



UNIVERSIDAD ACADEMIA DE HUMANISMO CRISTIANO.
ESCUELA DE EDUCACIÓN.

LA CIUDADANÍA MEDIO AMBIENTAL: MODALIDADES DE
IMPLEMENTACIÓN DIDÁCTICA EN LOS TEXTOS ESCOLARES
LICITADOS DE HISTORIA, GEOGRAFÍA Y CIENCIAS SOCIALES DE 7°Y
8° BÁSICO.

Alumno: Arenas Wilson, Pedro Emilio.

Profesor Tutor: Jiménez Morales, María Soledad.

Profesor Informante: Sepúlveda, Ulises.

Tesis Para Optar Al Grado De Licenciado En Educación.
Tesis Para Optar Al Título De Profesor De Historia y Ciencias Sociales.
Santiago, 2009.

“Primero fue necesario civilizar al hombre en su relación con el hombre. Ahora es necesario civilizar al hombre en su relación con la naturaleza y los animales”.

Víctor Hugo.

*A quienes el destino ha puesto en mi camino y apoyaron cada
uno de mis pasos.*

ÍNDICE.

Introducción.....	19
Capítulo I: Contexto Introdutorio.....	23
1. Planteamiento del problema.....	24
2. Relevancia del tema.....	27
3. Pregunta de investigación y objetivos.....	40
3.1. Pregunta de investigación.....	40
3.2. Objetivo general.....	40
3.3. Objetivos específicos.....	40
Capítulo II: Marco de Referencia.....	42
1. Currículum: Aproximaciones al concepto	43
1.1. Acercamiento al currículum.....	43
1.2. El currículum: cruce de múltiples prácticas.....	47
2. Acercamiento a la teoría, práctica y diseño curricular.....	59
3. Alguna visiones críticas sobre el currículum.....	66

3.1. Reproducción cultural y hegemonía.....	66
3.2. Control y vigilancia.....	71
4. Currículum y didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales.....	77
5. La Reforma Educacional chilena.....	84
5.1. Introducción: situación previa y global.....	84
5.2. Chile: realidad inicial.....	86
5.3. Los objetivos de la Reforma Educacional.....	88
5.4. Políticas educativas chilenas que dan vida y forma a la Reforma (visión cronológica.....	91
6. La Reforma Curricular.....	95
6.1. Acercamiento a la Reforma Curricular.....	95
6.2. ¿Cuáles son los fundamentos de la Reforma Curricular chilena?.....	98
6.3. Ley Orgánica Constitucional de Educación (LOCE).....	99
6.4. El proceso de elaboración.....	102
7. La Transversalidad en el currículum de educación media.....	109
7.1. Los Objetivos Fundamentales Transversales y sus características.....	112
8. La Educación Ambiental y la Ciudadanía Medioambiental en el Marco Curricular Vigente y en lo Planes y Programas de estudio de Historia y Ciencias Sociales.....	119
8.1 Definiciones generales sobre Educación Ambiental desde el Ministerio de Educación.....	119
8.2. Definiciones generales sobre Ciudadanía Medioambiental desde el Ministerio de Educación.....	121

8.3. Tratamiento de la Educación Ambiental y formación de la Ciudadanía Medioambiental en el Marco Curricular Vigente y en los Planes y Programas de estudio de Historia y Ciencias Sociales.....	121
9. El Marco Curricular Vigente de enseñanza básica-media y su Ajuste.....	126
9.1 ¿Qué es el Marco Curricular Vigente de enseñanza media?.....	126
9.2. ¿Cuándo nace la Propuesta de Ajuste al Marco Curricular Vigente?.....	127
9.3. Las Propuestas de Ajustes al Marco Curricular Vigente.....	131
10. Fundamentos a los Ajustes del Marco Curricular Vigente.....	133
10.1. Causas de los Ajustes a los Marcos Curriculares Vigente.....	135
10.2. Objetivos del Ajuste Curricular: ¿Qué busca?.....	136
11. Los Fundamentos del Ajuste Curricular en Historia, Geografía y Ciencias Sociales.....	137
11.1. ¿Cuáles son los propósitos formativos del sector?.....	137
11.2. ¿Qué objetivos busca el Ajuste Curricular de Historia, Geografía y Ciencias Sociales?.....	138
11.3. Las principales modificaciones para favorecer la implementación del Ajuste Curricular.....	139
12. La Propuesta de Ajuste Curricular de los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios para Historia, Geografía y Ciencias Sociales en 7° y 8° año básico.....	140
12.1. Fundamentos didácticos y epistemológicos.....	140
12.2. Recuadro comparativo entre los Objetivos Fundamentales de Estudio y Comprensión de la Sociedad (Marco Curricular Vigente) y los Objetivos	

Fundamentales de Historia, Geografía y Ciencias Sociales para 7° y 8° año básico.....	142
12.3. Puntos en común y diferencias en los Objetivos Fundamentales de Estudio y Comprensión de la Sociedad (Marco Curricular Vigente) e Historia, Geografía y Ciencias Sociales (Ajuste Curricular) en 7° y 8° año básico.....	146
12.4. Cuadro comparativo entre los Contenidos Mínimos Obligatorios de Estudio y Comprensión de la Sociedad (Marco Curricular Vigente) e Historia, Geografía y Ciencias Sociales (Ajuste Curricular) en 7° y 8° año básico.....	148
13. Textos escolares y diseño pedagógico: ¿Qué es un texto escolar?.....	161
13.1. Un nuevo tema dentro de la investigación educativa en Chile.....	162
14. Definiciones sobre Texto Escolar.....	164
15. Orígenes del uso del texto escolar.....	168
15.1. ¿Desde cuándo se inició su uso?.....	168
15.2 ¿Por qué se comenzó a utilizar el texto escolar?.....	171
16. La importancia del diseño gráfico y la iconografía en los textos escolares.	172
16.1 La sociedad de las imágenes.....	173
17. Diseño pedagógico del texto escolar.....	176
17.1 ¿Qué es Diseño Pedagógico?.....	176
17.2. La importancia del diseño pedagógico.....	178
17.3. Estructura del diseño pedagógico del texto de estudio licitado perteneciente a Historia, Geografía y Ciencias Sociales de 7° año básico. Editorial Mare Nostrum. Año 2009.....	179
18. Evaluación del texto escolar.....	181

18.1. Estudios previos en Chile para determinar la elección y uso del texto escolar.....	182
18.2. La propuesta para evaluar.....	184
19. El texto escolar como medio de enseñanza.....	186
19.1. Funciones generales del texto escolar dentro del aula.....	186
19.2. Los roles del texto escolar fuera del aula.....	190
19.3. La relación Profesor-Alumno dentro del aula: el texto escolar como intermediario.....	191
20. Visiones críticas: la existencia de posiciones alternativas sobre el texto escolar.....	192
20.1. El texto escolar como dispositivo de control.....	193
20.2. El texto escolar como dispositivo de vigilancia.....	196
20.3. El texto escolar como dispositivo de reproducción cultural.....	196
21. Uso del Texto Escolar en Chile.....	199
21.1. Requerimientos para la elaboración de los textos escolares.....	199
22. Estudio sobre uso del texto escolar en primer y segundo ciclo básico.....	200
22.1. Algunos resultados en torno a esta investigación.....	201
23. Los libros escolares licitados de Historia, Geografía y Ciencias Sociales para 7° y 8° año de educación básica: la incorporación del Ajuste Curricular.....	203
23.1. Datos generales de los textos licitados.....	203
24. Orígenes: ¿Cómo nace la Educación Ambiental?.....	204
24.1. ¿Por qué nace la Educación Ambiental?.....	208
24.2. La institucionalización de la Educación Ambiental.....	210

25. Definiciones sobre Educación Ambiental.....	213
25.1. Desde el Marco Legal chileno.....	213
25.2. Las definiciones de Educación Ambiental desde la ONU.....	215
25.3. Definiciones y finalidades de algunos autores con respecto a la Educación Ambiental.....	216
26. Los principios de la Educación Ambiental.....	221
26.1. Principios básicos desde el punto de vista ético.....	221
26.1.1. Las actitudes morales de la sociedad global hacia la naturaleza.....	221
26.1.2. Implicancias éticas y la acción.....	225
26.1.3. Compromiso ético del profesor.....	228
26.2. Principios básicos desde el punto de vista conceptual.....	229
26.2.1. El Medio Ambiente es un sistema.....	229
26.2.2. El Impacto Ambiental.....	231
26.2.3. Desarrollo Sostenible.....	232
26.3. Principios básicos desde el punto de vista metodológico.....	234
26.3.1. Las relaciones entre la escuela y el territorio.....	234
26.3.2. Problemas ambientales: su resolución.....	236
26.3.3. La elaboración de alternativas y toma de decisiones	237
27. La Educación Ambiental Formas, No Formal e Informal.....	238
27.1. Diferencias y semejanzas	238
28. Transversalidad de la Educación Ambiental desde la Metodología.....	240
28.1. ¿Cómo se trabaja la Educación Ambiental desde la Transversalidad educativa?.....	241

29. La Educación Ambiental en el Marco Curricular Chileno Vigente.....	243
29.1. La presencia de la Educación Ambiental en el Marco Curricular. Objetivos Fundamentales Transversales.....	243
29.2. La presencia de la Educación Ambiental en el Sector Curricular de Historia y Ciencias Sociales.....	245
29.3. La Educación Ambiental en los Objetivos Fundamentales y los Contenidos Mínimos Obligatorios de Historia y Ciencias Sociales.....	245
30. La Educación Ambiental en la Propuesta de Ajuste Curricular de Historia, Geografía y Ciencias Sociales para 7° y 8° año Básico.....	246
30.1. Objetivos Fundamentales de 7° año Básico.....	250
30.2. Objetivos Fundamentales de 8° año Básico.....	250
30.3. Contenidos Mínimos Obligatorios de 7° año Básico.....	252
30.4. Contenidos Mínimos Obligatorios de 8° año Básico.....	253
31. Los Textos Escolares licitados de Historia, Geografía y Ciencias Sociales para 7° y 8° año Básico y sus interpretaciones de los contenidos de Educación Ambiental.....	254
31.1. Texto escolar licitado de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de 7° año Básico.....	255
31.2. Texto escolar licitado de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de 8° año Básico.....	255
32. Ciudadanía Medioambiental: ¿Qué entendemos por Ciudadanía Medioambiental?.....	257
33. Definiciones sobre Ciudadanía: la Constitución Política de la República...257	

34. Educación Ambiental y Ciudadanía.....	262
34.1. El currículum como un espacio para fortalecer la Ciudadanía Medioambiental.....	264
34.2. El sector de Historia y Ciencias Sociales y la Ciudadanía Medioambiental	264
34.3. Educación Ambiental y Ciudadanía Medioambiental: razones para socavar las obsoletas formas de la enseñanza en Historia y Ciencias Sociales.....	266
35. Participación Ciudadana y Medio Ambiente.....	269
35.1. Instrumentos y ámbitos de participación desde la esfera gubernamental.....	274
36. La Ciudadanía Medioambiental en la Propuesta de Ajuste Curricular de Historia, Geografía y Ciencias Sociales para 7° y 8° año de Enseñanza Básica.....	274
36.1. ¿Está presente la formación de la Ciudadanía Medioambiental en el Ajuste Curricular para 7° año Básico?.....	277
36.2. ¿Está presenta la formación de la Ciudadanía Medioambiental en el Ajuste Curricular para 8° año Básico?.....	277
Capítulo III: Diseño Metodológico.....	283
1. Enfoque Metodológico.....	284
2. Tipo de Investigación.....	288
3. Selección de Muestras.....	291
4. Tipo de muestreo.....	294

5. Técnicas de análisis para la investigación de textos escolares.....	295
5.1. El análisis de Contenido.....	295
5.2. El Análisis Crítico del Discurso.....	298
5.3. Categorías de Análisis.....	301
5.3.1 Significados de Ciudadanía Medioambiental.....	301
5.3.1.1. Trabajo conceptual de <i>entorno natural</i>.....	301
5.3.1.2. Trabajo conceptual de <i>Medio Ambiente</i>.....	304
5.3.1.3. Trabajo conceptual de <i>Ciudadanía Medioambiental</i>.....	305
5.3.1.4. Relaciones entre Escuela y <i>Entorno Natural</i>.....	306
5.3.2. Propuestas didácticas para la apropiación de la Ciudadanía Medioambiental.....	306
5.3.2.1. Planteamientos para la apropiación de la Ciudadanía Medioambiental.....	306
5.3.2.2. Objetivos de aprendizajes de la Ciudadanía Medioambiental.....	307
5.3.2.3. Estrategias de aprendizajes de la Ciudadanía Medioambiental.....	308
5.3.2.4. Estrategias de Evaluación de la Ciudadanía Medioambiental.....	309
5.3.2.5. Vinculaciones con la realidad ambiental.....	309
Capítulo IV: Análisis	310
1. Análisis de la Unidad de Aprendizaje 7 '<i>Historia y Naturaleza</i>' del Texto para el Estudiante de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de 7° básico.....	311
1.1. Significados de '<i>Ciudadanía Medioambiental</i>'	311
1.1.1 Trabajo conceptual del '<i>Entorno Natural</i>'	311

1.1.2. Trabajo conceptual de <i>‘Medio Ambiente’</i>	318
1.1.3. Trabajo conceptual de <i>‘Ciudadanía Medioambiental’</i>	326
1.1.4 Relaciones entre Escuela y Entorno Natural.....	331
1.2. Propuestas didáctica para la apropiación de la Ciudadanía Medioambiental.....	333
1.2.1. Planteamientos didácticos para la apropiación de la Ciudadanía Medioambiental.....	333
1.2.2. Objetivos de Aprendizajes de la Ciudadanía Medioambiental.....	356
1.2.3. Estrategias de aprendizajes de la Ciudadanía Medioambiental.....	358
1.2.4. Estrategias de Evaluación de la Ciudadanía Medioambiental.....	361
1.2.5. Vinculaciones con la realidad ambiental.....	365
2. Análisis de la Unidad de Aprendizaje 6 <i>‘La Revolución Industrial’</i> del Texto para el Estudiante de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de 8° básico.....	367
2.1. Significados de <i>‘Ciudadanía Medioambiental’</i>	367
2.1.1. Trabajo conceptual del <i>‘Entorno Natural’</i>	367
2.1.2. Trabajo conceptual de <i>‘Medio Ambiente’</i>	371
2.1.3. Trabajo conceptual de <i>‘Ciudadanía Medioambiental’</i>	372
2.1.4. Relaciones entre Escuela y Entorno Natural.....	374
2.2. Propuestas didáctica para la apropiación de la Ciudadanía Medioambiental.....	374

2.2.1. Planteamientos didácticos para la apropiación de la Ciudadanía Medioambiental.....	374
2.2.2. Objetivos de Aprendizajes de la Ciudadanía Medioambiental.....	375
2.2.3. Estrategias de aprendizajes de la Ciudadanía Medioambiental.....	376
2.2.4. Estrategias de Evaluación de la Ciudadanía Medioambiental.....	377
2.2.5. Vinculaciones con la realidad ambiental.....	377
3. Análisis de la Unidad de Aprendizaje 7 ' <i>Historia y Naturaleza</i> ' de la Guía Didáctica para el Profesor de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de 7° básico.....	378
3.1. Significados de ' <i>Ciudadanía Medioambiental</i> '.....	378
3.1.1. Trabajo conceptual del ' <i>Entorno Natural</i> '.....	378
3.1.2. Trabajo conceptual de ' <i>Medio Ambiente</i> '.....	385
3.1.3. Trabajo conceptual de ' <i>Ciudadanía Medioambiental</i> '.....	390
3.1.4. Relaciones entre Escuela y Entorno Natural.....	391
3.2. Propuestas didáctica para la apropiación de la Ciudadanía Medioambiental.....	391
3.2.1. Planteamientos didácticos para la apropiación de la Ciudadanía Medioambiental.....	392
3.2.2. Objetivos de Aprendizajes de la Ciudadanía Medioambiental.....	397
3.2.3. Estrategias de aprendizajes de la Ciudadanía Medioambiental.....	400
3.2.4. Estrategias de Evaluación de la Ciudadanía Medioambiental.....	405
3.2.5. Vinculaciones con la realidad ambiental.....	406

4. Análisis de la Unidad de Aprendizaje ‘La Revolución Industrial’ de la Guía Didáctica para el Profesor de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de 8° básico.....	408
4.1. Significados de ‘Ciudadanía Medioambiental’	408
4.1.1. Trabajo conceptual del ‘Entorno Natural’.....	408
4.1.2. Trabajo conceptual de ‘Medio Ambiente’	409
4.1.3. Trabajo conceptual de ‘Ciudadanía Medioambiental’	411
4.1.4. Relaciones entre Escuela y Entorno Natural.....	412
4.2. Propuestas didáctica para la apropiación de la Ciudadanía Medioambiental.....	413
4.2.1. Planteamientos didácticos para la apropiación de la Ciudadanía Medioambiental.....	413
4.2.2. Objetivos de Aprendizajes de la Ciudadanía Medioambiental.....	414
4.2.3. Estrategias de aprendizajes de la Ciudadanía Medioambiental.....	416
4.2.4. Estrategias de Evaluación de la Ciudadanía Medioambiental.....	417
4.2.5. Vinculaciones con la realidad ambiental.....	418
Capítulo V: Conclusiones.....	419
Bibliografía.....	420

Recuadros.

Recuadro N° 1: Cronología de las políticas educativas

Recuadro N° 2: Ámbitos de acción de la Reforma

Recuadro N°3: Gradualidad de implementación de nuevos planes y programas de estudio en educación básica

Recuadro N° 4: Áreas de aprendizaje

Recuadro N° 5: Objetivos Fundamentales Transversales. Crecimiento y Autoafirmación Personal.

Recuadro N° 6: Objetivos Fundamentales Transversales. Desarrollo del Pensamiento.

Recuadro N° 7: Objetivos Fundamentales Transversales. Formación Ética

Recuadro N° 8: Objetivos Fundamentales Transversales. La Persona y su entorno.

Recuadro N° 9: Proceso de ajuste de los marcos curriculares.

Recuadro N° 10: Proceso de ajuste de los programas de estudio

Recuadro N° 11: Calendario de implementación de nuevos programas de estudio

Recuadro N° 12: Mejoras del ajuste curricular para los sectores de aprendizajes

Recuadro N° 13: Mejoras del ajuste curricular para las especialidades técnico-profesional

Recuadro N° 14: Mejoras del ajuste curricular respecto a los temas de organización del currículum

Recuadro N° 15: Comparación entre los objetivos fundamentales de estudio y comprensión de la sociedad y los objetivos fundamentales de historia, geografía y ciencias sociales para 7° y 8° año básico

Recuadro N° 16: Comparación entre los contenidos mínimos obligatorios de estudio y comprensión de la sociedad y los contenidos mínimos obligatorios de historia, geografía y ciencias sociales

Recuadro N° 17: Funciones del texto escolar en diversas épocas históricas

Recuadro N° 18: Estructura del diseño pedagógico del texto de estudio licitado perteneciente a historia, geografía y ciencias sociales, año 2009

Recuadro N° 19: Instrumento de evaluación de textos escolares para estudiantes

Recuadro N° 20: Variables y sus características del estudio sobre el uso del texto escolar en primer y segundo ciclo básico

Recuadro N° 21: Datos generales de los textos de estudio licitados

Recuadro N° 22: Países pioneros en la Institucionalización de la educación ambiental

Recuadro N° 23: Ámbitos educables del ser humano explícitos en la educación ambiental

Recuadro N° 24: Características de los ámbitos de la educación ambiental

Recuadro N° 25: Unidades y contenidos en donde la educación ambiental puede ser interpretada en 7° básico

Recuadro N° 26: Posibilidad de educación ambiental a partir de un objetivo fundamental y contenidos mínimo obligatorio

Recuadro N° 27: Unidades de aprendizaje del texto escolar de 7° básico que presentan explícitamente cuotas de ‘carga ecológica’

Recuadro N° 28: Ámbitos de participación ciudadana en materia medioambiental

Recuadro N° 29: Ámbitos de análisis de las unidades de aprendizajes estudiadas

Recuadro N° 30: Apartado didáctico del texto escolar de 7° básico donde se trabajan dinámicas medioambientales

Recuadro N° 31: Características de la iconografía presente en la unidad de aprendizaje 7 de 7° básico

Recuadro N° 32: Actividades iniciales

Recuadro N° 33: Actividad 2

Recuadro N° 34: Recursos didácticos que permiten la apropiación de la ciudadanía medioambiental

Recuadro N° 35: Representación de una estrategia de autoevaluación de la ciudadanía medioambiental

Recuadro N° 36: Actividad inserta en la guía didáctica donde se orienta hacia la identificación y relación de conceptos

Recuadro N° 37: Síntesis y relación de conceptos aplicables al trabajo conceptual de entorno natural

Recuadro N° 38: Identificación y aplicación de conceptos relacionados con el entorno natural

Recuadro N° 39: Actividad complementaria presente en la guía didáctica para el profesor

Recuadro N° 40: Actividad complementaria presente en la guía didáctica para el profesor

Recuadro N° 41: Secciones del diseño pedagógico que estructura a la guía didáctica para el profesor

Introducción.

La educación ambiental ha entrado en una etapa de auge durante la última década. La situación medioambiental actual, desde el punto de vista local y global, lo amerita. Nuestro país también ha mostrado significativos avances materia educativa-ambiental: con la vuelta a la democracia hemos sido testigos de que, poco a poco, se han estructurado mecanismos pedagógicos que estimulan el acercamiento al espacio ecológico.

También la sociedad civil ha ido abriéndose camino en lo que respecta a su participación dentro de la esfera medioambiental. Esto es necesario destacarlo ya que en no pocas ocasiones hemos sido sorprendidos por organizaciones no gubernamentales o por simples ciudadanos que hacen frente, manifestándose, a los abusos ecológicos y catástrofes que producen sobre el entorno natural las empresas nacionales o internacionales que explotan los recursos naturales.

La educación ambiental lleva pocas décadas institucionalizada en los diversos sistemas educativos del mundo. Francia, Inglaterra y Suecia fueron los países pioneros en poner en práctica la educación ambiental al servicio de sus escuelas.

Estos países, a partir de 1960, miraron más allá, percatándose de que urgentemente era necesario promover cambios radicales en las personas, modificaciones en sus comportamientos y relaciones sobre el medio ambiente.

La educación era la herramienta fundamental para lograr dicho propósito. Si no se lograba algún avance en las formas que tenían las sociedades de explotar los recursos naturales, formar un nuevo tipo de conciencia o reducir la contaminación emitida por las grandes industrias mundiales, poco a poco seríamos testigos del aniquilamiento del planeta.

Gracias a la introducción de la educación ambiental en las escuelas y sistemas educativos superiores del mundo se ha podido lograr algo fundamental en la actualidad: formar conciencia ecológica en los ciudadanos. Es lo que hasta hace pocos años atrás se conoce bajo el nombre de '*ciudadanía medioambiental*'. La ciudadanía es participación en la sociedad, pero no solamente limitada bajo conceptos legales. Por el contrario, la ciudadanía es participación desde las bases, organización, lucha, resistencia, presión, en definitiva, '*empoderamiento*'.

La ciudadanía, estructurada de forma natural desde la sociedad civil y no puesta en escena solamente a partir de las dinámicas de sufragio o eleccionarias, presiona sobre la sociedad política y a los estratos poderosos haciéndoles sentir sus quejas, peticiones, derechos, etc. La ciudadanía es vida y *acción*.

Es así como la ciudadanía en los últimos años ha volcado su atención al espacio medioambiental. Ha visto como la naturaleza ha sido destruida y contaminada sin ningún pudor ya sea por los mismos habitantes del planeta, a través de sus pequeños y cotidianos actos, como también por factorías multinacionales que

aniquilan la flora y fauna a su paso. El sistema económico imperante favorece a que sucedan grandes catástrofes medioambientales, también ayuda en gran medida la escasa o nula regulación ambiental que hay en la totalidad de los países subdesarrollados y en vías de desarrollo.

Sin embargo la ciudadanía se ha volcado hacia las calles para protestar. La organización medioambiental, es decir, la creación de espacios para llevar a cabo procesos de protección a los entornos naturales, ha provocado cambios significativos a nivel gubernamental y hacia el empresariado. Obviamente falta mucho todavía para generar cambios radicales, pero la ciudadanía poco a poco ha demostrado su capacidad organizativa y de lucha frente a los abusos que sufre la naturaleza.

Como futuro profesor de Historia y Ciencias Sociales me llama profundamente la atención observar las formas en que podemos introducir en las clases la educación ambiental y la formación de la ciudadanía medioambiental, como vía para colaborar con *'un granito de arena'* es esta ardua tarea de formar nuevas conciencias canalizadas hacia el ambientalismo, una nueva ética hacia la naturaleza y estimular a los alumnos y alumnas a que lleven a cabo un compromiso con ellos mismos y el medio ambiente: generar modificaciones en sus relaciones y comportamientos hacia el medio natural. Posibilitar a nuestros estudiantes a que vivan la ciudadanía medioambiental.

De este modo, resulta útil investigar sobre las formas de implantación didáctica de la ciudadanía medioambiental en los textos escolares de Historia y Ciencias Sociales. Los textos escolares son la herramienta educativa más utilizada por profesores y estudiantes lo que en gran medida provoca que los docentes realicen sus

clases a partir de lo que expresa el discurso textual, es decir, a partir de los contenidos que emergen del libro.

Si dentro de los textos escolares de Historia y Geografía se propician los contenidos para que pueda emerger o introducirse la ciudadanía medioambiental, será más accesible para los docentes poder articular dinámicas de enseñanza y aprendizaje dirigidos a la formación de una conciencia ecológica y al fortalecimiento de la ciudadanía medioambiental. Por el contrario, si los textos escolares no dan espacio para trabajar desde y para la ciudadanía medioambiental, en conjunto con los contenidos que deben ser enseñados para cada nivel de aprendizaje, veremos obstaculizado la intención medioambiental. Es por esto que es necesario introducirse en los textos escolares observar y analizar sus dinámicas didácticas y diseños pedagógicos con el fin de obtener una panorámica más amplia sobre la importancia de introducir matices medioambientales en aquella vital herramienta de la labor pedagógica.

CAPITULO I

CONTEXTO INTRODUCTORIO

1. Planteamiento del Problema.

En la actualidad los sistemas educativos no pueden marginar dentro de sus procesos formativos de enseñanza y aprendizaje los contenidos relacionados con Educación Ambiental y Formación Ciudadana. Estos contenidos tienen una fuerte relevancia de efectos en el proceso educativo: formar individuos concientes del medioambiente y la ciudadanía ya que la escuela no puede obviar la crisis medioambiental que sufre nuestro planeta. Todo lo que ocurra en nuestros medios naturales repercute directamente en nosotros y por eso debemos saber y formar, para actuar, para cooperar. No sólo ser personas pasivas que intenten solucionar un problema sino tener una actitud más activa, responsable y participativa como ciudadanos del mundo. Ciudadanos responsables de nuestros pequeños y cotidianos actos que pueden marcar una diferencia.

La situación medioambiental presente y la escasa participación, marginación y automarginación de la ciudadanía en los problemas, soluciones, debates y decisiones que incumben directamente a la sociedad han de ser razones suficientes para

introducir dentro del currículum escolar las dinámicas de enseñanza y aprendizaje que nacen desde la Educación Ambiental y la Formación Ciudadana¹.

Es por esto que resulta un problema fundamental para el sistema escolar chileno la escasa presencia de tales contenidos – Educación Ambiental y Formación Ciudadana – dentro del currículum de enseñanza obligatoria. El sistema escolar de Chile debe saber enfrentar tales insuficiencias a través de: ‘ajustes’ en el currículum escolar, mejoramientos metodológicos en el diseño de los textos escolares y una constante renovación de los conocimientos de la profesión docente².

En este sentido, se está llevando a cabo un proceso de ‘ajuste curricular’ el cual tiene como una de sus principales razones:

“... responder a los cambios en la sociedad y a las demandas de distintos actores involucrados en el sistema educativo”³.

Observamos que los ‘cambios en la sociedad’ y ‘demandas de los distintos actores’ pueden ser comprendidos y abordados a través de una correcta implementación de la Educación Ambiental y la Formación Ciudadana en el currículum escolar chileno. Estas dos temáticas resultan relevantes para comprender los cambios globales que están ocurriendo en los contextos naturales y sociales. Además de estructurar en la conciencia de los estudiantes una ciudadanía

¹ Novo, María. *La educación ambiental. Bases éticas, conceptuales y metodológicas*. Madrid. Editorial Universitas, S.A. 1998.

² MINEDUC. *Fundamentación del ajuste a los marcos curriculares vigentes de educación básica y educación media. Decretos 40/96 y 220/98 y sus modificaciones*. Documento preparado para presentar la propuesta de ajuste curricular en consulta al Consejo Superior de Educación. Unidad de Currículum y Evaluación. 30 de Junio. 2008.

³ MINEDUC. Op. Cit. Pp. 11.

participativa y responsable con el medioambiente, es decir, ciudadanos ambientalmente responsables⁴.

La Educación Ambiental y la formación Ciudadana tienen profundas incidencias en la conformación del currículum escolar, sobre todo en el sector de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Tal como lo explica la introducción a la propuesta de ajuste curricular de Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios para Historia, Geografía y Ciencias Sociales:

“El sector de Historia, Geografía y Ciencias Sociales tiene como propósito desarrollar en los alumnos y alumnas conocimientos, habilidades y disposiciones que les permitan estructurar una comprensión del entorno social y su devenir, y les orienten a actuar crítica y responsablemente en la sociedad, sobre la base de los principios de la solidaridad, pluralismo, cuidado del medio ambiente, valoración de la democracia y de la identidad nacional”⁵.

Por lo tanto, se debe investigar este ajuste curricular y su materialización en propuestas didácticas presentes en los libros escolares. Por ser el libro escolar la herramienta pedagógica más usada por los profesores y estudiantes se debe poner especial cuidado en las formas en que se trabajan dichos contenidos: la mayor parte de los profesores planifica sus clases a través del texto escolar y los alumnos y

⁴ Mayer, Michela. *Ciudadanos del barrio y del planeta*. En: Francisco Imbernón (Coord), Joan Majó, Michela Mayer, Federico Mayor Zaragoza, Rigoberto Menchú, Juan Carlos Tedesco. *Cinco ciudadanías para una nueva educación*. Barcelona. Editorial GRAÓ. 2002.

⁵ MINEDUC. *Propuesta ajuste curricular. Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios. Historia, Geografía y Ciencias Sociales*. Junio del 2009.

alumnas lo utilizan como la más importante fuente de información y de conocimientos⁶.

Sin embargo, la materialización de los ajustes curriculares en los textos de estudio, se ha producido solamente en la Educación Básica. Es por esto que se hace necesario indagar y analizar las formas en que la Educación Ambiental y la Formación Ciudadana – entendida como ‘*Ciudadanía Medioambiental*’- han sido abordadas en los textos escolares licitados de 7° y 8° año básico en el sector de Historia, Geografía y Ciencias Sociales del año 2009.

Al observar los ajustes curriculares para este sector de aprendizaje notamos que hay una mayor inclusión de la ‘*espacialidad*’ en los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios. Sumado a esto, se observa que el proceso de ajuste curricular para Historia, Geografía y Ciencias Sociales tiene una mayor carga ‘*ecológica*’ de los contenidos y objetivos buscados.

El análisis de los textos escolares pondría de manifiesto si existe concordancia o no entre lo señalado por el ajuste curricular y las significaciones y tratamientos conceptuales y didácticos presentes en tales textos estudiados.

2. Relevancia del Tema.

Debido a la actual realidad global medioambiental se hace urgentemente una verdadera y seria implementación de la Educación Ambiental y – más aún – Ciudadanía Medioambiental en el sistema escolar chileno. La Educación Ambiental

⁶ Fuentes, Adela. *Naturaleza y uso del texto de Ciencias Sociales en la cultura de aula*. En: Primer Seminario Internacional de Textos escolares. Santiago de Chile. Ministerio de Educación de Chile. UNESCO. Textos Escolares, Unidad de Currículum y Evaluación. 2007. Páginas 342-349.

es una herramienta útil e imprescindible con las que cuentan profesores y profesoras de todo el mundo para poder provocar cambios de comportamientos, nuevas y mejores actitudes de los niños, niñas y jóvenes en relación a las formas que tenemos los seres humanos de actuar y convivir con los medios naturales. María Novo lo expresa de la siguiente forma:

“La Educación Ambiental se nos revela, así, como un eficaz instrumento para contribuir a ese reto ineludible: convertir a los habitantes del planeta en ciudadanos responsables respecto al medio natural, social y cultural en el que desarrollan su vida y, a la vez, reequilibrar en términos de equidad las relaciones entre los distintos colectivos humanos”⁷.

En la actualidad, en el sistema escolar chileno, se han producido importantes cambios en relación a la incorporación de temáticas y contenidos medioambientales. Existen iniciativas, por parte del gobierno de turno a través del Ministerio de Educación, en lograr cambios en las formas en cómo la Educación Ambiental ha sido tratada hasta hace muy pocos años atrás dentro y fuera de las aulas. Al respecto, la Ministra de Medio Ambiente, Ana Lya Uriarte, declara lo siguiente:

“Estos últimos 10 años han sido de un arduo trabajo. La experiencia acuñada en más de 700 establecimientos educacionales que en estos tres últimos años, han integrado toda esta experiencia en el espacio curricular, de relaciones con el entorno, y de gestión ambiental de la escuela, dio origen también a que más de 500

⁷ Novo, María. Op. Cit. Pp. 19.

personas se encontraran hace dos años en el III Seminario de Educación para la Sustentabilidad”⁸.

Como podemos observar, la Ministra del Medio Ambiente manifiesta tres puntos de acción en donde la Educación Ambiental se ha aplicado con el fin de fortalecer y enriquecer la experiencia educativa: currículum, la relación de los estudiantes con los contextos educativos y ambientales, y gestión de la escuela. A partir de esto nace una de las mayores preocupaciones de esta investigación: las formas en cómo la Educación Ambiental – a través de la Ciudadanía Medioambiental – ha sido incluida en el currículum escolar.

Es por esto que la presente investigación se introducirá en el currículum del sistema escolar chileno a través del análisis de la herramienta pedagógica y educativa más utilizada por los profesores chilenos: el texto escolar.

“El texto escolar representa, tanto para el docente como para el alumno, una fuente de información y de sugerencia de actividades de aprendizaje, destinada a lograr aprendizajes significativos, en el marco de los Objetivos Fundamentales (OF), propuestos por los programas oficiales”⁹.

De esta forma, a través del texto escolar, podremos conocer las formas en que la Ciudadanía Medioambiental y la formación, en los estudiantes, de una conciencia ciudadana medioambiental son trabajadas dentro y fuera del aula. Tal como lo expresa la anterior cita, el texto escolar, dentro de su estructura metodológica, posee determinados contenidos y actividades de aprendizajes. Aquellos contenidos nacen de

⁸ Uriarte, Ana Lya. *Esta década nos ha dado un espacio para la reflexión crítica de nuestro estilo de vida y desarrollo. Revista Educación Ambiental*. Año 5. Edición N° 7: 5. Enero 2007.

⁹ Fuentes, Adela. Op. Cit. Pp. 343.

los programas oficiales quienes a su vez derivan del Marco Curricular Vigente. Con la Reforma Educacional chilena, que empieza en el año 1990, junto con el regreso de la democracia, comienza un proceso de construcción de un nuevo currículum, el cual tiene su origen en la Ley Orgánica Constitucional de Educación (LOCE), ley promulgada el último día de gobierno del régimen militar.

“La LOCE estableció que el Ministerio ahora debía definir un marco de ‘Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios’, dentro del cual los establecimientos escolares tendrían la libertad de formular y aplicar sus propios planes y programas de estudio. Sólo los que así no lo hicieran deberían aplicar planes y programas formulados por el Ministerio de Educación”¹⁰.

Junto con la definición de los Objetivos Fundamentales y los Contenidos Mínimos Obligatorios, se estableció el concepto de ‘Objetivos Transversales’, los cuales establecían un conjunto de valores que orientarían la experiencia de aprendizaje, nuevas temáticas que enriquecerían la experiencia escolar, y habilidades y disposiciones que los alumnos y alumnas adquieren a través de todo el proceso de enseñanza escolar obligatoria.

Para el Ministerio de Educación, los ‘Objetivos Fundamentales Transversales’ están definidos por:

“Un conjunto de aprendizajes relacionados con el desarrollo afectivo, ético, social y del pensamiento, que el sistema educativo debe promover. Por su carácter, trasciende un área de aprendizaje particular. Deben realizarse en el conjunto del

¹⁰ Cox, Cristián. *La Reforma del Currículum*. En: García-Huidobro (Eds.) “et al”. *La Reforma Educacional Chilena*. Madrid. Popular. 1999. Series en Colección Proa. Pp. 238.

currículum y espacios que la comunidad educativa ofrece para la formación de los estudiantes”¹¹.

Es al interior de los Objetivos Transversales donde podemos encontrar las dinámicas de inserción de la Educación Ambiental para el trabajo con los estudiantes dentro y fuera del aula. Los Objetivos Transversales quedaron definidos y fueron organizados a través de las siguientes esferas de aprendizajes o, como lo denomina el Ministerio de Educación, ‘ámbitos’¹²:

- *Crecimiento y autoafirmación personal.*
- *Desarrollo del pensamiento.*
- *Formación ética.*
- *La persona y su entorno.*

Desde el ámbito ‘*La persona y su entorno*’ es posible introducir la Educación Ambiental en las prácticas docentes y, de esta forma, lograr aprendizajes – incluyendo la posibilidad de ayudar en la formación de niños, niñas y jóvenes de una conciencia ciudadana ambientalmente responsable – y generar conocimientos, habilidades, aptitudes, valores y comportamientos relacionados en un contexto medioambiental próximo al estudiante, es decir, en la forma de interactuar con su ‘*entorno*’.

Sin embargo, en el ámbito de ‘*Formación ética*’ también podemos crear y fortalecer la formación de una conciencia medioambiental responsable con el entorno y elevar en los estudiantes el interés por participar dentro de la sociedad, es decir,

¹¹ MINEDUC. Op. Cit. Pp. 18.

¹² Revista de Educación. Currículum. *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Media*. Ministerio de Educación. 1998. Pp. 21.

llegar a la estructuración de una Ciudadanía Medioambiental. Al respecto, Valeria Fuentealba señala lo siguiente:

“La Educación Ambiental tiene mucho que aportar en la búsqueda de estrategias para formar una ciudadanía ambiental, es decir, sujetos sociales y críticos, que se interesan, comprenden, reclaman y exigen sus derechos ambientales y que, a su vez, están dispuestos a ejercer su propia responsabilidad ambiental”¹³.

De esta forma, se desprende el hecho de que la Educación Ambiental puede y debe implementarse dentro y fuera del aula de forma ‘transversal’ e ‘interdisciplinaria’, tratada y estudiada desde todas las disciplinas que forman el sistema escolar chileno para así evitar su parcelación y un posible aislamiento en una disciplina específica.

Sin embargo, en la actualidad se está llevando a cabo un proceso de ajuste a los Marcos Curriculares Vigentes de la Educación Básica y Educación Media. No es que se trate de un nuevo currículum, por el contrario, el Ministerio de Educación tiene como propósito:

“Mejorar la definición curricular nacional para responder a problemas detectados, a diversos requerimientos sociales y a los cambios en el mundo productivo y tecnológico”¹⁴.

A esto debemos agregar que:

“Aunque no es un proceso de ajuste de mayor envergadura que las modificaciones realizadas a la fecha, no se trata de una nueva Reforma Curricular,

¹³ Fuentealba Matamala, Valeria. *Agenda 21 Escolar y Certificación Ambiental: ¿Podemos Educar para un Desarrollo Sustentable?* Revista Educación Ambiental. Año 4. Edición N° 6: 5. Septiembre 2006.

¹⁴ MINEDUC. Op. Cit. Pp. 6.

puesto que se mantiene el enfoque de la Reforma, es decir, el currículum sigue estando orientado hacia el desarrollo de conocimientos, habilidades y aptitudes que son relevantes para el desenvolvimiento personal, social y laboral de los sujetos en la sociedad actual”¹⁵.

¿Cómo podemos relacionar los ajustes curriculares con el texto escolar? En este sentido, los nuevos planes y programas se implementarán en distintos años. Para el segundo ciclo básico el año de implementación de nuevos programas de estudio es el 2010; para primer ciclo básico, primero y segundo medio el año de implementación es el 2011; tercero medio implementará nuevos programas de estudios el año 2012 y, finalmente, el año 2013 es el turno de cuarto medio.

Sin embargo, el Ministerio de Educación este año entregó nuevos textos escolares con los ajustes curriculares incluidos. Por ser una implementación gradual, sólo se entregaron textos escolares con los ajustes para la Educación Básica. Esto ha provocado una serie de inconvenientes y contradicciones al interior de las escuelas ya que todavía se trabaja con el Marco Curricular Vigente, pero, por otro lado, los textos escolares están estructurados con los ajustes a los Contenidos Mínimos Obligatorios y Objetivos Fundamentales Verticales. En el caso de Historia y Ciencias Sociales, los textos escolares llevan el ajuste curricular y la nueva denominación para este sector: *‘Historia, Geografía y Ciencias Sociales’*.

En esta investigación se analizarán los textos de estudios licitados correspondientes a 7° y 8° año básico del sector Historia, Geografía y Ciencias Sociales del año 2009 y que fueron diseñados por la editorial Mare Nostrum. Junto a

¹⁵ *Ibíd.*

ello, se pretende develar la presencia de Educación Ambiental y de contenidos y actividades que nos entreguen herramientas para trabajar dentro del aula los procesos de formación de una ciudadanía medioambientalmente responsable.

¿En qué radica la importancia de utilizar el texto escolar como fuente de análisis? O, dicho de otra forma: ¿Cuál es la relevancia de analizar la presencia y las formas en que se trabajan la Ciudadanía Medioambiental en los textos escolares de Historia, Geografía y Ciencias Sociales?

En primer lugar, el texto de estudio aparece como el dispositivo educativo hegemónico con el cual los profesores diseñan y planifican sus clases y es donde los alumnos y alumnas recurren diariamente como fuente de información y de conocimientos. Un estudio del equipo de seguimiento a la implementación curricular dependiente de la Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación reveló que el 97,1% de un total de 235 profesores y profesoras de primer año medio de diversas comunas de la Región Metropolitana utilizaba el texto escolar entregado por el Ministerio de Educación¹⁶.

Podemos deducir que el texto escolar tiene grandes implicancias en el proceso de preparación y elaboración de las prácticas docentes. Sin llegar a exageraciones, pareciera ser que el texto escolar es la *'materia prima'* que utilizan los docentes de Historia y Ciencias Sociales para llevar a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje dentro del aula.

¹⁶ MINEDUC. *Estudio sobre uso de textos escolares de enseñanza media*. Resumen Ejecutivo. Equipo de Seguimiento a la Implementación Curricular. Unidad de Currículum y Evaluación. 2002. Pp. 25.

Las formas en que introducen y trabajan los docentes de Historia y Ciencias Sociales los contenidos de Educación Ambiental y Ciudadanía Medioambiental, a primera vista, parecieran venir de lo que el texto escolar ofrece. Es por esto que al analizar el texto escolar podremos develar las formas en que pueden llegar a trabajar aquellos contenidos, sus implementaciones conceptuales y la didáctica implícita.

El texto escolar aparece como un poderoso recurso educativo y de gran influencia sobre los profesores y alumnos. Se hace necesario, con el fin de aumentar el escaso conocimiento actual en la materia, llevar a cabo estudios y análisis al respecto, que tomen al texto escolar como el principal eje de investigación. En este sentido, Jaume Martínez Bonafé entrega importantes características implícitas del texto escolar¹⁷:

- *El libro de texto pretende ser un potente definidor de un enfoque tecnológico de la enseñanza.*
- *Es portador de una significación ideologizada de la vida, pero en la actual construcción social de las subjetividades no es precisamente un dispositivo de eficacia comprobada.*
- *Es un potente discurso de la institucionalización de las relaciones saber/poder en la escuela.*
- *Actúa como estrategia de normalización institucional que vincula a cada individuo a una identidad sabida, conocida, predeterminada.*
- *Es un importante regulador del puesto de trabajo docente.*

¹⁷ Martínez Bonafé, Jaume. *Políticas del libro de texto escolar*. Madrid. Editorial Morata. 2002. Pp. 12.

- *Es sobre todo un gran negocio editorial con importante influencia en las políticas educativas de los gobiernos.*

Eyzaguirre y Fontaine nos recalcan la importancia del texto escolar de la siguiente forma:

“Los textos escolares dan una forma concreta al currículum y permiten que el profesor pueda planificar sus clases. Son una herramienta sumamente eficaz para actualizar y perfeccionar la formación del profesorado. A la vez permiten a los alumnos estudiar independientemente si es necesario y paliar las deficiencias educacionales de su familia”¹⁸.

A esto agregan que:

“Quienes hemos escrito éste libro estamos convencidos de que la metodología y los contenidos de los textos de estudio pueden llegar a jugar un papel relevante si se quiere una reforma educacional razonable, realista, pluralista, rápida, de amplio alcance y compatible con una sociedad pluralista”¹⁹.

En segundo lugar, otro punto de importancia corresponde al hecho de que existe escasa reflexión en torno al texto escolar, tal como señala Pedro Milos:

“La reflexión sobre manuales escolares en Chile es incipiente, solo hace unos pocos años se ha constituido en un tema de discusión pública”²⁰.

¹⁸ Eyzaguirre, B. y Fontaine, L. *El futuro en riesgo: nuestros textos escolares*. Revista Estudios Públicos. 68. 1997. Pp. 340.

¹⁹ *Ibid.*

²⁰ Milos Hurtado, Pedro. *Desafíos que enfrentan los textos escolares a partir de un currículum orientado al desarrollo de competencias*. En: Primer Seminario Internacional de Textos escolares. Santiago de Chile. Ministerio de Educación de Chile. UNESCO. Textos Escolares, Unidad de Currículum y Evaluación. 2007. Página 255.

Debido a lo anterior, se hace necesario, en nuestro país, que se creen y estructuren espacios de discusión y debate en torno a los textos escolares, en donde los profesores, alumnos y alumnas puedan tener participación, ya sea de manera directa o indirecta, en la mejora metodológica y de diseño de aquel recurso educativo. Los profesores y estudiantes son los mayores consumidores de esta herramienta educativa, son ellos quienes están diariamente vinculados al texto, por lo que la discusión podría plantearse en términos de la creación de espacios para estos dos principales actores del sistema escolar.

En definitiva, la sociedad debiera tener algún tipo de participación en las propuestas de mejoras y perfeccionamiento de los textos escolares. Al fin y al cabo, todas las personas que han pasado por la enseñanza escolar obligatoria han tenido la experiencia de utilización del texto escolar. Podemos decir que la sociedad está ‘*familiarizada*’ con este recurso: los ha leído, rayado, hojeado, querido y despreciado por alrededor de doce años.

Alejandra Stevenson destaca que no puede dejarse de lado el análisis y la evaluación de los textos escolares:

“Al ser el texto escolar el material curricular más utilizado en las escuelas como apoyo en los procesos de enseñanza y aprendizaje, el análisis y evaluación de este tipo de material no puede obviarse”²¹.

Destaca también que:

²¹ Stevenson, Alejandra. *Estudio exploratorio sobre textos escolares*. En: Primer Seminario Internacional de Textos escolares. Santiago de Chile. Ministerio de Educación de Chile. UNESCO. Textos Escolares, Unidad de Currículum y Evaluación. 2007. Página 295.

“Los textos escolares representan propuestas curriculares para el trabajo escolar. En el caso de los docentes, como material orientador en el trabajo de planificación, desarrollo y evaluación del currículo, y para los alumnos y alumnas, como base y orientación en su aprendizaje”²².

Finalmente, otro aspecto que tiene vital importancia en el sistema escolar chileno y que podemos analizar a través de los textos de estudio es el currículum. Muchas veces se ha señalado que el currículum actúa como mecanismo de reproducción cultural, específicamente de la cultura dominante, ya que el currículum plasma los saberes y conocimientos que se encuentran institucionalizados por la hegemonía cultural. En definitiva, alumnos, alumnas y profesores estudian, leen, planifican y aprenden los saberes que la clase dominante da por ‘verdaderos’, ‘únicos’ y ‘objetivos’. Al mismo tiempo, el currículum sería una eficaz herramienta de control sobre profesores, alumnos y alumnas:

“El surgimiento del currículum como concepto tiene sus raíces en las preocupaciones por dirigir y controlar las actividades de docentes y alumnos en el aula. Su definición se elaboró a lo largo del tiempo como parte de un patrón institucionalizado y estructurado de enseñanza estatal”²³.

Por lo tanto, es relevante investigar en torno al texto escolar y a la presencia, dentro de estos textos, de formación y participación en una Ciudadanía Medioambiental por los siguientes motivos:

²² Stevenson, Alejandra. Op. Cit. Pp. 296.

²³ Goodson, Ivor F. *Estudio del Currículum. Casos y métodos*. Buenos Aires. Amorrortu. 2003. Pp. 53.

- El texto escolar, como fue señalado anteriormente, es una herramienta educativa de utilización masiva dentro del sistema escolar chileno. Profesores, alumnos y alumnas organizan sus conocimientos y aprendizajes a través del texto escolar. Se recurre a este dispositivo como fuente de aprendizajes y conocimientos.
- La Educación Ambiental y, al mismo tiempo, la formación en los alumnos y alumnas de la ciudadanía Medioambiental, participativa y crítica frente a las problemáticas ambientales actuales son esferas de aprendizajes y conocimientos que deben tomar un papel relevante dentro y fuera de la escuela. Los profesores disponen de las herramientas para lograr en los alumnos y alumnas cambios de comportamientos y nuevas actitudes hacia el respeto, protección y valoración de los entornos naturales. La Educación Ambiental y la Ciudadanía Medioambiental deben tener fuerte presencia en el currículum escolar. No se concibe un sistema de enseñanza excluyendo estas importantes temáticas dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- Debido a lo anterior, el análisis del currículum también forma parte importante de esta investigación. Debido a la Reforma Curricular estructurada en la década de los noventa y al proceso de ajuste curricular que en los próximos años entrará en vigencia, se hace necesario estudiar el diseño curricular chileno y analizar críticamente

las implicancias de la utilización de un currículum basado en el desempeño y formación de competencias para la vida laboral y la vida social actual.

- Junto a esto, es relevante observar y analizar la presencia de la Ciudadanía Medioambiental en la propuesta de ajuste curricular de Historia, Geografía y Ciencias Sociales y sus textos escolares licitados de 7° y 8° año básico del año 2009.

En la propuesta de ajuste curricular se da un énfasis especial a la enseñanza de la Geografía, la cual tiene presencia en todos los niveles educativos. La Geografía es una disciplina que entrega herramientas para trabajar a través de la Educación Ambiental y de la Ciudadanía Medioambiental ya que traslada al estudiante hacia la comprensión de su entorno local y global.

3. Pregunta de Investigación y Objetivos.

A continuación se señala la pregunta de investigación que articula el presente trabajo junto a los Objetivos: general y específicos.

3.1. Pregunta de Investigación.

¿Cuáles son las modalidades de implementación didáctica de la Ciudadanía Medioambiente en los textos escolares licitados de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de 7° y 8° año básico pertenecientes al año 2009?

3.2. Objetivo General

Comprender las modalidades de implementación didáctica de la Ciudadanía Medioambiental en los textos escolares licitados de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de 7° y 8° año básico pertenecientes al año 2009.

3.3. Objetivos Específicos.

1. Conocer los significados que el ajuste curricular en 7° y 8° año básico tiene con respecto a los contenidos de Ciudadanía Medioambiental.
2. Analizar la presencia de la Ciudadanía Medioambiental en el tratamiento de los contenidos en los textos escolares licitados de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de 7° y 8° año básico.
3. Analizar las actividades presentes en los textos escolares licitados de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de 7° y 8° año básico y sus relaciones con la Ciudadanía Medioambiental.
4. Analizar la Guía Docente de los textos escolares licitados de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de 7° y 8° año básico y sus relaciones con la Ciudadanía Medioambiental.
5. Evaluar las vinculaciones, grados y la modalidad de incorporación de la Ciudadanía Medioambiental en los textos escolares licitados de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de 7° y 8° año básico.

CAPITULO II

MARCO DE REFERENCIA

1. Currículo: Aproximaciones al concepto.

En seguida, se lleva a cabo una presentación teórica sobre algunos aspectos que dan vida y forma a la temática educativa curricular. Se presenta un acercamiento teórico al currículum, en lo que respecta a su articulación y puesta en práctica dentro de la escena educativa, observado desde distintos autores.

1.1. Acercamiento al Currículum.

En la actualidad existen múltiples definiciones que intentan clarificar el concepto de currículum. En realidad, la elaboración teórica, desde una óptica histórica, a partir del surgimiento de una sociedad industrializada, con respecto a clarificar dicho concepto, ha sido un trabajo que se ha venido realizando desde décadas pasadas de una forma concreta en lo que respecta a la investigación educativa desde el ámbito de trabajo europeo.

Sin embargo, las aproximaciones al concepto de currículum, desde el punto de vista histórico, pueden encontrarse desde el siglo XVII, tal como lo señala José María

Ruiz Ruiz, refiriéndose a Hamilton, como un investigador educativo que recoge de manera histórica el concepto y aplicación del currículum:

“Hamilton ha recogido el origen del término ‘currículum’ a comienzos del siglo XVII en las Universidades de Seidon y Glasgow, observando en esta primera etapa la búsqueda de un método eficaz para enseñar todo a todos. Esta etapa va ligado a la necesidad de organizar un plan de estudios, formando un todo unitario en una integridad secuencial”²⁴.

Se puede comprender que desde el siglo XVII ya existían elaboraciones que intentaban explicar y clarificar qué significaba currículum. Observamos que las primeras utilizaciones, en dicho siglo, surgen desde Universidades del Reino Unido y que constituye un mecanismo por el cual se intenta aplicar un método de enseñanza óptimo, capaz de enseñar ‘todo a todos’. Se puede agregar que el currículum emerge como una estructura práctica que tiene como función ordenar ciertos contenidos disciplinares, entendidos como planes de estudios, que forman la totalidad de un plan de estudio específico a nivel universitario.

