a su vez, en el ámbito de las prácticas cotidianas.

Ahora bien, este pensamiento queda reflejado en el trabajo realizado por Fidel Oteiza, Patricio Montero, Maria Irigoín y Hernán Miranda (Oteiza et al, 1995) quienes establecen un análisis en base a dos ejes o preguntas centrales asociadas a:

- 1 Los criterios de la selección de aprendizajes, en el currículum escolar.
- 2 En base a qué estándares es necesario evaluar un currículo en Educación

Media.

Los autores establecen un análisis en base a conceptos básicos que describirían la orgánica de un sistema educacional, por ende, del currículum en cuanto intenciones y prácticas. Estos conceptos son, el de *grupo-curso*, *asignatura*, *clase expositiva* y *evaluación*. En base a esto, el juicio en cuanto a las implementaciones curriculares existentes (Pre- reforma educacional) se basan en una sobre-determinación del currículum y sus prácticas, lo que establece un sistema más tradicional que intencionado, en base a necesidades, objetivos y metas.

Como consecuencias de este tipo de sistema educacional, los autores identifican:

- 1 Subsumidos en la concepción de **curso**, se ignora la responsabilidad personal en el aprendizaje y las diferencias en ritmos y motivaciones de los individuos.
- 2 La idea de **asignatura**, en si misma, oscurecen los objetivos transversales y opacan la formación actitudinal.
- 3 Las prácticas extremas de **clase expositiva**, neutralizan la necesidad de elaboración del conocimiento.
- 4 Finalmente, la **evaluación** reducida a calificación enfatiza las respuestas formuladas por otros, más que la propia formulación de preguntas.

Pues bien, la formulación del nuevo planteamiento curricular estaba en consonancia con la toma de conciencia de estas problemáticas. En base a esto se generaron criterios para la selección de contenidos, de actividades de aprendizaje y para la de los propios modelos curriculares. Los autores establecen la existencia de *un modelo de pensar, acompañado de un modelo de actuar* (IBID), que se manifiesta en las ideas fuerza que sustentan, tanto, la formulación de políticas, como la generación de principios para la acción, esto son:

- 1 *Educación permanente*: escuela media como la punta de lanza de un

sistema de educación permanente y articulado.

- 2 *Construcción e inyección significativa y permanente de conocimiento el sistema educativo.*
- 3 *Marco Curricular* asociado a estándares en currículum instrucción y evaluación
- 4 *Creación de la capacidad nacional para el desarrollo del currículum.*
- 5 *Profesionalización de la carrera del educador*
- 6 *Gestión de calidad*, en permanente revisión, que propicie la medición y que sea de conocimiento público.
- 7 *Un aporte estatal asociado a la acreditación*, donde los conceptos centrales son la equidad y la calidad.

Por consiguiente, se propone una política curricular para la educación media que opera en tres niveles; uno de carácter central que establece las decisiones macro con los lineamientos generales, otro de carácter medio, donde se sitúan los gobiernos regionales y sus componentes educativos; y el nivel de la institución escolar de aula. Se asume entonces que estos principios curriculares permitirían orientar cambios efectivos en las prácticas educativas.

Como se ha planteado en la parte introductoria de este apartado, el currículum chileno, ha avanzado desde diferentes aristas para transformarse en lo que hoy conocemos como tal. Este se ha articulado desde diferentes ámbitos, que han sido plasmados por los caminos políticos-contextuales a los cuales ha estado sujeto nuestro país, asimismo, por las influencias teóricas que han influido en los actores educativos.

Por consiguiente, podemos ver que en ámbitos declarativos, el currículum educacional Chileno se ha estructurado desde el “*Decreto Supremo de Educación 220*”, el cual establece los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios para la educación Chilena. En este decreto se instala el *Marco General* donde se debe desenvolver la educación Nacional, por su parte podemos ver que este

decreto plasma las dinámicas de actualización que el propio currículum debe llevar a cabo, al mismo tiempo plasma algunas indicaciones sobre las racionalidades que están a la base de quienes “ganan” en la enunciación y definición de los saberes fundamentales “que deben ser reproducidos para las nuevas generaciones”.

Se puede ver, en el decreto 220, desafíos, objetivos y metas que aquellos representantes de la sociedad (CSE) creen como valores fundamentales para la formación de los nuevos actores sociales; por lo mismo, estas perspectivas no pueden ser observadas ingenuamente, ya que ellas son fundamentales, si pensamos en las nuevas generaciones que van a ser educadas con este sistema. Es decir, se debe pensar en aquellas nociones, que plasman la construcción curricular como una perspectiva filosófica y ética de lo que entendemos por *Sociedad, Educación, aprendizajes, Contenidos, etc.* Bajo estas lógicas, se puede decir que la construcción curricular responde al proyecto de sociedad de distintos actores contrapuestos con racionalidades contrapuestas.

3.- Estrategias Didácticas: una mirada desde la Didáctica de la Geografía

El presente apartado busca establecer una reflexión general sobre las estrategias didácticas como prácticas educativas desde la perspectiva de la Didáctica de la Geografía. En primer lugar se propone una reflexión sobre la Geografía, luego se establecerá una reflexión sobre las dinámicas que conforman las producciones conceptuales de esta disciplina, para luego ingresar a las perspectivas particulares del contexto nacional.

3.1.- Las Tensiones en la Geografía

Al iniciar la búsqueda es imperioso destacar el amplio aparato reflexivo dependiente de la disciplina geográfica, tanto sobre sus bases epistemológicas como sobre su objeto y método. Esto en total contraposición con la producción de discurso geográfico nacional y el espacio controversial que ocupa en el currículum del sistema educativo institucional chileno.

Tim Unwin en su obra “El Lugar de la Geografía” (1995) propone una reflexión inicial sobre la problemática actual que afecta a la disciplina geográfica en al menos cuatro focos:

- 1 *La imagen de la geografía en la sociedad:* Unwin nos plantea la existencia de contradicciones al entender la labor de la Geografía y de los geógrafos por parte del cotidiano social. Esta problemática se establece sobre la base de la no existencia de un consenso general del rol del geógrafo al interior de las Ciencias Sociales.
- 2 *La constitución de una disciplina:* Deriva de las distintas formas de entender la disciplina desde los agentes internos de la disciplina. En base a esto, Unwin reconoce dos definiciones particulares de lo que es la

disciplina geográfica: la primera relacionada con la idea que la definición de una disciplina, se orienta sencillamente a la actividad colectiva de las personas que la practican, que en pocas palabras sería aquello a lo que los geógrafos deciden dedicarse. La segunda hace referencia a la distinción básica del objeto de estudio que ella persigue, en lo cual tampoco se encuentra desde un acuerdo particular.

- 3 En tercer lugar, encontramos las problemáticas que se derivan de la reducción de la disciplina geográfica en el ámbito de la enseñanza, así como también el carácter descriptivo que ella adopta en los espacios de aula. Este foco es relevante para los objetivos de esta investigación, puesto que no es un problema sólo nacional, sino que también es posible de evidenciar en uno de los países en donde la Geografía escolar goza de un enorme prestigio, como lo es Inglaterra (Unwin habla justamente desde allí)
- 4 Y en cuarto lugar, encontramos la autorreflexión geográfica, en base a esto Unwin cuestiona el poco apuro reflexivo filosófico que contiene la propia disciplina, en cuanto a su constitución y directrices teórico – prácticas.

Ingresas a cualquiera de estas problemáticas sobre la constitución disciplinaria de la Geografía remite en primera instancia a establecer una reflexión sobre el carácter y estatus científico de la misma. La Geografía es una disciplina que estudia tanto el mundo físico como humano, su estancia disciplinar ha quedado desdibujada de los planos clásicos disciplinares (Unwin, 1995; Lacaste, 1982). Por un lado la Geografía Física y por otro la Geografía Humana, como disciplinas disímiles, en una misma disciplina. No es la intención focalizarse en la amplitud de esta dicotomía, pero es innegable la importancia de tensionar la organización del entramado conceptual que origina y constituye a esta disciplina.

Cuando pensamos en una actividad *científica*, se nos hace inevitable pensar en laboratorios o en cosas por el estilo, sin embargo, pensar en la ciencia implica

además el establecimiento sistemático de preguntas a partir de un cierto sistema de pensamiento, que como planteamos en la primera parte de este trabajo se sustenta en la razón, como núcleo central. Para el caso de la Geografía como disciplina, son conocidas los cuestionamientos en base al reduccionismo teórico que ha influenciado a la misma, derivándola en muchos casos a espacios positivos, concretos, y puramente físicos (Santos, 2000; Unwin, 1995). ¿Qué ha implicado creer que la Geografía es una actividad científica?, ¿Qué tipo de racionalidad está asociada a la producción de conocimientos desde un marco positivista en el caso específico de la Geografía?. Las respuestas son simplemente necesarias para enmarcar el campo de actuación de quienes trabajan con esta disciplina.

En el transcurso de la historia occidental moderna, se han establecido diferentes tipos de corrientes teóricas, que como matrices de pensamiento han influenciado a las distintas ramas del conocimiento humano, incluyendo, por cierto a la Geografía.

En base a esto, se puede ver, como la Geografía, como disciplina moderna, recorre un camino particular bajo las intenciones y pretensiones científicas de sus cultores. Así, la Geografía ha marcado su desarrollo disciplinar, siendo presa de los contextos que la constituyeron como la disciplina que hoy es. En base a esto, no podemos desconocer cómo las características de la ciencia clásica han influido en el forjamiento de la Geografía como disciplina. Dotada de una idea positiva de ciencia, como de filosofía; el positivismo llena de certezas el trabajo Geográfico, forja una disciplina descriptiva de los fenómenos, que en base a un método particular, lograría establecer leyes, corroborables (IBID). En una primera etapa este positivismo daría origen a una tipo de racionalidad determinista que animó la producción de discurso geográfico sobre todo en el primer cuarto del siglo XX.

Asimismo, el positivismo lógico ha contribuido a la formación de una Geografía de raigambre lógica – matemática, y en un tipo de proposición de la realidad en base a estos parámetros. Por consiguiente en estas corrientes, es fácil apreciar cómo la construcción disciplinar de la Geografía, en un primer momento se ha configurado

más cercanamente a las tradiciones de investigaciones físicas, más que a las humanas. Este tipo de positivismo reemplazaría al positivismo inductivo y realzaría el papel de la Geografía Aplicada incluso más allá de las universidades. Esta apuesta implicó la generación de una racionalidad técnica y neutral que se dispuso como un saber científico con utilidades prácticas.

Sin embargo, se puede apreciar que para las personas que gustan de la Geografía como espacio de conocimiento social, las tradiciones de carácter positivista, son una parte de las tradiciones que han acompañado a la disciplina históricamente, observando un cúmulo de tradiciones diferenciales que permiten ampliar el espectro teórico – práctico de la propia disciplina. Un ejemplo de ellas son las tradiciones *histórico – hermeneúticas*. Estas a diferencia de las positivas, no centran sus esfuerzos en el carácter explicativo de un saber, sino más bien, buscan la *comprensión del fenómeno relacional* (IBID). En base a esto, se reconoce que las intenciones humanas tiene un propósito, como primer lugar; en base a esto lo que se intenta hacer es comprender esos intereses dispuestos en una materialidad llamada espacio.

Más aún, podemos identificar una tercera corriente general que ha contribuido a la formación de una Geografía moderna. Este sitio teórico se lo dejamos a las ciencias de carácter crítico. Estas centran sus intereses, en la comprensión de las relaciones que existen entre el conocimiento y la acción, propiamente tal. En base a esto, las escuelas neo –marxistas como las de Frankfurt, centran sus trabajos en los caminos de las sociedades contemporáneas, mezclando las lecturas de Marx con Freud. Aquí la Geografía remece sus creencias básicas y está incluso dispuesta a abrir sus fronteras conceptuales con el único objetivo de develar los mecanismos sobre los cuales se estructura y desestructura el espacio geográfico.

Por consiguiente, la Geografía no ha quedado aislada de los procesos, contextuales e históricos que han dado forma al mundo moderno, más bien, ella ha jugado un papel fundamental en esta implementación. Por lo mismo, no ha quedado

al margen de procesos como el Imperialismo, el Nacionalismo, y el Colonialismo. Se ha armado de un aparato conceptual que le permitan aproximarse a los fines netamente políticos que permiten alcanzar un mejor entendimiento de las dinámicas espaciales, así como también ha dispuesto de ese aparato para ampliar el campo de significados bajo perspectivas contra-hegemónicas (Moreira, 1994). Hoy resulta fuera de lugar, pensar en disciplinas como la Geografía con características de neutralidad, por el contrario, se comprende cómo ellas son espacios de constantes luchas ideológicas.

Durante mucho tiempo, la historia interna de la disciplina geográfica ha estado marcada por su relación con los poderes hegemónicos, lo que han convertido a la Geografía en un aparato empleado meramente para el control del espacio al servicio de los poderes dominantes (IBID). Moreira, plantea de qué forma la Geografía como disciplina moderna, se va enmarcando como aparato funcional a la instalación del Proyecto de la modernidad. Es decir, la Geografía jugó y juega un papel fundamental en el control territorial, proceso que posibilita la fundación del estado moderno y la expansión de la economía – mundo (IBID).

En el desarrollo del presente trabajo, se ha deambulado por diferentes lugares; lugares del conocimiento que han emergido en base a las distintas tensiones teóricas y metodológicas que han alimentado la producción de un discurso geográfico. Ahora bien toda esta producción y sus tensiones asociadas pueden ser entendidas de mejor forma si se adentra en el espacio como objeto de estudio de los geógrafos⁹ Para Unwin (1995) es vital el uso del lenguaje cuando se denomina dicho objeto:

“...Espacio. Espacio como soporte tridimensional donde la acción se produce por contacto... mientras que muchos geógrafos humanos han pasado a interpretar el espacio como una construcción social” (IBID, 1995; p. 269.

⁹ Y que para el caso de la presente investigación será tomado como el objeto que indica la racionalidad del enseñante y como objeto posibilitador del encuentro con el aprendiz.

Lo anterior no deja de ser relevante a la hora de establecer una reflexión sobre la enseñanza de la Geografía, y más aún cuando esto se plantea desde un análisis desde las racionalidades habermasianas; dado lo fundamental que resulta para una disciplina la definición del objeto de estudio, y sobre todo para una disciplina con la particularidad de acceso a dos áreas de conocimiento disímiles, como es el caso de la Geografía. En este mismo ámbito, el geógrafo brasileño Milton Santos (1996), nos propone un objeto de estudio caracterizado como:

“...Un sistema de realidades, o sea, un sistemas formado por las cosas y la vida que las anima, supone una legalidad: una estructuración y una ley de funcionamiento. La explicación, es decir, su teoría, es un sistema construido desde una filosofía cuyas categorías de pensamiento reproducen la estructura que asegura el encadenamiento de los hechos. Si la llamaremos de espacio, estructura territorial o simplemente espacio, sólo cambiaría la denominación y esto no es fundamental. El problema es encontrar las categorías de análisis que nos permitan su conocimiento sistemático, es decir, la posibilidad de proponer un análisis y una síntesis cuyos elementos constituyentes sean los mimos...”
(p. 27)

Para este autor, se hace necesario comprender al espacio geográfico (en tanto objeto de estudio de la Geografía) como esta relación entre aquellas cosas (objetos) que la forman, y las acciones de la vida que le dan dinámica a dichos objetos, lo que por ningún lado presupone una separación entre lo físico y lo propiamente humano.

“... los elementos fijos, fijados en cada lugar, permiten acciones que modifican el propio lugar, flujos nuevos o renovados que recrean las condiciones ambientales y las condiciones sociales, y redefinen cada lugar. Los flujos son un resultado directo o indirecto de las acciones y atraviesan o se instalan en los fijos, modificando su significación y su

valor, al mismo tiempo ellos también se modifican...” (IBID, p. 57)

Dicha realidad relacional, supone un devenir complejo y dinámico en cuanto tiempo – espacio, ya que ella se transforma y modifica constantemente, es decir produce espacialidad entre fijos y flujos. Lo complejo de dichas dinámicas es la facultad de establecen producciones espaciales en base a las características relacionales de las propias:

“... El espacio no es ni una cosa ni un sistema de cosas, sino una realidad relacional: cosas y relaciones juntas” (Santos, 1996: p. 27)

Las nuevas conceptualizaciones del espacio geográfico, no sólo han sido establecidas desde lugares propiamente geográficos, sino que además desde otros ámbitos disciplinares. Asimismo, podemos ver como en muchos casos las pugnas internas de la disciplina, han contribuido al alejamiento de sus agentes particulares, de las reflexiones sobre lo que significa el espacio. Es más, la influencia del positivismo – lógico en los geógrafos físicos ha marcado un precedente particular, y por otro, la resistencia de los geógrafos humanos de entrar en discusiones cerradas, han contribuido a la formación de parcelas de conocimiento en una propia disciplina.

Una de las grandes contribuciones, que ha permitido dilucidar lo que significa el espacio las ha entregado Lefebvre en su trabajo *“La producción del espacio”* (1991), Unwin, plantea que la contribución de Lefebvre nos permite comprender cuatro cuestiones que son fundamentales:

- 1 Que el espacio natural está desapareciendo.
- 2 Que toda sociedad produce su espacio.
- 3 Si el espacio es un producto, nuestro conocimiento sobre él debe reproducir esta producción.
- 4 En este momento, entramos en el campo de la historia.

El trabajo de Lefebvre, ha contribuido de manera cualitativa y cuantitativa a las reflexiones contemporáneas sobre el espacio, y sobre todo a las dicotomías entre espacio natural y espacio social.

Otra de las reflexiones, que han marcado las conceptualizaciones del espacio, son las derivadas de la teoría de la relatividad de Einstein y las posteriores formulaciones de las teorías cuánticas, las que han permitido, unas nuevas miradas a aquello concerniente al espacio. Una de los aspectos más revolucionarios del pensamiento de Einstein, fue establecer, el carácter irrestricto y relacional entre tiempo y espacio, de hecho establece que tiempo y espacio establecen tal relación que su conceptualización se organiza más bien como tiempo- espacio (Unwin, 1995).

En aspectos particulares, y desde el trabajo realizado por Tim Unwin (IBID) se puede apreciar que, las discusiones sobre las dicotomías entre Geografía Física y Geografía Humana, han sido invadidas por múltiples aportaciones significativas que han establecido líneas de discusión que permiten enrielar la discusión. Con ellas nos referimos a los aportes significativos hechos por Einstein, en cuanto a su teoría de la relatividad, en cuanto a la convergencia entre espacio y tiempo; y por otro, el aporte del propio Lefebvre, en cuanto a la producción social del espacio geográfico.

Podemos ver que la Geografía como disciplina, desde hace mucho y marcadamente desde la década de los Setenta comienza a incubar en su interior discusiones que han puesto en el tapete, las problemáticas existentes en cuanto a la configuración de su objeto de estudio. Por lo tanto, bajo este plano, han emergido debates que han relevado los caracteres sociales de la disciplina geográfica y su importancia en las Ciencias Sociales, en cuanto a sus rasgos comprensivos y explicativos.

Es así como, el análisis hecho por Ruy Moreira (IBID) plantea toda una discusión sobre el camino interno que ha llevado la disciplina geográfica, y cómo su constitución responde a necesidades contextuales. Estas necesidades contextuales

han llevado a la construcción de un tipo de objeto de estudio, que ha condicionado un tipo de Geografía, de carácter más tradicional cuantitativa que incluso ha cooptado el campo discursivo escolar.

No podemos dejar de mencionar, que así como Ruy Moreira ha planteado una mirada crítica frente a la disciplina geográfica, han existido diferentes intelectuales ligados al área de la Geografía que han abierto puertas en este sentido, sobre todo aquellos pertenecientes a la escuela crítica brasileña, como lo son Milton Santos, Antonio Robert Moraes, Wagner Costa, Rogelio Haesbaert, Manuel Correa de Andrade etc.; los cuales han contribuido al giro radical que ha tomado la Geografía desde, los sesenta hasta ahora.

Ahora bien, a esto se le suma el aporte hecho por las escuelas anglo – sajonas, que desde figuras como Yi Fu-Tuan (ligadas a la fenomenológica y la hermeneútica) y el propio Edward Soja o Doreen Massey (ligadas al post-criticismo), han valiosamente al campo geográfico.

Tan importantes son estas apuestas teóricas que no han quedado aisladas de los ámbitos que competen a la Geografía, como por ejemplo la enseñanza, la cual no se ha restado del proceso de renovación disciplinar, que ha permitido un cambio de concepción de la Geografía en cuanto disciplina de las ciencias sociales que se dispone a un aprendiz, ampliando el campo de racionalidades que operan al minuto de intervenir un aula a través de estrategias didácticas.

3.2.- Las Posibilidades de la Enseñanza de la Geografía

Centramos esta sistematización en relación a lo que la didáctica de la Geografía desha señalado. En primer lugar bajo la definición realizada por Xosé Souto (Souto, 1999), que articula la actuación didáctica desde al menos cuatro aristas:

- 1 Mecanismos de Razonamiento Conceptual.
- 2 Dominio de Técnicas Específicas.
- 3 Capacidad de Expresión (Comunicativas).
- 4 Estimulaciones actitudinales.

Se entiende entonces, que la didáctica específica, es aquella disciplina que instala en el proceso de enseñanza / aprendizaje, aquellas reflexiones sobre estos cuatro ámbitos. Por lo pronto, la Didáctica de la Geografía planteada por Souto, realiza un trabajo de inspección sobre el contenido, poniéndolo en tensión. A su vez el manejo de técnicas específicas de enseñanza, forman parte fundamental a la hora de establecer estrategias didácticas, aquí cobra profunda relevancia aquellos aspectos propios del aprendizaje que deben ser tomados en cuenta, asimismo como particularizados en cuanto habilidades propiamente geográficas (localización, comparación, etc). Las capacidades de expresión se sitúan como aquella propiedad comunicativa que tiene la disciplina didáctica, refiriéndose a su contextualización en aula para un otro (estudiante). Por su parte, la estimulación actitudinal, articula los elementos anteriores, desde las nociones de significancia social que tiene la enseñanza disciplinar, es decir bajo que parámetros de importancia social entendemos la disciplina. Al respecto la propia Callai (1998) señala:

“La Geografía es la ciencia que estudia, analiza e intenta explicar (conocer) el espacio producido por el hombre, en cuanto a materia de enseñanza, y ella permite que el alumno “se perciba como participante del espacio que estudia, donde los fenómenos que allí ocurren son resultado de la vida y del trabajo de los hombres y están insertos en un proceso de desenvolvimiento”” (1998).

Bajo las nociones planteadas por Callai (IBID), se puede apreciar cómo la disciplina geográfica cobra una relevancia profunda para la enseñanza y el aprendizaje de lo social. De modo específico la Geografía como una ciencia social pone al centro la *Producción Espacial*, como proceso humano esencial en la

constitución de sujeto. Es esta producción espacial entendida de modos distintivos a lo largo de la historia de la Geografía la que abriría diversas posibilidades de intervenir en el aula a través de estrategias didácticas diversas que a su vez responde a racionalidades diversas. Dicho de otro modo, la producción de discurso geográfico permite el establecimiento de los diferentes caminos por donde se dirige la enseñanza del espacio a las nuevas generaciones. La Enseñanza de la Geografía, cobra fundamental relevancia ya que es ella quien posibilita la transformación de sujetos sociales en actores sociales respecto de su papel como *participantes* de los procesos de producción de espacio. La enseñanza de la Geografía tiene entonces un papel en la construcción de un discurso ciudadano, moderno, y nacional.

La concepción inicial de la Geografía como una disciplina que estudia la producción espacial del ser-humano, es la concepción primigenia de ser-humano como agente activo de los proceso de configuración contextual. En este sentido la escuela es un espacio de reflexión constante sobre la vinculación y actitudes que los sujetos educativos tienen con el espacio Geográfico. Bajo nuevas perspectivas, Lana Cavalcanti (2002) propone que:

“El objeto de estudio geográfico en la escuela, es pues, el espacio Geográfico entendido como un espacio social, concreto, en movimiento. El estudio del espacio así concebido requiere un análisis de la sociedad y la naturaleza, y la dinámica resultante de la relación entre ambos” (2002).

Para esta autora la enseñanza de la Geografía se refiere al aprendizaje dado desde la inter – relación entre sociedad y naturaleza. Aquellas interrelaciones se sitúan en el seno mismo del espacio Geográfico, entendiendo a este como espacio social. Dicha inter - relación, establece una vinculación ética de los estudiantes con su entorno inmediato y global.

Podemos ver que dentro de las definiciones hechas por Cavalcanti (2002) y Callai (1998) existe una diferenciación (aunque no necesariamente en oposición)

respecto a los aportes hechos por Xosé Souto, puesto que es posible percibir un contraste respecto a lo que se entiende por una actuación didáctica. Dentro de las definiciones hechas por Cavalcanti y Callai, subyace una comprensión acerca de que la didáctica de la espacialidad, se orienta a promover la exploración del espacio geográfico como una categoría organizadora de la experiencia humana, involucrando a los actores educativos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Podemos observar también que las nociones presentadas por las autoras, poseen una clara orientación que apunta a la tensión de los aspectos políticos, sociales, económicos y culturales en los cuales el espacio geográfico se constituye, dinámicamente en cuanto tiempo y contexto. Las perspectivas presentadas por las autoras, se aplican de mejor forma, desde las aportaciones que las propias Ciencias Sociales hacen al mundo educativo, planteando desde allí tensiones que vinculan a la sociedad en una reflexión conjunta.

Por otro lado, podemos ver que dentro de la definición formulada por Xosé Souto, denota un enfoque disciplinar respecto a la propia didáctica, que centra la mirada en los aspectos cognitivos, como si los procesos de actuación en aula sólo se concretizaran en dicha dimensión. La didáctica de la espacialidad es comprendida como mayor rigurosidad en el tratamiento del contenido, teniendo un rol preponderante el “decantamiento de este”, que se traduce en su selección, desde la significancia y transversalidad, pasando por la demarcación de estrategias que vinculen el contenido con el aula y la experiencia de los estudiantes, y por último la creación efectiva de estrategias comunicativas que vinculen los propósitos anteriormente mencionados.

De modo complementario a lo anteriormente planteado, podemos apreciar cómo desde las aportaciones de Bailey (1983) se entiende la actuación didáctica en Geografía como un cuadro complejo; pudiendo relevar la importancia en base a un aprendizaje siempre contextualizado. Desde estas perspectivas las estrategias didácticas deben mantener una contextualización cognitiva, tomando en cuenta las aportaciones realizadas desde la Psicología del Desarrollo, que darían un soporte

mayor a la instancia reflexiva y práctica que se fundamenta en la Didáctica.

Si se mira la forma de ingreso de la disciplina geográfica en la enseñanza, se ve que esta no ha dejado de estar en constante cuestionamiento y a veces contradicción con lo que representa, por un lado relevando el discurso científico-positivista de dicha disciplina y por otro, las riquezas como saber enseñable contextualizado. En base a esto es posible encontrar en los aportes realizados por Kaercher (2005) una suerte de luz que nos permite estrechar la reflexión de lo que hoy significa enseñar geografía en las aulas.

Primero que todo, es bueno dejar en claro que Kaercher se separa de las concepciones neutrales, que invadieron desde el positivismo a los pensamientos disciplinares sobre todo en su proyección a la educación. En base a esto, Kaercher (IBID) establece una disciplina geográfica escolar dinámica, en relación constante con los movimientos que la propia sociedad va surcando; es así que para este autor el papel de la Geografía, es precisamente entender la *sociedad y sus contradicciones*. Dado ello, para Kaercher es fundamental la concepción de espacio, ya que este, posibilitaría el entendimiento más acabado, de la vida cotidiana de los sujetos desde la enseñanza de una disciplina.

Para complementar el trabajo realizado por Kaercher podemos establecer cómo los aportes de Garrido (2005), establecen una nueva forma de concebir la enseñanza geográfica, rescatando algunos elementos presentes en las nociones espaciales de los radicalismos geográficos para potenciar el cotidiano. En este trabajo el autor releva la importancia, para la enseñanza de la Geografía, del espacio geográfico. Este funciona como núcleo articulador de las experiencias socio - espaciales que los propios sujetos establecen en el cotidiano. Por lo tanto, aprender Geografía es aprender sobre el espacio geográfico y como se produce un “ser” en este. En este sentido, el ejercicio que realiza Garrido (IBID) de recoger los radicalismos le permite vincular concepciones de enseñanza dialógica de Freire y Gusdorf al mismo

tiempo permite vincular las nociones de experiencia espacial de Yi – Fu Tuan, y espacio producido socialmente de Milton Santos. Se construye así una posibilidad de integrar racionalidades radicales que ayudan a diversificar las apuestas discursivas sobre enseñanza geográfica teniendo como eje la idea de que la geografía en la vida de los sujetos está incluso antes del formalismo geográfico propio de los discursos tradicionales que intentan disciplinar el mundo escolar.

3.3.- El Desconocimiento de la Geografía Escolar Chilena.

En el trabajo realizado por Escolar (1996) el autor propone una articulación en diferentes ámbitos en los que se desarrolla la Geografía, los cuales en conjunto aportan a la construcción de un discurso disciplinar particular. Escolar reconoce a la un ámbito académico, un ámbito educativo, un ámbito profesional y un ámbito cotidiana:

“La jerarquía entre estas cuatro actividades geográficas descritas es bastante simple. La Geografía académica, por el hecho de que produce el discurso y el sentido, estará determinando directamente las características de las otras; cada una de las otras tiene, en tanto, sus propias especificidades. La Geografía enseñada necesita de independencia conceptual. La Geografía profesional tiene cierta capacidad de modificarse por la presión de las problemáticas de que trata; por último, la Geografía cotidiana contradice con su desenvolvimiento los cánones del discurso académico disciplinar, continuamente entra en crisis con la geografía enseñada, por el simple hecho de que esta es, en gran parte, un producto ideológico socialmente impuesto” (Escolar, 1996, p. 15)

En este sentido las relaciones de construcción de discursos geográficos instalan también formas de racionalidad particular que no son necesariamente coincidentes aunque tienden a ser complementarias. En este sentido, las innovaciones

disciplinarias no debiesen darse en un ámbito solamente, más bien deben ser compartidas por todos ya que sólo así se establecería una real innovación disciplinar:

Las relaciones que unen estas actividades se resumen solamente en una – pertenecer de diversas maneras a la “Geografía”. Por otro lado, cuando son puestas en práctica, terminan por ser efectivas “productoras de espacio”. En esos términos, la geografía, a través de sus diversos niveles y tipos de actividades, “produce espacio”...” (IBID, 1996, p. 15)

En este sentido, y centrándose en los ámbitos de enseñanza, existe una particularidad situada para el caso Chileno; enmarcada en contextos de *Reforma Educacional*, la cual re – sitúa los espacios disciplinares. En base a esto se aprecia que las Ciencias Sociales adquieren relevancia en ámbitos de educación formal, asumiendo la punta de lanza de las disciplinas sociales, la Historia. Para el caso de la disciplina geográfica, la realidad es diametralmente opuesta. Ella vive un proceso de des – dibujamiento tanto en el plano de la enunciación curricular como de las prácticas educativas que colocan al centro de la interacción pedagógica, el espacio geográfico. Lo anterior como resultado no sólo de una política reformista en donde la geografía es considerada como escindible, sino que también por la poca importancia de esta disciplina en la formación de profesores y la casi inexistencia de investigaciones que reconozcan el papel fundamental del saber espacial en la constitución de sujeto escolar.

Desde esta perspectiva Garrido (2001), realiza un trabajo de investigación que busca dar cuenta de las falencias, que caracterizan a la Geografía en el Currículo Nacional, más aún las proyecciones que estas falencias tendrían en las prácticas de aula.

Es este sentido podemos ver como la Geografía, en primera instancia, vive un proceso de desmembramiento provocado por la voluntad de compartimentar los contenidos geográficos en los planos de las Ciencias Sociales (Garrido, 2001). A su

vez, los contenidos mantienen ciertas contradicciones con los objetivos planteados, los cuales no cuadran en dimensiones, es decir, o los objetivos son más amplios que los contenidos o viceversa (IBID). En el ámbito de las destrezas, se sitúan para el área geográfica contradictoriamente develando la poca recurrencia curricular de ellas.

En este sentido, apreciamos como la Geografía en el plano de la enseñanza-aprendizaje, se instala contradictoriamente, más aún si sumamos los proyectos de formación inicial deficiente para esta área (IBID). Lo que impide un manejo conceptual disciplinar óptimo, que permita establecer diálogos con el contenido fluidos y con altura de miras a la hora de establecer las dinámicas de enseñanza.

Bajo estas lógicas, vemos como la renovación de las prácticas educacionales no ha establecido cambios significativos, los cuales se traducen en prácticas de carácter tradicional con un aprendizaje memorístico. Contradictoriamente con lo ocurrido a nivel latinoamericano, donde existen transformaciones en las implementaciones de estrategias didácticas de carácter innovador (Garrido, 2002).

Retomando lo planteado al iniciar este apartado, debemos poner en alerta que las renovaciones e innovaciones de las prácticas de enseñanza, deben estar tuteladas por un conjunto de transformaciones al interior de la disciplina geográfica, donde cada uno de sus ámbitos disciplinares abran los espacios de discusión frente a los nuevos procesos de construcción conceptual para el área Geográfica. ¿Cómo se definen las tensiones sobre la Geografía y lo espacial en el mundo de la enseñanza?, ¿Cuándo las tensiones teóricas se conciben como posibilidades en el mundo de la enseñanza?, ¿Qué tipo de racionalidades son posibles de desarrollar en el contexto curricular nacional para el caso de la Geografía?, ¿Las racionalidades son inducidas o elegidas por los enseñantes?.

CAPÍTULO IV: MARCO METODOLÓGICO

1.- Enfoque Metodológico

La presente investigación se orienta a conocer la racionalidad que subyace a la generación e implementación de estrategias didácticas, considerándose de modo particular como objeto de estudio el fenómeno de interacción entre profesores y estudiantes en el marco de enseñanza de la Geografía, y cómo dicha relación da cuenta de una *racionalidad* particular y muchas veces implícita. A su vez, en el presente trabajo se pretende evidenciar recurrencias en implementaciones de estrategias de aula, intentando develar los supuestos que lo sustentan.

La investigación se abordó desde un enfoque metodológico cualitativo, como bien es descrito, en cuanto es capaz de caracterizar y describir un fenómeno social en profundidad. En el enfoque cualitativo todo se encuentra condicionado por el objetivo final; son los objetivos los que marcan el proceso de investigación, de modo particular este estudio se anima a reconocer las racionalidades que operan discursivamente en la prácticas de aula.

Una de las características del diseño cualitativo es que es abierto y emergente, tanto en lo que concierne a la selección de participantes que actúan en la producción del contexto situacional así como en lo que concierne a la interpretación y análisis, es decir, a la articulación del contexto investigacional. Lo anterior supone que, tanto el análisis como la interpretación se conjugan en el investigador, que es, quien integra lo que se dice y quien lo dice.

2.- Tipo de Investigación y Diseño de Investigación

La investigación fue de tipo exploratoria, no experimental, esto quiere decir que tuvo como objetivo examinar un problema de investigación poco estudiado o que no había sido abordado antes (Hernández: 1998), en este caso en particular, si bien existen trabajos que abordan desde diferentes perspectivas las problemáticas educativo-geográficas, no existe la magnitud de producción intelectual encontrada en otros ámbitos de la enseñanza de disciplinas específicas.

Por otra parte fue no experimental dado que no se manipularon deliberadamente los fenómenos a observar y describir, sino que se observaron tal y como se dan en su contexto natural para después analizarlos.

3.- Definición de la Muestra

La muestra de la presente investigación es no probabilística de sujeto tipo, puesto que la elección de los sujetos depende de los criterios de selección discriminados por él investigador, en base a un apoyo teórico, así mismo es “sujeto-tipo”, debido a que el objetivo depende de la riqueza, profundidad y calidad de la información, no la cantidad ni la estandarización de los resultados (IBID). Cabe señalar que esta muestra no probabilística de sujeto tipo es denominada también muestra intencional teórica.

Por lo tanto, la investigación se enmarcará dentro de una intencionalidad teórica, en donde los sujetos utilizados para la muestra contienen experiencias diferenciales de práctica. Se intenta en ese sentido, un análisis discursivo de los antecedentes argumentativos que emanan de la autorreflexión de los profesores sobre las racionalidades que motivan ciertas prácticas educativas.

El muestreo fue desarrollado en dos fases. La primera de ellas consistió en seleccionar las escuelas en base al siguiente criterio: “Las prácticas pedagógicas se encuentran asociadas al tipo de habitus. Se considera en ese contexto que las

dependencias de los colegios se encuentra asociada a cierto tipo de cultura escolar característica”.

Esta fase de muestreo se concretizó seleccionando tres establecimientos con dos tipos de dependencias:

- 1 C – 87 Centro Educacional Pudahuel, ubicado en la comuna de Pudahuel. Dependencia Municipal
- 2 Liceo San Pablo, ubicado en la comuna de Pudahuel. Dependencia Particular – Subvencionada.
- 3 Colegio Jorge Huneeus Zegers, ubicado en la comuna de la Pintana. Dependencia Particular subvencionada.

La segunda fase consistió en seleccionar a profesores dentro de las escuelas seleccionadas. El criterio fue el siguiente: “Las prácticas pedagógicas se encuentran asociadas a la sumatoria de experiencias educativas. Se considera que los años de docencia están vinculados con los tipos racionalidad que opera en las prácticas pedagógicas, más específicamente en el tipo de estrategias didácticas que se utilizan”. En base a lo anterior, se recogió una muestra compuesta por 4 docentes del área de Historia y Ciencia Sociales de la Región Metropolitana que se hubiesen desempeñado como profesores de Geografía durante sus prácticas pedagógicas.

| Años de labor docente | Dependencia publica | Dependencia particular subvencionada. |
|------------------------------|----------------------------|--|
| Más de 5 años | 1 | 1 |
| Menos 5 años | 1 | 1 |

4-Definición de la Unidad de Estudio

Para la presente investigación se ha optado por utilizar como unidad de estudio el discurso, teniendo en cuenta que a través de él es posible develar las racionalidades que están operando toda vez que los docentes implementan y/o

ejecutan estrategias didácticas para provocar aprendizajes espaciales. El discurso es la unidad que permite articular palabras con sentidos y prácticas, siendo prioritario definirlo de manera anticipado para intencionar el tipo de información a ser requerida a través de las distintas técnicas de recolección y de tratamiento.

5- Técnica de Recolección de Información

La elección de técnicas e instrumentos de recolección de información, equivale a una decisión intencionada del propio investigador, decisión por cierto, tomada de acuerdo a los objetivos y creencias que el propio investigador tiene.

En el presente caso se apuesta por considerar que la técnica más adecuada para llevar a cabo del desarrollo del presente objetivo investigacional es la entrevista en profundidad de carácter semi – estructurado. Es decir, dicha técnica equivale a pensar en una entrevista que se aleja de las lógicas de los cuestionarios. Se nutre en cuanto al diálogo entre entrevistador y entrevistado; tal y como lo plantea Taylor y Bogan (2002) aquella entrevista es un:

“...encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros éstos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones”

(p.6)

En este sentido podemos decir que, muestra búsqueda está centrada en la reconstrucción de teorías subjetivas, en cuanto a las racionalidades educativas que existen en la implementación de estrategias didácticas y que se encuentra orientada hacia los actores que generan e implementan dichas estrategias. Por consiguiente, y a partir de lo planteado por Flick (2004) se hace necesario entender las dimensiones implícitas y explícitas, que estructuran las perspectivas subjetivas de una acción siendo la técnica más óptima para este cometido, la entrevista semiestructurada:

Pauta de entrevista

I-Instrucciones y Objetivos

Esta pauta de entrevista cumple la función inicial de recoger información de la realidad educativa que permita establecer las dimensiones discursivas generales sobre los tipos de racionalidades que subyacen a la implementación de estrategias de aula, en profesores de Historia y Ciencias Sociales, en el caso específico de la enseñanza de la Geografía.

Indicaciones generales del entrevistado.