Se puede entender que esta investigación y aproximación al concepto de currículum nace desde el mundo intelectual anglosajón. Otros autores, también provenientes de Europa pero desde el mundo intelectual español, señalan que la investigación curricular y los intentos por llegar a ciertas aproximaciones sobre su concepto y uso son recientes:

²⁴ Ruiz Ruiz, José María. *Teoría del Currículum: Diseño y desarrollo curricular*. Madrid. Editorial Universitas, 1996. Pp. 16.

*“El currículum es un concepto de uso relativamente reciente entre nosotros con la acepción que tiene en otros contextos culturales y pedagógicos en los que cuenta con una mayor tradición. En nuestro lenguaje común no es normal su uso. Ni el Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua ni el de María Moliner lo recogen en su acepción pedagógica”.*²⁵

Por otra parte, hay investigadores educativos que se refieren al currículum no como un concepto, es decir, no estaría definido por una abstracción conceptual ni tampoco por una definición precisa que lo aclare por completo o en su totalidad. Por el contrario, el currículum es, ante todo, una construcción de características culturales y sociales.

En este sentido, Shirley Grundy manifiesta lo siguiente:

*“Sin embargo, el currículum no es un concepto, sino una construcción cultural. Es decir, no se trata de un concepto abstracto que tenga alguna existencia aparte de y antecedente a la experiencia humana. Es, en cambio, una forma de organizar un conjunto de prácticas educativas humanas”*²⁶.

Ivor F. Goodson, complementando la aportación anterior, en el sentido de comprender al currículum como una manifestación cultural, se refiere al matiz social que encierra el currículum:

“El currículum escolar es un artefacto social, concebido y elaborado con propósitos humanos deliberados. Es una suprema paradoja, por lo tanto, que en

²⁵ Sacristán, José Gimeno. *El currículum: Una reflexión sobre la práctica*. Madrid. Editorial Morata. 1998. Pp. 13.

²⁶ Grundy, Shirley. *Producto o praxis del currículum*. Madrid. Editorial Morata. Series en colección pedagógica. La pedagogía hoy. 1998. Pp. 19.

muchas descripciones de la enseñanza, el currículum escrito, la más notoria de las construcciones sociales, haya sido tratado como un elemento ‘previamente dado’”²⁷.

Es interesante hacer un paréntesis en estas características que posee el currículum ante los ojos de Goodson y analizar las implicancias de dicho aporte. Este autor señala que el currículum es *‘concebido y elaborado’* con ciertos propósitos, los cuales, entendemos, serían los educativos. Ahora bien, se hace una mención a lo que él llama *‘currículum escrito’*, el cual describe y prescribe la enseñanza, es decir, qué contenidos debe enseñar el currículum y cómo debe enseñarlos, y que podríamos contraponer con un currículum *‘no escrito’* o, dicho de una manera más técnica, *‘currículum oculto’*. Sobre este vital aspecto del currículum y, sobre todo, de la enseñanza, volveré más adelante para poder intentar clarificar de manera sencilla, pero precisa, algunos puntos relevantes que nos ayudarán a tener una aproximación cabal del concepto de currículum.

Junto a lo anterior, ¿A qué se refiere Goodson al señalar que el currículum ha sido tratado como un elemento *‘previamente dado’*? Justamente, respondiendo a aquella interrogante, podemos decir que este dispositivo social y cultural es un resultado, no nace de *‘la nada’* o de un vacío, no emerge sin una justificación ni intereses concretos. Antes que todo, el currículum representa la lucha y negociación de ciertos aspectos ideológicos que son estructurados detalladamente y que buscan determinadas respuestas. El currículum tiene un origen que busca múltiples resultados. Se piensa, dice Goodson, que el currículum emerge como un elemento sin

²⁷ Goodson, Ivor. F. Op. Cit. Pp. 41.

disputas ideológicas y de poder, y que no posee cierta historia que lo constituyó como un elemento construido y articulado, social y culturalmente.

Grundy recalca lo anterior con lo siguiente:

“Ningún currículum existe a priori. Si pretendemos entender el significado de las prácticas curriculares que desarrollan personas pertenecientes a una sociedad, tenemos que conocer el contexto social de la escuela”²⁸.

En definitiva, el currículum es un dispositivo de uso social y cultural que se estructura y moldea según las características implícitas del contexto educativo de uso: el currículum puede entenderse como aquel instrumento educativo que permite negociación y prescripción, reproducción y resistencia al interior del aula y las escuelas sobre el qué y cómo aprenden los estudiantes.

1.2. El Currículum: cruce de múltiples prácticas.

Desde el punto de vista del análisis socioeducativo, Sacristán realiza un balance sobre las acepciones, definiciones y perspectivas del currículum llegando a la comprensión de aquel a través de cinco ámbitos:

- *“El punto de vista sobre su función social, en tanto que es el enlace entre la sociedad y la escuela.*
- *Proyecto o plan educativo, pretendido o real, compuesto de diferentes aspectos, experiencias, contenidos, etc.*

²⁸ Grundy, Shirley. Op. Cit. Pp. 22.

- *Se habla de currículum como la expresión formal y material de ese proyecto que debe presentar bajo un formato sus contenidos, orientaciones secuencias para abordarlo, etc.*
- *Se refieren al currículum quienes lo entienden como un campo práctico. El entenderlo así supone la posibilidad de: 1) Analizar los procesos instructivos y la realidad de la práctica desde una perspectiva que les dota de contenido. 2) Estudiarlo como territorio de intersección de prácticas diversas que no solo se refieren a los procesos de tipo pedagógico, interacciones y comunicaciones educativas. 3) Vertebrar el discurso sobre la interacción entre la teoría y la práctica en educación.*
- *También se refieren a él quienes ejercen un tipo de actividad discursiva académica e investigadora sobre todos estos temas”²⁹*

Desde este análisis realizado por Sacristán, podemos observar las diversas formas en que el currículum puede ser abordado, tomando en cuenta los factores ‘teoría’ y ‘práctica’ y sus interacciones dentro del aula.

En este sentido, un primer punto será abordar el currículum y su concepto como un mecanismo que posee una marcada función social. Con esto me refiero a que el currículum es parte concreta de las múltiples relaciones que existen entre la sociedad y la escuela. A modo de ejemplo, podemos señalar que nuestro actual

²⁹ Sacristán, José Gimeno. Op. Cit. Pp. 15.

sistema educativo llega a la gran mayoría de los niños y jóvenes del país, por lo que en los últimos años hemos estado en presencia de un significativo aumento de los años de escolaridad³⁰. El sistema educativo chileno posee un currículum nacional, es decir, niños y niñas de Arica que se encuentran cursando 8° año de Educación Básica, ya sea en la escuela municipal, particular subvencionada o particular pagada, por ejemplo, estudian los mismos contenidos que los niños y las niñas de 8° año de Educación Básica de la ciudad de Puerto Montt. Podríamos señalar que el currículum del sistema educativo chileno tiene como principal característica de ser *'homogéneo'* en todo el territorio nacional.

Esta característica del currículum saca a la superficie su función social. Relaciona a la sociedad con la escuela ya que los conocimientos, que se insertan dentro del currículum y que se imparten en la escuela son reproducidos en la sociedad, es decir, la escuela reproduce en la sociedad los conocimientos que se entienden como *'válidos'*, *'objetivos'* y *'verdaderos'*.

En este sentido, el currículum actúa como una batería de contenidos que todos los habitantes de un país determinado, en este caso Chile, deben aprender en algún momento de su niñez y juventud. En pocas palabras, el currículum entrega a la sociedad *'lo que debe ser aprendido'*.

Hilda Taba se refiere a este aspecto del currículum de la siguiente forma:

“Una enunciación clara de objetivos ayuda a seleccionar, de los vastos campos del conocimiento en las diversas disciplinas, aquellos realmente necesarios

³⁰ García-Huidobro, Juan Eduardo. (coord.). Op. Cit. Pp. 9.

para lograr algún resultado válido. Si la meta de los estudios sociales, por ejemplo, es producir una participación inteligente en la vida democrática, es necesaria una decisión en cuanto a la esencia irreductible del conocimiento que los estudiantes deben adquirir con el objeto de participar inteligentemente en un régimen de vida democrático”³¹.

Observamos que el currículum se expresa en ‘objetivos’ que nacen de disciplinas determinadas, las cuales ayudan a moldear e inculcar en la sociedad, en este caso, la ‘participación inteligente en la vida democrática’³², de un comportamiento y actitudes que se deben poseer dentro de la vida en sociedad. La relación currículum-sociedad se manifiesta con los objetivos que nacen desde la teoría curricular y que deben promover algún tipo de actitud y de aprendizajes en la sociedad.

En segundo lugar, el currículum puede ser entendido como un plan de estudio. Cabe destacar que esta es la aproximación que más se utiliza en la actualidad³³. Entender el currículum de esta forma significa llevarlo netamente a la esfera de la teoría. Como bien sabemos, un plan de estudio es una estructura teórica que da vida y forma a una disciplina determinada y a cierta etapa escolar, que en el caso de la escuela Básica y Media puede corresponder a un nivel escolar determinado: 1º año de Enseñanza Media, 2º año de Enseñanza Media, 3º año de Enseñanza media, etc. En el caso de la educación superior, un plan de estudios comprende la batería de

³¹ Taba, Hilda. *Elaboración del Currículo: Teoría y práctica*. Buenos Aires. Editorial Troquel, 1979. Pp. 261.

³² *Ibíd.*

³³ Sacristán, José María. *Op. Cit.*

contenidos, entendidos como ‘ramos’ que da forma y estructuración a ‘carreras’, ya sean, técnicas o profesionales. La comprensión del currículum como un plan de estudios nos transporta a la prescripción educativa. El ‘*plan de estudio*’ corresponde a los contenidos a ser enseñados, lo que necesariamente debe ser aprendido por los alumnos y alumnas, y enseñado por los profesores.

Ahora bien, como señalé anteriormente, me refiero a esta aproximación del concepto de currículum como un matiz completamente teórico ya que el currículum, entendido como un plan de estudio, se encuentra tensionado en todo momento, se negocia y, en definitiva, no todos los contenidos de un plan de estudio determinado se sigue al pie de letra. Muchos aspectos de determinados contenidos se dejan fuera, se ingresan otros, se mezclan, etc.

En definitiva, el currículum, como plan de estudio, al ingresar dentro del aula, puede modificarse. Desde este punto, podríamos entender el currículum como una ‘*praxis*’,³⁴ asunto que retomaré más adelante.

Por ejemplo, Tyler apunta al aspecto del currículum entendido como plan de estudio tomando como ejemplo el estudio de la vida contemporánea. ¿Qué debe ser enseñado dentro de un supuesto plan de estudio? ¿Mediante qué formas? ¿Qué integramos y excluimos del currículum-plan de estudio, de acuerdo cómo va marchando el mundo y la ciencia?

“El esfuerzo por extraer objetivos del estudio de la vida contemporánea se derivó principalmente de la dificultad de enseñar en la escuela el enorme cuerpo de conocimientos surgidos con el despertar de la ciencia y la Revolución Industrial.

³⁴ Sacristán, José Gimeno. Op. Cit. Pp. 22.

Antes d esta época, el material que se consideraba digno de estudio era bastante escaso, de manera que no resultaba difícil elegir los elementos más significativos de la herencia cultural. Pero el tremendo aumento de los conocimientos, que se aceleró en cada generación desde el advenimiento de la época científica, impidió a los establecimientos de enseñanza seguir incluyendo en sus programas todo lo que se aceptaba como saber. Se planteó entonces, cada vez con mayor insistencia, la cuestión de la importancia contemporánea de los ítem particulares del conocimiento, las técnicas y habilidades”³⁵.

Es decir, vemos las modificaciones que va sufriendo en plan de estudio o currículum gracias al surgimiento de nuevos conocimientos, por lo que el saber está constantemente renovándose.

Es así como comprendemos al currículum que siempre está tensionado y en negociación con los nuevos saberes que van apareciendo al interior del mundo científico. En definitiva, el currículum, comprendido como un plan de estudio determinado, debe ir de la mano con la evolución de los saberes, con los nuevos descubrimientos científicos e intelectuales. Se presentan nuevos requerimientos en la sociedad y por lo tanto el currículum-plan de estudio debe ser capaz de satisfacer tales funciones y necesidades.

En tercer lugar, el currículum se puede comprender como la expresión concreta de un proyecto educativo. En este sentido, el currículum debe responder a la siguiente interrogante: ¿Qué finalidades buscamos para la escuela? O ¿Qué necesita

³⁵ Tyler, Ralph Winfred. *Principios Básicos del Currículo*. Buenos Aires. Editorial Troquel. 2003. Pp. 22.

desarrollar la escuela en los estudiantes? Un establecimiento educacional puede tener un proyecto educativo concreto, por lo tanto, se hace necesario fortalecer ciertos contenidos u objetivos educativos que se pueden materializar y, finalmente, llevar a la práctica aquel proyecto educativo determinado.

Podemos referirnos al currículum nacional como la búsqueda de un proyecto educativo: qué buscamos que desarrollen nuestros alumnos y alumnas. En este sentido, es esencial referirse a una parte constitutiva del currículum chileno, los '*Objetivos Fundamentales Transversales*', para poder entender y clarificar este aspecto curricular y su relación con un proyecto educativo determinado.

Los *Objetivos Fundamentales Transversales*, como se dijo anteriormente, forman parte del currículum nacional y, por tanto, permiten aproximarnos al proyecto educativo diseñado por el Ministerio de Educación de Chile: los niños y jóvenes del actual sistema educativo chileno deben adquirir, formar y desarrollar, para su inserción en la vida moderna, lo siguiente:

- *“La adquisición de conocimientos y habilidades suficientemente amplios como para que el alumno, al egresar, pueda seguir distintos cursos de acción y no se vea limitado a unas pocas opciones de educación superior u ocupacionales;*

- *La formación del carácter en términos de actitudes y valores fundamentales, misión esencial del liceo;*

- *El desarrollo de un sentido de identidad personal del joven, especialmente en torno a la percepción de estar adquiriendo unas ciertas competencias que le permiten enfrentar y resolver problemas y valerse por sí mismo en la vida*”³⁶.

Aunque este ejemplo tiende a ratos a escaparse del tratamiento que se está llevando a cabo sobre el currículum, resulta necesario expresarlo con el fin de demostrar un claro ejemplo sobre el currículum entendido como proyecto educativo. Gracias a este ejemplo se puede señalar qué busca el Ministerio de Educación que desarrollen los alumnos. En definitiva, la proyección en la vida adulta de los miles de jóvenes que asisten diariamente a la Escuela o Liceo.

Con el fin de complementar esta aproximación al concepto de currículum como la materialización de un proyecto educativo quisiera citar a Tyler quien expresa los fines y medios de la escuela y que se pueden comprender como proyecto educativo:

*“Muchos sociólogos y otros estudiosos, preocupados por los urgentes problemas de la sociedad contemporánea, creen que el análisis de ésta ofrece la información fundamental que se requiere para formular los objetivos. Consideran la escuela como el medio que permite ayudar a los jóvenes a enfrentar eficazmente los críticos problemas de la vida actual. Si se determina qué problemas son, será misión de la escuela brindar los conocimientos, capacidades, técnicas, actitudes, etc.)”*³⁷

En cuarto lugar, el currículum puede ser abordado y comprendido como un campo práctico de interacciones, la cuales pueden darse en tres espacios específicos:

³⁶ MINEDUC. Op. Cit. Pp. 19.

³⁷ Tyler, Ralph Winfred. Op. Cit. Pp. 11.

lo que sucede dentro del aula, las relaciones que no solo corresponden a lo pedagógico y la relación teoría-práctica en educación.

El currículum es un mundo de interacciones. Dentro de aquel se manifiestan posiciones, ideologías, conflictos, negociaciones y prescripciones. En este sentido, la interacción curricular abarca desde las esferas gubernamentales de decisiones educativas hasta la aplicación del currículum mismo dentro del aula.

Se puede decir que el concepto de currículum que otorga a este un aspecto de relaciones, interacciones, interrelaciones y comunicaciones entre diversos agentes que influyen en los procesos educativos se basa en lo siguiente:

- a. Hay una directa relación entre la instrucción, entendida como prescripción, y lo que sucede en el aula. En este caso, el currículum señala qué se hace y cómo se hace dentro del aula. Sin embargo, dentro del aula, el currículum pasa por lo que podemos denominar '*filtro*', en donde profesores, alumnos y alumnas se apropian de él para poder adaptarlo a sus contextos específicos y así reinterpretarlo. Es por esto que la prescripción curricular, en la mayoría de los casos, queda tensionada con la realidad educativa y los factores educativos que se desarrollan al interior de las Escuelas y aulas.
- b. El currículum ocasiona relaciones que escapan de lo puramente pedagógico. Es así como podemos decir que este dispositivo permite relaciones de poder, reproducción y negociación dentro de la escuela³⁸. El

³⁸ Apple, Michael. *Ideología y Currículo*. Madrid. Editorial Akal. 2008.

currículum no sólo articula relaciones que impliquen lo netamente pedagógico, por el contrario, el juego de las relaciones político-económico están dentro de lo más profundo de currículum y, por ende, de las Escuelas.

Goodson señala lo siguiente:

“Visto el predominio del orden político y económico existente y de las ideologías asociadas (en especial desde el momento en que se anunció el ‘fin de la historia’), resulta claro en qué dirección se encaminarán los teóricos del currículum”³⁹.

c. La teoría-práctica curricular es la interacción más notoria ya que el diseño del currículum está estructurado en base a los requerimientos necesarios de un sistema educativo en particular. Sin embargo, dichos requerimiento y fines se realizan a través de ciertos medios. El currículum otorga aquellos medios para cumplir los fines, donde los encontramos al interior de la teoría curricular, pero es en la práctica donde los medios cobran vitalidad y es, en definitiva, donde se concretan. La interacción teoría-practica del currículum entrega, de modo último, las funciones que se requieren y se buscan al interior de las Escuelas.

Una última aproximación al concepto de currículum nos lleva hacia la esfera de la investigación académica. El currículum es un dispositivo socio-cultural que se encuentra en una constante investigación y revisión. De este modo, el currículum

³⁹ Goodson, Ivor F. Op. Cit. Pp. 61.

puede expresarse como una estructura de un profundo corte investigativo, el cual, según sean las investigaciones e implicancias en su desarrollo, avanza hacia una comprensión más global, llena de matices e interacciones y no como un concepto abstracto, muy parecido a lo que puede señalar un diccionario.

Como podemos observar, el currículum no es una construcción estática, se constituye y tiene forma gracias a las múltiples interacciones que se realizan dentro y fuera del aula, ya sea desde las esferas de poder gubernamental o no gubernamental, desde el interior del aula y las interpretaciones y reinterpretaciones que realizan los estudiantes y profesores. En definitiva, el currículum, en su aproximación más sólida, se constituye como una *'praxis'* socio-cultural.

Grundy señala lo siguiente:

“Concebir el currículum como una praxis significa que muchos tipos de acciones interviene en su configuración, que el proceso tiene lugar dentro de unas condiciones concretas, que se configura dentro de un mundo de interacciones culturales y sociales, que es un universo construido no natural, que esa construcción no es independiente de quien tiene el poder para constituirla”⁴⁰.

Junto a lo anterior, Sacristán expresa que:

“Significa también que su construcción no puede entenderse separada de las condiciones reales de su desarrollo, y por lo mismo entender el currículum en un sistema educativo requiere prestar atención a las prácticas políticas y administrativas que se expresan en su desarrollo, a las condiciones estructurales,

⁴⁰ Grundy, Shirley. Op. Cit. 115 - 116.

organizativas, materiales, dotación de profesorado, al bagaje de ideas y significado que le dan forma y lo moldean en sucesivos pasos de transformación”⁴¹.

Sacristán trabaja la idea de la praxis curricular entendiendo al propio currículum inserto dentro de lo que él denomina ‘*sistema social*’. El currículum responde a la articulación de varios subsistemas que dan vida al ‘*subsistema práctico pedagógico*’, en el cual se enmarca la creación del currículum.

En este sentido, los subsistemas que estructuran la creación del currículum como una praxis, es decir, como una red de interacciones son:

1. *“Subsistema de participación social y control.*
2. *Subsistema de especialistas y de investigación.*
3. *Subsistema de producción de medios.*
4. *Subsistema creación de contenidos.*
5. *Ordenación sistema educativo.*
6. *Subsistema de innovación Subsistema político-administrativo”⁴².*

Cada subsistema posee características específicas y colabora de manera directa en la creación del currículum. Como podemos observar, el currículum, en su concepto de praxis, se configura a través del cruce de tales subsistemas, los cuales pueden ser leídos como prácticas del sistema educativo.

⁴¹ Sacristán, José Gimeno. Op. Cit. Pp. 23.

⁴² *Ibíd.* Pp. 26.

Ahondando en este tema, Sacristán se refiere a este cruce de diversas prácticas y que, finalmente dan vida y forma al currículum, de la siguiente manera:

“Por eso argumentamos que el currículum forma parte de la realidad de múltiples tipos de prácticas que no se pueden reducir únicamente a la práctica pedagógica de enseñanza; acciones de orden político, administrativo, de supervisión, de producción de medios, de creación intelectual, de evaluación, etc., y que, en tanto son subsistemas en parte autónomos y en parte interdependientes, generan fuerzas diversas que inciden en la acción pedagógica”⁴³.

Como se señaló anteriormente, los subsistemas corresponderían a los ‘múltiples tipos de prácticas’, estos, en su conjunto e interacción, configuran el actuar del currículum, lo moldean y posibilitan su nacimiento para poder ser aplicado en un contexto educativo específico.

2. Acercamiento a la teoría, práctica y diseño curricular.

Cuando nos acercamos hacia la siguiente interrogante, ¿Cómo elaboramos el currículum? surgen diversas opciones que nos permiten focalizar la respuesta en función de los intereses que se busca con la instauración y creación de un currículum determinado. En este sentido, lo primero que debemos clarificar es el siguiente aspecto: ¿Cuál es la función de la escuela? A partir de esta interrogante, la teoría curricular que nos ayude a cimentar una propuesta de currículum estará determinada por los variados aspectos culturales y sociales que se encuentran en relación sobre el qué debe enseñar la escuela.

⁴³ Ibíd. Pp. 24.

A fines de la década del 70' ya surgían las primeras voces, desde la esfera investigativa curricular europea, que se preguntaban sobre cuál es la función de la escuela en una época influenciada y determinada por los avances tecnológicos y el rápido crecimiento de la ciencia y el conocimiento. En este sentido, los teóricos del currículum señalaban que estaban en presencia de la *'crisis en la educación'* producto del cruce de variados factores, ya sean científicos como políticos:

“Se ha convertido en general que los rasgos principales de la 'crisis en la educación' están trazados y complicados entre sí por la coincidencia de dos fenómenos: los efectos transformadores de la ciencia y la tecnología sobre la sociedad y la aparición del totalitarismo comunista como fuerza imperialista en expansión”⁴⁴.

¿Hacia dónde podrían dirigirse los teóricos del currículum teniendo en consideración tales fenómenos científicos y políticos que inundaron aquella época? Aunque nos estamos refiriendo al mundo intelectual anglo parlante, es en este lado del mundo donde surgieron los primeros cuestionamientos y preguntas sobre hacia dónde debía dirigirse la teoría curricular o, en otras palabras, cómo se debía teorizar la construcción del currículum para la escuela. La cita anterior demuestra que la teoría curricular de aquella época se encontraba en un estado de tensión producto de dos fenómenos que sacudían al mundo: el rápido avance científico y la guerra fría. No será muy difícil deducir la influencia que puede haber tenido la guerra fría en los procesos de teoría y desarrollo curricular en aquella época y que, de una forma u otra, también afectaría al desarrollo de la teoría curricular en Latinoamérica.

⁴⁴ Taba, Hilda. Op. Cit. Pp. 33.

Junto a lo anterior, la teoría del currículum estaba dirigida hacia la formación, dentro de las escuelas, de niños y jóvenes con conocimientos y comportamientos específicos. En definitiva, la teoría curricular poco a poco iría respondiendo a la pregunta que dicta sobre las funciones de la escuela o, en términos concretos, de la educación.

Nuevamente Hilda Taba se refiere a la función de las escuelas y, por ende, hacia dónde se debería teorizar el currículum:

“La sociedad crea las escuelas con el propósito de reproducir en el estudiante el conocimiento, las actitudes, los valores y las técnicas que tienen importancia cultural, o valor corriente. Generalmente no se discute la idea de que, entre los muchos agentes educativos de la sociedad, la escuela sea el único responsable de su continuidad”⁴⁵.

En este sentido, la teoría curricular debía dirigirse hacia la concreción, a través del currículum, de ciertos objetivos y que en este caso era reproducir conocimientos, actitudes, valores y técnicas de importancia, pero: ¿Para quién o quienes tenía importancia? ¿De qué formas o modos podemos comprender la función reproductora de la escuela? Sin lugar a dudas, estamos en presencia de una teoría curricular que busca reproducir patrones de comportamiento y técnicas que se fabrican dentro de un estrato social específico, aquel que tiene el poder y la capacidad de teorizar sobre el currículum, diseñarlo y ponerlo en práctica al interior de las escuelas. ¿Qué función debe cumplir la escuela para los teóricos del currículum reproductor?

⁴⁵ Taba, Hilda. Op. Cit. Pp. 35.

“Un grupo de teóricos insiste sobre la función preservadora de la educación: la conservación de la herencia cultural, especialmente de la cultura occidental. Este grupo argumenta que, ya que todas las tradiciones culturales poseen raíces, la continuidad cultural es posible sólo si la educación conserva esta herencia transmitiendo las verdades elaboradas en el pasado a las nuevas generaciones, para así desarrollar una base cultural y ciertas lealtades comunes”⁴⁶.

Se puede analizar la anterior cita teniendo en consideración dos factores de vital importancia que nos ayudarán a comprender de mejor forma la teoría curricular reproductora que surge en esta época en el mundo intelectual norteamericano y europeo: la continuidad-reproducción de la cultura netamente occidental y la lealtad. ¿Lealtad hacia qué o quiénes? ¿Hacia un estilo democrático de gobierno? O ¿Hacia una ideología específica? Sea como fuera, la teoría curricular reproductora, hace un hincapié en la función de la escuela que transmite conocimientos y valores que pueden ser leídos como pertenecientes o propios de las clases dominantes de aquella época. Aunque tal explicación no esté obsoleta, más aún, puede ser aplicada, y es aplicada, en la actualidad sin mayores inconvenientes, se hace necesario destacar que la teoría curricular, siempre está sujeta a los planteamientos e ideas que realiza una élite económica y cultural. Esta élite puede abogar ya sea por una función reproductora de la escuela o por la liberación del hombre, pero siempre sabremos que es una élite la que está a la vanguardia de la teorización curricular.

Michael Apple señala lo siguiente en relación a las fuerzas ideológicas que se encuentran en las escuelas, ideologías que se insertan gracias al currículum:

⁴⁶ Taba, Hilda. Op. Cit. Pp. 36.

“En la escuela se produce una combinación única de cultura de élite y popular. Como institución, la escuela proporciona unas áreas excepcionalmente interesante, y políticamente y económicamente poderosas, para la investigación de los mecanismos de distribución cultural de una sociedad”⁴⁷.

En este sentido, ¿A qué se refiere Apple con ‘cultura de élite’? ¿De qué formas una élite económica e intelectual puede teorizar sobre el currículum y aplicarlo teniendo en consideración sus motivaciones e intereses?

Respondiendo a estas interrogantes nuevamente Apple manifiesta lo siguiente:

“...una importante función tácita de la enseñanza parece ser la transmisión de valores y disposiciones diferentes a las distintas poblaciones escolares. Si los estudiantes de un grupo son vistos en perspectiva como miembros de una clase profesional y gerencial, sus escuelas y currículos parecen organizarse alrededor de la flexibilidad, elección, investigación, etc. En cambio si se ve como destino probable de los estudiantes el de trabajadores semicualificados o sin cualificar, la experiencia escolar tiende a enfatizar la puntualidad, la limpieza, la formación de hábitos, etc.”⁴⁸.

Por medio de esta cita, estamos en presencia sobre las múltiples motivaciones e intereses que puede tener una élite al momento de teorizar sobre el currículum. Su diseño estará caracterizado por plasmar sus intereses y objetivos. En definitiva, el diseño de ese currículum será la cara visible de aquellos fines.

⁴⁷ Apple, Michael. Op. Cit. Pp. 41.

⁴⁸ Ibid. Pp. 89.

Junto a lo anterior, Escudero se refiere al concepto de diseño curricular de la siguiente forma:

“El concepto de diseño curricular es, sin duda, el más asequible por cuanto implica la elaboración de un’ producto visible’: se inscribe y relaciona con el concepto de currículum en tanto que documento, guía o proyecto en el que se hacen explícitas una serie estructurada de ideas pedagógicas y de previsiones instructivas.”⁴⁹.

Claramente el diseño curricular implica, en términos concretos, la materialización de los medios y fines que propone y busca la Escuela. Gracias al diseño curricular podemos hacer observable el currículum ya que deja la teorización y pasa, por medio de procesos de estructuración y elaboración, a ser tangible, observado, leído, discutido o criticado. El diseño curricular posibilita la oportunidad de contar con un currículum escrito, con todo lo que aquello implica: los objetivos que busca el currículum, las prescripciones educativas, las disciplinas insertas y los conocimientos que serán transmitidos a los estudiantes.

Junto a lo anterior, el diseño curricular permite visibilizar las características implícitas de un currículum determinado. Por ejemplo, si un currículum está determinado por reproducir los conocimientos objetivados por una élite, el diseño curricular estará enfocado en reunir los elementos y matices que permitan plasmar de manera concreta, escrita y visible los intereses reproductores de aquellos sujetos que buscan la reproducción socio-cultural. Por el contrario, si pretendemos estructurar y

⁴⁹ Escudero, José Manuel. *Diseño y Desarrollo del currículum en la educación secundaria*. Series en Cuadernos de Formación del Profesorado. Educación Secundaria; 7. Barcelona. Editorial Ice/Horsori, 1997, Pp. 20.

crear un currículum que busque la emancipación del hombre en los cuales los procesos de enseñanza y aprendizaje estén guiados por los propios estudiantes, el diseño curricular debe dirigirse hacia la búsqueda de los elementos que permitan una mayor participación y autonomía de los estudiantes para crear sus propios espacios de enseñanza y aprendizaje.

En definitiva, el diseño curricular permite estructurar y crear un currículum de acuerdo a lo que se busca en educación, a los intereses expresados o a una función determinada de la escuela, a la forma en que se piensa la escuela. Sacristán señala que:

“El desarrollo se refiere al proceso de elaboración, construcción y concreción progresiva del currículum, función realizada de modo peculiar en cada sistema educativo, mientras que el diseño suele hacer referencia a la forma o esquema de racionalización que deliberadamente se utiliza en dicho proceso o en fases diferenciadas del mismo”⁵⁰.

Ahora bien, ¿En qué momento podemos decir que la teoría y el diseño curricular quedan tensionados por la práctica pedagógica? Sin lugar a dudas, teoría, desarrollo y diseño curricular los podemos englobar en un universo único, los cuales van aparejados y constituyen un proceso que termina con la elaboración de un currículum específico, el cual prescribe los conocimientos que deben ser enseñados y aplicados en el aula.

Sin embargo, la bajada del currículum a la ‘realidad educativa’ nos lleva hacia otro camino, hacia otras aristas del proceso de enseñanza y aprendizaje ya que

⁵⁰ Sacristán, José Gimeno. Op. Cit. Pp. 350.

el currículum es apropiado por estudiantes y profesores los cuales lo reelaboran, reinterpretan y se problematiza al momento de ubicarlo en un contexto educativo específico. Es lo que Stenhouse denomina '*intención y realidad*'⁵¹, existe un currículum que es prescriptivo frente a uno que es reinterpretado por alumnos y profesores. En este caso, el currículum prescriptivo sería la '*intención*' y el currículum en acción, dentro del aula y moldeado por la relación profesor-alumno corresponde a la '*realidad*'.

3. Algunas visiones críticas sobre el currículum.

A partir de las corrientes educativas críticas es posible esbozar cierto camino que pretende demostrar los alcances ideológicos del currículum. A continuación se presentan algunos fundamentos teóricos que intentan demostrar que el espacio curricular no es neutro, por el contrario, respondería a ciertos intereses.

3.1. Reproducción cultural y Hegemonía.

Las principales voces que se alzan al momento de realizar una crítica a los procesos de teoría, diseño y desarrollo curricular son las que ponen de manifiesto el potente poder reproductor del currículum y, por lo tanto, de la escuela en general.

¿A qué nos referimos cuando decimos '*potente poder reproductor*'? O, en otras palabras ¿Qué reproduce el currículum? Sin lugar a dudas, este es un tema de vital importancia para poder comprender los procesos – visibles y ocultos - que

⁵¹ Stenhouse, Lawrence. *Investigación y desarrollo del Currículum*. Series en Pedagogía. Madrid. Editorial Morata, 1998.

encierra la creación del currículum para la Escuela. Cuando nos referimos al ‘*poder reproductor*’ de la escuela se señala que esta institución social reproduce, valga la redundancia, en los estudiantes y en la sociedad en general los conocimientos que se tienen por ‘*validos*’, ‘*objetivos*’ y ‘*verdaderos*’ para un estrato social determinado: la clase dominante. Para comprender de mejor forma este fenómeno socio-educativo se hace necesario examinar el concepto Gramsciano de ‘*hegemonía*’, el cual, de una forma u otra, permite que se desarrollen los mecanismos de reproducción y dominación cultural, de una clase social sobre otra, a través de la escuela y mediante el manejo de los conocimientos:

“La hegemonía es un cuerpo completo de prácticas y expectativas; nuestra asignación de energía, nuestro entendimiento ordinario del hombre y su mundo. Es una serie de significados y valores que, en la medida que son experimentados como prácticas, aparecen como recíprocamente confirmantes. Constituye así un sentido de la realidad para la mayoría de las personas de una sociedad, un sentido de lo absoluto porque se experimenta (como una) una realidad más allá de la cual a la mayoría de los miembros de una sociedad le es muy difícil moverse en la mayoría de las áreas de sus vidas. Pero no es un sistema estático, salvo en la operación de un momento de análisis abstracto. Por el contrario, sólo podemos entender una cultura efectiva y dominante si entendemos el proceso social real del que depende: me refiero al proceso de incorporación. Los modos de incorporación tienen un gran significado; y dicho sea de paso en nuestro tipo de sociedad tienen un considerable

*significado económico. Las instituciones educativas suelen ser los principales agentes transmisores de una cultura dominante efectiva*⁵².

En líneas generales, la clase dominante de la sociedad reproduce, a través de la hegemonía y por medio de la escuela y el currículum en particular, los significados, valores, prácticas y conocimientos que para tal estrato son los importantes y necesarios para el funcionamiento dentro de una sociedad.

Ahora bien, esa batería de significados, prácticas, valores y conocimientos son los que posibilitan la comprensión del mundo, nuestra comprensión de la realidad, y eso se realiza mediante aquella incorporación de la cultura efectiva y dominante a través de la escuela.

La hegemonía sería lo que nos permite llevar a cabo los procesos de comprensión de la realidad. Entendemos el mundo a través de las prácticas y valores que la élite dominante nos inculca en la escuela. En definitiva, comprendemos el mundo y la realidad mediante mecanismos culturales hegemónicos que se nos enseñan en las escuelas, es decir, dispositivos culturales dominantes.

Junto a lo anterior, queda decir que el currículum es creado por esta élite, la cual programa y señala qué es lo que la escuela debe enseñar dependiendo del lugar social que ocupemos (ya sea estrato social dominante o dominado). Para las clases dominantes, el currículum de sus estructuras educativas se crea y articula en función de los requerimientos y necesidades que posea dicha clase. Por el contrario, las clases trabajadoras, entendidas como clases dominadas, y sus escuelas poseen un currículum

⁵² Williams, Raymond. *Base and Superstructure in Marxist Cultural Theory. Schooling and Capitalism*. Pp. 205. En: Apple, Michael . *Óp. Cit.* Pp. 16.

que sigue permitiendo el proceso de dominación económica, cultural y social de la élite dominante y, al mismo tiempo, reproduce, al interior de aquellas escuelas, los intereses del estrato social con más poder. En definitiva, el sistema educativo resulta funcional y muy beneficioso para los intereses de las clases dominantes y toda esta dominación se realiza a través de la escuela y el currículum.

Aquí, nuevamente, el concepto de hegemonía explica la función reproductora del currículum y de la escuela:

*“La hegemonía no consiste en la imposición consciente de ideas de un grupo de personas sobre otro. La hegemonía, en cambio, se ejerce cuando ciertas ideas ‘saturan profundamente la conciencia de una sociedad’”*⁵³.

Por medio del currículum y de la escuela, y gracias a un proceso ‘subterráneo’ o no explícito, el grupo dominante ‘satura’ con sus ideas, valores, reglas, conocimientos, comportamientos, etc. la conciencia de la sociedad. La escuela funciona como el mecanismo social por excelencia en el cual es posible este fenómeno de la saturación de la conciencia social. El currículum es el arma central para este objetivo y la escuela el espacio donde se lleva a cabo este proceso que, en definitiva y claramente, es de dominación.

La escuela no es un escenario neutro, por el contrario, al interior de aquellas encontramos implícita la ideología de un grupo determinado, por lo que el currículum actúa como el dispositivo que permite introducir las prácticas socio-culturales de las clases poderosas dentro de la conciencia de la sociedad en general. Pero ¿Qué tipo de prácticas socio-culturales? Podemos decir al respecto que los valores, los

⁵³ Ibíd.

conocimientos, las reglas del juego para vivir en sociedad, etc. que nacen y pertenecen a este estrato socio-económico intentan inculcarse y mantenerse en los modos de comprender la realidad de la clase dominada.

Refiriéndonos al papel no neutral que cumple la escuela en la sociedad y, por ende, del currículum, Apple señala lo siguiente:

“La educación no es una empresa neutral, que, por la naturaleza misma de la institución, el educador se veía implicado en un acto político, fuera o no consciente de ello”⁵⁴.

Al ser la educación un acto político, ¿Los profesores están reproduciendo, quieran o no quieran, consciente o inconscientemente, las desigualdades culturales y económicas que reproduce la escuela en la sociedad? Si es un acto político, ¿Qué herramientas políticas poseen los profesores para hacer frente a un currículum que permite tales desigualdades al interior de la sociedad?

Paulo Freire señala lo siguiente con respecto a la ‘*educación bancaria*’, la cual sería la simple transmisión de conocimientos de manera lineal, acumulativa sin significación para los estudiantes y subordinada desde el profesor hacia el alumno y en la cual podemos incorporar nuestro currículum escolar chileno, entendido como una estructura curricular que posibilita tal educación bancaria sin mayores posibilidades de interacción directa y progresiva en el proceso de enseñanza y aprendizaje:

“Lo necesario es que, aun subordinado a la práctica ‘bancaria’, el educando mantenga vivo el gusto por la rebeldía que, agudizando su curiosidad y estimulando

⁵⁴ Apple, Michael. Op. Cit. Pp. 11.

su capacidad de arriesgarse, de aventurarse, de cierta forma lo ‘inmuniza’ contra el poder aletargante del bancarismo”⁵⁵.

Como se señala, esta práctica puede resultar útil para los profesores al momento de buscar formas y métodos para hacer dentro de la práctica educativa, y que es entendida como un acto político, resistencia a un currículum reproductor de los intereses de las clases dominantes.

3.2. Control y Vigilancia.

Retomando las funciones del currículum considerando su estructuración como la materialización de los intereses de las clases dominantes, quisiera referirme al proceso de control y vigilancia que se produce en las Escuelas y, sobre todo, al proceso de reproducción del conocimiento legitimado por la clase dominante, el cual queda denominado, por este segmento de la sociedad, como *‘conocimiento de alto status’⁵⁶*, es decir, el conocimiento *‘objetivo’* y *‘verdadero’* que se imparte en las Escuelas y que se encuentra inserto en el currículum:

“La escuela no solo controla personas; también ayuda a controlar significados. Como conserva y distribuye lo que se percibe como ‘conocimiento legítimo’ – el conocimiento que ‘todos debemos tener’ - , la escuela confiere legitimidad cultural al conocimiento de grupos específicos”⁵⁷.

⁵⁵ Freire, Paulo. *Pedagogía de la Autonomía*. México. Editorial Siglo Veintiuno. Series en Educación. 2002. Pp. 27.

⁵⁶ Apple, Michael. Op. Cit.

⁵⁷ Bourdieu, Pierre. *Intellectual Field and Creative Project Young, Knowledge and Control*. Pp. 161 - 188. En: Apple, Michael. Op. Cit. Pp. 88.

El sentido de ‘*control*’ se refiere a que la sociedad está ‘*atada*’, a través del currículum, a ciertos conocimientos que, de un modo u otro, son ‘*obligatorios*’ de aprender en la época escolar. La vigilancia-control queda de manifiesto en el cumplimiento del currículum, en lograr lo que se propone a través de sus objetivos y conocimientos. Alumnos y profesores son vigilados constantemente por el sistema educativo: se debe velar por el cumplimiento de los planes y programas, en el caso chileno, que nacen del marco curricular vigente. Junto a lo anterior, la Escuela da legitimidad a esos conocimientos que pertenecen a un grupo específico, el estrato social dominante, ya que aquellos conocimientos son los que ‘*todos debemos tener y aprender*’ en nuestro paso por el sistema escolar.

Pero, ¿Por qué sucede eso? ¿Qué se intenta con la reproducción de la desigualdad en el acceso a la cultura y al conocimiento? Muy simple, se busca que los que poseen el capital cultural y económico lo sigan manteniendo. En definitiva, que las clases dominantes sigan manteniendo el poder y la dominación sobre las otras clases.

Apple lo manifiesta así:

“En primer lugar, considera a la escuela atrapada en un nexo de otras instituciones – políticas, económicas y culturales – que son básicamente desiguales. Es decir, la escuela existe mediante su relación con otras instituciones más poderosas, las cuales se combinan de tal modo que generan desigualdades estructurales de poder y de acceso a los recursos.”⁵⁸.

⁵⁸ *Ibíd.*

En definitiva, la Escuela, a través del currículum, funciona y se estructura en relación a otros factores o instituciones, las cuales tienen la principal característica de ser desiguales entre sí. De este modo, el currículum diseñado para la Escuela que se relaciona con instituciones menos poderosas e influyentes tendrá como resultado final el hecho de que sus estudiantes tendrán menos acceso a los recursos culturales y económicos.

Por el contrario, la Escuela relacionada con instituciones que se encuentran en el corazón mismo de los segmentos poderosos tendrá un currículum que posibilitará que sus estudiantes tengan un mayor acceso al conocimiento, a los recursos económicos y a las esferas de poder. La Escuela y el currículum de los estudiantes que pertenecen a la esfera dominante de la sociedad están focalizados para que dichos alumnos y alumnas sigan por la senda de un mayor acceso al poder económico y cultural, o sea, sigan perpetuando el control social, reproduciendo, entre ellos, tal poder.

Y en esto el currículum tiene mucho que decir ya que dentro de él se articulan los conocimientos que se deben aprender, los que servirán de modo funcional a los intereses de los diferentes segmentos sociales. El punto de importancia radica en que son los segmentos dominantes los que diseñan el currículum que se aplica en la actualidad y que, de una forma u otra, sigue perpetuando las diferencias económicas y culturales y, en definitiva, los procesos de dominación.

Goodson se refiere al papel que ejerce el currículum en el proceso de diferenciación económica y cultural que lleva a cabo la escuela:

“Por primera vez se afirmaba que la selección y la desigualdad educativa no eran solo un problema de recursos, acceso a segregación en diferentes escuelas o grupos. También tenía que ver con el currículum: con el conocimiento al que teníamos acceso; con la cuestión de quién lo definía y controlaba, y con el hecho de que estuviera o no relacionado con nuestro entendimiento y nuestra experiencia. De este modo, el currículum quedaba claramente vinculado a la clase social”⁵⁹.

En gran parte, es la aplicación de un currículum determinado el que produce, dentro de la sociedad, las diferencias y desigualdades de la Escuela y, a futuro, del papel que cumplirá cada estudiante dentro de la sociedad. Gracias al currículum, cada uno de los estudiantes tendrá una misión que cumplir dentro de la estructura social, tiene un papel que desarrollar y es labor de este currículum, diferenciado según sea el segmento de la sociedad desde donde venimos, proveernos de tal participación social. Podemos preguntarnos ¿Cuál es la ‘misión’ de un Liceo Industrial en lo que respecta a la formación de ‘futura’ mano de obra barata? ¿Qué pretende el currículum que se instaure en tales establecimientos educacionales? ¿A quién o quiénes conviene que en el currículum escolar chileno la Educación Ambiental tenga tan poco peso o escasa presencia?

La teoría crítica curricular radical ha sido, durante al menos dos décadas, la responsable de que fijemos nuestra mirada hacia los intereses económicos y políticos que encierra el currículum y la Escuela. Por medio de una mirada en la cual se expresan los intereses que podrían tener ciertos segmentos de la sociedad – las clases dominantes – con perpetuar la función reproductora de la Escuela, esta corriente de

⁵⁹ Goodson, Ivor. F. Op. Cit. Pp. 22.

pedagogía crítica ha permitido sacar a flote las implicancias, que existen en las construcciones curriculares, de los factores de perpetuación y conservación del poder del estrato social dominante⁶⁰.

Siguiendo esta misma línea, Goodson señala lo siguiente:

“En las últimas dos décadas se ha desarrollado, especialmente en Estados Unidos, una rica tradición teórica de crítica curricular radical: una crítica que señala los pilares ideológicos del currículum e ilustra hasta qué punto este respalda los intereses dominantes y ayuda a reproducir las estructuras sociales con que se benefician los grupos dirigentes; que expone las lagunas y silencios dentro del discurso curricular existente y las cuestiones y preocupaciones radicales, que a causa de ello, quedan fuera de la agenda de docentes y alumnos, y que teoriza sobre las estrategias y alianzas necesarias para poder elaborar reformas curriculares radicales de una naturaleza más justa y democrática”⁶¹.

Se pone de manifiesto que la crítica radical curricular pone en el tapete los intereses de las clases dominantes por administrar y controlar un currículum que sea funcional a sus requerimientos y deseos de reproducir las estructuras sociales.

Para finalizar, quisiera referirme a un elemento que es fundamental para comprender la dinámica curricular de corte reproductor. Es un fenómeno que se encuentra implícita en toda práctica educativa y que ha sido denominado ‘*currículum oculto*’⁶².

Apple ha denomina al currículum oculto como:

⁶⁰ Apple, Michael. Op. Cit. Goodson, Ivor. F. Op. Cit.

⁶¹ Goodson, Ivor. F. Op. Cit. Pp. 24.

⁶² Apple, Michael. Op. Cit. Pp. 111.

“Las normas y valores que son implícitas, pero eficazmente, enseñadas en la escuela y de las que no suele hablarse en las declaraciones de fines u objetivos de los profesores”⁶³.

En este sentido, el currículum oculto viene a representar toda esa batería de significados, valores, comportamientos y prácticas culturales que no se materializan en el currículum escrito, no se presenta de un modo impreso y normal dentro del currículum y de las temáticas que se han de desarrollar a través de éste. Por el contrario, el currículum oculto se manifiesta de modo subterráneo, en el plano de lo implícito, por el cual se introducen dentro del aula prácticas culturales que intentan seguir con el mantenimiento del sistema de reproducción desigual de la economía y la cultura al interior de la sociedad. Dentro del aula, y gracias al currículum oculto, a los estudiantes se les acerca hacia la comprensión del mundo a través de un modo determinado de la realidad. Ciertas prácticas que se han ‘*naturalizado*’ dentro de las instituciones escolares y que se observan y experimentan como ‘*normales*’, tienen ciertos significados implícitos y responden a múltiples intereses.

Ejemplos, dentro de las Escuelas y del aula en particular, existen muchos: en el sistema escolar chileno tenemos el claro caso de cantar el himno nacional; formarse antes de entrar a clases, repartir funciones jerárquicas dentro de los cursos, etc. Cada una de estas prácticas tiene un significado implícito, los cuales no se hacen latentes en los marcos curriculares ni planes de estudio. Por el contrario, se han instaurado en nuestro sistema escolar y por lo tanto ‘*naturalizado*’, escasamente cuestionado y, sin percatarse en su totalidad, de que poco a poco tales prácticas dentro de las Escuelas

⁶³ *Ibíd.* Pp. 113.

cumplen un papel específico para la realización de los intereses del segmento social que *'fabrica'* el currículum.

Nuevamente Apple nos remite hacia otra arista del currículum oculto:

“A parte de las normas relacionadas con el trabajo, los temas que con más frecuencia se han sometido a análisis han sido la enseñanza encubierta de una ética del rendimiento y el mercado del trabajo y la probable sustitución de un sistema de valores de ‘clase media’ y a menudo ‘esquizofrénico’ por los propios significados autobiográficos del estudiante”⁶⁴.

Estas prácticas naturalizadas dentro de las Escuelas tiene ese fin: acercar a los estudiantes hacia la adopción de comportamientos y valores que, en un futuro no muy lejano, deberán aplicarlos cuando ocupen un lugar específico dentro de la división social del trabajo.

4. Currículum y didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales.

¿De qué maneras los profesores de Historia y Ciencias Sociales podemos encontrar algún modo de encajar el currículum con la didáctica? ¿Qué herramientas teórico-metodológicas pueden ayudarnos a superar la siempre presente tensión entre teoría (currículum) y práctica (didáctica)? Estas interrogantes son necesarias para poder comprender, de manera general, el acercamiento entre el currículum de Historia y Ciencias Sociales y la puesta en práctica de aquellos conocimientos dentro del aula a través de la didáctica.

⁶⁴ Ibid.

En las últimas décadas, han surgido estudios los cuales buscan clarificar la concordancia entre el currículum y la práctica educativa. Osandón señala lo siguiente:

“Con todo, estas perspectivas teóricas coinciden, a su manera, en la preocupación por lo que ocurre en el currículum en la práctica, ya sea a través de sus resultados, de sus procesos deliberativos o de sus capacidades transformativas”⁶⁵.

Como hemos dicho, el currículum es una construcción social, el cual puede cumplir variados objetivos dependiendo del fin que busque, de su diseño y aplicación dentro del aula. Este dispositivo es tomado por los profesores y alumnos, los cuales reinterpretan sus contenidos para poder hacerlos accesibles a sus espacios de enseñanza y aprendizaje.

Sin embargo, existe la tensión, y a veces ruptura, entre los que prescribe el currículum explícito y las dinámicas internas del aula al momento de aplicar dichos conocimientos, históricos, geográficos y de Ciencias Sociales, en la práctica educativa diaria. Para intentar clarificar este punto del currículum y su relación con la batería de procedimientos que intentan facilitar los procesos de enseñanza y aprendizaje de la Historia y las Ciencias Sociales, y las tensiones y conflictos que enmarca tal proceso educativo al interior del aula, es necesario expresar lo siguiente:

“La característica predominante de la implementación curricular de estos últimos años, desde el punto de vista de los usos del currículo, ha sido la interacción entre marco curricular, programas y docentes, destacándose, en particular, la

⁶⁵ Osandón, Luís. *Los docentes frente a una innovación curricular: experiencias de resignificación de los programas de estudio en Historia y Ciencias Sociales*. Santiago de Chile. Tesis para optar al Grado de Doctor en Educación. PUC. 2006. Pp. 91.

tensión entre la prescripción la flexibilidad curricular. A nuestro juicio, los docentes mayoritariamente se han visto enfrentados a ‘implementar’ los programas de estudio elaborados por el Ministerio, sin conocer ni comprender a cabalidad los fundamentos, características e implicancias del marco curricular”⁶⁶.

Se puede comprender que los docentes se encuentran ‘tensionados’ al momento de poner en práctica el currículum dentro del aula, ya que, por un lado, las dinámicas que se hacen presentes al momento de la práctica educativa permiten que el desarrollo y aplicación de los contenidos (su tratamiento y enseñanza) puedan tomar rumbos distintos de los planificados y prescritos en el currículum.

Sabemos muy bien que las dinámicas dentro del aula, directamente las relaciones entre alumnos y profesores, poseen variados matices que siempre interfieren, de una forma u otra, en lo que realmente se pretende realizar en la sala. Es decir, la planificación de la práctica educativa, por medio de la prescripción curricular, se modifica.

Por otro lado, los profesores, tal como señalan los autores anteriormente citados, no conocen ni comprenden las implicancias, características y fundamentos del marco curricular con el cual ellos mismos trabajan diariamente. Existe un desconocimiento de las funciones del marco curricular, por lo que no es difícil que la prescripción educativa quede tensionada al momento de llevarla a la experiencia diaria del aula escolar.

⁶⁶ Milos Hurtado, Pedro. “et al”. *La relación entre Marco Curricular y Programas: la implementación del currículum del sector de Historia y Ciencias Sociales en la educación media chilena*. Revista Persona y Sociedad. Volumen XVII, N° 1, Abril de 2003. Universidad Alberto Hurtado. Pp. 95 - 111.

¿Puede el currículum influenciar en la didáctica utilizada por los profesores? O, dicho de otro modo, ¿Las formas en que actúa el marco curricular condicionan las maneras en que los profesores enseñan la Historia y Ciencias Sociales? Al respecto, Osandón señala lo siguiente:

“...en general las investigaciones sobre el pensamiento del profesor pusieron poca atención a la relación entre los contenidos que son transmitidos y la forma en que se enseñan, vale decir, la estrategia didáctica implícita. Esto tiene una doble significación teórica pues, cuando hablamos de estrategias didácticas, ello necesariamente tiene resonancias curriculares en la medida que la comprensión de las orientaciones curriculares condiciona esas estrategias”⁶⁷.

Este autor señala que el entendimiento de las orientaciones curriculares tiene una directa influencia sobre los modos y procedimientos que utilizan los profesores para transmitir los conocimientos a través de la didáctica.

En definitiva, una mala comprensión de las orientaciones curriculares, lo que busca y pretende el currículum en relación a sus estudiantes mediante el proceso de enseñanza y aprendizaje, llevaría consigo un escasa utilización didáctica de tales contenidos disciplinares o, peor aún, un mal manejo de la aplicación de los contenidos al interior del aula.