Nombre:
 Edad:
 Nombre Institución:
 Institución de Egreso:
 Situación de entrevista:
 Años de ejercicio:
 Permanencia en el colegio:

II-Interrogantes Genéricas

| | |
|---------------------------|--|
| Interrogantes Genéricas | |
| Currículo | |
| Didáctica de la Geografía | |

III-Interrogantes Específicas

| Dimensión | Estrategias Didácticas | |
|-----------------------|--|--|
| Sub-Dimensiones | Preguntas | Situaciones Pedagógicas puestas por el investigador para que el profesor opine |
| <i>Medios y Fines</i> | <p>¿Cuáles cree usted que son las herramientas más útiles para la generación de aprendizajes esperados, que estén en sintonía con los requerimientos del ministerio de educación?</p> <p>¿Qué tipos de materiales cree usted, que son necesarios para establecer una enseñanza acorde con las concepciones de “enseñanza para la vida” y de “autoafirmación personal”?</p> <p>¿Qué tipo de disposiciones son las necesarias para establecer una enseñanza de carácter equitativo y de calidad?</p> | <p>Si tuviese que realizar una clase para el NM1, donde el objetivo fuera “Reconocer los rasgos geográficos de su tu región” que herramientas emplearías para esto.</p> <p>En este sentido, si tuviera la necesidad de generar una guía de resolución de problemas enfocada en la “Valoración del medio ambiente”, que tipo de material encontrarías mas apropiado para desarrollarla.</p> <p>En el supuesto de que usted tuviera la</p> |

| | | |
|---------------------|--|--|
| | ¿Qué podría decirme usted, de los distintos proyectos de mejoramiento educativo propuesto por el ministerio de Educación? | posibilidad de solucionar algún tipo de problemática existente en colegio, con la intención de establecer una educación de mayor calidad, que problema remediaría en primera instancia. Si tuviera la posibilidad de que el estado le financiara un proyecto de mejoramiento educativo, cuál sería este. |
| <i>Norma</i> | ¿De qué manera cree usted que influye el tipo de realidad socio-económica en la calidad de educación? ¿Qué papel juega en educación Chilena, la idea de valores como la solidaridad, tolerancia, verdad justicia, sentido de la nacionalidad? ¿Me podría decir usted que entiende por educación moral? | Si tuviéramos la posibilidad de tener en frente nuestro, dos estudiantes de igual edad, sexo; donde la única diferencia sería su nivel socioeconómico. Qué diferencias vería usted. Si al entrar a una sala se encuentra con un grupo de estudiantes golpeando a un joven con facciones indígenas, si luego de detener esta acción usted pregunta a los agresores el porque de esta reacción, ellos responden porque es indio ¿qué haría? |
| <i>Dramaturga</i> | ¿Cuál es la importancia de enseñar conocimientos disciplinares? ¿Cuál cree usted que es la importancia de generar un aprendizaje en base a conceptos, procedimiento y valores? ¿Por qué cree usted que uno de los requerimiento propuestos por el gobierno para la implementación de la reforma educacional esta asociado a “incentivar el conocimientos, las habilidades y actitudes para su vida como personas, ciudadanos y trabajadores, y como seres comprometidos con el desarrollo económico., político y social del país”? | Si en un panorama hipotético, un gobierno particular decidiera erradicar de los programas curriculares las Ciencias sociales, cual crees tú que sería la gran perdida. Imaginemos que al entrar a una sala, la primera reacción de un estudiante es increparla diciendo ¿para que sirven las Ciencias Sociales? Que respondería. |
| <i>Comunicativa</i> | | |

| Dimensión | Estrategias Didácticas | |
|------------------------|---|--|
| Sub-Dimensiones | Preguntas | Situaciones Pedagógicas puestas por el investigador para que el profesor opine |
| <i>Medios y Fines</i> | ¿Me podrías decir que entiende por pedagogía? ¿Cuáles cree usted que son las herramientas pedagógicas necesarias, para lograr un aprendizaje geográfico acorde con aquello esperado tanto por el establecimiento como por el ministerio de educación? ¿Qué tipo de material pedagógico emplea usted para el desarrollo de una clase de geografía? ¿Cuales cree usted que son las condiciones pedagógicas necesarias, para generar un aprendizaje geográfico? ¿Qué tipo de herramientas empleas para una clase de geografía? | Si tuviera la necesidad de planificar una clase de Geografía donde el objetivo fuera “identificar las grandes regiones geopolíticas que conforman el mundo actual”, que herramientas utilizaría. Supongamos que el jefe de UTP, le pidiera que realizara una clase donde trabajara como contenido “población y su distribución”, para desarrollar la valoración de los estudiantes del medio ambiente. Qué tipo de material pedagógico emplearía. |
| <i>Norma</i> | ¿Cuál crees tú que es la función que tiene el quehacer pedagógico para la sociedad? | Si te tocara hablar en una conferencia frente a diferentes personeros vinculados a la |

| | | |
|---------------------|---|--|
| | ¿Cuál es la relación que tiene el marco curricular (decreto 220) con la labor docente? | educación sobre la importancia de la labor docente ¿qué dirías? |
| <i>Dramaturga</i> | | |
| <i>Comunicativa</i> | <p>¿Cuál crees tú que es la importancia pedagógica de enseñar geografía?</p> <p>¿Cuál crees tú que son las fortalezas pedagógicas, que promueve la enseñanza de la Geografía?</p> <p>¿Cuál es el papel que juega la pedagogía en la sociedad?</p> | Te piden hacer una clase de geografía, con el objetivo de que los estudiantes “reconozcan las características Geográfico físicas donde esta ubicado el establecimiento escolar”, ¿cómo lo harías?. |

| Dimensión | Estrategias Didácticas | |
|------------------------|--|---|
| Sub-Dimensiones | Preguntas | Situaciones Pedagógicas puestas por el investigador para que el profesor opine |
| <i>Medios y Fines</i> | <p>¿Qué entiende por enseñanza de la Geografía?</p> <p>¿Qué tipo de saberes son necesarios para logran una enseñanza aprendizaje acorde con los requerimientos del ministerio de Educación?</p> <p>¿Cuáles son las herramientas para que un profesor logre una enseñanza – aprendizaje Geográfico, de acorde a los postulados de la reforma educacional?</p> <p>¿Qué tipos de materiales empleas en la clase de geografía?</p> | |
| <i>Norma</i> | ¿Cuál es la importancia social de la enseñanza de la geografía? | |
| <i>Dramaturga</i> | | |
| <i>Comunicativa</i> | <p>¿Cuál crees tú que es el papel que juega la experiencia cotidiana en el aprendizaje de la geografía?</p> <p>¿Qué tipo de relación existe entre conflictos medioambientales y la enseñanza de la Geografía?</p> <p>¿Qué tipo de procedimientos don posibles desarrollar con contenidos Geográficos, porque?</p> <p>¿Qué tipo de actitudes para la vida son posibles de desarrollar en cuanto contenido geográfico?</p> | |

La pauta de entrevista presentada en este apartado, ha sido confeccionada

pensando en las grandes unidades que se han identificado en el desarrollo de la presente investigación. En base a esto se han identificado dos grandes fuentes de interrogación, las cuales versan sobre los aspectos curriculares y específicamente los relacionados con la didáctica de la Geografía.

Ambos elementos, son tensionados desde las perspectivas teóricas rescatadas de las aportaciones de Habermas en cuanto a tipos de racionalidades (medios y fines, norma, dramaturga, y la comunicativa).

Para el caso de la didáctica de la Geografía, esta además es organizada en base a las nociones de creencias pedagógicas y disciplinares.

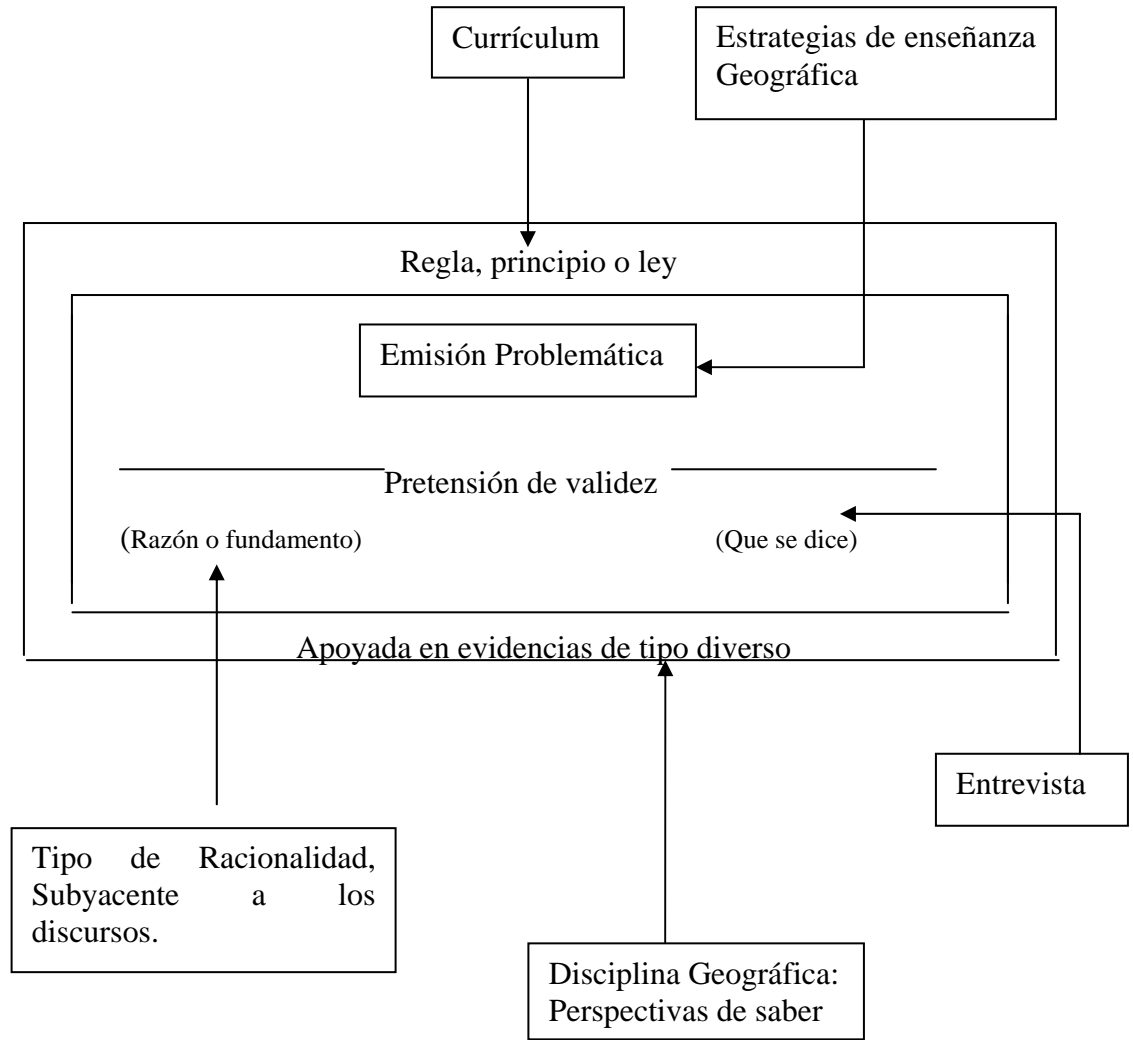
6.- Técnicas de Análisis.

La interpretación y el tratamiento de la información recopilada es un momento central de una investigación. En el presente caso y en base al tipo de investigación cualitativa propuesta el modelo de interpretación y de tratamiento está compuesto por dos técnicas:

6.1.- Contrastación con Matriz Teórica.

Toda la información recopilada a partir de la técnica de levantamiento fue organizada desde las perspectivas teóricas que se sintetizan en el cuadro N° 4 sobre la teoría de la argumentación. Este cuadro representa un modelo sintético de conceptos propios de la teoría habermasiana y desde aquí se realiza una contrastación con lo evidenciado por los sujetos informantes respecto a las racionalidades que subyacen a las estrategias de enseñanza, para el área específica de la Geografía. Este modelo o matriz sintética permite conjugar las categorías emergentes en la recopilación de datos, en un modelo interpretativo crítico.

Cuadro N° 4



Fuente: Habermas; 2003

6.2.- Análisis Crítico de Discurso

Uno de los elementos fundamentales que nos permitieron realizar dicho proyecto, es la codificación correspondiente a la operación física de asignación de códigos a unidades discursivas identificadas en el relato de los sujetos informantes. Estos códigos persiguen la necesaria reducción física de los datos pero el incremento de la información sobre el objeto de estudio.

Esta codificación operó de acuerdo al Análisis Crítico del Discurso (ACD) propuesto por Teun A. van Dijk (2003). Cada uno de los procedimientos propios de este análisis fueron considerados como herramientas fundamentales a la hora de establecer reflexiones sobre los discursos de los docentes. En este sentido:

“El ACD es más bien una perspectiva, crítica, sobre la realización del saber: es, por así decirlo, un análisis del discurso efectuado <<con una actitud>>” (IBID, p. 144)

Este análisis requiere de una actitud investigacional, como una de las características esenciales de la indagación discursiva, ya que él por antonomasia no es neutro, más específicamente busca alejarse de toda neutralidad:

“Se centra en los problemas sociales, y en especial en el papel del discurso en la producción y en la reproducción del abuso de poder o de la dominación” (IBID, p. 144)

En base a esto, y a los tipos de objetivos que apunta ACD es que resultó muy provechoso el empleo de este tipo de análisis para la realización del presente trabajo de investigación. Resulta necesario advertir que el primer procedimiento involucrado es el trabajo de codificación de la información que fue realizado a partir de la identificación de macroestructuras semánticas en unidades discursivas:

“Definimos como <<macroestructuras semánticas>> derivadas de las (micro) estructuras del significado, los temas representan el asunto <<de que trata>> el discurso, ya que, en términos generales, incluyen la información más importante de un discurso, y explican la coherencia general de los textos y las conversaciones” (IBID, p. 152)

El segundo procedimiento del análisis implicó la organización de las macroestructuras semánticas (MES) en unidades de sentidos más generales, con el fin de agrupar el análisis en capítulos diferenciados. Dichas categorías emergentes tras la agrupación de MES, están presentes tanto en el proceso de investigación teórica como en el proceso mismo de recolección de datos, realizadas en el trabajo de campo.

ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Al contemplar las distintas ópticas que configuran el sistema educacional, y cada una de las prácticas sociales que en ella conviven, nos enfrentamos a la multiplicidad de discursos y prácticas, que hacen de ella una de las instituciones modernas más complejas, en el amplio espectro de las instituciones sociales. En base a esto, cualquier trabajo que busque irrumpir en las características particulares que generan las distintas prácticas incubadas en el sistema educativo, no pueden pretender ser una armoniosa taza de leche, más bien, debe buscar ser cual tormenta que muestre el cúmulo de contradicciones que la fresca realidad presenta. Dicho de paso, caracterizar las racionalidades que nutren los discursos educativos, y en especial aquellas que versan sobre la enseñanza de la Geografía en el contexto nacional, no pueden mantenerse al margen de las fricciones propias del sistema educativo.

Tomando lo anterior, el presente trabajo no deja de ser una contradictoria reflexión sobre algunos hechos y sucesos que se han estudiado por un periodo determinado de tiempo, los cuales han acompañado una larga reflexión sobre distintos sucesos del mundo educativo formal.

De aquí, y en más, se presentaran los resultados que surgieron del análisis de la información obtenida en las entrevistas a docentes, agrupados estos en tres capítulos generales. Dichos capítulos, presentan una discusión inicial que agrupa una reflexión desde dos perspectivas antagónicas, reflejo de una realidad dual. En base a esto, los capítulos V y VI, representan un análisis tensionado en cuanto a racionalidades argumentativas, sobre la enseñanza de la Geografía, subdividido en temáticas que intentan dar cuenta de los tipos de racionalidades presentes en los discursos.

Complementando lo anterior, el capítulo VII representa una síntesis de ambos, que busca dar un realce comprensivo de las tensiones generales presentes en los discursos declarativos docentes.

Dichos capítulos se organizan de la siguiente manera:

Capítulo V: Enseñanza Geográfica “Una mirada desde las certezas”.

Capítulo VI: Enseñanza Geográfica “Un Aporte Para La Comprensión De La Realidad”

Capítulo VII: “Al Final Del Viaje”

Los discursos pedagógicos, se asocian a un conjunto de argumentaciones que dan cuerpo y carácter a los mismos, a su vez, los argumentos permiten organizar un continuo lógico, que a la hora de ser analizado nos aventura sobre las características y fundamentos que apoyan dicho discurso. En base a esto, el análisis de la información se ha organizado, a partir del cuadro nº4, que representa, como las argumentaciones puede ser analizadas en función a las pretensiones de validez que las sustentan. Dichas pretensiones de validez se son asociadas tanto a nociones de contexto, como a las teórico-disciplinares que sustentan los discursos docentes sobre enseñanza geográfica.

En base a lo anterior, el presente trabajo se funda en las nociones de acción habermasiana, vinculadas inicialmente a la problematización de la enseñanza geográfica como aprendizaje del espacio. En este sentido, se busca describir los fundamentos que apoyan las pretensiones de validez, en el ámbito específico de las estrategias de enseñanza. Esta iniciativa inicial, permite apreciar dos tipos de argumentación marcadamente diferentes, en cuanto a los elementos que organizan los discursos (cuadro nº 4), los cuales serán expuestos en los apartados posteriores.

CAPÍTULO IV: Enseñanza Geográfica

“Una Mirada Desde Las Certezas”

En el presente capítulo, se vinculan las relaciones existentes entre, por un lado, definiciones teóricas sobre la disciplina Geográfica, el contexto, y ciertas características específicas del tipo de enseñanza Geográfica. Todo esto, desde discursos y argumentaciones de profesores de Historia y Ciencias Sociales.

La agrupación temática del análisis, se relaciona con los discursos de distintos agentes educativos, los cuales fueron rotulados desde las evidencias teóricas. En base a lo anterior, se apreciaron dos tipos de tendencias generales, siendo este capítulo la exposición de una de ellas.

Desde estas perspectivas, y tomando en cuenta las intencionalidades que motivan la investigación, en cuanto a búsqueda reflexiva sobre los tipos de racionalidades que subyacen a las estrategias de enseñanza espacial, se tensionan y problematizan las nociones fundadoras que dan forma a los discursos docentes sobre la educación espacial.

En base a lo anterior, el presente capítulo se organiza inicialmente, desde nociones descriptivas de discursos y argumentaciones sobre enseñanza geográfica, todas ellas esgrimidas por docentes actualmente en ejercicio. Todo lo anterior, adquiere relevancia, en el proceso de vinculación de dichas argumentaciones, con las nociones de racionalidad descritas en el marco teórico, las cuales dan cierre al presente capítulo.

1.- Enseñanza De La Geografía: Una Definición Desde Los Docentes.

Como se planteo en el marco teórico, no es fácil definir los lugares teórico - contextuales donde ubicar la Geografía como ciencia, tomando en cuenta que en los propios espacios interiores de la disciplina no hay un acuerdo unitario (Unwin, 1995). Si bien, dichos análisis representan un cúmulo de contradicciones internas de los ámbitos propios de la disciplina, también representan posibilidades a las horas de abordar los contenidos a enseñar. Es desde esta óptica, que las reflexiones epistemológicas sobre los espacios de conocimiento que ocupa la Geografía como disciplina, adquieren características esenciales no sólo en ámbitos disciplinares, sino también de enseñanza.

Pensando en lo anterior, es posible apreciar que, han sido diferenciados los intereses que han marcado el desenvolvimiento de la disciplina Geográfica en el mundo moderno, estableciendo un panorama diverso tanto de ideas como escuelas, preocupadas por definir indistintamente aquello que representaría dicha disciplina.

Esta característica que podría ser tomada como un elemento meramente disciplinario, centrado en los ámbitos propios de la academia, en la realidad afecta más allá de los espacios tradicionales. Ya que, en la actualidad, la Geografía no juega sólo un papel en la producción de conocimiento, también integra espacios de reproducción y producción conceptual desde el sistema educativo. En base a esto, dichas características iniciales, en cuanto consensos y disensos académicos sobre el tipo de disciplina y el tipo de objeto que esta estudia, no solo genera una disyuntiva en el tipo de análisis específico que esta efectúa, sino también sobre el tipo de enseñanza que se propone.

Ahora bien, al adentrarse en los espacios de enseñanza espacial, en el actual sistema educativo, podemos ver ciertas particularidades que marcan el

desarrollo disciplinar en los espacios de enseñanza - aprendizaje. En donde, los docentes adquieren una relevancia fundamental, ya que son ellos los que conducen el proceso educativo de las nuevas generaciones en cuanto a saber – Geográfico.

2.- Geografía Como Ciencia De Lo Físico

Una de las evidencias, primigenias que emergen a la hora problematizar el tipo de estrategias empleadas por los docentes, para el caso de la enseñanza Geográfica, se sustentaría en el carácter teórico epistemológico particular que posee o debería poseer la Geografía, a la hora de ser llevada a los contextos de aula. En base a esto, es posible evidenciar una perspectiva de saber particular vinculada a un tipo de tradición teórica, que sustenta las prácticas de enseñanza.

Es así como en un primer lugar, se observa a la Geografía como disciplina, y más aun a la enseñanza del espacio, desde perspectivas epistemológicas concretas relacionadas con paradigmas físico/positivistas de los contenidos geográficos. En base a estas perspectivas, se evidencia un desplazamiento claro de la enseñanza de la Geografía, de aquellas nociones analítico – comprensivas del espacio geográfico como espacio social e inter – relacional. Todo esto, en función de perspectivas propias de las Ciencias Sociales.

Esto quiere decir, que las concepciones teóricas que fundamentan los tipos de estrategias de enseñanza, se sustentan en primer lugar en evidencias provenientes de concepciones más bien clásicas, en cuanto corrientes disciplinares. En base a esto, se aprecia una concepción objetivo - positiva de la disciplina geográfica, derivada de una matriz topológica – matemática, cuantificable, donde el saber Geográfico es situado fuera de los sujetos, siendo este un saber objetivo.

“...Geografía lo asocio a lo físico y en realidad es mucho más que lo físico. La Geografía para mí es lo más importante porque todos los hechos

históricos pasan en un lugar geográfico. Y se asocia todo, la cantidad, la población, para las mismas batallas, el clima, que un clima puede haber determinado una batalla” (Cep.E.2.4).

Lo anterior vislumbraría una concepción sobre la enseñanza Geografía, donde el espacio geográfico se reduce a parámetros puramente físicos, identificables, como sustento de la argumentación docente. En este sentido, los docentes contienen una idea particular de aquello que significa la disciplina Geográfica y el tipo de saber que a ella le compete, quedando relegados estos últimos, a espacios conceptuales concretos, ajenos a las experiencias contextuales de los sujetos.

Tomando lo anterior, se aprecia la existencia de un saber Geográfico de carácter objetivo, donde los docentes arrojan a la disciplina geográfica a sutiles de lo práctico, esto quiere decir que, sus conocimientos hacen mera referencia a la realidad objetiva. Siendo esto último, canalizado hacia visiones descriptivas, más que ha visiones analítico – reflexivas del espacio geográfico. Esto quiere decir, que existe una promoción de estabilidad, en cuanto mundo-natural, como reflejo de los espacios de enseñanza geográfica.

“Bueno usamos obviamente los textos, cuando los tenemos. Usamos hartos mapas, trabajos prácticos. Nos gusta que los alumnos pinten con lápices de colores, porque por último hay una memoria visual. Que puedan completar, dibujar, marcar. Entonces con los pocos recursos que uno tiene, tiene que tratar que hagan más cosas. Así que en realidad hartos mapas, hartas cosas prácticas” (Cep.E.2.6)

Seguidamente es posible apreciar, que las estrategias en cuanto enseñanza geográfica apuntan, como es planteado por el informante anterior, a nociones epistemológicas de carácter positivista. De esta manera, existe una vinculación implícita, de la enseñanza Geográfica a nociones teórico – conceptuales físico/topológicas, que derivan causalmente a estrategias de enseñanza centradas en

lo kinestésico manual. Es en esta lógica que para el informante, es necesario centrar el aprendizaje de los estudiantes sobre el espacio, en base a perspectivas reproductoras, centradas en el “hacer”, de aquello que se entiende como *lo geográfico* (mapas, dibujo, etc.).

“... salidas a terreno... ir al cajón del Maipo a reconocer los pliegues y los relieves el anticlinal.... uno podía aprender un montón de cosas en ese sentido en... macro formas.

... salir de viaje a terreno al congreso nacional, no es cierto, como lo hacíamos en la universidad, también bajarnos en el camino e ir golpeando las roquitas y hacer ese tipo de reconocimiento práctico...” (LSP.E.1.2)

En base a dicha evidencia, la argumentación docente centra el desempeño educativo en cuanto a contenidos Geográficos, desde perspectivas objetivadas de las experiencias educativas, es decir, se comprenden los espacios de enseñanza desde nociones realistas. Por lo mismo, el terreno como estrategia resulta **la** instancia (unitaria) de mayor aprendizaje Geográfico, ya que la experiencia es vinculada a la experimentación de la realidad.

Por otro lado, es posible apreciar que los docentes establecen relaciones de dependencia de la disciplina geográfica hacia la disciplina histórica, siendo esta última privilegiada, ya que la Geografía para los docentes se concibe como un apéndice de la Historia.

“...la Geografía es linda, es la parte práctica de la historia y porque no se puede enseñar una sin la otra” (Cep.E.2.20).

Aun más, es posible cotejar que los docentes establecen una importancia relativa al *marco geográfico* en ámbitos de enseñanza, ellos quedan condicionados a las nociones histórico - temporales tanto del saber sabio como del saber enseñable. Más aun, el concepto de *marco geográfico* se establece en relación a concepciones

objetivas del saber geográfico, es decir, ella se concibe desde perspectivas de disciplina de carácter científico – técnico en donde lo importante de la Geografía es el carácter objetivo y no comprensivo de su saber (climatología, demografía), a la hora de explicar un hecho o proceso histórico.

“...yo creo que uno no puede enseñar Historia sino se atiende al marco geográfico. Yo creo que todo tiene que ver si tú estás pasando una guerra mundial, cuántos muertos hubo, tiene que ver con población. Porque fueron derrotados tales tiene que ver porque el clima de Rusia no permitió que avanzaran las tropas. Yo creo que todo va de la mano” (Cep.E.2.30).

Tomando en cuenta todo lo anterior, es posible observar, analíticamente en este primer apartado, de que manera las argumentaciones apoyadas en un tipo de perspectiva disciplinar (ver, cuadro n 4), son relacionadas a un tipo o forma de conocimiento. De esta manera es posible establecer una vinculación específica con los tipos de estrategias que los docentes asocian a la enseñanza Geográfica. Asimismo, es posible observar un tipo de relación particular en cuanto a jerarquías disciplinares para el ámbito de la enseñanza de las Ciencias Sociales, las cuales por cierto, no privilegian a la enseñanza de la Geografía.

Esta primera tentativa de caracterización, establecerá los núcleos rectores del análisis a seguir en el presente capítulo, los cuales fundamentarán la reflexión que le precede, ya que acá, se observan los primeros indicios en cuanto a definición de la Geografía en ámbitos de enseñanza espacial.

3.- Geografía Como Ciencia De Lo Físico ¿Una Enseñanza Objetiva?

Con respecto a las reflexiones antes expuestas, se aprecian nociones docentes en cuanto disciplina geográfica, de carácter objetivo - realista, nociones que como se planteo en el apartado anterior, adquieren una relevancia específica a la hora de ser vincula estas nociones, a las estrategias de enseñanza Geográfica, las cuales como veremos más adelante denotan un tipo de racionalidad particular.

En base a esto último, los docentes establecen como indicador problemático de la enseñanza geográfica, elementos relacionados con las perspectivas experienciales de aprendizaje espacial. De esta manera y tomando el concepto de experiencia en un sentido concreto y objetivo, los docentes visualizan el aprendizaje espacial de sus estudiantes en un sentido práctico de enseñanza.

Como ejemplo de lo anterior, se puede apreciar el discurso docente sobre el tipo de estrategias útiles para la generación de un aprendizaje esperado en Geografía, se centra en nociones realistas y objetivas de enseñanza. Es decir, los docentes piensan la enseñanza geográfica, como aquella sub – disciplina de las ciencias sociales centrada en procedimientos prácticos de enseñanza.

“Yo creo que lo mejor sería, como hacer más prácticas las clases...”

(Cep.E.1.2)

Esto último, vincularía las argumentaciones esgrimidas en los discursos sobre la enseñanza geográfica, en base a *perspectivas de saber* las cuales versarían en función de un objeto geográfico de carácter objetivo realista, lo cual a diferencia del apartado anterior es vinculada al tipo de enseñanza del espacio. Con esto se busca decir, que al establecer una interacción educativa, en cuanto a aspectos conceptuales objetivos, la enseñanza debiera ser concretizada en base a estrategias

prácticas de aula.

“yo creo que ese es el problema, por ejemplo cuando tú hablas de la “morrena”, o de la avalancha, no se poh!, o de las planicies, hay muchos cabros, por ejemplo, que nunca han visto eso, entonces, cómo logras que se imaginen eso?, se supone que ese es un problema de la Geografía, la forma de entenderla es en la práctica”. (Cep.E.1.2)

Bajo esta perspectiva, se visualiza que, dentro de las apreciaciones del saber y del enseñar Geografía, existe cierta disociación, entre concepciones Geográficas relacionadas a la experimentación de aquello que se denomina como geográfico, y los sujetos (estudiantes), los cuales no han tenido la posibilidad de *experimentar* aquello. Que por cierto, vincularía esto último, hacia concepción de enseñanza Geográfica de carácter experimental, donde los reales aprendizajes son aquellos que se vivencian en situ.

En base a lo anterior, es posible apreciar una disociación, entre aquello que se denomina experimentación de lo geográfico y aquello que se denomina experiencia espacial.

Este último elemento, centra las complicaciones docentes en cuanto problemáticas de la enseñanza geográfica, ya que manifiestan una disociación evidente entre, por un lado la enseñanza geográfica y los laboratorios replicadores de fenómenos geográficos, y en contraparte las experiencias subjetivas e inestables de los agentes productores de espacios. Siendo estas últimas negadas sistemáticamente, en las declaración docente expuestas en este apartado.

“Un poco complicado, lo que hablábamos de enseñarle de su entorno, de su región, eso es lo que le permite tener como una conexión con la Geografía y decir: - Ah si, me sirve de algo aprender esta cuestión, pero en sí no creo que los chiquillos vayan a llegar y decir: Ah! choqué con una

roca ígnea, cachai o no?”. (Cep.E.1.8)

“...hay estrategia de aprendizaje extraordinariamente buenas, como salidas a terreno... ir al cajón del Maipo a reconocer los pliegues y los relieves el anticlinal.... uno podía aprender un montón de cosas en ese sentido en... macro formas” (LSP.E.1.2)

Es apreciable la existencia, por parte del docente, de un reconocimiento del entorno inmediato del estudiante como un espacio propicio para la enseñanza, sin embargo, cuando se piensa el entorno, este se entiende como aquel “contenedor natural” como un referente del espectro físico. Además existe una desvinculación de los saberes geográficos y los saberes necesarios para la vida, ya que se vislumbra una pérdida de sentido en cuanto al empleo del saber geográfico en las vidas de los estudiantes, todo esto mirado, por cierto, desde los docentes.

“La finalidad es como acercarle lo que es la Geografía en sí, en general, cachai?, porque al final uno lo ve como una Ciencia tan como alejada, porque no es como una cuestión como material, como que yo lo necesite entender, no como otras cosas, como por ejemplo yo necesito de las matemáticas, estoy todo el día calculando:- Ay! Voy hacer esto, necesito tanta plata, o el lenguaje ... como yo hablo, lo que voy a escribir, pero ... la Geografía... qué la necesitas?, si tú soy una persona común, normal, que lo único que haces es ir trabajar, o ir al colegio, no necesitas Geografía, entiendes o no...” (Cep.E.1.14)

Es en este sentido, que la Geografía es apreciada, por algunos docentes, como una disciplina alejada de las realidades y necesidades próximas de los estudiantes, lo cual, provoca la pérdida de nociones de sentido a la hora de ser enseñada, ya que se cuestiona la validez en cuanto saber - empleable en el mundo cotidiano de los estudiantes. Esto último, representa una concepción particular de los

docentes, vinculada significación de las necesidades y requerimientos de los estudiantes en su formación.

Otro de los elementos, que emergen a la hora de problematizar nociones de enseñanza Geográfica, se vinculan con las posibilidades de contextualización de los contenidos Geográficos, los cuales se establecen tensionados en los discursos docentes.

En base a esto se pudo apreciar, que los discursos docentes que parten de la definición de *saber Geográfico* de carácter objetivo, dentro de los espacios de aula establecen un acercamiento contextualizado del saber Geográfico de carácter conflictivo. Esto último dado las negaciones experienciales de los sujetos, y sus contextos.

“Yo creo que esa es la cuestión y ese es el problema de la geografía, el encontrar la forma de poder bajarla a todas las personas como hacerlas como algo común, como algo necesario de entender, y eso no lo logran todos, lo han creado, no lo logran todos, es como no se, como que no se han creado las herramientas pa poder lograr eso” (Cep.E.1.14)

En este sentido, y sin lugar a dudas, uno de los elementos que se torna centrales en relación a la percepción de los docentes, respecto a la enseñanza de la Geografía, radicarían en la articulación efectiva entre el saber Geográfico y el aula. Bajo estas nociones y dadas las constituciones particulares del tipo de saber Geográfico, los docentes identifican las contextualizaciones de aula en ámbitos geográficos dotadas de desajustes de proporciones. Dichos desajustes se relacionan con las funcionalidades prácticas que se le asignan al saber Geográfico en contextos de enseñanza.

“Haber, como te dije, yo la Geografía la he aprendido a querer, entonces, yo creo que es necesaria la Geografía para entender muchas cosas, pero

pensando en los chiquillos, no sería importante... para nada, sería un contenido más, es como ... que le enseñan física a los chiquillos si nunca va a trabajar de eso, es como, yo no puedo pensar como yo, como yo profesora, no ... tenis que pensar en base a ellos, lo que a ellos les interesa, lo que a ellos les va a servir...” (Cep.E.1.54)

En base a esta perspectiva, se puede establecer, que las contextualizaciones curriculares en los ámbitos de enseñanza Geográfica resultan problemáticas, no solo como ideario de práctica de enseñanza, sino también como un indicador de aprendizaje, ya que las características de dichas contextualizaciones adquieren desajustes entre los presupuestos, tanto de disciplina, como los de la enseñanza. Es decir, tanto el contexto como las experiencias estudiantiles, no contemplan un saber potencial a la hora de pensar la generación de un aprendizaje espacial

“... les dices a los chiquillos haz un mapa... vamos a aprender el relieve de Santiago, y bueno nos vamos a fijar bien en los colores no es cierto... Para poder el tema de la altura, ver que tipo de ríos tienen y la configuración de eso... Los chiquillos dibujan te pintan bonito, algunos más prolijos que otros, y... uno finalmente establecen una pauta de evaluación en donde esta eso... la limpieza... pero ¿Cuanto aprendió? Ahí se reduce a una transcripción de visual, pero experiencia de aprendizaje no poh!!. Bueno y el colegio más encima te aplaude por que tú estas haciendo una actividad en donde están todos los chiquillos medios tranquilos pintando, cada uno con su puesto... y tu te conformas con que estén todos tranquilos y no anden pegándose unos con otros, te conformas que estén sentados haciendo ese tipo de labor ¿y el aprendizaje uh? Y ese es mi gran cuestionamiento...” (LSP.E.1.2)

Es posible apreciar, en base a esta primera parte del análisis, la existencia de una estrecha relación entre *argumentos* y *perspectivas de saber*, los cuales orientan la comprensión disciplinar de los docentes de Geografía. Siguiendo lo anterior, las

perspectivas de enseñanza que en ella se proponen, también son condicionadas por las nociones de enseñanza definidas por los docentes.

En base a lo anterior, se observan evidencias que apoyan las argumentaciones que esgrimen los tipos de *perspectivas de saber* disciplinar que los docentes acogen a la hora de pensar la enseñanza Geografía.

Se observan, vinculaciones entre las *pretensiones de validez* que sustentan las argumentaciones docentes, construyen en esta primera etapa una visión monolítica y resuelta de la Geografía como disciplina de las Ciencias Sociales, en donde la raigambre topológica - matemática, centra la definición teórica. Esto presupone una disciplina descriptiva y en el mejor de los casos explicativa, alejando de los espacios de enseñanza las nociones comprensivas de los ámbitos de enseñanza.

4.- Contextos Normativos Una Mirada Desde La Escasez De Recursos

Durante el desarrollo de la presente investigación, se ingreso a los contextos argumentativos que los docentes esgrimen sobre sus propias prácticas de enseñanza geográfica. Dichas argumentaciones, establecen ciertos *argumentos*, referentes todos a las pretensiones de validez, que como se organizo en la primera parte, versan sobre espacios teóricos entendidos como fundacionales a la hora de interpretar los argumentos esgrimidos por los docentes. Estos últimos, se denominan *perspectivas de saber*.

Siguiendo esta misma lógica, en cuanto a las argumentaciones, se han identificado sustentos conceptuales que hacen referencia a reglas o principios, que de alguna manera son rectores o guías de los procesos de enseñanza en niveles argumentativos.

En base a esto, fue posible apreciar en los discursos docentes un tipo de argumentación que versa sobre las características específicas en cuanto a contexto, planteadas como aquellas exclusivas formas del entorno en el cual se establece la institución escolar. Dichas características fundan las significaciones predefinidas de los docentes, sobre las condiciones contextuales de los estudiantes, las cuales condicionan las prácticas de enseñanza. De esta manera, se observo un argumento en base a la pretensión de validez, orientada a las características contextuales del establecimiento educacional, las cuales manifiestan una estrecha relación con las orientaciones de prácticas pedagógicas - geográficas.

En base a lo anterior, las ideas de *escasez de recursos* (entendidos como herramientas), adquieren relevancia a la hora de referirse a las prácticas y las

características de la enseñanza geográfica.

Por consiguiente, se observa una concepción particular, en cuanto a las necesidades contextuales de la enseñanza geográfica, ya que ella es considerada en base a perspectivas experimentales (simulación) en las prácticas de enseñanza. En este sentido, lo anteriormente propuesto, condicionaría las prácticas de enseñanza geográfica al acceso de recursos de enseñanza, los cuales permiten a los ojos docentes, establecen un acercamiento práctico de la disciplina Geográfica a los estudiantes como un saber enseñable.

Por consiguiente, la enseñanza geográfica se disocia de los ámbitos comprensivos e interpretativos de la realidad social, ya que son concebidos desde lo concreto, es decir, espacio sólo como aquello donde se posan las relaciones sociales en aspectos topológico – matemático, alejados de comprensiones espacio - geográficas representacionales y vinculares en cuanto realidad social.

Bajo estas perspectivas, los recursos, sobre todo como elementos tecnológicos, se conciben como fundamentales a la hora de pensar los requerimientos necesarios para la generación de un aprendizaje Geográfico, lo que en sí mismo, contemplaría una concepción sobre un tipo de enseñanza geográfica, desde los docentes.

“Yo creo que sí, eso sería, no sé ..., por ejemplo: cuando explicas como funcionan algunos procesos que a lo mejor los podría explicar en una sala de laboratorio bacán, pero que nunca va a estar, que está guardadita, todas las cuestiones las han quebrado, se las han robado, me entiendes?, a lo mejor eso podría ser. Otro problema que hay, por ejemplo, yo creo que

sería espectacular tener como un programa en Internet, en el computador en donde tu puedas explicar los procesos, el problema es que hay una sala de computación, cachai?, con veinte computadores, la mitad está mala, cachai?, entonces, a lo mejor, eso podrías ser mucho más factible a mí que no puedo sacar a los chiquillos” (Cep.E.1.12).

De esta manera, dicho tipo de enseñanza geográfica, más que centrarse en la construcción conceptual, de elementos que permitan a los estudiantes comprender el tipo de producción espacial que contemplan los contextos que su sociedad proporciona, más bien, busca reproducir los procesos “objetivos” del espacio, desde la agregación. En base a esto, pensar en recursos, como elementos tecnológicos que aportan a la generación de aprendizaje, adquieren un valor sobre estimado. De esta manera, la enseñanza Geográfica, presupone una aprendizaje espacial positivo causal.

Al ser una disciplina objetiva, y aún más, al reducir el campo de su análisis, la Geografía en la escuela, depende de elementos externos que le permitan llevar los conceptos geográficos al aula. De esta manera, cuando se intenta explicar un proceso de conformación Geográfica (contenido Geográfico, como proceso) la disyuntiva no se relaciona con poner a los estudiantes en *situación* Geográfica, es decir, en donde los conceptos no solo son sumatorias para un análisis, más bien, se busca explicar las conformaciones naturales del espacio.

“Muy poco material didáctico. De hecho tú tienes seis atlas para cuarenta alumnos. En general casi todos los recursos didácticos fallan. Y tú les pides cosas a los niños y tampoco las traen” (Cep.E.2.12)

En aquí y en más, la evidencia indica un entendimiento de las noción de proceso en Geografía, como agregación y suma de elementos que conforman la

realidad física – natural - objetiva, donde la vinculación entre aquello que se piensa como Geográfico, dificultosamente se asocia a elementos sociales, con caracteres interpretativos – comprensivos.

En base a esto, se pudo apreciar que la relevancia de elementos materiales a la hora de gestionar algún tipo de aprendizaje Geográfico, es vital; de hecho es tal su importancia, que sin estos es *imposible*, una enseñanza con características óptimas. Por consiguiente y en base a lo anterior, la carencia de recursos condicionaría la enseñanza geográfica a espacios deficientes.

“Por que como te digo es imposible generar estrategias realmente importantes... bueno no tenemos medios para poder hacerlo”
(LSP.E.1.2)

Como ejemplo de lo anterior, es posible apreciar los ámbitos de significaciones que deambulan a las nociones de practicas de enseñanza Geográficas, asociadas a tipos de elementos materiales (recursos técnicos) necesarios para la generación de aprendizaje Geográfico, los cuales emergen desde las definiciones teóricas de aquello que se representa como disciplina.