¿Hacia dónde deben moverse las estrategias didácticas de los docentes teniendo en consideración las orientaciones curriculares del sistema escolar chileno? Al respecto, Milos, Osandón y Bravo señalan lo siguiente:

⁶⁷ Osandón, Luís. Op. Cit. Pp. 96.

“Los desafíos de la reforma están enfocados en promover una pedagogía constructivista generadora de competencias en los estudiantes, lo que requiere, entre otras cosas, una actualización del conocimiento disciplinar por parte de los docentes”⁶⁸.

De la anterior cita se desprende que la reforma educacional tiene entre sus principales planteamientos aplicar una metodología constructivista en los procesos de enseñanza y aprendizaje dentro del aula. De este modo, queda claro que los profesores deberán utilizar didácticas de enseñanza y metodologías de estudio que provoquen el constructivismo en las dinámicas de la enseñanza. Si los docentes de Historia y Ciencias Sociales utilizan en sus clases la antigua, y aún en gran parte vigente, metodología de enseñanza y aprendizaje de enfoque conductista, se verá impedido formar en los alumnos las competencias que se busca promover en ellos.

Junto a lo anterior, los profesores de Historia y Ciencias Sociales deben estar constantemente renovando sus conocimientos. Se hace necesario un adecuado perfeccionamiento profesional con el cual se podrán desarrollar las herramientas necesarias que puedan posibilitar una mejora sustancial de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula escolar.

En este sentido, la actualización del conocimiento disciplinar permite que los alumnos también avancen, dentro de su proceso educativo, en concordancia con los nuevos planteamientos, descubrimientos y últimos estudios de la disciplinas, en este caso, históricas, geográficas y de las Ciencias Sociales.

⁶⁸ Milos Hurtado, Pedro. “et al”. Op. Cit. Pp. 99.

¿Qué otros mecanismos didácticos pueden incluir los docentes de Historia y Ciencias Sociales en las prácticas docentes teniendo en consideración la perspectiva constructivista que emerge desde la reforma educacional? ¿De qué formas aquellos docentes que enseñan las ciencias históricas, geográficas y sociales pueden estructurar un proceso educativo sólido en concordancia con los planteamientos de la reforma educativa chilena? Al respecto se señala lo siguiente:

“Desde la perspectiva de una pedagogía constructivista, sería necesario insertar las soluciones didácticas en un modelo que integre, por un lado, una concepción disciplinar coherente con el desarrollo de las competencias por parte de los alumnos y, por otro, una metodología de trabajo en el aula que promueva la reflexión, el análisis, la movilización crítica de los conocimientos de los estudiantes a partir de las diferentes temáticas propuestas en los programas”⁶⁹.

Podemos comprender que las orientaciones didácticas, para el sector de Historia y Ciencias Sociales, van por el camino de fortalecer el desarrollo de competencias en los estudiantes y que vaya de la mano con una estructuración coherente de las disciplinas que enseña este sector educativo. Sumado a esto, al interior del aula se hace necesario articular mecanismos didácticos que promuevan lo siguiente:

- La reflexión en los estudiantes sobre las problemáticas históricas, geográficas y sociales, pasadas y presentes, con el fin de llevar a cabo comparaciones, puntos de encuentros, diferencias e interpretaciones sobre tales problemas, ya sea desde un nivel local como global.

⁶⁹ Ibíd.

- A partir de la reflexión en torno a las problemáticas históricas, geográficas y sociales los estudiantes pueden llevar a cabo el análisis de tales situaciones desde el punto de vista interpretativo de la realidad. Los alumnos pueden ser capaces de sacar a flote sus propias dinámicas interpretativas, hipótesis y resultados sobre situaciones específicas, entendidas como problemáticas, de nuestra sociedad. De este modo, el docente de Historia y Ciencias Sociales debe ir acompañando este proceso, guiando y apoyando al alumno en la dinámica de búsqueda de su propio conocimiento. Con esto, se puede romper con el viejo molde conductista y fortalecer el proceso educativo constructivista que busca la reforma educativa. En definitiva, el alumno va moldeando y estructurando el proceso mental de la formación del conocimiento.

- La crítica es un componente esencial para fortalecer mecanismos didácticos óptimos que permitan mejores procesos de enseñanza y aprendizaje de la Historia y las Ciencias Sociales. Este sector de aprendizaje nos entrega las herramientas necesarias para formar en los estudiantes una conciencia crítica hacia la realidad social. La amplia gama de contenidos puede ser problematizada de múltiples formas y, desde este punto, se puede realizar un profundo proceso de crítica hacia los fenómenos que esta disciplina trata. El docente de Historia y Ciencias Sociales debe ser capaz de formar en los alumnos la idea de que el conocimiento histórico, geográfico y social no se encuentra acabado si no que, por el contrario, está en un constante avance, en una rápida renovación. Gracias a esto, los alumnos pueden ser capaces de

confrontar la realidad que se les presenta en los contenidos a ser tratados en la clase con sus propias experiencias sociales.

5. La Reforma Educacional Chilena.

La Reforma Educacional llevada a cabo luego del regreso a la democracia en nuestro país presenta amplias repercusiones sobre las formas en que podemos entender al sistema educativo chileno. Se pretende mostrar un esbozo y aproximación a su gestión y articulación, junto con los mecanismos que pudieron dar a luz dicho proceso global.

5.1. Introducción: situación previa y global

El proceso de reforma educacional nace en el año 1990 en concordancia con la llegada al poder del gobierno concertacionista de Patricio Aylwin, luego de 17 años de dictadura militar. De manera global, a comienzos de la década del 90' se produce un fuerte proceso de revaloración de la educación, la cual está determinada por un proceso mundial de suma importancia: el rápido avance mundial desde una sociedad industrial hacia una sociedad del conocimiento. Al respecto, se señala lo siguiente:

“Sociedad globalizada y dinamizada por la expansión y centralidad creciente que posee en ella la utilización del conocimiento facilitada por el rápido despliegue a nivel mundial de las modernas tecnologías de la información y la comunicación. Sociedad en la cual tanto para producir y lograr la competitividad económica, como

para vivir en sociedad y construir la democracia, se requiere de destrezas culturales de nuevo tipo que los sistemas educativos deben comenzar a proveer”⁷⁰.

Se desprende que los países deberían actualizar sus sistemas educativos con el fin de proveer los recursos tecnológicos y la información-conocimiento necesario que posibilita a las naciones acceder a la preciada competitividad económica.

De este modo, a partir de esta década estamos en presencia de la revaloración de la educación, entendida como la más importante herramienta que puede llegar a estructurar en los países el desarrollo y la competitividad, y, en Chile, se comienza a dar inicio y forma al proceso de reforma educativa.

En este sentido, la educación comienza desplazar a al capital financiero y a la carrera armamentista de los países con el fin de posicionarse en el escenario mundial. Por el contrario, la educación es la nueva ‘arma’ para romper con el subdesarrollo de las naciones y así poder insertarse en la nueva sociedad global que nace a partir de esta década.

Junto a lo anterior, la educación da un giro en la forma de entenderla y desarrollarla. En definitiva, cambia el modo de abordar sus objetivos:

“Hoy día se ponen de manifiesto requerimientos formativos, cognitivos y morales, distintos; se trata menos de aprender ‘cosas’ y más de ‘desarrollar capacidades y destrezas de aprendizajes’ (aprender a aprender, aprender a pensar, aprender a resolver problemas); menos de ‘inculcar valores’ y más de incrementar la capacidad moral para ‘discernir entre valores’”⁷¹.

⁷⁰ García- Huidobro, Juan Eduardo. (coord.) “et al”. Op. Cit. Pp. 8.

⁷¹ *Ibíd.*

Como podemos observar, los fines de la educación se modifican de acuerdo a los nuevos requerimientos de la sociedad globalizada y tecnológica. Las nuevas necesidades de esta sociedad ya no van por el camino de ‘acumular’ datos e información vacía, sin contexto ni uso relevante. Por el contrario, las nuevas capacidades que deben formar y estructurar la educación en sus estudiantes van por el camino de formar destrezas de aprendizajes.

A través de este nuevo escenario educativo, las naciones deben ampliar sus márgenes educacionales. En estricto rigor, se hace necesario que los países amplíen el acceso a la educación entre la población, se aumente la calidad y cobertura de ésta. La educación ya no puede pertenecer sólo a un segmento de la población. En cambio, ahora debe ser accesible a la gran mayoría. Solo realizando una labor educativa a gran escala los países pueden ir avanzando hacia los nuevos planteamientos de desarrollo de la sociedad globalizada y tecnológica.

5.2 Chile: realidad inicial

El gobierno que Patricio Aylwin recibe tiene la labor de sacar a flote y mejorar de manera concreta un sistema educativo que se encontraba en crisis. ¿En qué situación recibe este nuevo gobierno al sistema educativo?:

“El país viene saliendo de veinticinco años caracterizados por la centralidad y la agudeza del conflicto social e ideológico. Durante ese periodo la educación fue un sector relativamente aislado y estuvo inevitablemente atravesada por una disputa

en la que los distintos actores (partidos, gremios, etc.) asignaron una importancia desigual a la educación”⁷².

Este gobierno recibe en sus manos un sistema educativo muy fraccionado y debilitado. La escasa y desequilibrada importancia que tuvo la educación durante la dictadura militar trajo consigo una ardua tarea para el nuevo gobierno democrático. Sumado a esto, el nuevo gobierno de la concertación recibe un sistema educativo que, en su estructura administrativa, fue modificado radicalmente: la descentralización educativa. Junto a esto, la situación de los profesores no se encontraba en muy buen estado y, además, los sistemas de financiamiento de la educación estaban mermados.

¿Cuáles fueron en ese momento los ‘pro’ y los ‘contra’ de aquel sistema educativo que es legado de la dictadura militar? En definitiva, qué aspectos negativos y positivos podemos visualizar:

“La educación chilena al inicio del gobierno del presidente Aylwin exhibía logros de importancia en la cobertura, el aumento de la escolaridad promedio de los chilenos y la reducción del analfabetismo. En contraste, el sistema educativo mostraba indicadores críticos en cuanto a la calidad de la educación y a la equidad de su distribución. También había fuertes problemas de gestión, ya que la situación de los profesores y los niveles de financiamiento de la educación se habían deteriorado mucho durante la década del 80”⁷³.

En líneas generales, la educación chilena heredada del gobierno militar, mostraba buenos indicadores en lo que respecta a la cobertura educativa, en los años

⁷² García- Huidobro, Juan Eduardo. (coord.) “et al”. Op. Cit. Pp. 9.

⁷³ *Ibíd.*

de escolaridad de la población y una positiva reducción del analfabetismo en el país. Por el contrario, lo crítico y negativo estaba en la calidad de la educación, la desigual distribución y la mala situación económica y laboral que atacaba al cuerpo docente del país.

5.3. Los objetivos de la Reforma Educativa.

García-Huidobro y Cox señalan los principales objetivos de la reforma educativa chilena:

“El propósito central de la actual política educacional es contribuir a mejorar en forma sustantiva la calidad de los aprendizajes de los alumnos y alumnas que asisten a la educación escolar y la equidad de su distribución, ampliando las oportunidades educativas de los niños y jóvenes de los grupos más pobres”⁷⁴.

Dos puntos son fundamentales para comprender los pilares de esta reforma educativa: calidad y equidad. En este sentido, se hace necesario, para llevar a cabo esta reforma, contar con una serie de procesos, iniciativas y planes que puedan fortalecer aquella importante tarea.

Este proceso de reforma tiene como una de sus principales características el hecho de que es ‘*gradual*’, es decir, se va implementando paulatinamente, por años y por un orden ascendente de los niveles educativos. Nos es una reforma educativa que se implante de una sola vez. Poco a poco, cumpliendo cada paso programado y por partes, la reforma educativa chilena fue mostrando sus avances y correcciones, sus

⁷⁴ García- Huidobro, Juan Eduardo. (coord.) “et al”. Op. Cit. Pp. 13.

virtudes y las formas en que lograba una mayor calidad y equidad dentro del sistema escolar chileno.

¿En qué consistía el punto central que unía a la mejora de la calidad educativa con una mayor equidad de su distribución? ¿Qué aspecto era primordial fortalecer en los procesos de enseñanza y aprendizaje que pudiera mejorar la educación y dar una mayor equidad? García-Huidobro y Cox señalan al respecto:

“Si en el pasado el Estado centró sus esfuerzos en construir el sistema educativo y asegurar que los niños chilenos asistieran a la escuela, actualmente y hacia adelante la responsabilidad estatal estará puesta en garantizar que los niños aprendan en la escuela las competencias intelectuales y morales que requieren para vivir en sociedad”⁷⁵.

Se puede comprender que los esfuerzos estatales estaban dirigidos a preparar a los estudiantes en la vida moderna actual. De esta forma, ellos y ellas podrían desenvolverse sin mayores problemas gracias a las herramientas – conocimientos y aprendizajes - que la Escuela les promoverá desarrollar.

En este sentido, también podemos visualizar que la reforma educativa tenía como uno de sus principales objetivos desarrollar en los estudiantes ‘*competencias*’ que les posibiliten moverse y desenvolverse en la sociedad. Aquellas ‘*competencias*’ que los alumnos y alumnas deben desarrollar durante toda su época escolar son fundamentales para que logren una inserción óptima a futuro, cuando egresen de cuarto medio, ya sea hacia la vida laboral o la continuación de estudios en un nivel técnico o profesional. Con respecto a las competencias es necesario aclarar ciertos

⁷⁵ Ibíd.

puntos, ya que este concepto es primordial para comprender el proceso de reforma educativa.

Tres son los aspectos o conceptos que dan vida y forma a las ‘*competencias*’ educativas que se intentan desarrollar en los estudiantes: contenidos, capacidades y situaciones⁷⁶. Cada uno de estos aspectos tiene características específicas:

- Los *contenidos* se encuentran insertos en el currículum, a través del Marco Curricular y, en definitiva, son las disciplinas que se enseñan en la Escuela. Por ejemplo, Matemáticas, Lenguaje, Filosofía, Biología, etc.
- Las *capacidades* corresponden al poder de realizar una función determinada, una actividad específica. Se relaciona directamente con los conceptos de ‘*habilidades y aptitudes*’⁷⁷.
- Por último, las *situaciones* permiten a los estudiantes adaptarse con mayor facilidad a los cambiantes ritmos actuales de nuestra sociedad. Se pretende que los estudiantes comprendan que la realidad social se constituye de múltiples ‘*situaciones*’ que moldean su comprensión sobre lo social.

Para concluir, es necesario llevar a cabo una definición más precisa del concepto de ‘*competencias*’, concepto central para tener una panorámica más clara sobre los objetivos de la reforma educacional chilena:

“*Competencia puede ser entendido como un concepto integrador, en la medida en que considera tanto los contenidos como las capacidades y las situaciones*”⁷⁸.

⁷⁶ Milos Hurtado, Pedro. “et al”. Op. Cit. Pp. 100.

⁷⁷ *Ibíd.*

Aclarado el aspecto de las competencias educativas que buscaba desarrollar la reforma educativa, se hace necesario pasar al siguiente punto: el resumen de políticas educativas, entre los años 1990 y 1998, que dan forma paulatinamente, como un amplio proceso educativo, a la reforma educativa chilena.

5.4 Políticas educativas chilenas que dan vida y forma a la Reforma. (Visión cronológica).

Recuadro N° 1. Cronología de las Políticas Educativas.

Años.	Políticas Educativas diseñadas.
1990 – 1991	<ul style="list-style-type: none"> - Programa de las 900 escuelas y programa piloto del Programa Educación Básica Rural. - Estatuto Docente.
1992 – 1993	<ul style="list-style-type: none"> - Programa MECE básica. - Enriquecimiento funcionamiento escuelas. - Renovación pedagógica. - PMES.
1994 – 1995	<ul style="list-style-type: none"> - Prioridad a la educación. - Programa MECE media. - Inicio expansión enlaces.
1996 – 1998	<ul style="list-style-type: none"> - Inicio Reforma Curricular. - Inicio Jornada Escolar Completa. - Programa Especial Educación. - Profesionalización docente. - Proyecto Montegrande.

Fuente: García-Huidobro, Juan Eduardo. (Coord.) “La Reforma Educativa Chilena”. 1999. Pág. 16.

Como podemos observar, la reforma educacional chilena estuvo compuesta por una serie de medidas, entendidas como políticas educativas, que buscaban fortalecer sus dos pilares primordiales: mejorar la calidad de los aprendizajes y la

⁷⁸ Milos Hurtado, Pedro. “et al”. Op. Cit. Pp. 101.

equidad de su distribución. La reforma educacional se estructura en etapas, por años o periodos, en donde salen a flote las política educativas diseñadas por cada gobierno. Vale destacar que es un proceso pausado, no se instala en el sistema de una sola vez, es gradual y está en constantes revisiones y mejoramientos.

En una primera etapa, se parte en dos áreas específicas: las escuelas básicas urbanas y rurales de menor rendimiento; y redefinición del régimen laboral de los profesores. Con respecto al programa de las 900 escuelas, García-Huidobro y Cox señalan lo siguiente:

“En marzo de 1990, el mismo día que asume el nuevo gobierno democrático, nace el Programa de las 900 Escuelas que ha estado orientado a apoyar al 10% de escuelas básicas de menor rendimiento para lograr que en ellas todos los niños del primer ciclo de educación básica accedan al dominio de las destrezas culturales de base: lectura, escritura, matemática elemental que son el fundamento de los restantes aprendizajes. A través del programa se ha otorgado apoyo material a las escuelas: reparaciones de la planta física, material didáctico, textos de estudios, bibliotecas de aula”⁷⁹.

Sin embargo, el Programa de las 900 Escuelas, en su propósito de mejorar la calidad de la educación y de lograr una mayor equidad de distribución en la calidad de la enseñanza, tiene como su centro fundamental lo siguiente:

“Pero el centro de programa ha sido el apoyo técnico a las escuelas, a través de los Talleres de Profesores que se realizan semanalmente en las escuelas y de los Talleres de Aprendizaje con los niños de 3º y 4º grado que muestran retraso escolar.

⁷⁹ García- Huidobro, Juan Eduardo. (coord.) “et al”. Op. Cit. Pp. 17.

El foco distintivo del programa es hacerse cargo de las diferencias con que los niños ingresan a la escuela, dando más oportunidades a los más necesitados para garantizar niveles aceptables de aprendizajes de parte de ellos”⁸⁰.

Estamos en presencia de una política educativa que tiene como meta primordial lograr la equidad educativa y mejorar sustancialmente la calidad de los aprendizajes. En este sentido, alumnos y profesores forman el universo a perfeccionar ya que son los agentes educativos que propician este proceso de mejoramiento educativo.

Ya, en una tercera etapa, entre los años 1994 y 1995, se da inicio a la reforma educacional focalizada en la Educación Media con los programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación Media (MECE media) y la expansión de ENLACES.

En la cuarta etapa de la reforma educacional se da inicio al proceso de Reforma Curricular, que será analizado más adelante, Jornada Escolar Completa, el Programa Especial de Educación, la Profesionalización docente y el Proyecto Montegrande.

En síntesis, en necesario indicar los ámbitos de acción de la Reforma:

}

⁸⁰ Ibíd.

Recuadro N° 2. Ámbitos de acción de la Reforma.

<p>Programas de mejoramiento de la calidad y la equidad.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Enriquecimiento del piso de funcionamiento de las escuelas y liceos. - Programas de apoyo focalizados a las escuelas de mayor riesgo. - Proyectos de mejoramientos: autonomía, descentralización pedagógica. - Renovación pedagógica.
<p>Fortalecimiento de la profesión docente.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Pasantías en el exterior. - Perfeccionamiento fundamental. - Mejoramiento formación inicial. - Premios de excelencia. - Aumento gradual, pero persistente de los salarios. - Incorporación de incentivos.
<p>Jornada Escolar Completa Diurna.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Más tiempo para una educación enriquecida. - Más tiempo diferenciado por establecimientos. (autonomía) - Preferencia a los más pobres. - Nuevo espacio escolar.
<p>Reforma Curricular.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Marco curricular básico, a partir del cual se aumenta la autonomía. - Incorporación de exigencias de la sociedad de la inteligencia.

Fuente: García Huidobro, Juan Eduardo. (Coord.) “*La Reforma Educacional Chilena*”. 1999. Pág. 24.

6. La Reforma Curricular

La Reforma Curricular actúa como un componente más de la llamada Reforma Educacional Chilena. Debido a su carácter graduado y a las implicancias que presenta sobre el universo educacional obligatorio, se hace necesario presentar una aproximación a sus formulaciones principales.

6.1 Acercamiento a la Reforma Curricular.

El currículum escolar corresponde a aquel dispositivo socio-educativo que tiene por finalidad acompañar a los sujetos que se encuentran inmersos dentro de la estructura educativa – alumnos y profesores – en el largo camino de la educación obligatoria. Pero, ¿De qué formas los acompañan? En el sentido de que dentro del currículum escolar están presentes las múltiples disciplinas académicas que deben ser enseñadas por los profesores hacia sus alumnos y, de esta forma, crear los procesos de enseñanza y aprendizaje dentro del aula. En palabras de Cox el currículum corresponde a:

“El currículum es la carta de navegación del viaje educativo. El organiza la trayectoria de la experiencia educativa de alumnos y alumnas en el tiempo y en los contenidos, esquemas mentales, habilidades y valores que busca comunicar”⁸¹.

Se entiende que el currículum escolar actúa como una estructura que organiza los procesos educativos, a través de un tiempo determinado, en el cual los contenidos

⁸¹ García- Huidobro, Juan Eduardo; Cox, Cristian. Op. Cit. Pp. 233.

y una serie de otras disposiciones que nacen desde el plano educativo deben ser aplicados a la realidad escolar.

¿Por qué es necesario actualizar constantemente el currículum? ¿Qué procesos globales influyen en que los sistemas educativos nacionales miren, de vez en cuando, la posibilidad de modificar por completo el currículum (reforma curricular) o llevar a cabo solo leves modificaciones en su gruesa estructura (ajuste curricular)? Nuevamente Cox nos da pistas para aclarar este panorama:

“El tema esencial sobre el currículum y su necesidad de cambio, en la última década del siglo, tanto en el sistema escolar como en la educación superior, con independencia de historias y de geografías, es el cambio marcado y rápido de los territorios que procura mapear”⁸².

En definitiva, las disciplinas que se enseñan en las Escuelas se encuentran en constantes cambios y renovación de sus conocimientos. Lo que es nuevo hoy en una disciplina determinada puede estar obsoleto mañana. Los nuevos avances tecnológicos, el rápido aumento del conocimiento en cada disciplina científica, los descubrimientos, las nuevas realidades y múltiples formas de comprender el mundo afectan, de alguna manera, a cada esfera del conocimiento disciplinar.

Junto a esto, los niños y jóvenes necesitan nuevas y mejores herramientas para desenvolverse en el mundo moderno, requieren aprender de técnicas que vayan a la par con la velocidad de transformación del mundo. Un currículum que no se mueva al ritmo de las transformaciones tecnológicas y científicas, que no modifique sus

⁸² Ibíd.

concepciones sobre el para qué educar, cómo educar y qué educar dañara, de manera profunda, los cimientos de un sistema educativo determinado.

Es por esto que se hace necesario actualizar el currículum escolar. Los conocimientos y herramientas para poder moverse dentro de este mundo globalizado y competitivo deben ser actuales. La reforma curricular tiene esto en consideración: tomar la relevancia de la nueva realidad del conocimiento, la actual situación de la sociedad global:

“(la reforma curricular)...tiene como fundamento la necesidad de responder a los requerimientos que plantean las nuevas configuraciones de las relaciones entre sociedad, conocimiento, comunicaciones y educación”⁸³.

El mundo se encuentra en un proceso veloz de cambios en las esferas del conocimiento, las comunicaciones y las tecnologías. El currículum escolar debe estar vigente con tales procesos, debe ser funcional a los intereses de un sistema educativo que pretende llevar a un país por la senda de la competitividad económica.

En este sentido, el actual mundo globalizado presenta las siguientes características, las cuales deben ser muy consideradas a la hora de reformular un nuevo proceso de reforma curricular o ajuste:

- El impacto causado por las modernas tecnologías de la información.
- La globalización.
- El gran peso del conocimiento científico y tecnológico.

⁸³ *Ibíd.* Pp. 234.

6.2 ¿Cuáles son los fundamentos de la reforma curricular chilena?

En este sentido, múltiples son las influencias que posibilitaron, en el sistema escolar chileno, el proceso de reforma curricular. No olvidemos que esta reforma es parte constituyente de un proceso macro – la reforma educacional chilena – por lo que deben considerarse los factores implícitos que pueden influenciar en su configuración y que provienen de otras políticas educativas que también dan vida y forma a la reforma educacional.

Es por esto que las grandes direcciones de la reforma curricular intentan abarcar una gama de variables que permitan modificar el panorama que muestra una mala calidad educativa e inequidad con respecto a la enseñanza.

De este modo, los principales fundamentos de la reforma curricular chilena son:

- *“Debido a la velocidad de los cambios tecnológicos, al rápido cambio y avance de los conocimientos y las actuales interacciones sociales que se manifiestan en la vida moderna, se hace necesario que los niños y jóvenes del país estén capacitados para adaptarse con mayor facilidad a estas nuevas situaciones. Con la reforma curricular se implantan una serie de formas, entendidas como herramientas educativas, que permiten que los niños y jóvenes puedan formar una conciencia más flexible y puedan insertarse de manera óptima en las relaciones sociales de la vida moderna y democrática.*
- *Es función de la educación estructurar en la conciencia de los estudiantes, procesos que les permitan un libre discernimiento, que sean capaces de emitir juicios y que formen un sentido de vida e identidad sólidas.*

- *Junto a esto, en la actual sociedad moderna surgen una serie de factores que redundan en la posibilidad de buscar fines educativos más concretos que en el pasado. En este sentido, tenemos que los estudiantes puedan desarrollar mayores capacidades de: abstracción y elaboración de conocimientos; de pensar en sistemas; de experimentar y aprender a aprender; de comunicarse y trabajar colaborativamente; de resolución de problemas; de manejo de la incertidumbre y adaptación al cambio”⁸⁴.*

6.3 Ley Orgánica Constitucional de Educación. (LOCE).

En el último día del gobierno militar en el poder se promulgó la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), la que estableció la descentralización del currículum:

“La LOCE estableció que el Ministerio debía ahora definir un marco de ‘Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios’, dentro del cual los establecimientos escolares tendrán la libertad de formular y aplicar sus propios planes y programas de estudio. Sólo los que así no lo hicieran deberían aplicar planes y programas formulados por el Ministerio de Educación”⁸⁵.

Junto a esto, se crea un organismo independiente del Ministerio de Educación, el Consejo Superior de Educación, cuya función principal radica en aprobar o rechazar el marco curricular del sistema educativo chileno diseñado por el Ministerio de Educación.

⁸⁴ *Ibíd.* Pp. 235.

⁸⁵ *Ibíd.* Pp. 238.

¿En qué consiste directamente el Consejo Superior de Educación?:

*“El Consejo Superior de Educación establecido por la LOCE, es un organismo autónomo, cuyas funciones incluyen el otorgar reconocimiento oficial a las Universidades e Institutos Profesionales que cumplen con los requisitos de acreditación establecidos por la LOCE; las de aprobar o rechazar las propuestas de marco curricular y planes y programas de estudio elaborados por el Ministerio de Educación; y ser tribunal de apelaciones de escuelas y liceos cuyos planes y programas de estudio sean rechazados por el Ministerio de Educación”*⁸⁶.

Hemos podido comprender que la LOCE crea dos nuevos conceptos que se instalan en el lenguaje educativo y que poseen variadas funciones en la nueva estructura de reforma curricular: los objetivos fundamentales y los contenidos mínimos obligatorios.

Junto a esto, vemos el nacimiento de un nuevo dispositivo gracias a esta reforma: el marco curricular, desde el cual surgen los nuevos planes y programas de estudio que serán aplicados en el sistema educativo chileno.

¿A qué nos referimos con Marco Curricular?

“El concepto de ‘marco curricular’ o ‘marco nacional de objetivos y contenidos’, de origen inglés en la década de los 80, de aplicación luego en España, y prácticamente en todas las principales reformas curriculares de los 90: tiene su centro más en los aprendizajes que los alumnos deben obtener que en las materias que el profesor debe enseñar; tiene un carácter más abierto que los programas de estudio al no plantear un estricto ordenamiento anual de materias; incluye el

⁸⁶ Ibíd. Pp. 239.

concepto de habilidades ‘transversales’, que cruzan las divisiones disciplinarias. El concepto tradicional de currículum en Chile, hasta la LOCE, había sido el de ‘programa de estudio’: fuertemente centrado en los contenidos a ser trabajados por el docente, ordenados en una estricta secuencia anual, sin ‘cruces’ transversales”⁸⁷.

Sin lugar a dudas, con la aplicación del concepto ‘*marco curricular*’ al contexto educativo del país, se pasa desde una educación que, anteriormente estaba basada y enfocada hacia los contenidos, con una transmisión vertical – desde el profesor hacia los alumnos – de los conocimientos y, en donde, el profesor era el único responsable y guía del proceso de enseñanza y aprendizaje; hasta una mirada educativa que pone mayor énfasis en los aprendizajes de los alumnos y alumnas. Esto es acompañado por una metodología constructivista de la enseñanza en donde los alumnos y alumnas tienen un papel preponderante que cumplir a la hora de articular los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Junto a esto, se instala la función de la ‘*transversalidad*’ en el currículum educativo chileno. Esta transversalidad está dotada por una serie de objetivos que los alumnos y alumnas serán capaces de desarrollar a lo largo de toda la enseñanza escolar obligatoria y que no se enmarcan dentro de una disciplina específica, por el contrario, los conocimientos transversales atraviesan todo el espectro disciplinar, evitando el parcelamiento o encasillamiento en una rama o asignatura específica.

⁸⁷ Luginbühl. 1996. En: García- Huidobro, Juan Eduardo; Cox, Cristián. Óp. Cit.

6.4. El proceso de elaboración.

El proceso de elaboración, estructuración y puesta en práctica de la reforma curricular queda determinada por dos fases de acción: su aplicación en la enseñanza escolar básica y, posteriormente, de modo progresivo, en la enseñanza media.

Entre los años 1991 y 1996 (puntualmente entre Mayo de 1991 y Enero de 1996) se llevan a cabo los procesos estructuradores de la reforma curricular para la enseñanza básica. Luego de múltiples debates y discusiones públicas que atravesó dos gobiernos y cuatro Ministros de Educación⁸⁸ se fija un documento que estipula las tareas que quedan pendientes para poder concluir definitivamente el marco curricular de enseñanza básica y media.

- a) *“Se presentarían en momentos diferenciados los marcos curriculares de los niveles básico y medio, y se ligaría la elaboración del currículum del segundo nivel al Programa MECE media;*
- b) *La propuesta sería explícita sobre los fundamentos antropológicos, axiológicos y sociales que la sostenían;*
- c) *Se disminuiría la flexibilidad presente en la formulación inicial en cuanto a la determinación de las asignaturas del plan de estudio por los establecimientos;*
- d) *La propuesta no formularía los Objetivos Fundamentales distinguiendo, para cada uno de ellos, entre las dimensiones del conocer, el hacer y el valorar;*

⁸⁸ *Ibíd.*

e) *Los Objetivos Transversales, que el anteproyecto definía, como se mencionó, en términos temáticos, pasarían a definirse en términos de habilidades y disposiciones”⁸⁹.*

A contar del año 1995 el Ministerio de Educación empieza a estructurar la definición del Marco Curricular exclusivamente de educación básica, el cual es aprobado en el mes de Enero del año 1996.

Posteriormente, y durante el transcurso de aquel año, el Ministerio de Educación ya establecía los planes y programas de estudio pertenecientes a 1° y 2° año básico, los cuales se comenzaría a ejecutar al inicio del año escolar correspondiente a 1997.

A continuación, la siguiente tabla indica la gradualidad con que, en educación básica, se implementan los nuevos planes y programas de estudio.

Recuadro N° 3. Gradualidad de implementación de nuevos planes y programas de estudio en educación básica.

Año de implementación.	Nivel que se implementa.
<i>1997-1998</i>	<i>1°, 2°, 3° y 4° años básicos.</i>
<i>1999</i>	<i>5° año básico.</i>
<i>2000</i>	<i>6° año básico.</i>
<i>2001</i>	<i>7° año básico.</i>
<i>2002</i>	<i>8° año básico.</i>

Fuente: Recuadro elaborado en base a García-Huidobro, Juan Eduardo. (Coord.) “*La Reforma Educacional Chilena*”. 1999. Pág. 242.

⁸⁹ *Ibíd.* Pp. 241.

Se puede observar que el ordenamiento y la nueva implementación curricular, a través de planes y programas de estudio, en la enseñanza básica responde a un ordenamiento gradual, paulatino, un ritmo que implica a un nivel por año, a excepción de los años 1997-1998 en donde la implementación curricular se realiza desde primer año hasta cuarto año básico.

Es de vital importancia destacar que el nuevo marco curricular queda reflejado bajo los términos de Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios. En este aspecto, es necesario decir que:

“Los OF-CMO de básica procuran actualizar el conocimiento así como orientar el conjunto, en términos de competencias a adquirir en una experiencia educativa centrada en la actividad de los alumnos. El nuevo marco deja, como lo estipula la LOCE, un margen de libertad significativo a los establecimientos para definir contenidos complementarios a los del marco nacional”⁹⁰.

En este sentido, vemos que el nuevo Marco Curricular tiene como una de sus prioridades formar en los alumnos y alumnas competencias que serán alcanzadas mediante las actividades escolares que estarán centradas en ellos mismos. De este modo, volvemos a destacar el carácter constructivista de la reforma educacional chilena.

Junto a lo anterior, este nuevo marco curricular permite la posibilidad de que cada establecimiento educacional pueda estructurar contenidos que puedan complementar a los prescritos por este nuevo marco.

⁹⁰ Ibíd. Pp. 243.

Posteriormente, entre los años 1996 y 1998 se da lugar al proceso de elaboración del nuevo Marco Curricular para la enseñanza media. Cabe destacar que este proceso de elaboración e implementación utiliza la experiencia anterior – la puesta en marcha del Marco Curricular de enseñanza básica – para guiar de manera óptima, evitando los errores del pasado y mejorando su estructuración, en esta nueva etapa de la reforma curricular.

Con el fin de fortalecer la implementación del Marco Curricular de la enseñanza media, se crea un organismo que tiene por nombre *Unidad de Currículum y Evaluación*, el cual se institucionaliza dentro del Ministerio de Educación. Gracias a la creación de este organismo es posible llevar a cabo una revisión seguida de las nuevas implementaciones curriculares.

Para la enseñanza media el proceso de reforma curricular tiene claramente dos fases de desarrollo: por un lado, existe la etapa previa de debate académico y de consulta, que intentaba responder a la interrogante sobre qué tipo de cambio necesita la educación media. Por otro lado, está la etapa de creación y elaboración del nuevo currículum, etapa que transcurrió entre los años 1996 y 1998.

¿Qué ocurrió con el sector de Historia y Ciencias Sociales? Al respecto, Cox señala lo siguiente:

“En Historia y Ciencias Sociales, se profundizaron y mejoraron los contenidos referidos a los temas de la Historia Universal y de América Latina;

asimismo, se modificaron los contenidos de geografía y economía y se centraron los objetivos y contenidos referidos a educación cívica”⁹¹.

El nuevo Marco Curricular de enseñanza media debía superar tres problemas fundamentales que se presentaban en este segmento educativo y que se arrastraban desde décadas anteriores. Al respecto:

- a) “Una concepción y orientación global que no decía relación con las realidades que confrontaban sus egresados;*
- b) Pobreza de significado formativo y anacronismo de parte de sus contenidos;*
- c) Falta de diferenciación y flexibilidad en relación a la diversidad de sus alumnos, sus intereses, necesidades y expectativas de desempeño futuro”⁹².*

¿Qué cambios son los que se realizan en el sistema educativo chileno a través de la implementación del nuevo Marco Curricular de enseñanza media?

En términos globales, el proceso de reforma curricular trajo consigo cuatro cambios fundamentales que no modificaron el corazón mismo del sistema escolar (podemos observar que no se modificó la duración de la enseñanza media) pero que ayudaron de forma concreta a modificar un atrasado escenario educativo chileno, en función de lograr una mejor calidad educativa.

⁹¹ *Ibíd.* Pp. 253.

⁹² *Ibíd.* Pp. 254.

En primer lugar, se pasa desde un planteamiento estatal de planes y programas de estudio hacia un Marco Curricular que contiene Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios. Junto a esto, los establecimientos educacionales están en la libertad de elegir entre los planes y programas de estudio diseñados por el Ministerio de Educación o los que cada unidad educativa elabore.

En segundo lugar, hay una distinción entre Formación General y Formación Diferenciada. Desde 1° año medio hasta 4° año medio el ciclo educativo se divide en: Formación General, Formación Diferenciada y Libre Disposición. Los Objetivos Fundamentales y los Contenidos Mínimos Obligatorios se encuentran insertos dentro de la Formación General.

En este sentido, la Formación general busca las siguientes competencias.

- *“Capacidades fundamentales (de lenguaje, comunicación, cálculo):*
- *Disposiciones personales y sociales (de desarrollo personal, autoestima, solidaridad, trabajo en equipo, autocontrol, integridad, capacidad de emprender y responsabilidad individual, entre otras);*
- *Aptitudes cognitivas (capacidad de abstracción, de pensar en sistemas, de aprender, de innovar y crear);*
- *Conocimientos básicos (del medio natural y social, de las artes, de la tecnología, de la trascendencia y de sí mismo)”⁹³.*

⁹³ Ibíd. Pp. 257.

Junto a lo anterior, en la Formación General se incluyen nueve áreas de aprendizaje, las cuales se ramifican en trece disciplinas.

Recuadro N° 4. Áreas de Aprendizaje de la Formación General.

Disciplinas	Observaciones
Lengua Castellana y Comunicación.	
Idioma Extranjero.	
Historia y Ciencias Sociales.	
Filosofía y Psicología.	Solo en 3° y 4° año medio.
Matemática.	
Biología.	
Física.	
Química.	
Educación Tecnológica.	Solo en 1° y 2° año medio.
Artes Visuales.	
Artes Musicales.	
Educación Física.	
Religión.	Obligatorio para los establecimientos, opcional para los alumnos y sus familias.

Fuente: García-Huidobro Juan, Eduardo. “*La Reforma Educacional Chilena*”. 1999. Pág. 257.

En tercer lugar, se instauran tres nuevas áreas de contenidos nuevos y objetivos: los Objetivos Transversales de formación intelectual y moral; Objetivos Transversales de Informática y; Educación Tecnológica.

Finalmente, el cuarto punto dice relación sobre el qué de las disciplinas o sectores de aprendizaje. Se llevan tres criterios de selección y organización de objetivos y contenidos.

- *“Reorientación: no sólo conocer; también saber hacer.*
- *Ampliación y profundización: objetivos y contenidos más ricos; estándares más altos.*
- *Relevancia: objetivos y contenidos que son herramientas para la vida; llaves que responden a necesidades de entendimiento, desempeños prácticos y juicios de las personas en su vida real”⁹⁴.*

7. La transversalidad en el currículum de educación media.

La transversalidad en el currículum chileno viene dada por las implementaciones de la Reforma Curricular, la cual queda estipulada como ‘Objetivos Fundamentales Transversales’. Estos Objetivos Fundamentales Transversales nacen en la medida en que la Comisión Nacional para la Modernización de la Educación, en 1994, manifiesta las orientaciones que son

⁹⁴ *Ibíd.* Pp. 260.

necesarias definir para la educación escolar de Chile. En este sentido, las orientaciones de la educación chilena son:

- *“La adquisición de conocimientos y habilidades suficientemente amplios como para que el alumno, al egresar, pueda seguir distintos cursos de acción y no se vea limitado a unas pocas opciones de educación superior u ocupacionales;*
- *La formación del carácter en términos de actitudes y valores fundamentales, misión esencial del liceo;*
- *El desarrollo de un sentido de identidad personal del joven, especialmente en torno a la percepción de estar adquiriendo unas ciertas competencias que le permiten enfrentar y resolver problemas y valerse por sí mismo en la vida”⁹⁵.*

Junto a lo anterior, Muñoz de Lacalle expresa lo siguiente con respecto a la transversalidad:

“La transversalidad en el actual currículo educativo viene representada por unos temas educativos que responden a determinados problemas sociales y que están presentes en el conjunto de las áreas curriculares. Los temas transversales se han incorporado a la educación como aspectos de nuestro mundo que deben ser abordados desde una perspectiva moral”⁹⁶.

⁹⁵ MINEDUC. Op. Cit. Pp. 19.

⁹⁶ Muñoz de Lacalle, Araceli. *Los temas transversales del currículo educativo actual. Revista Complutense de Educación*. 8 (2). 1997. Servicios de publicaciones. Universidad Complutense. Madrid. Pp. 161.

Podemos ver que la transversalidad, dentro del sistema educativo, actúa como un dispositivo que alimenta, en los alumnos y alumnas, su comprensión y perspectiva moral de los múltiples problemas y obstáculos que atacan a la sociedad en general. Cada una de las problemáticas, en conjunto con su análisis y comprensión desde una óptica moral, pueden ser abordadas desde cada sector de aprendizaje, es decir, desde cada asignatura que forma el sistema educativo chileno. Es por esto que los Objetivos Fundamentales Transversales no se limitan a una esfera de aprendizaje específica, por el contrario, se evita su parcelación ya que las actitudes y valores que intenta ampliar en los estudiantes se pueden trabajar desde la perspectiva ‘holística’.

Al respecto, Romero señala lo siguiente:

“El currículo holístico configura un sistema de significados que involucra permanentemente una postura de integración, sobre la base de la aceptación de la dinámica del conocimiento, lo propio de las actitudes y lo relativo a los procedimientos que responden al proyecto educativo sustentado. La integración se concreta a través de los medios estimados como pertinentes, en el tenor de lo apreciado como valioso de transmitir y de generar, en el predicamento de lo moralmente deseable, y en siempre respuesta a los valores educativos que la comunidad ha consensuado como la esencia teleológica esperada”⁹⁷.

De este modo, la integración de variados aprendizajes actitudinales y éticos, que se desarrollan de manera integradora y teniendo en consideración al conjunto de los sectores de aprendizaje, actúan como el medio por el cual los alumnos y alumnas

⁹⁷ Romero, Julia. *Los Objetivos Fundamentales Transversales en busca de un currículo holístico*. *Revista Estudios Pedagógicos*. 27. Valdivia. 2001. Pp. 120.

desarrollan, dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje escolar, la captación de valores que son necesarios desarrollar y mantener en nuestra sociedad.

¿Cuáles son los Objetivos Fundamentales Transversales que fija en Ministerio de Educación? En este sentido, el Ministerio de Educación chileno fija cuatro esferas de objetivos, los cuales son: crecimiento y autoafirmación personal, desarrollo del pensamiento, formación ética y la persona y su entorno.

El conjunto de Objetivos Fundamentales Transversales pueden ser abordados y desarrollados a través de acciones y actividades, las cuales se aplican en diversos contextos. Entre ellos tenemos a: el proyecto educativo de cada establecimiento, los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos en los diferentes sectores y subsectores de aprendizaje, la práctica docente, el clima organizacional y las relaciones humanas, actividades ceremoniales, disciplina en el establecimiento, el ejemplo cotidiano y el ambiente en recreos y actividades definidas por los jóvenes.

7.1 Los Objetivos Fundamentales Transversales y sus características.

A continuación se presenta el conjunto de Objetivos Fundamentales Transversales, prescritos por el Ministerio de Educación, pertenecientes a la enseñanza media chilena y sus características.

Recuadro N° 5. Objetivos Fundamentales Transversales, “Crecimiento y Autoafirmación Personal”.

Objetivo Fundamental Transversal.	Rasgos y cualidades que la Educación Media debe profundizar.
<p>“Crecimiento y Autoafirmación Personal”.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>“Desarrollo de hábitos de higiene personal y social; desarrollo físico personal en un contexto de respeto y valoración de la vida y el cuerpo humano; cumplimiento de normas de prevención de riesgos”.</i> - <i>“Conocimiento de sí mismo, de las potencialidades y limitaciones de cada uno”.</i> - <i>“Reconocimiento de la finitud humana y conocimiento y reflexión sobre su dimensión religiosa”.</i> - <i>“Autoestima, confianza en sí mismo y sentido positivo ante la vida”.</i> - <i>“Interés y capacidad de conocer la realidad, de utilizar el conocimiento y seleccionar información relevante”.</i>

Fuente: MINEDUC. Pág. 24.

Recuadro N° 6. Objetivos Fundamentales Transversales, “*Desarrollo del Pensamiento*”

Objetivo Fundamental Transversal.	Habilidades que la Educación Media debe fomentar.
<p><i>“Desarrollo del Pensamiento”.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li data-bbox="841 422 1520 831">- <i>“Las de investigación, que tienen relación con la capacidad de identificar, procesar y sintetizar información de una diversidad de fuentes; organizar información relevante acerca de un tópico o problema; revisar planteamientos a la luz de nuevas evidencias y perspectivas; suspender los juicios en ausencia de información suficiente”.</i> <li data-bbox="841 884 1520 1136">- <i>“Las habilidades comunicativas, que se vinculan con la capacidad de exponer ideas, opiniones, convicciones, sentimientos y experiencias de manera coherente y fundamentada, haciendo uso de diversas y variadas formas de expresión”.</i> <li data-bbox="841 1188 1520 1703">- <i>“Las de resolución de problemas, que se ligan tanto con habilidades que capacitan para el uso de herramientas y procedimientos basados en rutinas, como con la aplicación de principios, leyes generales, conceptos y criterios; estas habilidades deben facilitar el abordar, de manera reflexiva y metódica y con una disposición crítica y autocrítica, tanto situaciones en el ámbito escolar como las vinculadas con la vida cotidiana a nivel familiar, social y laboral”.</i>

<p><i>“Desarrollo del Pensamiento”.</i> <i>(Continuación)</i></p>	<p>- <i>“Las de análisis, interpretación y síntesis de información y conocimiento, conducente a que los estudiantes sean capaces de establecer relaciones entre los distintos sectores de aprendizaje; de comparar similitudes y diferencias; de entender el carácter sistémico de procesos y fenómenos; de diseñar, planificar y realizar proyectos; de pensar, monitorear y evaluar el propio aprendizaje; de manejar la incertidumbre y adaptarse a los cambios en el conocimiento”.</i></p>
---	---

Recuadro N° 7. Objetivos Fundamentales Transversales, “Formación Ética”.

Objetivo Fundamental Transversal.	La Educación Media debe promover en los alumnos y alumnas la capacidad de:
“Formación Ética”.	<ul style="list-style-type: none"> - <i>“Conocer, comprender y actuar en concordancia con el principio ético que reconoce que ‘todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos, y dotados de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros’ (Declaración Universal de Los Derechos Humanos, Artículo 1º). En consecuencia, conocer, respetar y defender la igualdad de derechos esenciales de todas las personas, sin distinción de sexo, edad condición física, etnia, religión o situación económica”.</i> - <i>“Valorar el carácter único de cada persona y, por lo tanto, la diversidad de modos de ser”.</i> - <i>“Ejercer de modo responsable grados crecientes de libertad y autonomía personal y realizar habitualmente actos de generosidad y solidaridad, dentro del marco de reconocimiento y respeto por la justicia, la verdad, los derechos humanos y el bien común”.</i> - <i>“Respetar y valorarlas ideas y creencias distintas de las propias, en los espacios escolares, familiares y comunitarios, son sus profesores, padres y pares, reconociendo el diálogo como fuente permanente de humanización, de</i>

	<i>superación de diferencias y de acercamiento a la verdad”.</i>
--	--

Fuente: MINEDUC.

Recuadro N° 8. Objetivos Fundamentales Transversales, “*La Persona y su Entorno*”.

Objetivo Fundamental Transversal.	El proceso educativo, en este nivel de enseñanza, busca afianzar en las alumnas y alumnos mayores capacidades para:
<i>“La persona y su entorno”.</i>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>“Comprender y apreciar la importancia que tienen las dimensiones afectiva, espiritual, ética y social, para un sano desarrollo sexual”.</i> - <i>“Apreciar la importancia social, afectiva y espiritual de la familia y del matrimonio para el desarrollo integral de cada uno de sus miembros y toda la sociedad”.</i> - <i>“Participar solidaria y responsablemente en las actividades y proyectos del establecimiento, en la familia y en la comunidad”.</i> - <i>“Valorar la vida en sociedad como una dimensión esencial del crecimiento de la persona y capacitarse para ejercer plenamente los derechos y deberes personales que demanda la vida social de carácter democrático”.</i> - <i>“Reconocer la importancia del trabajo – manual e intelectual – como forma de desarrollo personal, familiar, social y de contribución al bien común.</i>

<p>“La persona y su entorno”. (Continuación)</p>	<p><i>Valorar la dignidad esencial de todo trabajo, y el valor eminente de la persona que lo realiza.</i></p> <p><i>Valorar sus procesos y resultados con criterios de satisfacción personal y sentido de vida, calidad, productividad, innovación, responsabilidad social e impacto sobre el medio ambiente”.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>“Comprender y valorar la perseverancia, el rigor y el cumplimiento, por un lado, y la flexibilidad, la originalidad, la capacidad de recibir consejos y críticas y el asumir riesgos, por el otro, como aspectos fundamentales en el desarrollo y la consumación exitosa de tareas y trabajos”.</i> - <i>“Desarrollar la iniciativa personal, la creatividad, el trabajo en equipo, el espíritu emprendedor y las relaciones basadas en la confianza mutua y responsable”.</i> - <i>“Proteger el entorno natural y sus recursos como contexto de desarrollo humano”.</i> - <i>“Conocer y valorar los actores, la historia, las tradiciones, los símbolos, el patrimonio territorial y cultural de la nación, en el contexto de un mundo crecientemente globalizado e interdependiente, comprendiendo la tensión y la complementariedad que existe entre ambos planos”.</i> - <i>“Apreciar la importancia de desarrollar relaciones entre hombres y mujeres que potencien</i>
--	--

	<i>su participación equitativa en la vida económica familiar, social y cultural”⁹⁸.</i>
--	--

Fuente: MINEDUC.

8. La Educación Ambiental y la Ciudadanía Medioambiental en el Marco Curricular Vigente y en los Planes y programas de estudio de Historia y Ciencias Sociales.

A continuación se señalan algunos aspectos curriculares referidos a la Educación Ambiental y Ciudadanía Medioambiental desde la panorámica estatal, es decir, sobre los supuestos teóricos que presenta el Ministerio de Educación sobre aquellas temáticas y su apropiación para el sistema escolar.

8.1 Definiciones generales sobre Educación Ambiental desde el Ministerio de Educación.

Llevando a cabo una revisión del Marco Curricular vigente y de los Planes y Programas de Estudio de Historia y Ciencias Sociales pertenecientes a enseñanza media, no encontramos una definición sobre Educación Ambiental. En este sentido, se puede decir que las definiciones generales nacen desde organismos que complementan el trabajo del Ministerio de Educación de Chile: CONAF (Corporación Nacional Forestal) y CONAMA (Comisión Nacional del Medio Ambiente). Estas dos instituciones complementan el trabajo del Ministerio de Educación en el sentido de que crean y ponen en práctica, dentro y fuera de las aulas,

⁹⁸ MINEDUC. Op. Cit. Pp. 24.

actividades y proyectos educativos que intentan fortalecer la dimensión Medioambiental de los establecimientos.

Sumado a esto, podemos decir que el sistema educativo chileno tiene una corta tradición en materia de Educación Ambiental, por lo que las definiciones sobre aquella, las metodologías de trabajo e investigaciones son recientes. Solo en la última década se han visto avances, mayores investigaciones y propuestas de mejoramiento de la aplicación de la Educación Ambiental dentro y fuera del aula. Esto puede ser, en mayor medida, la respuesta al por qué el Ministerio de Educación de Chile no haya elaborado profundos conceptos sobre el qué es la Educación Ambiental propiamente tal.

Al respecto, Gabriela Omegna señala lo siguiente:

“Los antecedentes precisan que en nuestro país existía, antes de la década del 90, una preocupación por el tema medioambiental, pero ésta no constituía una política de Estado ni tampoco tenía prioridad en el gobierno. Solo obedecía al trabajo e interés de grupos minoritarios, tanto privados como públicos. Sin lugar a dudas, esta situación acumuló décadas de despreocupación ambiental, con el consecuente deterioro del entorno”⁹⁹.

Se puede comprender que el trabajo de la Educación Ambiental en nuestro país y precisamente dentro del Ministerio de Educación es reciente, por lo que las definiciones que existen se limitan dentro de instituciones complementarias al MINEDUC. No encontramos, dentro del Marco Curricular Vigente ni dentro de los

⁹⁹ Omegna, Gabriela. Revista Educación Ambiental. Año I, N° 1, 2003. MINEDUC, CONAF, CONAMA. Pp. 6.

Planes y Programas de Estudio de Historia y Ciencias Sociales de enseñanza media una definición acerca de qué es Educación Ambiental.

8.2 Definiciones Generales sobre Ciudadanía Medioambiental desde el Ministerio de Educación.

Tampoco encontramos en el Marco Curricular Vigente y en los Planes y Programas de Estudio de Historia y Ciencias Sociales una definición concreta sobre Ciudadanía Medioambiental. Al igual que en el punto anterior, los conceptos y metodologías de trabajo que toman en consideración la formación de una Ciudadanía ambientalmente responsable en los estudiantes nacen y son estructuradas a partir de, nuevamente, CONAF y CONAMA. No hay que olvidar que estas instituciones actúan de manera complementaria al sistema educativo, por lo que tienen una vital importancia a la hora de implementar la Educación Ambiental en los establecimientos escolares.

8.3 Tratamiento de la Educación Ambiental y Formación de la Ciudadanía Medioambiental en el Marco Curricular Vigente y en los Planes y programas de Estudio de Historia y Ciencias Sociales.

Como podemos ver, no existe una definición concreta acerca de qué es la Educación Ambiental y sobre formación de la Ciudadanía Medioambiental desde el Ministerio de Educación a través del Marco curricular Vigente y los Planes y Programas de Estudio pertenecientes a Historia y Ciencias Sociales para la educación

media. Sin embargo, la ausencia de dichos conceptos o definiciones no impiden que tales temáticas puedan ser trabajadas dentro y fuera del aula.

Por el contrario, el Ministerio de Educación chileno hace un tratamiento de tales temáticas por medio de los Objetivos Fundamentales Transversales y Contenidos Mínimos Obligatorios, dos aspectos que nacen desde el Marco Curricular Vigente.

En este sentido, dentro del Objetivo Fundamental Transversal *'la persona y su entorno'*, el Ministerio de Educación posibilita el trabajo de la Educación Ambiental y permite que se estructuren espacios para formar en los alumnos una conciencia ambientalmente responsable y que pueda ser leída como formación de Ciudadanía Medioambiental.

Vemos que uno de los objetivos de esta esfera de aprendizaje transversal busca desarrollar, en los alumnos y alumnas la capacidad de:

“Proteger el entorno natural y sus recursos como contexto de desarrollo humano”¹⁰⁰.

Este aprendizaje puede entenderse, interpretarse, trabajarse y desarrollarse como una aproximación directa hacia las dinámicas metodológicas de la Educación Ambiental y de la Formación de la Ciudadanía Medioambiental.

Junto a lo anterior, el Ministerio de Educación señala que esta esfera de aprendizaje tiene la siguiente característica:

“En relación con la persona y su entorno, los objetivos se refieren al mejoramiento de la interacción personal, familiar, laboral, social y cívica, contextos

¹⁰⁰ MINEDUC. Op. Cit. Pp. 24.

en los que deben regir valores de respeto mutuo, ciudadanía activa, identidad nacional y convivencia democrática”¹⁰¹.

Se aprecia que ‘ciudadanía activa’ también puede ser comprendida en los contextos medioambientales actuales, en los cuales los alumnos y alumnas deben formar una conciencia que les permita comprender y asumir su realidad ambiental.

Comprender la situación actual del mundo desde el punto de vista medioambiental y desde ahí ejercer sus derechos como ciudadanos en el sentido de vivir en un ambiente limpio y alejado de la contaminación. Una ciudadanía activa que luche por lograr cambios, en la sociedad, en el modo que tenemos de relacionarnos con nuestros contextos naturales, ya sean locales como globales.

Por otro lado encontramos, en los planes y programas de estudio de primer año medio pertenecientes al sector de Historia y Ciencias Sociales, una aproximación al trabajo con la Educación Ambiental y a la Formación de una Ciudadanía Medioambiental.

En este sentido, el Ministerio de Educación, en uno de los puntos del Marco Curricular Vigente, que hace referencia sobre el currículum de Historia y Ciencias Sociales y su orientación, dice que los estudiantes:

“Se sensibilicen respecto del impacto provocado por la acción humana sobre el entorno, propendiendo a generar una actitud de responsabilidad ecológica y respeto hacia los equilibrios ambientales”¹⁰².

¹⁰¹ *Ibíd.* Pp. 23.

¹⁰² *Ibíd.* Pp. 99.

Se observa que acá tenemos una clara alusión a la Educación Ambiental ya que llama a *'sensibilizar'* sobre las problemáticas medioambientales actuales y a generar cambios en los comportamientos que tienen los alumnos y alumnas en sus relaciones con los contextos naturales.

Junto a lo anterior, encontramos otras funciones del currículum de Historia y Ciencias Sociales, insertas en el Marco Curricular Vigente, que permiten trabajar la Educación Ambiental y la Formación de Ciudadanía Ambiental. Al respecto, también se señala que el currículum de Historia y Ciencias Sociales de enseñanza media permite que los alumnos y alumnas desarrollen:

“una visión comprehensiva de la realidad social, tanto en términos históricos como contemporáneos, entendiendo que ésta es una realidad compleja sobre la cual existen distintas perspectivas para abordarla, entre disciplinas, al interior de cada una de ellas y en la misma sociedad”¹⁰³.

Más aun:

“Desarrollen habilidades de reflexión crítica en torno a los problemas sociales, de formulación y defensa de posiciones propias y de discusión de alternativas de solución”¹⁰⁴.

El observar la realidad social, tanto pasada como actual, significa posicionar a los estudiantes en el plano del conflicto y, desde aquí, permitir que puedan dar significado a las múltiples problemáticas que afectan o afectaron a nuestra sociedad. Una de estas problemáticas es la dimensión medioambiental, la cual cobra real

¹⁰³ Ibíd.

¹⁰⁴ Ibíd.

importancia si tenemos en consideración las situaciones en las cuales se encuentra inmerso el planeta. Como bien señala el Marco Curricular, la realidad social puede ser abordada desde varias perspectivas, siendo la Educación Ambiental una de aquellas.

Sin embargo, ¿Puede considerarse la realidad medioambiental como una realidad social? Por supuesto que sí. La crisis de los ecosistemas naturales, el calentamiento global, el efecto invernadero, etc. son problemáticas que afectan, por un lado, a los contextos naturales y, por el otra lado, a la sociedad mundial. Somos los seres humanos, junto con la flora y fauna, los que estamos expuestos a sufrir los efectos de la crisis mundial medioambiental. Es la sociedad la que debe tomar cartas en el asunto ya que es ella la que ha provocado y provoca en la actualidad las calamidades y crisis medioambientales.

En el programa de estudio de primer año medio encontramos la Unidad I llamada '*Entorno Natural y Comunidad Regional*'. Junto a lo anterior, uno de los Objetivos Fundamentales de Historia y Ciencias Sociales en primer año medio es:

“Valorar la preservación del medio ambiente, comprendiendo la interrelación entre éste y la vida humana”¹⁰⁵.

Además, dentro de la Unidad I '*Entorno Natural y Comunidad Regional*', un Contenido Mínimo señala como Subunidad:

“Principales problemas ambientales en la región. La importancia de la preservación del medio ambiente”¹⁰⁶.

¹⁰⁵ *Ibíd.* Pp. 100.

¹⁰⁶ *Ibíd.* Pp. 101.

En forma de síntesis, podemos señalar que encontramos, dentro del Marco Curricular y el programa de estudio perteneciente a primer año medio en Historia y Ciencias Sociales, formas de incluir y de tratar la Educación Ambiental y la Formación Ciudadana Medioambiental. En los restantes cursos de la enseñanza media, a excepción de 4º año medio, 2º y 3º año medio, dentro del sector Historia y Ciencias no se especifican temáticas relacionadas con estos tópicos de estudio, es decir, no se incluyen dentro de Objetivos Fundamentales ni Contenidos Mínimos Obligatorios.

Solo pueden ser trabajados teniendo en consideración lo que señala el marco curricular sobre las funciones del currículum de Historia y Ciencias Sociales para la enseñanza media y desde la herramienta educativa de la transversalidad, entendida a través de los Objetivos Fundamentales Transversales.

9. El Marco Curricular Vigente de Enseñanza Básica - Media y su Ajuste

Se presentan algunas características sobre el Marco Curricular vigente, es decir, el instrumento que prescribe qué contenidos deben ser entregados a los estudiantes en cada nivel de la enseñanza obligatoria, y la gestación de su Ajuste.

9.1 ¿Qué es el Marco Curricular Vigente de Enseñanza Media?

El Marco curricular Vigente, para la enseñanza básica y media, es aquella estructura educativa en la cual se especifican las orientaciones para desarrollar el proceso de educación de niños y jóvenes que se encuentran realizando la enseñanza

escolar obligatoria. También da las orientaciones para desarrollar los planes y programas señalados por el Ministerio de Educación en la enseñanza básica y media.

En definitiva, el Marco Curricular Vigente se estructura de la siguiente forma:

- Conceptos y definiciones de la organización curricular de la Educación Básica y Media.
- Objetivos Fundamentales Transversales.
- Objetivos Fundamentales Transversales de Informática.
- Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios
- Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios para la Formación General en la Educación Media.
- Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios para la Formación Diferenciada Humanístico-Científica en la Educación Media.
- Objetivos Fundamentales Terminales para la Formación Diferenciada Técnico-Profesional en la Educación Media.
- Objetivos Transversales de la Formación Diferenciada Técnico-Profesional.

9.2 ¿Cuándo nace la Propuesta de Ajuste al Marco Curricular Vigente?

Vemos que no consiste en un cambio radical, es decir, no se trata de la formulación de un nuevo currículum educativo. En definitiva, no es un 'nuevo' marco curricular. Junto a esto, se desarrolla de modo secuencial ya que primero este ajuste se implementa en la educación básica y luego, al completarse en estos niveles, se ejecuta en la enseñanza media

La propuesta de Ajuste Curricular fue presentado por el Ministerio de Educación en consulta al Consejo Superior de Educación el día 20 de Junio de 2008, por lo que estamos en presencia de un proceso estructurador de las dinámicas educativas nacionales relativamente nuevo.

Entre los meses de Septiembre del año 2007 y Enero del 2008 se llevaron a cabo iniciativas de consulta nacional en relación al proceso de Ajuste Curricular. ¿Qué fines o propósitos tuvo esta consulta? El Ministerio de Educación señala lo siguiente:

“Por un lado ofrecer, a la sociedad, y al campo educacional en particular, una instancia formal y sistemática de participación en un tema central de la relación entre sociedad y educación, como es la definición curricular nacional. Por otro lado, validar y enriquecer la propuesta de ajuste con la opinión y sugerencias de una amplia gama de actores”¹⁰⁷.

Vemos que a mitad de año 2007 y comienzo del año 2008 tiene nacimiento la primera iniciativa para llevar a cabo modificaciones a los Marcos Curriculares Vigentes, la cual se llevó a cabo mediante el proceso de consulta a diversos actores sociales que tiene implicancias en el sistema educativo chileno.

A continuación, se detalla el cronograma de la primera etapa de ajuste curricular:

a. Proceso de Ajuste de los Marcos Curriculares.

Recuadro N° 9. Proceso de Ajuste de los Marcos Curriculares.

Actividades realizadas.	Fecha.
- <i>Elaboración de primera</i>	<i>Julio 2006 – Septiembre 2007.</i>

¹⁰⁷ MINEDUC, UCE. Fundamentación del Ajuste a los Marcos Curriculares Vigentes de Educación Básica y Educación Media. Decretos 40/96 y 220/98 y sus modificaciones. Documento preparado para presentar la propuesta de ajuste curricular en consulta al Consejo Superior de Educación. 2008. Pp. 14.

<i>propuesta borrador.</i>	
- <i>Consulta pública.</i>	<i>Septiembre 2007 – Marzo 2008.</i>
- <i>Sistematización consulta e incorporación de comentarios.</i>	<i>Febrero 2008 – Mayo 2008.</i>
- <i>Sanción propuesta autoridades MINEDUC.</i>	<i>Mayo 2008.</i>
- <i>Presentación en consulta Consejo Superior de Educación (CSE).</i>	<i>30 Junio del 2008.</i>
Actividades Programadas.	Fecha estimada.
- <i>Revisión propuesta Consejo Superior de Educación (CSE).</i>	<i>Julio 2008 – Agosto 2008.</i>
- <i>Cuenta pública del proceso de ajuste.</i>	<i>Julio 2008.</i>
- <i>Incorporación de comentarios CSE.</i>	<i>Septiembre 2008.</i>
- <i>Sanción propuesta por CSE.</i>	<i>30 Octubre del 2008.</i>
- <i>Comunicación pública a través de la web.</i>	<i>30 Noviembre del 2008.</i>
- <i>Elaboración y firma Decreto Supremo.</i>	<i>Noviembre 2008 – Enero 2009.</i>
- <i>Impresión.</i>	<i>Febrero – Marzo 2009.</i>
- <i>Distribución.</i>	<i>Abril – Mayo 2009.</i>

Fuente: MINEDUC. 2008. Pág. 18.

b. Proceso de ajuste de los Programas de Estudio

Recuadro N° 10. Proceso de ajuste de los Programas de Estudio.

Actividad.	Fecha estimada.
- <i>Elaboración primera propuesta programas MINEDUC segundo ciclo básico y 21 especialidades técnico-profesional.</i>	<i>Julio 2008 – Diciembre 2008.</i>
- <i>Revisión primera propuesta por CSE.</i>	<i>Enero – Febrero 2008.</i>
- <i>Incorporación de comentarios CSE.</i>	<i>Marzo 2009.</i>
- <i>Sanción propuesta por CSE.</i>	<i>Abril 2009.</i>
- <i>Comunicación pública a través de la web.</i>	<i>Mayo 2009.</i>
- <i>Distribución a establecimientos.</i>	<i>Julio – Agosto 2009.</i>
- <i>Elaboración de programas propios por establecimientos.</i>	<i>Abril – Septiembre 2009.</i>
- <i>Sanción programas propios por MINEDUC.</i>	<i>Septiembre – Noviembre 2009.</i>
- <i>Inicio elaboración programas de primer ciclo básico y de primer y segundo año de enseñanza media.</i>	<i>Febrero 2009.</i>

Fuente: MINEDUC. 2008.

c. Calendario de Implementación de nuevos programas de estudio:

Recuadro N° 11. Calendario de Implementación de nuevos programas de estudio.

Ciclo o Nivel.	Año de Implementación.
- <i>Segundo ciclo básico.</i>	<i>2010.</i>

- <i>Primer ciclo básico.</i>	2011.
- <i>Primero y segundo medio.</i>	2011.
- <i>Tercero medio.</i>	2012.
- <i>Cuarto medio.</i>	2013.
- <i>21 especialidades Técnico-Profesional.</i>	2010.
- <i>23 especialidades Técnico-profesional.</i>	2011.

Fuente: MINEDUC. 2008.

9.3. Las Propuestas de Ajustes al Marco Curricular Vigente.

En este sentido, las modificaciones al Marco Curricular Vigente , que se comprenden como ‘ajustes’, se agrupan en cinco zonas de la organización curricular, las cuales, de antemano, fueron llevadas a consulta pública. A continuación se detallan las modificaciones del Marco Curricular Vigente¹⁰⁸:

- a) *Homologación de la nomenclatura de los sectores y subsectores de educación básica y media.*

En este sentido, el Ministerio de Educación busca una articulación y continuidad entre la educación básica y la educación media. Para esto, los sectores de aprendizaje tendrán la misma denominación en básica y media. A modo de ejemplo, podemos decir que en la propuesta de ajuste curricular, el sector de aprendizaje Historia y Ciencias Sociales (denominación para la enseñanza media) y Estudio y Comprensión de la Sociedad (denominación para la enseñanza básica) cambiará su nomenclatura a ‘*Historia, Geografía y Ciencias Sociales*’, desde primer año básico hasta cuarto año

¹⁰⁸ *Ibíd.* Pp. 17.

medio. Este cambio se implementó en el presente año pero solo para la educación básica.

b) Homologación de la organización de los Objetivos Fundamentales Transversales en educación básica y media, e incorporación de TIC.

Dentro del Marco Curricular Vigente los Objetivos Fundamentales Verticales de educación básica se estructuran en torno a 3 esferas de aprendizaje: crecimiento y autoafirmación personal, formación ética y, finalmente, la persona y su entorno. En la enseñanza media, se incluye uno más y que corresponde a *‘desarrollo del pensamiento’*. Junto a esto, la enseñanza media posee los Objetivos Transversales de Informática, los cuales no se hacen presentes en la enseñanza básica. La propuesta de Ajuste Curricular busca equiparar los Objetivos Fundamentales Transversales de educación básica y media e integrar el ámbito de *‘Tecnologías de la Información y las Comunicaciones’* (TIC).

c) Separación de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales en primer ciclo.

En este caso, bajo el Marco Curricular Vigente, en primer ciclo básico se denomina *‘Comprensión del Medio Natural, Social y Cultural’* a la esfera curricular que agrupa los contenidos de las Ciencias Naturales y las Ciencias Sociales. Ahora, a través de la Propuesta de Ajuste Curricular, quedan definidos y delimitados, desde primer año medio, la enseñanza de las Ciencias Naturales y las Ciencias Sociales. Es por esto que, a partir de primer año básico, el estudio de las Ciencias Sociales se agrupará dentro del sector *‘Historia, Geografía y Ciencias Sociales’*.

d) Definición de objetivos y contenidos específicos de inglés.

e) Definición de OF/CMO por año escolar en primer ciclo básico.

10. Fundamentos de los Ajustes al Marco Curricular Vigente.

El proceso de ajuste a los Marcos Curriculares Vigentes tiene como principales objetivos concretos llevar a cabo cambios en el sistema educativo chileno que abarque tres áreas bien delimitadas:

- Temas de organización del currículum.
- Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de los sectores de aprendizaje.
- Perfiles de egreso de las especialidades técnico-Profesional.

En estas tres áreas se llevan a cabo los procesos que fundamentan y dan forma al Ajuste Curricular que se está llevando a cabo en la enseñanza básica y media del país. Se hace necesario destacar que el proceso de Ajuste responde a los cambios que ha sufrido la sociedad en la última década (culturales, económico, sociales, etc.) y que afectan de manera directa al sistema escolar en general.

Al mismo tiempo, los conocimientos van aumentando y enriqueciéndose al interior de cada disciplina. Informaciones y conocimientos nacidos en décadas pasadas han quedado obsoletas gracias al rápido avance de la investigación y de los descubrimientos científicos. Es por esto que el currículum de un sistema escolar determinado, en este caso el chileno, debe ir de la mano con los rápidos cambios y

avances en el conocimiento. La escuela debe ser capaz de insertar a sus estudiantes en este mundo globalizado que se mueve a una velocidad nunca antes vista. Debe entregar conocimientos y lograr aprendizajes que vayan a la par con la revolución científica y tecnológica que se está llevando a cabo en el mundo entero.

¿Cuál es el fundamento concreto que entrega el Ministerio de Educación para llevar a cabo este proceso de ajuste de los Marcos Curriculares Vigentes? Al respecto señala lo siguiente:

“Mejorar la definición curricular nacional para responder a problemas detectados, a diversos requerimientos sociales y a los cambios en el mundo productivo y tecnológico. Aunque es un proceso de ajuste de mayor envergadura que las modificaciones realizadas a la fecha, no se trata de una nueva Reforma Curricular, puesto que se mantiene en enfoque de la Reforma, es decir el currículum sigue estando orientado hacia el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes que son relevantes para el desenvolvimiento personal, social y laboral de los sujetos en la sociedad actual”¹⁰⁹.

Podemos comprender que el Ajuste Curricular responde precisamente a tres planos que se hacen necesario incluir y mejorar dentro del sistema educativo del país: Problemas dentro del currículum, nuevo requerimientos y herramientas que se necesitan para desenvolverse dentro de la sociedad actual y los avances y descubrimientos en la esfera laboral-productiva y tecnológica.

¹⁰⁹ Ibíd. Pp. 6.

10.1 Causas de los Ajustes a los Marcos Curriculares Vigentes.

Las causas concretas con respecto a los ajustes de los Marcos curriculares Vigentes pueden encontrarse en el análisis de ocho factores determinados por el Ministerio de Educación. Son múltiples los requerimientos y cambios que necesita el sistema escolar por lo que se hizo necesario llevar a cabo este proceso articulando cada factor con las necesidades imperantes para el sistema escolar. En este sentido, las fuentes que manifiesta el Ministerio de Educación como factores que determinan el proceso de Ajuste son los siguientes:

- *Demandas sociales al currículum, concordadas por diversos actores y especialistas en educación.*
- *Análisis longitudinal del currículum.*
- *Evidencias de aprendizajes obtenidas de pruebas SIMCE y mediciones internacionales en las que participa Chile.*
- *Revisión del currículum de otros países (especialmente países de la OCDE) y marcos de evaluación de pruebas internacionales.*
- *Estudios de implementación curricular realizados por el Ministerio de Educación.*
- *Estudios de pertinencia de especialidades Técnico Profesionales.*
- *Encuestas a docentes de la Red Maestros de Maestros y Red de Profesores de Inglés.*
- *Consulta pública”¹¹⁰.*

¹¹⁰ *Ibíd.* Pp. 7 - 8.

10.2 Objetivos del Ajuste Curricular: ¿Qué busca?

El proceso de Ajustes a los Marcos Curriculares Vigentes busca la mejora de tres aspectos fundamentales del sistema educativo chileno:

Recuadro N° 12. Mejoras del ajuste curricular para los sectores de aprendizaje.

a. Para los sectores de aprendizaje.
- <i>Mejorar la redacción de los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios (OF-CMO), para precisar su extensión y mejorar su calidad.</i>
- <i>Mejorar la secuencia curricular y la articulación entre ciclos, incluyendo el ciclo de educación parvularia.</i>
- <i>Visibilizar la presencia de las habilidades en Contenidos Mínimos Obligatorios.</i>
- <i>Reducir la extensión del currículum (especialmente en ciencias sociales y naturales).</i>
- <i>Fortalecer la presencia transversal de Tecnología de la Información y la Comunicación (TIC), en educación básica y media.</i>

Fuente: MINEDUC. 2008.

Recuadro N° 13. Mejoras del ajuste curricular para las especialidades Técnico-Profesional.

b. Para las especialidades Técnico-Profesional.
- <i>Actualizar los perfiles de egreso de las especialidades, de acuerdo a estudios de pertinencia laboral y educativa.</i>
- <i>Ajustar el perfil de egreso al nivel de Enseñanza Media, articulando los perfiles de egreso con los perfiles profesionales de cada especialidad elaborados por el sector productivo.</i>
- <i>Mejorar la presencia de Objetivos Transversales en los perfiles de egreso.</i>

Fuente: MINEDUC. 2008.

Recuadro N° 14. Mejoras del ajuste curricular con respecto a temas de organización del currículum.

<i>c. Respetto a temas de organización del currículum.</i>
- <i>Homologar la nomenclatura de las asignaturas en educación básica y media.</i>
- <i>Homologar los Objetivos Fundamentales Transversales en educación básica y media.</i>
- <i>Mejorar la presencia de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales en el primer ciclo.</i>
- <i>Definir objetivos y contenidos específicos de inglés.</i>
- <i>Revisar la definición de niveles en primer ciclo básico, único ciclo que tiene definidos OF/CMO para dos años escolares.</i>
- <i>Revisar la formulación de Formación diferenciada Humanístico-Científica.</i>

Fuente: MINEDUC. 2008.

11. Los fundamentos del Ajuste Curricular en Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

Como se ha dicho, el proceso de Ajuste Curricular no corresponde a una nueva reforma curricular, por el contrario, se mantiene la esencia de la reforma curricular junto con su enfoque.

11.1 ¿Cuáles son los propósitos formativos del sector?

En este sentido, el Ministerio de Educación señala que son tres estos propósitos que estructuran la propuesta de Ajuste Curricular de este sector de aprendizaje:

- *“Desde la historia y las ciencias sociales, busca desarrollar en los estudiantes conocimientos, habilidades y disposiciones que les permitan estructurar una comprensión del entorno social y les orienten a actuar crítica y responsablemente en la sociedad.*
- *Se propone entregarles herramientas para enfrentar los desafíos de un mundo que cambia aceleradamente y que es cada vez más complejo e interconectado.*
- *Un supuesto básico de esta propuesta es que la mejor manera de contrarrestar el riesgo de una enseñanza sesgada de la historia y de las ciencias sociales es abordar los temas de este sector revisando distintas fuentes e interpretaciones y fomentando el valor de las evidencias”¹¹¹.*

11.2 ¿Qué objetivos busca el Ajuste Curricular de Historia, Geografía y Ciencias Sociales?

Cabe destacar que los objetivos del Ajuste Curricular son:

- *“Buscar responder a los cambios en la sociedad y a las demandas de distintos actores involucrados en el sistema educativo.*

¹¹¹ MINEDUC, UCE. Propuesta de Ajuste Curricular Historia, Geografía y Ciencias Sociales. 2009. Pp. 3.

- *Pretende aprovechar las oportunidades que ofrece la extensión de la escolaridad obligatoria a 12 años y la disminución de la deserción escolar, principalmente en enseñanza media”¹¹².*

11.3 Las principales modificaciones para favorecer la implementación del Ajuste Curricular.

Las principales modificaciones que realizó el Ministerio de Educación sobre el Marco Curricular Vigente, para así favorecer la implementación del ajuste curricular de Historia, Geografía y Ciencias Sociales son:

- *“Separa los objetivos y contenidos relacionados con las ciencias naturales y las ciencias sociales en el primer ciclo de enseñanza básica.*
- *Mejora la coherencia curricular entre el primer y el segundo ciclo de enseñanza básica y entre este último y la enseñanza media.*
- *Precisa la progresión de los aprendizajes descritos velando por la sintonía con los Mapas de Progreso de los Aprendizajes.*
- *Refuerza el enfoque interdisciplinario del sector.*
- *Intenciona las habilidades de indagación, análisis e interpretación desde los CMO.*

¹¹² *Ibíd.*

- *Se enfatiza el tratamiento de la geografía: incorporación de temáticas y habilidades relevantes, fortalecimiento de su presencia en enseñanza media y mayor énfasis en la concepción del espacio geográfico como producto social y en las habilidades de análisis espacial”¹¹³.*

12. La propuesta de Ajuste Curricular de los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios para Historia, Geografía y Ciencias Sociales en 7° y 8° año básico.

A continuación se muestran los Fundamentos didácticos y epistemológicos de la Propuesta de Ajuste Curricular para Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

12.1. Fundamentos didácticos y epistemológicos.

El ajuste curricular para este sub-sector de aprendizaje se puede fundamentar analizando dos variables que sustentan los cambios o modificaciones pretendidos por el Ministerio de Educación: epistemología y didáctica.

En lo relativo al origen del conocimiento, cómo este llega a la unidad curricular del Ministerio de Educación, posteriormente es materializado en textos de estudio, incorporado en el proceso de ajuste curricular y finalmente aplicado en el aula, podemos decir que tal conocimiento pretende ser estructurado de una forma en que no se presente ‘alejado’ de los contextos económicos, culturales y sociales de los estudiantes. Con esto se quiere decir que los contenidos de Historia, Geografía y

¹¹³ *Ibíd.*

Ciencias Sociales no deben ser presentados y entregados hacia los estudiantes como si estos fueran algo extraño para ellos.

Podemos señalar que el conocimiento histórico debe acercar a los estudiantes hacia una comprensión de su realidad social y, al mismo tiempo, medioambiental. Los asuntos del pasado tienen fuerte resonancia en el presente, por lo que una comprensión desde múltiples aristas e interpretaciones de nuestro pasado como sociedad, país y planeta, contribuyen a una visión 'holística' de su realidad.

El proceso de ajuste curricular entiende que el conocimiento histórico, geográfico y social no puede nacer de parcelas aisladas ni de un mundo académico aislado y fragmentado. Los estudiantes deben estructurar y formar su propio conocimiento y comprensión de su realidad social y natural, teniendo siempre en consideración que los distintos tipos de conocimientos que se estudian en este subsector de aprendizaje nacen desde distintas variables, opiniones, interpretaciones y visiones de mundo: no hay una sola forma de realidad ni mucho menos una forma de interpretación y de escribir la historia. Por lo tanto, el proceso de ajuste curricular para Historia, Geografía y Ciencias Sociales tienen en su base epistemológica la necesidad de mostrar a los estudiantes las múltiples formas de transformación y de materializarse el conocimiento, el cual nace desde una gama de autores y formas de pensar el mundo.

El otro pilar se refiere a la didáctica implícita en el ajuste curricular. Se intenta una modificación de los cánones de enseñanza de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales. El ajuste pretende mostrar y facilitar en los estudiantes la apropiación de múltiples formas investigativas: fomentar el diálogo entre distintas fuentes de

investigación. Junto con esto, el ajuste busca solidificar la puesta en marcha de debates, diálogos académicos en los cursos, trabajos de investigación, foros, elaboración de ensayos, etc.

12.2 Recuadro comparativo entre los Objetivos Fundamentales de Estudio y Comprensión de la sociedad (Marco Curricular Vigente) y los Objetivos Fundamentales de Historia, Geografía y Ciencias Sociales para 7° y 8° año básico.

A continuación se presenta un cuadro comparativo entre los Objetivos Fundamentales presentes en la asignatura de ‘Estudio y Comprensión de la Sociedad’, que pertenece al Marco Curricular Vigente, y la asignatura de ‘Historia, Geografía y Ciencias Sociales’, nueva denominación de la asignatura a través del proceso de ajuste curricular.

El cuadro comparativo, teniendo presente los objetivos de esta tesis, solo analiza los cursos de 7° y 8° año básico. Posteriormente, y gracias a la utilización de este cuadro comparativo, se hará una referencia a los puntos en comunes y las diferencias que existen entre ambos Objetivos Fundamentales (Estudio y Comprensión de la Sociedad – Historia, Geografía y Ciencias Sociales).

Recuadro N° 15. Comparación entre los Objetivos Fundamentales de Estudio y Comprensión de la Sociedad y los Objetivos Fundamentales de Historia, Geografía y Ciencias Sociales para 7° y 8° básico.

Curso.	Objetivos Fundamentales de Estudio y Comprensión de la Sociedad.	Objetivos Fundamentales de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.
	-Comprender las principales formas de	- Comprender que la tierra es un planeta

<p>7° año básico.</p>	<p>relieve como el resultado de la acción de fuerzas internas y externas de la Tierra.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Distinguir las formas de relieve submarino y los movimientos del mar, destacando las corrientes marinas y sus efectos más significativos. - Analizar situaciones ambientales de actualidad aplicando conceptos geográficos. - Caracterizar las grandes etapas de desarrollo cultural en la Prehistoria y discutir su significado para la humanidad. - Conocer y apreciar los aportes de las principales culturas a la evolución de la civilización occidental, desde la Antigüedad a la Edad Moderna. - Reconocer la importancia de la Revolución Industrial y la Revolución Francesa, en la conformación del mundo contemporáneo. - Investigar aspectos de la historia occidental identificando elementos de continuidad y cambio, y contrastando con el presente. 	<p>dinámico que permite la existencia del ser humano.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comprender que el ser humano al habitar el planeta desarrolla procesos de adaptación y transformación del espacio geográfico. - Comprender que la humanidad ha evolucionado a lo largo de millones de años y reconocer la importancia de la revolución del neolítico para el desarrollo de la civilización. - Reconocer el legado cultural y político del mundo clásico en el mundo contemporáneo. - Reconocer que la civilización europea se conforma a partir de una síntesis cultural de diversas tradiciones que la anteceden. - Establecer relaciones entre el desarrollo histórico y la conformación del espacio geográfico en las primeras civilizaciones, en la Antigüedad y en la Edad Media. - Comparar formas de organización económica,
------------------------------	---	--

<p>7° año básico. (Continuación)</p>		<p>social y política en las primeras civilizaciones, en la Antigüedad clásica y en la temprana Edad Media.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Indagar sobre contenidos del nivel identificando fuentes pertinentes para ello. - Comprender que la investigación social e histórica requiere de la selección de fuentes adecuadas y distinguir el tipo de información que éstas le aportan. - Analizar fenómenos y procesos geográficos utilizando diversas convenciones geográficas. - Dimensionar el tiempo histórico y establecer secuencias entre periodos.
<p>8° año básico.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar y caracterizar diferentes formas de vida en el mundo contemporáneo. - Comprender y analizar grandes tendencias y transformaciones políticas y culturales internacionales producidas en el siglo XX. 	<ul style="list-style-type: none"> - Comprender que los periodos de la historia se definen según rasgos que le dan unidad y que el paso de un período a otro está marcado por cambios profundos que afectan múltiples dimensiones históricas. - Comprender que la sociedad contemporánea tiene sus raíces en las

<p>8° año básico. (Continuación)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Comprender y valorar normas que regulan la convivencia de los grupos humanos, el diálogo y las formas democráticas como mecanismos de resolución de conflictos. - Investigar y analizar problemas de la realidad contemporánea utilizando diversas técnicas. - Comprender los derechos y responsabilidades individuales implicados en la vida en sociedad. 	<p>principales transformaciones de la Europa Moderna.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dimensionar espacialmente la expansión de Europa hacia los otros continentes en la época moderna y evaluar sus efectos tanto para los pueblos conquistados como para los Estados europeos. - Reconocer la influencia de los ideales de la Ilustración en la actual valoración de la democracia y los derechos humanos. - Valorar la importancia de la Revolución Francesa y la Independencia de los Estados Unidos para la proyección de los ideales republicanos. - Comprender el impacto que la Revolución Industrial ha tenido sobre la estructura social, el desarrollo tecnológico y el espacio geográfico e identificar proyecciones de estas transformaciones en la sociedad contemporánea. - Caracterizar las principales transformaciones sociales y expresiones políticas
--	--	---

<p style="text-align: center;">8° año básico. (Continuación)</p>		<p>del siglo XIX.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comprender que los procesos históricos de la modernidad aceleran los procesos de transformación del espacio geográfico. - Comprender que todo relato histórico supone una selección de hechos y personajes. - Indagar sobre temas del nivel seleccionando fuentes pertinentes y justificando su elección.
---	--	---

Fuente: Recuadro realizado por el autor en base a los OFV de 7° y 8° básico.

12.3. Puntos en común y diferencias en los Objetivos Fundamentales de Estudio y Comprensión de la Sociedad (Marco Curricular Vigente) e Historia, Geografía y Ciencias Sociales (Ajuste Curricular) en 7° y 8° año básico.

En 7° año básico encontramos que el ajuste curricular otorga una carga más ecológica a los Objetivos Fundamentales. Para este curso, el Marco Curricular Vigente otorga ciertos matices y acercamientos a las situaciones ambientales, teniendo mayor énfasis la aproximación al estudio de variables de geografía descriptiva. Por el contrario, el ajuste curricular pretende reconocer las implicancias de la sociedad y del ser humano en los procesos de modificación y transformación del espacio geográfico. La mayor diferencia radica en que el ajuste curricular incorpora un tratamiento ecológico de los contenidos, ya sean estos históricos como

geográficos. Se visualiza que los Objetivos Fundamentales buscan que los alumnos y alumnas ‘comprendan’ la influencia de la actividad de las múltiples sociedades que cruzan el tiempo histórico, sobre el medio en que habitaron.

¿Qué puntos en comunes podemos encontrar? Sin lugar a dudas encontramos puntos en comunes los cuales radican principalmente en cierta similitud de contenidos para 7° año básico, por lo que los Objetivos Fundamentales tienden a parecerse. En los dos Objetivos Fundamentales existe un reconocimiento a la importancia que han tenido las antiguas civilizaciones, lo que se traduce en un énfasis por potenciar dichos contenidos a través de analizar, conocer, reconocer, caracterizar e investigar.

En lo que respecta a los puntos en comunes y diferencias en los Objetivos Fundamentales del Marco Curricular Vigente y del Ajuste Curricular para Historia, Geografía y Ciencias Sociales en 8° año básico, podemos decir que sigue una mayor carga ecológica en sus objetivos el ajuste curricular. Se entiende, nuevamente, que los estudiantes deben ser capaces de comprender la importancia que han tenidos las sociedades y la tecnología a través del tiempo histórico en la modificación de los espacios naturales. Los Objetivos Fundamentales del Marco Curricular Vigente no presentan objetivos que llamen la atención sobre esto. No se estimula a que los estudiantes piensen sobre las implicancias anteriormente nombradas. En definitiva, los Objetivos Fundamentales del Marco Curricular Vigente se limitan a buscar una mayor comprensión de los acontecimientos históricos sin incluir cuestionamientos a la influencia humana sobre el contexto natural donde se desarrollan.

Las similitudes las podemos encontrar analizando la variable ‘contenidos’ ya que los Objetivos Fundamentales del Marco Curricular Vigente y del Ajuste Curricular buscan una similar tratativa y aprendizaje de los contenidos. Aunque con exactitud no existe similitud en los Objetivos Fundamentales y en los Contenidos Mínimos Obligatorios, podemos señalar que el Ministerio de Educación utiliza procesos cognitivos similares para sus Objetivos Fundamentales: Comparar, analizar, indagar, reconocer, conocer, investigar, establecer, etc.

12.4 Cuadro comparativo entre los Contenidos Mínimos Obligatorios de Estudio y Comprensión de la Sociedad (Marco Curricular Vigente) e Historia, Geografía y Ciencias Sociales (Ajuste Curricular) para 7° y 8° año básico.

A continuación se presenta un cuadro comparativo entre los Contenidos Mínimos Obligatorios de 7° y 8° año básico pertenecientes a ‘Estudio y Comprensión de la Sociedad’ (Marco Curricular Vigente) e ‘Historia, Geografía y Ciencias Sociales’ (Ajuste Curricular). La realización de este cuadro comparativo tiene como finalidad detectar las diferencias, similitudes, lo que se enfatiza, que aparece y desaparece en el Ajuste Curricular en relación con el Marco Curricular Vigente.

Recuadro N° 16. Comparación entre los Contenidos Mínimos Obligatorios de Estudio y Comprensión de la Sociedad y los Contenidos Mínimos Obligatorios de Historia, Geografía y Ciencias Sociales para 7° y 8° básico.

Curso.	Contenidos Mínimos Obligatorios de Estudio y Comprensión de la Sociedad.	Contenidos Mínimos Obligatorios de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.
7° año básico.	1. Principales características	1. El planeta tierra, morada del ser

<p style="text-align: center;">7° año básico. (Continuación)</p>	<p>geográfico-físicas del mundo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Los continentes, la teoría de las placas (terremotos, formación de cordilleras), las grandes formas del relieve (cordilleras, cuencas oceánicas, llanuras), los océanos (características y movimientos: olas, mareas, corrientes), la atmósfera (características y dinámica); zonas climáticas y vegetacionales. - Análisis de noticias o situaciones de actualidad vinculadas a estos fenómenos geográficos. <p>2. Características de las grandes etapas culturales de la Prehistoria y discusión sobre la importancia de este período en relación a temas como:</p> <ul style="list-style-type: none"> - La creación de herramientas, la evolución hacia organizaciones sociales más complejas, la domesticación de animales y vegetales, la creación de símbolos. <p>3. Características principales de la Antigüedad, la Edad Media y la Edad</p>	<p>humano:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificación de la litósfera, hidrósfera y atmósfera como componentes del geosistema. - Descripción de la tectónica de placas y del volcanismo y la incidencia de la dinámica de la litósfera en la conformación de los continentes y de las grandes formas de relieves. - Descripción de la hidrósfera (aguas oceánicas, ríos, hielo, nieve) y de sus principales dinámicas. - Descripción de los movimientos oceánicos (olas, mareas, corrientes) y del ciclo del agua. - Descripción de los factores y elementos del clima y de la dinámica de los vientos. - Identificación de los principales elementos del geosistema que permiten la vida humana. <p>2. La prehistoria y la revolución del Neolítico:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Descripción de las principales etapas de la
---	--	--

<p style="text-align: center;">7° año básico. (Continuación)</p>	<p>Moderna:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apreciación de los aportes de las culturas grecolatina, judeocristiana e islámica a la conformación del mundo occidental. <p>4. Revolución Industrial:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apreciación del desarrollo tecnológico, los cambios en las formas de producción, la organización del trabajo y sus implicancias sociales. - Discusión comparada de algún tema de interés con el presente. <p>5. Revolución Francesa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Valoración de sus aportes y efectos, tales como la declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano. - Análisis de nociones políticas o jurídicas vinculadas a la Revolución Francesa en situaciones del presente. 	<p>evolución de la especie humana y de su dispersión en el planeta.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Discusión de las teorías del poblamiento de América. - Caracterización de la revolución neolítica y su impacto en la complejización de la sociedad (domesticación de las plantas y animales, sedentarización, surgimiento de las primeras ciudades, estratificación social y transformación de la organización política). - Caracterización de los factores geográficos que inciden en el surgimiento de las primeras civilizaciones en Mesopotamia, Egipto, India, China. - Reconocimiento del papel de los procesos de producción y acumulación en el desarrollo del comercio y del intercambio cultural. <p>3. Características básica de la Antigüedad Clásica y su legado:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificación del espacio Mediterráneo como ecúmene y mercado de circulación donde se produjo el surgimiento de la
---	---	--

<p style="text-align: center;">7° año básico. (Continuación)</p>		<p>civilización occidental.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Caracterización de la Ciudad-Estado griega, considerando su organización espacial y política. - Descripción de las características básicas de la ciudadanía en la Antigüedad clásica: la democracia ateniense y la organización republicana en Roma. - Descripción de las características básicas del Imperio Romano: extensión territorial; relaciones con los pueblos conquistados; esclavitud; eclecticismo cultural. - Descripción de la expansión del cristianismo. - Caracterización de la caída del Imperio Romano: crisis institucional y desplazamiento de los pueblos. - Reconocimiento del canon cultural centrado en el ser humano como el principal legado cultural del mundo clásico. - Reconocimiento del legado de la noción de ciudadanía del mundo
---	--	--

<p style="text-align: center;">7° año básico. (Continuación)</p>		<p>clásico.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comparación entre conceptos de ciudadanía, democracia, república e imperio entre el mundo clásico y la sociedad contemporánea. <p>4. El nacimiento de la civilización europea, las primeras fases de la Edad Media:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconocimiento del origen de la civilización europea en la síntesis de las tradiciones grecorromana, judeocristiana y germana. - Identificación del desplazamiento del eje geográfico de la civilización occidental del Mediterráneo a la Europa Occidental. - Aplicación de criterios de continuidad y cambio para explicar los orígenes de la Edad Media. - Caracterización de la visión cristiana del mundo como elemento unificados de la Europa Medieval. - Descripción de las concepciones políticas de la Europa Medieval: imperio, papado, monarquía.
---	--	--

<p>7° año básico. (Continuación)</p>		<ul style="list-style-type: none"> - Caracterización del régimen feudal: la organización de la sociedad en torno a la guerra y la noción de vasallaje; rasgos básicos de la economía feudal: señorío y servidumbre; pérdida de protagonismo de la vida urbana. - Descripción de la expansión del mundo islámico y sus contactos con la cristiandad caracterizados por las relaciones de conflicto abierto y recíproca influencia. <p>5. Habilidades de análisis, indagación e interpretación:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Indagación sobre temas del nivel, identificando fuentes pertinentes para ello. - Distinción del tipo de información que pueden aportar distintas fuentes. - Comparación de distintos textos históricos referidos a los contenidos del nivel, considerando la selección de hechos y personajes en ellos. - Localización y problematización de las relaciones entre procesos naturales y humanos, utilizando cartografía
---	--	--

<p>7° año básico. (Continuación)</p>		<p>regular y temática.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Uso de recursos gráficos para dimensionar el tiempo histórico y establecer secuencias entre períodos. - Comunicación de los resultados de análisis e indagaciones, integrando información de las fuentes utilizadas y presentándola en distintos formatos (recursos multimediales, informes escritos, exposiciones, etc.)
---	--	---

Curso.	Objetivos Fundamentales de Estudio y Comprensión de la Sociedad.	Objetivos Fundamentales de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.
<p>8° año básico.</p>	<p>1. Diversidad cultural:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Caracterización comparada de al menos dos países o regiones del mundo, tales como África, América Latina, Medio Oriente, China, Japón, India, Lejano Oriente. <p>2. Temas políticos del siglo XX:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Las guerras mundiales, comprensión de las características de los totalitarismos y las democracias. 	<p>1. Las raíces medievales del mundo moderno:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Descripción de los procesos de fines de la Edad Media que sientan las bases del mundo moderno: el renacimiento de la vida urbana, el desarrollo del comercio, la innovación tecnológica, el nacimiento del capitalismo, el surgimiento de las monarquías centralizadoras. - Identificación de los

<p>8° año básico. (Continuación)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - La paz y el rol de los organismos internacionales. - Surgimiento y caída del bloque socialista. <p>3. La globalización y el nuevo mapa político del mundo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Los cambios en los equilibrios mundiales y los nuevos países. <p>4. Problemas del mundo contemporáneo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Análisis e investigación de algún tema de interés, tal como el narcotráfico, la violencia, la pobreza, el crecimiento demográfico. - Realización de un proyecto de acción en torno a un problema social relevante. <p>5. Derechos y responsabilidades individuales:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconocimiento de su ejercicio en la familia, la escuela, el trabajo, la comunidad y el Estado (Declaración Universal de los Derechos Humanos, artículo 19° de la Constitución de 1980). 	<p>factores que explican la crisis demográfica de fines de la Edad Media (cambio climático, pestes y hambruna) y reconocimiento de su impacto en el cambio social.</p> <p>2. Transformaciones culturales que sientan las bases del mundo moderno:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Caracterización de las principales dinámicas culturales en el desarrollo de la Época Moderna: el hombre y la razón en el centro del pensamiento y de las expresiones culturales del humanismo renacentista; la ruptura de la unidad religiosa de Europa plantea el problema de la tolerancia y la libertad de creencias; la nueva concepción de la naturaleza desde la revolución científica del siglo XVII acentuada con el desarrollo del método científico y con los descubrimientos de la ciencia; la Ilustración genera una nueva visión de las relaciones humanas expresada en la creciente secularización de la vida social y cultural, cuestionamientos a instituciones y prácticas como la esclavitud y la tortura, y una nueva
--	---	---

<p style="text-align: center;">8° año básico. (Continuación)</p>		<p>concepción del orden político.</p> <p>3. La expansión europea y su expresión geográfica:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Caracterización de los factores que explican el proceso de expansión europea: rivalidades económicas y políticas de los nacientes estados europeos, desarrollo económico y tecnológico. - Utilización de representaciones cartográficas para ilustrar las principales rutas de exploración alrededor del mundo y de la conquista de América. - Reconocimiento del impacto de América en el Mundo Occidental en el plano cultural: la ampliación del mundo conocido y el desarrollo de la cartografía; la discusión sobre la naturaleza humana. - Caracterización del impacto de los tesoros americanos en la economía europea: la revolución de los precios, la acumulación de metales preciosos y el nacimiento del mercantilismo. - Problematización de las consecuencias
--	--	--

<p style="text-align: center;">8° año básico. (Continuación)</p>		<p>demográficas y culturales del impacto de la conquista europea en los pueblos indígenas americanos.</p> <p>4. El Estado moderno, Absolutismo y Revolución:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Caracterización del Estado Moderno: las monarquías absolutas, la centralización del poder y la tecnificación de la administración. - Caracterización de las políticas mercantilistas e identificación de sus efectos en la acumulación de capitales (privados y por parte de las monarquías absolutas). - Caracterización de la Revolución Francesa y la Independencia de los Estados Unidos como confrontación de los ideales republicanos con el estado absolutista. - Descripción de las principales características del proceso de la Revolución Francesa e identificación de sus proyecciones en el siglo XIX. <p>5. El legado del mundo moderno:</p>
--	--	--

<p style="text-align: center;">8° año básico. (Continuación)</p>		<ul style="list-style-type: none"> - Caracterización de la nueva noción de ciudadano en el pensamiento político de fines del s. XVIII. - Reconocimiento de la importancia del legado político del mundo moderno en los ideales de: soberanía popular, libertad, igualdad, del derecho a disentir y de los derechos de las minorías; e identificación de sus proyecciones en la actual valoración de la democracia y de los derechos humanos. - Comparación del concepto de progreso de los siglos XVIII y XIX con el actual concepto de desarrollo sustentable, en base a la relación entre la sociedad y la naturaleza, y la preocupación por la equidad. 6. La Revolución Industrial, sus proyecciones económicas, sociales y geográficas: - Reconocimiento de los antecedentes de la Revolución Industrial: las revoluciones demográfica, agrícola y tecnológica del siglo XVIII. - Caracterización de la
--	--	---

<p style="text-align: center;">8° año básico. (Continuación)</p>		<p>revolución industrial y sus consecuencias: mecanización de los procesos productivos, disciplinamiento laboral y producción a gran escala; consolidación de las burguesías, surgimiento del proletariado y nuevos conflictos entre las clases sociales; las transformaciones urbanas y el surgimiento de la cuestión social; la contaminación ambiental.</p> <p>- Identificación de proyecciones de la Revolución Industrial en la sociedad contemporánea: calentamiento global, desigualdad en el desarrollo, desarrollo científico y tecnológico.</p> <p>7. El siglo de la burguesía:</p> <p>- Identificación de los rasgos principales de las revoluciones liberales: el origen de nuevos estados nacionales; el nacionalismo y su capacidad movilizadora transversal; un nuevo mapa político de Europa y las tensiones que genera.</p> <p>- Caracterización de la visión de mundo</p>
--	--	--

<p style="text-align: center;">8° año básico. (Continuación)</p>		<p>burguesa y su expresión política: democracias liberales, parlamentarismo.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Caracterización de las principales corrientes ideológicas frente a la cuestión social. - Identificación de las grandes transformaciones sociales y culturales de fin de siglo: la revolución demográfica y urbana; las oleadas migratorias; la revolución de las comunicaciones; la paulatina democratización cultural; contraste entre el optimismo ante el futuro y las críticas a la sociedad y cultura burguesa. <p>8. Habilidades de indagación, análisis e interpretación:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Indagación sobre temas del nivel, seleccionando fuentes pertinentes para ello y justificándolas. - Comparación de distintos textos históricos referidos a los contenidos del nivel en función de la selección de hechos y personajes. - Comparación entre periodos históricos identificando las
--	--	---

<p style="text-align: center;">8° año básico. (Continuación)</p>		<p>principales transformaciones.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificación de patrones espaciales en los procesos históricos abordados en el nivel. - Interpretación de gráficos y mapas para analizar la magnitud y los alcances de las transformaciones ocurridas a nivel planetario de la Revolución Industrial. - Comunicación de los resultados de análisis e indagaciones justificando la pertinencia de las fuentes, integrando la información que éstas aportan y utilizando diversos formatos (recursos multimediales, informes escritos, exposiciones, etc.)
--	--	---

Fuente: Recuadro elaborado por el autor en base a los CMO de 7° y 8° básico.

13.- Textos escolares y diseño pedagógico: ¿Qué es un texto escolar?

A continuación se señalan los alcances existentes en torno al significado de 'texto escolar', sus implicancias para el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje y la situación en torno a su investigación desde una panorámica local y global.

13.1 Un nuevo tema dentro de la investigación educativa en Chile.

En nuestro país, las investigaciones que giran en torno al texto escolar son recientes. El texto escolar sólo en los últimos años ha salido a la superficie educativa en lo que respecta al plano investigativo, que intenta adentrarse dentro de esta vital herramienta pedagógica. Llama profundamente la atención que, en décadas anteriores, no se haya prestado la atención que se merece tal dispositivo educacional. Sin lugar a dudas, las investigaciones educacionales que se internen en esta herramienta y saquen a la luz los diversos matices, propuestas, configuraciones, explícitas e implícitas, fines e intereses que concentran los textos escolares, podrán clarificar, ya sea para estudiantes y profesores, los reales alcances que sostiene el texto escolar.

Refiriéndose a la escasa investigación en torno al texto escolar, Milos señala que:

“La reflexión sobre manuales escolares en Chile es incipiente, solo desde hace unos pocos años se ha constituido como un tema de discusión pública”¹¹⁴.

Junto a que el texto escolar se encuentra poco investigado y abordado desde los centros de estudios pedagógicos, encontramos que también ha sido dejado de lado por la discusión pública. En términos reales podemos señalar que los debates sobre el texto escolar y la inclusión de los principales actores que utilizan este recurso pedagógico, alumnos y profesores, son prácticamente nulas. Esto es altamente peligroso si queremos llevar a cabo procesos educativos nacionales que intenten, y

¹¹⁴ Milos Hurtado, Pedro. *Desafíos que enfrentan los textos escolares a partir de un currículum orientado al desarrollo de competencias*. Primer Seminario Internacional de Textos Escolares. Santiago de Chile, 2006. Pp. 255.

finalmente logren, verdaderos cambios positivos, de mejoría, en torno a la calidad de la enseñanza y a la elaboración de materiales educativos.

Stevenson, al referirse sobre el uso del texto escolar por parte de alumnos y profesores señala:

“Al ser el texto escolar el material curricular más usado en las escuelas, como apoyo en los procesos de enseñanza y aprendizaje, el análisis y evaluación de este tipo de material no puede obviarse”¹¹⁵.

Durante el año 2006 el Ministerio de Educación, a través de la Unidad de Currículum y Evaluación, llevó a cabo un proceso de seguimiento del uso del texto escolar por parte profesores de enseñanza media. Dicho estudio tomaba en consideración tres áreas:

- *“Uso esperado del texto: el texto como orientador del trabajo de la asignatura (planificación y preparación de clases) y como recurso didáctico (uso de contenidos, actividades, evaluación y para asignación de tareas y estudio, entre otros).*

- *Uso de texto de texto: tipo de texto utilizado, modalidades de uso y cobertura de contenidos.*

- *Niveles de satisfacción: valoración global de contenidos, actividades y aspectos formales del texto; valoración de contenidos y actividades por ejes curriculares o unidades temáticas”¹¹⁶.*

Los subsectores y cursos analizados fueron los siguientes:

¹¹⁵ Stevenson, Alejandra. Op. Cit. Pp. 295.

¹¹⁶ MINEDUC. Op. Cit. Pp 1.

- Lengua Castellana y Comunicación, Matemática e Inglés: 2° y 3° año Medio.
- Historia y Ciencias Sociales: 1° y 2° año Medio.
- Biología: 1° año Medio.
- Física y Química: 2° año Medio.

Es necesario destacar que este seguimiento y estudio del uso del texto escolar por parte de los profesores se llevó a cabo en establecimientos educacionales pertenecientes a la enseñanza municipal, particular-subvencionado y corporaciones, de modalidades Científico-Humanista, Técnico-Profesional y Polivalente.

Cabe señalar que el año 2006 se realizó en Santiago de Chile el Primer Congreso Internacional sobre Textos Escolares, el cual trajo consigo la llegada de diversos profesionales, de diversas partes del mundo, que expusieron las últimas investigaciones que giran en torno a esta importante herramienta educativa. Se debe valorar aquella iniciativa ya que es muy importante poder contar con las más recientes investigaciones que nos señalen hacia dónde se dirige el uso del texto escolar, sus verdaderas implicancias en los procesos de enseñanza y aprendizaje, y las dinámicas que se generan dentro del aula al momento de interactuar con él.