“Yo creo que lo mejor sería, como hacer más prácticas las clases, yo creo que ese es el problema, por ejemplo cuando tú hablas de la “morrena”, o de la avalancha, no se poh!, o de las planicies, hay muchos cabros, por ejemplo, que nunca han visto eso, entonces, cómo logras que se imaginen eso? , se supone que ese es un problema de la Geografía, la forma de entenderla es en la práctica. Yo me acuerdo que cuando en la U tuvimos siempre, teníamos 2 ramos de Geografía semestral, los primeros viejos nunca nos llevaron a terreno, y la mayoría siempre cuando uno tiene terreno le dicen “Ah vamos de paseo...”. Se supone que tú... eh...yo me

acuerdo que nos llevaban profes de Geografía urbana, Geografía rural cachai, a ver cuestiones de ciudad, pero subíamos a los cerros a ver como la ciudad, como el emplazamiento?, y en si nosotros empezábamos a meter temas de Geografía Física...” (Cep.E.1.2)

En base a lo anterior, y a modo de cierre de este apartado, la vinculación de definiciones teóricas desde los discursos docente, se vinculan con un tipo de propuesta de enseñanza espacial, que para el caso de la enseñanza de la Geografía, contempla a su vez, un conjunto de elementos que condicionan la generación de algún tipo de aprendizaje Geográfico.

“Muy poco material didáctico. De hecho tú tienes seis atlas para cuarenta alumnos. En general casi todos los recursos didácticos fallan. Y tú les pides cosas a los niños y tampoco las traen. O si les pides un mapa, lo baja de Internet. Eso no es que él haga algo, porque los alumnos aprenden algo haciéndolo. Entonces siempre el choque de la falta de recursos. Generalmente, nosotros los profesores tenemos que sacar fotocopias, por ejemplo si queremos que aprendan las comunas, fotocopias de un plano comunal y que él vaya trabajando. Pero tú no puedes contar con recursos que tenga el colegio, porque eso no los tienen. Y los alumnos tampoco cuentan con ellos, es muy difícil que traigan un material que uno les pide” (Cep.E.2.12)

5.- Contexto Escolar Las producciones de la escuela

Desde la evidencia recopilada, en el transcurso del presente trabajo de investigación se ha intentado dar cuenta de ciertas disyuntivas argumentativas que dan forma a los discursos docentes sobre la enseñanza geográfica. Esto radica en la necesidad imperiosa, de describir los discursos docentes sobre sus propias prácticas de enseñanza geográfica, como un indicador particular a la hora de relacionar dichas acciones educativas a las nociones de racionalidad presentes.

En este sentido, y volviendo al cuadro n° 4, sobre el análisis argumentativo, se han identificado (como anteriormente se ha planteado) ciertos factores que apoyan las *pretensiones de validez* de las formulaciones discursivas, que para el caso del presente trabajo, versan sobre la enseñanza de la Geografía. En este sentido, dichos factores se refieren tanto a *evidencias de tipo diverso* (perspectivas de saber) *reglas o principios* (contexto), donde los factores se organizan de forma razonable en ámbitos discursivos, estableciendo sentidos, significados, significaciones, etc. que asimismo, se relacionarían con los tipos de *racionalidades* subyacentes a dichos discursos.

Cuando se observaron los relatos de los docentes sobre el contexto escolar, se evidencio, una multiplicidad de factores que deambulan en torno al quehacer educativo. Dichos factores, condicionan las prácticas de aula desde diferentes dimensiones particulares de la realidad educativa.

En base a esto, se pudo establecer, tipos de relaciones generadas por los docentes en planos institucionales como en planos de entorno cotidiano, las cuales emergen como características esenciales, a la hora de entender las dinámicas de enseñanza y como ellas van configurando perspectivas docentes en el establecimiento e interpretación de sus propias prácticas.

Es así como, el contexto escolar, se establece como un piso singular a la hora de estrechar un acercamiento a las prácticas particulares de enseñanza, donde, dicho piso configura unidades de sentido que visualizan intenciones y proyectos propios de los docentes. En base a esto, se tomo el contexto como una instancia articuladora, de los distintos elementos que dan sentido y que orienta las prácticas, de los docentes.

Se pudo ver, que el contexto escolar de la enseñanza de la Geografía se concibe como un contexto limitante, donde dichas restricciones se articula en base a dos aspectos, el primero con directa relación al carácter condicionante del entorno inmediato que circunda tanto al establecimiento escolar, como a los propios estudiantes; y el segundo ligado a las apreciaciones docentes en cuanto al tipo realidad particular a la que se enfrentan en el cotidiano los estudiantes.

Asimismo, se puede apreciar que las percepciones de los docentes sobre los sentidos ministeriales, en cuanto enseñanza Geográfica, no contribuyen al establecimiento de una enseñanza de carácter situado tanto en ámbitos disciplinares, como contextuales, ya que representan un distanciamiento considerable con la realidad educativa de los establecimientos educacionales.

En base a lo anterior, los docentes identifican una cierta inclinación ministerial que apuntaría a, acercar la Geografía a los espacios más próximos de los estudiantes, con la intención clara de establecer un tipo de enseñanza Geográfica de carácter contextualizado. En base a esto, los estudiantes deberían comprender primeramente la espacialidad que configura su entorno inmediato, noción que por cierto se contradice con los discursos docentes antes expuestos.

“... es así la cuestión y no es como uno se la imagina poh!, por eso entonces la reforma la mayoría de las veces dicen que los chiquillos la mayoría de las veces aprenden con su entorno...” (Cep.E.1.2)

En base a esto último, se aprecian desde las evidencias de la realidad, un

conjunto de contradicciones en los discursos del informante, en donde los estudiantes *aprenden con su entorno*, entendiendo este como posibilidad de aprendizaje en sentidos significativos, sin embargo, es posible apreciar una negación constante del contexto subjetivo de los estudiantes a la hora de pensar en estrategias de enseñanza para el establecimiento de algún tipo de aprendizaje espacial.

“Yo creo que algunas de las cosas que ha apuntado bien la reforma, es a decir que hay que trabajar en las cosas inmediatas de los chiquillos...”

(Cep.E.1.16)

En base a esto, cuando se pregunto sobre el tipo de estrategia que *no* le permite como docente establecer planteamiento curricular vigente, las respuestas establecieron que, las limitaciones en cuanto estrategias no las pone el planteamiento curricular, más bien, son establecidas desde el contexto inmediato de los docentes. En base a esto, los discursos se organizan en una especie de contrasentido, pues por un lado, se identifica el entorno inmediato como un elemento vital para la contextualización del aprendizaje Geográfico, pero seguidamente se establece como una limitante.

“Es un poco complicado, porque yo podría pensar en ese Liceo qué no me lo permite, ¿me entendí?, considerando el nivel socioeconómico de los chiquillos, porque sería hacer un terreno por ejemplo, me entendí, porque eso implica arrendar un bus, que a los chicos les den permiso, tienes que tener todo el día, la mayoría trabaja en las otras horas, porque tienen que mantener a su familia...” (Cep.E.1.4)

Asimismo, el carácter contextual de los estudiantes condiciona las prácticas docentes, dadas las propias características de los estudiantes. Con esto se intenta plantear, que los contextos subjetivos de los estudiantes configuran nociones particulares en cuanto estrategias de aula docente.

En base a esto, los docentes mantienen una lectura parcelada de la realidad, la cual genera un tipo de discurso que guía sus acciones en los ámbitos de enseñanza. En donde, dichos discursos fortalecen juicios concretos sobre la relación entre contexto y espacios de aprendizaje geográfico.

“(...) es como eso cuando te explicaba denantes, cuando te dije, el plantear los contenidos desde un punto valórico (...) para mi, si yo llego a otro lugar donde hallan niños más bacanes, me va a costar, es como replantearme de nuevo, te replanteas desde lo que tienes, en base a lo que tienes, me imagino que cuando llega a un lugar donde tenga todo eso, voy a tener que pensar como ahora enseñan la Geografía, entonces eso es como que te determina en los momentos de enseñar (...)” (Cep.E.1.44)

Es necesario aclarar que la información citada anteriormente, pertenece a un docente que trabaja en un colegio con dependencia de carácter municipal de la comuna de Pudahuel, donde este último, recibe a estudiantes de escasos recursos. En base a esto, la percepción es que el contexto determina el nivel de logro de aprendizaje, trabajo y de reflexión en cuanto a los contenidos geográficos. Los cuales son pensados como un elemento no menor, ya aquello podrían establecer tipos de diferenciación a-priori, de los sujetos educandos.

Ahora bien, no es solo el contexto de los estudiantes el que condiciona un tipo de práctica educativa particular, se aprecia que estos idearios también existen en la propia institución escolar, en función de aquello que se considera un “buen” trabajo de aula. En este sentido existiría una visión de los docentes, del propio sistema escolar, la cual adquiere ciertas definiciones de aquello que se debiera hacer en el aula y aquello que se puede hacer en la práctica.

“Yo creo que las estrategias que uno usa, son totalmente diferentes a las

que propone el currículum. Totalmente diferentes. Porque si a mi el currículum o el plan me dice tú vas ahora, organiza el curso y vaya a la municipalidad y preguntas cuál es la función que desempeña el alcalde, eso no te lo permite, la realidad no te lo permite, tú no puedes tener a los alumnos en el patio todo el día investigando porque el inspector se vuelve mono y te dice por qué, porque no ha cambiado la mentalidad del profesor que tiene que estar en la clase dictando para que sea un buen profesor” (Cep.E.2.26).

De esta manera, se apreciaría que las condicionantes contextuales de los estudiantes y del sistema escolar, no solo condiciona los límites de logro o de comprensión, también se relaciona con la implementación de ciertos tipos de estrategia de enseñanza.

“...Eso esta planteado de repente en alguna de las actividades, como estrategia de aprendizaje, pero es absolutamente imposible de llevar a efecto en colegio como éste al menos, particular subvencionado. Primero por que hay una problemática terriblemente grande para poder salir, o sea hay una cuestión administrativa, que te impide a ti salir cuando tú quieras. Segundo por que bueno uno una... Las razones del por que nos dan acá... Los riesgos que hay fuera, segundo los costos... eh... Los costos no son muy no son posibles de asumir como por parte ni de los estudiantes escolares ni tampoco por parte del colegio, en el colegio hay falta de recursos.... yo creo que es el gran problema de la reforma educacional, esa gran contradicción entre eh... el discurso y las posibilidades reales que uno puede llevar... digamos a la practica con el ese discurso” (LSP.E.1.2)

6.- Enseñanza Geográfica Su vinculación al comportamiento social

En esta primera parte de la presentación de análisis, se ha expuesto una caracterización particular de un tipo de discurso cotejado tras una recopilación de información, en docentes de Historia y Ciencias Sociales. Dicha recopilación de información se realizó tomando en cuenta el ejercicio activo de los profesores, más aun, que dicho ejercicio este vinculado a experiencias de aula en la enseñanza de la Geografía.

En base a esto, se ha intencionado la caracterización de los resultados con el fin de establecer un tipo de discurso que nos permita develar el tipo de racionalidad que subyace a las implementaciones en cuanto a estrategias de enseñanza.

Desde esta perspectiva y a continuación, se establecen interpretaciones de los resultados expuestos anteriormente, siendo finalmente vinculadas, estas a noción, a tipos de comportamiento social que promueven las propuestas de aprendizaje. Esto último, dado que, las racionalidades se vinculan no solo al saber, sino, también al *hacer*, (Habermas, 1997), lo que significa que el tipo de conocimiento tiene directa relación con el tipo de acción social que se pretende promover desde la enseñanza.

Antes de adentrarse directamente al análisis sobre las racionalidades, existen dos elementos fundamentales que valdría recordar. El primero tiene relación con la vinculación en cuanto acción social a otro, elemento no menor ya que las nociones de racionalidad se sustentan en acciones sociales, las cuales son siempre vinculantes a un otro; esto quiere decir, que no existe racionalidad individual. En segundo lugar, se deben comprender las acciones racionales desde organizaciones mentales pre-figurativas del mundo, ya que dependen tanto de experiencias, como pensamientos y conocimientos del mundo.

Ambos elementos, no son menores, ya que organizan interpretaciones de la realidad sujetas a elementos subjetivos y objetivos de esta misma. Esto último, produce los fundamentos de la acción, que nos permiten establecer reflexiones singulares sobre los tipos de racionalidades presentes en las estrategias de aula, e la enseñanza espacial.

Es posible apreciar en una acción de habla, como ellas al poco andar comienzan a producir tipos de emisión problemáticas, todas ellas conceptualizadas como conclusiones en las interacciones dialógicas. De esta manera, se aprecian dichas emisiones, en función a temáticas particulares, las cuales motivan a la comunicación entre agentes sociales.

Fueron estas últimas nociones, las que motivaron los tránsitos de la presente investigación, y en base a esto, se establecieron, de manera estratégica, un grupo de emisiones problemáticas con el fin último de develar, los tipos de argumentos que sustentarían los discursos docentes. Fueron múltiples las emisiones que comenzaron emerger durante el transcurso del presente trabajo, todas ellas motivadas por una central fundada en los ámbitos de *enseñanza geográfica*.

En base a lo anterior, se identificó un tipo de argumentación emitida por los docentes enclavadas en un tipo de *habla como procedimiento*, todo esto en virtud de las características temáticas que contiene el propio habla. Con lo anterior, se quiere decir, que tras la existencia de una emisión problemática (enseñanza de la Geografía), existirían pretensiones de validez (argumentos) que se volverían conflictivos, permitiendo esto identificarlos componentes que nutren los discursos, asociados dichos componentes a los tipos de racionalidades particulares que sustentan los idearios y acciones.

De esta manera, se hace posible apreciar un primer elemento indicativo, en el ámbito de descripción de prácticas, dicho elemento tiene relación al tipo de concepción teórica que se define en primera instancia por los docentes, en cuanto a

disciplina Geográfica. Dicha concepción teórica indicaría una vinculación disciplinaria de carácter tradicional, donde existiría una marcada vinculación entre la ciencia de lo Geográfico y el espacio físico/topológico, es decir, se relaciona el estudio disciplinario en referencia al espacio como soporte.

Lo anterior, establece ciertas indicaciones fundamentales a la hora de vincular las argumentaciones docentes sobre estrategias de enseñanza - aprendizaje, ya que ellas versan sobre un tipo de vinculación particular de los sujetos y el mundo. En base a esto, las vinculaciones de los sujetos con el mundo, se entienden como las significaciones productoras de *imágenes del mundo*, las cuales concentran las nociones de realidad existentes. Esto último quiere decir, que existen vinculaciones entre el saber, que versa sobre aquello que efectivamente estudia la disciplina en cuestión, y los espacios de aula.

En base a lo anterior, las relaciones entre saber disciplinario y estrategias de enseñanza en ámbitos geográficos, presentan una definición particular del entorno que los rodea, estas versan sobre el *mundo objetivo*, desde las definiciones realistas. Por lo mismo, las condiciones de una acción pedagógica Geográfica dependerían de fines realizables, en donde dichas acciones dependen de aquellos fines posibles en tal o cual realidad.

En base a lo último, es posible apreciar que los ámbitos de condicionamiento argumentativo, en cuanto nociones de contexto, versan sobre aquello que es posible y aquello que no es posible, en **la** realidad educativa. Esto quiere decir, que en base a la definición inicial sobre aquellas evidencias que sustentan los argumentos sobre la enseñanza Geográfica, establecidos estos en cuanto perspectivas de saber; existen significación del mundo de carácter realista, condicionando estas las *pretensiones de validez*, y los argumentos que la sustentan, a aquello con una finalidad posible de concretar.

En base a esto, el tipo de acción emergería de dichas significaciones, se

relaciona con la *acción teleológica*, sustentada esta en base a finalidades concretas y realizables, donde los docentes buscan los medios más adecuados para concretar dichas finalidades; siendo impedidos estos, por caracteres contextuales – externos (recursos tecnológicos, contexto socioeconómico, etc.). Esto último, genera una interpretación de la realidad, desde los docentes, que vincularía la enseñanza de del espacio geográfico unitariamente al mundo objetivo y realista.

En base a lo anterior, es necesario establecer que los tipos de significaciones que se establecen en cuanto a la vinculación de sujetos y el mundo, saber y mundo, en si mismos proponen un tipo de acción particular. En base a esto, se pudo apreciar la promoción de un comportamiento social particular, en consonancia con los argumentos antes expuestos.

Es así como, uno de los rasgos que se pudo identificar, dentro de los elementos declarativos docentes respecto a las apreciaciones concernientes a la enseñanza de la Geografía, hablan de un tipo de acción vincular entre sujeto y mundo, asociada a directrices que orientan una formación de tipo particular en cuanto enseñanza. En base a esto, es posible asociar las relacionar los postulados docentes sobre el sistema educativo, a un tipo de enseñanza, promotora de un comportamiento social de carácter *instrumental - reproductor*, en donde los discursos que predominan son sólo los discursos que hacen referencia a un tipo de realidad estable.

“... yo creo que hoy día lo que se esta priorizando... eh voy a decir algo fuerte... es que se genere un tipo de alumno... con poco conocimiento... que sea un tipo que tenga cualidades como buena persona, con valores pero con poco conocimiento, moldeable... ojala... no muy... cuanto se llama... no muy rebelde...Para... Cumplir precisamente un rol funcional al sistema... mano de obra barata, y eso está presente en el currículum, por eso yo siento que están diciendo no vean al detalle... Cosas muy generales. Bueno y si para Historia es general imagínate para Geografía

es más general... Entonces es como en grandes pinceladas. El chiquitito tiene que ser un apersona que aprenda a adaptarse... Que aprende a trabajar en forma colectiva... que logra insertarse en una empresa. Una especie de... de... yo insisto... de moldeado de flexible...” (LSP.E.1.18)

Lo anterior, se vincula directamente con las nociones de espacialidad, ya que son los propios docentes los que evidencian una desvinculación de los ámbitos espaciales y la enseñanza, lo cual representa una conducta social.

“... poca conciencia del digamos de la gente para con su espacio, pero más que nada con... ehh... haber una conducta social... poca conciencia, irresponsabilidad, para con el medio en que vive, quizás esa es una conducta que asusta un poco que la gente que no sea consciente respecto de deterioro que pueda estar generando. Yo creo que todo lo que esta en Geografía apunta para allá...” (LSP.E.1.22)

De esta manera, los argumentos que sustentan las pretensiones de validez, en cuanto a enseñanza Geográfica, contemplan un todo complejo, que versa sobre significaciones y acciones en lo concreto, pero que, a su vez promueven tipos de comportamientos sociales singulares.

CAPÍTULO V: Enseñanza Geográfica
“Un Aporte Para La Comprensión De La Realidad”

En el apartado anterior, se busco establecer, cómo las prácticas singulares de docentes en el sistema educativo nacional, establecen ciertas reflexiones o juicios de la realidad educativa. En base a esto, se intento establecer un hilo conductor sobre algunos factores que condicionarían los tipos de estrategias de enseñanza, además de las propias reflexiones docentes sobre las propias prácticas.

Con base a esto último, intentamos establecer una correlación lógica en la descripción de los discursos docentes, fundada en definiciones que los actores (docentes) portan de la disciplina Geográfica. Para esto se emplean los elementos del cuadro n°4, como elemento organizador de los discursos, con el objetivo de despejar las nociones sobre racionalidad que contienen dichas perspectivas.

En este sentido, el análisis versa sobre las argumentaciones, contemplando el tipo de macro estructura semántica presente en el discurso. Es así que, en este apartado, la organización será similar al capítulo V, sin embargo, este intentara relevar un carácter distintivo de las definiciones y discursos sobre la práctica. Lo cual, permitirá, en el cierre final, establecer un reflexión más acabada en cuanto a, las *racionalidades* que *subyacen* a la implementaciones de estrategias de enseñanza.

Es apreciable que, durante el desarrollo del presente trabajo, se reflexiono sobre el tipo de vinculación existente entre las concepciones disciplinares y su variante de enseñanza. Dichas vinculaciones, establecen argumentos diferenciados los cuales representan producciones de significado, y acciones promovidas por el sistema educativo.

1.- Geografía Como Ciencia De Lo Social

Como se planteo en el marco teórico, existen distintas conceptualizaciones de aquellos elementos que conforman la disciplina geográfica, partiendo por su objeto de estudio. Estas conceptualizaciones se han condicionado en base al contexto histórico - epistemológico que le ha dado sello tanto a las producciones en la academia, como en los ámbitos de enseñanza. En este sentido, dichas características configuran un panorama diverso, en cuanto corrientes teóricas a la hora de pensar el quehacer disciplinario, nutriendo desde distintas perspectivas, los enfoques geográficos de enseñanza.

Sin embargo, dichas nociones teórico-geográficas han quedado marginadas de los espacios de formación docentes, o no han logrado adquirir la relevancia que merecen. En base a esto, el presente trabajo de investigación se ha caracterizado por las contradicciones entre Geografía y enseñanza - geográfica, las cuales dificultan las implementaciones de estrategias de enseñanza.

En el proceso de recolección de datos, preguntamos a los docentes sobre las finalidades, particulares que ellos aprecian de la enseñanza en Geografía. Para lo cual se reconocen ciertas características, las cuales permiten construir una argumentación en paralelo a la referenciada en el capítulo anterior. Esto último, se relaciona con dos grandes líneas discursivas que tensionan las significaciones de la realidad, que los docentes portan.

Por consiguiente, se pudo evidenciar la existencia de un discurso docente, donde estos últimos piensan lo Geografía, como aquella disciplina vinculada a lo social, en cuanto finalidades. En base a esto, se aprecia la vinculación disciplinaria a las Ciencias Sociales, donde las dinámicas de producción de conocimiento y su enseñanza son sustentadas sobre bases racionales hermenéuticas.

De esta manera, las dinámicas de producción y enseñanza, pueden ser establecidas bajo ciertas perspectivas de enseñanza, para este caso, existen vinculaciones de la disciplina, con la realidad de carácter interpretativo. Esto quiere decir que, la definición del mundo se relaciona como una constante proposicional, interpretativa, y sobre todo dialógica e inter – subjetiva, donde los discursos piensan y producen una realidad, más que ver una realidad monolítica existente fuera de los sujetos. Bajo estas perspectivas, se rescatan nociones disciplinares de carácter relacional, ya que son aquellas relaciones las configuran los panoramas, sentidos y significaciones de la realidad.

En base a esto último, podemos establecer, que la Geografía no solo se preocupa de estudiar algo objetivo, más aún, ella permite ingresar a planos intersubjetivos.

Seguidamente sobre lo anteriormente planteado, es posible establecer una Geografía, alejada de las concepciones disciplinares, derivadas de conocimientos monolíticos y estables de la realidad. Más bien, en ella se encuentran riquezas, en cuanto descubrimiento, producción de pensamientos, explicaciones, comprensiones de la realidad por parte de los estudiantes. De este modo, dichas riquezas, permitirían establecer en los campos de saberes cotidianos dinámicas de interpretación del contexto próximo de los estudiantes, los que permiten para ingresar a los conceptualmente a lo Geográfico.

Estas características antes planteadas, son asociadas a concepciones diferenciales de aquello que es el saber, el cual se constituye desde perspectivas interpretativas y comprensivas del mundo objetivo. Esto quiere decir, que la realidad es entendida desde perspectivas multidimensionales entre *objetos, sujetos y antecedentes*.

En base a esto, el saber se encuentra todos los espacios de la realidad contextual, no solo e la academia, incluso podrían ser rastreados desde los relatos cotidianos sobre algún fenómeno. Dicha reflexión, proporciona una vía de escape a los

problemas de contextualización planteadas capítulo V, elementos como la percepción y su vinculación con el saber, de los propios sujetos que han presenciado ciertos procesos, contribuyen a pensar las dinámicas de producción espacial.

Siguiendo lo anterior, se aprecia que cada uno de estos elementos presentes en el espacio contextual de los estudiantes, puede ser traducido al lenguaje Geográfico académico, es decir, el aprendizaje espacial se organiza desde las relaciones cotidianas tanto objetivas como subjetivas.

“...ahora el cabro esta en primero medio y que le digo (conurbación) no chiquillos si lo que pasa no se lo que paso ente Valparaíso y viña, lo que le paso a santiago con puente alto lo que le va a pasar a santiago con valparaiso, si los cabros cuando puente alto y la florida estaban separados , no habían nacido, ni siquiera sus papa se dieron cuenta de eso, porque había alguien en la micro, entre la plaza de puente alto y el paradero 14 de la florida e ir con ojo critico viendo como los predios agrícolas poco a poco le iban cediendo terreno a (...) y que hubo un transito entre un momento y otro, me entendi o no, claro y ese de los no se poh ... de los 70 compadre que anda apretao en una micro que uno ira con ese uno ira con ese ... puta como esta cambiando, pero esta en el relato, esta en el relato de los abuelos, esta en el relato de los tíos del papá, del vecino de la esquina el jubilado que se yo ...” (JHZ.E1.2)

Lo anterior propone una visión de los conceptos Geográficos, organizadas desde conceptos entendidos desde el contexto, es decir, se advierte una concepción de la Geografía y sus perspectivas de enseñanza desde dispositivos conceptuales comprensivos de la realidad. De ahí que las dinámicas comienzas a ser diferenciadas, con las del capitulo V, en tanto sentido y complejidad.

“... que los chiquillos tuvieran la posibilidad de ver videos de otra partes del mundo... más allá de una película por que las películas son un poco

tergiversadoras ¿no?... cosas que llaman... te voy a dar un ejemplo... a los chiquillos les llama mucho la atención este tema geográfico de los Polos ... Esta cosa que en seis meses es probable que tu tengas el sol constantemente contigo, no es cierto... y los otros seis meses e el otro polo... en plena oscuridad. A los niños les llama mucho la atención eso por que no están acostumbrados... primero a las cuatro estaciones, y no por ejemplo a este tipo de lugares que tienen dos estaciones en el año, no pueden imaginarse, cambia el clima...o sea... el tiempo. O que precisamente el sol este allí las veinticuatro horas del día... pierdes la noción del tiempo. A mí me encantaría que de repente tuvieran acceso a ese tipo de imágenes, y no que se queden tan solo se queden con lo que esta diciendo el profesor...” (LSP.E.1.4)

Dichas características, permiten que la enseñanza descubra las particularidades del contexto con el que interactúan los estudiantes, en base a esto, se reconoce una realidad de carácter particular, donde los elementos y factores de ella, sumado a la interpretación, conforman los sentidos y significaciones de un mundo real.

“Pucha... que... es vital poh... cada... cada momento el conocimiento... ayuda a... primero que es una cosa integral de uno... como persona, primero el mundo mismo está formado por interrelación o por íter conectividad...” (LSP.E.1.28)

Siguiendo el mismo argumento, el conocimiento forma parte sustancial de la formación como personas de los estudiantes, ellos permiten que los estudiantes reflexionen de forma integral sobre la realidad, lugar fundamental para la formación transversal que propone la enseñanza de la Geografía.

“por eso partes por eso por el concepto de gestor si yo tengo claro que en educación vas a hacer transitar a los chiquillos permanentemente entre lo abstracto y lo concreto, tengo claro todo lo demás y uno podría ir tirando ejemplos concretos pero yo creo que lo esencial tiene que ver

con esto, de que yo tengo enseñarles una serie de conceptos un conjunto de conceptos durante los cuatro años esos conceptos obviamente arrancan de una realidad socialmente reconocida o aceptada, cierto, y también intencionada, si eso es así poh, el currículum tu sabes que detrás de esto esta la a-culturacion y todos esos conceptos que yo creo que ustedes manejan bastante bien por tanto esta cuestión tampoco es neutra, ni políticamente neutra, ni ideológicamente neutra todo esta intencionado, pero, para tratar de ser medios asépticos ya, lo abstracto y lo concreto, entonces yo tengo que tener claro que mi didáctica sea el ejercicio que sea, tiene que tener este transito ...” (JHZ.E1.2)

Es posible evidenciar, que más que aprender conceptos aislados, el papel de la enseñanza de la Geografía, contempla un aprendizaje conceptual integrador, capaz de comprender “*la realidad sociedad, socialmente reconocida*”, esto quiere decir muchas cosas. De partida, la enseñanza de la Geografía se basa en la generación de un aprendizaje conceptual, que permita comprender la realidad, una realidad que para el docente no es contextualmente ingenua y neutra, por otro lado, las dinámicas de enseñanza contemplan un sentido organizador, que para el docente (Pablo) se relaciona con el transito constante entre lo concreto y lo abstracto.

“Te repito, el currículum lo que busca o lo que pretende en primero medio es generar esta base conceptual en los chiquillos, en general busca eso, y además busca instalar creo yo en los chiquillos la complejidad de los procesos que la sociedad contemporánea vive, por que hay una, hay un contenido o un par de contenidos que están referidos a la conectividad y ese contenido esta vinculado estrechamente porque si tu los ves en primero medio ahí, mira la conectividad entre regiones esto produce uno cosa, esto produce otra y hay intercambio hay vías de comunicación hay medios de comunicación entre uno y otro etc. pero si tu conectas eso a 4to medio vas a ver que también esta el concepto de conectividad pero ya en el marco tremendo pesado y agobiante de la globalización y también tiene que ver

con entregar conceptos pero también entregar las herramientas básicas de los procesos dinámicos que hay en la sociedad contemporánea, te fijas y que es necesario que sean concientes de aquello yo creo que eso es (...) en ese caso se cumple con el programa fielmente lo que se planteo en la comisión Bruner y todos estos pensadores de la educación y es tener alumno son competencia en el mundo global es básicamente eso no creo que tenga ningún otro propósito” (JHZ.E1.4)

La enseñanza de la Geografía, esta referida, como se ha planteado anteriormente, para este docente, sobre un base conceptual que permitirá comprender aquello que se denomina como *lo real*. Ahora bien, dichos elementos evidenciados como reales, no son estables, también son sometidos a intencionalidades políticas, ideológicas, etc. Todos ellos, elementos que dotan de características singulares al quehacer educativo.

En base a esto último, la relación entre la realidad y la enseñanza de la Geografía, es de carácter interpretativo, dado que la enseñanza conceptual más que ser mera referencia de la realidad social, es interpretación y exploración de ella. Esta noción, permite establecer una utilización dinámica de los conceptos geográficos, en función de un análisis espacial.

2.- Geografía Como Ciencia De Lo Social: Una Enseñanza Comprensiva

Durante el desarrollo del presente trabajo, fue posible apreciar que, los agentes establecen definiciones de la disciplina Geográfica, desde perspectivas relacionales y conceptuales, que relevan las configuraciones sociales de la propia disciplina. Estas últimas, marcan al mismo tiempo, un tipo de enseñanza particular, entendida sobre la base de una enseñanza interactiva, en cuanto al tipo de relación que los profesores promueven con sus estudiantes. Con esto se quiere decir, que la enseñanza adquiere mayor dinamismo en cuanto, estrategias y participación de los

agentes vinculados a la enseñanza aprendizaje, especialmente los estudiantes.

De esta manera, se observo en el desarrollo de la presente investigación, tomando en cuenta el carácter particular que este docente le asigna al estudio de la disciplina Geográfica, que el sentido de la enseñanza se aprecia bajo una forma de pensar la realidad social, donde las comprensiones y las acciones que promueven, construyen un todo interconectado. Es decir, la enseñanza no puede solo referirse a la realidad, debe cuestionar, explicar y comprender ésta.

“Haber, los aprendizajes esperados están orientados fundamentalmente, creo yo, a la cuestión conceptual como te decía y reduciendo el concepto de abstracto, yo tengo un camino que es meterles con fórceps ese concepto abstracto a los cabros y hacerlos que repitan algo que no hayan vivenciado algo que no conozcan y lo van hacer” (JHZ.E1.2)

En base a esto, se puede apreciar que las complicaciones de la Geografía como enseñanza, se relacionan con el trabajo de conceptos asociados a niveles de abstracción, más bien elevados, ya que la problemática del profesor se establece en el trabajo de comprensión que los estudiantes deben lograr a propósito de los conceptos. Estos últimos son los pilares fundamentales que permitirán a los estudiantes comprender el quehacer de una disciplina que está dispuesta para la resolución de problemas sociales cotidianos.

“...no chiquillos si lo que pasa no se lo que paso ente Valparaíso y viña, lo que le paso a santiago con puente alto lo que le va a pasar a santiago con Valparaíso, si los cabros cuando puente alto y la florida estaban separados , no habían nacido, ni siquiera sus papa se dieron cuenta de eso, porque había alguien en la micro, entre la plaza de puente alto y el paradero 14 de por eso parti por eso por el concepto de gestor si yo tengo claro que en educación vas a hacer transitar a los chiquillos permanentemente entre lo abstracto y lo concreto, tengo claro todo lo

demás y uno podría ir tirando ejemplos concretos pero yo creo que lo esencial tiene que ver con esto, de que yo tengo enseñarles una serie de conceptos un conjunto de conceptos durante los cuatro años esos conceptos obviamente arrancan de una realidad socialmente reconocida o aceptada, cierto, y también intencionada...” (JHZ.E1.2)

En base a esto, podemos apreciar que este docente establece otro tipo de relación con la disciplina, evidenciada en las nociones de enseñanza, esta no les muestra el mundo como real, esta más bien, entrega herramientas para que los estudiantes puedan conocer la realidad social desde perspectivas académicas asociadas a visiones personales y contextuales.

Si nos detenemos un momento, se verá que la *pretensión de validez*, se constituye sobre la base argumentativa de un tipo de argumentación apoyada en *perspectivas de un saber* de carácter comprensivo, al que le subyacen nociones de realidad proposicionales y de consenso social. Dichas nociones, comprenden una realidad como idea, la cual es producida desde las interacciones ser humano – medio.

“... ¿por que a los cabros les va mal en física? después les va mal en filosofía... porque los entrenaron para repetir, para aprender, para memorizar, para olvidar, pero no les enseñaron a pensar, nosotros acá tenemos filosofía desde 5to básico y cual es el propósito y bueno la idea final es tener desde primero básico aquí en la Pintana donde somos todos pobres y que andan todos, hay filosofía desde 5to básico...” (JHZ.E1.2)

Por otro lado, para este docente es esencial que los estudiantes sean comunicados por parte de los pedagogos, sobre los caminos y los sentidos que va a llevar su proceso educativo, para que ellos adquieran conciencia del recorrido que van a seguir. Esto es fundamental ya que, se entienden los procesos educacionales, como una entrega de elementos conceptuales capaces de dotar a los estudiantes de herramientas para el análisis social, elemento fundamental en la enseñanza.

Asimismo, la importancia de esto último radica en que los estudiantes son parte de la configuración de estos proyectos, ya que, como se dijo anteriormente, no son neutrales.

“...ahora cual es el propósito de desarrollar esta capacidad de crítica pero además desarrollar esta capacidad de ir de abstracto a lo concreto y de lo concreto a lo abstracto, cuando tu empiezas a ser consciente a los alumnos chiquillos nosotros vamos a estar en esto vamos a estar viendo, oye que más concreto que la Geografía, alguien puede decir, que más concreto que este mira los cerros el valle la cuenca sedimentaria volcánica, chao mira el río maipo, el mapocho, bla bla bla súper concreto, pero le dices regionalización, chucha regionalización, y empiezan que la corama que el 74...” (JHZ.E1.2)

Bajo estas características, la Geografía como disciplina de enseñanza adquiere niveles comprensivos, que se alejan de los parámetros concretos que asociamos en el capítulo anterior, es decir, ella se plantea la comprensión de los fenómenos geográficos y sus procesos de producción.

En este sentido, se pudo apreciar que, los proyectos educativos son relevantes en cuanto apunten a los *espacios de desarrollo*, donde la geografía como disciplina se puede establecer tanto en el aula (como lugar de aprendizaje), y en muchos lugares, que no necesariamente se configuran en lugares habituales. Asimismo, cuando preguntamos a este docente sobre los PME que él conoce para el área de Geografía él da una respuesta, que establece toda una concepción de los contextos de enseñanza, donde los espacios de aprendizaje, pueden ser ampliados al entorno cotidiano.

Dichos elementos no son menores, ya que establecen una reflexión disciplinaria y de enseñanza desde perspectivas más actualizadas según lo que se plantea en la discusión intelectual. El aprendizaje, no es solo sobre la adquisición de

conceptos, se relaciona con el conocimiento espacial que el contempla, aquello que se denomina comprensión del espacio Geográfico, como espacio de aprendizaje de la enseñanza Geográfica.

“... experiencia de Ricardo por que lo de ellos era de aula bueno y además el aula era la ciudad era la industria me entendí finalmente era el espacio de aprendizaje de los chiquillos lo que estaba...” (JHZ.E1.5)

Para terminar este apartado, es necesario apreciar que las argumentaciones ordenadas acá, representan un tipo de concepción disciplinaria y de enseñanza, cercana a las nociones de comprensión necesarias para vincular a los estudiantes a espacios de aprendizaje contextualizado en Geografía. Esto último, ya que en sí permiten una movilidad mayor, a la hora de establecer estrategias de enseñanza. Esto indica una clara diferenciación con las perspectivas de saber agrupadas en el capítulo V, las cuales versaban sobre nociones realistas del mundo, en cambio dichas perspectivas contemplan una concepción de mundo discursiva, la cual es contextual y transformable, por lo mismo, contempla una posición en cuanto criterios de verdad, eminentemente juzgables.

3.- Enseñanza Compresiva: Una Contextualización Desde El Concepto.

En el apartado anterior, pudimos observar la existencia de una problemática en cuanto a la contextualización de los saberes Geográficos en el aula.

Podemos observar, en las respuestas dadas por este profesor una forma de abordar esta problemática, desde perspectivas distintivas a las que vimos anteriormente. La mirada característica de este docente, radica en la base conceptual que le da a la enseñanza, estableciendo una relación directa entre las características abstractas de los conceptos trabajados en Geografía, así

mismo, la contextualización se asocia a parámetros conceptuales, más que materiales.

“... Haber, los aprendizajes esperados están orientados fundamentalmente, creo yo, a la cuestión conceptual como te decía y reduciendo el concepto de abstracto, yo tengo un camino que es meterles con fórceps ese concepto abstracto a los cabros y hacerlos que repitan algo que no hayan vivenciado algo que no conozcan y lo van hacer, con (...) que es lo que es... lo sub urbano, que es lo sub urbano como lo puedes definir, esa es un entrada y la otra entrada es lo concreto y en educación, mas allá de historia porque en educación tu siempre, siempre que uno esta aprendiendo, desde que aprendiste a caminar, desde que aprendiste a hablar en realidad estas, caminando entre lo abstracto y lo concreto, a la guagua que le dicen, el tete y le muestran el tete...” (JHZ.E1.2)

En este sentido, las formas o estrategias que establece el docente están relacionadas con un conjunto de reflexiones conceptuales, que dan forma al conocimiento. En base a esto, se tensionan los conceptos con los que los estudiantes aprehenden y aprenden la realidad. Es decir, la realidad en su más básica definición es caracterizada desde lo nominal, desde lo existente, sin embargo, aquello existente no es solo un producto es también un proceso de producción, el cual contempla una producción espacial constante.

Lo sub-urbano, no es solo un concepto, es una representación de la realidad en su sentido nominal, pero aquello a contemplado un proceso de conformación espacial para llegar a ser lo que es como concepto de sub-urbano, en sentidos geográfico – espaciales, dichas indicaciones se relacionan, con aquello que se denomina producción espacial.

“yo chanto la silla arriba del banco del profesor y les pregunto que es lo que es esto y echan la talla , una silla poh profe, a no pa que sirve pa que

se siente una persona, después la doy vuelta y sale la típica talla de los mas (...) pa que se sienten 4, ya cabro olvidémonos que estamos en la pintana, estamos en medio de África en una selva inexplorada hay en una tribu y de repente de un avión de una avioneta cae una silla ¿pa que la usan? ... ahora, les digo usted, usted y usted, piensen en una silla, no digan nada, piensen en una silla y descríbanla en el papel, la silla de perico de los palotes, es de madera tiene cuatro patas, ya chao, la silla de este es de plástico es azul también tiene cuatro patas, la silla de este otro es de cuero, esta echaito pa tras, esta viendo tele, el concepto es el mismo silla y cuando yo digo silla todos pensamos en una silla, ahora ¿pensamos en la misma silla?” (JHZ.E1.2)

Por lo tanto, entender la enseñanza y la contextualización del saber, equivale a una reflexión sobre los conceptos que nutren dichos saberes disciplinares, en base a esto es una cuestión que versa sobre el lenguaje, con el cual los docentes se acercan, no sólo al conocimiento, sino también a sus estudiantes y sus mundos contextuales. En base a lo anterior, si comprendemos que la Geografía necesita establecer una reflexión conceptual sobre los proceso de producción espacial, se esta hablando de una comprensión compleja sobre el concepto de espacio Geográfico y como este es producido por las sociedades modernas, generando materialidades y contradicciones.

Dicha producción de espacio Geográfico, como proceso conceptual, se ubica en el centro del proceso educativo, como concepto más que como materialidad. El camino sobre, como la idea es capaz de producir materialidad, y de cómo ella es concebida por el ser humano.

“... terminamos siempre el ejercicio vendiendo la silla un marciano y el que le venda una silla al marciano tiene un 7 y por un 7 los cabros matan, mas en historia y yo les digo, el marciano esta en su planeta usted esta en el suyo están hablando por teléfono, nunca ha visitado la tierra, usted nunca a

visitado marte véndale por teléfono la silla al marciano, y empiezan ya mire marciano, bla, bla, bla y le empieza a describir la silla, el concepto silla lo empiezan a hacer concreto y nunca le pueden vender la silla al marciano ¿Por qué? Y a veces los profesores y el programa los curriculistas, creo o no nos damos cuenta de que los cabros son marcianos o nosotros somos los marcianos pa ellos y le llegamos a hablar en un lenguaje totalmente distinto, entonces si yo parto de la base que hay historia de vida, familiar, que hay historia local ya que hay cultura que hay una visión de mundo específica y que no puedo llegar yo a querer imponerles, por que este currículum es el que trabajamos nosotros es imponerle una visión de mundo...” (JHZ.E1.2)

Es posible apreciar, que las nociones curriculares establecen, para este docente, nociones impositivas a los estudiantes, que más que la búsqueda del diálogo con ellos se fortaleza la negación de sus saberes, sus experiencias. Si la educación es entendida como la adquisición de aquel aparato conceptual que les permitirá interpretar y comprender el mundo, es también la negación de sus propios lenguajes cotidianos, la negación de su experiencia espacial de lenguaje cotidiano.

Tomando lo anterior, es necesario establecer una tensión real en el discurso docente, la cual genera una reflexión mayor sobre las perspectivas curriculares que soportan el contexto institucional de la educación formal.

Fue posible apreciar, luego de las primeras definiciones sobre las *perspectivas de saber* antes expuestas, una pequeña reflexión sobre las implicancias del acceso a recursos tecnológicos o de cualquier tipo para la enseñanza de la Geografía.

En primer lugar, se reconoce que la escasez de recursos es una problemática en los ámbitos del sistema educativo, no obstante, establece una relación con este hecho de carácter dinámico, pues explicita, una posibilidad de gestión en este

escenario. En base a esto, se pudo apreciar, que las limitaciones en cuanto a recursos materiales, condicionan no determinan una práctica educativa; pues es parte de los agentes educativos establecer estrategias conjuntas para solventar dichas carencias.

“... sino con el ejemplo o sea sabes no tenemos plata para esto ni para esto otro, pero hagamos las cosas (...) busquemos una alternativa, creemos, gestionar es crear el gestor es un creador, entonces claro el currículum tiene los límites que tiene por lo socioeconómico, si lo tiene, no hay duda que lo tiene pero es insuficiente decir eso para no lograr lo que no se logra y no estoy hablando de que todos los cabros vayan a entrar a la universidad ese no es el sentido de la educación, eso es la mas falso que pueda existir” (JHZ.E1.9)

Es posible apreciar, una noción en la que los docentes son protagonistas, actores o más bien *agentes* educativos, ellos tienen la posibilidad y capacidad de gestionar las herramientas recursos para el desarrollo de competencias en los estudiantes. Si embargo, se comprenden los espacios curriculares como complejos y contradictorios, pero ellos son solo condicionantes de los procesos educativos, más que determinaciones concretas. Los recursos, y la reflexión sobre ellos establecen las directrices planteadas anteriormente, lo que quiere decir, que si bien son importantes ellos no son el todo de un proceso de enseñanza-aprendizaje, son sólo un elemento sucedáneo.

4.- Contexto Escolar: ¿Condición O Determinación De La Enseñanza?

El contexto escolar se presenta como un escenario, que presenta ciertas características, en donde se establecen singularidades que influyen indistintamente en los formatos educativos. En este caso, se podría apreciar, que dicho contexto, si bien es reconocido como un condicionante del desempeño educativo, también

presenta a los agentes con un mayor protagonismo. Dicho protagonismo, es caracterizado en un tipo de argumentación esgrimida, que hace hincapié en las posibilidades gestoras de los docentes, las cuales parten sobre la base de que enseñar Geografía en enseñar conceptos y procesos geográficos, mas que realidades, es decir, ideas más que objetos.

En base a esto, los contextos pasan de ser determinaciones a condicionamientos, y en el mejor de los casos objetos de estudio.

Se aprecia en este relato, que el tema del contexto escolar versa a partir, como ya lo hemos adelantado, de nociones de protagonismo de los sujetos particulares que se relacionan en ámbitos educacionales. Asimismo, si bien existe una contexto material que establece ciertas condiciones, estas no determinan el actuar individual y colectivo de los sujetos para lograr ciertas metas que estos se propongan.

“Mira ahí uno tiene sus contradicciones y soy bien franco en decírtelo, no todos asumen públicamente sus contradicciones yo por años pensé que las condiciones materiales determinaban el comportamiento y incluso las posibilidades de desarrollo de las personas, ahora quizás estoy mas viejo y mas amarillo y uno podría decir que las condiciones, no se si las determina pero las condicionan y si lo socioeconómico le pone un limite de desarrollo del programa si le pone un limite, pero le pone un limite, a mi también me puede poner un limite pero depende de mi si yo los quiero romper o no, nuevamente vuelvo a esta cuestión inicial y si influye, influye mucho, influye tanto que llega a condicionar, pero sabes lo que condiciona, no es las posibilidades, sabes lo que condiciona es la actitud” (JHZ.E1.9)

En base a esto último, es posible apreciar que, todo conocimiento se sustenta en base a intereses, dichos interés responden a diferentes planos, sociales,

institucionales, individuales, etc., los docentes deben establecer reflexiones de este tipo sobre el conocimiento con el cual trabajan; sus fortalezas y contradicciones, sus límites. Ser agentes educativos, al parecer se vincula con la reflexión sobre el tipo de saber, sobre el contexto que lo sustenta, sus limitaciones y fortalezas. Sin embargo, también requiere de un tipo de actitud, crítica y activa frente a las dinámicas presentes en el sistema educativo.

5.- Enseñanza Como Promotora De Un Comportamiento Social

Como ya se especifica en el capítulo V. las acciones de enseñanza encierran en sí mismas vinculaciones no solo con el saber, también con el *saber hacer*, lo cual se relaciona con los comportamientos sociales que promueven ciertas prácticas de enseñanza. Dichas prácticas, se generan sobre nociones teóricas de las disciplinas a enseñar, también sobre concepciones pedagógicas particulares y por su puesto sobre nociones de contexto.

Primero que todo, es necesario establecer que la enseñanza de las Ciencias Sociales y de la Geografía en específico, promueven (como ya se ha planteado anteriormente) la comprensión de la realidad social. Lo cual no representa un desafío menor; más aún, toda comprensión necesariamente debe manifestarse concretamente en la realidad, en forma de acción (comportamiento).

“...Te repito, el currículum lo que busca o lo que pretende en primero medio es generar esta base conceptual en los chiquillos, en general busca eso, y además busca instalar creo yo en los chiquillos la complejidad de los procesos que la sociedad contemporánea vive, por que hay una, hay un contenido o un par de contenidos que están referidos a la conectividad y ese contenido esta vinculado estrechamente porque si tu los ves en primero medio ahí, mira la conectividad entre regiones esto produce una cosa, esto produce otra y hay intercambio hay vías de comunicación hay medios de comunicación entre uno y otro etc. pero si tu conectas eso a 4to medio vas a ver que también esta el concepto de conectividad pero ya en el marco tremendo pesado y agobiante de la globalización y también tiene que ver con entregar conceptos pero también entregar las herramientas básicas de los procesos dinámicos que hay en la sociedad

contemporánea, te fijas y que es necesario que sean concientes de aquello yo creo que eso es (...) (JHZ.E1.4)

Se puede apreciar que, desde el currículum los docentes reciben indicaciones en cuanto contenidos, estas indicaciones establecen directrices no neutras, es decir contemplan intereses particulares, sobre los cuales los docentes deben reflexionar.

“Mira todos, yo creo que tenemos nuestros propios mapas mentales y los que no los tienen cagaron, ahora como están arquitecturados esos mapas mentales (...) ahora va a depender de cómo tu le presentas los conceptos, va a depender de que procedimientos tu les digas y trata de al menos cuestionar que procedimiento es mas adecuado que procedimiento es el que menos te sirve a ti o daña a otros y también eso tiene que ver con la actitud ante la vida, entonces es esencial en educación esos 3 planos, el concepto, el procedimiento y la actitud, porque yo no solo quiero formar técnicos en, es lo que te decía, no quiero tener especialistas en historia, quiero tener seres humanos que al final de cuarto medio tu le entregues la licencia y simbólicamente en la licencia tu le digas aquí esta tu proyecto de vida, que no es la licencia, obviamente, sino que ahí esta tu proyecto de vida, que te vaya bien, que le vaya bien a los tuyos y trata de cambiar un poco la sociedad, también depende de ti, ahora es esencial de lo que hagas, si es muy delicado lo que hacemos los profesores...” (JHZ.E1.12)

En el desarrollo de las entrevista, se logro establecer una interpretación del docente frente a ciertas características de los encuadres curriculares. Dichas características, representan las intencionalidades éticas del docente, las cuales se sustentan en argumentaciones que versan sobre el conocimiento, el contexto, el currículum, y los proyectos del propio docente. Aquella conjunción de elementos, establece sentidos comprensivos y críticos en contextos donde la representación del mundo juega papeles detonantes.

“Es absolutamente coherente con lo anterior, absolutamente coherente y por eso te ponía yo el concepto de ciudadanía de ahí el ciudadano es el que vota... oye chico, son ciudadanos en Chile, los chilenos mayores de 18 años pero para poder ejercer los derechos ciudadanos tienen que inscribirse y ahí vota, puede elegir y ser elegido, si no se inscribe no pöh, o sea no... y los cabros dicen profe y los que no se inscriben, no los que no se inscriben no pueden ser ciudadanos, pero pueden ir a la junta de vecinos o en el club deportivo, supongamos que hay inscripciones automáticas en este país post moderno, ya perfecto pero el programa te establece que la ciudadanía tiene canales de participación que tiene una formalidad un tipo de ciudadanía que mayores de 18 que vota y además tiene canales institucionales todos legales porque las organizaciones territoriales y funcionales la junta de vecinos los centros de padres y madres, los clubes deportivos todos tienen que tener reconocimiento de, en este caso el municipio, del gobierno local por tanto son institucionales, son legales, el que quiere participar por fuera (...) está el tema de los sindicatos, ahora o creo que van a tener que ponerle acento al tema de los centros de alumnos por la revolución de los cabros, el primer semestre mayo julio o abril mayo, pero antes no tienes ningún énfasis no es ciudadanía tener un comité de allegados o no es ciudadanía...? Quizás la gente tenga algún tipo de cooperativismo todavía ablegados por el tema del hambre pero eso no está en el programa, no está no más y no está en el programa porque el programa es articulador de acciones que permitan insertar exitosamente al país en ese mundo global y lo que interesa es que la institucionalidad funcione a propósito de la frase de Lagos y que para que esto funcione los ciudadanos tienen que estar disciplinados y en el fondo vuelta a Sarmiento y a Bello, buenos ciudadanos, buenos trabajadores no más.”

(JHZ.E1.14)

Asimismo, esta iniciativa inicial, para este profesor establecería implícitamente un tipo de comportamiento “recomendable”, el cual busca estar en consonancia con ciertos saberes socialmente validos, en la actualidad. Dichos conocimientos, se asocian a un comportamiento particular, que busca que los sujetos se conecten e ingresen a una sociedad pre – configurada. Sin embargo, el docente en cuestión presenta una actitud crítica frente al contexto curricular al que se enfrenta, es capaz de evidenciar, ciertas contradicciones con su pensamiento y sus intereses como docente.

La ciudadanía propuesta por el currículum institucional, es concebida como una herramienta para la formación de *buenos*, elementos para el mercado el trabajo, los cuales mantengan una reflexión a-crítica de los contextos asociados a sus actividades.

“Totalmente lo que te decía esto de la conectividad, la globalización por supuesto que si lo que el currículum pretende es que los chicos sean formados con un tipo de actitud socialmente recomendable, por tanto ¿por qué le enseñamos los usos del suelo a un cabro de 14 años?... Entonces claro hay un suelo que es residencial y otro que es recreativo y cagaste, de eso al respeto sagrado a la propiedad privada hay un paso, y no estoy exagerando y el programa tiene una valoración absolutamente explicita a todos los fenómenos globales explicita no es que los cabros opinan si es bueno o malo sino que es un proceso inevitable y como proceso inevitable es mucho mas oportuno que nos sumemos y nos sumemos bien y seamos competentes dentro de este proceso que es inevitable eso es lo que pretende en principio el ... oye la regionalización como pasas tu la regionalización, ya chile no es un país centralista , centralizado y ahora es un país con regiones y es mejor porque así la región se distribuye mejor en el territorio nacional, hay un desarrollo mas homogéneo incluso el concepto de la soberanía nacional, claro que apunta a un tipo de comportamiento a un tipo de desempeño social que es el que espera la comisión Brunner y sus

boys” (JHZ.E1.11)

Pues bien, es posible evidenciar una concepción particular en cuanto a comportamiento social, identificada en los relatos anteriores, estos no restan el grado de protagonismo que tienen los agentes educativos (en este caso los docentes), ya que el establecimiento de metas y objetivos en cuanto a la educación, para este docente, están relacionados con perspectivas de sociedad que se buscan.

En este sentido, si bien existe una directriz general que versa un tipo de comportamiento social, también existen intensiones e intereses particulares de los sujetos, traducidos a *proyectos de vida*.

“...yo les digo a los apoderados y sobre todo a los cabros, y es que los chiquillos saliendo de cuarto medio tengan un proyecto de vida, ya con que tengamos, no se a 160 cabros saliendo todos los años del colegio con un proyecto de vida claro, es una patá en las bolas a esta definición de sociedad por que a la sociedad le interesa que este cabro improvise soluciones o improvise su vida finalmente lo que va a ser es mano de obra barata, entonces yo creo que el progreso fundamentalmente es tener claro que había una realidad socioeconómica y sobre todo culturalmente que me pone limites, bueno peor como, ya perfecto, puedo hacer algo, puedo romper los limites, si, como lo hago, generando actitud, generando confianza no que ellos confíen en mi sino que ellos confíen en si mismos, y que esa actitud de esfuerzo, trabajo etc., perseverancia, de critica a esa realidad que les toco o que nos toco vivir seamos capaces de tener confianza y con esas 2 herramientas, poder construir tu proyecto de vida...” (JHZ.E1.9)

En base a esto, el currículum no es solo un espacio unidimensional, también es un espacio dinámico, en donde los intereses generales no son los únicos, también existen intereses particulares. Por otro lado, la formación educacional contiene

intereses no solo en base al *saber* conceptual, también buscan el desarrollo tanto del *saber hacer*, y por sobre toda las cosas intenta establecer un *saber ser*.

Resulta necesario establecer, un tipo de formación integral intencionada, donde los conceptos puedan ser sometidos a aparatos reflexivos, los cuales promuevan la comprensión del mundo contemporáneo.

CAPÍTULO VI: “Al Final Del Viaje”

A lo largo de la presente investigación, se han atravesado por diferentes lugares del conocimiento, dichos lugares, han logrado conectarse en un discurso particular asociado a las prácticas docentes sobre la enseñanza de la Geografía. En base a esto último, se estableció un grupo de disposiciones y elementos de carácter teórico, propicios todos, en cuanto foco de observación de las dinámicas, y en cuanto prácticas pedagógicas.

De esta manera, la generación del presente trabajo de investigación, estableció, en todos los ámbitos de su gestión, un posicionamiento teórico particular, vinculado a las nociones teórico - filosóficas acogidas por el investigador. Esto quiere decir que, la propuesta analítica dista de los campos de la objetividad, más bien, se establece sesgadamente; hecho particular radicado en la nula intención de establecer métodos y verdades estables.

Dado esto, se hace necesario volver al marco teórico - conceptual propuesto en la primera parte de la presente investigación, ya que, se entiende como necesaria, la estructuración de una síntesis general, de los conceptos y ámbitos que ha recorrido el presente trabajo.

En un primer lugar, resulta relevante establecer que cuando se piensa en el *sistema social*, siguiendo la tradición de Weber (Weber, 1997), *pensamos en un conjunto de agentes que establecen acciones particularmente organizadas*. En base a esto, dichas acciones generan prácticas singulares que configuran contextos también singulares, los cuales establecen las directrices del investigador social.

De esta manera, se puede observar cómo estas prácticas singulares, establecen

distinciones entre los distintos agentes (Bourdieu, 2000), asociadas no solo a las procedencias económicas de los mismo, sino también a las posiciones espaciales donde están ubicados, este último elemento es esencial a la hora de poner en el tapete los ámbitos de enseñanza de espacio geográfico.

Retomando el tema propuesto por Bourdieu, se intuye que los agentes establecen prácticas sociales de carácter enclasadado, en un doble sentido (económico y espacial) el cual producirá y reproducirá aquello que Bourdieu denomina Habitus (Bourdieu, 2000). Tomando lo anterior, se aprecia que la escuela como parte de este *sistema de acciones*, durante su largo desarrollo histórico ha generado distintivas prácticas sociales. Un ejemplo de ello, es representado en lo que hoy denominamos evaluación, vista como sistema de medición (examen), otro ejemplo, puede estar relacionado con los tipos de *estrategias* empleadas para intencionar un aprendizaje particular.

De esta manera, es posible apreciar como este tipo de prácticas sociales y pedagógicas han acompañado y acompañan el cotidiano de la experiencia educativa. En donde dichas practicas Históricas, generan *distinciones* de acuerdo a contextos, las cuales son el punto de partida para la reflexión sobre la escuela.

Dichas distinciones, son establecidas por prácticas socialmente enclasadadas, las cuales son generadoras de habitus. Dichos elementos, son representados discursivamente, por los propios actores, en la realidad, siendo esta una instancia no menor, ya que es acá donde son dotadas de argumento y sentido.

De manera aleatoria, y desde la teoría, es apreciable tanto en los trabajos de M. Weber, como los propios de J. Habermas, una cierta centralidad - problemática de carácter general. Esta última es relacionada con la Historia occidental, y más que esto, con la identificación de las vías de racionalización occidental de la sociedad, pensando en aquellos fenómenos que van marcando las singularidades, de lo que en algún momento se llamo *proyecto moderno*. En este sentido, la idea de Ciencia, así

como también la idea de Estado constituye un centro característico de la modernidad.

Así es, que tanto Weber como Habermas, apuntan sus miradas a las prácticas, como aquellas formas de conducirse en la vida, tanto en espacios, como tiempos particulares. Estos ejes, son fundamentales para entender el enfoque particular empleado para el desarrollo de este trabajo.

Pues bien, aquellas ideas que conducen las prácticas sociales, establecen ciertos tipos de presupuestos racionales, que se entienden como las racionalidades que dan sentido a dichas prácticas. Para el caso del presente trabajo ellas son fundamentales, ya que son las que articulan los nudos de sentido de las prácticas educativas, ellas abren una puerta a los mundos de la vida, asimismo, como al conjunto de referencias subjetivas y objetivas, que componen las miradas particulares de los agentes educativos.

Partimos en el marco teórico estableciendo ciertas perspectivas iniciales, las cuales nos permitieron establecer ciertas dinámicas de las problemáticas que trabajamos. Es decir, partimos reconociendo la existencia de agentes contextualmente *enclasados*, a los ojos de Bourdieu (2000), en donde dicho *enclasamiento* no sólo opera en base a características económicas, que darían pertenecía a tal o cual clase, sino también, dicho *enclasamiento*, operaría en función de características espaciales particulares, que sustentan las prácticas relacionales, que para el caso nuestro se enmarcan en base a los espacios educativos.

Por consiguiente, se establece que la racionalidad, primigeniamente es caracterizada como una operación de la conciencia, que desde principios vinculares permite examinar y observar la realidad, en base a perspectivas racionales. Ahora bien, avanzando en el debate, pudimos establecer la existencia de acciones comandadas por la razón, que en función de las operaciones que ellas realicen, establecen un tipo de vinculación particular con el mundo (Teleológica, Normativa, Dramatúrgica, Comunicativa).

Ahora bien, dichas acciones características de la modernidad, son las que de alguna manera, comenzarán a inmiscuirse en las distintas esferas de la sociedad, entre ellas las que tiene que ver con los ámbitos educativos, asimismo aquellas que tienen que ver con la característica del *saber* en la modernidad.

Dicha característica inicial, no esta exenta de críticas, ya que en sí misma, establece un sistema particular, que en algunos momentos se puede tornar violento e injusto. En base a esto, comenzamos a asociar la razón instrumental, como una razón que apunta a un tipo de éxito particular, que en si misma contiene, nociones de dominio no sólo de la naturaleza, sino también de los propios agentes sociales, lo que por su parte, se identifica en la razón y en la racionalidad, desde un tipo de dominación no solo fáctica, sino también de contenido (Marcuse, 1965).

En esta lógica, es que articulamos la acción comunicativa, como la antesala para el establecimiento de una racionalidad comprensiva e interpretativa, que permita en base a líneas argumentativas y comunicativas, establecer dinámicas emancipadoras, las que se cree son fundamentales en los espacios educacionales.

La acción comunicativa, promueve relaciones interpretativas que apuntan a la comprensión, en base a esto, se establecen argumentos que pueden ser sometidos a cuestionamiento, por los propios agentes que establecen las directrices de la comunicación; en este tipo de vinculo de argumentos y acciones los agentes deben tender al entendimiento, y al consenso, como meta de la interacción comunicativa. Por lo mismo, es que estrechamos la convicción de que las racionalidades nos permitirían establecer una descripción de las unidades de sentido que en ellas se contienen.

Si retomamos la reflexión, veremos que la modernidad como sistema histórico conceptual, establece una forma particular de pensar su mundo, dicha reflexión es asumida desde la razón. En base a esto, para Habermas dicha

particularidad (razón) tiene tres formas de manifestación, las cuales son el *conocimiento*, el *habla* y las *acciones*. Dichas manifestaciones, nos resultan relevantes a la hora de llevar a buen puerto nuestra pregunta inicial y sus objetivos.

En base a esto, se generó la necesidad de vincularse a la teoría de la argumentación, las cuales entregan un referente no solo teórico conceptual, sino también práctico. Estas perspectivas, logran identificar tres concepciones de habla (como proceso, procedimiento y producto) relacionadas ellas con distintas posiciones de observación del habla.

En base a lo anterior, y con el fin de contextualizar el marco conceptual, se estableció una reflexión *curricular* que pretende dar cuenta, en parámetros generales, de las problemáticas de la escuela de hoy, atendiendo a la existencia de orgánicas novedosas dadas las últimas innovaciones curriculares propuestas por la reforma en marcha. De esta manera, se situaron aspectos locales en ámbitos de definiciones curriculares, y someramente se tocaron ciertas problemáticas existentes en los planos de innovación curricular.

Todo esto, nos llevo establecer un ingreso comprensivo e interpretativo a los ámbitos de la enseñanza de la Geográfica. En función a dichas perspectivas, se deambuló por distintas problemáticas relacionadas a la enseñanza del espacio.

De esta manera, se hace necesario aclarar que preguntarse por las *Racionalidades* que subyacen a estrategias singulares, equivale a generar la pregunta, tanto por las ideas, como por las intenciones, que los agentes educativos (para este caso los docentes) portan a la hora de establecer prácticas educativas representativas.

Es sin duda, un elemento sustancial y necesario, el tema de las racionalidades, ya que es él quien permite poner en tensión el tipo de argumentación y pretensión de validez que los agentes educativos (profesores) establecen a la hora de pensar un tipo

de estrategia de aula. Por consiguiente, las ideas e intenciones que los agentes pedagógicos, articulan sobre la enseñanza del espacio geográfico, se identifican sobre la base discursiva y argumentativa, generada por los propios actores educativos.

De esta manera, preguntarse por las razones que fundamentan un tipo de elección estratégica, en cuanto enseñanza de la Geografía, acoge una discusión encaminada por distintos caminos. Dichos caminos, han llenado de incertidumbre y conflicto el presente trabajo, dada la complejidad temática, sin embargo aquello no ha significado pérdida de entusiasmo y aprendizaje.

Frente a la realización del análisis, se generaron diversas miradas capaces de establecer ciertas nociones sobre perspectivas del saber, en ámbitos disciplinares. Ellos radicaron, en la generación de acercamientos a los diferentes discursos de agentes educativos (docentes) que parten sobre nociones pre - definidas de la disciplina Geográfica, las cuales propician un tipo de práctica de enseñanza.

El camino recorrido, para la instalación de juicios sobre las practicas docentes, derivan de la caracterización discursiva, asociada a los tipos de argumentos versados sobre la enseñanza de la Geografía, todos estos apoyados en ciertas *pretensiones de validez* o sustentos, del propio discurso.

Dichas argumentaciones, fueron divididas en dos elementos inicialmente:

- 1 Perspectivas del saber
- 2 Principios o reglas

Aquellas argumentaciones, apoyarían las razones que sustentarían dicho discurso, esto nos permitiría establecer ciertas indicaciones sobre el tipo de racionalidad que subyacería a los discursos docentes sobre estrategias de enseñanza, en el área específica de la Geografía. En base a esto, se establecieron distinciones particulares a la hora de reflexionar sobre el tipo de racionalidad particular que

subyace a las estrategias de aula.

Fue posible evidenciar, que una de las problemáticas actuales de la constitución de la Geografía como una disciplina, se orientan a los diferentes acercamientos que existen sobre las apropiaciones del objeto de estudio (perspectiva de saber) de la Geografía. En esta definición inicial podemos ver una directriz particular a la hora de encuadrar las prácticas de enseñanza.

Este elemento, es fundamental ya que aquí radican las nociones fundamentales en cuanto saber, las cuales transversalizan los distintos niveles de producción y reproducción del conocimiento. En base a esto, dos tensiones generales son las que se establecieron en el transcurso de la investigación.

La primera de ella, propicia ciertas perspectivas de saber de carácter monolítico y positivista, las cuales establecen una vinculación con la realidad de carácter objetivo. De esta manera, los conceptos mediadores de las prácticas educativas se vinculan en referencia al mundo real. Donde, la concepción del saber organiza discursos cerrados en los ámbitos de conocimiento.

Por el contrario, existe una visión del saber desde perspectivas más bien hermenéuticas, centradas en la interpretación. Esto quiere decir, que el mundo se entiende como interpretación, desde ámbitos conceptuales, sin embargo, también experienciales y éticos, los cuales establecen discursos abiertos sometidos a juicios re - interpretativos.

Tomando lo anterior, y en función del desarrollo, el primer enfoque que se estableció para el análisis, mostró una Geografía de carácter objetivo, a la cual le subyacen conocimientos estables situados desde tradiciones positivas. Bajo esta perspectiva, se reconoce un saber fuera de los agentes educativos, objetivamente dado, estableciendo un tipo de relación objetivada del mundo, es decir, la vinculación que existe en cuanto a interacción, establece la certeza inicial de la existencia de un

mundo objetivo, con el cual interactúa el saber.

Esto último radicaría, en el tipo de *acción racional* que se encuadra a esta definición, de carácter *teleológico*, es decir, en cuanto *medios y fines*, caracterizados por el *habla* como *procedimiento o producto*.

De esta manera, las interacciones comunicativas entre los sujetos se establecen desde conclusiones cerradas, incapaces de generar diálogos, dado el carácter concluyente de las mismas. Estas nociones, establecen juicios particulares no sometidos a duda, de los distintos ámbitos de la vida.

Ahora bien, en función a los espacios educativos, la enseñanza no contemplaría elementos interpretativos y comprensivos, sobre la base de nociones de lenguaje y concepto. Esto genera una problemática compleja, en muchos ámbitos de la enseñanza, pero aun más en los espacios de enseñanza de las ciencias sociales.

Dicha definición inicial, ubicaría a la Geografía en la escuela, como una ciencia de lo práctico, que se centra en resolver temáticas netamente prácticas, siendo alejada netamente de sus caracteres sociales, y ubicada en sitiales técnico- práctico. Resumiendo su carácter disciplinar, convirtiéndose en un mero apéndice de la Historia.

La enseñanza quedara normada por este principio rector; siendo en primer lugar, una enseñanza de tipo experimentativo, en base a características Científico - positivas. Esta característica, provocan un quiebre, entre la disciplina Geográfica y su referente de enseñanza, ya que los espacios escolares no permiten establecer el grado de experimentación necesario para lograr un aprendizaje Geográfico.

En este sentido, una de las problemáticas evidentes es aquella que esta indicada por la contextualización del saber Geográfico, dicha contextualización se torna problemática ya que los docentes, no pueden articular estrategias para “bajarla” a los

estudiantes; esta problemática adquiere niveles de sentido, ya que los docentes no identifican los potenciales sentidos de enseñanza en la disciplina. Asimismo, esta característica, se asocia a los tipos de aprendizajes que se promueven, y a los logros que se esperan.

En base a esta organización a la enseñanza disciplinar, uno de los factores que cobra gran relevancia es aquel que se ha denominado *escasez de recursos*, ya que, en base a una definición técnico - práctica, los medios técnicos son imperiosos para lograr los objetivos (enseñanza de la Geografía), en ausencia de estos medios técnicos resulta aun más problemática la enseñanza.

Los párrafos anteriores, analizan un tipo de discurso que equivale a ciertas contingencias en cuanto a definición disciplinar, y las implicancias que ellas detonan. En base a esto, un elemento que se despega de acá, se ha establecido en función del *contexto escolar*, siguiendo las directrices que marcan el tipo de definición disciplinar que antes hemos expuesto. Dado esto último, es posible enunciar que, el contexto adquiere connotaciones negativa asociadas a un conjunto de obstáculos de enseñanza.

De esta manera, los docentes significan a sus estudiantes como agentes *enclasados*, siendo este enclasmiento de carácter estático, donde los sujetos están determinados *espacial y económicamente*, dicho enclasmiento termina de constituir un sistema social *cerrado*, asociados a una sobre - definición del contexto escolar.

Por último, es posible establecer una promoción en cuanto a *comportamiento social*, de sujetos con poca capacidad de conocimiento y argumentación, potenciando una *sobre - definición* de la realidad y de los espacios que ellos deben ocupar, los cuales son espacio técnicos - instrumentales.

En un segundo plano, se ha recorrido un camino diferente, que parte al igual que el camino anterior desde la mirada del saber, es decir, desde las definiciones

disciplinarios que los docentes establecen de la disciplina que enseñan, en este caso de la Geografía.

Es así, que es posible establecer una definición desde perspectivas más sociales e interpretativas, pues se aprecia una Geografía de carácter relacional, con características dinámicas, la cual permite una entrada más diversa a los ámbitos de conocimientos Geográficos. Esto quiere decir, que los conocimientos geográficos, si bien son espaciales, son los sujetos los que significan dichos conceptos (como procesos), constituyéndose desde variantes interpretativas, lo cual rompe el antagonismo con la Historia.

De esta manera, la Geografía, comienza a perder grados de objetividad, de certeza, pero comienza a ganar grados comprensivos e interpretativos, ya que sus conocimientos se establecen desde perspectivas inter - subjetivas y relacionales, donde el tipo de *habla* propuesto, se establece como *proceso*.

En el plano de la enseñanza, las problemáticas se establecen en ámbitos conceptuales, es decir, en base a lenguajes particulares, donde la enseñanza es el proceso de comprensión conceptual de la realidad, o más bien, el proceso de cuestionamiento conceptual de la realidad. En este plano, se establece una relación con un otro diferente, con un *mundo de la vida* particular, por lo tanto, la enseñanza debe contemplar al otro a quien se necesita comunicar conceptos abstractos. Más aún, ellos deben comprender dichos conceptos. En base a esto, el tipo de proposición a establecer debe ser *ilocucionaria* dada las necesidades comunicativas, es decir, es necesario comprender las ideas e intereses (sentidos) que subyacen a la enseñanza disciplinar, y más aún, estos sentidos deben ser comunicados a los estudiantes.

En base a esto, podemos establecer que la *contextualización* del saber, depende de las estrategias comunicativas, más que de recursos, es decir, la contextualización equivale a una consonancia de lenguajes.

Por otro lado, las condiciones materiales (escasez de recursos), no son relevantes en cuanto los actos comunicativos y ellas permiten establecer objetivos comunes, siendo la capacidad de gestor del docente, una herramienta fundamental.

Es así como, el contexto solamente condiciona, no determina el accionar de los agentes. En este sentido, se establecen sistemas de enclasmiento dinámicos, que si bien condicionan en los sentidos espaciales y económicos, no son determinaciones dogmáticas.

Ahora bien, se establece un juicio particular en cuanto a lo que el marco curricular promueve como práctica social, este juicio no es inmovilizador, más bien, se vuelve dinámico en los espacios de aula. En base a esto, tomamos a los teóricos críticos y post. Críticos de la educación los cuales establecen que la escuela es una institución de carácter reproductor de las hegemonías imperantes, sin embargo, también contiene en ella toda una variante productora de agentes novedosos.

La enseñanza en Geografía, se vincula a una formación conceptual que permita comprender la producción de espacio social como un proceso dinámico de conformación de contexto. En base a esto, la racionalidad es vinculada a lugares comunicativos donde la realidad se establece desde perspectivas comprensivas, asociadas al mundo objetivo - subjetivo - y de producciones humanas, las cuales deben ser consensuadas socialmente, es decir, puestas a juicio público.

A partir de las reflexiones efectuadas, en el presente apartado, emergen ciertas nociones relacionadas con los sustratos más íntimos de la presente investigación.

Es posible apreciar que, el establecimiento de discursos con argumentaciones cerradas y realistas, propician el establecimiento de acciones de carácter instrumental de acuerdo a medios y fines. Dichas nociones, establecen prejuicios en cuanto el papel de la escuela y el papel del conocimiento, concibiéndose estos, como meros medios vinculados a fines concretos.

En relación a esto último, la generación de juicios sobre los estudiantes, el sistema escolar, y sobre todo sobre los proyectos y sentidos educativos, se generan a partir de percepciones no cuestionadas ni sometidas a mecanismos de reflexión intersubjetiva. Esto último, genera en algunos de los casos analizados, asociaciones casualistas entre la escuela y el trabajo.

Este elemento, reduce los ámbitos de enseñanza de la geografía a ámbitos funcionales e instrumentales, en función de la instalación de fines determinados. De esta manera, el engranaje conceptual de los actos de habla en la escuela, someten los planos éticos e interaccionales (lenguaje) del sujeto con el mundo, a los elementos vinculados al trabajo, en su variante teleológica instrumental.

Esto no deja de ser problemático, por decir lo menos, ya que son sobre los planos lingüísticos y éticos donde los sujetos significan y re-significan el mundo, tanto en ámbitos experienciales, conceptuales, y naturales. De esta manera, la instrumentalidad de la enseñanza espacial promueve la pérdida de reflexión y crítica, actividad propia del sistema educacional.

CAPÍTULO VII: Conclusiones

A lo largo de esta investigación exploratoria en su campo, se ha dado cuenta de diferentes aspectos que se creen relevantes a la hora de pensar las prácticas educativas. En este sentido, se ha intentado establecer un trabajo interpretativo de las prácticas, en base a ciertas perspectivas encontradas en la Teoría.

Asimismo, al indagar en diferentes perspectivas se ha nutrido y ampliado el espectro investigación. Esto último, sobre la base de intentar conocer y comprender *“la Racionalidad que subyacen a la generación e implementación de estrategias didácticas, en profesores de Historia y Ciencias sociales, poniendo énfasis en la enseñanza de la Geografía”*. En base a esto, entendemos que dicha problemática no ha sido agotada en el presente trabajo, sin embargo, se cree haber establecido pequeñas luces que podrán guiar el camino a la comprensión de las prácticas docentes respecto a la enseñanza de la Geografía.

Para intentar dar respuesta a la pregunta de investigación, se han seleccionado objetivos generales y específicos, los cuales permitieron establecer las líneas a seguir en el transcurso del presente trabajo. Bajo esta perspectiva, se construyó un objetivo de carácter general el cual, *buscó comprender la racionalidad que subyace a la generación e implementación de estrategias didácticas, en profesores de Historia y Ciencias sociales, poniendo énfasis en la enseñanza de la Geografía*.

De esta manera, para dar respuesta al objetivo general, se establecieron a su vez, objetivos específicos, a los cuales se dará respuesta en las líneas subsiguientes.

El primero de estos, *buscó describir las estrategias de aula, como indicadores de prácticas pedagógicas en el área de la enseñanza de la Geografía*. Desde estas perspectivas, se vinculó el tipo de estrategias argumentadas por profesores sobre la enseñanza de la Geografía, a tipos de prácticas pedagógicas

asociadas a variantes de racionalidad en ámbitos habermasianos. Estos, permitieron establecer un conjunto de reflexiones sobre dichas prácticas y las tensiones que éstas poseen, en cuanto experiencias de aula.

De esta manera, pensar en los tipos de estrategias de enseñanza, vincula la argumentación al tipo de prácticas organizadas para la enseñanza de la Geografía. Asimismo, estos tipos de prácticas se asocian a tipos de definiciones contextuales, en ámbitos disciplinares, idearios de contexto, y porque no decirlo, proyectos educativos.

En relación a lo anterior, uno de los objetivos específicos hizo referencia a *reconocer en las estrategias didácticas, propuestas para el área de Geografía un tipo de acción racional particular*. Lo anterior está vinculado, a las nociones propuestas desde Habermas, en cuanto a tipos de racionalidades. Lo anterior, generó una lectura y análisis frente a dos tipos ideales de racionalidades, presentes en los discursos docentes. Estas se relacionan por un lado, a aquellas rotuladas como de carácter instrumental y otra de carácter comunicativo.

En base a lo anterior, se identificó dos tipos de argumentaciones sustentadas en pretensiones de validez diferenciales, con definiciones disímiles del conocimiento. Las cuales, se establece como indicador particular de los sustentos que guían los procesos de enseñanza aprendizaje.

Lo cual nos permitió establecer una reflexión particular sobre aquellos elementos que contienen el tercer objetivo específico relacionado con la *descripción de las prácticas, en cuanto el tipo de racionalidad dominante, considerando las aportaciones habermasianas*.

Esto último, permite establecer un cierto tipo de racionalidad imperante en los discursos sobre estrategias educativas, en ámbitos de enseñanza espacial. Los cuales generan tipos específicos de argumentos, vinculados a visiones teórico positivistas

tanto de la disciplina Geográfica como de la enseñanza.

De esta manera, el saber geográfico es excluido de los ámbitos experienciales e interpretativos, tanto de los profesores como sobre la visión que los docentes tienen de los estudiantes y su contexto. No existe una vinculación entre, los mundos de la vida y los mundos objetivos, generando lenguajes con características denotadas y reproductoras de realidades estables.

Desde estas perspectivas, las ciencias sociales, y en específico la enseñanza de la Geografía, pierden sentidos sociales, siendo vinculada sólo a ámbitos objetivos y no subjetivos de la enseñanza.

De esta manera y para cerrar, si bien se cree, que el presente trabajo dista mucho de ser agotado, pese a los esfuerzos, se requiere una mayor muestra, y un trabajo más exhaustivo. Sin embargo, se han identificado dos grandes tendencias, la primera de ellas se relaciona con un tipo de *racionalidad instrumental*, la cual está orientada al éxito; por otro lado, encontramos la *racionalidad comunicativa*, que orienta sus acciones en base a perspectivas comunicativas.

Quedan muchas interrogantes, a la hora de intentar cerrar este trabajo; ellas están asociadas a los componentes de sentido que adquiere la enseñanza y el propio sistema escolar en el presente, donde por un lado, veríamos una *Racionalidad Instrumental* hegemónica, que tiende a establecer un modelo educativo de carácter cerrado, con características discriminatoria y de dominio, que no dejan de ponernos en alerta. Ahora bien, también encontramos un referente *Racional Comunicativo*, que busca estrechar lazos solidarios, y de justicia, en base a un tipo de ética particular, que busca la adquisición de conciencia crítica en los sujetos, como el proyecto de emancipación moderno.

Sabemos que estas contradicciones, no se resolverán en el corto plazo, pero la reflexión sobre ellas, nos permite establecer una reflexión comprensiva sobre nuestra

realidad, intentando abrir debates que nos permitan trabajar en la construcción de un futuro más justo.

BIBLIOGRAFIA.

1. Apple, Michael W.. Ideología y currículo. Series en Educación ; 101.Madrid, España: Akal, 1986.
2. Althusser, Louis. Ideología y aparatos ideológicos de Estado Freud y Lacán. Buenos Aires: Nueva Visión, 1988.
3. Ball, Stephen J, comp; Foucault y la educación. Series en Colección "Educación crítica".Madrid, España: Ediciones Morata, 1997.
4. Bernstein, Basil. La estructura del discurso pedagógico. Madrid: Morata, 2001.
5. Bourdieu, Pierre. La reproducción. Barcelona: Laia, 1981.
6. Bourdieu, Pierre. La distinción. Madrid, España: Taurus, 2000.
7. Callai, Helena et al. 2002, Enseñanza de Geografía prácticas y textualizaciones en lo Cotidiano, Ed. Mediación porto Alegre, Brasil
8. Cavalcanti, L.S. *Geografia e práticas de ensino*. Goiânia: Alternativa, 2002.
9. Cox, Cristian. La reforma educacional chilena. Series en Colección Proa.Madrid, España: Popular, 1999.
10. Cox, Cristián, ed. Políticas educacionales en el cambio de siglo. Series en Estudios.Santiago, Chile: Editorial Universitaria, 2003.
11. Currículos apropiados para la enseñanza media. Santiago, Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile, 1995.
12. Dubet, Francois. En la escuela : sociología de la experiencia escolar. Buenos Aires: Losada, 1998.
13. Escolar, Marcelo. Crítica Do Discurso geográfico. Editora Hicitec. 1996
14. Ffrench-Davis Muñoz, Ricardo. Reformas, crecimiento y políticas sociales en Chile desde 1973. Santiago, Chile: LOM, 2001.
15. Flick, Uwe. Introducción a la investigación cualitativa. Madrid, España: Morata, 2004.
16. Foucault, Michel. La arqueología del saber. México: Siglo Veintiuno, 1991.
17. Foucault, Michel. Vigilar y castigar. México: Siglo Veintiuno, 1998.