14. Definiciones sobre el Texto Escolar.

Existen múltiples definiciones sobre qué es un texto escolar. Por ejemplo, Martínez-Bonafé señala lo siguiente al definir qué es un texto escolar o, como se denomina en otros países, '*Libro de Texto*':

“El libro de texto es una herramienta de trabajo. Un recurso técnico para facilitar a los estudiantes la asimilación de los saberes elaborados. Y para simplificar las tareas docentes a los profesores”¹¹⁷.

Desde este punto de análisis conceptual podemos decir que el texto escolar, igualmente llamado libro de texto, posee una variadas utilidades técnicas, las cuales nacen de la interacción entre ‘*texto escolar – alumnos – profesores*’, las cuales tienen dos características: facilitador de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y facilitador del trabajo del los profesores.

Duffy y Del Valle también dan a conocer un concepto o definición sobre el texto escolar que posee amplias perspectivas de análisis:

“El libro de texto es una herramienta cuyo contenido es utilizado para lograr algún objetivo. No es un libro que de deba conocer a fondo en beneficio de sí mismo. En esencia, el foco son los usuarios y sus tareas, no la recopilación de información, típicamente denominada conocimiento”¹¹⁸.

Nuevamente se señala que el libro escolar es una herramienta, la cual tiene la principal característica de ser pedagógica y cuyos usuario finales son los alumnos y los profesores, en conjunto con las tareas que dentro de cada texto escolar se especifican. En este sentido, son estos usuarios, profesores y alumnos y sus usos cotidianos quienes dan vida y forma al texto escolar. En definitiva, el texto escolar existe para ser usado.

¹¹⁷ Martínez Bonafé, Jaume. Op. Cit. Pp. 36.

¹¹⁸ Duffy, Thomas; Del Valle, Rodrigo. *El libro de texto del futuro: una construcción del profesor y el alumno*. Primer Seminario Internacional de Textos Escolares. Santiago de Chile, 2006. Pp. 378.

Graciela Carbone en su concepto y función social que tiene el libro escolar manifiesta lo siguiente:

*“El libro de texto tiene más presencia que otros libros escolares en la memoria colectiva; por eso es probable que los sentimientos y emociones evocados no sean tan superficiales como para relegarlos al olvido; y también es previsible que las diferencias de valoraciones y sentimientos hagan difíciles los consensos”*¹¹⁹.

En esta referencia al texto escolar no encontramos precisamente una ‘definición exacta’, sin embargo, podemos señalar la importancia social que tiene esta herramienta pedagógica. Se señala la alta presencia que tiene el libro de texto, en lo que señala Carbone, la ‘memoria colectiva’, lo que indica el gran nivel de llegada sobre la sociedad que ha tenido el texto escolar a través de diversas épocas de la historia.

Junto a lo anterior, Heyneman nos entrega pistas para poder estructurar un concepto de libro escolar, eso sí, teniendo siempre presentes que no existe una definición única sobre texto escolar, ya que su configuración se encuentra determinada por una gama de matices: funciones dentro y fuera del aula, intencionalidad pedagógica, ideologías explícitas e implícitas, diseño pedagógico, diseño gráfico, etc.

Su definición, más que nada funcional y que pueda servir a esta investigación, puede referirse a ‘dispositivo escolar’ que facilita, en las múltiples interacciones profesor-alumno dentro y fuera del aula, los procesos de enseñanza y aprendizaje:

¹¹⁹ Carbone, Graciela. *Libros Escolares. Una introducción a su análisis y evaluación*. México. F.C.E. 2003. Pp. 13.

“Los libros de textos y los materiales auxiliares continuarán siendo un instrumento de extraordinario poder. En efecto, podría considerarse la tecnología educacional más efectiva inventada hasta ahora, y no hay razón alguna para imaginar un sistema educacional moderno en que los libros de texto no cumplan una función básica”¹²⁰.

Se puede apreciar que esta definición y caracterización del texto escolar incluye el concepto de ‘*poder*’, por lo cual ya entramos en un área que intenta explicar las disposiciones ideológicas y de control, sobre alumnos y profesores, que puede representar un texto escolar.

Junto a esto, este autor menciona la profunda utilidad que tiene esta herramienta por lo que sería casi imposible ‘*imaginar*’ una estructura o sistema educativo, en esta época, sin la utilización de tan importante recurso. En definitiva, el texto escolar cumple una función primordial para el funcionamiento y acción de las Escuelas en general.

También podemos referirnos al concepto que se refiere a la funcionalidad que cumplen los textos escolares para complementar el currículum, la labor de los profesores y ayudar a los alumnos y alumnas en su proceso de enseñanza y aprendizaje cuando están en presencia de carencias educativas. En este sentido, Eyzaguirre y Fontaine apuntan a lo siguiente:

“Los textos escolares dan una forma concreta al currículum y permiten que el profesor pueda planificar sus clases. Son una herramienta sumamente eficaz para

¹²⁰ Heyneman, Sthepen. *La función de los libros de texto en un sistema de educación moderno: hacia una educación de buena calidad para todos*. Primer Seminario Internacional de Textos Escolares. Santiago de Chile, 2006. Pp. 438.

actualizar y perfeccionar la formación del profesorado. A la vez permiten a los alumnos estudiar independientemente si es necesario y paliar las deficiencias educacionales de su familia o de su escuela”¹²¹.

Dentro de esta definición y funcionalidad del texto escolar encontramos que dos son los actores fundamentales que dan vida y forma a tal herramienta: profesores y alumnos. En este sentido, los profesores pueden actualizar su conocimiento y mejorar aspectos de su formación. Para los alumnos y alumnas, el texto escolar es la herramientas que les permite superar un escaso nivel educacional de su entorno familiar, ya que permite que puedan consultar en todo momento en caso de existir dudas o confusiones sobre algún tipo de conocimiento escolar o general y, al mismo tiempo, su lectura podría significar superar obstáculos en su formación escolar, del orden que apuntan hacia una mala calidad educativa, que imperen en la Escuela o Liceo.

15. Orígenes del uso del texto escolar.

Se presentan a continuación algunas investigaciones que tienen como principal eje los orígenes de la utilización del texto escolar como también los múltiples usos que pueden realizarse a partir de la interacción alumno-profesor.

15.1. ¿Desde cuándo se inició su uso?

Los inicios del uso del texto escolar pueden llevarse hacia le Edad Media, en donde es diseñado y aplicado por las diversas instituciones religiosas que impartían

¹²¹ Eyzaguirre, Bárbara; Fontaine, Loreto. Op. Cit. Pp. 340.

educación en aquella época. Posteriormente encontramos su instauración e institucionalización en los sistemas educativos europeos a partir de la masificación de la escolaridad en los países que llevaban a cabo un profundo proceso de instauración de desarrollo industrial y capitalismo, esto es entre los siglos XVII y XIX.

En este sentido, Martínez Bonafé señala al respecto:

“El libro de texto-en el supuesto de que esté bien elaborado, resulta una coherente concreción de una pedagogía nacida en los monasterios de la Edad Media, institucionalizada por las órdenes religiosas de los jesuitas y salesianos, principalmente, y universalizada con el desarrollo del capitalismo, las revoluciones burguesas y la creación de los estados nacionales entre los siglos XVII y XIX”¹²².

Carbone también se refiere al uso y masificación en el uso del texto escolar en la última etapa del siglo XIX:

“El manual o libro de texto adquiere notoriedad por su amplia difusión, comparable a la de los medios gráficos de comunicación, en el último cuarto del siglo XIX. Su crecimiento en el consumo está asociado a una etapa de la política educativa de Europa y América que representa un jalón en el acceso a la educación elemental: la consolidación, mediante las leyes, de los sistemas nacionales de educación pública”¹²³.

¹²²Martínez Bonafé, Jaime. *¿De qué hablamos cuando hablamos de los libros de texto?* Primer Seminario Internacional de Textos Escolares. Santiago de Chile, 2006. Pp. 430.

¹²³ Carbone, Graciela. *Óp. Cit.* Pp. 14.

El texto escolar aparece estructurado y puesto en ejecución a través de las políticas nacionales educativas, las cuales buscaban la concreta instauración del sistema público educacional en los diversos países de Europa y América.

Se puede decir que los inicios del uso del texto escolar se encuentran en la Edad Media, a través de la enseñanza impartida por las instituciones religiosas que tenían en sus manos el control de la educación en tales siglos. Martínez Bonafé señala a esto como la *'Pedagogía Escolástica'*, en la cual ya existía una separación disciplinar, semejante a como es entendida y aplicada en la actualidad a través de las *'asignaturas'*, y en donde el texto escolar incluía todo lo que el alumno debía aprender.

En la Edad Media el texto escolar ya era una herramienta fundamental para consolidar los procesos educativos, maestros y alumnos recurrían a este vital dispositivo para complementar la educación. El texto escolar es la guía en la cual es señalado e impreso el conocimiento que deben manejar los alumnos y los maestros religiosos que impartían la educación en la Edad Media.

Sobre esto, Martínez Bonafé señala:

*“El libro de texto es el catecismo de la pedagogía escolástica y, en efecto, resulta una coherente concreción de la teoría de la cultura y del conocimiento escolar que defiende el proyecto escolástico”*¹²⁴

El libro de texto o texto escolar es funcional a los intereses que, en aquella época, sostenía la pedagogía escolástica. Junto a esto, viene a dar soporte a los

¹²⁴ Martínez Bonafé, Jaume. *Ibíd.*

fundamentos teóricos sobre la cultura y el conocimiento dentro de las Escuelas nacidos desde un ámbito sumamente religioso.

15.2. ¿Por qué se comenzó a utilizar el texto escolar?

Como se ha dicho, el texto escolar cumple con múltiples funcionalidades, las cuales pueden señalarse a través de la época en uso del texto y de los intereses que represente para cada época. En todo caso, debemos tener siempre presente que el texto escolar ha sido y es un dispositivo de gran ayuda para estabilizar y concretar proyectos educativos determinados, ya sea un proyecto educativo que intente afianzar el sistema escolástico (Edad Media) o la instauración de la racionalidad y el progreso en los países por medio de la estructuración de sistemas educativos nacionales durante el siglo XIX, ya sea en Europa y América.

En este sentido, la utilización del texto escolar, junto con ser una herramienta fundamental para dar soporte y complementariedad a los procesos de enseñanza y aprendizaje, durante el siglo XIX y fundamentalmente en América, sirve como instrumento homogenizador en el sentido de que luego de los procesos independentistas y la posterior conformación de los diversos países que se emanciparon de España, se hace necesario crear la nación.

A continuación, se señalan diversas épocas y los usos que caracterizaron al texto escolar. Cabe destacar que esto solo corresponde a una aproximación que intenta clarificar la funcionalidad que tuvo esta herramienta en dos épocas específicas de la historia.

Recuadro N° 17. Funciones del Texto Escolar en diversas épocas históricas

Época Histórica.	Funciones del texto escolar.
<u>El mundo medieval.</u>	<ul style="list-style-type: none"> - Diseñado y utilizado por las congregaciones religiosas (jesuitas y salesianos) servía para llevar a cabo los procesos de enseñanza de los conocimientos basados en la escolástica medieval. - Concreción de la teoría de la cultura y del conocimiento escolar por los que aboga el proyecto escolástico.
<u>Desarrollo del capitalismo y revoluciones burguesas.</u>	<ul style="list-style-type: none"> - Herramienta de apoyo a la consolidación de los sistemas nacionales de educación pública en Europa y América. - Potente herramienta para la difusión de nuevas ideas. - Instrumento que se utiliza para regular los tiempos en el aprendizaje y determinar los contenidos que deben ser impartidos dentro de las escuelas. En los textos escolares están presentes los aprendizajes que <i>'todo ciudadano debe saber'</i>. - Dispositivo que se utiliza para llevar a cabo los procesos de integración social y cívica en los países Latinoamericanos que se independizaron de España durante el siglo XIX.

Fuente: Elaborado por el autor en base a: Martínez Bonafé, Jaume. 2006.

16. La importancia del diseño gráfico y la iconografía en los textos escolares.

Se exponen las principales razones que fundamentan la importancia del diseño gráfico y la iconografía al momento de crear y estructurar un texto escolar, todo

dentro de una realidad en donde las imágenes cobran vida y pueden llegar a ser una muy buena fuente de ayuda para organizar los procesos de enseñanza y aprendizajes.

16.1. La sociedad de las imágenes.

La presente década es una época en que la comunicación visual tiene mucha influencia sobre la sociedad. Vivimos en un mundo en donde las imágenes cobran vida y fuerza y nos vemos rodeadas de ellas en todo momento. Las imágenes nos señalan hacia dónde ir, qué hacer, en definitiva, nos guían cuando hacemos múltiples actividades, sirven de señal, nos orientan.

En este sentido, el diseño gráfico, entendido como un conjunto de instrumentos y herramientas que producen imágenes en nuestra sociedad, puede ser utilizado para fortalecer la presentación de los textos escolares, es decir, el diseño gráfico tiene una relevancia fundamental a la hora de crear textos escolares ya que permite, con sus imágenes e iconografías, complementar y enriquecer su función instruccional y prescripción pedagógica.

En relación a las funciones del diseño gráfico, Zepeda señala lo siguiente:

“El diseño gráfico, en tanto proceso de comunicación visual, genera objetos materiales contenedores de mensajes visuales que ponen en contacto a diversos agentes sociales con un grupo objetivo determinado, como resultado de un proceso de trabajo creativo planificado”¹²⁵.

¹²⁵ Zepeda, Ximena. *Diseño gráfico y libros de texto. Un modelo conceptual del libro en la sala de clases*. Primer Seminario Internacional de Textos Escolares. Santiago de Chile, 2006. Pp. 228.

Podemos decir que los niños y jóvenes son sujetos mayormente '*visuales*'. Se dejan llevar por las imágenes, se sienten atraídos cuando aprecian una foto determinada, un cuadro, una escultura o un simple dibujo. Sobre todo en la asignatura de Historia y Ciencias Sociales, la cual a través de imágenes, puede ir mostrando las diversas épocas de la historia universal, el arte que caracterizó a esa época, cómo eran las costumbres y cultura de diversos grupos humanos en diversos contextos y épocas históricas.

En definitiva, las imágenes ayudan a superar los esfuerzos de abstracción que los alumnos y alumnas debe realizar cuando, por ejemplo, deben aprender sobre la cultura Inca, Azteca o sobre cualquiera otra sociedad del pasado. Las imágenes pueden acercarlos hacia esas sociedades: los dibujos, las fotografías, las pinturas, etc. En resumen, todo lo visual.

Lo mismo podemos señalar de las imágenes para fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje en la esfera del conocimiento geográfico. Climogramas, mapas, perfiles topográficos, cuadros estadísticos, etc. acercan a los estudiantes hacia el conocimiento que pueden observar detenidamente, rayar, colorear, etc. Un niño puede estar leyendo sobre las características de los '*farellones costeros*' del Norte Grande de Chile pero nunca ha visitado Arica.

En este sentido, las imágenes pueden acercar a los alumnos y alumnas hacia una mayor comprensión de lo que estudian, hacia una enseñanza y aprendizaje más pragmática y no quedarse con una simple abstracción.

Zepeda vuelve a recalcar lo siguiente:

“el diseño gráfico puede y debe potenciar las funciones educativas del libro de texto, facilitando su uso por parte de los alumnos y aportando a los diversos requerimientos (cognitivos, afectivos, conductuales) que plantean las actividades y contenidos a lo largo de sus páginas”¹²⁶.

Como podemos comprender, el diseño gráfico, a través de la instauración de imágenes en los textos escolares, es capaz de fortalecer los diversos procesos que dan forma a la enseñanza y aprendizaje, además permiten que los alumnos y alumnas puedan escapar de la simple abstracción para así ser transportados hacia una enseñanza más pragmática. ¿Cómo podemos enseñar un contenido histórico o geográfico sin imágenes que mostrar a nuestros estudiantes? ¿Se puede enseñar el arte Mapuche sin ‘mostrar’ ese arte por medio de fotografías o cualquier otro recurso? ¿Seremos capaces de entregar un conocimiento histórico y geográfico completo y de buena calidad si llevamos a los estudiantes siempre por el camino de la abstracción?

Los libros escolares deben ser capaces de entregar visualmente ese conocimiento, deben ‘mostrar’, en esta sociedad de las imágenes, en qué consistió tal cultura, no solo de forma escrita, sino que deben ser capaces de atraer y hacer más interesantes los diversos contenidos en los alumnos y alumnas.

Carbone asume una crítica con respecto al poco uso de las imágenes no solo en los textos escolares, sino que, por el contrario, en las metodologías de enseñanza:

“Es necesario reconocer la escasez de oportunidades en que estamos dispuestos a hacernos cargo del peso de la imagen cuando irrumpe en el espacio

¹²⁶ *Ibíd.*

escolar. Son pocos los indicios de que hayamos previsto la familiarización con los lenguajes de la imagen en nuestras estrategias de enseñanza”¹²⁷.

Queda de manifiesto que el uso del recurso ‘imagen’, dentro de la esfera educacional, se encuentra en un estado incipiente dentro de las metodologías y estrategias de aprendizaje. Siendo el texto escolar la herramienta que más utilizan estudiantes y profesores escolares, se hace necesario desarrollar dentro de este recurso pedagógico más instancias de utilización de la imagen para llevar de mejor forma, más comprensible y cercana, los contenidos a los estudiantes.

17. Diseño pedagógico del texto escolar.

En seguida, se señalan las implicancias del diseño pedagógico en la estructuración-formulación de un texto escolar: sus partes y componentes.

17.1. ¿Qué es Diseño Pedagógico?

Cuando hablamos de diseño pedagógico estamos haciendo referencia a las formas, métodos y técnicas que utiliza y emplea un texto escolar para tratar el contenido de una disciplina determinada. En la mayoría de los casos, el diseño pedagógico se manifiesta en las actividades que plantea un texto escolar para facilitar la transmisión de conocimientos hacia los alumnos y alumnas. Sin embargo, el diseño pedagógico de un texto escolar no se reduce solamente a las actividades que los alumnos y alumnas deben desarrollar dentro de él. Podemos observar que el diseño

¹²⁷ Carbone, Graciela. Óp. Cit. Pp. 120.

pedagógico puede estar constituido por una batería de recursos que permiten un mejor proceso de enseñanza y aprendizaje de una asignatura cualquiera.

Podemos agregar que el diseño pedagógico de un texto escolar tiene directa relación e implicancias con la didáctica de uso del texto, es decir, las formas en que el profesor trabaja con el texto escolar en directa relación con los alumnos y alumnas dentro del aula, y el manejo del contenido pedagógico de dicha herramienta educativa.

En este sentido, el diseño pedagógico de un texto escolar puede fortalecer o mermer los conocimientos de un docente al ‘*tensionar*’ sus propios conocimientos profesionales con los conocimientos implícitos en el texto de estudio.

Horsley se refiere a la relación que existe entre el contenido pedagógico que maneja el profesor, la didáctica que utiliza y el diseño pedagógico del texto escolar:

“el conocimiento del contenido pedagógico y la didáctica del uso de los libros de texto están relacionados y se complementan entre sí. Un componente importante del conocimiento del contenido pedagógico es la comprensión que pueda tener el profesor de aquellos conceptos que a los estudiantes les son difíciles de aprender; y un componente importante de la didáctica del uso de los libros de texto es el uso que pueda hacer el profesor de los recursos destinados a ayudar al estudiante a aprender estos conceptos, así como el conocimiento que tenga el profesor acerca de cómo incluir y adaptar estos recursos para emplearlos en la sala de clases”¹²⁸.

¹²⁸ Horsley, Mike. *Didáctica del uso de libros de texto: un análisis sociocultural*. Primer Seminario Internacional de Textos Escolares. Santiago de Chile, 2006. Pp. 408.

Podemos ver que dentro del diseño pedagógico se conjugan los siguientes factores con el fin de llevar a cabo procesos de enseñanza y aprendizaje más ricos y significativos para los alumnos y alumnas:

- Conocimiento del contenido pedagógico.
- Didáctica del uso de los libros de texto.

17.2. La importancia del diseño pedagógico.

Se aprecia que los dos factores anteriormente nombrados se pueden insertar dentro de la estructuración de un diseño pedagógico del texto escolar. Es por esto que a través de un correcto y aplicable diseño pedagógico, el conocimiento del contenido disciplinar puede verse fortalecido y, de esta forma, alimentar buenos procesos de enseñanza y aprendizaje al interior del aula.

Junto con esto, si el diseño pedagógico se encuentra claramente desarrollado y estructurado al interior del texto, la didáctica del uso del texto no tendrá los comunes obstáculos que se encuentran en muchos libros escolares que confunden a los estudiantes y a los profesores, es decir, textos escolares con un diseño pedagógico desordenado y fuera de contexto. Cuando el diseño pedagógico se encuentra fuera de los contextos de uso para profesores y alumnos, esta herramienta pedagógica termina por convertirse en irrelevante para estos sujetos.

En definitiva, un diseño pedagógico claro, bien estructurado y realizado, hecho para ser aplicado en los contextos socio-culturales de los alumnos y profesores, facilita y enriquece los procesos de enseñanza y aprendizaje ya que fortalece el conocimiento del contenido pedagógico y disciplinar y, al mismo tiempo, se puede

emplear junto a una didáctica que facilite la labor del docente y, de esta forma, también fortalezca el aprendizaje de los estudiantes.

En este sentido, haré referencia al diseño pedagógico que da forma al texto escolar de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de 7° año básico. Corresponde al texto licitado por el Ministerio de Educación para el año 2009 de la Editorial Mare Nostrum. Cabe destacar que el diseño pedagógico puede ser entendido como ‘*estructura didáctica*’ tal como es señalado en este texto escolar:

17.3. Estructura del diseño pedagógico del texto de estudio licitado perteneciente a Historia, Geografía y Ciencias Sociales de 7° año básico. Editorial Mare Nostrum. Año 2009¹²⁹.

A continuación se muestra la estructura del diseño pedagógico del texto de estudio licitado por el Ministerio de Educación de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Se expresa solamente el de 7° año básico ya que el de 8° es idéntico. Éste diseño pedagógico posee una gama de estructuras didácticas con sus características implícitas.

Recuadro N° 18. Estructura del diseño pedagógico del texto de estudio licitado para el año 2009 perteneciente a Historia, Geografía y Ciencias Sociales de 7° básico.

<u>Estructura didáctica.</u>	<u>Características.</u> - El libro se divide en siete unidades de aprendizaje, cada una de las cuales contiene una doble página de Entrada de Unidad, una Actividad Inicial, el Desarrollo de conceptos y habilidades, una Síntesis, una doble
-------------------------------------	--

¹²⁹ Silva, Victoria; Ramírez, Fernando. *Historia, Geografía y Ciencias Sociales. 7° Básico. Texto para el estudiante*. Editorial Mare Nostrum. 2009. Pp. 8 - 9.

	página de Fuentes y dos páginas de Autoevaluación. Características.
- Entrada de Unidad.	- Cada unidad se inicia con una doble página de entrada que contiene una propuesta gráfica y escrita que informa sobre los principales temas que se desarrollarán y una actividad de motivación.
- Actividad Inicial.	- Propuesta que activa, de una manera lúdica y creativa, el descubrimiento de conceptos o contenidos que se desarrollarán en la unidad, o bien, permite rescatar conocimientos previos.
- Desarrollo de conceptos y habilidades.	- En esta sección se abordan los contenidos de forma íntegra, organizados y desarrollados de acuerdo al nivel. Van acompañados de diversos recursos, actividades y fuentes. Estas últimas se distinguen gráficamente entre fuentes primarias y fuentes secundarias.
- Síntesis.	- Sección que expone los contenidos más importantes de la unidad por medio de un mapa conceptual.
- Fuentes.	- Apartado que tiene por objetivo prepararlos en el manejo y comprensión de fuentes y documentos de distinta índole.
- Autoevaluación.	- Doble página que contiene diversos ítems que les permitirán autoevaluar su aprendizaje.
- Métodos y técnicas.	- Apartado que propone diversas técnicas que les permitirán desarrollar habilidades y competencias propias de las Ciencias Sociales, tales como analizar diferentes tipos de fuentes y organizar información, entre otros.
- Proyecto de investigación.	- Trabajo colaborativo que tiene como objetivo la aplicación de contenidos, el desarrollo de la creatividad y la puesta en práctica de importantes valores como la solidaridad, el compromiso y la autodisciplina. Retoma el concepto

<i>Proyecto de investigación (Continuación)</i>	<i>eje en torno al cual se estructuró el libro, convirtiéndose así en una instancia de síntesis y de reflexión final.</i>
--	---

Fuente: Silva, Victoria; Ramírez, Fernando. 2009. Pág. 8-9.

Aquí estamos en presencia de una batería de procedimientos, técnicas y actividades que pueden alimentar de forma positiva el conocimiento y aprendizaje de los estudiantes y profesores. Se puede entender que hay una estructura didáctica clara y bien determinada, que cumple con objetivos determinados. Junto con esto, hay múltiples actividades que tienen como finalidad desarrollar conceptos y habilidades en los estudiantes. Se indica, en cada paso, lo que deben desarrollar los profesores y estudiantes.

De esta forma, puede verse perfeccionada la didáctica de uso y el conocimiento disciplinar y así se ejecuta, con mayor claridad y facilidad, el desarrollo de los aprendizajes y habilidades que necesitan los escolares.

18. Evaluación del texto escolar.

A continuación se muestran algunos estudios realizados en Chile en donde se coloca al texto escolar como objeto de estudio. Junto a ello, se llevan a cabo evaluaciones que intentan develar las orientaciones, praxis y resultados de la utilización del texto escolar por parte de alumnos y profesores.

18.1. Estudios previos en Chile para determinar la elección y uso del texto escolar.

Todos los años, los ministerios de educación de los diversos países del mundo, los establecimientos educacionales, directivos, profesores y padres se encuentran en la, a veces, difícil misión de determinar qué libros escolares utilizarán sus estudiantes e hijos durante el año escolar para cada disciplina o asignatura específica.

En la actualidad, no existen muchos estudios que pongan en la superficie educativa, parámetros o indicativos concretos que expresen cuándo un texto escolar es bueno o malo, dependiendo de los fines educativos que busquemos. Sin embargo, existen estudios que nos señalan lo que valoran los profesores de un texto escolar para utilizarlo como herramienta educativa durante uno o varios años en cierta asignatura.

En este sentido, la investigadora educativa Alejandra Stevenson realizó un estudio exploratorio en 18 establecimientos educacionales de la comuna de Santiago Centro en donde encuestó a 35 profesores y profesoras de primer y segundo ciclo básico, los cuales abarcaban los siguientes sectores de aprendizajes: lenguaje, matemática, estudio y comprensión de la sociedad y estudio y comprensión de la naturaleza.

La investigadora pudo constatar que:

“el 100% de los docentes considera que los textos escolares son importantes para el aprendizaje de los estudiantes y el 22% de ellos considera que son necesarios como insumos para su clase y los utilizan para sus programaciones”¹³⁰.

¹³⁰ Stevenson, Alejandra. Óp. Cit. Pp. 296.

Junto a esto, pudo visualizar qué valoran los profesores de un texto escolar para elegirlo como herramienta educativa. En este sentido, se puede señalar que existen tres factores que inciden de manera directa en la valoración de los profesores para elegir un texto escolar determinado, las cuales se señalan a continuación en orden de la importancia otorgada por los docentes.

También hay que destacar que cada uno de estos factores se incluye dentro de lo que con anterioridad denominamos diseño pedagógico:

1. Propuesta metodológica.

2. Cantidad y variedad de información.

3. Presencia de evaluaciones¹³¹.

Sumado a esto, el estudio permitió mostrar qué ámbitos deberían ser evaluados de los textos escolares, esto con el fin de mejorar, implícitamente su diseño pedagógico y, explícitamente, la funcionalidad del texto escolar como herramienta fundamental de los procesos pedagógicos y de la estructuración, dentro y fuera del aula, de la interacción entre profesor-alumno en la dinámica de enseñanza y aprendizaje:

- La propuesta metodológica.

- La propuesta curricular o de contenidos.

- El desarrollo de objetivos transversales.

- La propuesta gráfica.

¹³¹ *Ibíd.*

- *Los aspectos formales del texto, que parecen ser irrelevantes como aspecto a ser evaluados. (En este sentido, tamaño y calidad del papel, la buena impresión y su aspecto atractivo y motivador)*¹³².

18.2 La propuesta para evaluar.

La misma investigadora señala una serie de propuesta que pueden ser puestas en práctica para llevar a cabo procesos de evaluación de texto escolares. Entre ellos, podemos destacar lo siguiente:

- Se necesita sacar a la superficie la alta importancia del texto escolar como dispositivo educacional que permite los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- Es necesario capacitar a los docentes para que ellos pueden llevar a cabo procesos de evaluación de los textos escolares.
- Por lo mismo, se necesita contar con herramientas de evaluación que pueden ser aplicables en los contextos específicos de cada unidad educacional.
- Al mismo tiempo, se recomienda que los establecimientos educacionales también estén capacitados con herramientas para evaluar textos escolares.
- Finalmente, es necesario que también los estudiantes pueden proceder a evaluar los textos escolares ya que son ellos, junto con los profesores, los mayores consumidores de este dispositivo escolar.

A continuación, se presenta un ejemplo de instrumento de evaluación de texto escolar diseñado por la investigadora Alejandra Stevenson, el cual se encuentra disponible en la página <http://www.recre-ed.cl>. Este va dirigido a estudiantes:

¹³² *Ibíd.*

Instrumento de Evaluación de Textos Escolares para Estudiantes.

“Estas preguntas, que te las presentamos a ti, estudiante, son para que las contestes y mediante ellas, expreses tu opinión de lo que piensas con respecto a tu texto escolar.

Marca con una X en el recuadro que mejor refleje lo que piensas (SÍ, NO).
Luego suma la cantidad de marcas hechas en cada columna y podrás tener una apreciación general de tu texto escolar.

Recuadro N° 19. Instrumento de evaluación de textos escolares para estudiantes.

	SI	NO
1) ¿Te parece cómodo el tamaño que tiene el texto escolar para usarlo y transportarlo?		
2) ¿El papel del libro es bueno y no se rompe o transparenta?		
3) ¿Te parece que está bien la cantidad de texto que hay para leer y aprender en este texto?		
4) ¿Te dan ganas de trabajar en tu libro?		
5) ¿Te sientes identificado con la gráfica del texto escolar?		
6) ¿Los íconos que hay en tu libro te ayudan a saber lo que tienes que hacer y cómo hacerlo?		
7) ¿Los títulos te ayudan a entender el tema y saber de qué se trata?		
8) ¿Te gustan las imágenes que aparecen en el libro y piensas que son variadas y de buena calidad?		
9) ¿Hay gráficos, cuadros, esquemas, etc., que te entregan información fácil de leer y comprender?		
10) ¿En tu libro hay actividades que te proponen conversar y comentar los temas que están aprendiendo con los compañeros y compañeras?		
11) ¿En el texto están escritos los objetivos que te permiten conocer lo que debes aprender?		
12) ¿Hay actividades para hacerlas de a uno y otras para hacerlas en grupos?		
13) ¿Hay actividades que te hacen trabajar fuera de la sala de clases?		
14) ¿Hay preguntas para reflexionar sobre lo que estas aprendiendo?		

15) <i>Lo que debes aprender, ¿es entretenido y te hace pensar?</i>		
16) <i>Lo que aprendes en tu libro, ¿te ayuda a entender información de otro sector de aprendizaje?</i>		
17) <i>¿Existe un glosario que te ayuda a entender las palabras difíciles?</i>		
18) <i>¿Hay evaluaciones que te permiten ir avanzando y repasando lo que no has entendido bien?</i>		
19) <i>¿En algunas actividades te piden que cuentes tus experiencias o sentimientos que tienes del tema?</i>		
20) <i>¿Hay actividades en que todos tienen que opinar sobre el trabajo de los demás?</i>		
TOTAL		

Fuente: www.recre-ed.cl

19. El texto escolar como medio de enseñanza.

Se presenta al texto escolar como el dispositivo educativo de mayor utilización por parte de docentes, estudiantes, familiares y apoderados. A mismo tiempo, como facilitador de la interacción profesor-alumno.

19.1 Funciones generales del texto escolar dentro del aula.

En líneas generales, la función primordial del texto escolar puede ubicarse en un plano específico: la interacción profesor-alumno al momento de llevar a cabo las dinámicas de enseñanza y aprendizaje dentro del aula.

Desde un punto de vista crítico pero teniendo en consideración la función del texto escolar dentro del aula, Martínez Bonafé señala lo siguiente:

“En tanto que herramienta de trabajo para la enseñanza y el aprendizaje, el libro de texto tiene una función didáctica. Es el principal medio, en la mayoría de los

sistemas educativos, para asegurar la pedagogía de la reproducción social y cultural”¹³³.

Aquí vemos nuevamente que se señala la función didáctica del texto escolar. Es un articulador de las relaciones entre alumno-profesor-enseñanza, la cual queda manifestada a través de la didáctica, con la cual alumnos y profesores interpretan el currículum que se expresa en la herramienta del texto.

Junto a esto, desde el punto de vista crítico, podemos decir que el texto escolar es una vital herramienta o dispositivo que actúa reproduciendo, dentro del aula, la cultura y los conocimientos producidos y organizados al interior de las clases dominantes.

El texto escolar es un puente que permite la relación de los alumnos y alumnas con el profesor en la dinámica de transmisión de los conocimientos de una asignatura determinada. Junto a esto, podemos decir que dentro del aula las funciones del texto escolar se pueden desarrollar en dos ámbitos: el de las dinámicas de enseñanza y aprendizaje, y en el uso didáctico que utiliza el profesor.

En las dinámicas de enseñanza y aprendizaje, el texto escolar facilita la comprensión de los contenidos que son enseñados y transmitidos por el profesor. A modo de ejemplo, podemos decir que si un alumno o alumna no llegara a entender los contenidos que explica el profesor dentro del aula, el alumno o alumna puede recurrir al texto de estudio para poder clarificar ciertas dudas o confusiones que pudiera tener.

Por el contrario, si un alumno o alumna comprende de manera satisfactoria los contenidos entregados por el profesor, puede recurrir al texto para complementar

¹³³Martínez Bonafé, Jaime. Op. Cit. Pp. 44.

aquellos contenidos, sumar más conocimientos o incluso discrepar con el profesor en algunos asuntos propios de los contenidos enseñados. Bajo este punto podemos darnos cuenta de que el texto escolar tiene la función de enriquecer los conocimientos aprehendidos por el alumno y, al mismo tiempo, facilita la comunicación entre alumno-profesor.

En el ámbito de uso didáctico, encontramos que el texto escolar funciona como un dispositivo que permite filtrar, por parte del profesor y los alumnos, la prescripción del currículum. El texto escolar actúa como una ‘*guía*’ que permite trabajar dicho contenidos dentro del aula. Entrega las pautas y da señales de qué contenidos son los que se trabajan y cómo hay que trabajarlos.

Aunque los dos puntos anteriormente explicados son de gran interés y utilidad para comprender las dinámicas de funcionamiento del texto escolar dentro y fuera del aula, podemos darnos cuenta de que es posible que se traspase hacia el límite de la ‘*dependencia extrema*’ hacia el texto escolar por parte de alumnos y profesores, pues, como bien sabemos, la gran mayoría de los profesores planifica sus clases desde el texto escolar. Los alumnos y alumnas, también en su gran mayoría, estudia desde el texto escolar y el recurso educativo más utilizado al interior del aula es, en definitiva el texto escolar.

También hemos sido testigos directos de que, muchas veces, las evaluaciones sumativas que se realizan, por ejemplo en Historia y Ciencias Sociales o Biología, etc. en la mayoría de los casos se hacen a partir de los contenidos que se encuentran insertos e impresos en el texto escolar.

Agaján señala lo siguiente:

“El texto transmitirá conocimientos y contribuirá a desarrollar habilidades y destrezas. El texto escolar funciona como herramienta didáctica en situación pedagógica: informa transmite conocimientos, reproduce normas y presenta explicaciones”¹³⁴.

Con todas estas características y funcionalidades que posee el texto escolar no es difícil que los profesores y alumnos caigan en una profunda dependencia hacia esta herramienta. Sobre todo si, en muchos casos, los profesores no manejan de buen nivel y forma el conocimiento profesional que les compete según sea su área de enseñanza.

Carbone plantea que:

“Los libros de texto son los instrumentos presentes (y a veces omnipresentes) en las clases, y los procesos y resultados en ellas vividos, obtenidos y en algunos sentidos, constatados, generan interrogantes que trascienden la inmediatez de las clases”¹³⁵.

¿La enseñanza y aprendizaje de los alumnos y alumnas desde dónde se articula? ¿Desde los conocimientos implícitos del profesor, un conocimiento alejado de la influencia del texto escolar? O por el contrario, ¿La dinámica de enseñanza y aprendizaje nace exclusivamente de lo que el texto escolar entrega?

Podemos decir que dentro del aula el texto escolar cumple la función de enriquecer y complementar los conocimientos que entregan los docentes. Es por esto que la dinámica de enseñanza y aprendizaje se ve alimentada por los conocimientos implícitos del profesor, es decir los que él maneja por su propia capacidad intelectual

¹³⁴ Agaján, Luis. *El texto escolar: apuntes para una didáctica crítica*. Primer Seminario Internacional de Textos Escolares. Santiago de Chile, 2006. Pp. 250.

¹³⁵ Carbone, Graciela. Óp. Cit. Pp. 61.

y que se señalan como '*conocimiento de la materia*', y por los datos, señales, actividades y conocimientos que entrega la herramienta educativa del texto escolar.

19.2 Los roles del texto escolar fuera del aula.

Los principales consumidores del texto escolar fuera del aula corresponden a los alumnos y profesores. En este sentido, podemos decir que para los profesores el texto escolar se convierte en un dispositivo de consulta para programar sus clases, pruebas, actividades, dinámicas de trabajos personales o grupales que serán puestas en acción, posteriormente, dentro del aula, etc.

En el caso de los alumnos y alumnas, sus relaciones e interacciones con el texto escolar fuera del aula pueden comprender desde tres ámbitos específicos: consulta, estudio y conocimientos.

Los alumnos al momento de tener alguna duda sobre los contenidos que están siendo desarrollados en las clases pueden recurrir al texto escolar en sus hogares, ya que sabemos que cada alumno puede llevar tal herramienta hacia su hogar. Es por esto que confusiones o dudas pueden ser superadas desde el hogar del alumno por medio de la consulta al texto escolar. En segundo lugar, los alumnos estudian en sus hogares para una actividad o evaluación utilizando el texto escolar. Una gran cantidad de docentes basan sus evaluaciones, actividades y trabajos en lo que entrega el texto de estudio. Debido a esto los alumnos deben recurrir fuera del horario escolar al texto para poder preparar sus evaluaciones y trabajos. En tercer lugar, el texto escolar fuera del aula actúa como una fuente de conocimientos, independientes de que tengan que recurrir a él de manera '*obligada*' para preparar una prueba o trabajo. Los alumnos de

manera independiente se dirigen al libro por curiosidad o simplemente para aprender ‘más’ de lo que entrega el profesor.

19.3. La relación Profesor – Alumno dentro del aula: el texto escolar como intermediario.

Dentro del aula escolar estamos en presencia de múltiples interacciones o relaciones entre los alumnos y los profesores. Escapa a esta investigación detallar y explicar cada una de estas dinámicas de relaciones pero, sin embargo, me referiré a la relación profesor-alumno que utiliza al texto escolar como intermediario. Es decir, la interacción que se produce gracias a la utilización del texto escolar dentro de la sala de clases.

De las variadas relaciones profesor-alumno, una de ellas se produce mediante el texto escolar. En este sentido, las manifestaciones de esta interacción se pueden agrupar en dos dinámicas:

- Las actividades que desarrollarán los alumnos dentro del texto de estudio.
- Pruebas o evaluaciones en base al texto.

En este sentido Duffy y del Valle señalan lo siguiente:

“En clases, los alumnos se focalizan normalmente en pasar la prueba y, por lo tanto, estudian el capítulo con el foco puesto en la materia que entrará en la prueba. Ellos ven las preguntas al final del capítulo, ponen atención a lo que destaca el texto y el profesor, y preguntan al profesor qué es lo más importante para la prueba”¹³⁶.

¹³⁶ Duffy, Thomas; Del Valle, Rodrigo. Óp. Cit. Pp. 381.

El profesor, dentro de la dinámica de la clase y producto de la planificación que de esa clase realiza, programa actividades, las cuales, la mayoría de las veces se encuentran dentro del texto de estudio. El profesor da las indicaciones: el tiempo de realización, cómo desarrollar la actividad, acude a los alumnos en caso de que estos le soliciten, conversa con ellos, en definitiva, interactúa con el grupo-curso. En una última etapa, se procede a la revisión de la actividad: el profesor hace que los alumnos muestren sus actividades realizadas ya sea solo para él o frente al curso, corrige sus errores y alimenta el aprendizaje.

En el caso de las pruebas o evaluaciones, el profesor detalla los contenidos que serán controlados: páginas, unidades, actividades, etc. Quizás se pueda negociar la cantidad de unidades que serán evaluadas, los contenidos o la cantidad de páginas que los alumnos tendrán que estudiar. Todo esto es parte de la relación profesor-alumno que tiene al texto escolar como intermediario, por medio de este se canaliza la relación y el diálogo.

20. Visiones críticas: la existencia de posiciones alternativas sobre el texto escolar.

La Corriente de Pedagogía Crítica manifiesta los obstáculos que lleva a cabo el texto escolar como anulador de la capacidad creativa del docente y, al mismo tiempo, controlador de su labor. Junto a esto, el texto escolar presentaría un modelo de reproducción de los conocimientos que nacen al interior de las clases dominantes.

20.1. El texto escolar como dispositivo de control.

El texto escolar o de estudio puede actuar como un mecanismo de control hacia los alumnos y los profesores a través de los siguientes fenómenos:

- Control sobre los contenidos y conocimientos que los docentes deben entregar a sus alumnos.
- Control sobre los contenidos y conocimientos que los alumnos deben aprender y desarrollar en su etapa escolar.

Como bien se ha desarrollado en esta investigación, los conocimientos que las clases dominantes tienen por '*objetivo*', '*verdadero*' y '*único*' se plasman en el currículum escolar. En definitiva, los docentes están entregando a sus alumnos los conocimientos que nacen desde esos segmentos de la población.

En este sentido, los docentes de Escuelas, Colegio o Liceos se ven '*fiscalizados*', por medio del uso del texto escolar, a seguir entregando tales conocimientos, entendidos dentro del currículum como '*contenidos*', y que se canalizan a través del texto escolar.

Sabemos muy bien que los conocimientos que se entregan a los alumnos por medio del texto de estudio, en la gran mayoría de las veces, es lo '*único*' que aprenden los alumnos, ya que esta herramienta es una excelente ayuda para los profesores para preparar y desarrollar sus clases. Esto se debe a la alta dependencia que tienen hacia el texto de estudio los profesores y alumnos.

Se '*controla*' que solo determinados contenidos deben ser entregados por los docentes. Pero ¿Cómo se controla? El texto escolar es el dispositivo que articula y ejerce ese control. Solo lo que está dentro de tal herramienta es lo válido y enseñable.

Martínez Bonafé se refiere al texto escolar como medio de control para la labor docente, mediante la siguiente idea:

“El entorno y la cultura popular o de la vida cotidiana, presente a menudo en las declaraciones de intenciones educativas, suele quedar relegado al rincón de la marginalidad cuando trabaja en el aula con los texto escolares”¹³⁷.

Vemos que el texto escolar también puede controlar los tiempos de enseñanza: cada contenido debe ser desarrollado en cierta cantidad de tiempo. Si no se alcanza a desarrollar cierto contenido en la cantidad de tiempo que el texto escolar y los programas de estudio determinan se debe pasar de manera secuencial a los contenidos siguientes.

Este mismo autor señala:

“Dada la gran variedad de demandas profesionales, no es nada extraño que muchos profesores den la bienvenida a un artefacto que decide por ellos los objetivos, los contenidos y las actividades de aprendizaje, además de su ordenación, secuencia y temporalización. No es de extrañar que los sistemas prefabricados sean considerados ahorradores de tiempo”¹³⁸.

Desde el punto de vista de Martínez Bonafé, el texto escolar sería un dispositivo que niega el conocimiento y las actitudes de los maestros en relación al proceso de enseñanza y aprendizaje de sus estudiantes. Junto a esto, ordena y estructura la disposición de los contenidos: el texto señala qué contenidos se aplican

¹³⁷ Martínez Bonafé, Jaume. Óp. Cit. Pp. 27.

¹³⁸ *Ibíd.*

en el aula, cómo hay que aplicarlos, los tiempos de aplicación y desarrollo, y bajo qué condiciones se expresan dentro del aula.

Por su parte, los estudiantes también se encuentran constantemente controlados a través del texto escolar. Esta vigilancia se expresa por medio de los contenidos que los estudiantes deben aprender y estudiar para, por ejemplo una prueba, a lo largo de los doce años de escolaridad obligatoria. En este sentido, los estudiantes solo aprenden los conocimientos ‘válidos’ expresados a través del texto escolar y que nacen desde el currículum.

El texto escolar es el ‘vigilante’ que observa a los estudiantes repasar y estudiar los conocimientos que ‘solo’ deben aprender, nada más ni nada menos, y que se encuentran dentro de él. Importante reflexión es la que se manifiesta a continuación:

“Los estudiantes aprenden que existen dos culturas disociadas; la que es importante puesto que se da en la escuela y está contenida en el libro de texto y la que no vale la pena aprender – puesto que ‘no va para el examen’ – y se encuentra en la calle, en las experiencias de su vida cotidiana”¹³⁹.

Por lo tanto, el control de alumnos y profesores se manifiesta a través del estudio y enseñanza de la ‘versión oficial’, es decir, los conocimientos que expresa el Ministerio de Educación por medio del currículum y que son plasmados en los programas de estudio oficiales y, posteriormente, llevados al plano accionar de los textos de estudio.

¹³⁹ *Ibíd.* Pp. 31.

20.2 El texto escolar como dispositivo de vigilancia.

Entender al texto escolar como un dispositivo de vigilancia significa comprenderlo como una estructura que determina constantemente, día a día, los contenidos que los profesores deben entregar y alumnos aprender. El texto ‘vigila’ que esos procesos se lleven a cabo: el profesor debe ‘enseñar’ los contenidos que el texto expresa y los alumnos ‘aprender’ y serán evaluados en base y por medio del texto.

Bajo este punto de vista, la vigilancia del currículum-texto escolar, hacia los alumnos y profesores se expresan a través de las siguientes formas:

- *cómo efectuar la selección de los contenidos y fines para la reproducción social;*
- *cómo deben organizarse el conocimiento y las destrezas; y*
- *cómo deben transmitirse éstos¹⁴⁰.*

En definitiva, la vigilancia del currículum, canalizado por el texto escolar, sobre estudiantes y alumnos sale a la superficie educativa por medio de la selección de contenidos (qué deben aprender); organización (secuencias de aprendizajes); y transmisión (la didáctica que deben utilizar los profesores).

20.3 El texto escolar como dispositivo de reproducción cultural.

Como se ha señalado, el currículum escolar lleva a los estudiantes hacia la esfera de los conocimientos producidos dentro las cúpulas intelectuales de poder.

¹⁴⁰ *Ibíd.* Pp. 39.

Conocimientos que deben ser transmitidos para que sigan funcionando las dinámicas de reproducción de la desigualdad económica y social.

El conocimiento impartido dentro del sistema escolar es lo que deben aprender y manejar los niños y jóvenes, conocimientos e informaciones que a futuro les posibilitarán entrar al circuito laboral y profesional y, de esta forma, ser parte de un segmento determinado de la sociedad. Depende de nuestro nivel de instrucción, de los años de escolaridad, en definitiva, de todo el conjunto de conocimientos que manejamos, la función socioeconómica que cumpliremos dentro de este sistema.

De esta manera, lo impreso en el texto escolar viene a representar los conocimientos *'legalizados'* por el sistema escolar, los cuales son la fiel reproducción del currículum. Éste currículum es el que contiene y determina qué debe enseñarse: reproducir los conocimientos entendidos como los *'oficiales'* y *'objetivos'*.

Es así como el texto escolar no posee neutralidad, ya que funciona como reproductor de ciertos intereses económicos y sociales, en definitiva, multiplica la cultura de la clase poderosa.

Agajan (2006) señala que:

“Un texto escolar no es un texto neutro en cuanto a valores, no está libre de ideologías o visiones de mundo, aún cuando no pocas veces se intenta o se aspira a crear textos que sean neutros. Por el contrario, el texto escolar participa activamente en la creación de identidades sociales”¹⁴¹.

A esto agrega que:

¹⁴¹ Agaján, Luis. Óp. Cit. Pp. 252.

“La participación de los textos en la selección de lo que será considerado como material escolar, la delimitación de lo que debe entenderse como conocimiento escolar legítimo, ocupa un lugar fundamental en la transmisión de la cultura dominante. Esta transmisión tiene lugar en un proceso dinámico y contradictorio, caracterizado por la selección”¹⁴².

El conocimiento escolar legitimado, el que nace de las clases dominantes, se introduce de manera directa y eficaz en la población mediante la utilización de texto escolar. Función muy bien lograda si tenemos en consideración que durante, al menos, doce años de escolaridad obligatoria, alumnos, profesores y familias, se mantienen en contacto diario y directo con los textos de estudio.

Ciertos conocimientos se imparten, no todos. Los conocimientos nacidos desde la cultura popular o cualquiera que no cumpla con la función de mantener y reproducir la desigualdad social y económica es rápidamente marginado. No es introducido de forma directa y queda reducido a un pequeño espacio dentro del sistema escolar en general y puntualmente dentro del texto de estudio.

En el caso de Historia y Ciencias Sociales encontramos ejemplos concretos de aquello, en donde se enseñan la historia oficial del país, la historia de los vencedores, de próceres, fechas y combates. En donde es ocultada la historia de los que fueron vencidos, de los dominados o quisieron escapar de la garra disciplinadora del Estado.

Quizás puedan encontrarse matices de historia disidentes, vividas y escritas desde la base de la pirámide social. Sin embargo, en su mayoría, los estudiantes

¹⁴² *Ibíd.* Pp. 251.

aprenden la historia solo de los vencedores, de los poderosos. En definitiva, día a día en cada aula escolar, se mantiene esa reproducción de la cultura dominante.

21. Uso del Texto Escolar en Chile.

Algunos fundamentos y requerimientos para lograr la aprobación de construcción de textos escolares en Chile

21.1 Requerimientos para la elaboración de los Textos Escolares.

Para el sistema educativo escolar de Chile, el Ministerio de Educación, a través de la Unidad de Currículum y Evaluación y su departamento 'Componente Textos Escolares', ha clarificado los requerimientos generales que se piden para elaborar un texto escolar a las Editoriales. Es este sentido, encontramos lo siguiente:

a. Tratamiento de los contenidos.

- Rigurosidad en los contenidos gráficos y lenguaje: *El texto no debe presentar errores de concepto, ortográficos, gramaticales o tipográficos.*

- Pertinencia: *Evitar el tratamiento extensivo, privilegiando la profundidad por sobre la amplitud temática. El conocimiento debe ser actualizado y representativo de la diversidad cultural.*

- Calidad de la información: *El texto debe constituirse en una fuente fidedigna y confiable de información, por lo tanto, debe ser rigurosa y adecuada a la edad de los estudiantes...y hacer referencia, en lo posible, a fuentes originales.*

b. Consistencia metodológica:

- Autonomía en los aprendizajes: *El texto debe estimular a los alumnos a trabajar en forma autónoma, introduciéndolos en las técnicas y procedimientos indagativos del propio sector.*

- Actividades de aprendizaje: *El texto debe presentar equilibrio y coherencia entre los contenidos disciplinarios que se entregan y las actividades que se sugieren.*

c. Estructura del texto.

- *El texto debe estar estructurado de modo que los contenidos, actividades e ilustraciones, promuevan aprendizajes efectivos.*

- *Los temas y subtemas deben estar claramente secuenciados y jerarquizados y mantener los mismos criterios de organización a través de todo el texto.*

- *Presentar equilibrio entre texto e imagen*¹⁴³

22. Estudio sobre el uso del texto escolar en Primer y Segundo Ciclo Básico.

Anteriormente, se había mencionado este estudio, sin embargo, ahora lo vuelvo a referirme sobre él debido a la importancia que tiene sobre las dinámicas educativas chilenas en función del uso del texto escolar en el aula.

Recordemos que este estudio se inició durante el año 2002 y consistió en que un equipo de monitoreo y seguimiento curricular de la Unidad de Currículum y Evaluación llevó a cabo una muestra de profesores de escuelas básicas subvencionadas de Chile que utilizaron los textos entregados por el Ministerio de Educación en el año 2002 y 2003.

¹⁴³ Fuentes, Adela. Op. Cit.

Dicha investigación focalizó su estudio en tres variables:

Recuadro N° 20. Variables y sus características del estudio sobre uso del texto escolar en primer y segundo ciclo básico.

<i>Variables.</i>	<i>Características.</i>
<i>Uso esperado del texto.</i>	<i>Con indicadores que consideran el texto como orientador en el desarrollo de la asignatura, en la planificación y preparación de clases, y como recurso didáctico.</i>
<i>Uso del texto</i>	<i>Referido al tipo de texto utilizado, modalidades de uso y cobertura de contenidos.</i>
<i>Niveles de satisfacción. Niveles de satisfacción. (Continuación)</i>	<i>Esta variable está referida a la valorización global del texto hecha por los profesores, considerando contenidos, actividades y aspectos formales.</i>

Fuente: MINEDUC. 2006.

22.1. Algunos resultados en torno a esta investigación

Se muestran algunos resultados de esta investigación sobre el uso del texto escolar de manera general como del uso del texto escolar de Compresión del Medio Natural, Social y Cultural, y Estudio y Compresión de la Sociedad:

Primer Ciclo Básico (1° a 4° de Educación Básica)

- 90% de los profesores declara haber recibido una cantidad suficiente de textos escolares.
- 95% de los profesores utiliza el texto escolar distribuido por el MINEDUC.
- 90% declara haber cubierto más del 75% de las unidades presentadas en el texto durante el año escolar.

- **73% declara un alto uso del texto de Ciencias Sociales en el desarrollo de las actividades, y en proporción un tanto inferior, lo utilizan para el trabajo de conceptos de definiciones y de los elementos inferiores.**

- 84% declara un alto uso del texto de Lenguaje.