18. Foucault, Michel. La arqueología del saber. Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 2004.
19. Foucault, Michel. De los espacios otros "Des espaces autres", Conferencia dictada en el Cercle des études architecturales, 14 de marzo de 1967, publicada en Architecture, Mouvement, Continuité, n 5, octubre de 1984. Traducida por Pablo Blitstein y Tadeo Lima.
20. Garrido, M. (2001). Sobre las Incongruencias de los Planes y Programas del Sector de Historia y Ciencias Sociales en Torno a su Potencial Evaluativo. Caso de Estudio: Componente Geográfico del 1er año de Enseñanza Media. En Revista Anales de la Sociedad Chilena de Ciencias Geográficas .Vol. 12 (527-531)
21. Garrido, M. (2002). Regresión Teórica de las Investigaciones Referidas al Quehacer Educativo-Geográfico en Chile. En Revista Anales de la Sociedad Chilena de Ciencias Geográficas. Vol. 13 (269-289)
22. Garrido, Marcelo. (2005). El espacio Por Aprender, El mismo Que Enseñar: Las Urgencias De La Educación Geográfica. Cad. Cedes, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 137-163, maio/ago. 2005
23. Guillaudat, Patrick. Los movimientos sociales en Chile 1973-1993. Series en Colección sin norte. Santiago, Chile: LOM, 1998.
24. Habermas, Jürgen. Ciencia y técnica como "ideología". Madrid, España: Tecnos, 1994
25. Habermas, Jürgen. Teoría de la acción comunicativa. Series en Teorema. Serie mayor. Madrid, España: Cátedra, 1997.
26. Heidegger, Martin. Caminos de bosque. Series en Filosofía y pensamiento; 073.Madrid, España: Alianza, 1998.
27. Hernández Sampieri, Roberto. Metodología de la investigación. México: McGraw-Hill, 2003.
28. Horkheimer, Max. Dialéctica de la ilustración. Series en Estructuras y procesos. Serie filosofía.Madrid, España: Trotta, 1994.
29. Habermas, J. *Aclaraciones a la ética del discurso 1991*
30. Kant, Immanuel. Crítica de la razón pura. Series en Los clásicos de

- Alfaguara. Buenos Aires: Alfaguara, 1998.
31. Lacoste, Yves. Tomado de Historia de la filosofía (1981). Chatelet España)
 32. Moreira, Rut. O Que É Geografía. Editora Brasiliense, colección primeros pasos, 1994
 33. Moraes, Antonio; Da Costa, Wanderley. La valoración del Espacio. Hucitec
 34. Morin, Edgar. La mente bien ordenada: repensar la reforma, reformar el pensamiento. Series en Los tres mundos. Ensayo.Barcelona, España: Seix Barral, 2001.
 35. Oteiza, Fidel. Diseño de curriculum. Santiago, Chile: Ministerio de Educación, 1994.
 36. Popper; Kart. Espistemología sin sujeto cognoscente (1967). En Habermas, Jürgen. Teoría de la acción comunicativa. Series en Teorema. Serie mayor. Madrid, España: Cátedra, 1997
 37. Santos, Milton. La naturaleza del espacio. Series en Ariel. Geografía.Barcelona: Ariel, 2000.
 38. Santos, Milton. Metamorfosis del espacio habitado. Series en Textos de geografía / Carles Carreras i Verdaguer.Barcelona, España: Oikos-tau, 1996.
 39. Souto González, Xosé M.. Didáctica de la geografía. Series en La estrella polar.Barcelona, España: Ediciones del Serbal, 1999
 40. Toulmin, S.; Los usos de la argumentación; 1958. En, Habermas, Jürgen. Teoría de la acción comunicativa. Series en Teorema. Serie mayor. Madrid, España: Cátedra, 1997
 41. Tadeu da Silva, Tomaz. Espacios de identidad: nuevas visiones sobre el currículum. Barcelona: Octaedro, 2001.
 42. Taylor, Steven J. Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Series en Paidós básica ; 37.Barcelona, España: Paidós, 1996.
 43. Tyler, Ralph Winfred,. Principios básicos del currículo. Buenos Aires: Troquel, 2003.
 44. Unwin, P. T. H.. El lugar de la geografía. Series en Geografía.Madrid, España: Cátedra, 1995.

45. Weber, Max. Sociología de la religión. Madrid, España: Istmo, 1997.
46. Weber, Max. La ética protestante y el espíritu del capitalismo. Series en El libro de bolsillo. Madrid, España: Alianza, 2001.
47. Weber, Max. Economía y Sociedad. Colombia: Fondo de Cultura Económica, 1997
48. Industrialisierung und Kapitalismus im Werk Max Weber en Kultur und gesellschaft, II, Frankfurt a. M., 1965. En, Habermas, Jürgen. Ciencia y técnica como "ideología". Madrid, España: Tecnos, 1994
49. Van Dijk, Teun. La multidisciplinariedad del análisis crítico del discurso: un alegato a favor de la diversidad. En Métodos de análisis crítico del discurso. Barcelona, España: Gedisa, 2003.
50. Weber, Max. Sociología de la religión. Madrid, España: Istmo, 1997.

ANEXOS

Pauta de entrevista

I-Instrucciones y Objetivos

Esta pauta de entrevista cumple la función inicial de recoger información de la realidad, que permitan establecer las dimensiones discursivas generales sobre los tipos de racionalidades que subyacen a la implementación de estrategias de aula, en profesores de Historia y Ciencias Sociales, en el caso específico de la enseñanza de la Geografía.

Indicaciones generales del entrevistado.

Nombre:

Edad:

Nombre Institución:

Institución de Egreso:

Situación de entrevista:

Años de ejercicio:

Permanencia en el colegio:

II-Interrogantes Genéricas

| | |
|----------------------------------|--|
| Interrogantes Genéricas | |
| Currículo | |
| Didáctica de la Geografía | |

III-Interrogantes Específicas

| Dimensiones | Preguntas | Situaciones Pedagógicas puestas por el investigador para que el profesor opine |
|-------------|------------------------------|--|
| | <p><i>Medios y Fines</i></p> | <p>¿Cuáles cree usted que son las herramientas más útiles para la generación de aprendizajes esperados, que estén en sintonía con los requerimientos del ministerio de educación?</p> <p>¿Qué tipos de materiales cree usted, que son necesarios para establecer una enseñanza acorde con las concepciones de “enseñanza para la vida” y de “autoafirmación personal”?</p> <p>¿Qué tipo de disposiciones son las necesarias para establecer una enseñanza de carácter equitativo y de calidad?</p> <p>¿Qué podría decirme usted, de los distintos proyectos de mejoramiento educativo propuesto</p> <p>Si tuviese que realizar una clase para el NM1, donde el objetivo fuera “Reconocer los rasgos geográficos de su tu región” que herramientas emplearías para esto.</p> <p>En este sentido, si tuviera la necesidad de generar una guía de resolución de problemas enfocada en la “Valoración del medio ambiente”, que tipo de material encontrarías mas apropiado para desarrollarla.</p> <p>En el supuesto de que usted tuviera la posibilidad de solucionar algún tipo de problemática existente en colegio, con la intención de establecer una</p> |

| | | | |
|--|---------------------|---|---|
| | | por el ministerio de Educación? | educación de mayor calidad, que problema remediaría en primera instancia. Si tuviera la posibilidad de que el estado le financiara un proyecto de mejoramiento educativo, cuál sería este. |
| | <i>Norma</i> | <p>¿De qué manera cree usted que influye el tipo de realidad Socio-económica en la calidad de educación?</p> <p>¿Qué papel juega en educación Chilena, la idea de valores como la solidaridad, tolerancia, verdad justicia, sentido de la nacionalidad?</p> <p>¿Me podría decir usted que entiende por educación moral?</p> | <p>Si tuviéramos la posibilidad de tener en frente nuestro, dos estudiantes de igual edad, sexo; donde la única diferencia sería su nivel socioeconómico. Qué diferencias vería usted.</p> <p>Si al entrar a una sala se encuentra con un grupo de estudiantes golpeando a un joven con facciones indígenas, si luego de detener esta acción usted pregunta a los agresores el porque de esta reacción, ellos responden porque es indio ¿qué haría?</p> |
| | <i>Dramaturga</i> | | |
| | <i>Comunicativa</i> | ¿Cuál es la importancia de enseñar | Si en un panorama hipotético, un gobierno |

| | | | |
|--|------------------------------|---|--|
| | | <p>conocimientos disciplinares?</p> <p>¿Cuál cree usted que es la importancia de generar un aprendizaje en base a conceptos, procedimiento y valores?</p> <p>¿Por qué cree usted que uno de los requerimientos propuestos por el gobierno para la implementación de la reforma educacional esta asociado a “incentivar el conocimientos, las habilidades y actitudes para su vida como personas, ciudadanos y trabajadores, y como seres comprometidos con el desarrollo económico., político y social del país”?</p> | <p>particular decidiera erradicar de los programas curriculares las Ciencias sociales, cual crees tu que sería la gran perdida.</p> <p>Imaginemos que al entrar a una sala, la primera reacción de un estudiante es increparla diciendo ¿para que sirven las Ciencias Sociales? Que respondería.</p> |
| | <p><i>Medios y Fines</i></p> | <p>¿Me podrías decir que entiende por pedagogía?</p> <p>¿Cuáles cree usted que son las herramientas pedagógicas necesarias, para lograr un</p> | <p>Si tuviera la necesidad de planificar una clase de Geografía donde el objetivo fuera “identificar las grandes</p> |

| | | | |
|--|---------------------|--|---|
| | | <p>aprendizaje geográfico acorde con aquello esperado tanto por el establecimiento como por el ministerio de educación?</p> <p>¿Qué tipo de material pedagógico emplea usted para el desarrollo de una clase de Geografía?</p> <p>¿Cuales cree usted que son las condiciones pedagógicas necesarias, para generar un aprendizaje Geográfico?</p> <p>¿Qué tipo de herramientas empleas para una clase de Geografía?</p> | <p>regiones geopolíticas que conforman el mundo actual”, que herramientas utilizaría.</p> <p>Supongamos que el jefe de UTP, le pidiera que realizara una clase donde trabajara como contenido “población y su distribución”, para desarrollar la valoración de los estudiantes del medio ambiente. Qué tipo de material pedagógico emplearía.</p> |
| | <i>Norma</i> | <p>¿Cuál crees tú que es la función que tiene el quehacer pedagógico para la sociedad?</p> <p>¿Cuál es la relación que tiene el marco curricular (decreto 220) con la labor docente?</p> | <p>Si te tocara hablar en una conferencia frente a diferentes personeros vinculados a la educación sobre la importancia de la labor docente ¿qué dirías?</p> |
| | <i>Dramaturga</i> | | |
| | <i>Comunicativa</i> | <p>¿Cuál crees tú que es la importancia</p> | <p>Te piden hacer una clase de Geografía,</p> |

| | | | | |
|--|--|------------------------------|--|---|
| | | | <p>pedagógica de enseñar Geografía?</p> <p>¿Cuál crees tú que son las fortalezas pedagógicas, que promueve la enseñanza de la Geografía?</p> <p>¿Cuál es el papel que juega la pedagogía en la sociedad?</p> | <p>con el objetivo de que los estudiantes “reconozcan las características Geográfico físicas donde esta ubicado el establecimiento escolar”, ¿cómo lo harías?.</p> |
| | | <p>Medios y Fines</p> | <p>¿Qué entiende por enseñanza de la Geografía?</p> <p>¿Qué tipo de saberes son necesarios para lograr una enseñanza aprendizaje acorde con los requerimientos del ministerio de Educación?</p> <p>¿Cuáles son las herramientas para que un profesor logre una enseñanza – aprendizaje Geográfico, de acorde a los postulados de la reforma educacional?</p> <p>¿Qué tipos de materiales empleas en la clase de Geografía?</p> | |

| | | | | |
|--|--|----------------------------|--|--|
| | | <i>Norma</i> | ¿Cuál es la importancia social de la enseñanza de la Geografía? | |
| | | <i>Dramaturga</i> | | |
| | | <i>Comunicativa</i> | <p>¿Cuál crees tú que es el papel que juega la experiencia cotidiana en el aprendizaje de la Geografía?</p> <p>¿Qué tipo de relación existe entre conflictos medioambientales y la enseñanza de la Geografía?</p> <p>¿Qué tipo de procedimientos don posibles desarrollar con contenidos Geográficos, porque?</p> <p>¿Qué tipo de actitudes para la vida son posibles de desarrollar en cuanto contenido Geográfico?</p> | |

FICHA DE TRABAJO

Muestra N ° CEP. E.1

1-Antecedentes Generales**a-Nombre** Isabel**b-Actividad** Docente**d-Edad** 28**e-Espacio de Habitación****2-Antecedentes de Investigación****a-Fecha** Viernes 04 de Diciembre de 2006 **Hora** 12:30 – 14:00 **Sector** Pudahuel**b-Observaciones**

Esta entrevista, fue realizada en dos momentos, el primero en una hora libre antes de entrar de ingresar al aula, y la segunda después de haber realizado clases.

*3-Trascripción Entrevista***a-Nomenclatura**

| | |
|---|------------|
| Frase incompleta, por ruido o mala pronunciación. | (...) |
| Pausa | ... |
| Afirmación o Espejo que no rompe con la oración | -espejo- |
| Entrevistador | JP |
| Entrevistado | I (Isabel) |

b-Texto

| N° | Entrevista | Proposiciones |
|-----------|---|--|
| Cep.E.1.1 | J.P. A tu juicio ¿Cual que crees tú que son las estrategias didácticas mas útiles para generar un aprendizaje esperado en Geografía? | |
| Cep.E.1.2 | <p>I. Yo creo que lo mejor sería, como hacer más prácticas las clases, yo creo que ese es el problema, por ejemplo cuando tú hablas de la “morrena”, o de la avalancha, no se poh!, o de las planicies, hay muchos cabros, por ejemplo, que nunca han visto eso, entonces, cómo logras que se imaginen eso? , se supone que ese es un problema de la Geografía, la forma de entenderla es en la práctica. Yo me acuerdo que cuando en la U tuvimos siempre, teníamos 2 ramos de Geografía semestral, los primeros viejos nunca nos llevaron a terreno, y la mayoría siempre cuando uno tiene terreno le dicen “Ah vamos de paseo...”. Se supone que tú... eh...yo me acuerdo que nos llevaban profes de Geografía urbana, Geografía rural cachai, a ver cuestiones de ciudad, pero subíamos a los cerros a ver como la ciudad, como el emplazamiento?, y en si nosotros empezábamos a meter temas de Geografía Física,</p> <p>Que se supone cuando tú mas necesitas poder ver las cosas poh!, y ahí los profes nos explicaban y ahí recién entendíamos, ahhh..., es así la cuestión y no es como uno se la imagina poh!, por eso entonces la reforma la mayoría de las veces dicen que los chiquillos la mayoría de las veces aprenden con su entorno, o sea pensemos que estos cabros ni siquiera a veces han ido a la playa, yo recién vine a conocer la playa a los 14 años, entonces cómo me hablas de planicies costera, cómo me hablas de acantilado, me entendí o no? ... entonces a lo mejor ah tú podí referirte a la televisión, pero qué ven en la</p> | <p>Aprendizaje experiencial</p> <p>Carencia de recursos</p> <p>Educación Experiencial</p> <p>Formación Geográfica de carácter experiencial.</p> <p>Contexto social, del establecimiento como limitante.</p> |

| | | |
|-----------|---|---|
| | televisión los chiquillos?, ven puras minas en pelota, puras cuestiones, al final yo creo que enseñar Geografía es súper difícil, sobre todo lo que es Geografía Física, a lo mejor como lo hace el Ministerio de meter todo en analizar tú región, podría facilitar un poco, pero a veces ni siquiera conocen sus propias regiones, me entendí ? Entonces no sé..., ese es uno de los problemas que tiene enseñar. | Contexto social del establecimiento como limitante del aprendizaje. |
| Cep.E.1.3 | J.P Imagina que tienes que hacer una clase para 1° medio, donde el objetivo es reconocer los rasgos geográficos de su región, ¿qué tipo de estrategias didácticas no podrías utilizar por que el currículo no te lo permite? | |
| Cep.E.1.4 | I. Es un poco complicado, porque yo podría pensar en ese Liceo qué no me lo permite, me entendí ?, considerando el nivel socioeconómico de los chiquillos, porque sería hacer un terreno por ejemplo, me entendí, porque eso implica arrendar un bus, que a los chicos les den permiso, tenís que tener todo el día, la mayoría trabaja en las otras horas, porque tienen que mantener a su familia, pero eso no es un problema que me de el liceo, pero que me dé el currículo yo me imagino que ninguno, se supone que la reforma eso intenta a darle clase de la mejor forma pa' que los chiquillos aprendan, me entendí?, entonces, yo creo que en sí la reforma lo que genera es tratar de abrir esta cuestión, de hacerla más ... | Contexto económico social como limitante para el aprendizaje Trabajo adolescente como limitante del aprendizaje. |
| Cep.E.1.5 | J.P.Claro, lo abre en el discurso, pero en las prácticas | |
| Cep.E.1.6 | I. Pero no en las prácticas, sino que el problema es que en la realidad en que estamos insertos no nos permite hacer eso, cachai?, ese es el problema... | Contexto, como espacio determinante para la labor educativa. |
| Cep.E.1.7 | J.P ¿Qué tipo de materiales crees tú que son necesarios para establecer una enseñanza que sea acorde con las concepciones de “Enseñanza para la Vida” que esta idea transversal en el currículo...? , y de autoafirmación personal que | |

| | | |
|------------|---|--|
| | son estas dos concepciones que bordean la construcción curricular que estén presente en el currículo geográfico. | |
| Cep.E.1.8 | I. Un poco complicado, lo que hablábamos de enseñarle de su entorno, de su región, eso es lo que le permite tener como una conexión con la Geografía y decir: - Ah si, me sirve de algo aprender esta cuestión, pero en sí no creo que los chiquillos vayan a llegar y decir: - Ah! choqué con una roca ígnea, cachai o no?. Te permite solo eso, no sé, a lo mejor explicar procesos, cómo se producen la lluvia, los vientos, la contaminación misma, a lo mejor sí, podría ser, sí. | Geografía aprendida desde el entorno inmediato. Conceptos geográficos disciplinarios, descontextualizados en base a la realidad de los estudiantes. |
| Cep.E.1.9 | J.P ¿Si tuvieras la necesidad de generar una guía de resolución de problemas enfocada en la valoración del medio ambiente como concepto nuclear, qué tipo de material no podrías utilizar, porque el currículum, y en este caso, el centro educativo no lo permite? | |
| Cep.E.1.10 | I. Para lo que es la contaminación, de lo que son los problemas ambientales..., no se me ocurre nada que no lo permita..., a ver, no sé. (contra pregunta) | Datos no permiten generar una proposición |
| Cep.E.1.11 | JP. -...y el colegio no sería una limitante? | |
| Cep.E.1.12 | I. Yo creo que sí, eso sería, no sé poh!, por ejemplo: cuando explicai como funcionan algunos procesos que a lo mejor los podría explicar en una sala de laboratorio bacán, pero que nunca va a estar, que está guardadita, todas las cuestiones las han quebrado, se las han robado, me entendí?, a lo mejor eso podría ser. Otro problema que hay, por ejemplo, yo creo que sería espectacular tener como un programa en Internet, en el computador en donde tu podai explicando los procesos, el problema es que hay una sala de computador, cachai?, con veinte computadores, la mitad está mala, cachai?, entonces, a lo mejor, eso podrías ser mucho más factible a mí que no puedo sacar a los chiquillos. | Escasez de recursos, como limitantes de la enseñanza. Escasez de recursos tecnológicos, como limitantes de la enseñanza de la Geografía. |
| Cep.E.1.13 | JP. ¿Qué finalidades crees tú que promueve la propuesta curricular para la Geografía? | |

| | | |
|------------|--|--|
| Cep.E.1.14 | <p>I. La finalidad es como acercarle lo que es la Geografía en sí, en general, cachai?, porque al final uno lo ve como una ciencia tan como alejada, porque no es como una cuestión como material, como que yo lo necesite entender, no como otras cosas, como por ejemplo yo necesito de las matemáticas, estoy todo el día calculando:- Ay! Voy hacer esto, necesito tanta plata, o el lenguaje pa' como yo hablo, lo que voy a escribir, pero pa' la Geografía pa' qué la necesitai ?, si tú soy una persona común, normal, que lo único que haces es ir trabajar, o ir al colegio, no necesitas Geografía, entendí o no?, entonces a lo mejor, eso es tratar como de, de hacerla como más, ah! a lo mejor si me sirve como tomando tu mensaje po. No se en realidad a mí cuando yo entré a estudiar historia la Geografía en realidad no me gustaba y esto, y ala Geografía yo la aprendí a querer axial como con el tiempo, y si te pregunta ha que estudiaste, yo digo historia, hay después Geografía me entiendes o ¿no?, Si, si Yo creo que esa es la cuestión y ese es el problema de la Geografía, el encontrar la forma de poder bajarla la, a todas las personas como hacerlas como algo común, como algo necesario de entender, y eso no lo logran todos, lo han creado, no no, lo logran todos, es como no se, como que no se han creado las herramientas pa poder lograr eso</p> | <p>La disciplina Geográfica, se encuentra alejada de la experiencia de los estudiantes.</p> <p>La Geografía enseñada debe ser útiles para la vida de los estudiantes.</p> <p>El problema de la Geografía en el aula, es la contextualización de sus contenidos.</p> |
| Cep.E.1.15 | <p>JP. y en esta idea de los proyectos de mejoramiento educativo, que establece la reforma ¿qué tipo de proyecto conoces tú, para el área de Geografía?</p> | |
| Cep.E.1.16 | <p>I. Yo me acuerdo haber visto un libro, acá, que esta allá arriba. Sobre, sobre, la región, sobre mi región, no me acuerdo ni siguiera, me acuerdo haberlo leído, y que trataba como lo insertaban en el currículum, y ver todos los OFT y todas las cuestiones que necesitabai, me acuerdo haberlo visto y haberlo encontrado tan irreal (...). Esas es la cuestión, como cuando te hacen cursos en el verano, en la Chile en la USACH, y son todos tan irreales, tan inservibles, porque te</p> | <p>Los PME se ven solo como materiales, creados para contextos tipos, alejados de los contextos de pobreza.</p> <p>Cursos de mejoramientos,</p> |

| | | |
|------------|---|--|
| | <p>muestran, no se, trabajemos en el computador ho trabajemos en actividades donde los chiquillo participen, tu ya hay hecho clase acá, ¿los chiquillos participan?, no po, no participan cachai (...).</p> <p>Cuesta caleta engancharlos, me entendí. Entonces al final como. Yo creo que algunas de las cosas que ha apuntado bien la reforma, es a decir que hay que trabajar en las cosas inmediatas de los chiquillos, entonces empezar agarras esa cuestiones que pa uno pueden ser tan estupidas como los programas de televisión, y de ahí, ir sacando todas las cosas, entonces uno parte de lo que ellos saben, y de ahí, le vai poniendo todo lo que les falta. Pero en sí, encontrar algún proyecto bueno, de Geografía ninguno, realmente ninguno.</p> | <p>decontextualizados a la realidad de aula.</p> <p>La enseñanza de la Geografía debe trabajar sobre los espacios cotidianos de los estudiantes.</p> |
| Cep.E.1.17 | JP. De que manera crees tú que influye la realidad socio – económica, en el tipo de currículum que tenemos en chile. | |
| Cep.E.1.18 | <p>I. Mucho po, mucho, mucho, mucho. Porque se supone que le currículum esta hecho como algo ideal, cierto, no incluso si pensamos en el currículum pensamos en los contenidos mínimos, pero mínimos pa cierto nivel me entiendes, porque si yo voy al barrio alto, en providencia yo voy a pasar, son el mínimo y además voy a pasar muchas otras, además ellos tienen profesores particulares si al niño le va mal, y aquí que haces con esos cabros, hay, en si el currículum mínimo, le pasas el mínimo del mínimo, porque uno empezar a meterse en cuestiones, así como más complejas, entran en colapso, cuando ellas te dicen, pero señorita pare, pare que estoy colapsando, porque, no se, es que, son tantas cuestiones que podis explicar aquí porque los chiquillos son como son, a lo mejor, tieness que ver la familia, tieness que pensar que ni siquiera han tomado desayuno, y cuando uno no toma desayuno no pesca nada, la mayoría están cansados porque trabajan, otros no están ni ahí, los echan de la casa, cachai, entonces al final, son todas esas cosas que uno, no se, yo creo que hacer Geografía aquí, en realidad nada, y si</p> | <p>Desigualdad educacional.</p> <p>Desigualdad educacional.</p> <p>Dinamicas sociales, determinan la calidad de la educación.</p> <p>Geografía poco significativa, en espaciós de pobreza.</p> |

| | | |
|------------|--|---|
| | <p>pensai pa que les va a servir a ellos, nada, porque ellos los que vienen aquí, es aprender otras cosas, a lo mejor es a sentir cariño que no se lo están dando en la casa, me entiendes, entonces de que te sirve enseñar, no se que el vive en la depresión intermedia, si... no le interesa cachai, le interesa saber, por lo menos que hay alguien que lo pesque. Entonces por ejemplo yo pensaba, que va a pasar conmigo si alguna vez me llego a ir de aquí, y trabajo en otro liceo. Me va requerir elaborarme completamente, cachai, porque, yo aquí los chiquillos, como funcionan, a golpes a ya po saca la cuestión, a retos, cachai, ho ho no se, a piñiscones, todo el rato a que te pesquen , pero se supone que las otras personas están así como, ha faltó el profe y todos estos saltan como animales, felices se van a ir temprano, y qué hace un cabro de instituto nacional cuando falta un profe, deja la caga, cachai pero cómo, yo voy a perder esta clase que me va a servir pa la PSU, cachai, entonces son mentalidades tan diferentes, y eso se lo da fu familia su medio, para ellos la educación no es algo importante, es un mero tramite que cumplir, cachai, y si es que, y me acuerdo haber visto un reportaje, donde un profe les decía, oigan chiquillos la educación es importante, y usted que me viene a decir esto, mi hermano es traficante, tiene circo autos, cuantos autos tiene usted, no tengo auto, tiene dos casa, cuantas casas tiene usted, no tengo casa ... arriendo, me entiendes o no?, tiene dos millones, y se los gasta así, y usted cuanto gana, trescientas lucas, me entiendes o no?. Entonces son como, como, los valores están trastocado, cachai, por su medio, entonces al final toda esta reforma ... (...).</p> | <p>Educación en contexto de pobreza, adquiere sentido desde un sustento emocional.</p> <p>Desigualdad educativa.</p> <p>Formación en valores, condicionada por los valores hegemónicos en el contexto inmediato.</p> |
| Cep.E.1.19 | <p>JP. Y justamente ahí, la idea de los valores ¿ que papel crees tu que juega la idea de valor que esta en el marco curricular, con ideas como la solidaridad, la tolerancia, la verdad, la justicia, el sentido de nacionalidad en el tipo de currículum que tenemos?</p> | |
| Cep.E.1.20 | <p>I. Haber yo creo que, yo me acuerdo que la primera vez que me hicieron planificar haber empezado, con los contenidos mínimos y de ahí venían ... los valores... como, como miercales</p> | |

| | | |
|------------|--|---|
| | <p>meto los valores en esta cuestión, y es como, como, se supone que el final tu no enseñas los contenidos, si no que enseñas como ese contenido te sirve para la vida, o lo puedes entender tú, o sacar que cosa buena y que cosas malas tienes de eso, entonces ahí te planteas toda la cuestión de otra forma, no llegas a la sala a vomitar contenidos, si no que llegas a enganchar un valor, que te sirva para trabajar ese contenido, entonces eso es como una cuestión super difícil, pero que también a los chiquillos les hace que sea más, como contestarse con ellos mismos, con decir a sí, lo que estábamos hablando recién, me sirve saber esta cuestión, pero en sí, yo creo que los contenidos, como que tratan de darle a eso, a buscar como conectarlo con trabajar valores, pero el problema es que, es la realidad, me entiendes, es que hay muchos profesores que no están ni ahí con los valores, es, lo único que han a hacer es contenido, contenido, contenido, lo único que van a pasar. Entonces cuando a los, chiquillos yo les hablo de los derechos humanos, les trato de decir, ya y cuando nos hablan de igualdad yo les digo, y ustedes son iguales a los cabros de las condes, se les va todo a, se empiezan a cuestionar tantas cosas, de ahí tú manejar, enganchar todas esas cosas, yo creo que sí, sí, sirve.</p> | <p>Contenidos como posibilitadores de la enseñanza en valores.</p> <p>Relativización de la igualdad como estrategia de enseñanza.</p> |
| Cep.E.1.21 | JP. Y en ese sentido, la Geografía propuesta por el currículum ¿se asocia a algún tipo de comportamiento social? | |
| Cep.E.1.22 | I. Geografía social. | No permite hacer asociaciones. |
| Cep.E.1.23 | JP. Un comportamiento social; la Geografía que promueve la reforma, tiene un ideario de algún tipo de comportamiento social. | |
| Cep.E.1.24 | I. Yo creo si creo que sí, pero así como, me es como difícil, pero es como si tú decís que la educación que le meten a los chiquillos en neoliberal, debe ser como, como, ir por esa idea. Pero no sabría como (...) | Comportamiento social promovido, es de carácter reproductor. |
| Cep.E.1.25 | JP. Hablando de las prácticas, pero de tus prácticas ¿en este sentido, como tus prácticas | |

| | | |
|------------|--|---|
| | están promovidas desde alguna matriz ministerial?... si estas son prácticas más pasivas o más activas. | |
| Cep.E.1.26 | I. No, es mas como, haber, es que en si depende, porque la mayoría de las veces las actividades que propone el ministerios, son como que el profesores son como meros, mediadores, se supones que en estos caso los que van a ser activos son los alumnos, entonces lo que uno es hace es como meterles las ideas como para que ellos enganchen, de ahí ellos seas los activos, pero los profesores son como más pasivos siento yo, a lo mejor otra cosa es que yo, yo sea así. Pero yo creo que esas es al idea del ministerio. | Las prácticas pedagógicas, promueven la formación de sujetos activos socialmente. |
| Cep.E.1.27 | JP. Cual crees tu que es la importancia de enseñar conocimientos disciplinares. | |
| Cep.E.1.28 | I. ... ¿te referís a la disciplina? (...) Ha si estoy de acuerdo, en, como que ha nosotros nos metan a enseñar todo eso; pa mi esa cuestión, de la pre-historia, en Europa ya no se hace eso, uno sale como profe de historia o de Geografía, nosotros al final terminamos haciendo ciencias, terminamos haciendo economía, cívica, psicología, todo, entonces al final yo siento que a nosotros como profesos nos hace, ser como más bacanes que los demás, porque yo me puedo meter en lo que sea, pero en si me hace ser como muy general, no me hace ser realmente especialista en una cosa, sino como en varias cosas; y con la educación que nos dan en la universidad en pocos cinco años, no creo que terminas siendo un bacán en esto... (...) o en esto, esto, esto. Entonces, bueno, ese es el problema, porque al haber querido poner todo esto en un solo ramo, historia, historia y ciencias sociales, los chiquillos terminan sabiendo puras generalidades de todo, y en momentos por ejemplo que dan la PSU, no le piden generalidades (...), por ejemplo el que, educación cívica lo hallan dejado en un semestre me parece irracional, siendo que, si hablamos de | Organización disciplinar propuesta por el currículum, es de carácter arcaico. Debe existir prácticas disciplinares diferenciadas, en las áreas de ciencias sociales. Formacion inicial de docentes, de carácter general en las distintas disciplinas. Los sistemas de evaluación estándar (PSU) apuntan a un saber específico. |

| | | |
|------------|---|---|
| | valores, enseñar valores, es ahí donde podís agarrar más cuestiones de valores, hablar mas de justicia, no se de solidaridad, y en medio semestre, me entendí, y de ahí chao se olvidaron de la cuestión; es como economía, por ejemplo, también la mitad del segundo semestre también lo trabajas (...). | |
| Cep.E.1.29 | JP. Tú crees que la construcción de los conocimientos sociales, promovidos por el currículum genera prácticas sociales transformadoras. | |
| Cep.E.1.30 | I. Transformadoras..., haber, yo creo que, haber, mirando la realidad yo creo que no, pero deseo en mi interior, como deseo que tengo yo, de porque elegí ser profe, se supone que yo tengo la intención de transformar esta sociedad que no me gusta, quiero hacerla mejor, quiero generar cabros críticos, pero yo siento que no salen así, es como una decepción tan grande que he tiesedo, eso po, yo creo que no genera transformación. | Las practicas educativas, no generan sujetos transformadores. Los idearios de los docentes, son de carácter transformador. |
| Cep.E.1.31 | JP. ¿Qué entiendes por Geografía? | |
| Cep.E.1.32 | I. El estudio de un sistema complejo, que tiene que ver con la tierra, como funciona todo | Geografía, como estudio del medio. |
| Cep.E.1.33 | JP. Porgamos una situación, dos tipos de clases, con igual edad, sexo, etc. y en donde la única diferencia es su desarrollo cognitivo. ¿Optarías por estrategias didácticas diferenciadas? | |
| Cep.E.1.34 | I. Si, tendría que hacerlo, y ese es un problema. Haber, yo lo que la mayoría de las veces he tratado de enseñarle a todos por igual, pero si en este caso, tu aquí tieness alumnos que están en limítrofes y a lo mejor alumnos que pueden ser destacados, me entiendes, entonces a mi me significa trabajar un contenido, pero hay uno que en cinco minutos me tiene la tarea, eso a mi me implica a lo mejor, que al que va más rápido, comenzar a meterle otras cosas, cuestiones más complejas, me cachai, y bueno, yo he visto los libros estos que hace el ministerio, y lo que hace la mayoría de las veces , es hacer prueba de diagnóstico, y de esa forma ir separando en grupos entre los más destacados, los más o menos, y los que no cachan ni una. Y a todos les vas trabajando el mismo contenido, pero de una | Un contexto diverso, en ámbitos cognitivos, condiciona él uso de estrategias diferenciadas. |

| | | |
|------------|--|---|
| | forma más compleja según sus conocimiento, su desarrollo cognitivo, me cachai, y yo creo que eso es lo único que te queda pa lograr que halla, un no se po, un entendimiento de la cuestión. | |
| Cep.E.1.35 | JP. ¿Qué material pedagógico empleas tú para el desarrollo de una clase de Geografía?. | |
| Cep.E.1.36 | I. ¿De Geografía?, bueno, he usado mapas, los hecho hacer gráficos, artos, quedan mareados haciendo gráficos de población, gráficos de caudal, climograma, entonces trato de hacerlo que sean prácticos, pero también metiéndoles que hagan análisis de la cuestión que entiendan, como que les gusta a los chiquillos que sean cuestiones bien prácticas, pero así como que otro material, es que es difícil, que otro de material, aquí no hay nada de material, así como; en algunos otros lados, tienen maquetas, aquí no tienen nada, entonces lo más cercano de algo pa Geografía sería un mapa. | Materiales individualizantes. |
| Cep.E.1.37 | JP. ¿Qué relación tiene eso con lo que propone el ministerio? | |
| Cep.E.1.38 | I. El ministerio te propone hacer cuestiones maravillosas, y aquí no las puedes hacer, no puedes es imposible, a no ser que les haga traer barro y greda que hagan algo ellos, entiendes, pero que, a lo mejor, se van a tirar toda la greda por la cabeza, o van hacer cosas peores que ya las he visto. | Los proyectos propuestos por el ministerio, están descontextualizados a la realidad local. |
| Cep.E.1.39 | JP. ¿Cuáles son los conceptos posibles de desarrollar desde la enseñanza de la Geografía? | |
| Cep.E.1.40 | I. Pero de Geografía, o de otra cuestión, (...), conceptos, pero no se, como que son las macroformas, de eso estamos hablando, si, puedes trabajar las macro formas, puedes trabajar lo que es, todo lo que es Geografía física lo que es las temperaturas, lo que son los climas lo que son las precipitaciones, no se po son tantas cosas. | Geografía escolar, de carácter físico. |
| Cep.E.1.41 | JP. Y si pensamos en, en la misma pregunta pero enfocada a los procedimientos. Que tipo de procedimientos es posible potenciar desde la Geografía. | |

| | | |
|------------|--|--|
| | | |
| Cep.E.1.42 | I. Procedimientos como para enseñar esto, difícil, porque ese es el problema, porque la Geografía es súper práctica, pero que conocimientos voy a ocupar yo aquí, me entiendes o no, es solamente una cuestión expositiva, me entiendes, a lo que hago la mayoría de las veces es dibujar, es dibujar todo, por ejemplo cuando explico en ciclo del agua, les dibujo como es la cuestión y ellos se lo tienen que imaginar, me entiendes, entonces ese es el problema de la Geografía es que es tan práctica, pro es súper difícil de hacerla práctica, a no ser que tengas las condiciones materiales pa hacerlo. | <p>Los procedimientos potenciales en Geografía son de carácter manual.</p> <p>Geografía como ciencia de lo práctico.</p> <p>Dificultad de la enseñanza, en el carácter práctico de la disciplina.</p> |
| Cep.E.1.43 | JP. De que manera tu experiencia cotidiana, propone una determinada forma de enseñar Geografía. | |
| Cep.E.1.44 | I. He, de que manera, me ha determinado mucho, pero más de una forma de limitarme (...) porque a mi me hace, es como eso cuando te explicaba denantes, cuando te dije, el plantear los contenidos desde un punto valorico (...) pa mi, si yo llego a otro lugar donde hallan niños más bacanes, me va a costar, es como replantearme de nuevo, te replanteai desde lo que tieness, en base a lo que tieness, me imagino que cuando llega a un lugar donde tenga todo eso, voy a tener que pensar como ahora enseñan la Geografía, entonces eso es como que te determina en los momentos de enseñar cachai. | <p>Contexto, condiciona las formas de enseñanza.</p> |
| Cep.E.1.45 | JP. ¿Hasta que punto crees que las estrategias de clases, usadas en tu clase de Geografía, dependen de lo propuesto por el currículo? | |
| Cep.E.1.46 | I. Haber, yo creo que, lo que propone el currículo, no esta acorde con lo que yo estoy buscando, porque se supone que lo que postula el currículo, es que yo sea más práctica, que saque a los chiquillos, pero esas cosas yo no las puedo hacer, yo no estoy haciendo lo que dice el currículo, estoy haciendo lo que puedo hacer no más, no me queda otra, cachai, no, no. | <p>Las propuestas del currículo no son aplicables, a contextos institucionales de pobreza.</p> |
| Cep.E.1.47 | JP. Y dependiendo de las orientaciones que el | |

| | | |
|------------|--|---|
| | propio centro educativo te propone. | |
| Cep.E.1.48 | I. Haber, si hablamos de orientaciones estamos hablando como si el colegio tuviera una propuesta de educación, y yo en ningún momento he sentido, que el colegio tenga una propuesta, más bien es una cuestión auto impuesta cachai, desde arriba, es como, seria como unido a lo de arriba, sería como negarme a lo mismo. | Al no existir propuestas elaboradas por el establecimiento, existen postulados fácticos. |
| Cep.E.1.49 | JP. Cuales crees tú que son las herramientas pedagógicas necesarias, para generar un aprendizaje esperado. | |
| Cep.E.1.50 | I. Si pensamos, haber, al establecimiento aquí no le interesa que hallan conocimientos en base a eso, sino, lo que espera es que hallan resultados, tu sabes que acá es un liceo crítico, mas encima ahora va a ser intervenido, entonces lo que esperan es resultado, entonces da lo mismo si los cabros aprenden o no, entonces por ejemplo, llegas a fin de año arreglando promedios, porque al final el que va a cagar no va ser el alumno, soy tu, cachai, entonces, no se como decir, no se si me explico bien, o no (...) | Los aprendizajes esperados no son importantes solo importan los resultados. |
| Cep.E.1.51 | JP. ¿Cual crees tú que es el rol que juegas como docente, tu rol pedagógico, en el ámbito de la enseñanza de la Geografía? | |
| Cep.E.1.52 | I. Es fundamental, si no estuviera yo es imposible que se entienda; porque si yo estuviera como en medios reales donde poder hacer otras cosas, a lo mejor yo pasaría a otro plano, en este caso si yo no explico, si yo no dibujo, si yo hago tales cosas, los chiquillos no llegarían a comprender las cuestiones, además pensando que los chiquillos acá, tienen falencias súper grandes, entonces al final, terminas explicando otros conceptos, por ejemplo cuando les hablas, hasta como las palabras como que las desforman y no las entienden, y hablan palabras bacanes, y no entienden nada, (...) ... me deprimó (...). | El rol del docente es fundamental, para el aprendizaje. |
| Cep.E.1.53 | JP. ¿Cuál crees tú que es la importancia de enseñar Geografía? | |
| Cep.E.1.54 | I. Haber, como te dije, yo la Geografía la he aprendido a querer, entonces, yo creo que es | La Geografía no tiene relevancia para la vida |

| | | |
|------------|--|---|
| | necesaria la Geografía para entender muchas cosas, pero pensando en los chiquillos, no sería importante, me entendían, pa na, sería un contenido más, es como pa que le enseñas física a los chiquillos si nunca va a trabajar de eso, es como, yo no puedo pensar como yo, como yo profesora, no ... tieness que pensar en base a ellos, lo que a ellos les interesa, lo que a ellos les va a servir, y yo creo que la Geografía es como... | de los estudiantes, en contextos de pobreza. |
| Cep.E.1.55 | JP. Tú crees que a través de la enseñanza que tú realizas, promueve una práctica social? | |
| Cep.E.1.56 | I. ... yo creo que no, no, pa na ... a lo mejor, ya espera, tratando de pensarlo en forma más idealista, yo endenantes dije que yo hago clases en un liceo de adultos, en ese liceo de adultos, yo creo que a sido el único lugar donde yo me he sentido realizada como profe, porque yo desde que empecé a trabajar, he trabajado aquí, entonces empiezas como que, bueno tuve un año de depresión, y todos esos sueños que ti tenías se van al tacho, ya; pero por ejemplo, ahora las abras de tercero se secretariado, estamos viendo, todo los de Geografía, porque allá los planes son diferentes, estamos viendo por ejemplo ahora, las avalanchas, estaban disertando sobre la contaminación del mar, el smog la inversión térmica, y las chiquillas estaban fascinadas, cachai, y entendían todo; por ejemplo hoy día les dije ¿y de a donde sale el petróleo?, y no tenían idea de adonde sale el petróleo, entonces, son cuestiones que tu encuentras tan simples pero para ellos son tan así como, huau, pero cuando entienden las cosas ... yo creo que si mis alumnos, pensemos que los alumnos de aquí se van para allá, me entiendes, pero se van pa ya en diez años más, cuando cacharon que cagaron toda su vida, entienden que la educación es importante, entonces ahí yo siento que los que he hecho es súper importante, que he transformado sus formas de ver las cosas, por ejemplo, cuando hablamos de tirar los papeles al suelo, tan simple como, me molesta esta cuestión y la tiro ... pero ahora cuando hablamos, dicen ha entonces no puedo tirar los papeles (...) entonces no puedo ensuciar mi planeta que va a ser pa mis hijos, | <p>En acto educativo, no se promueve una práctica social.</p> <p>El contexto educativo, determina los idearios personales de los docentes, transformandolos.</p> <p>Sin interes de los estudiantes por el contenido, no hay aprendizaje.</p> <p>Relación entre educación media y de adultos, parte de un ciclo educacional.</p> <p>La Geografía como concientizadora de una conciencia planetaria.</p> |

| | | |
|------------|--|---|
| | entonces ahí si he logrado eso, pero pensando aquí, aquí ... | |
| Cep.E.1.57 | JP. ¿Cuál crees tú que son las fortalezas pedagógicas que promueve la enseñanza de la Geografía? | |
| Cep.E.1.58 | I. ... he, ha ver, a que te refieres como fortalezas. El hacer todo más práctico, pero pensando idealmente, llevar todas las cosas a la práctica, que entiendan que todo es un proceso que va unido y que nada ocurre al azar, bueno que eso también se une a la historia; y que mas podría ser ... no se me ocurre. | La disciplina Geográfica, enseñada desde lo práctico. |
| Cep.E.1.59 | JP. Hasta que punto dirías tú que tu clase de Geografía es entendida por tus estudiantes. | |
| Cep.E.1.60 | I. Hasta el punto máximo, (risas), es que yo trato de ser súper, es qué no se como decirlo, que cuando alguien no entiende yo pregunto, pregunto, y trato de explicar, y cuando las chiquillas de dan cuenta que yo trato que las personas entiendan, ellas empiezan a dar sus ejemplos, entonces ha ... porque si una cosa no es entendida, no viste que cuando decíamos que esta cuestión es un sistema, se les queda todo así como, me entiendes, entonces, bueno yo trato, pero si yo hablara acá, a lo mejor muchas cosas no quedan claras, y yo pregunto y entendieron y nadie te responde, me entiendes, y al final no sabes si, entonces eso como que no depende de uno, esta fuera de ti. | Para entender un contenido Geográfico es necesario entender el carácter de sistema que tiene el entorno. |
| Cep.E.1.61 | JP. Tú crees que tus estudiantes, logran codificar la importancia que tus estudiantes le asignan al aprendizaje geográfico. | |
| Cep.E.1.62 | I. Uno intenta por todos los medios, de que quede súper clara la cuestión, de que entiendan lo que le estas explicando, pero a veces estas condicionado, entonces depuse al final estas como, tan, tan, irreal eso. | La codificación de la información de los estudiantes, depende de múltiples condicionantes. |
| Cep.E.1.63 | JP. A tu juicio tus estudiantes, de la clase de Geografía logran significar los contenidos en relaciona su vida cotidiana. | |

| | | |
|------------|---|---|
| Cep.E.1.64 | I. Bueno eso es lo que yo intento, se supone que lo que te estaba hablando en denantes, que uno, que toda la materia tiene que partir de la realidad de ellos, entonces por ejemplo, cuando yo les hablaba de los basurales, y les decía miren po, ustedes han visto algún basural en las condes, i quedan todos así, y este tema, te acuerdas esa cuestión que pusieron para el tratamiento de las aguas, acá en todo el día en Pudahuel había puro olor a mierda, entonces yo les decía, más encima están tratando las aguas de allá y no de acá, entonces, ese es mi problema yo, esta cosa, pero siempre paso a otra cosa, mi conflicto social, entonces, esa es la cosa, yo de que lo intento lo intento, a lo mejor de que alguna lo consigue, lo consigue. | La significación depende de ejemplos contextualizados en la realidad de los estudiantes. |
|------------|---|---|

FICHA DE TRABAJO

Muestra N ° CEP. E.2

1-Antecedentes Generales**a-Nombre** Gloria Azar**b-Actividad** Docente**d-Edad** 48**e-Espacio de Habitación****2-Antecedentes de Investigación****a-Fecha** Viernes 04 de Diciembre de 2006 **Hora** 10:30 – 12:00 **Sector** Pudahuel**b-Observaciones**

Esta entrevista, fue realizada en dos momentos, el primero en una hora libre antes de entrar de ingresar al aula, y la segunda después de haber realizado clases.

3-Trascripción Entrevista

a-Nomenclatura

| | |
|---|------------|
| Frase incompleta, por ruido o mala pronunciación. | (...) |
| Pausa | ... |
| Afirmación o Espejo que no rompe con la oración | -espejo- |
| Entrevistador | JP |
| Entrevistado | I (Gloria) |

b-Texto

| Nº | Entrevista | Proposiciones |
|-----------|---|--|
| Cep.E.2.1 | JP. ¿Qué relación cree Ud. que tiene la enseñanza de la Geografía propuesta por el nivel ministerial, por el Ministerio por el tipo de ejercicio ciudadano, con este idea de la formación del ciudadano? ¿Qué tipo de ejercicio promueve la enseñanza de la Geografía, un ejercicio autónomo, activo o más pasivo? | |
| Cep.E.2.2 | G.Yo creo que es más pasivo. Es más pasivo, porque es como un humanismo muy suave. Yo creo que es muy importante ver alguna unidad por ejemplo que no están presentes. Entonces yo creo que te fomenta casi, lo mismo que el resto del programa una participación pasiva. Porque por ejemplo deberían en cuarto medio, no en primero medio, verte Nacionalidad y ciudadanía, por ejemplo, para que el joven se incentive en inscribirse en los registros electorales, participe y sepa lo que es un partido político. Se ve esa unidad en primero medio, el joven no sabe ni cuanto es dos más dos que va a | <p>Participación ciudadana ligada al carácter electoral.</p> <p>Aprendizaje ligado al contexto de desarrollo cognitivo</p> |

saber la diferencia entre ser del Partido Comunista o ser de Renovación Nacional. Entonces, yo creo que están dados vueltas, o sea no están en su orden cronológico adecuado. Por lo tanto es muy pasivo el papel que se hace.

- Cep.E.2.3 JP. Si le preguntará ¿Qué es lo que Ud. entiende por Geografía como disciplina?
- Cep.E.2.4 G. Una Geografía lo asocio a lo físico y en realidad es mucho más que lo físico. La Geografía para mí es lo más importante porque todos los hechos históricos pasan en un lugar geográfico. Y se asocia todo, la cantidad, la población, para las mismas batallas el clima, que un clima puede haber determinado una batalla. Pero creo que eso, nosotros no lo incentivamos o a lo mejor no lo recalamos, creo que eso es importante y esa es una falla también de los profesores. A lo mejor, por ejemplo nosotros antes dividíamos, teníamos horas de historia y de Geografía, y a veces las hacían distintos profesores, y el alumno sabía lo que era más la Geografía. Pero es importantísimo, porque todas las cosas que pasan están dentro de un marco geográfico.
- Cep.E.2.5 JP. En esta misma relación, si le preguntará por el tipo de material pedagógico que Ud. emplea para hacer sus clases de Geografía ¿Cuáles son?
- Cep.E.2.6 G. Bueno usamos obviamente los textos, cuando los tenemos. Usamos hartos mapas, trabajos prácticos. Nos gusta que los alumnos pinten con lápices de colores, porque por último hay una memoria visual. Que puedan completar, dibujar, marcar. Entonces con los pocos recursos que uno tiene, tiene que tratar que hagan más cosas. Así que en realidad hartos mapas, hartas cosas prácticas.
- Cep.E.2.7 JP. Si nos pusiéramos en una situación particular donde Ud. tiene dos grupos estudiantes de igual edad, sexo, condiciones físicas, etc. y en dónde la única diferencia es el desarrollo cognitivo que ellos tienen. ¿Ud. optaría por estrategias diferenciadas?
- Geografía asociada al espacio natural**
- Disciplinas y enseñanza diferenciada.**
- Empleo de materiales en cuanto disponibilidad institucional.**
- Enseñanza y aprendizaje, en base a manualidades.**

- Cep.E.2.8 G. Hay que optar, de hecho con las integraciones con las que ahora tenemos alumnos integrados, tenemos enormes diferencias entre grupos, por tanto no se pueden evaluar las estrategias de igual forma. Algunos se pueden trabajar con más contenidos y otros con más práctica. **Integración, en base a contenidos diferenciados.**
- Cep.E.2.9 JP. Y si pensamos en este mismo grupo, y si su única diferencia ya no es el desarrollo cognitivo sino que su situación económica. ¿Optaría por estas mismas estrategias diferenciadas?
- Cep.E.2.10 G. No, no tiene nada que ver una cosa con otra. No se puede diferenciar. Por último se hacen menos cosas, pero los recursos para todos iguales. **Diferencias de estrategias, ligadas a características socio – económicas, se asocia a discriminación.**
- Cep.E.2.11 JP. ¿Cuál cree Ud. que son las condiciones necesarias para generar un aprendizaje geográfico en este caso, en las condiciones materiales, me refiero, y cuáles de dichas condiciones no las encuentra en su realidad de práctica diaria?
- Cep.E.2.12 G. Muy poco material didáctico. De hecho tú tienes seis atlas para cuarenta alumnos. En general casi todos los recursos didácticos fallan. Y tú les pides cosas a los niños y tampoco las traen. O si les pides un mapa, lo baja de Internet. Eso no es que él haga algo, porque los alumnos aprenden algo haciéndolo. Entonces siempre el choque de la falta de recursos. Generalmente, nosotros los profesores tenemos que sacar fotocopias, por ejemplo si queremos que aprendan las comunas, fotocopias de un plano comunal y que él vaya trabajando. Pero tú no puedes contar con recursos que tenga el colegio, porque eso no los tienen. Y los alumnos tampoco cuentan con ellos, es muy difícil que traigan un material que uno les pide. **Escasez de materiales condicionan la práctica docente. La escasez de materiales es absorbida por los docentes. Escasez de recursos tanto de la institución como de los estudiantes. Didáctica como sustantivo. Carencia de recursos, como problema para la enseñanza.**

- Cep.E.2.13 JP. Si yo le preguntará por el tipo de conceptos que es posible desarrollar con un contenido geográfico.
- Cep.E.2.14 G. Conceptos, de territorio si esos los pueden manejar. Yo creo que si, porque les interesan por ejemplo, les llaman la atención lo que es el territorio chileno insular. También el espacio, porque no saben lo que es un espacio aéreo, marítimo como terreno. Eso creo como que les llaman la atención. **Geografía como una disciplina objetiva.**
- Cep.E.2.15 JP. Y la misma pregunta, pero enfocada a los procedimientos. ¿Qué tipos de procedimientos cree Ud. que son incentivables de la enseñanza de la Geografía? ¿Qué tipo de procedimientos, de acciones cree Ud. que incentivan la enseñanza de la Geografía?
- Cep.E.2.16 G. El hacer ellos las cosas, obviamente. La práctica. O sea en Geografía tú no les puedes dar teorías, tienes que darles prácticas, las dos cosas. Que entiendan, cosas tan básicas, por ejemplo, cuando tú manejas el concepto de tiempo-clima, que el clima no es el que cambia, si ahora sale el sol después de que estaba lloviendo, que el clima no cambio, cambio el tiempo. Pero esas cosas, cosas prácticas, pero no teóricas. **Procedimientos como manualidades prácticas.**
- Cep.E.2.17 JP. Centrada en las mismas preguntas anteriores ¿Qué tipo de actitudes para la vida, son posibles de desarrollar con un contenido geográfico? ¿Ud. cree que es posible?
- Cep.E.2.18 G. Yo creo que es posible, pero no te podría especificar cómo. Pero yo creo que si es importante, incluso hasta cuando sale a trabajar para su hijo por las calles. **Actitudes de la enseñanza de la Geografía, ligadas al mundo laboral**
- Cep.E.2.19 JP ¿Por qué Ud. enseña Geografía?
- Cep.E.2.20 G. Porque a mí me gustaba más la Geografía de antes, creo que ahora se opaco la Geografía. como que la dejaron de lado. Era más entretenida antes la Geografía. Pero porque la Geografía es linda, es la parte práctica de la **Geografía como instancia práctica de la historia. Pérdida de espacio**

- historia y porque no se puede enseñar una sin la otra. **disciplinar de la Geografía en el currículum.**
- Geografía como materialidad de la historia**
- Cep.E.2.21 JP. ¿De qué manera cree Ud. que influye la realidad socioeconómica con el tipo de práctica de enseñanza de Geografía que Ud. tiene?
- Cep.E.2.22 G. Por supuesto que influye, porque los chiquillos, a ver no tienen ellos incentivos, no tienen expectativas. Por lo tanto, de repente le importa muy poco lo que tú le puedes enseñar. Porque ellos dicen para que me va a servir esto. Entonces tiene mucho que ver con la poca expectativa que tienen ellos de ingresar a estudios superiores. **Baja expectativa de los estudiantes, se relaciona con la poca expectativa de ellos.**
Valor de la enseñanza en cuanto expectativas del profesor
- Cep.E.2.23 JP. De qué manera cree Ud que su propia experiencia propicia una determinada forma de enseñar Geografía
- Cep.E.2.24 G. Yo creo que uno lo que enseña tiene que ver con lo que cree, con lo que le gusta, incluso hay contenidos que a uno no le gusta y le hace el quite, los pasa como rapidito. Entonces tiene que ver con lo que a uno le enseñaron de Geografía, con lo que uno trata de enseñar de Geografía y con el resto de las cosas. Obviamente, como te digo hay contenidos que uno profundiza más. Pero si es importante como te a marcado a ti como estudiante o como después como profesor que te gustó, tiene que ver mucho como tú lo enseñas. **Enseñanza ligada a contenidos significantes de la formación del docente**
- Cep.E.2.25 JP. Hasta qué punto siente Ud. que las estrategia didácticas usadas por Ud. para la enseñanza de la Geografía dependen de lo propuesto por el currículum.
- Cep.E.2.26 G. Yo creo que las estrategias que uno usa, son totalmente diferentes a las que propone el currículum. Totalmente diferentes. Porque si a mi el currículum o el plan me dice tú vas ahora, **Estrategias relacionadas, más que con el currículum con el contexto.**

organiza el curso y vaya a la municipalidad y pregunte cuál es la función que desempeña el alcalde, eso no te lo permite, la realidad no te lo permite, tú no puedes tener a los alumnos en el patio todo el día investigando porque el inspector se vuelve mono y te dice por qué, porque no ha cambiado la mentalidad del profesor que tiene que estar en la clase dictando para que sea un buen profesor. Si tú tienes a los cabros afuera haciendo otra actividad eres más profesor porque estás fomentando el desorden.

- Cep.E.2.27 JP. ¿Cuál cree Ud. que son las herramientas pedagógicas para lograr un aprendizaje geográfico acorde con lo esperado por el establecimiento?
- Cep.E.2.28 G. Yo creo que el mantienesimiento de la disciplina es el básico. Cuando uno no cuenta con un apoyo disciplinario no puede lograr nada ni Geografía ni historia ni nada. **Disciplina como sustento de las herramientas pedagógicas.**
- Cep.E.2.29 JP. ¿Cuál cree Ud. que es la importancia pedagógica de enseñar Geografía?
- Cep.E.2.30 G. Es como lo que me preguntaste delante, yo creo que uno no puede enseñar historia sino se atiende al marco geográfico. Yo creo que todo tiene que ver si tú estás pasando una guerra mundial, cuántos muertos hubo tiene que ver con población. Porque fueron derrotados tales tiene que ver porque el clima de Rusia, no permitió que avanzaran las tropas. Yo creo que todo va de la mano. **Geografía como base de la historia.**
- Cep.E.2.31 JP. Y si le preguntara por ¿cuál es el tipo de práctica social que Ud. cree que promueve su enseñanza de la Geografía?
- Cep.E.2.32 G. A ver, yo creo que las prácticas sociales, no necesariamente a lo mejor van con la Geografía, pero si, si uno puede inculcarle a los alumnos que sean tolerantes, que no discriminen, que cuiden su medio ambiente, que no lo destruyan yo creo que ya eso es un logro y eso va con la enseñanza, o que los cabros puedan asimilar los contenidos o internalizarlos. **Potenciar prácticas sociales particulares, no es el fuerte de la disciplina Geográfica.**

- Cep.E.2.33 JP. Y en este mismo sentido ¿Cuál cree Ud. que son las fortalezas pedagógicas que promueve la enseñanza de la Geografía? O que dice promover
- Cep.E.2.34 G. A ver, debiese promover o promueve el conocimiento de su entorno, de su barrio, de donde vive, de que como él hay otros, que puede compartir. Que pueden ayudarse y que ese barrio se transforma en una ciudad, y esa ciudad en una región, esa región en un país y ese país en... Y que eso tiene que cuidarlo, y eso tiene que ver con su ciudad, su nacionalidad, con todo. Que puede él internalizar, cuidar y mejorar su calidad de vida. **Enseñanza en base características sociales cooperativas**
Enseñanza en base a nociones de escala.
- Cep.E.2.35 JP. Ud. cree que esta importancia que Ud. está relevando, que Ud. piensa es aprendida por sus estudiantes, es codificada por ellos.
- Cep.E.2.36 G. Yo creo que por algunos sí. Yo creo que es muy mínimo, pero si que algunos entienden. **Aprendizaje mínimo de objetivos, de los estudiantes.**
- Cep.E.2.37 JP. Ahora si le pregunto, esta es como la última pregunta. A su juicio los estudiantes en su clase de Geografía logran significar estos contenidos en relación a su vida diaria
- Cep.E.2.38 G. Si yo creo que la pueden asociar. Cuando uno puede focalizar algo muy concreto, no una gran idea, sino que tiene que ver con cosas pequeñas, de a poco ir tratando que internalicen pequeños conocimientos, pequeños conceptos, pequeños aprendizajes. **Aprendizaje significativo, mínimos.**

FICHA DE TRABAJO

Muestra N ° L.S.P. E.1

1-Antecedentes Generales**a-Nombre** Jaime Marín**b-Actividad** Docente**d-Edad****e-Espacio de Habitación****2-Antecedentes de Investigación****a-Fecha** lunes 04 de Diciembre de 2006 **Hora** 16:15 – 17:10 **Sector** Pudahuel**b-Observaciones***Entrevista realizada al termino de la jornada de clases.**3-Trascripción Entrevista***a-Nomenclatura**

Frase incompleta, por ruido o mala pronunciación.

(...)

Pausa

...

Afirmación o Espejo que no rompe con la oración

-espejo-

Entrevistador

JP

Entrevistado

J.M. (Jaime Marín)

b-Texto

| N° | Entrevista | Proposiciones |
|-----------|--|--|
| LSP.E.1.1 | Si yo le preguntara... a su juicio... ¿Cual Cree que son las estrategias didácticas más útiles para la generación de aprendizajes en Geografía, que están presentes en el currículum, usted cree que sabe o que cree...? | |
| LSP.E.1.2 | <p>Ya ahí hay una contradicción, por que si a uno le preguntaran por estrategias de aprendizaje de acuerdo a lo que hay en el currículum, en el currículum es incluso en los libros que te ofrecen como alternativa, hay estrategia de aprendizaje extraordinariamente buenas, como salidas a terreno... ir al cajón del Maipo a reconocer los pliegues y los relieves el anticlinal... uno podía aprender un montón de cosas en ese sentido en... macro formas.</p> <p>Podríamos no se... salir de viaje a terreno al congreso nacional no es cierto, como lo hacíamos en la Universidad también, bajarnos en el camino e ir golpeando las roquitas y hacer ese tipo de reconocimiento práctico... ir mirando como puede ser un valle.. a los chiquillos. Eso esta planteado de repente en alguna de las actividades, como estrategia de aprendizaje, pero es absolutamente imposible de llevar a efecto en colegio como éste al menos, particular subvencionado. Primero por que hay una problemática terriblemente grande para poder salir, o sea hay una cuestión administrativa, que te impide a ti salir cuando tú quieras. Segundo por que bueno uno una... Las razones del por que</p> | <p>Estrategias descontextualizadas.</p> <p>Terrenos como estrategias de enseñanza, asociados a un carácter físico de la enseñanza.</p> <p>Enseñanza Geográfica de carácter práctico.</p> <p>El sistema administrativo establece trabas para la generación de una enseñanza de carácter experiencial en la Geografía.</p> |

| | | |
|--|---|--|
| | <p>nos dan acá... Los riesgos que hay fuera, segundo los costos... eh... Los costos no son muy no son posibles de asumir como por parte ni de los estudiantes escolares ni tampoco por parte del colegio, en el colegio hay falta de recursos... entonces este... hay una contradicción o sea a mi me encantaría así aprender, por lo menos en la universidad así lo hicimos... de hecho aprendimos mucho mas ahí... que en los famosos libros de Straller , ¿te fijas?, en Geografía Física y cuestiones o los libros de Levi y Marrero que todos leíamos cada cierto tiempo, que salen fotografías bonitas y puede ser una buena estrategia, pero... y ahí uno empieza a usar un poco más la memoria y es una cosa más visual por lo tanto cosas que aparecen en el currículum, como estas investigaciones, los intercambios con otros colegios sería genial.. Pero en la practica no hay ninguna posibilidad de llevar a efecto eso... yo creo que es el gran problema de la reforma educacional, esa gran contradicción entre eh... el discurso y las posibilidades reales que uno puede llevar... digamos a la practica con el ese discurso. Yo noto eso como la contradicción... Entonces... finalmente a que nos lleva eso a lo tradicional... ¿Cómo se enseña la Geografía?.. Típico... mapa. Como enseñas tu la Geografía eh... típico... algún elemento visual como un video... Ah. Aquí hay un televisor para todo el colegio... entonces tu ahí les puedes mostrar algún video de repente de las inundaciones que ha habido en Santiago, así puedes trabajar el tema de los aluviones... el pizarrón pasa a ser vital no más... por que, tienes que... a demás de elementos visual, puedes mostrar catástrofes en Santiago, por picar en situaciones Geográficas eh... Cuanto se llama... se utiliza mucho este asunto de trípticos en donde los chiquillos pueden ellos mismo tratar de traer desde sus casas... o de alguna parte... alguna figura que tenga que ver con Geografía así que estamos viendo distintos conceptos... pero no se si serán verdaderas experiencias de aprendizaje. Por que esa... Es otra cosa por que tu... les dices a los chiquillos haz un mapa... vamos a aprender el relieve de Santiago, y bueno nos vamos a fijar bien en los colores no es</p> | <p>Enseñanza de la Geografía de carácter experiencial.</p> <p>Dicotomía entre discurso y práctica, en cuanto a las propuestas curriculares.</p> <p>Contexto educacional, promueve una enseñanza de la Geografía de carácter tradicional.</p> <p>Necesidad de la enseñanza de la Geografía, de poner en situación Geográfica al estudiante, para detonar un aprendizaje. Evaluación como calificación, ligada a las prácticas escolares.</p> <p>Aprendizaje de carácter experiencial.</p> <p>Privilegio de la institución educativa de la disciplina más que del aprendizaje.</p> |
|--|---|--|

| | | |
|--|--|---|
| | <p>cierto... Para poder el tema de la altura, ver que tipo de ríos tienen y la configuración de eso... Los chiquillos dibujan te pintan bonito, algunos más prolijos que otros, y... uno finalmente establecen una pauta de evaluación en donde esta eso... la limpieza... pero ¿Cuanto aprendió? Ahí se reduce a una transcripción de visual, pero experiencia de aprendizaje no poh!!. Bueno y el colegio más encima te aplaude por que tú estas haciendo una actividad en donde están todos los chiquillos medios tranquilitos pintando, cada uno con su... y tu te conformas con que estén todos tranquilos y no anden pegándose unos con otros, te conformas que estén sentados haciendo ese tipo de labor ¿y el aprendizaje uh? Y ese es mi gran cuestionamiento, y eso no sólo ocurre con el tema de la Geografía, ocurre también con el tema de la Historia. En que los chiquillos hacen trípticos, diarios murales y todo eso, pero se limitan a pegar las cosas. Te fijai... hay una cosa visual espectacular, parafernalia, pomposa de repente y ase tipo de cosas hay que ponerle un siete y el que no hizo nada un uno de acuerdo a la pauta de evaluación. Pero a mi me pregunto que tipo de aprendizajes busco... Para mi hay una crisis terriblemente fuerte en ese aspecto, yo he notado que los niños aprenden re poco en este modelo. Por que como te digo es imposible generar estrategias realmente importantes... bueno no tenemos medios para poder hacerlo. Incluso aquí, nosotros hemos tratado de generar desde la enseñanza de la Geografía a través de maquetas, yo me acuerdo que hicimos esta cosa de... Trabajar con volcanes...eh... se nos presentó problemas por que los chiquillos para poder hacer humear al volcán, buscan generar sus propias estrategias... y el colegio de repente consideraba que eran nocivas y peligrosas. Por de repente utilizar unos químicos, que provocaran humaderas... o por que de repente traían sus maquetas acá y... de repente esta cosa... se empieza a degradar el papel,... y todo ese tipo de cuestiones se empiezan a tirar unos con otros... por que te falta tiempo para revisar... por que uno no puede llegar y revisar al tiro... empieza a faltar espacio... que por favor profesor devuélvalo luego... se empiezan a romper... se</p> | <p>Falta de recurso y materiales para la generación de estrategias.</p> <p>La estrategias de los estudiantes, en cuanto resolución de problemas, van en contradicción a los pensados por el establecimiento</p> <p>Problemática del establecimiento educacional, para apoyar las innovaciones.</p> |
|--|--|---|

| | | |
|-----------|--|--|
| | <p>empezó a pudrir el papel. O sea tú tienes una serie de limitaciones que son terriblemente desastrosas en ese sentido. Por eso te digo... Estrategias de realmente aprendizaje en Geografía creo que son las tradicionales y no se con que grado de eficacia... es como un poco triste reconocerlo ¿no?</p> | |
| LSP.E.1.3 | <p>Si te preguntara ahora por el tipo de material que cree usted que son necesarios para establecer una enseñanza acorde con las concepciones de una idea central en la reforma... que es... enseñanza para la vida... como este aprendizaje más práctico y de... autoafirmación personal, que son nucleares en la Reforma, que estén presentes en el currículo geográfico. ¿Que tipo materiales cree usted que son necesarios para esto?</p> | |
| LSP.E.1.4 | <p>Tu me estas hablando de materiales didácticos así de trabajo de clase –espejo- y que buscan tipo de áreas más transversales... como autoafirmación... Pucha mira.. eh... es que casi no puedo desligarlo de la Historia... todo los días estamos viendo más ese tipo de cosas. Mira yo te diría que falta material audio visual... propio que el colegio tuviera material audio visuales propios, que yo pienso que son súper importante que por ejemplo... mira cosas tan importantes como esta... que los chiquillos tuvieran la posibilidad de ver videos de otra partes del mundo... más allá de una película por que las películas son un poco tergiversadoras ¿no?... cosas que llaman... te voy a dar un ejemplo... a los chiquillos les llama mucho la atención este tema geográfico de los Polos ... Esta cosa que en seis meses es probable que tu tengas el Sol constantemente contigo, no es cierto... y los otros seis meses e el otro polo... en plena oscuridad. A los niños les llama mucho la atención eso por que no están acostumbrados... primero a las cuatro estaciones, y no por ejemplo a este tipo de lugares que tienen dos estaciones en el año, no pueden imaginarse, cambia el clima...o sea... el tiempo. O que precisamente el sol este allí las veinticuatro horas del día...</p> | <p>Material didáctico, ligado a los recursos de carácter audio visual.</p> <p>Necesidad de establecer una enseñanza que posibilite un aprendizaje en cuanto a contenidos inestables, y contextuales.</p> |

| | | |
|--|--|--|
| | <p>pierdes la noción del tiempo. A mí me encantaría que de repente tuvieran acceso a ese tipo de imágenes, y no que se queden tan solo se queden con lo que esta diciendo el profesor... y que empiecen como a... imaginarse o hacerse una idea, que puede ser también tergiversada respecto de las cosas, ese tipo de material aquí no existe , ponte tú, a no ser que sea de otros países , a no ser que sea un estudio audiovisual de Suecia... así de sectores bien nórdicos , donde de repente en verano... les dura el sol hasta las once de la noche.. o que el amanecer se genere a las tres de la mañana. Ese tipo de cuestiones para mí...serian vital que estuvieran. Ese tipo de cuestiones nos harían falta material audiovisual.... videos por decirte algo... nos hace falta acá... otra cosas que hemos pedido son ejemplos de relieve esos que son de plástico... pero la verdad es que hay uno o dos y no dejan llevarlo a la sala de clase, por que nos dicen que se pueden deteriorar y son para trabajar relieve.</p> <p>Yo pienso que nos faltan medios para salir fuera del colegio... un bus, o no se... fijate que nosotros la otra vez salimos con este grupo ¿como se llama? Eh... esta empresa de Sebastián Piñera... se llama fundación futuro que hicimos una salida a terreno para hacer un recorrido por santiago pero eran por motivaciones mas históricas que Geográficas. A los cabros les costo cualquier cantidad... hay un guía diciéndoles cuestiones... y ese tipo de cosas nos hacen falta a nosotros... genera contactos... por que existe una especie de desamarre administrativo.</p> <p>Y de materiales didácticos... pucha son tan pocos... o sea si fuera por pedir... por último mayor acceso a Internet para poder trabajar... pucha nosotros tampoco tenemos eso... aquí están limitados los computadores , solo a algunas áreas de enseñanza .. Uno como profesor de historia y Geografía prácticamente no puede optar a la sala de computación, por que siempre se le da acá prioridad a los ramos técnicos. Bueno... así son las cuestiones... aparte yo creo</p> | <p>Importancia de establecer redes de apoyo.</p> <p>Establecimiento de concepciones sociales de la disciplina.</p> |
|--|--|--|

| | | |
|-----------|--|--|
| | que los mismo materiales que se pueden usar para historia se pueden usar en Geografía, pero acá no hay... | |
| LSP.E.1.5 | Eh... cual cree usted que son las finalidades... de... | |
| LSP.E.1.6 | Ah... disculpa... y respecto a eso... precisamente por que te decía este tipo de cosas... Cuando los chiquillos toman conciencia ... en este caso... no se como... que en Estados Unidos se pueden generar realidad y una especie de realidades del medio en que viven... y plantearse... oh... yo tengo la posibilidad de vivir en un clima templado... los rayos me caen a mi de manera inclinada. De ahí que viene la palabra clima precisamente... me caen de forma inclinada y pucha... hay una realidades del medio... cuando uno conoce otras realidades te fijan... entonces si los chiquillos ven de repente cayendo granizo terriblemente fuerte o ver el tema de Brasil... cierto que... llueve cualquier cantidad en el Amazonas y que a lo mejor en el amazonas llueve como siete metros de agua al año y nosotros con trescientos milímetros estamos haciendo un Chile ayuda a Chile... te fijai? Ese tipo de cuestiones a lo mejor los podría ayudar a auto afirmarse y decir... pucha yo soy realmente importante, tengo un buen clima, vivo mejor... valoro mi medio. A ese tipo de cuestiones a nosotros nos hace falta darle elementos más concretos... más visuales... hay que vestirse o esta misma cosa... esto de cómo se este destruyendo la capa de ozono... ligado al proceso industrial de Estados Unidos... o en nuestro continente ¿te fijan?, entonces es tanto para la valoración como para asustarse... es súper importante estar conectado con otras partes del mundo. Esa es una falla que existe aquí como colegio. Tenemos muy poco acceso a poder hacer un trabajo como eso... de analogía. | La enseñanza aprendizaje, es derivada de los contextos sociales, donde espacialmente se ubican los sujetos. |
| LSP.E.1.7 | Tiene directa relación... con lo ultimo... ¿Cual cree usted es la finalidad de la Geografía como propuesta en el currículo? | |

| | | |
|-----------|---|--|
| LSP.E.1.8 | <p>Mira... haber... Cuando nosotros estudiábamos antiguamente Geografía se nos decía... que ambas eran indisolubles por que, cuando estudiábamos Historia... estábamos estudiando el que hacer humano en el tiempo ¿no es cierto?... pero ese quehacer humano se desarrollaba en un espacio determinado... por eso se estudiaba Geografía... la finalidad era casi en si misma. No se puede explicar el quehacer humano sin un espacio, en donde se desarrolle este ser humano, y en donde el ser humano es moderado por su espacio a su vez, en donde el ser humanos se ve moderado... pero en donde el ser humano a su vez puede intervenir para poder vivir mejor... así lo entendíamos nosotros...</p> <p>Yo creo que hoy en día la Geografía pasa a ser un mero complemento, tu muy bien lo explicabas así... en términos conceptuales... se toma como un complemento para poder cumplir con los objetivos pero en otra... haber como lo dijera... No es la Geografía la protagonista, yo noto que hoy en día la Geografía es como una cosa marginal, que cada cierto rato es tomada para cumplir otros objetivos planteados por otras áreas del conocimiento... o... Áreas estratégicas a nivel de país. Ahora desde ese punto de vista efectivamente pienso que hoy en día pienso que la Geografía esta apuntando un poco a eso... a valorar el medio que uno tiene... a tratar de formar una conciencia ciudadana al respecto de ese medio... a tratar de no contaminarlo a tratar de hacer todo ese tipo de cosas, aunque ese mismo discurso que tiende a tratar la conciencia del chuiquillo... se contradice con las otras políticas... las políticas económicas de depredación del ambiente... digamos... en donde se les da la prioridad a las empresas para que hagan lo que quieran... en donde el estado no interviene, entonces hay una contradicción evidente... y por eso que quedamos como un espacio de nada y queda como un vacío y todo... hay una especie de búsqueda de la Geografía... Cumplir con los determinados objetivos... un objetivo país por decirlo así... desde la reforma educacional, pero en si existe una contradicción, que rebate esta misma visión. Al fin y al cabo la</p> | <p>La Geografía es concebida con el estudio de la sociedad, en espacio determinado.</p> <p>Enseñanza de la Geografía, en espacios marginales, en cuanto a perspectiva curricular.</p> <p>Geografía como disciplina, dirigida a cumplir con ciertos objetivos ministeriales.</p> |
|-----------|---|--|

| | | |
|------------|---|---|
| | finalidad de la Geografía queda en una cuestión nominal, neutral y casi superflua... o sin importancia finalmente práctica ... yo a lo menos así lo veo... no se si seré muy pesimista o no... pero lo noto así... | |
| LSP.E.1.9 | Y si le preguntara puntualmente por cual de todos estos proyectos que se han instalado... un poco y que uno mas o menos conoce... pero que alguno esta apuntando a la Geografía...si existe alguno-.. si conoce alguno... | |
| LSP.E.1.10 | No conozco ninguno... así como específicamente...hacia la Geografía proyecto... tu me dices proyecto derivado del Estado.... | |
| LSP.E.1.11 | Claro... como estos proyectos de implementación didáctica, que se hicieron en algún momento... | |
| LSP.E.1.12 | Para nada... desconozco alguno y... bueno también es un poco falla de uno... por que cuando he estado tomando los cursos de perfeccionamiento curricular te tomado siempre los de orden Cívico Histórico, en donde la Geografía no cumple ni siquiera ese rol que nosotros estamos diciendo... desconozco no se si hay un proyecto específicamente Geográfico, te estaría mintiendo ahí. | |
| LSP.E.1.13 | De que manera cree usted que influye el tipo de realidad socio Económica en el tipo de currículo que tenemos en Chile. | |
| LSP.E.1.14 | Siempre enfocado ala Geografía ¿no?... o puede ser mas general. | |
| LSP.E.1.15 | Puede ser en general... | |
| LSP.E.1.16 | .. en que influye las...? | |
| LSP.E.1.17 | El tipo de realidad socioeconómica... en el tipo de currículum. | |
| LSP.E.1.18 | Mira yo creo que... aquí ah... y tendría que hablar de la reforma en general, yo creo que hoy día lo que se esta priorizando... eh voy a decir algo fuerte... es que se genere un tipo de alumno... con poco conocimiento... que sea un tipo que tenga cualidades como buena persona, con valores pero con poco conocimiento, moldeable... ojala... no muy... cuanto se llama... no muy rebelde... Para... Cumplir precisamente | Educación, como búsqueda de producción de sujetos funcionales al sistema social. |

| | | |
|------------|--|---|
| | <p>un rol funcional al sistema... mano de obra barata, y eso está presente en el currículum, por eso yo siento que están diciendo no vean al detalle... Cosas muy generales. Bueno y si para Historia es general imagínate para Geografía es más general... Entonces es como en grandes pinceladas. El chiquitito tiene que ser un apersona que aprenda a adaptarse... Que aprende a trabajar en forma colectiva... que logra insertarse en una empresa. Una especie de... de... yo insisto... de moldeado de flexible... por lo tanto no se requiere que el tipo no sepa mucho, es preferible que adentro aprenda el tema. Entonces como se requiere ese tipo de cabros... manos de obra barata, que sea fácilmente insertado en el medio económico... Como... así se exige... hoy en día la empresas piden ese tipo de chiquillos, precisamente por que siempre se dice que no se puede pagar más. Es que yo piense que el currículum también fomenta esa realidad... no es exigente el currículum... por eso yo creo que esa realidad socioeconómica de una clase trabajadora, amplia, basta, que gana poco dinero, como la realidad de otra clase social que es más pequeña pero que gana cualquier cantidad de dinero... yo pienso que influye en el currículum, precisamente por eso... por que es un currículum facilón... donde no se exige como antes... por que antes la educación era mucho mas estricta... a uno se le exigía mucho más... claro en términos mas memorísticos puede ser.. pero uno tenía que aprender... hoy día yo noto que no poh... que el sistema actual... el modelo actual significa que la gente no aprenda mucho... y el currículum es un reflejo de aquello... en la generalidad.</p> | <p>La escuela como promotora de la adaptación social de los sujetos.</p> <p>El currículum como promotor de un sistema de desigualdades.</p> |
| LSP.E.1.19 | <p>¿Que papel cree usted que juega en la educación Chilena la idea de valores como la solidaridad, la tolerancia, la verdad, la justicia, el sentido de nacionalidad en el tipo de currículum que tenemos hoy en día?</p> | |
| LSP.E.1.20 | <p>Claro... eh... nuevamente hay una cosa discursiva, importante casi excluyente, contradictoria súper contradictoria por que te dicen que un valor que los chiquillos aprendan a valorar la tolerancia... pero la tolerancia</p> | |

| | | |
|------------|--|--|
| | <p>entendida como la tolerancia del sistema, a este modelo... eh cuando emergen chuiquillos que tienen otro tipo de pensamiento... pongamos los extremos , skin heads, neo nazis, skin river en el otro lado, o cabros punkies, se les reprime igual poh... se les reprime... se les considera como desadaptados sociales, se terminó la tolerancia ... la tolerancia es para con el sistema, entonces los valores de nacionalidad, son entendidas como un determinado nacionalismo, un determinado nacionalismo Chile no como inserciones que pueden ser malas para Chile, eso también esta siendo como súper controlado desde arriba, si este es un tema bien contradictorio ,eh... en ese aspecto... y... y... yo noto eso apreciar totalmente amplia... ahora en el currículo está puesto y uno lo tiene que notar, eso es totalmente cierto. Esta este tema de apreciar el cuanto se llama... apreciar la idea contraria este... tema de la pluralidad, la democracia ese tipo de cuestiones está planteada, insisto es una contradicción en si mismo, y desde el punto de vista de la Geografía yo pienso que no hay como una explicitación muy grande no recuerdo por lo menos eh... no recuerdo.</p> | <p>La idea de tolerancia, en función de la tolerancia al sistema social.</p> |
| LSP.E.1.21 | <p>¿Si yo le preguntara sobre la propuesta que tiene la enseñanza Geográfica... o... si se puede leer esta propuesta ligada a un tipo de comportamiento social... y que esta asociada un poco a lo que me ha dicho pero...Directamente con eso... existe una propuesta asociada al currículum... pero en relación a algún comportamiento social, que esté motivando motivar, cual cree usted que sería ese comportamiento social?</p> | |
| LSP.E.1.22 | <p>Cual sería ... bueno yo pienso haber... tal vez la... tal vez... tal vez... poca conciencia del digamos de la gente para con su espacio, pero más que nada con... ehh... haber una conducta social... poca conciencia, irresponsablesidad, para con el medio en que vive, quizás esa es una conducta que asusta un poco que la gente que no sea consciente respecto de deterioro que pueda estar generando. Yo creo que todo lo que esta en Geografía apunta pa allá, que los chuiquillos no</p> | <p>Se potencia un tipo de comportamiento social con poca conciencia social.</p> <p>Enseñanza de la Geografía apunta a la</p> |