- 92,7% declara un alto uso del texto de Matemáticas.

Segundo Ciclo Básico (5° a 8° de Educación Básica)

- 85% de los profesores declara haber recibido una cantidad suficiente de textos escolares.

- 93% declara utilizar el texto escolar distribuido por el MINEDUC.

- 82% declara haber cubierto más del 75% de las unidades presentadas en el texto, durante el trabajo del año escolar.

- 86,9% de los profesores de Lenguaje y Comunicación declara un alto uso del texto en 'lecturas', seguido del uso de conceptos y definiciones, como de elementos auxiliares.

73% de los profesores de Comprensión de la Naturaleza, concentra su mayor uso en el trabajo de conceptos y definiciones.

- **76,1% de los profesores de Ciencias Sociales, declara 'alto uso' del texto en el trabajo de concepto, definiciones y láminas¹⁴⁴.**

- 62% declara 'alto uso' del mismo texto en relación al ejercicio de lecturas y actividades¹⁴⁵.

¹⁴⁴ Las negritas son del tesista.

¹⁴⁵ Fuentes, Adela. Óp. Cit. Pp. 346.

Gracias a esta investigación desarrollada por el Ministerio de Educación podemos ver las implicancias del texto escolar en el desarrollo y dinámicas que llevan consigo los fines de la enseñanza y aprendizaje. Sale a la superficie el alto nivel de uso que presentan los profesores con respecto al texto de estudio.

Junto a esto, los docentes de Ciencias Sociales manifiestan un alto uso del texto para desarrollar conceptos y definiciones. En definitiva, los profesores trabajan de manera secuenciada, directa y dependiente con el texto escolar.

23. Los Libros Escolares licitados de Historia, Geografía y Ciencias Sociales para 7° y 8° año de Educación Básica: La incorporación del Ajuste Curricular.

23.1 Datos generales de los textos licitados.

A continuación, se presentan los datos de los textos escolares licitados para el año 2009 por el Ministerio de Educación para los niveles de 7° y 8° año de educación básica.

Recuadro N° 21. Datos generales de los textos de estudio licitados utilizados para esta investigación.

Curso	Nombre	Editorial	Autores	Año de publicación
7° Básico.	Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Texto para el estudiante.	Mare Nostrum	- Victoria Silva Villalobos. - Fernando Ramírez Morales.	Enero del 2009.
8° Básico.	Historia, Geografía y Ciencias	Mare Nostrum.	- Victoria Silva Villalobos.	Enero del 2009.

	Sociales. Texto para el estudiante.		- Fernando Ramírez Morales.	
--	---	--	-----------------------------------	--

Fuente: Elaborado por el autor.

24. Orígenes: ¿Cómo nace la Educación Ambiental?

Se tiende a pensar que la Educación Ambiental nace en la época moderna, sólo desde hace unas pocas décadas atrás. Sin lugar a dudas esto es verdadero desde el punto de vista institucional, ya que sólo a partir de fines de la década del 60' la Educación Ambiental pasa ser parte de una política global de preservación del Medio Ambiente que nace desde la Organización de las Naciones Unidas (ONU), teniendo en consideración el grave deterioro ambiental que manifestaba el planeta.

Sin embargo, podemos encontrar los orígenes de la Educación Ambiental en la Antigüedad Clásica, ya sea en la Antigua Grecia como en Roma, en donde la educación tenía un enfoque que colocaba a los alumnos en contacto directo con el ambiente. En este sentido, en Grecia el sistema de pensamiento pasa por dos etapas, las cuales influyen de manera directa con los enfoques educativos que se aplicaron en aquella época:

“Dos etapas principales podemos distinguir en el pensamiento griego: la primera es naturalista, ya que el hombre se siente atraído por las cosas que le rodean; y la segunda es humanista, puesto que el hombre acapara la máxima

atención. El problema del mundo fue por tanto anterior al problemas del hombre: antes vino el naturalismo y después el humanismo”¹⁴⁶.

Encontramos que los antiguos griegos se interesaron primeramente por los fenómenos de la naturaleza ya que estos les afectaban directamente. Esto es comprensible si tenemos en consideración el hecho de que el hombre se encuentra siempre interactuando con los ambientes naturales que le rodean, ya sea preservándolos o modificándolos.

Las formas educativas de la Grecia Clásica tenían directa relación con el Medio Ambiente. La disciplina médica tanto como la filosofía, que fueron las ramas de mayor importancia de los estudios superiores, tenían estrecha relación con el Medio Ambiente. Hipócrates, el padre de la medicina, se refiere a la relación del hombre con la naturaleza:

“Reconoce la notable influencia que ejerce la naturaleza en la salud física y mental, y relaciona los cambios de las enfermedades con los cambios climáticos”¹⁴⁷.

Ya en esta época vemos la influencia notable de la naturaleza, entendida como Medio Ambiente, que tenía sobre los eruditos y los estudios superiores. Se observa una gran importancia atribuida al Medio Ambiente, como originador de estados mentales y físicos. En definitiva, como sistema que influye directamente sobre el ser humano.

En Roma, la educación también encuentra una fuerte base en la naturaleza.

Canes señala lo siguiente:

¹⁴⁶ Canes, Francisco. *Antecedentes históricos de la Educación Ambiental: La Antigüedad Clásica*. Revista Complutense de Educación. Vol. 6, Nº 2. 1995. Servicio de Publicaciones. Universidad Complutense. Madrid. 1995. Pp. 36.

¹⁴⁷ *Ibíd.* Pp. 38.

“La antigua educación romana, hasta el siglo III antes de Cristo, se basa en la tradición cultural dominada por una aristocracia guerrera y terrateniente que se encarga directamente de la explotación de sus tierras. Este amor por el campo lo encontramos en la vida, la literatura, y la vivienda de los romanos. Esta última toma como modelo la tradicional casa campesina con amplios espacios abiertos para contemplar las panorámicas naturales del paisaje exterior”¹⁴⁸.

La educación de la antigua Roma tenía como modelo guía la exploración del entorno natural, la apreciación de la belleza que encontraban en los espacios naturales, los cuales incluso modificaban sus viviendas con el fin de observar, en todo momento, los paisajes exteriores.

Los antiguos romanos se mantenían en estrecha relación con los entornos naturales, ya que eran explotadores de las tierras, vivían de sus cultivos y por lo tanto era necesario mantener el cuidado de aquellos y, en definitiva, prestar atención sobre el mundo que les rodeaba.

Debemos también tener muy presente que la educación, ya sea en la Grecia Clásica como en la Roma Antigua se llevaba a cabo al aire libre, no encerrados en salas que impidiera la contemplación y admiración de la naturaleza. La educación, como también sus formas de vida, la cultura y toda expresión humana, tenía como origen la influencia que ejercían los espacios naturales.

Cicerón manifestaba su admiración por la naturaleza de la siguiente manera:

“Sin duda no existe nada entre todas las cosas que sea superior al mundo, nada que sea más excelente o más bello: y no solamente no existe nada superior a él,

¹⁴⁸ Canes, Francisco. Óp. Cit. Pp. 47.

sino que ni tan siquiera puede concebirse superior a él. Y si no hay nada superior a la razón y a la sabiduría, necesariamente debe poseer estas facultades ese ser que admitimos es superior a todos los demás”¹⁴⁹.

Junto con la educación, el arte también se encontraba influenciado por la admiración de la naturaleza, por todo lo que rodeaba al mundo de los romanos. Si tenemos esto en consideración, vemos que la naturaleza, desde estas épocas, en la gran promotora de la educación y la cultura. Al respecto se señala lo siguiente:

“Prueba de la pasión que despertaba la Naturaleza, entre los romanos, son los frescos y mosaicos que podemos admirar entre los restos de las antiguas villas romanas donde aparecen representaciones del mundo animal y vegetal y otras cosas del Universo”¹⁵⁰.

En definitiva, durante la Antigüedad Clásica, la naturaleza fue un espectáculo de devoción y admiración, de respeto y cuidado. La educación se realizaba al aire libre, aprovechando el contacto directo con la vegetación, animales, los ríos, el mar, etc. aprendiendo de ella y viviendo en su interacción. Podemos decir que el ‘*factor ambiental*’ fue el responsable de que la educación tuviera ese foco ‘*naturalista*’, es decir, aprovechando las bondades y ventajas de la naturaleza, permitieron que la cultura y toda expresión humana tuvieran como inspiración el entorno natural.

Posteriormente, durante el siglo XVIII, encontramos nuevas evidencias de Educación Ambiental. Es Rousseau quien manifiesta que es necesario mantener en contacto con la naturaleza a los educandos.

¹⁴⁹ Cicerón. 1984. Pp. 115. En: Canes. Óp. Cit. Pp. 50.

¹⁵⁰ Canes, Francisco. Óp. Cit. Pp. 55.

En definitiva, explotar la naturaleza como un potente recurso educativo pareciera ser la premisa que invadió a algunas corrientes educativas durante aquellos siglos.

Por lo tanto, la Educación Ambiental lleva, desde sus orígenes, a los estudiantes a un contacto directo con la naturaleza, a su admiración, inspiración, cuidado y respeto. En aquellas épocas, quizás, los ambientes naturales no se encontraban tan alterados, destruidos y modificados como lo están en la actualidad. Quizás esto permitió que la educación fuera concebida en términos '*exteriores*', es decir, aplicada fuera de cuatro paredes, alejada del encierro y, por el contrario, llevada afuera, donde los estudiantes pudieran palpar y experimentar tal belleza.

24.1. ¿Por qué nace la Educación Ambiental?

La Educación Ambiental nace como una respuesta a los graves procesos de deterioro Medio Ambiental que se encuentra sufriendo nuestro planeta y de los cuales se ha tomado conciencia sólo en las últimas tres décadas. En la antigüedad no era concebida como tal, es decir, no nació respondiendo a las dinámicas autodestructivas de la humanidad, ni a la toma de conciencia, por parte de las autoridades mundiales, sobre el rápido avance destructivo de los procesos industrializadores.

A fines de la década del 60' se observa un giro en las formas de observar el mundo. Las sociedades, a través de la historia de la humanidad, siempre ha estado en contacto con la naturaleza: habitan en ella, la modifica, en definitiva, siempre ha estado interactuando con los espacios naturales. Sin embargo, es hasta hace pocas

décadas en donde nace una preocupación y toma de conciencia con respecto a las formas en que las sociedades se han relacionado con el Medio Ambiente.

La sociedad siempre se ha sentido explotadora de los recursos que nos brinda la naturaleza. La tierra sólo existía, en la visión generalizada de la sociedad, para darnos alimentos, recursos, habitabilidad, energía, etc. sin tener en consideración los graves daños y amenazas que provocábamos en los ecosistemas. Solo cuando la sociedad global se dio cuenta de que su propia existencia estaba en peligro, si no cuidábamos la naturaleza, se dio el giro y se llegó a la conclusión de que eran necesarios muchos cambios para salvar a la humanidad y, posteriormente, a la tierra.

Con respecto a la visión de una sociedad explotadora sin conciencia de deterioro ambiental, Kramer señala que:

“El avance científico iniciado lentamente tras la Edad Media se aceleró con la Revolución Industrial, que trajo consigo el descubrimiento, uso y explotación de los combustibles fósiles, así como la explotación intensiva de los recursos minerales de la tierra. Fue entonces cuando los seres humanos empezaron realmente a cambiar la faz del planeta, la naturaleza de su atmósfera y la calidad de su agua”¹⁵¹.

La nueva comprensión de los espacios naturales y de las relaciones que mantiene con la sociedad, permitió que se modificaran las múltiples expresiones culturales que tiene nuestra sociedad: una de ellas es la educación. Entendiendo bajo otra óptica nuestra relación con el Medio Ambiente podemos comprender a la educación bajo otras perspectivas, una de las cuales es la Ambiental.

¹⁵¹ Kramer, Fernando. *Educación Ambiental para el desarrollo sostenible*. Series en Edupaz; 13. Madrid. Los libros de la catarata. 2003. Pp. 14.

Novo señala lo siguiente:

“Se trata, en definitiva, de pasar de una educación basada exclusivamente en objetivos psicológicos (el desarrollo de las personas) para integrar, al mismo tiempo, criterios de índole ecológica (el desarrollo equilibrado de las personas conciliado con el desarrollo equilibrado del Medio Ambiente). Esto supone una bifurcación de los fines reconocidos para el fenómeno educativo, que nunca como ahora había tenido lugar en la historia”¹⁵².

Entendemos ese giro: buscar un equilibrio en la formación de las personas que lleve consigo a un equilibrio en las formas de relacionarnos con nuestro Medio Ambiente. Un nuevo giro educativo que permite llevar a cabo otra concepción de la educación, que no tenga como único eje central al ser humano, sino que permita comprender que no vivimos solos en este planeta y que es nuestra responsabilidad buscar dicho equilibrio entre desarrollo y cuidado del Medio Ambiente: tarea de la Educación Ambiental.

24.2. La institucionalización de la Educación Ambiental.

La institucionalización de la Educación Ambiental se lleva a cabo a través de diversas actividades (reuniones, congresos, seminarios) que se realizaron en diversos puntos del planeta a partir del año 1968. Es, a partir de este año, que el mundo es testigo de una nueva forma de comprender la relación entre sociedad y naturaleza, y que es tarea de los líderes mundiales hacer algo al respecto.

¹⁵² Novo, María. Op. Cit. Pp. 25.

En este sentido, tres son los países pioneros en llevar a cabo procesos de institucionalización de la Educación Ambiental. Junto a esto, dan pautas para su implementación en los sistemas educativos: Inglaterra, Francia y Suecia. Junto a estos países, la UNESCO también lleva a cabo dinámicas que tienen como principal objetivo cambios en los modelos educativos imperantes y se tengan como principal eje articulados el cuidado del Medio Ambiente.

Al respecto podemos señalar lo que sigue a continuación:

Recuadro N° 22. Países pioneros en la institucionalización de la Educación Ambiental.

País o Institución	Año	Respuestas Institucionalizadas.
Inglaterra.	1970	- Durante el año 1970 se celebra el “Año Europeo de la Conservación”. Se reconoce que: <i>“los elementos naturales, rurales y urbanos del Ambiente están inextricablemente ligados y son interdependiente”</i> ¹⁵³ . - Se concibe a la Educación Ambiental con un tratamiento interdisciplinar.
Suecia.	1968	- La Dirección Nacional de Enseñanza Primaria y Media (la mayor autoridad escolar de ese país) estima que: <i>“La Educación Ambiental no debería constituir una materia aislada en el sistema escolar sueco, sino que más bien habría de considerarse como un</i>

¹⁵³ Novo, María. Óp. Cit. Pp. 27.

		<p><i>aspecto importante de las diversas disciplinas y un punto de enlace entre ellas”¹⁵⁴.</i></p> <p>- También se señala que: <i>“La enseñanza ha de basarse en las experiencias e investigaciones de los propios alumnos sobre el medio, y que debe crear conciencia sobre los problemas ambientales y sentido de responsabilidad para afrontarlos”¹⁵⁵.</i></p>
Francia.	1968	<p>- El sistema educativo francés manifiesta la necesidad de: <i>“Preparar a las personas en una buena comprensión y una gestión esclarecida de su medio de vida, recomendándoles informar sobre ello a los alumnos y alumnas, y les hagan captar la importancia de estos problemas”¹⁵⁶.</i></p>
UNESCO.	1968	<p>- La UNESCO realiza un estudio comparativo sobre el Medio Ambiente en las escuelas, el cual contenía los siguientes aspectos:</p> <p><i>1. Lugar asignado al estudio del Medio Ambiente en las actividades escolares en</i></p>

¹⁵⁴ *Ibíd.*

¹⁵⁵ *Ibíd.* Pp. 28.

¹⁵⁶ *Ibíd.*

<p>UNESCO. (Continuación)</p>		<p><i>conjunto.</i></p> <p><i>2. Relación con movimientos de juventud.</i></p> <p><i>3. Objetivos y definición.</i></p> <p><i>4. Programas y asignaturas para su estudio.</i></p> <p><i>5. Métodos, técnicas de enseñanza y medios auxiliares.</i></p> <p><i>6. Formación del profesorado¹⁵⁷.</i></p>
--	--	--

Fuente: Elaborada por el autor en base a: Novo, María. 1998.

25. Definiciones sobre Educación Ambiental.

A continuación se señalan algunas definiciones sobre Educación Ambiental, desde el marco legal, la ONU y diversos autores especialistas en la materia.

25.1 Desde el marco legal chileno.

La ley N° 19.300, '*Ley Sobre Bases Generales del Medio Ambiente*', publicada en el Diario Oficial el 9 de Marzo de 1994, en su Título I: Disposiciones Generales, Artículo 1°, señala que:

“El derecho a vivir en un medio ambiente libre de contaminación, la protección del medio ambiente, la preservación de la naturaleza y la conservación

¹⁵⁷ *Ibíd.* Pp. 29.

del patrimonio ambiental se regularán por las disposiciones de esta ley, sin perjuicio de lo que las otras normas legales establezcan sobre la materia”¹⁵⁸.

Con respecto a Educación Ambiental, el artículo 2º en su letra H, señala lo siguiente:

“Proceso permanente de carácter interdisciplinario, destinado a la formación de una ciudadanía que reconozca valores, aclare conceptos y desarrolle las habilidades y las actitudes necesarias para una convivencia armónica entre seres humanos, su cultura y su medio bio-físico circundante”¹⁵⁹.

En relación a la definición de Medio Ambiente, dentro del mismo artículo 2º, en su letra LL, se manifiesta que:

“El sistema global constituido por elementos naturales y artificiales de naturaleza física, química o biológica, socioculturales y sus interacciones, en permanente modificación por la acción humana o natural y que rige y condiciona la existencia y desarrollo de la vida en sus múltiples manifestaciones”¹⁶⁰.

El artículo 4º de dicha Ley señala que:

“Es deber del Estado facilitar la participación ciudadana y promover campañas educativas destinadas a la protección del medio ambiente”¹⁶¹.

Junto a lo anterior, en el Título II: De los instrumentos de Gestión Ambiental, Párrafo 1º. De la Educación y la Investigación, el Artículo 6º manifiesta que:

“El proceso educativo, en sus diversos niveles, a través de la transmisión de conocimientos y de la enseñanza de conceptos modernos de protección ambiental,

¹⁵⁸ Ley N° 19.300. *Ley Sobre Bases Generales del Medio Ambiente*. Pp. 7.

¹⁵⁹ *Ibíd.* Pp. 8.

¹⁶⁰ *Ibíd.* Pp. 9.

¹⁶¹ *Ibíd.* Pp. 10.

orientados a la comprensión y toma de conciencia de los problemas ambientales, deberá incorporar la integración de valores y el desarrollo de hábitos y conductas que tiendan a prevenirlos y resolverlos”¹⁶².

25.2 Las definiciones de Educación Ambiental desde la ONU.

La Conferencia Intergubernamental de Educación Ambiental realizada en Tbilisi, Georgia, ex URSS, durante el año 1977 define a la Educación Ambiental como:

“Una Educación permanente general que reaccionará a los cambios que se producen en un mundo en rápida evolución. Se orientaría a preparar a los individuos y los grupos para la resolución de problemas a través de un enfoque global, de bases éticas, enraizado en una amplia base interdisciplinaria”¹⁶³.

Junto a esto, se agrega que el objetivo fundamental de la Educación Ambiental es:

“Lograr que los individuos y las colectividades comprendan la naturaleza compleja del medio ambiente natural y del creado por el hombre, resultante de la interacción de sus aspectos biológicos, físicos, sociales, económicos y culturales y adquieran los conocimientos necesarios, los valores, los comportamientos y las habilidades prácticas para participar responsable y eficazmente en la prevención y

¹⁶² *Ibíd.* Pp. 11.

¹⁶³ Novo, María. *Óp. Cit.* Pp. 49.

solución de los problemas ambientales y en la gestión de la cuestión de la calidad del medio ambiente”¹⁶⁴.

Posteriormente, durante el año 1991 en lo que se llamó ‘La Cumbre de La Tierra’, realizada en la ciudad de Río de Janeiro en el mes de Julio, se definió los siguientes con respecto a la Educación Ambiental:

“El mejor modo de tratar las cuestiones ambientales es con la participación de todos los ciudadanos interesados, en el nivel que corresponda. En el plano nacional, toda persona deberá tener acceso adecuado a la información sobre el medio ambiente de que dispongan las autoridades públicas, incluida la información sobre materiales y las actividades que ofrecen peligro en sus comunidades, así como la oportunidad de participar en los procesos de adopción de decisiones. Los Estados deberán facilitar y fomentando la sensibilización y la participación del público poniendo la información a disposición de todos. Deberá proporcionarse acceso efectivo a los procedimientos judiciales y administrativos, entre éstos al resarcimiento de daños y los recursos pertinentes”¹⁶⁵.

25.3 Definiciones y finalidades de algunos autores con respecto a la Educación Ambiental.

Fernando Kramer señala con respecto a la finalidad de la Educación Ambiental lo siguiente:

¹⁶⁴ Labrador Herráiz, Carmen; del Valle López, Ángela. *La Educación Ambiental en los documentos Internacionales. Notas para un estudio comparado*. Revista Complutense de Educación, vol. 6 N° 2, 1995. Servicio de Publicaciones. Universidad Complutense. Madrid, 1995. Pp. 80.

¹⁶⁵ Novo, María. Óp. Cit. Pp. 61.

“La finalidad de la educación ambiental consiste en la formación de personas conscientes y preocupadas por el medio ambiente y sus problemas; personas con conocimientos, competencias, valores motivaciones y vocación de compromiso para ejercer sus responsabilidades individuales y colectivas en la resolución de los problemas actuales y en la labor de evitar que aparezcan otros nuevos para todos los que hoy habitan el planeta y para las generaciones venideras”¹⁶⁶.

En este sentido, el autor manifiesta que la Educación Ambiental debe crear conciencia en las personas, hacia un cambio en el sentir de las problemáticas medioambientales, de manera de hacernos cargo de tales obstáculos en forma grupal e individual.

Junto a esto, observamos que la Educación Ambiental debe estructurar modos de comportamientos positivos en relación con nuestros entornos naturales, de modo que las generaciones futuras no sufran los daños ecológicos que nuestra generación ha provocado. Por aquí sale a la superficie un concepto que desarrollaré más adelante y que es el de *‘desarrollo sostenible’*.

Antes que nada, se hace necesario entregar alguna definición sobre qué es *‘medio ambiente’*. En este sentido, Gutiérrez nos entrega la siguiente proposición:

“Entendemos por medio ambiente el marco, el espacio integral, en el que se desenvuelve la vida ; esto es, la estructura física y sus elementos, los organismos que habitan en ella, cercanos y lejanos, con multitud de interrelaciones entre ellos, las cuales influyen tanto en el entorno como en la vida de otros organismos. Es

¹⁶⁶ Kramer, Fernando. Óp. Cit. Pp. 223.

estudiado por todas las ramas del saber como la física, química, biología, ecología, sociología, historia, antropología, economía... ”¹⁶⁷.

En términos generales, la comprensión sobre qué es Medio Ambiente va por observar nuestro alrededor, nuestros contextos locales y globales, sean estos naturales o artificiales. Es, en definitiva, donde nace y se desarrolla la vida en todas sus expresiones.

Junto a esta definición, encontramos la que nos entrega González, en la cual señala que el medio ambiente es:

“Aquello que compone la realidad significativa del hombre, esto es, no solo el espacio físico en el que vive sino también la realidad social que le rodea, el desarrollo y progreso en que está implicado y las aspiraciones culturales con las que se siente identificado”¹⁶⁸.

Esta autora manifiesta que la realidad social también es parte constitutiva del Medio Ambiente, ya que es dentro de él donde se desarrollan las dinámicas de desarrollo cultural que han tenido las civilizaciones a lo largo de la historia.

Retomando las definiciones conceptuales sobre Educación Ambiental y sus finalidades, encontramos otra perspectiva de análisis que es desarrollada por Martín en donde explica los *‘tres ámbitos educables del ser humano, explícitos en el propio concepto de Educación Ambiental’¹⁶⁹.*

¹⁶⁷ Gutiérrez Bastida, José Manuel. *Agenda 21 Escolar: Educación Ambiental de enfoque constructivista*. Centro Nacional de Educación Ambiental. 2007. Pp. 3.

¹⁶⁸ González Rodríguez, María Paz. *El Hombre Ambiental en la Sociedad Tecnológica*. Revista Complutense de Educación, Vol. 13, N° 2. 2002. Pp. 600.

¹⁶⁹ Martín Molero, Francisca. *Bases teóricas de la Educación Ambiental: un modelo interdisciplinar*. Revista Complutense de Educación, vol. 6 N° 2, 1995. Servicio de Publicaciones. Universidad Complutense. Madrid, 1995. Pp. 100.

Recuadro N° 23. Ámbitos educables del ser humano explícitos en la Educación Ambiental.

Ámbitos Educables	Características
Objetivos de Conocimiento.	- <i>Adquisición de conocimiento comprensivo acerca de la Educación Ambiental, de la problemática ocasionada por la irracionalidad humana, y de la necesidad de proteger el Medio Ambiente del que forma parte el hombre.</i>
Objetivos Actitudinales.	- <i>Concienciación sobre la realidad de proteger el Medio Ambiente conforme a los valores ecológicos desarrollando una ética de la responsabilidad individual y colectiva para con el Medio Ambiente incluido el medio social.</i>
Objetivos de Comportamientos.	- <i>Adquisición de destrezas y determinación para actuar – individual y colectivamente – de manera que haciendo uso racional de los recursos se resuelvan o frenen los problemas presentes y se prevengan los futuros¹⁷⁰.</i>

Fuente: Molero, Francisca. “Bases teóricas de la Educación Ambiental: un modelo interdisciplinar”. 1996. Pág. 100.

Bendala y Pérez dentro de su marco definitorio y conceptual de Educación Ambiental, señalan que:

“En términos generales, la educación ambiental se presenta como un contexto propicio para poner en práctica los conceptos teóricos abordados en el aula. Por un lado, su carácter eminentemente social, cotidiano y actual la convierte en una cuestión cercana y por tanto atractiva para el alumno. Se podría decir que la

¹⁷⁰ *Ibíd.*

educación ambiental es una educación ‘por y para la vida’ y en consecuencia una materia bisagra entre la escuela y el mundo”¹⁷¹.

Se entiende, bajo la óptica de estos autores, que la Educación Ambiental une a la escuela y el mundo bajo la interpretación de un carácter netamente social, en el cual se puede poner en contacto directo a los estudiantes ya que abarca las problemáticas que les afectan de manera diaria y directa. Junto a esto, la Educación Ambiental es canalizada ‘por y para’ la vida. De esta forma, podemos decir que la Educación Ambiental tiene un foco subterráneo y, al mismo tiempo, sobre la superficie de la enseñanza, preservador de la vida en la tierra.

Otero clarifica su definición de Educación Ambiental citando a una definición extraída de la Ley de los Estados Unidos de América sobre Educación Ambiental:

“Proceso educativo que se ocupa de la relación del hombre con su entorno natural y artificial, incluida la relación de la población, la contaminación, la distribución y agotamiento de los recursos, la conservación, el transporte, la tecnología y la planificación rural y urbana con el medio humano total”¹⁷².

En definitiva, podemos señalar que no existe una definición única sobre Educación Ambiental, como tampoco existe un único fin. Hemos comprendido que la Educación Ambiental presenta muchas acepciones, las cuales tiene como punto en común poner en relieve las relaciones que tienen los seres humanos entre sí y estos con el medio ambiente. Junto a aquello, la Educación Ambiental es una instancia que

¹⁷¹ Bendala Muñoz, Milagrosa; Pérez Ortega, José Antonio. *Educación Ambiental: Praxis científica y vida cotidiana. Descripción de un proyecto*. Revista Eureka sobre enseñanza y divulgación de las Ciencias. 2004. Vol. 1, Nº 3. Pp. 233.

¹⁷² Otero Pastor, Isabel. *Paisaje y Educación Ambiental*. Revista Observatorio Medioambiental. Nº 3, 2000. Pp. 37.

permite que los seres humanos tomen conciencia de sus actos, los cuales, en cada momento tiene repercusiones en el medio natural y artificial que les rodea.

La Educación Ambiental es la herramienta que posibilita que los niños y jóvenes, y en definitiva la sociedad en general, tomen conciencia de la situación medioambiental del planeta y, de esta forma, puedan estructurar nuevos cambios en sus relaciones con el entorno; cambios, obviamente, que van focalizados con mejorar la deteriorada realidad ecológica del planeta.

26. Los principios de la Educación Ambiental.

La Educación Ambiental presenta tres principios básicos. Estos son:

- Principios básicos desde el punto de vista ético.
- Principios básicos desde el punto de vista conceptual.
- Principios básicos desde el punto de vista metodológico.

26.1. Principios básicos desde el punto de vista ético.

26.1.1 Las actitudes morales de la sociedad global hacia la naturaleza.

A lo largo de la historia de la humanidad, las sociedades se han ido adaptando a su medio físico de diversas formas. El punto de encuentro de *'todas esas formas de poder habitar'* los espacios naturales es la modificación y alteración de la naturaleza. Desde la época primitiva el hombre ha estado en contacto directo con su medio natural que le rodea y lo modifica con cada acción que realiza: desde la simple recolección de frutos hasta llegar a la agricultura. En cada una de estas etapas el

hombre ha aprovechado y explotado los recursos que la tierra le otorga, transformando el espacio que habita.

Posteriormente, el ser humano y su tecnología han evolucionado, lo que ha permitido que las influencias sobre el medio natural sean más profundas y permanentes. Por lo tanto, hay un mayor nivel de ‘manipulación’ de los espacios naturales.

Es durante el siglo XX donde se produce la mayor ‘sobrexplotación’ de los recursos naturales que nos ofrece la tierra. La sociedad contemporánea es la mayor responsable de que en la actualidad atravesemos por una profunda crisis medio ambiental. Creyendo que los recursos eran inagotables, pensando en que la tierra ‘siempre’ otorgaría los recursos que las sociedades necesitan para subsistir, se inicia una explotación desmesurada de los recursos naturales.

Novo señala lo siguiente en relación a este tipo de comportamiento que rige en nuestra sociedad:

“La actitud moral que rige este tipo de comportamiento es la de considerar que unos cuantos tenemos derecho a utilizar en beneficio propio los recursos de la tierra, consumirlo aquí y ahora, ignorando el desequilibrio que con ello producimos en la propia naturaleza y desoyendo las voces de millones de coetáneos nuestros que reclaman alimentos, higiene, cultura...Guiados por tales criterios éticos, no es extraño que hayamos llegado hasta la crisis ambiental que nos preocupa”¹⁷³.

Aquella actitud egoísta e individual es la que estructura, poco a poco, una descomprensión de los problemas medioambientales que nos preocupan. El hombre,

¹⁷³ Novo, María. Óp. Cit. Pp. 78.

entendido como centro del universo, actúa de manera devastadora con la naturaleza, la hace esclava de sus propios intereses sin tener en consideración que tal despilfarro y sobre consumo de recursos es el principal agravante de una actitud netamente egoísta con la naturaleza y los millones de seres humanos que conformamos el planeta tierra.

¿Qué función puede cumplir la ética para hacer frente a tal panorama desolador?

“La ética se constituye así en el pilar básico de la educación ambiental, pues ésta es, antes que nada, un intento de adecuación de las actitudes humanas a pautas correctas en el uso de los recursos”¹⁷⁴.

Comprendemos que la ética busca llevar a cabo cambios en nuestras pautas de comportamientos que tienen relación con el uso de los recursos. La Educación Ambiental se nutre de la ética para formar cambios reales a nivel de conciencia y de actitudes con la naturaleza. La ética permite que las personas pueden entender sus actos: si están en la senda correcta o actúan en base al egoísmo y la individualidad, si son conscientes de los daños producidos por los seres humanos o por las propias actitudes personales.

La misma autora señala que:

“Se hace necesario, entonces, un ejercicio colectivo de replanteamiento ético, sobre la forma en que los seres humanos nos comprendemos a nosotros mismos en relación con el mundo que nos rodea”¹⁷⁵.

¹⁷⁴ *Ibíd.* Pp. 79.

¹⁷⁵ *Ibíd.*

La sociedad debe hacerse responsable de los actos que afectan directamente al medio físico natural. Debe ser capaz de modificar el rumbo de sus malos actos y ser concientes de que el cambio es necesario para no lamentarnos a futuro, cuando ya sea demasiado tarde. Una nueva ética que permita re-plantearnos sobre el mundo en que vivimos y del cual disfrutamos, transformar nuestras concepciones mecanicistas y egoístas que son las verdaderas estructuras de la ética de la degradación natural.

Sin embargo, ¿A qué nos referimos con ‘ética ambiental’?

Rozzi señala lo siguiente:

“La ética ambiental es una disciplina filosófica reciente que estudia y propone formas de relación entre la sociedad humana y el mundo natural. Esta rama de la filosofía provee un fundamento conceptual para la educación ambiental, a la vez que requiere de esta última para cultivar y poner en práctica nuevos modos de habitar y relacionarse con la naturaleza”¹⁷⁶.

¿Qué ética es la dominante en la actualidad y la cual, mediante una nueva ética basada en nuevos y mejores comportamientos hacia nuestra naturaleza, debemos cambiar de manera radical?

Novo señala que esta es la ética que domina en la actualidad:

- *ética que se configura en base a la consideración del hombre como centro del planeta, típica de la tradición Judeo-Cristiana. Desde esta posición, la naturaleza se contempla como algo que está ahí para ser dominado.*
- *Una comprensión atomizada del mundo y de la vida.*

¹⁷⁶ Rozzi, Ricardo. *El aporte de la ética ambiental de Hargrove a la Educación Ambiental en Chile*. En: Ambiente y Desarrollo. Vol. XIII. 1997. Pp. 52.

- *La estimación de la naturaleza como un bien inagotable.*
- *La valoración de las necesidades por encima de los recursos.*
- *La identificación del progreso con el mero crecimiento económico y la máxima posesión de bienes.*
- *El olvido de la presencia de ‘otros’ en nuestras vidas.*
- *La sobrevaloración del espacio y el modo de vida urbano.*
- *La primacía absoluta del presente sobre los planteamientos a medio y largo plazo.*
- *La falacia de la ‘neutralidad’ de nuestros actos¹⁷⁷.*

Éste conjunto de comportamientos son los que deben modificarse de manera profunda y radical mediante una nueva ética que saque a la superficie las necesidades de cambio urgentes en nuestros modos de comportamientos y de relacionarnos con la naturaleza.

26.1.2 Implicancias éticas y la acción.

Sin lugar a dudas, si no llevamos a la práctica nuestros deseos de cambiar las actitudes negativas con nuestros entornos naturales, todo intento quedará en nada. La acción comprometida y responsable con la ética por la cual nosotros abogamos es el requisito indispensable para llevar adelante los cambios que buscamos en la sociedad.

Nuestros pensamientos pueden ser muy positivos, llenos de verdaderas intenciones que buscan nuevas y mejores formas de relacionarnos con la naturaleza. Sin embargo, si dichos pensamientos no se convierten en acciones reales, la ética que

¹⁷⁷ Novo, María. Óp. Cit. Pp. 80 - 81.

buscamos poner a flote en la conciencia nuestra, de la sociedad y de los estudiantes en particular desaparecerá. Actos y pensamientos, ética y comportamiento se complementan, no puede existir uno sin el otro. Novo lo señala claramente:

“Así, cada vez que estamos aplicando un principio de solidaridad planetaria a nuestras actuaciones sobre el medio estamos avanzando en un proceso en que acto y pensamiento se interpenetran”¹⁷⁸.

De esta forma, vamos comprendiendo cómo la búsqueda de una nueva ética ecológica, que deje atrás los comportamientos egoístas y aniquiladores de la sociedad, debe ir acompañado por acciones concretas, que se plasmen en la realidad social y educativa en la cual estamos insertos. Que no sólo sean ideas llenas de buenas intenciones pero vacías de acción y práctica verdadera.

Novo recalca lo siguiente:

“La Educación Ambiental tiene, por tanto, la tarea de contribuir, a través de acciones concretas, al desarrollo de una nueva ética sobre el medio, para lo cual es necesario la coherencia conceptual y metodológica de nuestros programas con los planteamientos éticos apuntados”¹⁷⁹.

La Educación Ambiental es acción. Esta búsqueda de una nueva ética que persigue nuevos comportamientos y toma de conciencia sobre la realidad medio ambiental debe plasmarse en acción visible y tangible. No son sólo ideas y buenas intenciones de cambio: la acción es necesaria para constituir a la Educación Ambiental, para darle vida y forma. Ponerla en práctica es vital para su existencia. Si

¹⁷⁸ Novo, María. Óp. Cit. Pp. 102.

¹⁷⁹ *Ibíd.*

al interior de las Escuelas se llevan a cabo planes de Educación Ambiental que no llaman a la acción concreta e inmediata, caminarán por el vacío y tales intenciones quedarán flotando en la nada. Cualquier plan educativo ambiental debe poner en práctica la nueva ética que busca: la de solidaridad y respeto con la naturaleza, la que escapa de la neutralidad y que coloca con posiciones firmes una nueva articulación de la conciencia.

Benegas y Marcén apuntan a lo siguiente:

“La Educación Ambiental debe implicar a los escolares en la investigación de los problemas ambientales que le rodean pero empleando una metodología didáctica basada en la crítica de situaciones concretas donde se reflexiona a partir de los datos, argumentos y valores sociales que entran en juego en cada momento”¹⁸⁰.

De este modo, una metodología didáctica crítica es fundamental para poner el tapete los problemas ambientales con el fin de que los alumnos puedan actuar de manera concientes y directa sobre los modos de comportamientos actuales hacia la naturaleza. Situaciones y acciones concretas son las que necesitamos para, poco a poco sacar a la superficie una nueva ética destinada a mejorar y actuar sobre los problemas medio ambientales.

Hargrove entrega señales que permiten clarificar la relación entre la acción y la ética ambiental y hacia dónde canalizar nuestros esfuerzos como educadores de un mundo en constante deterioro:

¹⁸⁰ Benegas, Javier; Marcén, Carmelo. *La Educación Ambiental como desencadenante del cambio de actitudes ambientales*. *Revista Complutense de Educación*, vol. 6 N° 2, 1995. Servicio de Publicaciones. Universidad Complutense. Madrid, 1995. Pp. 26.

“Si una ética ambiental aspira a ser efectiva en una sociedad específica, debe basarse firmemente en las actitudes culturales y valores que se han desarrollado históricamente en tal sociedad. Al adoptar perspectivas de otras partes del mundo, los educadores deben ser cuidadosos de no usar elementos que puedan entrar en conflicto con sus propias normas sociales”¹⁸¹.

Tener presente los contexto locales de los estudiantes es un requisito fundamental para instalar una ética ambiental al interior de nuestras prácticas educativas y, de este modo, llevar a cabo cambios de comportamientos desde nosotros mismos hacia el planeta. Si aplicamos en nuestras clases ejemplos o situaciones alejadas de la realidad cotidiana y cercana de los estudiantes caeremos en lo vacío y el desinterés de los alumnos y alumnas.

26.1.3 Compromiso ético del profesor.

Sin lugar a dudas, los profesores podemos caer en contradicciones, las cuales, también, nos dan forma como seres humanos. Sin embargo, los conflictos que pueden nacer al momento de llevar a cabo nuestra práctica pedagógica ambiental pueden superarse mediante un activo compromiso con lo que buscamos, con lo que mueve nuestro interés de educar para la vida.

Novo señala lo siguiente:

“Así pues, parece evidente que el compromiso ético del educador ambiental abarca no sólo a su capacitación profesional sobre las bases conceptuales y las

¹⁸¹ Hargrove, Eugene. *Ética y Educación Ambiental*. Ambiente y Desarrollo. Vol. XIII. Nº 4. 1997. Pp. 47.

técnicas metodológicas que le permitan explicar el funcionamiento de los ecosistemas, sino también, y muy especialmente, afecta a su propia actitud moral ante el mundo”¹⁸².

Es por esto que el compromiso ético del profesor debe ir acompañado de la acción propiamente tal. Las concepciones internas sobre las problemáticas medio ambientales deben ser enfrentadas a la tensión que nace de la contradicción entre ética-acción, es decir, la actitud moral no debe empañarse en la ausencia de acción del profesor.

26.2. Principios básicos desde el punto de vista conceptual.

26.2.1 El Medio Ambiente es un sistema.

Por lo general, se tiende a comprender al Medio Ambiente como una estructura o sistema que se encuentra constituido y articulado por los elementos naturales del planeta, ya sea la tierra propiamente tal, las cordilleras, cerros, animales, seres humanos, ríos y mares, etc. Se deja de lado el hecho de que el Medio Ambiente se constituye no sólo por lo natural, sino que también por lo que es creado por los seres humanos, ya sean estructuras tangibles como culturales.

“En primer lugar, al trabajar con nuestros alumnos y alumnas sobre medio ambiente, conviene que ellos tengan claro que el concepto incluye tanto realidades naturales como otras de tipo urbano, social, cultural, etc. Esto significa comprender el medio ambiente como un sistema constituido por factores físicos y socio-culturales

¹⁸² Novo, María. Óp. Cit. Pp. 113.

*interrelacionados entre sí, que condicionan la vida de los seres humanos a la vez que son modificados y condicionados por estos*¹⁸³.

Debemos ser capaces de formar en nuestros alumnos y alumnas la conciencia de que el Medio Ambiente es todo lo que les rodea, ya sea desde el punto de vista natural como el cultural. La sociedad también es parte de este Medio Ambiente, en donde la vida natural y social se desarrolla e interactúa. Esta definición escapa y clarifica ciertas dudas que a veces poseen los alumnos en las escuelas, cuando tienden a relacionar Medio Ambiente solo con los espacios verdes y alejados del mundo urbano.

Por el contrario, para que la Educación Ambiental puede aplicarse dentro y fuera de las aulas, y de modo transversal en los sistemas educativos, es fundamental que hagamos comprender a nuestros alumnos y alumnas que el Medio Ambiente es un sistema constituido por varios subsistemas, esto es, todo lo local y global que nos rodea y afecta de manera directa o indirecta: ya sea urbano, rural o cultural.

El concebir y explicar a los alumnos el Medio Ambiente solo en la esfera de *'lo verde'* y *'alejado'* de la ciudad, permitirá que los estudiantes tengan una mirada sesgada de las problemáticas medio ambientales y no puedan entender de manera sistémica y global la crisis que no afectan. Junto a esto, la búsqueda de una conciencia ambiental en ellos estará cercenada por una visión parcelada del Medio Ambiente.

¹⁸³ Novo, María. Óp. Cit. Pp. 116.

26.2.2 El Impacto Ambiental.

Toda actividad humana sobre la tierra trae consigo modificaciones sobre el Medio Ambiente. Tales cambios pueden ser positivos o negativos dependiendo del efecto que tales modificaciones tengan sobre el ecosistema y las poblaciones que se encuentran en cercanía con el proceso modificador.

Se explica de la siguiente forma el proceso de impacto ambiental:

“Se dice que hay impacto ambiental cuando una acción o actividad humana genera una alteración en el medio o en alguno de los componentes del medio. La alteración puede ser de distinta magnitud (grande o pequeña), y de carácter positivo (favorable al sistema que lo recibe) o negativo (desfavorable)”¹⁸⁴.

Cada actividad que realizan los seres humanos sobre el medio en que viven repercute de manera directa, ya sea sobre el conjunto de la población cercana o directamente en la naturaleza. Éstas alteraciones, en el caso del conjunto de la población humana que sufre el alcance directo de la actividad realizada, pueden llegar a producir modificaciones, incluso, en lo cultural y social, modificaciones que, lamentablemente, no son cuantificables.

Hay que destacar que el ‘*impacto cero*’ no existe. El ser humano y las sociedades siempre se encuentran en constante interacción con el Medio Ambiente donde se encuentran insertos. Siempre habrán modificaciones y alteraciones, sean visibles o no, concientes o inconscientes. El punto de importancia radica en poner en la balanza cuándo esas modificaciones y acciones que se realizan sobre el Medio Ambiente nos beneficiarán en lo que respecta a la calidad de vida.

¹⁸⁴ Novo, María. Óp. Cit. Pp. 147.

Las modificaciones y alteraciones a nuestro entorno, ¿Son convenientes cuando nuestra calidad de vida mejora? ¿Es válido sacrificar los ecosistemas para desarrollarnos materialmente como sociedad?

26.2.3 Desarrollo Sostenible.

El desarrollo sostenible o sustentable es un concepto que en las últimas décadas ha estado muy presente en los discursos de los gobierno de turno, en empresas mineras o en sectores productivos que explotan los recursos naturales. Es un término que día a día se aplica con más fuerza y que, sería negativo no reconocerlo, por lo menos intenta promover un cambio de actitud de las grandes empresas explotadoras de recursos naturales hacia el Medio Ambiente.

Cuando hablamos de desarrollo sostenible estamos hablando de futuro. Es decir, en pocas palabras, la explotación de recursos naturales debe traer consigo procesos que permitan que nuestras próximas generaciones puedan disfrutar de los ecosistemas que están siendo explotados: por ejemplo, las empresas forestales talan los árboles pero al mismo tiempo actúan bajo el mecanismo de la reforestación; las empresas mineras ocupan mecanismos de producción que permitan bajar los niveles de contaminación con el fin de que a futuro las generaciones puedan respirar oxígeno de manera '*saludable*'.

En definitiva, los procesos de explotación de recursos naturales, ya sean actividades forestales, mineras, pesqueras, etc. son realizados bajo parámetros que permitan que las futuras generaciones vivan en un ambiente limpio y que puedan disfrutar de los ecosistemas que, hay que decirlo, fueron arrasados de manera no tan

violenta y que, en parte, ellos también puedan, de cierta forma, explotar dichos recursos.

Kramer, define el desarrollo sostenible así:

“Llamamos desarrollo sostenible a un modelo dinámico de desarrollo económico y social que, aplicado a la utilización de los recursos de la biósfera, permite hacer frente a las necesidades de los seres humanos del presente, sin exclusiones y sin poner en peligro la capacidad de futuras generaciones para satisfacer sus propias necesidades”¹⁸⁵.

En términos generales, la misión del desarrollo sostenible es mejorar nuestra calidad de vida y de las generaciones futuras, con el fin de que aquellas también puedan recurrir al Medio Ambiente para satisfacer sus necesidades como sociedad.

En nuestro país, la Educación Ambiental se concibe bajo la lógica de una *‘educación ambiental para el desarrollo sustentable’*, es decir, se nos educa para que tomemos conciencia de que las generaciones futuras también deben tener la oportunidad de vivir dentro de un Medio Ambiente limpio y puedan disfrutar y aprovechar de la naturaleza. Mejorando nuestros actos en las relaciones que tenemos con el Medio Ambiente, aplicando en nuestras vidas una ética ambiental, estaremos colaborando con un granito de arena para que nuestro hijos, nietos o bisnietos también puedan respirar un aire limpio, disfrutar de los encantos de la naturaleza y, también, puedan satisfacer sus necesidades como sociedad en lo que respecta al uso de recursos naturales.

Según Kramer, estos son los principios del desarrollo sostenible:

¹⁸⁵ Kramer, Fernando. Óp. Cit. Pp. 209.

- *El principal objetivo del desarrollo sostenible es el de satisfacer las necesidades y aspiraciones del ser humano.*
- *El desarrollo sostenible necesita un crecimiento económico allí donde donde las necesidades esenciales no se satisfacen.*
- *El desarrollo sostenible sólo es posible si la evolución demográfica concuerda con el potencial productivo de los ecosistemas.*
- *El desarrollo sostenible exige la conservación de los recursos genéticos y el mantenimiento de la diversidad biológica.*
- *El desarrollo sostenible requiere que los efectos nocivos sobre el aire, el agua y otros elementos comunes a la humedad se reduzcan al mínimo, de forma que se preserve la integridad del sistema”¹⁸⁶*

26.3. Principios básicos desde el punto de vista metodológico.

26.3.1 Las relaciones entre la escuela y el territorio.

Si como docentes queremos llevar a cabo procesos concretos y bien estructurados de Educación Ambiental, no debemos alejar a la escuela del contexto donde se encuentran ubicadas. Llevar a cabo bajo ‘cuatro paredes’ planes que busquen mejorar la conciencia ambiental de los estudiantes, que pretendan mejorar las actitudes de los alumnos con su contexto natural y social, debemos ponerlos en contacto directo con el territorio en que viven.

La Escuela no debe constituirse como una estructura alejada del territorio en que se encuentra inserta. Por el contrario, Escuela y territorio se retroalimentan, viven

¹⁸⁶ Kramer, Fernando. Óp. Cit. Pp. 214 - 215.

juntos y están siempre en contacto directo. Las problemáticas medio ambientales que presenta un territorio determinado pueden ser abordadas y tratadas desde la Escuela, quien puede facilitar acciones y mecanismos que permitan tratar esos obstáculos que impiden una mejoría ambiental del territorio.

Caeríamos en un grave error y retroceso si llevamos al aula problemáticas y conflictos que se encuentran, por un lado, alejados del vivir diario de los estudiantes y, por otro, si no son conflictos que se vivan dentro del territorio donde se encuentra la Escuela. Los conflictos, tensiones, problemáticas y obstáculos medio ambientales que llevamos al aula debe ser significativos *'experiencialmente'* para los estudiantes.

Obviamente que siempre es importante que los estudiantes comprendan y tengan opiniones y actitudes con, por ejemplo, los riesgos para la población de las centrales nucleares. Pero si ellos no ven diariamente una central nuclear o nunca han visto una y menos experimentado algo con una central nuclear, será difícil llevar a cabo procesos ambientales significativos para los estudiantes, ya que se encuentra alejado de su experiencia diaria y territorio.

Es por esto que el contacto entre la Escuela y el territorio es fundamental para los estudiantes. Las relaciones entre la Escuela y su contexto local son fundamentales para el trabajo sobre las problemáticas que les afectan de manera directa, ya que la búsqueda de soluciones beneficiaría a su Escuela y, al mismo tiempo, al territorio donde viven los estudiantes:

“La escuela tiene, por tanto, que desarrollar su propia dinámica interna en relación con el territorio que le circunda. Es más, las escuelas no pueden comportarse como ‘islas’ en el espacio territorial, sino, muy por el contrario,

deberían constituirse en verdaderos ‘nodos’ dinamizadores de la realidad social y cultural del entorno”¹⁸⁷.

Caride señala las metodologías de trabajo en las que Escuela y territorio se unen para llevar a cabo procesos de Educación Ambiental:

- *Exploratoria: Se centra en acercar o introducir al investigador/a en el contexto.*

- *Descriptiva: Tiende a captar y reflejar determinadas propiedades de los contextos.*

- *Explicativa: Aspira a desvelar los procesos que subyacen en las estructuras dinámicas de un determinado contexto.*

- *Comprensiva: Tiene como objetivo último la comprensión, más allá de la explicación, tratando de buscar el sentido y significado de esa realidad¹⁸⁸.*

26.3.2. Problemas ambientales: su resolución.

Como bien se decía en el tema anterior, los problemas ambientales que llevamos al aula deben tener significados para los estudiantes. En este sentido, la resolución de problemáticas, conflictos o tensiones de carácter social y ambiental deben ser sacados desde la realidad territorial y social de los niños o jóvenes con los cuales trabajamos.

En definitiva, si queremos estructurar un programa de Educación Ambiental creativo, en directa relación con los estudiantes, significativo para su aprendizaje y real, debemos, al mismo tiempo, ponerlos en situaciones que contengan problemas

¹⁸⁷ Novo, María. Óp. Cit. Pp. 181.

¹⁸⁸ Caride, J.A. “Et. Al”. *Educación Ambiental: realidades y perspectivas*. Santiago. Tórculo. 1997.

reales. Los alumnos y alumnas tienen necesidades de solucionar los conflictos que les afectan, conflictos que son reales y nacen desde su experiencia. Es por esto que la resolución de problemas también debe abarcar aquellos obstáculos que son reales y vivenciales para ellos.

26.3.3. La elaboración de alternativas y toma de decisiones.

Ningún programa de Educación Ambiental debe darse por concluido si nuestros alumnos y alumnas no llegan a un proceso final de toma de decisiones. Antes que nada, la elaboración de alternativas para enfrentar las problemáticas medio ambientales que les afectan de manera directa a ellos, su escuela y territorio, debe ser complementada con una postura concreta, con ideas reales y verdaderas que les permitan enfrentar los problemas con una decisión consciente. Tomar decisiones en definitiva.

Porque no avanzamos mucho si ya tenemos comprendidos los problemas que nos afectan, su ubicación, los modos de acción y las dinámicas que nos permiten llevar a cabo cambios concretos, pero no preparamos a los estudiantes a que ellos tomen sus propias decisiones. Debemos darles esas oportunidades, debemos enseñar y educar para que sean capaces de optar responsablemente por una opción u otra.

Si la resolución de problemas incluye la creatividad, la participación la toma de conciencia y el cambio de actitudes hacia el Medio Ambiente, lo que falta es que los estudiantes sean capaces de optar entre dejar aquellas soluciones escritas en sus cuadernos y que después se pierdan, borren o se las lleve el viento o que se comprometan en buscar una opción concreta, una postura determinada. En definitiva,

que puedan tomar su decisión: *‘desde ahora en adelante llevaré un comportamiento responsable con el Medio Ambiente’* o *‘ya no ocuparé más bolsas plásticas’*, etc.

Dejar que los alumnos y alumnas tomen sus propias decisiones fortalece el proceso de enseñanza y aprendizaje. Las alternativas de solución que ellos proponen deben ser realizadas, deben comprometerse con esa articulación de soluciones. Sus proyectos, planes e ideas deben plasmarse en obras concretas, no solo que sean *‘papel e ideas’*, si no que se enfrente a una postura, se alineen con ellas y así puedan ser capaces de tomar las decisiones que ellos estime convenientes.

27. La Educación Ambiental Formal, No Formal e Informal.

A continuación se señalan las principales diferencias y características de los diferentes tipos de Educación Ambiental.

27.1 Diferencias y semejanzas.

En seguida, se muestran cuadros comparativos en donde se explican en qué consiste cada uno de estos ámbitos y sus características.

Recuadro N° 24. Características de los ámbitos de la Educación Ambiental.