| | | |
|------------|---|--|
| | <p>se poh... hasta barran bien sin tirar mucho polvo por que contaminan y empiezan crear la polución, que tengan cuidado de donde construir sus casas, por que a lo mejor lo van a hacer en una caída de agua, cierto en riachuelo que se transforma en un río relativamente grande... eh que traten de no construir en zonas no muy arenosas... yo creo que todos los intereses del currículum son esos... es tratar de salvar un poco la irresponsabilidad o la poca conciencia de la comunidad respecto a su medio... yo creo que pa allá un poco apunta... y eso es lo que esta motivando un poco más a la Geografía... mas que estudio para erudito por saber el contenido de la tierra... una cosa geológica saber... ya no... no interesa importa mucho más saber lo que está pasando por el medio, con el entorno en que vive el ser humano... eso es lo que motiva... la poca conciencia de la gente.</p> | <p>generación de un agente social concreto.</p> |
| LSP.E.1.23 | <p>Si yo le preguntara por el tipo de práctica social, en el sentido de acción directa que promueve el currículum en Geografía... ¿cual cree usted que es?</p> | |
| LSP.E.1.24 | <p>Uhm... el currículum... lo social... Esta en directa relación con lo que estábamos conversando recién... a pesar de cómo te digo... existe una cosa más como de reacción no... como acción... acción... una práctica... que se este promoviendo una practica de todos y de todo... de todo no... me parece que no... no he visto ahí. Pero lo otro más bien como una reacción... una práctica social que se esté promoviendo una práctica social... es promover una práctica de todos los seres humanos ni si quiera he visto una actividad que tenga aquello... por ejemplo para mi sería una práctica social... que el pueblo... que los trabajadores... que la gente... que la misma gente o que los pobladores mismos... fuesen una fuerza viva y que dijeran usted cada vez que noten deterioro en el ambiente exijan... como la Farfana... pero en ninguna parte del currículum aparece eso... para nada no... no aparecen elementos de eso corte -espejo-</p> | <p>Desde el currículum, se promueve una práctica social pasiva.</p> |
| LSP.E.1.25 | <p>¿Cual cree usted que es la importancia de enseñar conocimientos disciplinares... tanto</p> | |

| | | |
|------------|---|---|
| | específicos de la Geografía de la misma Historia? | |
| LSP.E.1.26 | Que importancia tiene eso... | |
| LSP.E.1.27 | Si... | |
| LSP.E.1.28 | <p>Pucha... que... es vital poh... cada... cada momento el conocimiento... ayuda a... primero que es una cosa integral de uno... como persona, primero el mundo mismo está formado por interrelación o por íter conectividad... evidentemente uno bajo este sistema tiende a acelerar el conocimiento, puede... está fundamentalmente el trabajo está dividido... tu ves que salen al mundo laboral y te dedicas a ... a hacer una determinada cosa no más... te quitan toda posibilidad de desarrollo como ser humano, la disciplina precisamente viene a salvar esa situación... todas las disciplinas tratan de un poco ocuparte el espectro inmenso que tiene el ser humano, no se como lo concibes tu... eh... lamentablemente eso también se va perdiendo en nosotros mismos, por que cuando uno empieza a hacer historia como que pierde con las otras ramas del conocimiento, y que es un tema importante y un tema polémico por que estos temas se debieran trabajar inter disciplinariamente y no pasa es... estamos aun como desconectados. Entonces yo siento que esto es importante también teóricamente... te fijas... pero en términos prácticos tampoco tiene mucho efecto... hay una desconexión de todas las áreas. Que importante sería con los chiquillos con los mismos profesores de castellano ponte tu trabajar determinados conceptos –espejo-... conceptos que a lo mejor no tienen que ver... con... haber como te dijera... es que a veces que los cabros confunden cosas... imagínate... para nosotros en Geografía una cuenca... o depresión... entonces los profesores no se dan cuenta que los cabros ven cuenca como la cuenca del ojo o depresión... piensan que la persona está triste... de repente trabajar con conceptos en aclarar la película... o trabajar con cosas de arte de repente... del relieve... maquetas, para los que tengan dedos pal piano mejor... eso es sumamente importante, es.. no se trabaja y no se puede además... por</p> | <p>Se concibe el conocimiento como interacción.</p> <p>Nula existencia de trabajo interdisciplinario en la escuela.</p> |

| | | |
|------------|---|--|
| | <p>que también tendríamos que tomar una determinada disciplina como nervio central y todas las demás complementándola y nadie quiere ser... digamos... a nadie le gustaría ejercer ese rol como marginal como para otros... pues algunos consideran que su área es la más importante... entonces que podría hacer un profesor de Historia y Geografía en el área de Castellano y... nosotros también consideraríamos que el área de Historia y Geografía es la central ... entonces en la escuela... ahí hay un gran problema, temática... desconexión aunque teóricamente evidentemente toda disciplina es importantísima...</p> | |
| LSP.E.1.29 | <p>En este sentido también de los conocimientos disciplinares Cual cree que es la importancia de generar un aprendizaje con esta idea que tiene la Reforma... esta como forma. Esta concepción del conocimiento, que está dada en conceptos, en procedimientos y en actitudes... de esta triada que es como... la horizontalidad de la Reforma. Cual cree usted que es la importancia de generar un aprendizaje en base a esta idea.</p> | |
| LSP.E.1.30 | <p>Claro...eh... bueno... eh... me parece que teóricamente no es cuestionable para mi... de hecho nosotros lo... Compartíamos... me parece que antiguamente no se... de la triada... yo... yo... lo tomo dándole mayor importancia a lo actitudinal... antiguamente eso no... se... no se enfatizaba... el tema transversal... eh... me parece que es vital... o sea... tiene que siempre ir de la mano el conocimiento no es cierto... con el tema del hacer... trabajar... siempre genera esta cosa de teoría práctica... es sumamente importante... y eso traducirse... también en una especie de transformación para el propio ser humano... para él poh... para sus propios fines lo que pasa es que teóricamente eso esta súper bien planteado... y es importante ... que se generara . Si el tema de la critica de este momento va mas que nada por... los medios...o sea... como se lleva a efecto... esta triada... de esta teoría... de cómo entender la educación... eh... la importancia es vital y además... uniría teoría, practica y transformación humana... para mí eso es fundamental... o practica teoría por decirlo de</p> | <p>Relevancia del carácter actitudinal de contenido, en el proceso de enseñanza Geográfica.</p> <p>Relación entre teoría y práctica en la puesta en marcha d la reforma ducacional, como un panorama contradictorio.</p> |

| | | |
|------------|--|--|
| | algún modo. | |
| LSP.E.1.31 | ¿Cree usted que la construcción de conocimientos escolares... promovidos por el currículum genera prácticas sociales transformadoras? | |
| LSP.E.1.32 | ¿Como fue la pregunta? | |
| LSP.E.1.33 | ¿Cree usted que la construcción de conocimientos escolares... promovidas por el currículum generen practicas sociales transformadoras?... | |
| LSP.E.1.34 | <p>Me parece que no... teóricamente tendría que ser ... por lo que estábamos conversando recién... pero efectivamente si uno... de estos elementos no se esta dando... dígame.. el cabro aprendió pero no tubo actitudes... no le entró la cuestión o sea... eh... aprendió que a lo mejor no se... es fascista a la mala... no se... pero aprendió pero sigue con actitudes fascistas... en su vida nunca cambio en nada... me parece que no se generan practicas sociales... o sea si se rompe malquiera de esos elementos... si se empieza a generar dígame el tema... de cuanto se llama estábamos hablando de... las triadas del tema actitudinal... del otro que estábamos viendo... el procedimental cierto.. eh... del tema del como trabajar y no se quede en el hacer no mas... si cualquiera de esos tres elementos no se esta dando de manera... correcta o flaquea uno de ellos es imposible de que... esto es un complemento de uno con otro... y es como una especie de... como es que le llaman... de... una especie de ensamblaje sólido en las tres cosas para que se genere... realmente una consecuencia... integral... precisamente tener un cabro integral... que te pueda intervenir después en el medio... y junto a los otros creen practicas sociales... distintas a las que tenían antes... mira si te diciendo mira... cabros no están aprendiendo... ni teóricamente ... la cosa actitudinal... para nada... hay poca capacidad de auto critica, incluso en cosas tan básicas como la</p> | <p>La enseñanza no promueve prácticas transformadoras en los sujetos.</p> |

| | | |
|------------|---|--|
| | <p>auto evaluación... te engañan... no son capaces de reconocer que de repente no cumplen con la pautas... si están fallando en eso... es imposible que hoy en día están diciendo que este currículo ahora esta generando prácticas sociales... pero insisto... yo estoy pensando que no solo es de forma teórica... teóricamente me parecer que esta bien planteado... la cosa esta fallando en los medios... en como estamos llevando a cabo que el niños lleve a efecto... esta triada.... Y ahí pienso que estamos mal... esta re mal el tema y por lo tanto... si esta mal la parte intermedia... la consecuencia final... el producto final... está mal poh... así difícilmente pondríamos generara practicas sociales... ahora yo estoy hablando de esta colegio... seguramente un colegio de arriba... eh... probablemente los cabros están mucho mejor preparados que nosotros... y con un grado de conciencian mayor... poh... Lo comprobamos con el paro no es cierto en donde los chuiquillos estaban con la idea de ser actores sociales... crear practicas sociales nuevas respecto a la educación... pero eso partió en uno de esos colegios que son de elite... y para otros fue una cosa... casi espontánea... pasarla bien... y que era una cuestión profunda... yo lo noto aquí... en este tipo de colegio estamos tienesendo carencias en ese aspecto. Pienso que estos niños o muy poco de ellos van a ser como uno esperara que fueran...</p> | |
| LSP.E.1.35 | <p>¿Usted cree que el contenido... Geográfico propuesto por el currículum... sirve para transformar la realidad Social?</p> | |
| LSP.E.1.36 | <p>Bueno ya hemos dicho que... que la Geografía esta cumpliendo hoy en día... un rol bastante más básico... yo creo que de llevarse a efecto incluso así.. y tienesendo en cuenta... hay que mejorar un montón de condicionantes de aprendizaje... efectivamente cualquier elemento pequeño que sea... ayudaría a mejorar eh... al ser humano... eh... de todas maneras... yo pienso que esta cosa tan básica como te decía... de pensar que la Geografía intenta un poco salvar el medio, que la gente sea mas conciente con su medio... lo hace igual importante ósea... Sería</p> | |

| | | |
|------------|---|---|
| | extraordinariamente bueno... el tema es que esos instrumentos fueran absorbido... por los alumnos en este caso... y por sus familias y que vinieran poh... insisto el problema es como lo llevas a cabo... | |
| LSP.E.1.37 | Si yo le preguntara que es lo que usted entiende por pedagogía. Que sería lo primero que se le ocurre o que... | |
| LSP.E.1.38 | Yo creo que Pedagogía es formación integral del ser humano... con énfasis en... haber como lo dijera... no instructiva... no con énfasis en la parte instructiva... yo creo que con énfasis a la apertura de un pensamiento autónomo... yo creo que por ahí esta... dar todas las condicionantes... para que el chuiquillos e forma un pensamiento autónomo... y libertario. Que tuviera ganas de influir bajo sus concepciones... en el mundo y buscar su camino... todo lo demás creo que es importante para que discuta ese mismo alumno... yo creo que la pedagogía juega ese rol,... tratar de generar actores sociales... no se no pasivos... no llenarlos de hechos y fechas....ni de lo especifico... Nombre de cerros... fechas..., me gustaría ayudar a la creación de acores sociales... yo creo que para allá va la pedagogía... conducir a los chiquillos... yo creo que como profesores podemos conducir al ser humano a... encontrarse así mismo en un pensamiento propio... y en un actor propio... ahora... discutir con el mismo alumno... obviamente no todos podemos pensar igual... sería extraordinariamente bueno que el sector nuestro tuviera el sentir que tengo yo... me encantaría sumar mas gente a mi lucha... pero es cosa de cada cual... | La pedagogía como práctica promueve la búsqueda de la emancipación en los sujetos. |
| LSP.E.1.39 | Si yo le pregunto por el tipo de estrategias que utiliza para la enseñanza de la Geografía... | |
| LSP.E.1.40 | Yo ya lo decía... nos introducimos en lo expresado anteriormente de cuestiones netamente tradicionales... para geología se utiliza... uso de mapas... los pocos videos que hay... trabajo en investigación de libros... uso de perfiles... por lo que se ocupa harto papel | |

| | | |
|------------|--|---|
| | <p>milimetrado... ese tipo de cosas no hay mucho mas donde buscar por acá... evidentemente textos escritos.. por que trabaja mucha guía escrita... acá... pero si hago cosas mas tangibles... como salir y ese tipo de cosas...</p> | |
| LSP.E.1.41 | <p>Cual cree que son las condiciones necesarias para generar un aprendizaje Geográfico</p> | |
| LSP.E.1.42 | <p>Bueno primero... es que hay tantas... cosas... primero un alumno que quisiera aprender... eso es básico, segundo un actor social que se llena... una familia... que quisiera que el también aprendiera... una familia comprometida... y bueno el setenta por ciento de los alumnos no viven en una familia constituida... un alumno que tuviera las condiciones necesarias en su hogar para poder aprender, desde comida hasta vestuario... lo mas necesario... yo creo que eso es lo indispensable para tener a un alumno con ganas de aprender... y después todo lo necesario.. todo el tema del colegio... que viene de la cultura escolar que es un tema mas profundo y que toca al sistema... dentro del colegio. Terminar con las trabas administrativas... contar con más recursos... el colegio subvencionado... se entiende... como si los cinquillos por que pagan un resto... cuatro mil o cinco mil pesos... ya están por sobre el normal de los colegios municipales... y nos deja de lado con el tema de los recursos. Nos falta recursos económico para compara materia didáctico... y por ende para poder salir del colegio... pucha... para mi esa son condiciones básicas, que ele alumno mejore su hogar, que el colegio mejorara su infra interna... en administración y en todo sentido... y lo otro fundamental que a nosotros los profesores se nos formara también... que se nos siguiera desarrollando como personas... con cursos, con postítulos... y que no están ala alcance de nosotros. Por que la formación del profesor hoy en día esta como estancada... por que nos dicen... reflexione pero... tampoco nos dan a nosotros las condiciones... para poder hacerlo... eso son parte de las necesidades Pedagógicas... que nosotros tuviéramos acceso ala conocimiento igual...</p> | <p>Geografía como base experiencial.</p> |

| | | |
|------------|---|--|
| LSP.E.1.43 | ¿Por que usted enseña Geografía? | |
| LSP.E.1.44 | Lo poco de Geografía se enseña por que... es una obligación de los contenidos... pero también enseño Geografía por que me gusta... y por que considero que tanto como la Historia la Geografía... ayuda... mucho... a... volviendo alo anterior... sierva para valorar lo que uno tiene... donde vive... donde se desarrolla y como se desarrolla... la Geografía le enseña que el entorno a uno lo modela... entonces difícilmente seria como soy si viviera en Punta Arenas, que tendría otras concepciones otra forma... la Geografía en ese sentido es sumamente bonita... no se es como moldeadora de la mente... de los seres humanos pero lamentablemente uno no toma conciencia de eso... el estudio de l atierra en general, el estudio del ambiente es fundamental para encontrarse con uno mismo... como para la identidad que uno tiene.. me imagino que un Africano piensa como Africano en la medida que tiene un medio que lo modela... o nosotros... o un chiquillo de Venezuela o de Colombia... o nosotros mismos... siendo tan diversos tan distintos... por eso me gusta la Geografía .. por que te sirve pa entenderte uno solo... | |
| LSP.E.1.45 | ¿De que manera cree usted que influye el tipo de realidad socio económica en la practica de la enseñanza de la Geografía que usted tiene? | |
| LSP.E.1.46 | Yo pienso que influye... influye... influye... negativamente | |

FICHA DE TRABAJO

Muestra N° JHZ.E1.

1-Antecedentes Generales**a-Nombre** Pablo Gonzalez**b-Actividad** Docente**d-Edad** 43**e-Espacio de Habitación****2-Antecedentes de Investigación**

a-Fecha miércoles 12 de Diciembre de 2006 **Hora** 12:30 – 14:00 **Sector** La Pintana

b-Observaciones

La persona empleada para el desarrollo de la entrevista, aparte de ser profesor de Historia y Ciencias Sociales, realiza trabajos como director del establecimiento “Centro Educacional Jorge Huneeus Zegers”

3-Trascripción Entrevista

a-Nomenclatura

| | |
|---|------------------------|
| Frase incompleta, por ruido o mala pronunciación. | (...) |
| Pausa | ... |
| Afirmación o Espejo que no rompa con la oración | -espejo- |
| Entrevistador | JP |
| Entrevistado | P.G. (Pablo González) |

b-Texto

| Nº | Entrevista | Proposiciones |
|----------|--|--|
| JHZ.E1.1 | JP. A tu juicio cual crees tu que son las estrategias didácticas mas útiles para generación de algún aprendizaje esperado en Geografía y que estén presentes en los indicadores del currículum | |
| JHZ.E1.2 | P.G. ... Haber, los aprendizajes esperados están orientados fundamentalmente, creo yo, a la cuestión conceptual como te decía y reduciendo el concepto de abstracto, yo tengo un camino que | Aprendizajes esperados orientados al desarrollo de competencias |

| | | |
|--|---|--|
| | <p>es meterles con fórceps ese concepto abstracto a los cabros y hacerlos que repitan algo que no hayan vivenciado algo que no conozcan y lo van hacer, con (...) que es lo que es... lo sub urbano, que es lo sub urbano como lo podi definir, esa es un entrada y la otra entrada es lo concreto y en educación, mas allá de historia porque en educación tu siempre, siempre que uno esta aprendiendo, desde que aprendiste a caminar, desde que aprendiste a hablar en realidad estai, caminando entre lo abstracto y lo concreto, a la guagua que le dicen, el tete y le muestran el tete, ahora el cabro esta en primero medio y que le digo (...) no chiquillos si lo que pasa no se lo que paso ente Valparaíso y viña, lo que le paso a santiago con puente alto lo que le va a pasar a santiago con valparaiso, si los cabros cuando puente alto y la florida estaban separados , no habían nacido, ni siquiera sus papa se dieron cuenta de eso, porque había alguien en la micro, entre la plaza de puente alto y el paradero 14 de la florida e ir con ojo critico viendo como los predios agrícolas poco a poco le iban cediendo terreno a (...) y que hubo un transito entre un momento y otro, me entendi o no, claro y ese de los no se poh ... de los 70 compadre que anda apretao en una micro que uno ira con ese uno ira con ese ... puta como esta cambiando, pero esta en el relato, esta en el relato de los abuelos, esta en el relato de los tíos del papá, del vecino de la esquina el jubilado que se yo, entonces si yo además, por eso (...) por eso partes por eso por el concepto de gestor si yo tengo claro que en educación vay a hacer transitar a los chiquillos permanentemente entre lo abstracto y lo concreto, tengo claro todo lo demás y uno podría ir tirando ejemplos concretos pero yo creo que lo esencial tiene que ver con esto, de que yo tengo enseñarles una serie de conceptos un conjunto de conceptos durante los cuatro años esos conceptos obviamente arrancan de una realidad socialmente reconocida o aceptada, cierto, y también intencionada, si eso es así poh, el currículum tu sabes que detrás de esto esta la a-culturacion y todos esos conceptos que yo creo que ustedes manejan bastante bien por tanto esta cuestión tampoco es neutra, ni políticamente neutra, ni</p> | <p>conceptuales de los estudiantes.</p> <p>Las competencias conceptuales, se relacionan con el tránsito entre lo concreto y abstracto.</p> <p>La enseñanza potencia, un desarrollo conceptual, necesario para la comprensión de la sociedad.</p> <p>Los conceptos disciplinares, se orientan al entendimiento de la realidad.</p> <p>El saber conceptual de la escuela, se potencia con las distintas gamas de saberes (Familia, Entorno, etc)</p> <p>La educación busca establecer, un tránsito entre lo concreto y lo abstracto, en base a perspectivas conceptuales.</p> <p>La enseñanza, se establece bajo categorías conceptuales que apuntan a la</p> |
|--|---|--|

| | | |
|--|---|---|
| | <p>ideológicamente neutra todo esta intencionado, pero, para tratar de ser medios asépticos ya, lo abstracto y lo concreto, entonces yo tengo que tener claro que mi didáctica sea el ejercicio que sea, tiene que tener este transito ... eh ¿por que a los cabros les va mal en física? después les va mal en filosofía... porque los entrenaron para repetir, para aprender, para memorizar, para olvidar, pero no les enseñaron a pensar, nosotros acá tenemos filosofía desde 5to básico y cual es el propósito y bueno la idea final es tener desde primero básico aquí en la Pintana donde somos todos pobres y que andan todos, hay filosofía desde 5to básico ahora cual es el propósito de desarrollar esta capacidad de critica pero además desarrollar esta capacidad de ir de abstracto a lo concreto y de lo concreto a lo abstracto, cuando tu empezai a ser conciente a los alumnos chiquillos nosotros vamos a estar en esto vamos a estar viendo, oye que mas concreto que la Geografía, alguien puede decir, que mas concreto que este mira los cerros el valle la cuenca sedimentaria volcánica, chao mira el río maipo, el mapocho, bla bla bla súper concreto, pero le deci regionalización, chucha regionalización, y empiezan que la corama que el 74 ya, entonces si tu les dice chiquillos vamos a ir de lo abstracto a lo concreto poni una silla y yo lo hago ah, pescai la silla y la poni arriba de ah, pa generarles conciencia si lo que tienes que hacer es eso abrirles los ojos y decirles vamos a estar en este proceso tienen derecho a que uno lo haga por que vas a estar todo un año trabajando con ellos y uno tiene el deber de hacerlo para que la actitud sea también de ellos distinta, entonces tu y yo chanto la silla arriba del banco del profesor y les pregunto que es lo que es esto y echan la talla , una silla poh profe, a no pa que sirve pa que se siente una persona, después la doy vuelta y sale la típica talla de los mas (...) pa que se siente en 4, ya cabro olvidémonos que estamos en la Pintana, estamos en medio de África en una selva inexplorada hay en una tribu y de repente de un avión de una avioneta cae una silla ¿pa que la usan? ... ahora, les digo usted, usted y usted, piensen en una silla, no digan nada, piensen en una silla y descríbanla en el papel, la silla de</p> | <p>comprensión de la realidad.</p> <p>La educación, no es una institución neutra. La didáctica, necesita potenciar un manejo conceptual a los estudiantes, que les permita transitar entre lo concreto y lo abstracto.</p> <p>Una de las intenciones de la educación es enseñar a pensar a los estudiantes</p> <p>Es necesario, comunicar los sentidos, intereses a los estudiantes, para potenciar un trabajo conjunto.</p> <p>Los materiales para la enseñanza, puedes ser objetos que provengan del quehacer cotidiano de los estudiantes.</p> <p>Las estrategias de enseñanza, dependen de la capacidad de creadora del docente, más que de la capacidad económica de la institución escolar.</p> <p>Tensionar conceptos cotidianos, posibilita el establecimiento de significaciones en los</p> |
|--|---|---|

| | | |
|--|---|--|
| | <p>perico de los palotes, es de madera tiene cuatro patas, ya chao, la silla de este es de plástico es azul también tiene cuatro patas, la silla de este otro es de cuero, esta echaito pa tras, esta viendo tele, el concepto es el mismo silla y cuando yo digo silla todos pensamos en una silla, ahora ¿pensamos en la misma silla? En abstracto si en lo concreto es lo que estamos haciendo entonces la actividad que sea la actividad de aprendizaje específico tiene que tener presente esto a mi me da lo mismo lo que sea, sobre la base del respeto ... y todo eso pero yo podría tener una cantidad de actividades súper entretienesdas y yo veo profesores que se esmeran en la didáctica y lo ello es la didáctica pero si no tienes un norte claro si no tiene un sentido de orientación si yo no le transmito eso a los chiquillos de manera explícita no logro todo lo que podía lograr, creo yo, entonces terminamos siempre el ejercicio vendiendo la silla un marciano y el que le venda una silla al marciano tiene un 7 y por un 7 los cabros matan, mas en historia y yo les digo, el marciano esta en su planeta usted esta en el suyo están hablando por teléfono, nunca ha visitado la tierra, usted nunca a visitado Marte véndale por teléfono la silla al marciano, y empiezan ya mire marciano, bla, bla, bla y le empieza a describir la silla, el concepto silla lo empiezan a hacer concreto y nunca le pueden vender la silla al marciano ¿Por qué? Y a veces los profesores y el programa los curriculistas, creo o no nos damos cuenta de que los cabros son marcianos o nosotros somos los marcianos pa ellos y le llegamos a hablar en un lenguaje totalmente distinto, entonces si yo parto de la base que hay historia de vida, familiar, que hay historia local ya que hay cultura que hay una visión de mundo específica y que no puedo llegar yo a querer imponerles, por que este currículum es el que trabajamos nosotros es imponerle una visión de mundo que es lo que esta llevando la escuela militar hoy día y yo tengo que tener claro eso también poh si no porque sea uno director se pone huevon, entonces y ahí esta la base de cualquier actividad y yo te insisto uno puede, relatar, mostrar un sin numero de estrategias didácticas pero la base tiene que ser esta.</p> | <p>estudiantes.</p> <p>La didáctica, pierde su relación con la enseñanza, cuando no existe una claridad en la orientación (intensión) que la sustenta.</p> <p>La educación, se torna como un sistema de interacción, con agentes con distintos lenguajes.</p> |
|--|---|--|

| | | |
|----------|---|---|
| JHZ.E1.3 | J.P cual crees tú que es la finalidad de la Geografía propuesta por el currículum | |
| JHZ.E1.4 | P.G. Te repito, el currículum lo que busca o lo que pretende en primero medio es generar esta base conceptual en los chiquillos, en general busca eso, y además busca instalar creo yo en los chiquillos la complejidad de los procesos que la sociedad contemporánea vive, por que hay una, hay un contenido o un par de contenidos que están referidos a la conectividad y ese contenido esta vinculado estrechamente porque si tu los ves en primero medio ahí, mira la conectividad entre regiones esto produce uno cosa, esto produce otra y hay intercambio hay vías de comunicación hay medios de comunicación entre uno y otro etc. pero si tu conectas eso a 4to medio vas a ver que también esta el concepto de conectividad pero ya en el marco tremendo pesado y agobiante de la globalización y también tiene que ver con entregar conceptos pero también entregar las herramientas básicas de los procesos dinámicos que hay en la sociedad contemporánea, te fijas y que es necesario que sean concientes de aquello yo creo que eso es (...) en ese caso se cumple con el programa fielmente lo que se planteo en la comisión Bruner y todos estos pensadores de la educación y es tener alumno son competencia en el mundo global es básicamente eso no creo que tenga ningún otro propósito | <p>La finalidad de la Geografía, apunta a buscar bases conceptuales para comprender los sucesos de la sociedad contemporánea.</p> <p>El sistema educativo actual, busca tener alumnos competentes con un mundo globalizado.</p> |
| JHZ.E1.5 | J.P si pensamos un poco en los proyectos de mejoramiento educativo que ha instalado el ministerio en seguidilla desde el inicio de la reforma, bajo su experiencia reconoce alguno que este focalizado al área Geográfica, alguno cualquiera. | |
| | P.G. yo conozco la experiencia que realizo un ex compañero de universidad en como la calera quillota, algún pueblo o ciudad de la 5ta, interior, no recuerdo, incluso salieron unos videos del ministerio, era claro el Ricardo y la Claudia Aranda y ellos tenían un proyecto súper entretienesdo de mejoramiento educativo allá, ahora en que consistía, por el entorno por que | <p>Los PME, deben apuntar al empleo de los territorios de</p> |

| | | |
|--|---|---|
| | <p>ellos (...) en la ciudad rodeada de actividad agro industrial que además tienesa una serie de centros y lugares turísticos, entonces conectaron todo eso por un par de años, les resulto súper lindo yo lo vi. en los videos no incluso después Ricardo Canales y la claudia hicieron unos paper para el ministerio de educación fue de ese nivel, es lo único que yo conozco en el área Geográfica y lo hacían ahí en ese liceo pero la critica que yo les hago a la mayoría de los PME y en realidad a la mayoría de la inversión en educación es que todo se pierde en el camino, es como el presupuesto social es como el presupuesto del FOSIS no se, te invento, tendrá mil millones de pesos y 600 se le va entre honorarios, remuneraciones en general administración, que la estufita pa la secretaria del director, pal director que el cafecito pa los invitados etc. finalmente a la pobla llego el 20% con suerte ¿Cuánto es lo que llega de la inversión en educación a la sala de clases? Y por que eso yo te rescato la experiencia de Ricardo por que lo de ellos era de aula bueno y además el aula era la ciudad era la industria me entendí finalmente era el espacio de aprendizaje de los chiquillos lo que estaba priorizado y numerosos PME plantean vamos a mejorar el cra o vamos a abrir un cra a vamos a abrir una conchita o vamos a hacer un video pero cuestiones que quedan ahí, pero en la sala que inversión hay, si tu voy a una sala ¿después de cuantos años de reforma? Una década y las salas siguen siendo las misma, en general, ahora, nosotros tenemos algunas ventajas acá, por que tenemos (...) un laboratorio de ingles, tenemos 2 laboratorios de informática, tenemos un aula tecnológica, tenemos un laboratorio de ciencia, tenemos una sala de audio, mas los dos CRA, te fijas, entonces los espacios de aprendizaje de los chiquillos, no se poh yo estoy en mi sala y ya tuve lenguaje, después viene tecnología pesco mis cosas me voy a tecnología, puede que después tengo informática y me voy a informática, están esos espacios segregados para esas cuestiones temáticas, pero lo que nos falta por ejemplo y ya estamos en ese nivel, ese es para mi un piso, y ahora segundo nivel es que cuando yo tenga leguaje en mi sala de clase en</p> | <p>saberes , que apunten a ampliar los espacios de desarrollo de los estudiantes.</p> <p>Se necesita un trabajo de contextulización del conocimiento</p> <p>La educación necesita, establecer espacios reales de aprendizaje</p> <p>La PME, debieran apuntar a los espacios de aprendizaje.</p> |
|--|---|---|

| | | |
|----------|--|--|
| | <p>mi sala de clase donde yo hago lenguaje donde paso mas horas del DIA, bueno quiero que los recursos que el lenguaje requiere para que yo desarrolle los programas o las actividades estén ahí en la sala eso es lo que necesito y no tener 40 sillas con 20 mesas el pupitre y la pizarra entonces un PME o los PME en general debieran tener en general como centro el espacio de aprendizaje cotidiano de los chiquillos, eso debiera ser (...) porque se supone que todo lo otro esta dado, debe estar en el financiamiento del colegio, o en el aporte de los padres o en algún otro proyecto que logre e colegio pero un PME debiera estar destinado esencialmente a mejorar el espacio de aprendizaje de los chiquillos, quizás es la cancha de educación física pero yo creo que es esencialmente la sala.</p> | |
| JHZ.E1.6 | J.P De que manera crees tu que influye el tipo de realidad socio económica en el currículum que tenemos en chile | |
| JHZ.E1.7 | P.G haber explícame un poquito | |
| JHZ.E1.8 | J.P influye el tipo de realidad socioeconómica en la implementación del currículum...? | |
| JHZ.E1.9 | <p>Mira ahí uno tiene sus contradicciones y soy bien franco en decírtelo, no todos asumen públicamente sus contradicciones yo por años pensé que las condiciones materiales determinaban el comportamiento y incluso las posibilidades de desarrollo de las personas, ahora quizás estoy mas viejo y mas amarillo y uno podría decir que las condiciones, no se si las determina pero las condicionan y si lo socioeconómico le pone un limite de desarrollo del programa si le pone un limite, pero le pone un limite, a mi también me puede poner un limite pero depende de mi si yo los quiero romper o no, nuevamente vuelvo a esta cuestión inicial y si influye, influye mucho, influye tanto que llega a condicionar, pero Sabes lo que condiciona, no es las posibilidades, sabes lo que condiciona es la actitud, (...) no se poh a veces haci actividades con los chiquillos no se poh, la pobreza en 4to medio como fenómeno global y vez la reacción de los cabros y en el discurso de los cabros se</p> | <p>Las condiciones socioeconómicas de los agentes educativos (padres, apoderados, institución); no determinan el tipo de desarrollo educacional de los agentes.</p> <p>El carácter socioeconómico, no condiciona tanto como las actitudes predispuestas de los agentes educativos.</p> |

| | | |
|--|--|---|
| | <p>reproduce tan fielmente el discurso oficial, el discurso que hicimos tal esfuerzo que la cuestión, que esto que lo otro que la iglesia y sale todo, todo, llega a dar pena pero a mi me angustia la actividad pero siempre la hago yo creo que le pone limites a las posibilidades pero ahí es donde esta el discurso del profesor en términos de concientizar a sus alumnos de que claro que esta realidad le pone un limite a tus posibilidades pero tu tienes que transformar esa realidad tu tienes que romper esos limites y la mejor manera para hablar con los cabros no los discursos románticos de lo importante que es el futuro niño y todos esas pajas que a nosotros nos toco, sino con el ejemplo o sea sabes no tenemos plata pa esto ni pa esto otro, pero hagamos las cosas (...) busquemos una alternativa, creemos, gestionar es crear el gestor es un creador, entonces claro el currículum tiene los limites que tiene por lo socioeconómico, si lo tiene, no hay duda que lo tiene pero es insuficiente decir eso para no lograr lo que no se logra y no estoy hablando de que todos los cabros vayan a entrar a la universidad ese no es el sentido de la educación , eso es la mas falso que pueda existir, pero si y es lo que yo les digo a los apoderados y sobre todo a los cabros, y es que los chiquillos saliendo de cuarto medio tengan un proyecto de vida, ya con que tengamos, no se a 160 cabros saliendo todos los años del colegio con un proyecto de vida claro, es una patá en las bolas a esta definición de sociedad por que a la sociedad le interesa que este cabro improvise soluciones o improvise su vida finalmente lo que va a ser es mano de obra barata, entonces yo creo que el progreso fundamentalmente es tener claro que había una realidad socioeconómica y sobre todo culturalmente que me pone limites, bueno peor como, ya perfecto, puedo hacer algo, puedo romper los limites, si, como lo hago, generando actitud, generando confianza no que ellos confíen en mi sino que ellos confíen en si mismos, y que esa actitud de esfuerzo, trabajo etc., perseverancia, de critica a esa realidad que les toco o que nos toco vivir seamos capaces de tener confianza y con esas 2 herramientas, poder construir tu proyecto de vida y si tu lo trabajas,</p> | <p>La educación, permite transformar las condicionantes de los agentes.</p> <p>Los profesores y estudiantes deber asumir un rol de gestores del currículum.</p> <p>La escuela como institución, debe apuntar a la generación autónoma de proyectos de vida de los estudiantes.</p> |
|--|--|---|

| | | |
|-----------|--|--|
| | <p>si tu tienes la suerte de ser profesor jefe, tu trabajas con tu curso por años lograi un moton de cosas yo años atrás tuve un 3 y 4 medio que eran los gueones mas pesaos de todo el colegio, los profes llegaban a llorar literalmente lloraban en la sala, los gueone hicieron llorar a 4 ó 5 profesoras, y todavía me vienen a ver los cabros y no es que me vengan a ver a mi porque soy muy simpático, sino que vienen a recordar esos tiempos vienen a contar como están, había uno, el Víctor ahumada que siempre me acuerdo de Víctor porque esa el gueon mas desagradable mas odioso que podía haber, cínico, irónico, a las profes les ponía apodosos y ahora esta estudiando pedagogía en educación física y va a hacer su practica acá y quiere trabajar acá y ese gueon cuando yo lo conocí no tenesa idea pa onde iba la micro y el se paga los estudios, trabaja, me entendí o no, va a ser profe y tu debí bueno pero... pero hay otros que no se... un par de milicos en el camino, pero no es lo que tu queri pa ti para tus hijos pa tu familia pero ellos estan rompiendo una realidad que no les habría pasado sino... y fueron ellos.</p> | <p>El establecimiento de un proyecto de vida, permite romper las condicionantes que se encuentran en las realidades de los estudiantes.</p> |
| JHZ.E1.10 | <p>J.P tu crees que la Geografía propuesta por el currículum se asocia a algún tipo de comportamiento social.</p> | |
| JHZ.E1.11 | <p>Totalmente lo que te decía esto de la conectividad, la globalización por supuesto que si lo que el currículum pretende es que los chicos sean formados con un tipo de actitud socialmente recomendable, por tanto ¿por qué le enseñamos los usos del suelo a un cabro de 14 años?... Entonces claro hay un suelo que es residencial y otro que es recreativo y cagaste, de eso al respeto sagrado a la propiedad privada hay un paso, y no estoy exagerando y el programa tiene una valoración absolutamente explicita a todos los fenómenos globales explicita no es que los cabros opinan si es bueno o malo sino que es un proceso inevitable y como proceso inevitable es mucho mas oportuno que nos sumemos y nos sumemos bien y seamos competentes dentro de este proceso que es inevitable eso es lo que pretende en principio el ... oye la regionalización como pasai tu la regionalización,</p> | <p>El currículum oficial, promueve la reproducción de un sistema social particular.</p> |

| | | |
|-----------|--|--|
| | ya chile no es un país centralista , centralizado y ahora es un país con regiones y es mejor porque así la región se distribuye mejor en el territorio nacional, hay un desarrollo mas homogéneo incluso el concepto de la soberanía nacional, claro que apunta a un tipo de comportamiento a un tipo de desempeño social que es el que espera la comisión Brunner y sus boys. | |
| JHZ.E1.12 | J.P Cual crees tu que es la importancia de generar un aprendizaje en base a conceptos procedimientos y actitudes | |
| | Mira todos, yo creo que tenemos nuestros propios mapas mentales y los que no los tienen cagaron, ahora como están arquitecturados esos mapas mentales (...) ahora va a depender de cómo tu le presentas los conceptos ,va a depender de que procedimientos tu les digas y trata de al menos cuestionar que procedimiento es mas adecuado que procedimiento es el que menos te sirve a ti o daña a otros y también eso tiene que ver con la actitud ante la vida, entonces es esencial en educación esos 3 planos, el concepto, el procedimiento y la actitud, porque yo no solo quiero formar técnicos en, es lo que te decía, no quiero tener especialistas en historia, quiero tener seres humanos que al final de cuarto medio tu le entregues la licencia y simbólicamente en la licencia tu le digas aquí esta tu proyecto de vida, que no es la licencia, obviamente, sino que ahí esta tu proyecto de vida, que te vaya bien, que le vaya bien a los tuyos y trata de cambiar un poco la sociedad, también depende de ti, ahora es esencial de lo que hagas, si es muy delicado lo que hacemos los profesores... ahora los médicos pueden decir lo mismo, los carajos de los abogados también pueden decir lo mismo, pero es tan sensible lo nuestro que no se ve de inmediato, se ve en el mediano, y sobre todo en el largo plazo, tu vez los resultados así le vaya bien en tal o cual indicador nacional. | El desarrollo de habilidades conceptuales, procedimentales y actitudinales, permite a los estudiantes dar sentido a las prácticas educativas. |
| JHZ.E1.13 | JP. En ese sentido tú crees que la construcción de conocimientos escolares promovidos por el currículum genera algún tipo de práctica social transformadora. | |

| | | |
|--|---|--|
| | <p>PG. No, no,no porque como esta planteado y como esta propuesto en el currículum no y seria una torpeza de los curriculistas del ministerio que quisieran transformar la sociedad que ellos quieren tener, o sea es el abc de la planificación curricular a no se poh discurso de la pedagogía critica, Giroux, Berstein y otros mas que yo creo que ustedes también los han leído la educación no es para terminar con la pobreza ese discurso del siglo XIX ni siquiera Andrés bello se lo planteo, ni Faustino sarmiento, ahora lo dicen pero es falso, sarmiento y bello fueron súper honestos acá lo que debiéramos tener son ... educar a la gente para tener buenos trabajadores para tener buenos ciudadanos por que la democracia no es posible en América si no tenemos eso, y ahora es exactamente lo mismo, entonces el currículum no le veo un ápice de transformador, lo que si tiene el currículum y es un espacio potencial si uno puede si uno es intelectual transformador ya, es un espacio que un puede explotar para la transformación, como te da a propósito de los procedimientos y de las actitudes, como te da este espacio porque lo que valora el currículum como producto final es tener alumnos o estudiantes egresados de la escolaridad que tengan ciertas capacidades, ciertas destrezas, ciertas habilidades, cuales son las habilidades principales que privilegia el currículum, que sean innovadores, creativos, flexibles, autónomos, (...) en ninguna parte sale, pero son como los conceptos y otros mas que se aparecen o que están asociados a ellos pero no esta el que sea transformar su realidad, ni criticar nada de eso por que innovadores...? Evidente si la competitividad en el mundo de la empresa en el mundo de la economía es tan fuerte que si lo que estoy haciendo hay en día lo sigo haciendo así mañana voy a perder espacio te fijai porque el consumo, otra paja mas pero, así como el dinero en la medida circula mas rápido mas ganancia mas utilidades le va a generar (...) el dinero en la medida que también que haya consumo voy a aportar a eso y por tanto hay mas consumo yo tengo que tener mas innovación y la coca cola te vende el mismo producto en 14, 16 embases cuando yo era chico mi papa mis tíos ,</p> | <p>Los fundamentos que producen el currículum, promueven un carácter reproductor de la sociedad.</p> <p>La innovación como concepto, se establece en un sentido economicista.</p> <p>Los conceptos de autonomía y decisión, establecen en base nociones de consumo.</p> |
|--|---|--|

| | | |
|-----------|---|--|
| | <p>mi papa fumaba hilton, polmon, belmon y otro cigarrillo mas ahora tu vay al kiosco pedí un kent y tienes que explicarle si es un kent ultra un kent wan y otros mas, entonces ya no fumai solamente el tabaco tradicional de filtro amarillo, sino que también es blanco y mas encima hay gente que fuma cigarrillo mentolado, cigarrillos light mentolados, otros con sabor a vainilla, entonces que es eso innovación, flexibilidad, te fijai que sean autónomos es sus decisiones y esta todo dentro del marco global, el marco global en el fondo eso es, las empresas cada vez que se achican mas en términos de contingente permanente de trabajadores o de profesionales de empleados, de funcionarios en el fondo ellos son el núcleo duro, ellos son la empresa y el resto es gente que transita alguien que salga del colegio hoy día y crea que va a estar 40 años trabajando, como trabajo suabuelo es la sucursal del banco del estado es mas huevon que ... eso no le va a pasar le paso a su abuelo, a su papá ya no le paso trabajo 15 años y lo echaron y a el no le va a pasar va a estar 3 o 4 años, a no ser que ingrese a este núcleo duro y ahí va a estar 10 años, pero como la competitividad están alta que después de 10 años ya tiene 32, 33 acaba de salir un cabro mas barato, mas innovador mas flexible mas etc. el propósito del currículum es ese, no es para nada transformar la sociedad, es insertar a estas nuevas generaciones en este país absolutamente globalizado, no tiene ningún otro propósito, ah y educar para la democracia que es el formato, no, no es el formato si no que es la cobertura política de este modelito que tenemos.</p> | |
| JHZ.E1.14 | <p>J.P en este sentido que relación tiene la enseñanza tiene la enseñanza de la Geografía propuesta por el ministerio, que relación crees tu con el ejercicio ciudadano.</p> | |
| | <p>PG. Es absolutamente coherente con lo anterior, absolutamente coherente y por eso te ponía yo el concepto de ciudadanía de ah el ciudadano es el que vota... oye chico, son ciudadanos en chile, los chilenos mayores de 18 años pero para poder ejercer los derechos ciudadanos tienen que inscribirse y ahí vota, puede elegir y ser elegido, si no se inscribe no poh, o sea no... y los cabros</p> | |

| | | |
|-----------|--|---|
| | <p>dicen profe y los que no se inscriben, no los que nos e inscriben pueden ser ciudadanos, pero pueden ir a la junta de vecinos o en el club deportivo, supongamos que hay inscripciones automáticas en este país post moderno, ya perfecto pero el programa te establece que la ciudadanía tiene canales de participación que tiene una formalidad un tipo de ciudadanía que mayores de 18 que vota y además tiene canales institucionales todos legales porque las organizaciones territoriales y funcionales la junta de vecinos los centros de padres y madres, los clubes deportivos todos tienen que tener reconocimiento de, en este caso el municipio, del gobierno local por tanto son institucionales, son legales, el que quiere participar por fuera (...) esta el tema de los sindicatos, ahora o creo que vana a tener que ponerle acento al tema de los centros de alumnos por la revolución de los cabros, el primer semestre mayo julio o abril mayo, pero antes no tienesa ningún énfasis no es ciudadanía tener un comité de allegados o no es ciudadanía...? Quizás la gente tenga algún tipo de cooperativismo todavía ablegados por el tema del hambre pero eso no esta en el programa, no esta no mas y no esta en el programa porque el programa es articulador de acciones que permitan insertar exitosamente al país en ese mundo global y lo que interesa es que la institucionalidad funcione a propósito déla frase de Lagos y que para que esto funcione los ciudadanos tienen que estar disciplinados y en el fondo vuelta a Sarmiento y a Bello, buenos ciudadanos, buenos trabajadores no mas.</p> | <p>El sistema educativo promueve una formación ciudadana de carácter clásico.</p> <p>Ciudadanos como consumidores</p> |
| JHZ.E1.15 | <p>J.P Cual crees tú que son las condiciones pedagógicas necesarias para generar un aprendizaje geográfico y cuales de dichas condiciones no se encuentran en tu práctica diaria en el colegio.</p> | |
| JHZ.E1.16 | <p>Pg.Pero cuando tú dices las condiciones pedagógicas a que te refieres...</p> | |
| JHZ.E1.17 | <p>J.P puede ser mirada desde 2 sentidos puede ser mirada desde condiciones estratégicas de saber de conocimiento o de condiciones practicas, que se puede traducir a recursos materiales</p> | |

| | | |
|-----------|--|--|
| JHZ.E1.18 | <p>PG. Bueno primero, lo esencial es el profesor eso es la cuestión esencial y pa no repetir con todos estas actitudes que yo he planteado de que son mínimas en el profesor y en que se nota eso, si yo llego a la hora lo voy a dar cuestiones súper básicas pero que si no están no permiten que exista nada mas, si yo llego a la hora a mi sala si trabajo hasta ultimo momento en mi sala, si transmito eso ya estoy tienesendo un recurso esencial (...) y la actitud que yo soy capaz de imprimirles a los chiquillos, si el profe llego 10 minutos tarde a la sala, no es capaz de dejar su mochila afuera, afuera de la puerta, si quiere después sale de clase agarra sus problemas afuera y entra con los problemas personales que puta que gana poco que la señora, que el dividendo, que el copete que llego con la caña que la wea, estos cabros también van a decir es que profe yo tengo problemas que esto que esto otro y pasa, eso en términos de condiciones pedagógicas, cuando tu deci condición pedagógica, por eso te preguntaba esencialmente el recurso profesor que se asumió como gestor, como intelectual ojala como intelectual transformador yo no digo que se sienta el che Guevara de la pedagogía na que ver con eso, no tiene que ver con un discurso político, si no que, que es legitimo que exista, pero tiene que ver con una actitud que hasta tiene que ver con lo ético, con el ethos de la pedagogía o de la profesión, otras condiciones que (...) me podi repetir porque ahí tu planteabas (...)</p> | <p>La condición pedagógica inicial, para la generación de un aprendizaje, se relacionan con un profesor como gestor</p> |
| JHZ.E1.19 | <p>J.P las condiciones que no se encuentran</p> | |
| JHZ.E1.20 | <p>PG. Eso como para complementar lo que ya te había dicho antes eso, en general lo que uno espera de los otros profesores o tratar de hacer, de las condiciones que no existen, eso es esencialmente lo que me esta planteando (...) eso es lo que no existe, eso es lo que no existe en términos generales, o sea el gremio ni siquiera es un oficio todavía, profesión no es, tenemos títulos profesionales, validados por las universidades, reconocidos por el ministerio o entregados por universidades reconocidas por el ministerio, pero acá hay mas oficio que (...) y no estoy hablando de que el oficio haga al maestro eso es mas como una frase típica que esto es mas</p> | <p>Las condiciones básicas para la generación de un aprendizaje, se relacionan con la idea de profesor como gestor.</p> |

| | | |
|--|--|--|
| | <p>de oficio somos maestros chasquilla de esta cuestión entonces no se cuantos profes manejan una escala conners que es mas vieja que, si tu le hablas a los profes que llevan 20 años de docencia, se acordaran de Blum otro viejo, viejísimo, viejísimo, si les hablas de Berstein, van a creer que era un ex embajador de Giroux ni cachan, bueno algunos de los que han salido estos últimos 5 años Ausbel, Vigotzki yo creo que la condición pedagógica que no existe es básicamente gremio, ahora vamos al discurso tradicional del profesor, mi hermana es profesora, la mamá, mi hijo, mi pareja es profesora, algunos amigos no son profesores, pero el discurso típico es que puta que (...) trabaja mucho que tuve 20 cursos con 40 niños cada uno no te da el cuero (...) cámbiate de pega poh, porque yo podría decir todo eso que no existe, que no existe condiciones ahora obviamente a mi me gustaría tener un curso con 30 cabros de 20 que todos llegaran con su notebook, o te cambiasde sector o te cambiasde colegio o te cambiasde profesión y lo peor, lo peor que ya no existe, que existió alguna vez en chile es la valoración, a la actividad de los profesores y yo creo que somos responsables también de esto, ahora nosotros somos responsables de esto pero hace un rato yo te planteo un concepto de la proletarización del magisterio, bueno los profesores nunca han definido el programa quizás lo definieron en el siglo XIX principio del siglo XX cuando el vacío institucional el vacío estatal permitía que el profesor enseñara fuera de la elaboraciones básicas, lo que quiera porque en el fondo era eso, había una suerte de subvención también en aquella época sobre todo fines del siglo XIX principios del siglo XX en donde el estado te pagaba a ti como profesor y ese sueldo consideraba el arriendo de tu casa y además la compra de al final un colegio particular subvencionado de ahora pero mas rustico tan rustico como era el país en ese entonces que había una valorización (...) en Visviri o en Putre estaba el paco del pueblo, el cura y el profe y eran las 3 autoridades los personajes públicos del pueblo hoy día yo creo que en esos pueblos se</p> | |
|--|--|--|

| | | |
|--|---|--|
| | <p>mantiene todavía pero tu crees que si voy a un barrio en la florida e en puente alto y la gente te considera como autoridad te agarran pal gueveo y lo primero y como te dicen los cabros, es la primera pregunta, entonces uno cuestiona y que chucha paso que los profes no son valorados como éramos antes, o la educación no es importante, mentira si dentro, de la educación siempre ha estado dentro de las 3 primeros lugares, ahora con este discurso policiaco seguridad, salud, educación nunca ha bajado del tercer lugar, nunca porque la gente ni siquiera aspira a mas salario si no aspira a que sus hijos tengan una mejor educación, entonces no es la educación la que perdió valor, pero perdió valor el trabajo del profe entonces una la actitud como gremio una actitud reivindicativa ahí, corto laxista sueldo, el estatuto docente, dos este proceso de proletarización inevitable que esta viviendo el mundo, que hoy día les toca a los profesores, pero que mañana le va a tocar a los médicos, los vea cuando un laboratorio o una industria medica captura el conocimiento de los ñatos que hace, una maquina para que hagan escáner, eso es pan para hoy día y hambre para mañana, porque de aquí a 15 años mas, cualquier gueon va a poder interpretar el resultado de un escáner, entonces yo clínica Dávila, yo clínica INDISA, la Dávila la que sea, le pago un palo 200 a un médico pa que me interprete la wea, o le pago a un tecnólogo no ma, cago al médico, prefiero al tecnólogo, y eso va a pasar, o sea puede pasar a 15 años 20, pero va a pasar tarde o temprano, parece medio futurología la wea pero es así, entonces hoy día nos pasa a nosotros, ¿quienes elaboraron el currículum? Quienes estuvieron en la reforma ándate a la (...) entrevista a alguien del nivel central del ministerio de educación, pregúntale que profesión tienen, si encuentras un profe te invito una parrilla pa 4, me chachai o no, entonces eso es culpa de los antropólogos de los famosos sociólogos expertos en educación, de los psicólogos o es culpa de nosotros...? Porque no se poh, por muy proletarizados que estén los médicos del sector publico porque ellos también están proletarizados no tienen control sobre lo</p> | |
|--|---|--|

| | | |
|-----------|---|---|
| | <p>que hacen, si no hay cama cagaron, no pueden atender, no pueden hacer y se les fue a la mierda el juramento de Hipócrates por tanto ya no tienen control sobre sus procesos lo mismo que los profes, lo mismo, pero tu creí que ellos van a tolerar que dentro del ministerio de salud estén definiendo la reforma de salud, el plan auge, toda la wea, gueones que no sean médicos, claro al final el departamento de finanzas, administración hay un ingeniero comercial, un administrador publico pero es el medico el que ... Entonces claro es culpa de los milicos porque los milicos intervinieron los gremios, disolvieron el (súper...?) crearon el colegio de profesores, cacha poh el colegio de profesores lo crearon los milicos poh como pa elevarles el estatus, pero al otro día se los estaba cagando con el tema legal con el tema de las remuneraciones, con todo, claro esta ese lastre pero no le echi toda la culpa a los milicos si ya hay 16 años ya que los milicos o algo se fueron pa la casa y esto cada vez empeora poh, si hay profes que... y hay otras condiciones mas pero...</p> | |
| JHZ.E1.21 | <p>J.P en este sentido un pregunta mas directa a lo que tu piensas sobre tu practica mas que sobre fuera, que rol pedagógico crees tu que juegas en la enseñanza de la Geografía o en la enseñanza...</p> | |
| JHZ.E1.22 | <p>PG. Haber he... yo creo que se resumen en 2 conceptos que ya he hablado tanto, el motivador y el facilitador yo creo que ese (...) yo soy el gestor, perfecto y de verdad uno si se preocupa invierte mucho tiempo en gestión cuando estas haciendo clases pero soy el motivador y soy el facilitador yo creo que eso es esencialmente lo que uno tiene que ser no tiene que pretender jugar otro rol ya, ahora el motivador... si yo no emocio a mi publico es como un humorista que no hace reír o un cantante que no me haga vibrar es lo mismo si yo entro ya que Geografía la ciencia que estudia la tierra, geo planito, sin animo sin ganas, ... creo tiene que motivar, tiene que emocionar, tratar de ser histriónico mas allá de las timidez o de los limites quizás no tiene la gracia de otros compadres que están no sé ... pero si tienes que planteártelo aunque te salgan tallas fomes, hay un profe acá que es mas fome</p> | <p>El docente debe jugar un rol de carácter gestor del currículum, que sea motivador y facilitador de los procesos educativos; así mismo, que logra una relación empática con los estudiantes.</p> |

| | | |
|-----------|--|--|
| | <p>que la cresta, pero los cabros lo adoran... porque cachan que hace un esfuerzo pa conectarse con ellos entonces si no hay un vinculo emocional entre tu y el curso o entre los cobros y el profe, si ese profe no emociona no va a comunicar nada, entonces yo creo que ese es el rol, como resumiendo eso dos conceptos el de motivar y el de ser facilitador o sea tengo que estar preparado desde el punto de vista didáctico pa facilitarle a los chiquillos el aprendizaje que finalmente es de ellos por eso ahí claro quizás esto puede ser una obra de teatro en 2 escenas o en dos momentos el primero emocionar y ahí tu copai el espacio y capturai la atención de los cabros si estasaquí entonces aquí viene y echai pa tra y facilitai el aprendizaje eso es en términos individuales.</p> | |
| JHZ.E1.23 | <p>J.P tu crees que a través de ducha enseñanza de esta postura tu promueves un tipo de practica social</p> | |
| JHZ.E1.24 | <p>PG. Por supuesto que si, si no te planteai es lo mismo o sea, si no le planteai a los cabros que mira vamos a ver estos conceptos a partir de lo abstracto y de lo concreto bla bla bla si no te proponi también generar una practica social distinta yo creo que estas ganandote el pan no ma y es mejor manejar un taxi, porque por lo menos los taxistas hablan de fútbol, colo colo campeón, de política, me cachai o no, pero si ni siquiera vas a hacer eso, no poh, tu puedes hacerlo, ahora tu puedes hacerlo no con el discurso de los chiquillos o la adolescencia con la juventud como etapa en el fondo súper sabesa porque la critica el escepticismo la desconfianza son tales que tu tienes que romper todas esas barreras y decir si chiquillos soy cercano, uso corbata tengo guata (bata...?) pero no soy un conchesumadre como todos los canosos como todos los que usan corbata</p> | <p>La práctica docente, debe pretender generar una práctica social particular</p> |
| JHZ.E1.25 | <p>J.P. y a tu juicio los estudiantes en tu clase de Geografía logran significar los contenidos para su vida diaria.</p> | |
| JHZ.E1.26 | <p>PG. Chucha eso tendrías que preguntárselo a los cabros, no seria yo tan arrogante para decir si los aprendizajes son significativos, yo trato que sean significativos pero no se, ahí uno tiene que ser súper humilde y si pensad que prácticamente</p> | |

| | | |
|--|---|--|
| | <p>naciste para dedicarte a esto también tuve que ser humilde, no pasarte películas yo trato que sean significativos justamente en estas dimensiones que te planteo yo y en esta actitud discursiva que es la que uno permanentemente tiene por eso te decía recién, si tu no emocionad no vai a sacar nada y quizás, ya no lo significativo tenga que ver con lo de Vogotzki, Ausubel no, bien Vigotzki ídolo, Ausubel también, mas o menos ídolo pero si tu no te planteai o no te Sali de la matriz esta que la universidad te enseña que los aprendizajes significativos son tales y cuales es como repetir una receta que en la vida lo que gana, no es tan así, no es tan así porque, habría que de significativo podría tener el concepto de ciudadanía pa un niño que tiene 14 años, que a lo mas juega play station, ve televisión a la pelota que su papa trabaja en cualquier wea que gana 135 lucas que es el mínimo que se chupa la mitad de la plata, que la mama anda al 3 y al 4 haciendo maravillas pa criar a sus 4 hermanos, ninguno de los dos tiene idea de si Longueira es comunista o de derecha porque Longueira habla por el pueblo y tienes (...) y tu le deci que eres ciudadano podi transformar el mundo y wea, no uno tiene que plantearse desde la humildad de un individuo porque uno si no no puede hacer nada `poh, la humildad de un individuo es decir voy a tratar de apostar con esta wea voy a tratar de apostar por esta mirada critica que ojala que los cabros de ... cuanto de esto y lo otro pero no se, yo decía que la adolescencia es una etapa bien sabes, también a pesar de todos los problemas que trae, tratar un adolescente es la wea mas difícil que hay, mas que la suegra, pero también hay otra sabiduría que es la sabiduría popular, yo confié mucho en eso que mas allá de este momento que en donde la mitad de los pobres votan por gente que no tendría por que votar, otro cuento , las circunstancias históricamente es cuando tu le decí a los apoderados porque los apoderados vienen a reclamar, reclaman como profe, puta pusieron tantos uno, que aquí y allá y le digo que quiere si su hijo esta corriendo una carrera de 100 metros planos con otros cabritos por un espacio en la sociedad, una carrera que usted perdió, eso es dramático, es una forma</p> | |
|--|---|--|

| | | |
|--|--|--|
| | <p>media bruta... si tu le trasmites mas o menos lo mismo a los hiquillos ahora yo trato de ser bien franco con los chiquillos, si lo que tienen que aprender ustedes es la cultura oficial, por que no se pueden decir garabatos en la sala? Por que nos reímos como se ríen en morande o como se ríe la eli, todos estos nuevos patrones de fundo en la televisión chilena, nos reímos del estilo de hablar popular, porque de eso se ríen en todos esos programas, o la cuarta festina con todos esos conceptos, por que no festinan con la forma de hablar de los cuicos, claro porque lo claramente lo equivocado es lo popular entonces a estos patrones se sienten orgullosos de tener trabajadores que hablan de corrido y que tratan de hablar como ellos, bueno y si nos vamos a la clase media es peor la weaita.</p> | |
|--|--|--|

Macro Estructuras semánticas
Entrevista 1.

- MES.1** **Aprendizaje experiencial**
- MES.2** **Carencia de recursos**
- MES.3** **Educación Experiencial**
- MES.4** **Formación Geográfica de carácter experiencial.**
- MES.5** **Contexto social, del establecimiento como limitante.**
- MES.6** **Contexto social del establecimiento como limitante del aprendizaje.**
- MES.7** **Contexto económico social como limitante para el aprendizaje**
- MES.8** **Trabajo adolescente como limitante del aprendizaje.**
- MES.9** **Contexto, como espacio determinante para la labor educativa.**
- MES.10** **Geografía aprendida desde el entorno inmediato.**
- MES.11** **Conceptos geográficos disciplinarios, descontextualizados en base a la realidad de los estudiantes.**
- MES.12** **Datos no permiten generar una proposición**
- MES.13** **Escasez de recursos, como limitantes de la enseñanza.**
- MES.14** **Escasez de recursos tecnológicos, como limitantes de la enseñanza de la Geografía.**
- MES.15** **La disciplina Geográfica, se encuentra alejada de la experiencia de los estudiantes.**
- MES.16** **La Geografía enseñada debe ser útil para la vida de los estudiantes.**
- MES.17** **El problema de la Geografía en el aula, es la contextualización de sus contenidos.**
- MES.18** **Los PME se ven solo como materiales, creados para contextos tipos, alejados de los contextos de pobreza.**
- MES.19** **Cursos de mejoramientos, descontextualizados a la realidad de aula.**
- MES.20** **La enseñanza de la Geografía debe trabajar sobre los espacios cotidianos de los estudiantes.**
- MES.21** **Desigualdad educacional**
- MES.22** **Desigualdad educacional.**
- MES.23** **Dinámicas sociales, determinan la calidad de la educación.**
- MES.24** **Geografía poco significativa, en espacios de pobreza.**
- MES.25** **Educación en contexto de pobreza, adquiere sentido desde un sustento emocional.**
- MES.26** **Desigualdad educativa.**
- MES.27** **Formación en valores, condicionada por los valores hegemónicos en el contexto inmediato.**
- MES.28** **Contenidos como posibilitadores de la enseñanza en valores.**
- MES.29** **Relativización de la igualdad como estrategia de enseñanza.**
- MES.30** **No permite hacer asociaciones.**
- MES.31** **Comportamiento social promovido, es de carácter reproductor.**

- MES.32** Las practicas pedagógicas, promueven la formación de sujetos activos socialmente.
- MES.33** Organización disciplinar propuesta por el currículum, es de carácter arcaico.
- MES.34** Debe existir practicas disciplinares diferenciadas, en las áreas de ciencias sociales.
- MES.35** Formación inicial de docentes, de carácter general en las distintas disciplinas.
- MES.36** Los sistemas de evolución estándar (PSU) apuntan a un saber específico.
- MES.37** Las practicas educativas, no generan sujetos transformadores.
- MES.38** Los idearios de los docentes, son de carácter transformador.
- MES.39** Geografía, como estudio del medio.
- MES.40** Un contexto diverso, en ámbitos cognitivos, condiciona el uso de estrategias diferenciadas.
- MES.41** Materiales individualizantes.
- MES.42** Los proyectos propuestos por el ministerio, están descontextualizados a la realidad local.
- MES.43** Geografía escolar, de carácter físico.
- MES.44** Los procedimientos potenciabes en Geografía son de carácter manual.
- MES.45** Geografía como ciencia de lo práctico.
- MES.46** Dificultad de la enseñanza, en el carácter práctico de la disciplina.
- MES.47** Contexto, condiciona las formas de enseñanza.
- MES.48** Las propuestas del currículum no son aplicables, a contextos institucionales de pobreza.
- MES.49** Al no existir propuestas elaboradas por el establecimiento, existen postulados fácticos.
- MES.50** Los aprendizajes esperados no son importantes solo importan los resultados.
- MES.51** El rol del docente es fundamental, para el aprendizaje.
- MES.52** La Geografía no tiene relevancia para la vida de los estudiantes, en contextos de pobreza.
- MES.53** En la práctica no se promueve una práctica social.
- MES.54** El contexto educativo, determina los idearios personales de los docentes, transformándolos.
- MES.55** Sin interés de los estudiantes por el contenido, no hay aprendizaje.
- MES.56** Relación entre educación media y de adultos, parte de un ciclo educacional.
- MES.57** La Geografía como concientizadora de una conciencia planetaria.
- MES.58** La disciplina Geográfica, enseñada desde lo práctico.
- MES.59** Para entender un contenido geográfico es necesario entender el carácter de sistema que tiene el entorno.
- MES.60** La codificación de la información de los estudiantes, depende de múltiples condicionantes.
- MES.61** La significación depende de ejemplos contextualizados en la realidad de los estudiantes.

Macro Estructuras semánticas

Entrevista 2.

- MES.1 Participación ciudadana ligada al carácter electoral.
- MES.2 Aprendizaje ligado al contexto de desarrollo cognitivo
- MES.3 Geografía asociada al espacio natural
- MES.4 Disciplinas y enseñanza diferenciada.
- MES.5 Empleo de materiales en cuanto disponibilidad institucional.
- MES.6 Enseñanza y aprendizaje, en base a manualidades.
- MES.7 Integración, en base a contenidos diferenciados.
- MES.8 Diferencias de estrategias, ligadas a características socio – económicas, se asocia a discriminación.
- MES.9 Escasez de materiales condicionan la práctica docente.
- MES.10 La escasez de materiales es absorbida por los docentes.
- MES.11 Escasez de recursos tanto de la institución como de los estudiantes.
- MES.12 Didáctica como sustantivo.
- MES.13 Carencia de recursos, como problema para la enseñanza.
- MES.14 Geografía como una disciplina objetiva.
- MES.15 Procedimientos como manualidades prácticas.
- MES.16 Actitudes de la enseñanza de la Geografía, ligadas al mundo laboral
- MES.17 Geografía como instancia práctica de la historia.
- MES.18 Perdida de espacio disciplinar de la Geografía en el currículum.
- MES.19 Geografía como materialidad de la historia
- MES.20 Baja expectativa de los estudiantes, se relaciona con la poca expectativa de ellos.
- MES.21 Valor de la enseñanza en cuanto expectativas del profesor
- MES.22 Enseñanza ligada a contenidos significantes de la formación del docente
- MES.23 Estrategias relacionadas, más que con el currículum con el contexto.
- MES.24 Disciplina como sustento de las herramientas pedagógicas.
- MES.25 Geografía como base de la historia.
- MES.26 Potenciar prácticas sociales particulares, no es el fuerte de la disciplina Geográfica.
- MES.27 Enseñanza en base características sociales cooperativas

- MES.28** Enseñanza en base a nociones de escala.
MES.29 Aprendizaje mínimo de objetivos, de los estudiantes.
MES.30 Aprendizaje significativo, mínimo.

Macro Estructuras semánticas

Entrevista 3

- MES.1** Estrategias descontextualizadas.
MES.2 Terrenos como estrategias de enseñanza, asociados a un carácter físico de la enseñanza.
MES.3 Enseñanza Geográfica de carácter práctico.
MES.4 El sistema administrativo establece trabas para la generación de una enseñanza de carácter experiencial en la Geografía.
MES.5 Enseñanza de la Geografía de carácter experiencial.
MES.6 Dicotomía entre discurso y práctica, en cuanto a las propuestas curriculares.
MES.7 Contexto educacional, promueve una enseñanza de la Geografía de carácter tradicional.
MES.8 Necesidad de la enseñanza de la Geografía, de poner en situación Geográfica al estudiante, para detonar un aprendizaje.
MES.9 Evaluación como calificación, ligada a las prácticas escolares.
MES.10 Aprendizaje de carácter experiencial.
MES.11 Privilegio de la institución educativa de la disciplina más que del aprendizaje.
MES.12 Falta de recurso y materiales para la generación de estrategias.
MES.13 Las estrategias de los estudiantes, en cuanto a resolución de problemas, van en contradicción a las pensadas por el establecimiento.
MES.14 Problemática del establecimiento educacional, para apoyar las innovaciones.
MES.15 Material didáctico, ligado a los recursos de carácter audio visual.
MES.16 Necesidad de establecer una enseñanza que posibilite un aprendizaje en cuanto a contenidos inestables, y contextuales.
MES.17 Importancia de establecer redes de apoyo.
MES.18 Establecimiento de concepciones sociales de la disciplina.

- MES.19** La enseñanza aprendizaje, es derivada de los contextos sociales, donde espacialmente se ubican los sujetos.
- MES.20** La Geografía es concebida con el estudio de la sociedad, en espacio determinado.
- MES.21** Enseñanza de la Geografía, se ubica espacios marginales, en cuanto a la perspectiva curricular.
- MES.22** Geografía como disciplina, dirigida a cumplir con ciertos objetivos ministeriales.
- MES.23** Educación, como búsqueda de producción de sujetos funcionales al sistema social.
- MES.24** La escuela como promotora de la adaptación social de los sujetos.
- MES.25** El currículo como promotor de un sistema de desigualdades.
- MES.26** La idea de tolerancia, en función de la tolerancia al sistema social.
- MES.27** Se potencia un tipo de comportamiento social con poca conciencia social.
- MES.28** Enseñanza de la Geografía apunta a la generación de un agente social concreto.
- MES.29** Desde el currículum, se promueve una práctica social pasiva.
- MES.30** Se concibe el conocimiento como interacción.
- MES.31** Nula existencia de trabajo interdisciplinario en la escuela.
- MES.32** Relevancia del carácter actitudinal de contenido, en el proceso de enseñanza Geográfica.
- MES.33** La enseñanza no promueve prácticas transformadoras en los sujetos.
- MES.34** La pedagogía como práctica promueve la búsqueda de la emancipación en los sujetos.
- MES.35** Geografía como base experiencial.

Macro Estructuras semánticas

Entrevista 4.

| | |
|---------------|--|
| MES.1 | Aprendizajes esperados orientados al desarrollo de competencias conceptuales de los estudiantes. |
| MES.2 | Las competencias conceptuales, se relación con el manejo de relaciones entre lo concreto y abstracto |
| MES.3 | La enseñanza potencia, un desarrollo conceptual, necesario para la comprensión de la sociedad. |
| MES.4 | Los conceptos disciplinares, se orientan al entendimiento de la realidad. |
| MES.5 | El saber conceptual de la escuela, se potencia con las distintas gamas de saberes (Familia, Entorno, etc) |
| MES.6 | La educación busca establecer, un transito entre lo concreto y lo abstracto, en base a perspectivas conceptuales. |
| MES.7 | La enseñanza, se establece bajo categorías conceptuales que apuntan a la comprensión de la realidad. |
| MES.8 | Los conceptos disciplinares, se orientan al entendimiento de la realidad. |
| MES.9 | El saber conceptual de la escuela, se potencia con las distintas gamas de saberes (Familia, Entorno, etc) |
| MES.10 | La educación busca establecer, un transito entre lo concreto y lo abstracto, en base a perspectivas conceptuales. |
| MES.11 | La enseñanza, se establece bajo categorías conceptuales que apuntan a la comprensión de la realidad. |

| | |
|--------|--|
| MES.12 | La educación, no es una institución neutra. |
| MES.13 | La didáctica, necesita potenciar un manejo conceptual a los estudiantes, que les permita transitar entre lo concreto y lo abstracto. |
| MES.14 | Una de las intenciones de la educación es enseñar a pensar a los estudiantes. |
| MES.15 | Es necesario, comunicar los sentidos, intereses a los estudiantes, para potenciar un trabajo conjunto. |
| MES.16 | Los materiales para la enseñanza, pueden ser objetos que provengan del quehacer cotidiano de los estudiantes. |
| MES.17 | Las estrategias de enseñanza, dependen de la capacidad de creadora del docente, más que de la capacidad económica de la institución escolar. |
| MES.18 | Tensionar conceptos cotidianos, posibilita el establecimiento de significaciones en los estudiantes. |
| MES.19 | La didáctica, pierde su relación con la enseñanza, cuando no existe una claridad en la orientación (intensión) que la sustenta. |
| MES.20 | La educación, se torna como un sistema de interacción, con agentes con distintos lenguajes. |
| MES.21 | La finalidad de la Geografía, apunta a buscar bases conceptuales para comprender los sucesos de la sociedad contemporánea. |
| MES.22 | El sistema educativo actual, busca tener alumnos competentes con un mundo globalizado. |
| MES.23 | Los PME, deben apuntar al empleo de los territorios de saberes , que apunten a ampliar los espacios de desarrollo de los estudiantes. |
| MES.24 | Se necesita un trabajo de contextulización del conocimiento |
| MES.25 | La educación necesita, establecer espacios reales de aprendizaje |
| MES.26 | La PME, debieran apuntar a los espacios de aprendizaje. |
| MES.27 | Las condiciones socioeconómicas de los agentes educativos (padres, apoderados, institución); no determinan el tipo de desarrollo educacional de los agentes. |
| MES.28 | El carácter socioeconómico, no condiciona tanto como las actitudes predispuestas de los agentes educativos. |
| MES.29 | La educación, permite transformar las condicionantes de los agentes. |
| MES.30 | Los profesores y estudiantes deber asumir un rol de gestores del currículum. |
| MES.31 | La escuela como institución, debe apuntar a la generación autónoma de proyectos de vida de los estudiantes. |
| MES.32 | El establecimiento de un proyecto de vida, permite romper las condicionantes que se encuentran en las realidades de los estudiantes. |
| MES.33 | El currículum oficial, promueve la reproducción de un sistema social particular. |
| MES.34 | El desarrollo de habilidades conceptuales, procedimentales y actitudinales, permite a los estudiantes dar sentido a las prácticas educativas. |

| | |
|---------------|---|
| MES.35 | Los fundamentos que producen el currículum, promueven un carácter reproductor de la sociedad. |
| MES.36 | La innovación como concepto, se establece en un sentido economicista. |
| MES.37 | Los conceptos de autonomía y decisión, establecen en base nociones de consumo. |
| MES.38 | El sistema educativo promueve una formación ciudadana de carácter clásico. |
| MES.39 | Ciudadanos como consumidores |
| MES.40 | La condición pedagógica inicial, para la generación de un aprendizaje, se relacionan con un profesor como gestor |
| MES.41 | Las condiciones básicas para la generación de un aprendizaje, se relacionan con la idea de profesor como gestor. |
| MES.42 | El docente debe jugar un rol de carácter gestor del currículum, que sea motivador y facilitador de los proceso educativos; así mismo, que logra una relación empática con los estudiantes. |
| MES.43 | La práctica docente, debe pretender generar una práctica social particular |

CATEGORIAS PARA EL ANÁLISIS

Para el desarrollo del presente trabajo, fue necesario construir categorías que permitieran agrupar las macro estructuras semánticas (MES) desprendidas de las entrevistas. Dichas categorizaciones se desprendieron de la teoría en su conjunto, y fueron fundamentales para construir un argumento que permitiera dar un hilo conductor narrativo en la presentación de los hallazgos de la investigación trabajada.

Durante la construcción de proposiciones, y macroestructuras semánticas en las distintas entrevistas, recogimos ciertas continuidades de discursos, siendo el momento de la generación de MES, las que dieron mayor evidencia de lo anterior, en base a esto se decidió agrupar dichas MES en categorías más amplias que permitieran elaborar un discurso más organizado y claro.

Dichas categorías son las que presentamos a continuación, con las respectivas MES, y la identificación de pertenecía a la entrevista particular a la cual pertenecen, según el orden del anexo que anteriormente se ha presentado.

| Educación Experiencial | Escasez de recursos | Contexto como limitante | Contextualización del saber geográfico | Desigualdades en educación |
|-----------------------------------|----------------------------|--------------------------------|---|---------------------------------------|
| Mes.1 (ent. 1) | Mes.2 (ent. 1) | Mes.5 (ent. 1) | Mes.17 (ent. 1) | Mes.21 (ent. 1) |
| Mes.3 (ent. 1) | Mes.13 (ent. 1) | Mes.6 (ent. 1) | Mes.19 (ent. 1) | Mes.22 (ent. 1) |
| Mes.4 (ent. 1) | Mes.14 (ent. 1) | Mes.7 (ent. 1) | Mes.22 (ent. 1) | Mes.26 (ent. 1) |
| Mes.10 (ent. 1) | Mes.9 (ent. 2) | Mes.9 (ent. 1) | Mes.48 (ent. 1) | Mes.25 (ent. 3) |
| Mes.15 (ent. 1) | Mes.10 (ent. 2) | Mes.8 (ent. 1) | Mes.52 (ent. 1) | |
| Mes.20 (ent. 1) | Mes.13 (ent. 2) | Mes.18 (ent. 1) | Mes.42 (ent. 1) | |
| Mes.58 (ent. 1) | Mes.11 (ent. 2) | Mes.47 (ent. 1) | Mes.61 (ent. 1) | |
| Mes.11 (ent. 1) | Mes.5 (ent. 2) | Mes.54 (ent. 1) | Mes.34 (ent. 1) | |
| Mes.16 (ent. 1) | Mes.12 (ent. 3) | Mes.23 (ent. 2) | Mes.40 (ent. 1) | |
| Mes.5 (ent. 3) | | Mes.4 (ent. 3) | Mes.60 (ent. 1) | |
| Mes.8 (ent. 3) | . | Mes.11 (ent. 3) | Mes.2 (ent. 2) | |
| Mes.10 (ent. 3) | . | Mes.6 (ent. 3) | Mes.6 (ent. 2) | |
| Mes.35 (ent. 3) | | Mes.14 (ent. 3) | Mes.8 (ent. 2) | |
| Mes.16 (ent. 4) | | Mes.19 (ent. 3) | Mes.1 (ent. 3) | |
| Mes.23 (ent. 4) | | | Mes.5 (ent. 4) | |
| Mes.25 (ent. 4) | | | Mes.24 (ent. 4) | |
| Mes.26 (ent. 4) | | | | |

| Educación en contextos de pobreza y privilegio una formación moral | Formación en valores | Comportamiento reproductor | Geografía como ciencia Práctica | Promoción en las prácticas educativas de un sujeto activo socialmente |
|---|-----------------------------|-----------------------------------|--|--|
| Mes.25 (ent. 1) | Mes.27 (ent. 1) | Mes.31 (ent. 1) | Mes.2 (ent. 1) | Mes.32 (ent. 1) |
| | Mes.28 (ent. 1) | Mes.37 (ent. 1) | Mes.3 (ent. 2) | Mes.28 (ent. 3) |
| | Mes.29 (ent. 1) | Mes.7 (ent. 1) | Mes.4 (ent. 2) | Mes.34 (ent. 3) |
| | Mes.32 (ent. 2) | Mes.9 (ent. 1) | Mes.17 (ent. 2) | Mes.29 (ent. 4) |
| | | Mes.8 (ent. 1) | Mes.19 (ent. 2) | Mes.30 (ent. 4) |
| | | Mes.18 (ent. 1) | Mes.25 (ent. 2) | Mes.40 (ent. 4) |
| | | Mes.47 (ent. 1) | Mes.2 (ent. 3) | Mes.41 (ent. 4) |
| | | Mes.54 (ent. 1) | | Mes.42 (ent. 4) |
| | | Mes.23 (ent. 3) | | Mes.43 (ent. 4) |
| | | Mes.24 (ent. 3) | | |
| | | Mes.26 (ent. 3) | | |
| | | Mes.27 (ent. 3) | | |
| | | Mes.29 (ent. 3) | | |
| | | Mes.33 (ent. 3) | | |
| | | Mes.22 (ent. 4) | | |
| | | Mes.27* (ent. 4) | | |
| | | Mes.28* (ent. 4) | | |
| | | Mes.31* (ent. 4) | | |
| | | Mes.30* (ent. 4) | | |
| | | Mes.32 (ent. 4) | | |
| | | Mes.33 (ent. 4) | | |
| | | Mes.35 (ent. 4) | | |
| | | Mes.36 | | |

| Enseñanza en Manualidades | Enseñanza Aprendizaje en base a manualidades | Evaluación como calificación. | Estrategias de los estudiantes en contradicción a las del sistema educativo | Enseñanza Geográfica promovida por la escuela de carácter tradicional |
|----------------------------------|---|--------------------------------------|--|--|
| Mes.15 (ent. 2) | Mes.20 (ent. 2) | Mes.9 (ent. 3) | Mes.13 (ent. 3) | Mes.7 (ent. 3) |
| Mes.16 (ent. 2) | Mes.21 (ent. 2) | | | Mes.15 (ent. 3) |
| Mes.6 (ent. 2) | | | | Mes.18 (ent. 3) |
| Mes.3 (ent. 3) | | | | Mes.21 (ent. 3) |
| | | | | Mes.22 (ent. 3) |

| Establecer una enseñanza de carácter reflexivo e interpretativo | Concepciones actuales de la disciplina Geográfica | Enseñanza aprendizaje en base a competencias conceptuales | Redes de apoyo | Educación no neutra |
|--|--|--|-----------------------|----------------------------|
| Mes.16 (ent. 3) | Mes. 20 (ent. 3) | Mes.1 (ent. 4) | Mes.17 (ent. 3) | Mes 12 (ent. 4) |
| Mes.30 (ent. 3) | Mes.4 (ent. 4) | Mes.2 (ent. 4) | | |
| Mes.4 (ent. 4) | | Mes.3 (ent. 4) | | |
| Mes.7 (ent. 4) | | Mes.6 (ent. 4) | | |
| Mes.8 (ent. 4) | | Mes.7 (ent. 4) | | |
| Mes.17* (ent. 4) | | Mes.13 (ent. 4) | | |
| Mes.18* (ent. 4) | | Mes.14 (ent. 4) | | |
| Mes.21* (ent. 4) | | Mes.18 (ent. 4) | | |
| | | Mes.21 (ent. 4) | | |

| |
|-----------------------------------|
| Sentidos Comunicativos |
| Mes.15 (ent. 4) |
| Mes. 19* (ent. 4) |
| Mes.20* (ent. 4) |
| Mes.34* (ent. 4) |
| |
| |
| |
| |