Ámbito.	¿En qué consiste?	Características.
Educación Ambiental Formal.	<i>Es aquella que se realiza a través de las instituciones y planes de estudio que configuran la acción educativa ‘reglada’, desde la Educación Infantil, pasando por la Educación Primaria y</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Tiene intencionalidad y especificidad. - Tiene como primer objetivo la modificación de las conductas de quienes aprenden. - Esta actividad se

	<i>Secundaria, hasta la Universidad.</i>	<i>realiza educativas creadas específicamente a tal fin.</i>
Educación Ambiental No Formal.	<i>Es aquellas que siendo intencional no se lleva a cabo en el ámbito de instituciones educativas y planes de estudio reconocidos oficialmente, sino por parte de otro tipo de entidades, colectivos, etc. Que la desarrollan de manera libre.</i>	<p>Presenta dos fórmulas de acción:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Como una extensión o complemento de su actividad principal. Es el caso de Ayuntamientos o Comunidades Autónomas, por ejemplo, que mantienen en sus organigramas Programas de Educación Ambiental de apoyo a las escuelas, o bien dirigidos al gran público.</i> - <i>Como actividad característica del Centro, pero orientada siempre al trabajo extra-escolar, es decir, en actividades de apoyo o refuerzo a la acción educativa formal, en acciones dirigidas al profesorado, los colectivos ciudadanos, etc. En este caso, se encontrarían los Centros de Educación Ambiental, las Granjas-Escuelas, Aulas de Naturaleza, etc.</i>
Educación Ambiental Informal.	<i>Es aquella que tiene lugar pese a la falta de intencionalidad educativa de quienes la promueven.</i>	<i>- Ni el emisor ni el receptor se reconocen explícitamente como participantes de una acción educativa, sino que más bien se sienten que toman parte de un fenómeno de comunicación que</i>

<p style="text-align: center;">Educación Ambiental Informal. (Continuación)</p>		<p><i>'contiene' dimensiones educativas latentes, pero que 'es', ante todo, comunicación.</i></p> <p><i>- No existen horarios, ni reuniones específicamente educativas entre quienes forman y quienes aprenden.</i></p> <p><i>- Tampoco se dan las condiciones para una evaluación fiable de los objetivos conseguidos. Es más, a veces se alcanzan objetivos diferentes de los que estaban presentes en los equipos que diseñaron los programas.</i></p>
--	--	---

Fuente: Novo, María. 1998. Pág. 212-215.

28. Transversalidad de la Educación Ambiental desde la Metodología.

Se presentan el trabajo transversal de la Educación Ambiental. Aquí se siguen los fundamentos que nacen desde las recomendaciones educativas trabajadas desde la ONU. En este sentido, la Educación Ambiental no corresponde a un saber en particular sino que forma parte, como un todo, de los conocimientos impartidos en los sistemas escolares.

28.1 ¿Cómo se trabaja la Educación Ambiental desde la Transversalidad educativa?

La Educación Ambiental es un conjunto de prácticas que posibilitan que nuestros estudiantes y la sociedad en general cambien sus pautas de comportamientos que tienen en relación con el Medio Ambiente. En este sentido, se busca que los seres humanos tomen conciencia de sus acciones y prácticas cotidianas, que observen cómo las formas de desarrollo y consumo actuales afectan de manera profunda y latente en la mantención de la crisis ambiental planetaria.

Desde este punto, se hace necesario formar en la sociedad global nuevas conductas y comportamientos que vayan de la mano con el desarrollo sustentable y el cuidado de la naturaleza. Tomando conciencia de nuestros actos y, de esta forma, ir superando los obstáculos que nos impiden ayudar a mejorar nuestras relaciones con los ecosistemas.

En el sistema educativo chileno que abarca desde la Educación parvularia hasta la Educación Media, no existe una *'asignatura'* llamada *'Educación Ambiental'*, ya que el Ministerio de Educación sigue los lineamientos metodológicos de la transversalidad para trabajar, dentro y fuera del aula, la Educación Ambiental.

En este sentido, los principales lineamientos metodológicos y prácticos de la Educación Ambiental abogan por una aplicación transversal de esta temática, es decir, evitar su parcelación en una disciplina específica.

La Educación Ambiental es parte del sistema educativo global, es decir, no pertenece a una esfera determinada del conocimiento. Por el contrario, la Educación Ambiental se alimenta y se trabaja desde la Historia, Matemáticas, Física, Química, Biología, Botánica, Ecología, Economía, etc. Su forma de trabajo trasciende a una

'*asignatura escolar*' en particular, ya que cada disciplina del conocimiento tiene algo que aportar para llevar a cabo procesos de Educación Ambiental dentro y, principalmente, fuera del aula.

Al trabajar la Educación Ambiental únicamente desde una disciplina específica, estaremos '*ahogando*' nuestros esfuerzos por plantear un proceso de enseñanza y aprendizaje satisfactorio y completo. La parcelación de la Educación Ambiental en segmentos de conocimientos evita que las demás disciplinas puedan aportar, con el fin de mejorar la iniciativa educativa medio ambiental.

¿De qué formas se concibe la Educación Ambiental como un conocimiento transversal que escapa a la segmentación y encasillamiento específico?

- *“La Educación Ambiental no aparece asociada a alguna área de conocimientos concreta, sino a todas ellas en general.*
- *Se presenta como un movimiento innovador cuyos principios afectan al sistema educativo.*
- *Gira en torno a problemas que afectan al sistema educativo y el sistema social en su conjunto, en la medida en que éstos se relacionan con otros sistemas (ecológicos, económicos, etc.)”¹⁸⁹.*

Como podemos observar, la Educación Ambiental trabaja con problemáticas que afectan al mundo natural como artificial. Engloba sus preocupaciones y campos de acción ya sea desde lo económico como lo social. Podemos decir que la Educación Ambiental corresponde a una metodología de trabajo que tiene un campo de acción que abarca todos los escenarios posibles de la vida humana como también todas sus

¹⁸⁹ Novo, María. Óp. Cit. Pp. 221.

formas de expresión, por lo que encasillarla a una esfera de acción o conocimiento determinada sería actuar de un modo errado y egoísta.

Cada disciplina del saber, cada acción humana, cada esfera que recorre a la sociedad con su accionar se nutre de la Educación Ambiental, pero, al mismo tiempo, la Educación Ambiental también se alimenta de ellos, de sus acciones y dinámicas propias que permiten una mejor y completa articulación Ambiental.

29. La Educación Ambiental en el Marco Curricular Chileno Vigente.

A continuación se hace referencia a las formas y presencias de la Educación Ambiental dentro del Marco Curricular Vigente.

29.1. La presencia de la Educación Ambiental en el Marco Curricular. Objetivos Fundamentales Transversales.

La presencia de la Educación Ambiental en el Marco Curricular del sistema educativo chileno se reduce a los lineamientos expresada en los Objetivos Fundamentales Transversales. Esta metodología de aplicación de la Educación Ambiental resulta obvia si tomamos en consideración que el Ministerio de Educación de Chile sigue las pautas señalas por la UNESCO en relación a que la Educación Ambiental debe ser trabajada y aplicada de manera transversal, evitando su parcelación en una disciplina del conocimiento específica. En definitiva, la Educación Ambiental debe atravesar a todo el sistema educativo.

En los Objetivos Fundamentales Transversales para la Educación Básica y Media encontramos en la esfera de *'La persona y su Entorno'*, matices de lo que puede ser interpretado como Educación Ambiental.

En uno de sus puntos (punto octavo), en lo que respecta al Marco Curricular de Educación Media se señala lo siguiente:

“El proceso educativo, en este nivel de enseñanza, busca afianzar en las alumnas y alumnos mayores capacidades para:

*- **Proteger el entorno natural y sus recursos como contexto de desarrollo humano.***

Se interpreta claramente que estamos en presencia de un mensaje que nace desde los supuestos teóricos de la Educación Ambiental. Ya que, como bien se señala, es misión del sistema educativo y de su proceso formador en niños y jóvenes, crear actitudes y valores que cumplan la función de proteger el entorno natural, en definitiva, la naturaleza. Al mismo tiempo, se incluyen los recursos naturales que nos ofrece y cómo estos se insertan dentro de los procesos de desarrollo humano promoviendo su cuidado y uso racional.

En definitiva, este Objetivo Fundamental Transversal alude claramente a la incorporación de la Educación Ambiental desde todas las asignaturas que conforman el sistema educativo chileno en sus niveles Básico y Medio.

29.2. La presencia de la Educación Ambiental en el Sector Curricular de Historia y Ciencias Sociales.

En lo que respecta a la incorporación de la Educación Ambiental desde el sector curricular de Historia y Ciencias Sociales, se puede señalar que el Ministerio de Educación expresa lo siguiente:

“El currículum del sector Historia y Ciencias Sociales está orientado a que los estudiantes:... ”¹⁹⁰.

En el séptimo punto, especifica que:

- “Se sensibilicen respecto del impacto provocado por la acción humana sobre el entorno, propendiendo a generar una actitud de responsabilidad ecológica y respeto hacia los equilibrios ambientales”¹⁹¹.

Y en su noveno punto:

“Desarrollen habilidades de reflexión crítica en torno a problemas sociales, de formulación y defensa de posiciones propias y de discusión de alternativas de solución”¹⁹².

El currículum de Historia y Ciencias Sociales está orientado, de manera mínima, a que los alumnos y alumnas desarrollen procesos de concientización ambiental y de cambios actitudes hacia el entorno.

En definitiva, los profesores deben formular dinámicas de acción y de trabajo durante las clases en donde los alumnos y alumnas tomen conciencia de la realidad

¹⁹⁰ MINEDUC. ÓP. Cit. Pp. 99.

¹⁹¹ *Ibíd.*

¹⁹² *Ibíd.*

medio ambiental del planeta, junto con lograr cambios actitudinales en relación a las interacciones que hay con los contextos naturales.

Junto con eso, los alumnos y alumnas deben ser capaces de reflexionar de manera crítica los problemas sociales. Entendemos que la crisis medioambiental es de todas formas un problema social ya que afecta al conjunto de la sociedad global de este planeta. También se señala que los alumnos y alumnas deben generar y proponer soluciones para dichas problemáticas lo que viene a estimular el nacimiento de soluciones y de planes de acción directa.

Recordemos que para la Educación Ambiental no sirve solo generar discusión y alternativas que queden en el papel y en la hora de clase. Por el contrario, dicha discusión y alternativas de solución deben concretarse en la realidad, llegar a la acción y plasmarse en la realidad diaria de los estudiantes.

29.3 La Educación Ambiental en los Objetivos Fundamentales y los Contenidos Mínimos Obligatorios de Historia y Ciencias Sociales.

Llevando a cabo una revisión de los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de Historia y Ciencias Sociales de Primer año medio hasta Cuarto año medio nos percatamos de que la presencia de la Educación Ambiental solo se presenta en Primer año medio y Cuarto año medio.

En Segundo medio y Tercero medio hay una total ausencia de matices que nos den señales de Educación Ambiental dentro de los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios.

En 1º Medio, el Objetivo Fundamental N° 3 señala que *‘los alumnos y alumnas desarrollarán la capacidad de’*:

- ***“Valorar la preservación del Medio Ambiente, comprendiendo la interrelación entre éste y la vida humana”***¹⁹³.

Este Objetivo Fundamental indica directamente la presencia de Educación Ambiental para este nivel. Se indica que los alumnos deben *‘valorar’*, es decir, tomar conciencia de que es necesario proteger el medio natural y, al mismo tiempo, deben comprender las múltiples relaciones que tiene la sociedad con los contextos naturales y la necesidad de preservación.

Siguiendo en 1º Medio, dentro de los Contenidos Mínimos Obligatorios también hay presencia de Educación Ambiental. En este sentido, en la primera unidad *‘Entorno natural y comunidad regional’*, la letra d, corresponde a la subunidad:

“d. Principales problemas ambientales en la región. La importancia de la preservación del Medio Ambiente”¹⁹⁴.

Esta subunidad trata los principales problemas ambientales que sufre la región en donde se encuentra el centro educativo y, obviamente, donde habitan los alumnos y alumnas. En este sentido, dicha subunidad cobra una importancia especial ya que acerca a los estudiantes a su contexto local, lo que provoca que tenga relevancia directa para los estudiantes, ya que la experiencia y el diario vivir de los alumnos se acerca al contenido en estudio.

¹⁹³ MINEDUC. Óp. Cit. Pp. 100.

¹⁹⁴ *Ibíd.* Pp. 101.

Junto con acercar a los alumnos a los problemas medio ambientales que les afectan de manera directa, hay necesidad de generar mecánicas educativas que concienticen a los alumnos sobre la importante que es preservar la naturaleza por medio de su cuidado y protección. Los alumnos deben ser capaces de generar pensamientos que los bajen a su realidad y posibiliten comprender de mejor forma la crisis medio ambiental, y que si no hay cambios de actitudes y mejoras en nuestra relación con el Medio Ambiente, la sociedad mundial se encontrará en un peligro más latente del que vivimos hoy en día.

En 4º Medio, el Objetivo Fundamental N° 4 señala que *‘los alumnos y alumnas desarrollarán la capacidad de’*:

“4. Entender la complejidad de algunos de los grandes problemas sociales del mundo contemporáneo, como son la pobreza y el deterioro medio ambiental; comprender que su resolución no es simple y que implica la acción conjunta de diversos actores sociales; valorar la solidaridad social y la importancia del cuidado del medio ambiente”¹⁹⁵.

En este Objetivo Fundamental la presencia de la Educación Ambiental es clara. Se aboga a que los alumnos comprendan que nuestro planeta y la sociedad en general están siendo afectados por múltiples problemáticas, todas de igual importancia. Vemos que la crisis medio ambiental es una de ellas, entendida como *‘deterioro’*.

También, se entiende que es necesario buscar soluciones para dichas problemáticas, una de ellas puede ser la acción medio ambiental, asumir una

¹⁹⁵ *Ibíd.* Pp. 110.

conciencia ambientalmente responsable y promover cambios de actitudes que busque mejorías en la relación sociedad-Medio Ambiente. Este Objetivo Fundamental reconoce expresamente la incorporación de la Educación Ambiental en las clases de Historia y Ciencias Sociales para 4º Medio.

En lo que respecta a los Contenidos Mínimos en 4º Medio, se puede señalar que en la primera unidad '*El mundo contemporáneo*', la letra f, que corresponde a la subunidad:

“f. La pobreza y el deterioro medio ambiental como grandes problemas del orden mundial: caracterización del problema considerando diversas perspectivas y discusión de resoluciones internacionales correspondientes”¹⁹⁶.

También encontramos una clara alusión a la Educación Ambiental en el sentido de que los alumnos y alumnas, a través de dichos contenido, pueden comprender que el deterioro ambiental es una realidad que no puede obviarse. Ellos deben ser concientes de que el deterioro de los factores naturales que conforman el planeta es un proceso que sigue día a día y que deben buscarse formas para frenar dicho proceso destructivo. Deben ser capaces de entender que son muchos los factores que influyen en las problemáticas medio ambientales (sociales, culturales, económicas, demográficas, políticas, etc.) y que en la actualidad no pueden desconocerse los intentos de mejoría y de cambio que han promovido los organismos internacionales, pero que también, dichos intentos y proyectos no han sido suficientes.

¹⁹⁶ *Ibíd.* 118.

En líneas generales, encontramos presencia de Educación Ambiental, ya sea en contenidos específicos o en el desarrollo de capacidades, en primero medio y cuarto medio, dentro sus Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios. En segundo y tercer año medio hay ausencia de contenidos y de objetivos que nos permitan trabajar desde la Educación Ambiental, ya sea de manera directa o indirecta.

30. La Educación Ambiental en la Propuesta de Ajuste Curricular de Historia, Geografía y Ciencias Sociales para 7° y 8° año Básico.

La Propuesta de Ajuste Curricular de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, sin lugar a dudas, presenta mayor carga ecológica al tratar los contenidos. De este modo, se pretende señalar algunas de sus características, desde el punto de vista ambiental para 7° y 8° básico.

30.1 Objetivos Fundamentales de 7° año Básico.

Sin lugar a dudas, la propuesta de ajuste curricular trae consigo una mayor ‘carga ecológica’ a los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos. Por ejemplo, en la descripción de la secuencia curricular de este ajuste, el Ministerio de Educación señala lo siguiente:

“Las habilidades de análisis territorial progresan desde sexto básico a cuarto medio, y con ellas se busca que los estudiantes logren integrar variables para explicar la dinámica espacial de distintos procesos en un territorio hasta llegar a una visión sistémica del espacio que habitan, lo que les permitirá comprender que el

territorio es una construcción humana posible de modificar en beneficio de la calidad de vida, contribuyendo de esta manera a la formación de ciudadanos capaces de evaluar las implicancias que tiene el desarrollo sustentable para su vida y la de la humanidad, y actuar responsablemente”¹⁹⁷.

Esta mayor ‘carga ecológica’ se ve complementada con mayores modificaciones al tratamiento de la geografía, ya que esta se empieza a analizar desde el punto de vista espacial y territorial en sus constantes interacciones con el espacio habitado.

En 7° Básico el Objetivo Fundamental N° 2 de la propuesta de Ajuste Curricular contiene señales de trabajo que incluyen a la Educación Ambiental, este dice:

“2. Comprender que el ser humano al habitar el planeta desarrolla procesos de adaptación y transformación del espacio geográfico”¹⁹⁸.

Se entiende que el ser humano constantemente está modificando los contextos naturales y artificiales con el fin de adaptarse y explotar recursos naturales. Estas modificaciones y transformaciones pueden ser positivas o negativas, pero en la mayoría de los casos afectan de manera negativa a espacio natural. La explotación desmesurada de los recursos naturales, la contaminación que trae consigo toda actividad humana y los impactos ambientales, corresponden a procesos de adaptación y transformación. En este sentido, es necesario hacer saber a nuestros alumnos y alumnas que dichos procesos humanos de adaptabilidad y su capacidad

¹⁹⁷ MINEDUC; UCE. *Fundamentos del Ajuste Curricular en el sector de Historia, Geografía y Ciencias Sociales*. 2009. Pp. 14.

¹⁹⁸ MINEDUC; UCE. *Propuesta de Ajuste Curricular Historia, Geografía y Ciencias Sociales*. 2009. Pp. 20.

transformadora del espacio natural no es neutral: generalmente afecta de manera negativa al medio ambiente.

30.2 Objetivos Fundamentales de 8° año Básico.

Dentro de los Objetivos Fundamentales de 8° año Básico encontramos expresamente dos alusiones a la Educación Ambiental, estas son las siguientes:

“6. Comprender el impacto que la Revolución Industrial ha tenido sobre la estructura social, el desarrollo tecnológico y el espacio geográfico e identificar proyecciones de estas transformaciones en la sociedad contemporánea”¹⁹⁹.

“8. Comprender que los procesos históricos de la modernidad aceleran los procesos de transformación del espacio geográfico”²⁰⁰.

La Educación Ambiental se introduce en estos Objetivos Fundamentales por medio de dos procesos históricos: la Revolución Industrial y la sociedad contemporánea. En éste sentido, es necesario fortalecer la comprensión en los estudiantes de que desde la Revolución Industrial el planeta entra en la fase explotación irracional de los recursos naturales, como también se inicia la fuerte contaminación del Medio Ambiente, fenómeno que sigue hasta el día de hoy.

Se sabe que los procesos de devastación medio ambiental no paran, los cuales fueron iniciados con la invención de nuevas tecnologías que salen a la superficie desde la Revolución Industrial. Es así que los alumnos deben ser capaces de

¹⁹⁹ MINEDUC; UCE. Óp. Cit. Pp. 23.

²⁰⁰ *Ibíd.*

relacionar un acontecimiento histórico de gran envergadura, como es la Revolución Industrial, con la crisis medio ambiental de la actualidad.

De este mismo modo, el nacimiento de nuevas tecnologías y cada proceso histórico trae consigo nuevas formas de aprovechamiento de la naturaleza y de mayores y profundas transformaciones del espacio geográfico. A medida que van sucediendo las épocas históricas, más veloces y agresivas han sido las acciones y relaciones de las sociedades con el Medio Ambiente.

30.3 Contenidos Mínimos Obligatorios de 7° año Básico.

La presencia de Educación Ambiental la encontramos en la Unidad I, *‘El planeta tierra, morada del ser humano’*, donde se desprende la subunidad:

“- Identificación de los principales elementos del geosistema que permiten la vida humana”.

La Educación Ambiental también incluye dentro de sus procesos de enseñanza y aprendizaje el conocimiento de los elementos más importantes de la naturaleza, entendido como factores ecológicos que permiten la existencia de la vida humana. Eso sí, es necesario, al momento de revisar estos contenidos dentro del aula, problematizarlos, en el sentido de que los estudiantes sean capaces de comprender qué elementos son los mayormente explotados por el hombre, los que están en mayor porcentaje contaminados y la importancia del cuidado del agua, por ejemplo, para la vida en general.

También, desde este contenido, podemos abarcar problemáticas medio ambientales que afectan de manera directa los contextos locales de los estudiantes,

como por ejemplo la contaminación que llevan a cabo las empresas mineras, industriales, pesqueras, forestales, etc. En todas las regiones del país tenemos la presencia de fábricas e industrias, lo cual permite que este contenido pueda ser problematizado desde la experiencia diaria de los estudiantes.

30.4 Contenidos Mínimos Obligatorios de 8° año Básico.

La posibilidad de trabajar la Educación Ambiental desde las Unidades de aprendizaje de 8° año Básico es expresa en seis de las ocho unidades. A continuación, el siguiente cuadro indica las Unidades y Contenidos en donde la Educación Ambiental puede ser implementada y lleve a cabo procesos de formación de conciencia ambiental en los alumnos y también permita cambios en las actitudes en relación a las dinámicas naturaleza-sociedad.

Recuadro N° 25. Unidades y Contenidos en donde la Educación Ambiental puede ser implementada en 8° básico.

Unidad.	Contenidos.
<i>Unidad I: Las raíces medievales del mundo moderno.</i>	<i>- Identificación de los factores que explican la crisis demográfica de fines de la Edad Media (cambio climático, pestes y hambruna) y reconocimiento de su impacto en el cambio social.</i>
<i>Unidad II: Transformaciones culturales que sientan las bases del mundo moderno.</i>	<i>- La nueva concepción de la naturaleza desde la revolución científica del siglo XVII acentuada con el desarrollo del método científico y con los descubrimientos de la ciencia.</i>
<i>Unidad V: El legado del mundo moderno.</i>	<i>- Comparación del concepto de progreso de los siglos XVIII y XIX con el actual concepto de desarrollo sustentable, en base a la relación entre la sociedad y la naturaleza, y la preocupación por la equidad.</i>

Unidad VI: La Revolución Industrial, sus proyecciones económicas, sociales y geográficas.	- <i>La contaminación Ambiental. Identificación de proyecciones de la Revolución Industrial en la sociedad contemporánea: calentamiento global, desigualdad en el desarrollo, desarrollo científico y tecnológico.</i>
Unidad VIII: Habilidades de indagación, análisis e interpretación.	- <i>Interpretación de gráficos y mapas para analizar la magnitud y los alcances de las transformaciones ocurridas a nivel planetario de la Revolución Industrial.</i>

Fuente: MINEDUC. 2008. Pág. 25.

31. Los Textos Escolares licitados de Historia, Geografía y Ciencias Sociales para 7° y 8° año Básico y sus interpretaciones de los contenidos de Educación Ambiental.

31.1 Texto escolar licitado de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de 7° año Básico.

Este texto escolar interpreta en gran manera los contenidos de Educación Ambiental que podemos desarrollar para este sector de aprendizaje en 7° año básico. ¿Cuáles son esas formas de interpretación? Se había analizado que la Educación ambiental, para este curso, se hace presente en un Objetivo Fundamental y en un Contenido Mínimo Obligatorio:

Recuadro N° 26. Objetivo Fundamental y Contenido Mínimo Obligatorio que posibilita el trabajo pedagógico para la Educación Ambiental.

Objetivo Fundamental.	Contenido Mínimo Obligatorio.
<i>“Comprender que el ser humano al habitar el planeta desarrolla procesos de adaptación y transformación del</i>	<i>“Identificación de los principales elementos del geosistema que permiten la vida humana”.</i>

<i>espacio geográfico”.</i>

Fuente: MINEDUC. 2008.

El texto escolar, en su diseño pedagógico, presenta un ‘*cuadro de contenidos*’, en los cuales se desarrollan las Unidades de aprendizaje y los Contenidos Mínimos que se presentan en la propuesta de Ajuste Curricular. Dos son las Unidades que presentan de manera explícita ‘*carga ecológica*’ y dentro de las cuales la Educación Ambiental puede guiar el proceso de enseñanza y aprendizaje. A continuación se detallan de la misma forma en que se estructuran en este libro escolar:

Recuadro N° 27. Unidades de Aprendizaje del texto escolar perteneciente a 7° básico en Historia, Geografía y Ciencias Sociales que presentan cuotas de ‘*carga ecológica*’.

Unidades.	Actividad Inicial.	Desarrollo.	Fuentes.
<i>Unidad I: Geosistema: el sustento para la vida.</i>	<i>Cambio Climático: el calentamiento global del planeta.</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>La tierra funciona como un sistema.</i> 2. <i>La dinámica de la atmósfera.</i> 3. <i>La dinámica de la hidrósfera.</i> 4. <i>La dinámica de la litósfera.</i> 	<i>El cambio climático.</i>
<i>Unidad VII: Historia y naturaleza.</i>	<i>Sanar la tierra.</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>El Medio Ambiente.</i> 2. <i>Una historia de relaciones sociedad-naturaleza.</i> 	<i>Evidencias de un deterioro.</i>

Fuente: Silva, Victoria; Ramírez, Fernando. 2009.

31.2 Texto escolar licitado de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de 8° año Básico.

En este texto escolar llama la atención que, dentro de su diseño pedagógico, no encontremos referencia explícita de formas para poder insertar y trabajar los contenidos desde la Educación Ambiental. Más aún si tenemos en consideración que la propuesta de Ajuste Curricular, para este año, presenta dos Objetivos Fundamentales y seis Contenidos Mínimos en los cuales es posible trabajar desde la Educación Ambiental.

En lo que respecta al cuadro de contenidos que presenta este texto (unidades, actividad inicial, desarrollo y fuentes), no encontramos ninguna señal en la que podamos incluir y problematizar desde la Educación Ambiental los contenidos que se trabajan.

32. Ciudadanía Medioambiental: ¿Qué entendemos por Ciudadanía Medioambiental?

Cuando hablamos de Ciudadanía Medioambiental nos referimos a los derechos y deberes que tenemos como habitantes del planeta en relación al Medio Ambiente. La ciudadanía ambiental se puede entender y aplicar desde dos ámbitos de acción: local y global. Pero, ¿A qué nos referimos con los derechos y deberes en relación al Medio Ambiente?

En primer lugar, los seres humanos somos *'ciudadanos del planeta tierra'*. Con esto nos alejamos de las visiones clásicas y comunes de ciudadanía para adentrarnos bajo una óptica global y no netamente jurídica. Independientemente de

que habitemos en diversos pueblos, ciudades o países, y que existan fronteras que nos señalen las diferencias de idiomas, sistemas políticos o prácticas culturales, los seres humanos nos encontramos reunidos en lo que se ha denominado *'la aldea global'*. Es decir, entender al mundo como un *'todo'* y no como una segmentación de países y continentes.

Este concepto de *'aldea global'* nace y se ha instalado en nuestra visión comprensiva del mundo gracias a los fenómenos que nacen de los avances tecnológicos y que nos permiten acortar distancias entre dos puntos alejados del planeta, y a los procesos de globalización en donde se tienden a borrar las diferencias culturales y las sociedades se introducen en un fuerte proceso de *'homogenización cultural'*. De esta forma, la sensación de homogenización permite, en muchos casos, que los habitantes ya no se sientan identificados con un país determinado y sienten que son habitantes y, al mismo tiempo, ciudadanos del planeta tierra.

En segundo lugar, la sensación de pertenencia al planeta alejada de las construcciones territoriales de Estado-Nación permite que ya no miremos las situaciones, realidades y problemáticas desde una panorámica *'micro'* o simplemente local. El mundo se amplía a nuestra mirada y es necesario interpretar las situaciones que se nos presentan como fenómenos que nacen desde contextos locales pero que, finalmente, terminan por ampliarse hacia otros lugares.

Mayer señala lo siguiente:

“Entre la globalización que borra las diferencias y la tendencia a un individualismo narcisista de gran parte de las sociedades occidentales, está empezando a crecer una nueva concepción de ciudadanía: una ciudadanía que, por

un lado, se reconoce como parte integrante del planeta y, en consecuencia, responsable de él, y por el otro, reconoce el lugar en que se encuentra y actúa”²⁰¹.

De esta forma, la ciudadanía medio ambiental puede entenderse como los derechos y deberes que tenemos con nuestros ecosistemas desde un ámbito local como global. Derecho a vivir en ambientes limpios y sin contaminación, como también el deber de proteger nuestros entornos o recursos naturales, ya sea desde nuestra comuna pero pensando y sintiendo que no somos habitantes exclusivamente de esa comuna, sino que, por el contrario, habitamos y vivimos de manera global, llevamos a cabo nuestra vida diaria en el planeta tierra.

En definitiva, la Ciudadanía Medioambiental implica que actuemos de forma responsable con nuestros entornos naturales y artificiales, que seamos capaces de formar una conciencia responsable frente a la situación que ambiental que hoy en día sufre nuestro planeta y que, en definitiva, es nuestra casa.

Uno de los requisitos fundamentales de la Ciudadanía Medioambiental es lograr cuotas de *‘empoderamiento’*, en las cuales los habitantes, junto con sentirse ciudadanos de sus países, se sientan *‘ciudadanos el mundo’*, logren llevar a cabo cambios y modificaciones en las actuales relaciones que mantienen las sociedades con el medio natural.

La comunidad, que puede ser un barrio, colegio, villa, población, centro de padres, club deportivo, etc., debe ser capaz de lograr *‘cuotas’* de poder que le permitan actuar de forma directa y responsable en el cuidado del Medio Ambiente. En este sentido, la ciudadanía no queda definida y estructurada por asuntos

²⁰¹ Francisco Imbernón (Coord.). Op. Cit. Pp. 84.

constitucionales, ni político-jurídicos, por el contrario, la Ciudadanía Medioambiental nace y se estructura porque, como habitantes, somos capaces de actuar y de mostrarnos dentro de la sociedad, como ciudadanos responsables y que luchan por la protección del Medio Ambiente y, por ende, de una mejor calidad de vida. Porque ¿Cómo será nuestra calidad de vida si desarrollamos nuestro diario vivir en un ambiente sucio y contaminado?

La Ciudadanía Medioambiental implica tomar conciencia de que si no somos capaces de cambiar nuestros modos de vida perjudiciales para el medio ambiente, esa misma vida que llevamos se verá tarde o temprana atacada por problemáticas muchos mayores de las que tenemos en la actualidad: mayor pobreza, problemas relacionados con la ausencia de agua, escasa vegetación, deforestación, etc.

Ya lo dice Chahin cuando se refiere al ‘medioambientalismo’:

“Si ‘medioambientalismo’ so todas aquellas conductas colectivas que, en su discurso y práctica, aspiran a corregir formas de relación destructivas entre la acción humana y su entorno natural (de acuerdo a la noción del sociólogo Manuel Castells), entonces tenemos la convicción de que una vocación medioambientalista pasa también por la educación y por la participación ciudadana en esa materia”²⁰².

Junto con lo anterior, la Ciudadanía Medioambiental implica exigir a las autoridades y sectores industriales mayor respeto y cuidado por nuestros ecosistemas. En el caso de las autoridades políticas, el deber del ciudadano ambientalmente responsable es organizarse y crear estructuras de empoderamiento que le permitan

²⁰² Chahin V, Fuhad. *Medio Ambiente y Ciudadanía*. Revista Educación Ambiental. Año 3, N° 5. 2005. MINEDUC, CONAMA, CONAF. Pp. 11.

ejercer presión a las autoridades para que, por ejemplo, cumplan con mayores y profundas medidas de fiscalización ambiental a las empresas explotadoras de recursos naturales.

También, es su deber exigir a las autoridades de turno espacios para la difusión y creación de planes ambientales comunales pero que, en definitiva, no solo benefician a esa comunidad o territorio, sino que también actúa como ‘*el grano de arena*’ necesario para estructurar mejoras ambientales a nivel global. El ciudadano ambientalmente responsable debe pensar y actuar de manera local y global.

Elizalde sintetiza lo siguiente:

“De allí, entonces, la necesidad de una nueva ciudadanía cuyo carácter dice relación con el tamaño y magnitud de los problemas que enfrenta. Hay, por lo tanto, un fenómeno de surgimiento de una ciudadanía planetaria vinculada principalmente a los problemas ambientales de carácter global”²⁰³.

Sumado a esto, la ciudadanía ambiental exige el deber de actuar cuando las estructuras económicas dañan los ecosistemas que nos pertenecen a todos. Es deber de todo ciudadano pedir explicaciones, reparaciones y sanciones cuando las empresas explotadoras de nuestros recursos naturales violentan nuestro Medio Ambiente, destruyéndolo y contaminándolo. La Ciudadanía Medioambiental se organiza y, desde esa organización, crea poder con el fin de luchar y ejercer presión y culpa hacia los responsables de las catástrofes ecológicas que hemos sufrido, porque ¿Podemos mantenernos incólumes frente a tanta contaminación que nos rodea? Si vivimos en el

²⁰³ Elizalde, Antonio. *La creciente Ciudadanía Ambiental*. Revista Educación Ambiental. Año 3, Nº 5. 2005. MINEDUC, CONAMA, CONAF. Pp. 14.

centro de Chile, ¿Podemos mantenernos indiferentes frente al daño ecológico que realizan las mineras extranjeras en el norte del país o la explotación desmesurada de los recursos naturales de los países menos desarrollados del mundo? Ya sea desde lo local o global, la Ciudadanía Medioambiental actúa buscando nuevas y mejores formas de relacionarnos con nuestro medio ambiente.

33. Definiciones sobre Ciudadanía: la Constitución Política de la República.

Luego de hacer una revisión sobre lo que entendemos por Ciudadanía Medio ambiental, quisiera referirme a la definición de ciudadanía que nace desde los marcos jurídicos que nos rigen, es decir, desde la Constitución Política de Chile.

La Constitución Política de la República señala, en su Capítulo II ‘*Nacionalidad y Ciudadanía*’, en su Artículo 13, que:

*“Son Ciudadanos los chilenos que hayan cumplido dieciocho años de edad y que no hayan sido condenados a pena aflictiva. La calidad de ciudadano otorga los derechos de sufragio, de optar a cargos de elección pública y los demás que la Constitución o la Ley confieran”*²⁰⁴.

Como podemos observar, la visión de Ciudadanía que nace desde la Constitución Política de la República cercena el empoderamiento de la población en el sentido de ‘*no otorgar*’ la calidad de ciudadano a quienes no cumplan con los requisitos anteriormente establecidos.

En este sentido, los menores de dieciocho años, ¿No pueden ejercer su ‘*ciudadanía política*’? ¿Qué pasa con el empoderamiento que facilita la acción

²⁰⁴ Constitución Política de la República. Editorial Jurídica. Santiago, Chile. 2007.

ciudadana y permite cambios, luchas, peticiones, presiones, hacia las autoridades y segmentos dominantes de la población? Pues bien, siguiendo los lineamientos de la Constitución, efectivamente los menores de dieciocho años, rango de edad mayoritario dentro del sistema escolar, *'no son ciudadanos'* en el sentido, de que no pueden optar al derecho de sufragio, es decir, no pueden elegir autoridades, llámense alcaldes, diputados, senadores y presidentes.

Sin embargo, creo que la ciudadanía traspasa lo meramente jurídico. La visión encasilladora de la Constitución política niega y rechaza las opciones de participación real de las personas dentro de una sociedad determinada. Instala, dentro de la comprensión de los habitantes de este país, que la ciudadanía se reduce solamente al voto, lo que implica la creación de dinámicas al interior de la sociedad que *'borran'* la opción participativa de todas las personas que habitan este país, ya sean chilenos o extranjeros.

La ciudadanía bajo el marco de la Constitución se limita a un rango etario y a una acción específica: sufragar. Debemos decir que la ciudadanía es más que eso. La ciudadanía es participación activa y responsable en asuntos que nos competen a todos como habitantes del país, es formación de acción y empoderamiento que nace desde la organización de las personas, ya sea desde juntas de vecinos, clubes deportivos u Organizaciones No Gubernamentales. Ciudadanía es participar, debatir, proponer, actuar, llevar adelante acciones organizadas que penetran en los cimientos de la sociedad y que se mueven por la acción del poder que concentran los habitantes en sus manos, acciones que van dirigidas a mejorar nuestras relaciones internas y externas, encaminadas a buscar una mejoría social que beneficie a todos por igual.

34. Educación Ambiental y Ciudadanía.

34.1 El currículum como un espacio para fortalecer la Ciudadanía Medioambiental.

En el actual Marco Curricular del sistema escolar chileno, se hace urgentemente necesario crear instancias que permitan la articulación, estructuración y fortalecimiento de la Ciudadanía Medioambiental, entendida como una ciudadanía que actúa con responsabilidad y respeto hacia los contextos naturales que dan vida y forma al planeta tierra.

Ya hemos visto que desde los Objetivos Fundamentales Transversales se intentan introducir las dinámicas propias de la Educación Ambiental y, desde ahí, lograr la inclusión de matices que posibiliten en nuestras clases crear procesos de concientización ambiental en nuestros alumnos. Estos procesos son fundamentales para fomentar una ciudadanía participativa en nuestros alumnos, llena de organización y acción frente a la pésima realidad ambiental que sus localidades y el planeta en general sufren en la actualidad

Junto con esto, los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios del sector curricular de Historia y Ciencias Sociales, tampoco dan mucho espacio para trabajar la Educación Ambiental en nuestras clases. De este modo, como profesores, tenemos la misión y responsabilidad de buscar mecanismos que permitan introducir clase a clase el ámbito medioambiental, aunque sea de manera indirecta.

Se ha señalado que la Educación Ambiental, como una forma de fortalecimiento de una ciudadanía responsable con su entorno y de los problemas

medioambientales que afectan al conjunto del planeta, es solamente *'incluida'* de manera indirecta en esta asignatura. Solo se reduce a unos pocos contenidos en primer año medio y cuarto año medio, lo que no impide que formulemos por nuestros propios medios instancias de incorporación de tal importante factor educativo.

Recordemos que además de ser docentes somos habitantes de este planeta y debemos ser capaces de incorporar a nuestras formas de desenvolvernó en el mundo las responsabilidades implícitas de una ciudadanía medioambiental. Lamentablemente, el actual Marco curricular da pocas oportunidades y espacios para enriquecer dicho proceso. Es por esto que la autonomía aparece como un modelo a seguir, en el sentido de que seamos capaces, nosotros mismos, de luchar, buscar y encontrar las instancias necesarias para llevar al aula herramientas que faciliten la comprensión en los alumnos de los problemas medioambientales que nos afectan de manera directa o indirecta y, de esta forma, hacerlos responsables de sus propios actos, tratando de buscar nuevas y mejores formas de relacionarnos con la naturaleza.

Orr expresa lo siguiente con respecto a la necesidad de incluir espacios, dentro del currículum, que permitan sacar a la superficie dinámicas que posibiliten la formación de la ciudadanía medioambiental:

“El currículum moderno enseña bastante acerca del individualismo y los derechos, pero poco acerca de la ciudadanía y las responsabilidades. La emergencia ecológica se puede resolver solamente si suficiente gente llega a sostener una idea más grande de lo que significa ser ciudadano. Esto no es sólo un problema social y

político. La emergencia ecológica también es acerca de la falta de comprensión de cómo somos absolutamente dependientes de la comunidad más amplia de la vida”²⁰⁵.

Tal como lo señala este autor, el currículum debe hacerse responsable de formar ciudadanos ecológicos y concientes con el medio ambiente. Una tarea de gran importancia dentro de los sistemas educativos, incluso dentro de la enseñanza superior. Junto con ampliar la presencia de matices medioambientales en los Objetivos Fundamentales Transversales, es necesario reforzar contenidos que puedan problematizarse desde la óptica ambientalista. La presencia de contenidos medioambientales es reducida en el currículum de Historia y Ciencias Sociales, pero los profesores tenemos la importante misión de sobrepasar esa muralla, derribarla e incluir, dentro de nuestras prácticas pedagógicas, las esferas ambientales, ya sea desde el conocimientos de conceptos hasta la problematización, crítica y formación de conciencias ecológica en los estudiantes.

34.2. El sector de Historia y Ciencias Sociales y la Ciudadanía Medioambiental.

El sector de Historia y Ciencias Sociales ha tenido el ‘*monopolio educativo*’ al momento de enseñar los conocimientos relativos a la ‘*formación ciudadana*’. En este sentido, quizás, los profesores de este sector de aprendizaje, poseen mayores herramientas teóricas para crear las estructuras necesarias al momento de introducir la formación ciudadana en sus clases. Recordemos que en la actualidad, la ‘*formación ciudadana*’, en la mayoría de las prácticas pedagógicas, está reducida a una gama de

²⁰⁵ Orr, David. 2003. Citado por Elizalde, Antonio. Óp. Cit. Pp. 15.

contenidos que se *'pasan'* en primer año medio, puntualmente en la cuarta unidad denominada *'Organización Política'*.

Dicho proceso de enseñanza y aprendizaje de la Formación Ciudadana se enfoca principalmente a lo que antiguamente se denominaba *'educación cívica'* dentro del sistema educativo, es decir, al aprendizaje de conceptos y cuerpos legales que conforman nuestro sistema político de gobierno. Por lo tanto, nuevamente, la formación ciudadana es minimizada al acto de tomar conciencia sobre el sufragio. Obviamente, los aprendizajes de derechos y deberes como habitantes y ciudadanos de este país son de mucha importancia, pero se marginan los mecanismos que estimulan a los estudiantes a la organización y participación efectiva en nuestra sociedad más allá de emitir, en algún momento de nuestras vidas, un voto dentro de una urna.

La formación de una Ciudadanía Medioambiental está lejos de ser aplicada en cada clase de Historia y Ciencias Sociales. Más aun si los profesores disponen de poco tiempo para *'pasar'* los contenidos y cada vez más son presionados para obtener resultados cuantificables, como lo son la prueba SIMCE y la PSU.

Dentro de un sistema educativo que sólo mide resultados es muy difícil que los profesores de Historia y Ciencias Sociales puedan matizar sus clases y contenidos de otra manera, escapando a la lógica reproductora que sólo presta interés a los contenidos de interés para el ojo medible y cuantificable, y margina contenidos que tienen vital importancia para generar mecanismos de efectiva participación ciudadana y que, al mismo tiempo, permite que las personas puedan reclamar y luchar por sus derechos a vivir en un ambiente limpio de contaminación.

¿Por qué los docentes de Historia y Ciencias Sociales y, en general, de todas las asignaturas no pueden realmente cambiar sus didácticas y metodologías de trabajo y, de esta forma, llevar a cabo la introducción y puesta en escena la formación de una ciudadanía medioambiental?

Pérez entrega algunos factores que ayudan a que la formación de la Ciudadanía Medioambiental no sea incluida en los establecimientos escolares y, menos, en las prácticas pedagógicas de los docentes:

“Sin duda, uno de los principales inconvenientes es que los proyectos educativos de los colegios, en su mayoría están centrados en la obtención de resultados según los instrumentos de evaluación externa que se aplican, como la prueba SIMCE y PSU, ya que gran parte del financiamiento que obtienen los colegios para funcionar depende de ellos”²⁰⁶.

A esto agrega que:

“Tampoco se puede dejar de lado las extenuantes jornadas de clases que impiden a los docentes destinar tiempo para realizar actividades complementarias, las bajas remuneraciones, especialmente en el sector municipal, y la falta de estímulos concretos como la seguridad laboral en el caso de los particulares y particulares subvencionados, limitan la acción docente”²⁰⁷.

Como podemos observar, son muchos los obstáculos que impiden que dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje se monten mecanismos que permitan la inclusión de la formación ciudadana medioambiental. Si las autoridades competentes

²⁰⁶ Pérez Abusleme, Guillermo. *Educación para el Desarrollo Sustentable: Una mirada desde los Profesores*. *Revista Educación Ambiental*. Año 4, N° 6. MINEDUC, CONAMA, CONAF. 2006. Pp. 22.

²⁰⁷ *Ibíd.*

no prestan la atención que se merece tal formación, son los profesores los que deben actuar y salir adelante. En sus manos están las herramientas necesarias para lograr aquello y, desde ahí, poder socavar las rígidas y añejas estructuras educativas que marginan hermosos procesos de concientización ambiental y de participación activa en propuestas ambientalistas.

34.3. Educación Ambiental y Ciudadanía Medioambiental: razones para socavar las obsoletas formas de la enseñanza en Historia y Ciencias Sociales.

Como muy bien sabemos, lo que caracteriza a la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales es el aprendizaje de fechas, batallas, nombres, etc., en definitiva una enseñanza memorísticas, alejada de planteamientos concretos y reales, que acerquen a los estudiantes con sus experiencias diarias de vida. De este modo, el aprendizaje de la Historia se vuelve tedioso, sin contenido significativo para los estudiantes, alejado de su experiencia. En definitiva, los estudiantes observan la Historia como *'algo'* alejado de ellos, sin relación directa.

Con una enseñanza sólo centrada en la transmisión memorística de la Historia, en donde el profesor es el único dueño de la *'verdad'*, donde los contenidos son presentados como lo objetivo y único, cuando no tienen participación otro tipos de manifestaciones histórico-sociales, la formación de las dinámicas de enseñanza y aprendizaje son guiadas exclusivamente por el profesor y los estímulos de los docentes hacia sus alumnos para que éstos participen de una u otra forma al interior de la sociedad son escasos, no es difícil observar cómo los estudiantes no se interesan por la Historia y las Ciencias Sociales y menos por llevar a cabo acciones directa en

nuestras sociedad que nazcan desde la toma de conciencia y del cambio de actitudes hacia la sociedad y la naturaleza.

De este modo, la Educación Ambiental y la formación de la Ciudadanía ambientalmente responsable pueden colaborar para socavar esos obsoletos mecanismos de enseñanza y aprendizaje que inundan el sistema educativo chileno. En primer lugar, la Educación Ambiental, por excelencia, se vive al '*aire libre*'. No es necesario estar bajo '*cuatro paredes*' para cubrir sus dinámicas de aprendizaje.

Por el contrario, la Educación Ambiental se '*vive*' en lo exterior, en contacto directo con el medio, sea este artificial o natural, urbano o rural. Es así como los estudiantes pueden sentir los estímulos de la calle, los barrios, el ruido, la contaminación, la naturaleza. En definitiva, experimentan las sensaciones que facilitan una mayor apertura al medio natural y social.

Sin embargo, en la mayoría de las experiencias educativas es '*casi*' imposible llevar a cabo prácticas pedagógicas al aire libre, ya sea porque no se cuenta con las estructuras óptimas para ejecutar tal proyecto o porque las trabas administrativas impiden que podamos romper con la monotonía y dependencia hacia el aula. En todo caso, los profesores deben realizar esfuerzos para, por lo menos, durante una etapa del año, realizar alguna clase al aire libre u otro tipo de actividad educativa, ya sea extraescolar o perteneciente a la asignatura.

En segundo lugar, llevar las prácticas pedagógicas al exterior implica estimular la indagación y la búsqueda de respuestas para sus inquietudes inmediatas: llevar los contenidos al exterior de los establecimientos escolares promueve una mayor curiosidad en los estudiantes. Esto es comprensible si tenemos presente que la

monotonía de la sala de clases actúa como ‘tapón’ hacia la visibilidad de otros objetos y componentes que forman su realidad inmediata.

El solo hecho de verse en las afueras de la Escuela en horario de clases, con sus cuadernos y acompañado del profesor, ya es un paso adelante en la estimulación de la curiosidad. De esta forma, todo lo visible, todo lo que llama la atención de los alumnos en la zona externa al establecimiento puede ser relacionado, de una u otra forma, a los contenidos que en ese instante se están estudiando. Es labor de los docentes buscar y encontrar tales mecanismos de inclusión de los contenidos en la experiencia que en ese instante viven los alumnos.

La tarea no es fácil si tenemos en consideración de que los profesores son formados para realizar su labor dentro de la sala de clases y disponen de pocas herramientas didácticas para trasladar el aula hacia un parque o feria libre. Sin embargo, creo que es posible encontrar las estructuras que lo permitan. Con un poco de imaginación, empeño, dedicación y alegría en realizar el trabajo docente, todo es posible.

¿Cuáles pueden ser los métodos para fortalecer la formación de la Ciudadanía Medioambiental en los alumnos y alumnas desde la Historia y las Ciencias Sociales?

Por ejemplo, una primera aproximación hacia la creación de mecanismos educativos que fortalezcan dicho proceso es hacer sentir en los alumnos la ‘responsabilidad’, que sean concientes de que es su labor y tarea ser responsables, en primer lugar, con sus propias vidas y, en segundo lugar, con el entorno en que viven.

Referido a la responsabilidad de los estudiantes en el contexto inmediato o local, podemos señalar que:

“La responsabilidad implica que como ciudadanos y ciudadanas, no podemos abstraernos de las cosas que pasan en nuestra comunidad, en nuestro país o en nuestro mundo. Así, a diferencia de la responsabilidad como obligación de hacerse cargo de las consecuencias que tienen nuestros actos, este tipo de responsabilidad conlleva un actuar proactivo de los ciudadanos y ciudadanas en beneficio de su comunidad, con el propósito de encontrar soluciones o respuestas que demanden los problemas de la sociedad en un momento determinado”²⁰⁸.

El asumir la doble responsabilidad es una primera etapa para luego tomar cartas en el asunto en lo que respecta a la intervención ambiental, entendida como acción hacia su contexto local, desde el modo organizativo de la ciudadanía medioambiental.

Colom señala que:

“La Educación Ambiental, en el contexto de la acción socio-comunitaria y más concretamente en el propio de la animación socio-cultural, debe fundamentarse en la problemática ambiental que afecta en concreto a la comunidad objeto de intervención”²⁰⁹.

Se puede comprender que desde la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales es posible articular modo de participación y acción comunitaria en beneficio de mejorar la calidad ambiental del barrio y la ciudad. La Ciudadanía Medioambiental se puede ejecutar y desarrollar desde la intervención socio-

²⁰⁸ CONAMA. *Participación ciudadana en Medio Ambiente*. Series en Ciudadanía y Medio Ambiente. Santiago, Chile. Pp. 23.

²⁰⁹ Colom, Antonio. *Educación Ambiental e Intervención Socio-Comunitaria*. *Revista Complutense de Educación*, Vol. 6, N° 2. 1995. Servicio de Publicaciones. Universidad Complutense. 1995. Pp. 61.

comunitaria la cual es por excelencia una forma organizativa de participación a escala local.

En definitiva, la tarea, desde la Historia y las Ciencias Sociales, en lo que respecta a la formación de Ciudadanía Medioambiental, debe partir de la base de que es nuestra responsabilidad, como docentes, de formar una sociedad sustentable. ¿Cómo logramos esto? Creando formas de Ciudadanía ambiental en los establecimientos escolares.

Sara Larraín indica que:

“Para construir sociedades sustentables es trascendental establecer mecanismos de formación ciudadana. Para ellos debemos entender qué significa ciudadanía. El concepto de vincula al reconocimiento, considerando que ser ciudadano es un estatus social concedido a todos los miembros de pleno derecho de una comunidad, lo que supone también el cumplimiento de ‘deberes ciudadano’ entendidos como el compromiso de los miembros de dicha comunidad con el bienestar común. Quienes forman parte de la comunidad de ciudadanos/as comparten en igualdad la herencia social y cultural de ésta, los derechos de pertenencia y los deberes que implica la mantención y reproducción de la misma”²¹⁰.

²¹⁰ Larraín, Sara. *Construyendo Sociedades Sustentables: Principios para la Formación Ciudadana*. *Revista Educación Ambiental*. Año 3, N° 5. MINEDUC, CONAMA, CONAF. 2005. Pp. 18.

35. Participación Ciudadana y Medio Ambiente.

35.1. Instrumentos y ámbitos de participación desde la esfera gubernamental.

Como bien se ha dicho, la participación de la ciudadanía en la búsqueda de soluciones que ataquen a los problemas medioambientales que nos afectan de manera directa o indirecta es denominada Ciudadanía Medioambiental o Ciudadanía ambientalmente responsable. Tal participación no se reduce a la legalidad o a la calidad de ciudadano que estipula el marco constitucional. Por el contrario, la Ciudadanía Medioambiental es práctica, acción e intervención en la sociedad, de manera organizada y que pretende encontrar los mecanismos que provoquen cambios en los comportamientos de las personas, autoridades e industrias en relación a las interacciones entre éstas y la naturaleza, como también los contextos artificiales.

Desde luego, la esfera del poder político también da espacios para que la ciudadanía participe en los procesos de mejoras medioambientales. Existen mecanismos que posibilitan estos planos de acción, en donde los habitantes de una comuna o un barrio determinado pueden tomar cartas en el asunto. Aunque muchos pueden mirar con ojos sospechosos las iniciativas de carácter gubernamental cuando se trata del Medio Ambiente (razones para tales sospechas no faltan), siempre es bueno aprovechar tales oportunidades y espacios. Sobre todo cuando sabemos que son pocas las puertas y oportunidades que se abren en la actualidad para llevar a cabo una participación directa en la búsqueda de mejorías para nuestro medio ambiente.

Al respecto, la CONAMA señala lo siguiente:

“La participación ciudadana es una actividad esencial para avanzar en el mejoramiento de nuestra calidad de vida, a nivel local, regional y nacional. Está definida en la Ley de Bases del Medio Ambiente como un derecho de las personas y también como un deber, ya que en una sociedad democrática, el Estado y la ciudadanía se hacen corresponsables del cuidado del medio ambiente²¹¹.”

De esta forma, el Estado ha estructurado una batería de procesos y dispositivos de participación de la ciudadanía. A continuación se detallan tales espacios participativos:

Recuadro N° 28. Ámbitos de participación de la ciudadanía en materia medioambiental.

Ámbitos de Participación.	Características.
Sistema de Evaluación de Impacto Ambiental (SEIA)	<p>- <i>El SEIA es el conjunto de procedimientos que tiene por objeto identificar y evaluar los impactos ambientales que generará un determinado proyecto o actividad antes que se ejecute, permitiendo diseñar medidas que reduzcan los efectos negativos y fortalezcan los positivos. Parte importante de estos procedimientos se sustenta en la participación de los órganos de la administración del Estado con competencia ambiental que revisan los proyectos, así como en la participación ciudadana.</i></p> <p>- <i>Para el caso de los Estudios, el SEIA contempla un plazo de Participación Ciudadana que corresponde a los primeros 60 días del proceso, y cuyo objetivo es informar a la ciudadanía y recoger sus observaciones como otra fuente de información para la</i></p>

²¹¹ CONAMA. Óp. Cit. Pp. 3.

	<i>evaluación ambiental.</i>
Normas de Calidad Ambiental.	<p><i>- Son regulaciones dictadas por Decreto Supremos del Presidente de la República, que fijan las metas para la mantención o recuperación de la vida humana, de otras especies y de los ecosistemas o sus componentes.</i></p> <p><i>- Sirven como referencia para definir la existencia de una situación de contaminación. Deben cumplirse obligatoriamente y pueden ser aplicables en todo el país o en zonas específicas.</i></p>
Normas de Emisión.	<i>- Establecen la cantidad máxima autorizada para la emisión de un contaminante al aire, agua y del ruido, principalmente. Se mide desde la fuente emisora. Esta norma puede exigirse a todo el país y también en zonas específicas.</i>
Planes de Descontaminación y Prevención.	<i>- Una zona es declarada saturada de contaminación por Decreto Supremo cuando cualquier contaminante respecto del cual existe una norma, sobrepasa los índices establecidos en dicha regulación. En este caso, se debe elaborar un Plan de Descontaminación, en el cual se definan una serie de medidas destinadas a recuperar estándares ambientales de la zona saturada, de acuerdo a las Normas de Calidad Ambientales primarias y secundarias sobrepasadas.</i>
Fondo de Protección Ambiental.	<i>- Creado por la Ley de Bases del Medio Ambiente, este fondo concursable tiene como objetivo financiar total o parcialmente proyectos destinados a la protección o reparación del medio ambiente, la preservación de la naturaleza o la conservación del patrimonio</i>

	<i>ambiental.</i>
Acción por Daño Ambiental.	<p><i>- Es aquella acción judicial que tiene por objeto obtener la reparación del medio ambiente dañado.</i></p> <p><i>- Asimismo, la Ley establece que cualquier persona puede solicitar a la Municipalidad donde se desarrollen las actividades que causen daño al medio ambiente que la represente en el ejercicio de esta acción, de acuerdo a los procedimientos establecidos en dicha legislación.</i></p>
Educación Ambiental.	<i>- Como complemento a la participación formal, la Ley estipula que tanto la investigación como la educación ambiental son áreas clave en las cuales es necesario el aporte de la comunidad.</i>

Fuente: CONAMA.

36. La Ciudadanía Medioambiental en la Propuesta de Ajuste Curricular de Historia, Geografía y Ciencias Sociales para 7° y 8° año de Enseñanza Básica.

36.1. ¿Está presente la formación de la Ciudadanía Medioambiental en el Ajuste Curricular para 7° año Básico?

En lo que respecta a los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Propuesta de Ajuste Curricular para Historia y Ciencias Sociales en 7° año básico se puede decir que la formación de la ciudadanía medioambiental se encuentra presente de modo ‘indirecto’. ¿Qué significa esto? Significa que se pueden llevar a cabo procesos de inclusión de la formación de la ciudadanía medioambiental

en las clases a partir de los contenidos que se desarrollan y de los Objetivos Fundamentales propuestos para este nivel.

A modo de ejemplo, a partir del Objetivo Fundamental '*Comprender que el ser humano al habitar el planeta desarrolla procesos de adaptación y transformación del espacio geográfico*', los docentes pueden articular dispositivos de formulación participativa en los estudiantes, desde el punto de comprensión que nace desde la toma de conciencia, por parte de los estudiantes, de que los procesos agrícolas e industriales en gran escala deforestan y destruyen los ecosistemas que contienen a los recursos naturales de mayor interés para tales estructuras económicas. Desde esta perspectiva, los estudiantes comprenderán que el ser humano no solo adapta para su propio bien el espacio geográfico, sino que al buscar mecanismos de adaptación, las sociedades principalmente destruyen esos espacios.

Cuando se llega a este punto de comprensión, por parte de los estudiantes, se deben formular dinámicas que estimulen la participación investigativa y activa en tales problemáticas. Por ejemplo, investigar sobre los desastres naturales que han ocurrido en nuestro país en la última década, buscar responsables y organizar métodos de acción que tiendan a buscar soluciones, etc. Todo esto entendido desde la óptica que muestra al ser humano como alguien que se adapta y transforma el espacio geográfico, pero que también lo manipula y lo destruye.

Expresamente, este Objetivo Fundamental no nos lleva de manera directa a la formación de una ciudadanía ambientalmente responsable. Es, por lo tanto, misión y deber del profesor reinterpretar tal objetivo y moldearlo con el fin de lograr dinámicas concientes de formación ciudadana medio ambiental en sus estudiantes.

Ahora bien, el ajuste curricular de Historia, Geografía y Ciencias Sociales para 7° año básico, puntualmente en sus Contenidos Mínimos Obligatorios, da los siguientes aportes para la formación de la ciudadanía medioambiental:

En Primer lugar, el Contenido Mínimo Obligatorio *‘Identificación de los principales elementos del geosistema que permiten la vida humana’* aporta en que la formación de la ciudadanía medioambiental se presenta a través del aprendizaje de aquellos elementos naturales constitutivos de nuestro planeta. La ciudadanía medioambiental no se reduce únicamente a la participación activa en la búsqueda de soluciones a las problemáticas medioambientales. También, la ciudadanía medioambiental incluye estar en manejo de conceptos ambientales y geográficos.

En segundo lugar, el Contenido Mínimo Obligatorio *‘Descripción de las características básicas de la ciudadanía en la Antigüedad Clásica: la democracia ateniense y la organización republicana en Roma’*, permite una aproximación comparativa. ¿Existía en la Antigüedad Clásica la ciudadanía medioambiental? Como ya se ha señalado, los orígenes de la Educación Ambiental pueden remontarse hasta esta época, en la cual se establecen relaciones directas entre la sociedad y su contexto natural inmediato. El concepto de ciudadanía medioambiental no existía en la Antigüedad Clásica pero podemos encontrar puntos que nos indican de que si hay indicios sobre su aproximación en los escritos y formas de desarrollo educativos y participación en Atenas y Roma.

En tercer lugar, el Contenido Mínimo Obligatorio *‘Reconocimiento del legado de la noción de ciudadanía del mundo clásico’* aporta a la formación de la ciudadanía

medioambiental al comparar la evolución que ha tenido el concepto de ciudadano a través de las distintas épocas históricas.

Finalmente, el aporte del Contenido Mínimo Obligatorio '*Comparación entre los conceptos de ciudadanía, democracia, república e imperio entre el mundo clásico y la sociedad contemporánea*' se especifica en crear estructuras de comprensión y de concientización en los alumnos y alumnas que permitan clarificar el hecho de que ciudadanía no se reduce exclusivamente a una acción política, sino que la ciudadanía es acción, participación y organización dentro de la comunidad.

36.2. ¿Está presente la formación de la Ciudadanía Medioambiental en el Ajuste Curricular para 8° año Básico?

En lo que respecta a la presencia o no de la formación de la ciudadanía medioambiental en la propuesta de ajuste curricular para 8° año básico, analizando los Contenidos Mínimos Obligatorios y Objetivos Fundamentales, se puede señalar lo siguiente:

El Objetivo Fundamental '*Reconocer la influencia de los ideales de la Ilustración en la actual valoración de la democracia y de los derechos humanos*', nos entrega pautas para introducir y trabajar en el aula la formación de la ciudadanía medioambiental. ¿Cuáles pueden ser estas didácticas o metodologías para abordar tal temática?: Sin lugar a dudas, este Objetivo fundamental permite un acercamiento a la comprensión de una 'participación' activa dentro de la sociedad. ¿Se puede comprender una democracia sin que los ciudadanos tengan espacios de participación en los cuales exijan que se respeten sus derechos ambientales?

La ciudadanía medioambiental también es parte constituyente de la democracia. La ciudadanía medioambiental amplía la participación de los habitantes de un lugar determinado sobre asuntos locales de interés: por ejemplo, la creación de autopistas cerca de barrios, lo que perjudica la calidad de vida de estas personas, participación de la comunidad en los procesos de estructuración de planes reguladores en las comunas, etc.

En segundo lugar, encontramos la presencia de inclusión de la formación de ciudadanía medioambiental en el Objetivo Fundamental '*Comprender que los procesos históricos de la modernidad aceleran los procesos de transformación del espacio geográfico*'. ¿Cómo puede aportar este Objetivo Fundamental en la formación de la ciudadanía medioambiental?:

Como se ha mencionado, las sociedades, a través de las épocas históricas, modifican constantemente el espacio geográfico. Sin embargo, no se observan procesos organizativos medioambientales sino hasta pocas décadas atrás. ¿Es la ciudadanía medioambiental una calidad participativa propia de esta época? ¿Desde cuándo la ciudadanía empieza a exigir que se respeten sus derechos a vivir en un ambiente limpio y sin contaminación? De esta forma, los alumnos y alumnas pueden ir comprendiendo la emergencia de la ciudadanía medioambiental en el contexto del nacimiento de las sociedades industriales y del conocimiento.

En relación a los Contenidos Mínimos Obligatorios, el ajuste curricular aporta lo siguiente:

El Contenido Mínimo Obligatorio '*Caracterización de la nueva noción de ciudadano en el pensamiento político de fines del s. XVIII*', aporta en la comprensión

de los estudiantes, por medio de paralelismos, la visión ciudadana de la época en estudio e identificar las diferencias con la ciudadanía medioambiental de la época contemporánea.

CAPITULO III

DISEÑO METODOLOGICO

1. Enfoque Metodológico.

La presente investigación presenta como Objetivo General comprender las modalidades de implementación didáctica de la Ciudadanía Medioambiental en los textos escolares licitados para el año 2009 de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en 7° y 8° año básico. Atendido a lo anterior, se hace necesario responder la siguiente inquietud: ¿Qué enfoque de investigación presenta esta investigación?

El enfoque de investigación es de carácter **cualitativo** ya que éste estudio aborda una serie de interacciones sociales debido a que los textos escolares son diseñados y construidos por sujetos, que pueden ser entendidos como *'actores sociales'*. Estos posibilitan que la investigación no tenga una perspectiva cuantificable, por el contrario, la elaboración de los textos escolares, como de cualquier otro texto, se estructura en base a la subjetividad de los autores y, al mismo tiempo, aquellos son los que definen la información que dicho texto contendrá y emitirá.

Los autores no eligen al azar los contenidos o la información que se encuentra presente en los textos escolares. Esta información (contenidos, discursos) responden a ciertos intereses, motivaciones, luchas de poder, ideologías y subjetividades, que dan vida y forma al texto escolar. Por lo tanto, la investigación no pretende *'medir'* ni *'cuantificar'* algún fenómeno educativo. Pretende introducirse en las subjetividades, en lo oculto, lo no explícito, lo que subyace en la estructuración y creación de los textos escolares.

Refiriéndose al enfoque cualitativo, Hernández, Fernández y Baptista señalan lo siguiente:

“Con frecuencia se basa en métodos de recolección de datos sin medición numérica, como las descripciones y observaciones”²¹².

La investigación pretende comprender ‘*modalidades de implementación didáctica*’. Dicha comprensión nace a través del análisis de los textos escolares. Las construcciones didácticas que presentan los textos son creados por autores, los cuales, de una forma u otra, plasman, en dichos textos, subjetividades e ideologías.

En definitiva, el develar subjetividades, luchas de poder, conflictos de intereses, no puede ser abordado desde un esquema que ‘*mida*’ o ‘*cuantifique*’ aquellos fenómenos sociales que terminan por insertarse en lo ‘*oculto*’ del texto escolar.

Al respecto y profundizando en lo anterior, Strauss y Corbin señala que:

“Por investigación cualitativa entendemos cualquier tipo de investigación que produce resultados a los que no se ha llegado por procedimientos estadísticos u otro tipo de cuantificación. Puede referirse a investigaciones acerca de la vida de las personas, historias, comportamientos, y también al funcionamiento organizativo, movimientos sociales o relaciones e interacciones. Algunos de estos datos pueden ser cuantificados pero el análisis en sí mismo es cualitativo”²¹³.

Comprendemos que sacar a la superficie las modalidades de implementación didáctica corresponde a un análisis que hacemos sobre y desde los textos escolares y,

²¹² Hernández, Fernández y Baptista. ‘*Metodología de la Investigación*’. Editorial Mc Graw-Hill. México, 2007. Pp. 5.

²¹³ Strauss, Corbin. *En* Sandín, María Paz. ‘*Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*’. Editorial Mc Graw-Hill. México, 2003. Pp. 121.

en su profundidad, sobre las implicancias ocultas de su estructuración y desarrollo. Por lo tanto, la *'interpretación'* que hacemos sobre un punto específico de los textos escolares o de cualquier otro fenómeno educativo, en ningún caso, puede ser objeto de cuantificación. La interpretación tiene como fin la *'compresión'*, y, al respecto, Sandín señala lo siguiente:

“La investigación cualitativa es una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos”²¹⁴.

La naturaleza cualitativa de la investigación también radica en las formas en que nos introducimos en el desciframiento de la información (textos escolares) que puede ser leída como *'sacar a flote'* los significados implícitos de la creación de la textualidad. Lo cualitativo es, desde esta mirada, algo netamente interpretativo:

“Los seres humanos son animales únicos. Lo que los humanos dicen y hacen es derivado de cómo interpretan su mundo social. En otras palabras, la conducta humana depende del aprendizaje más que del instinto biológico. Estos (los humanos) comunican lo que aprenden a través de símbolos... La tarea del investigador, en éste contexto, estriba en captar la esencia de éste proceso para interpretar y captar el sentido atribuido a los diferentes símbolos”²¹⁵.

A través de lo anterior, podemos decir que el enfoque cualitativo de esta investigación es de carácter **interpretativo- hermenéutico**. ¿Qué significa aquello?

²¹⁴ Op. Cit. Pp. 123.

²¹⁵ Bergh, B.l. En Ruiz Olabuénaga, *'Metodología de la Investigación Cualitativa'*. Universidad de Deusto. España. 1999. Pp. 15.

Significa que la investigación, al momento de comprender las modalidades de implementación didáctica de la Ciudadanía Medioambiental en los textos escolares investigados, intentará develar lo implícito y oculto que presentan los textos escolares. Ya se mencionó que todo texto responde se estructura y se crea a partir del resultado de negociaciones, luchas de intereses, visiones ideológicas contrapuestas, subjetividades implícitas, pero que en la '*superficie*', lo '*explícito*', lo que a '*primera vista*' muestra el texto, no corresponde o no señala tales fenómenos.

La interpretación hermenéutica es la estructura teórica que permite develar esos significados ocultos, mostrarlos a la luz y, de este modo, posibilitar una comprensión más profunda de las implicancias del texto escolar en lo que concierne a las modalidades de implementación didáctica de la Ciudadanía Medioambiental.

¿Por qué el texto escolar llama a desarrollar ciertas actividades y otras no?, ¿Qué contenidos de la educación ambiental son incluidos y otros marginados?, Si es así, ¿Por qué son marginados?, ¿Qué funciones específicas promueve el texto escolar en la apropiación de la Ciudadanía Medioambiental por parte de los alumnos y alumnas? Todas estas interrogantes y otras más pueden ser analizadas y comprendidas a través de la metodología interpretativa hermenéutica, la cual se introduce en el centro mismo de lo oculto y lo implícito de los textos escolares investigados.

Sandín señala que:

“La hermenéutica no se preocupa tanto por la intención del actor, sino que toma la acción como una vía para interpretar el contexto social del significado más amplio en el que está inmersa”²¹⁶.

Las modalidades de implementación didáctica de la Ciudadanía Medioambiental en los textos escolares investigados pueden ser comprendidas como las ‘acciones’ que desarrollaron los autores de aquellos textos, las cuales permitirán comprender el contexto en las cuales fueron desarrolladas. En este sentido, la investigación ‘interpretará’ los discursos didácticos que nos presentan los dos textos escolares en estudio.

2. Tipo de Investigación.

Esta investigación tiene como finalidad comprender las modalidades de implementación didáctica de la Ciudadanía Medioambiental en los textos escolares licitados de Historia, Geografía y Ciencias Sociales del año 2009 para 7° y 8° año básico.

Podemos decir que el tipo de investigación es **exploratoria** ya que el Objetivo General de la investigación se inserta dentro de un área educativa poco estudiada en nuestro país, lo cual queda confirmado con las escasas publicaciones e investigaciones que se han realizado en el ámbito nacional. Esta afirmación cobra fuerza al momento de dirigirnos hacia la lectura del Marco Referencial de este trabajo, el cual revela que las investigaciones educativas sobre textos escolares de Historia y la presencia en ellos de la Educación Ambiental o Ciudadanía

²¹⁶ Sandín, María Paz. Op. Cit. Pp. 60.

Medioambiental, específicamente la investigación sobre la visualización de estructuras didácticas en los textos escolares que posibiliten la formación de la ciudadanía medioambiental, son limitados.

La siguiente cita afirma lo anteriormente señalado:

“Los estudios exploratorios se efectúan, normalmente, cuando el objetivo es examinar un tema o problema de investigación poco estudiado o que no haya sido abordado antes”²¹⁷.

Junto a lo anterior, esta investigación trabajará en analizar los discursos que presentan los textos escolares licitados del año 2009 de Historia, Geografía y Ciencias Sociales para 7° y 8° año básico con respecto a la Ciudadanía Medioambiental, como también el tratamiento de los contenidos, las actividades y la guía docente de aquellos textos, lo que también viene a apoyar el carácter exploratorio de esta investigación ya que son temáticas que han sido estudiadas o abordadas de manera muy limitada por la investigación educativa del país.

Al mismo tiempo, obtenemos que el diseño de investigación también presenta la característica de **no experimental del tipo transeccional**. ¿A que nos referimos cuando hablamos de una investigación no experimental?

“Lo que hacemos en la investigación no experimental es observar fenómenos tal y como se dan en su contexto natural, para después analizarlos. En un estudio no experimental no se construye ninguna situación, sino que se observan situaciones ya existentes, no provocadas intencionalmente por el investigador”²¹⁸.

²¹⁷ Hernández, Fernández y Baptista. Op. Cit. Pp. 115.

²¹⁸ *Ibíd.* Pp. 450.

Esta investigación analizará la presencia, en el tratamiento de los contenidos, actividades y guía docente, de la Ciudadanía Medioambiental. Junto a esto se develará los significados implícitos y explícitos que otorga el Ajuste Curricular de Historia, Geografía y Ciencias Sociales y los textos escolares y guía docente a la Ciudadanía Medioambiental, como también las vinculaciones de las temáticas medioambientales propuestas en los ajustes curriculares de 7° y 8° año básico con los textos escolares mencionados. A esto se agrega que se pretende sacar a la superficie las propuestas didácticas para la apropiación de la Ciudadanía Medioambiental por parte de los alumnos y alumnas, ya sean, planteamientos, estrategias de aprendizajes, objetivos de aprendizajes, estrategias de evaluación, vinculaciones con la realidad, etc.

Lo anterior es necesario mencionarlo ya que todos los análisis de los textos y de las guías docentes se llevarán a cabo desde su propio contexto, es decir, desde los mismos textos escolares y las mismas guías docentes, sin llevar a cabo modificaciones que alteren su realidad.

Se agrega también que el diseño no experimental es **transeccional** ya que los textos escolares y las guías docentes se recolectarán en un solo momento, en un tiempo determinado y limitado teniendo en consideración los plazos de realización de esta investigación.

3. Selección de Muestras.

Las muestras para esta investigación corresponden a los textos escolares de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de 7° y 8° año básico licitados por el Ministerio de Educación para el año 2009 y sus respectivas Guías Didácticas para el Profesor.

Los autores de ambos textos escolares son Victoria Silva Villalobos y Fernando Ramírez Morales. La editorial que diseña los textos escolares es Mare Nostrum.

Los autores de las Guías Didácticas para el Profesor de 7° y 8° básico son Claudia Miranda Montero y Victoria Silva Villalobos. La editorial corresponde a Mare Nostrum.

Las Unidades de Análisis son cuatro. La primera Unidad de Análisis corresponde a la Unidad número 7 titulada *'Historia y Naturaleza'* perteneciente al texto licitado del año 2009 de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de 7° año básico que va desde la página 174 a 192. Esta Unidad de análisis se divide en dos subunidades de contenidos:

1. *'El Medio Ambiente'*.
2. *'Una historia de relaciones sociedad-naturaleza'*.

La elección de esta Unidad de Análisis radica en que en ella podemos encontrar de manera detallada y explícita algunos fundamentos de la Educación Ambiental y la Ciudadanía Medioambiental. En esta Unidad de 7° año básico, se plasma, más que en cualquier otro texto de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de 1° a 8° año básico, la presencia de Educación Ambiental y la *'carga ecológica'* que

pretende el Ajuste Curricular en los contenidos de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Esta es una Unidad netamente *'ecológica'* que pretende *'concientizar'* a los alumnos y alumnas de la realidad medioambiental nacional y global.

Por lo tanto, a través de esta Unidad de Análisis se pueden llevar a la superficie los significados de Educación Ambiental y Ciudadanía Medioambiental que tiene el Ministerio de Educación. ¿Qué importancia tiene para el Ministerio de Educación y específicamente para el Estado chileno la Educación Ambiental y la formación en sus estudiantes de una Ciudadanía Medioambiental? A través del análisis e interpretación de esta Unidad de Análisis podemos *'sacar a flote'* aquella importancia y significados que nacen desde la esfera del poder político.

La segunda Unidad de Análisis es la Unidad número 6 titulada *'La Revolución Industrial'* y que pertenece al texto licitado de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de 8° año básico para el año 2009. Esta Unidad de Análisis empieza en la página 146 y termina en la página 173, dividiéndose en seis subunidades:

1. *¿'Cómo entendemos la Revolución Industrial?'*
2. *¿'Cómo eran las sociedades pre-industriales?'*
3. *'Antecedentes de la Revolución Industrial'.*
4. *'La Primera Revolución Industrial'*
5. *'La Segunda Revolución Industrial'*
6. *'Chile y la Revolución Industrial'.*

Se elige esta Unidad de Análisis porque en 8° año básico la Unidad *'La Revolución Industrial, sus proyecciones económicas, sociales y geográficas'*, señalada en el Ajuste Curricular de Historia, Geografía y Ciencias Sociales tiene,

dentro de sus Contenidos Mínimos Obligatorios, el contenido denominado *‘Identificación de proyecciones de la Revolución Industrial en la sociedad contemporánea: calentamiento global, desigualdad en el desarrollo, desarrollo científico y tecnológico’*.

Junto a esto, el Objetivo Fundamental número diez, señalado en la propuesta de Ajuste Curricular señala que los alumnos y alumnas deben *‘Comprender que los procesos históricos de la modernidad aceleran los procesos de transformación del espacio geográfico’*²¹⁹.

El Contenido Mínimo Obligatorio de esta Unidad de Análisis como también su Objetivo Fundamental, permiten acercarnos a los significados e importancia de la Educación Ambiental por parte de Estado a través del Ministerio de Educación y la implementación de la Ciudadanía Medioambiental en las aulas escolares. Dicho Contenido y Objetivo nos llevan hacia una aproximación sobre Educación Ambiental, lo que también puede significar ver la vinculación que hay entre el Ajuste Curricular y el texto escolar sobre la temática investigada.

En definitiva, también se eligen estos textos escolares porque están diseñados con los Contenidos Mínimos Obligatorios que nacen desde la propuesta de Ajuste Curricular de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, a diferencia de los textos de educación media que todavía no presentan la inclusión del Ajuste Curricular.

²¹⁹ MINEDUC. *‘Propuesta de Ajuste Curricular de Historia, Geografía y Ciencias Sociales’*. Consejo Superior de Educación. Junio 2009. Pp. 20.

La tercera y cuarta Unidad de Análisis corresponden a las Unidades de Aprendizajes respectivas, correspondientes a las Guías Didácticas para el Profesor de 7° y 8° básico en Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

¿Qué ámbitos se analizarán en dichas unidades? A continuación se detallan los ámbitos de análisis que están presentes en las unidades estudiadas, ya sea para los textos escolares de 7° y 8° año básico como para las guías docentes.

Recuadro N° 29. Ámbitos de análisis de las Unidades de Aprendizaje estudiadas.

Tratamiento de los Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> - Visuales. - Escritos. - Desarrollo de conceptos y habilidades. - Entrada de Unidad. - Síntesis. - Fuentes.
Actividades.	<ul style="list-style-type: none"> - Actividad inicial. - Autoevaluación. - Métodos y técnicas. - Proyectos de investigación.

Fuente: Elaborado por el autor.

4. Tipo de muestreo.

En esta investigación el tipo de muestreo corresponde al **intencional u opinativo** ya que fue el investigador quién seleccionó en forma directa los elementos presentes en la muestra que participarán en el presente estudio. Se buscó en forma deliberada aquellos elementos (textos escolares, unidades de análisis, contenidos, actividades didácticas) que permiten facilitarnos el estudio y, al mismo tiempo,

obtener resultados e información más válida. Los textos escolares fueron elegidos de manera intencionada, lo mismo que las unidades que serán analizadas.

5. Técnicas de Análisis para la Investigación de Textos Escolares.

A continuación se presentan las técnicas de análisis para la investigación en torno a textos escolares.

5.1 El análisis de Contenido.

Debido a las características que presenta esta investigación, la cual pretende comprender las modalidades de implementación didáctica de la Ciudadanía Medioambiental en los textos escolares licitados de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de 7° y 8° año básico del año 2009 y sus respectivas Guías Didácticas para el Profesor, la técnica pertinente corresponde al **Análisis de Contenido**.

¿A qué nos referimos con Análisis de Contenido? Klaus Krippendorff señala la siguiente definición:

“El análisis de contenido es una técnica de investigación destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse en su contexto”²²⁰.

A esto agrega que su finalidad es:

“Proporcionar conocimientos, nuevas intelecciones, una representación de los ‘hechos’ y una guía práctica para la acción. Es una herramienta”²²¹.

²²⁰ Krippendorff, Klaus. *‘Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica’*. Paidós Comunicación. Buenos Aires, 1997. Pp. 28.

Los textos escolares presentan ciertos contenidos, los cuales pueden ser entendidos como la *'información'* que los alumnos y alumnas deben aprender en un nivel y subsector específico y que el docente debe *'entregar'* a sus estudiantes, como también se presentan registros visuales, discursos pedagógicos, métodos de aprendizajes, valores (explícitos e implícitos), ideologías y reproducción socio-cultural, que la mayoría de las veces no es visible pero que puede descubrirse y exponerse en la *'superficie textual'* a través del Análisis de Contenido.

Los textos escolares corresponden a creaciones comunicativas ya que su contenido es *'emitido'* por medio de la observación y lectura de tal herramienta pedagógica y *'consumido'* por profesores y alumnos. En el caso de los textos escolares es el Estado, a través del Ministerio de Educación, quién emite significados, valores y perspectivas sobre qué es educación, su finalidad y perspectivas de contenidos, entendiendo que los textos escolares hacen una apropiación y lectura de los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios diseñados y estructurados por la esfera de poder político-estatal.

Éste elemento comunicativo (el texto escolar) se encuentra inserto en el mundo social, del cual puede hacer una o varias lecturas de la realidad educativa: el texto escolar presenta ideologías, creencias, luchas de poder, recursos económicos y disputas políticas. Podemos decir que los textos escolares llegan a representar la visión dominante dentro del sistema escolar.

Es por esto que mediante el Análisis de Contenido que se presentan en los textos escolares estudiados por esta investigación podemos *'sacar a flote'* las

²²¹ *Ibíd.*

implicancias que existen en nuestro sistema educativo sobre la implementación, sus formas y características discursivas de la Ciudadanía Medioambiental.

Bernard Berelson se refiere al análisis de contenido de la siguiente forma:

“El Análisis de Contenido es una técnica para estudiar y analizar la comunicación de una manera objetiva, sistemática y cuantitativa. El Análisis de Contenido puede ser aplicado virtualmente a cualquier forma de comunicación: programas televisivos o radiofónicos, artículos de prensa, libros, poemas, conversaciones, pinturas, discursos, cartas, melodías, reglamentos, etc.”²²².

A esto, José Luís Piñuel agrega que:

“El Análisis de Contenido no debe perseguir otro objetivo que el de lograr la emergencia de aquel sentido latente que procede de las prácticas sociales y cognitivas que instrumentalmente recurren a la comunicación para facilitar la interacción que subyace a los actos comunicativos concretos y subtiende la superficie material del texto”²²³.

El Análisis de Contenido, para esta investigación, radica en la interpretación hermenéutica que se lleva a cabo sobre los textos escolares de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de 7º y 8º año básico junto con sus respectivas guías docentes y desde ahí poder develar los significados, vinculaciones y propuestas didácticas sobre la Ciudadanía Medioambiental . José Ignacio Ruiz Olabuénaga expresa a continuación:

²²² Hernández, Fernández y Baptista. Op. Cit. Pp. 483.

²²³ Piñuel Raigada, José Luís. ‘*Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido*’. Estudios de Sociolingüística. Universidad Complutense de Madrid, 2002. Pp. 4.

“El análisis de contenido no es otra cosa que una técnica para leer e interpretar el contenido de toda clase de documentos, más concretamente (aunque no exclusivamente) de los documentos escritos”²²⁴.

La lectura de los textos escolares corresponde a la ‘*recogida de información*’ desde la cual se procede a realizar un desglose completo de la Unidades de Análisis, para luego así poder crear Categorías de Análisis que nos darán la pauta para poder llevar a cabo el Análisis de Contenido de las Unidades seleccionadas.

5.2. El Análisis Crítico del Discurso.

Tal como se ha señalado durante el Marco Referencial, existen visiones críticas sobre el texto escolar, las cuales posibilitan la formulación de alternativas sobre el uso de aquel dispositivo educativo, su análisis y posicionamiento ideológico entre otros factores de estudio. En líneas generales, aquellas visiones críticas sobre los textos escolares apuntan a tres características implícitas de aquellas:

1. El texto escolar como dispositivo de control.
2. El texto escolar como dispositivo de vigilancia.
3. El texto escolar como dispositivo de reproducción cultural.

Se puede observar que desde las visiones críticas el texto escolar es, en definitiva, una estructura que posee definiciones y funciones propias: control, vigilancia y reproducción.

Dentro del Marco Referencias se han caracterizado y explicado cada esfera analítica de las visiones críticas en torno al texto escolar, por lo que desde el Diseño

²²⁴ Ruiz Olabuénaga. Op. Cit. Pp. 192.

Metodológico sólo se abordará la herramienta teórica crítica que puede complementar tales visiones desde al análisis de los discursos implícitos (ocultos) de los textos escolares, es decir, el **Análisis Crítico del Discurso (ACD)**.

Teun A. Van Dijk señala que el Análisis Crítico del Discurso (ACD) es:

“Un tipo de investigación sobre el discurso que estudia primariamente el modo en que el abuso de poder social, el dominio y la desigualdad son practicados, reproducidos, y ocasionalmente combatidos, por los textos y el habla en el contexto social y político. El Análisis Crítico del Discurso, con tan peculiar investigación, toma explícitamente partido, y espera contribuir de manera efectiva a la resistencia contra la desigualdad social”²²⁵.

Podemos entender que los texto escolares son construcciones teóricas e intelectuales que no son neutrales: por un lado vienen a representar la visión que existe, en este caso de la Historia, Geografía y las Ciencias Sociales (donde incluimos la importancia del Estado hacia la ciudadanía medioambiental), desde la esfera del poder estatal, y por otro, colaboran en los procesos de reproducción cultural al emitir los conocimientos que se tienen por ‘válidos’ y ‘objetivos’ sin dejar cabida a ideologías o posicionamientos de la realidad social e histórica alternativos.

Es por esto que el Análisis Crítico del Discurso sirve para develar aquellas significaciones ocultas que hay sobre educación, como también sirve para poner en la superficie los ‘aparentes’ roles que pueden tener los textos escolares en la creación de la desigualdad cultural, el control-vigilancia y la apropiación, por parte de profesores

²²⁵ Van Dijk, Teun A. ‘El Análisis Crítico del Discurso’. Revista Anthropos, 186. Barcelona. 1999. Pp. 23.

y estudiantes, de una enseñanza ‘objetiva’ y ‘oficial’. Mediante esta técnica de análisis crítico discursivo se puede llegar a comprender cuáles son los supuestos ocultos que hay detrás de ciertos contenidos o de determinados diseños pedagógicos insertos en los textos escolares.

La reproducción social, económica y cultural, la dominación económica y social, el control y vigilancia de los estudiantes y profesores se inserta en la educación por medio del discurso: en esta investigación se analizan dos tipos de discursos, los textos escolares y los Objetivos Fundamentales-Contenidos Mínimos Obligatorios expresado en el Ajuste Curricular de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. De este modo, el Análisis Crítico del Discurso analiza los supuestos nacidos desde los grupos dominantes (esfera estatal) en torno a educación, currículo, contenidos histórico-ambientales y que se plasman en los textos escolares y CMO-OFV.

Van Dijk lo enfatiza:

“El Análisis Crítico del Discurso está relacionado con el poder y el abuso de poder y cómo estos son producidos y reproducidos por el texto y el habla. El Análisis Crítico del Discurso se enfoca en los grupos e instituciones dominantes y en la forma en la que estos crean y mantienen la desigualdad social por medio de la comunicación y el uso de la lengua”²²⁶.

Entendemos al Estado como una estructura política dominante, la cual ejerce tal dominación a través de la educación y la reproducción de ciertos contenidos

²²⁶ Van Dijk, Teun A. ‘Discurso y Dominación’. Universidad Nacional de Colombia. Sede Bogotá. Facultad de Ciencias Humanas. Grandes Conferencias de Ciencias Humanas. N° 4, Febrero de 2004. Pp. 7.

‘oficiales’ y ‘válidos’, los cuales son plasmados finalmente en los textos escolares y aulas. ¿Son finalmente los textos escolares y los CMO-OFV dispositivos de dominación que permiten la desigualdad social y reproducen el conocimiento que sólo emerge desde éste segmento de población? Mediante el Análisis Crítico del Discurso podremos llegar a una aproximación que de señales sobre tales supuestos.

5.3 Categorías de Análisis.

Para lograr la finalidad de esta investigación (comprender las modalidades de implementación de la ciudadanía medioambiental en los textos escolares licitados para el año 2009 de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en 7° y 8° año básico) y sus respectivas Guías Didácticas para el Profesor, se hace necesario crear Categorías de Análisis para así llevar a cabo el proceso de Análisis de Contenido y el Análisis Crítico del Discurso, ambos para los textos anteriormente mencionados, sus guías docentes y el Ajuste Curricular de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de 7° y 8° año básico.

Cada Categoría de Análisis está constituida por subunidades que la conforman y estructuran.

5.3.1. Significados de Ciudadanía Medioambiental.

5.3.1.1. Trabajo conceptual de *entorno natural*.

Esto se refiere a las formas que emplea el texto escolar, dentro de la Unidad de Aprendizaje 7 de séptimo año básico, la Unidad de Aprendizaje 6 de octavo año básico y la guía docente de ambos cursos, para referirse al concepto de *entorno*. En

este sentido, el concepto de entorno es de suma importancia para comprender las dinámicas de aprendizajes y el trabajo de la Educación Ambiental y la Ciudadanía Medioambiental dentro y fuera del aula escolar. Puntualmente, se analizará el trabajo conceptual de entorno natural, ya que dicha estructura geográfica es la que se mantiene en constante interacción con la sociedad.

La Ciudadanía Medioambiental busca, actúa y lucha por mejorar la calidad de los entornos naturales, sean estos locales y globales, que es donde en definitiva se puede observar la influencia directa y transformación que ha sufrido por las acciones del ser humano.

Los alumnos y alumnas en algún instante están en contacto con los entornos naturales, esto depende de dónde estén sus hogares o, en definitiva, depende de dónde habiten. Los establecimientos escolares se insertan dentro de algún entorno específico, que puede ser cultural, económico, urbano, tecnológico, rural, etc. Sin embargo, lo que interesa a esta investigación es el entorno natural, es decir, los espacios que no han tenido mayor intervención humana o no han sido modificados de manera radical por la acción tecnológica que han creado las diversas sociedades que han habitado ese espacio específico, espacios sin profundas intervenciones antrópicas.

Dentro de los postulados principales de la Educación Ambiental y la Ciudadanía Medioambiental está el preservar los entornos naturales, protegerlos, cuidarlos, evitando la acción devastadora de la sociedad. Es por esto que se hace necesario analizar cómo en la Unidad de Aprendizaje 7 de 7° año básico, la Unidad de aprendizaje 6 de 8° año básico y las respectivas guías docentes, trabajan este

concepto fundamental para la formación de actitudes responsables con el medioambiente.

Junto a esto, dentro de los Objetivos Fundamentales del Ajuste Curricular para 8° año básico señalan lo siguiente:

“Comprender el impacto que la Revolución Industrial ha tenido sobre la estructura social, el desarrollo tecnológico y el espacio geográfico e identificar proyecciones de estas transformaciones en la sociedad contemporánea”; y, *“Comprender que los procesos históricos de la modernidad aceleran los procesos de transformación del espacio geográfico”*²²⁷.

La Unidad de Aprendizaje que se analizará en 8° año básico corresponde a la N° 6, titulada, *La Revolución Industrial*. Se observa que en dicha Unidad de Aprendizaje se trabaja con la comprensión de las modificaciones que ha tenido la acción tecnológica humana sobre los entornos naturales, entendida como transformación del espacio geográfico. En este sentido, el texto escolar de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de 8° año básico, a través de la Unidad de Aprendizaje N° 6, debiera trabajar con el concepto de entorno natural, ya que es este el que ha sido transformado y modificado gracias a la acción tecnológica, es decir, el uso de tecnología por parte de aquella sociedad industrializada.

¿Está presente el trabajo conceptual de entorno natural en dicha Unidad de Aprendizaje? ¿Estimula a los estudiantes a indagar sobre este concepto y sus múltiples transformaciones producto de la actividad humana en esta época histórica

²²⁷ MINEDUC. *Propuesta de Ajuste Curricular, Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios. Historia, Geografía y Ciencias Sociales*. Marzo, 2009. Pp. 23.

específica? Estos son los puntos que necesitan ser analizados en los textos escolares, por medio de las Unidades de Aprendizajes, para observar y comprender el trabajo conceptual de entorno natural.

También en las guías docentes de 7° y 8° año básico, en sus respectivas Unidades dentro de estas, se indagarán los trabajos conceptuales en relación a entornos naturales, para así llegar a una comprensión global de las implicancias que promueve la guía docente sobre este concepto y su apropiación por parte de los docentes.

5.3.1.2. Trabajo conceptual de *Medioambiente*.

Se pretende develar el trabajo conceptual que hay sobre medioambiente en el texto escolar, específicamente en la Unidad de Aprendizaje 7 de 7° año básico y en la Unidad de Aprendizaje 6 de 8° año básico, junto a sus respectivas guías docentes. En este sentido, la comprensión, por parte de los alumnos, alumnas y docentes, de medioambiente es de suma importancia para llevar a cabo la formación de la Ciudadanía Medioambiental y el trabajo de la Educación Ambiental, dentro y fuera del aula.

El texto escolar debe ser capaz de entregar un trabajo conceptual claro sobre este concepto, señalando sus orígenes y todo el conjunto de interacciones que la estructuran. El trabajo de éste concepto en el texto escolar es muy importante ya que a través de él se originan los procesos de Educación Ambiental y Ciudadanía Medioambiental. Junto a esto, el concepto de medioambiente es el paso inicial básico para formar conciencia ambiental en los alumnos y alumnas.

5.3.1.3. Trabajo conceptual de *Ciudadanía Medioambiental*.

¿Qué concepto de Ciudadanía Medioambiental utiliza la Unidad de Aprendizaje estudiada? ¿Es explícita esta definición? O ¿la Ciudadanía Medioambiental se manifiesta y se trabaja bajo conceptos implícitos, no latentes? El texto escolar, quizás, no señale una definición clara, precisa y puntual sobre Ciudadanía Medioambiental, pero es posible descifrar la definición que hace el texto escolar, a través de su discurso, sobre esta a través de las formulaciones de conciencia, participación y acción que, posible o no, formula a los estudiantes en sus interacciones con los entornos naturales.

Se busca descubrir cómo se define Ciudadanía Medioambiental, qué discurso presenta el texto escolar sobre tal concepto, si es que hay una definición clara y explícita o si, por el contrario, tal definición no existe pero es posible llegar a ella a través del análisis de actividades, de las estrategias de aprendizajes, métodos y técnicas o desarrollo de conceptos y habilidades.

El análisis del concepto de Ciudadanía Medioambiental permite visualizar la importancia que expresa el texto escolar a la formación de tal ciudadanía en los alumnos y alumnas y, de esta forma, comprender sí para el Ministerio de Educación tiene validez incluir este tipo de conocimiento y formación de conciencia en los estudiantes del país.

5.3.1.4. Relaciones entre *Escuela y Entorno Natural*.

Se quiere identificar y descubrir si es que el texto escolar estimula y permite, en los estudiantes y docentes, trabajar en las diarias y múltiples interacciones que hay entre la escuela y el entorno natural en que esta se encuentra inserta. ¿Permite tensionar a los estudiantes en el sentido de las acciones y actitudes que tiene la escuela en relación a ese entorno específico? ¿Mantiene un cuestionamiento activo o, por el contrario, hay pasividad en la ayuda para comprender estas relaciones escuela-entorno natural? ¿Hay actividades que permitan descubrir estas relaciones?

Se comprende que las Escuelas pueden o no insertarse dentro de un entorno natural. En este sentido, se piensa que el texto debe presentar actividades que relacionen a la Escuela con el entorno natural, ya sea mediante acciones directas (campañas de reciclajes, actividades que permitan tomar conciencia sobre los peligros de la flora y fauna cercana a la Escuela, trabajos al aire libre, etc.) o sólo dentro del aula, pero permitiendo que los alumnos y alumnas tomen conciencia de la realidad medioambiental que presente en entorno natural que está en directa relación con un determinado centro escolar.

5.3.2. Propuestas didácticas para la apropiación de la Ciudadanía Medioambiental.

5.3.2.1. Planteamientos didácticos para la apropiación de la Ciudadanía Medioambiental.

En esta categoría de análisis se pretende investigar y sacar a luz los mecanismos y formas didácticas que presentan las Unidades de Aprendizajes estudiadas, para estructurar, en los estudiantes y docentes, la Ciudadanía

Medioambiental y que también puede ser leída y entendida como *apropiación de contenidos medioambientales*.

¿De que maneras trabajan los contenidos referidos al medioambiente y la Ciudadanía Medioambiental los textos escolares y las guías docentes? En este sentido, se analizarán las actividades propuestas por los textos escolares y guías docentes, como también todo el diseño pedagógico de los mismos: imágenes y actividades de aprendizajes.

Cada Unidad de Aprendizajes y ambas guías docentes presentan una estructura determinada que dice relación con los mecanismos y formas en los contenidos son tratados de manera didáctica, es decir, las formas en que el conocimiento es entregado a los estudiantes. Es por esto que es necesario investigar el plano didáctico de cada Unidad de Aprendizaje y las correspondientes guías docentes y, de esta forma, poder visualizar aquellos mecanismos pedagógicos que facilitan o posibilitan la apropiación de la Ciudadanía ambiental por parte de los estudiantes.

5.3.2.2. Objetivos de Aprendizajes de la Ciudadanía Medioambiental.

¿Qué busca el texto escolar que aprendan los estudiantes? ¿Cuáles son los valores, conceptos y procedimientos que los alumnos y alumnas deben incorporar sobre Ciudadanía Medioambiental? El texto escolar, de manera explícita o implícita, y las guías docentes, mediante las mismas formas, entregan pautas que nos indican lo que deben aprender y apropiarse los estudiantes. ¿Qué finalidad tiene que los estudiantes tengan conciencia y actúen frente a las problemáticas medioambientales actuales que les afectan de manera directa?

5.3.2.3. Estrategias de aprendizajes de la Ciudadanía Medioambiental.

Esta categoría de análisis busca introducirse y exponer los planteamientos, dinámicas y mecanismos que utilizan las Unidades de Aprendizajes y las guías docentes para lograr en los estudiantes los aprendizajes relacionados con Ciudadanía Medioambiental. El diseño pedagógico de los textos escolares expone determinadas estrategias a lo largo del tratamiento de las Unidades de Aprendizajes. El descubrir y sacar a flote dichos mecanismos didácticos y pedagógicos que posibiliten y permitan el aprender sobre Ciudadanía Medioambiental y el apropiarse de conceptos, formar valores y estructurar procedimientos medioambientales, corresponde a un proceso de análisis del discurso que presentan las Unidades de Aprendizajes abordadas. ¿De qué forman actúan esas estrategias de aprendizajes en los estudiantes?, ¿Buscan que los alumnos y alumnas se relacionen de manera directa con lo entorno naturales? ¿Llaman a la acción o a la pasividad? ¿Existe un equilibrio entre manejo de conceptos y apropiación de mecanismos y actitudes-valores que permitan fortalecer la Ciudadanía Medioambiental?

En este sentido, las estrategias de aprendizajes también toman en consideración no solo las dinámicas relacionadas con actividades intra-aula, sino también el juego de imágenes que el texto presenta, cuadros estadísticos, síntesis y fuentes. Toda una batería de procedimientos que tiene como finalidad inculcar en los estudiantes la Ciudadanía Medioambiental y promover cambios en sus actitudes con respecto a los entornos naturales en los cuales ellos y ellas desenvuelven diariamente sus vidas.

5.3.2.4. Estrategias de Evaluación de la Ciudadanía Medioambiental.

Tiene relación con los métodos y formas en que el texto escolar evalúa los aprendizajes de los estudiantes. De esta forma, se debe investigar sobre las estrategias de evaluación en el sentido si pertenecen a evaluaciones, autoevaluaciones o ambas. Las estrategias de evaluación permiten comprender las formas en que las Unidades de Aprendizajes intentan afianzar y hacer sólidos los conocimientos, en los estudiantes, sobre Ciudadanía Medioambiental y, al mismo tiempo, nos dan pautas para verificar en nivel de apropiación conceptual, procedimental y actitudinal que han adquirido los alumnos y alumnas.

5.3.2.5. Vinculaciones con la realidad ambiental

Aquí se intenta clarificar si el texto escolar permite que los estudiantes desarrollen capacidades conceptuales, procedimentales y actitudinales que les permitan trabajar desde la óptica relacional con el entorno en el cual ellos se desenvuelven diariamente. Esto quiere decir, buscar los mecanismos que se articulan en los discursos de los textos escolares y que permiten que los estudiantes puedan comprender su realidad ambiental local y global.

Se analizará si los textos presentan discursos que puedan ser utilizados por los estudiantes para poder ubicarse dentro de un contexto natural determinado y, desde ahí, llegar a la comprensión de su realidad ambiental.

CAPITULO IV
ANALISIS

1. Análisis de la Unidad de Aprendizaje 7 ‘Historia y Naturaleza’ del Texto para el Estudiante de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de 7° básico.

1.1. Significados de ‘Ciudadanía Medioambiental’.

1.1.1 Trabajo conceptual de ‘Entorno Natural’.

En la presente sección se pretende señalar las formas en que el Texto escolar, a través de la Unidad de Aprendizaje 7 ‘Historia y Naturaleza’, trabaja el concepto de ‘entorno natural’. El concepto de *entorno natural* es fundamental para abordar la comprensión de la Ciudadanía Medioambiental y, de esta forma, poder introducirla en las prácticas docentes. Junto a esto, el análisis de la presencia de dicho concepto nos permitirá apreciar qué nivel de importancia muestra la Unidad de Aprendizaje con respecto a las modificaciones realizadas por las sociedades sobre la naturaleza, entendiendo que las sociedades modifican en todo momento los entornos naturales.

A través de la lectura de esta Unidad de Aprendizaje es posible sacar a la superficie el trabajo conceptual sobre ‘entorno natural’ que presenta este texto escolar. Aunque no se puntualiza el término o concepto de ‘entorno natural’, la Unidad de Aprendizaje seleccionada utiliza un sinónimo para este concepto y que corresponde al término ‘medio natural’. ‘Entorno’ y ‘Medio’, en definitiva, se refieren a lo mismo y que corresponde al espacio en donde se inserta la vida diaria de los seres humanos, flora y fauna. En este sentido, el trabajo conceptual de ‘entorno natural’ queda explícito en esta Unidad de Aprendizaje a través de su equivalente metodológico ‘medio’.

No se presenta, a lo largo de toda esta Unidad de Aprendizaje, una definición precisa, como un *'diccionario'*, de lo que significa el concepto de *'entorno natural'* o *'medio natural'*. El trabajo, con dicho término, y sus significados son más bien relacionados con los fenómenos que en él ocurren por medio de la influencia de los seres humanos y las múltiples sociedades que, a través de los siglos, han habitado tal espacio. De esta forma, la Unidad de Aprendizaje seleccionada para el presente estudio utiliza las siguientes nomenclaturas para referirse a las relaciones existentes entre sociedad y entorno: medio, medio ambiente, medio natural, ecosistemas y artificialización del paisaje.

A modo de ejemplo, se puede señalar lo siguiente:

“Los ecosistemas de montañas sufren la erosión del suelo y la pérdida acelerada de vida vegetal y animal.

Por la pérdida de fertilidad de los suelos, los desiertos se están extendiendo”²²⁸.

En este párrafo, el *entorno natural* es entendido a través del concepto de ecosistemas, en el cual quedan expresadas las modificaciones e influencias que sufre, aunque se debe aclarar que no se señalan a las sociedades o a una actividad humana en particular como causante de tales modificaciones. Solamente se señala el proceso erosivo, sin incluir los factores que la promueven, la pérdida, como consecuencia de la erosión, de vida vegetal y animal, como también la infertilidad de los suelos y la consecuente expansión de los desiertos.

²²⁸ Silva, Victoria y Ramírez, Fernando. Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Texto para el estudiante. 7° año básico. Editorial Mare Nostrum. Santiago de Chile. 2009. Pp. 177.

Tal tratamiento de contenidos elimina los factores que facilitan aquellas modificaciones al ecosistema, lo que podría provocar confusión y desconocimiento en los estudiantes ya que los fenómenos anteriormente señalados aparecen de manera aislada, sin explicitar qué o quiénes los originan, es decir, se presentan en el ‘aire’.

Como otro ejemplo se puede señalar el concepto de ‘*artificialización del paisaje*’, el cual también expresa las relaciones entre las sociedades y el entorno natural con su inmediata modificación. Aquí, el paisaje es comprendido como entorno natural:

“La generalización de la vida sedentaria tuvo importantes efectos en el medio ambiente. Vivir en poblados significaba organizar un hábitat que alteraba el medio natural: se levantaron viviendas, se hicieron caminos, se desviaron algunos cursos de agua, etc. Este proceso de incorporación de construcciones en el medio se conoce como artificialización del paisaje”²²⁹.

Nótese que este párrafo incorpora una serie de conceptos que se relacionan directamente con el entorno natural: medio ambiente, hábitat, medio natural, medio y paisaje. Es decir, el concepto de entorno natural queda representado por una serie de nomenclaturas que, al fin y al cabo, apuntan a lo mismo: el entorno natural, siempre desde la óptica de la influencia y modificación de las sociedades humanas.

El ‘*entorno natural*’ o ‘*medio natural*’ es presentado como un espacio que está siempre en transformación por las múltiples actividades que desarrollan los seres humanos a través de las diversas épocas de la humanidad. Es así como en una primera

²²⁹ Op. Cit. Pp. 181.

aproximación a estos conceptos, los encontramos en la Introducción que se hace a ésta Unidad de Aprendizaje:

“Todas las sociedades humanas han tenido y tienen una estrecha relación con el medio natural, ya que deben adaptarse a sus características, de él obtienen lo necesario para vivir y tiene la capacidad de transformarlo para satisfacer sus necesidades”²³⁰.

Es curioso observar la contradicción que se presenta en esta Unidad de Aprendizaje, puntualmente en el párrafo anterior. Por un lado, se expresa que las sociedades han debido adaptarse al medio natural, pero por otro, los seres humanos y las sociedades poseen las capacidades para poder transformarlo. Aquí se plasman dos corrientes del pensamiento geográfico: determinismo geográfico y posibilismo geográfico.

Aquel párrafo muestra esa contradicción: el ser humano está determinado por su entorno natural pero, al mismo tiempo, tiene la capacidad para transformarlo. Por lo tanto, se produce una confusión, no hay una claridad al respecto sobre la capacidad, ya sean, de limitación o de posibilidad sobre el espacio geográfico. Por lo tanto, el Texto falla en aquella tarea explicativa, lo que claramente muestra una confusión sobre las limitaciones o limitaciones que han tenido las sociedades sobre el entorno natural

De la anterior cita se pueden desprender dos significados explícitos que hay sobre ‘*entorno natural*’ o, como lo trabaja esta Unidad de Aprendizaje, ‘*medio natural*’: la primera dice relación con que el ‘*medio natural*’ siempre está

²³⁰ Op. Cit. Pp. 174.

interactuando con las sociedades y que el ser humano ha tenido que buscar y descubrir mecanismos que le posibiliten la supervivencia dentro de este espacio. Junto a esto, como segundo significado, el *'medio natural'* es modificado, por las múltiples sociedades, para satisfacer sus necesidades. *'Supervivencia'* y *'Transformación'* parecieran ser dos significados que otorga ésta Unidad de Aprendizaje, en un principio, al concepto de *'entorno natural'* o *'medio natural'*.

Sin embargo, con dicha aproximación y, por ende, manifiestos significados, ¿El texto querrá decir que el *'medio natural'* está para ser explotado de manera indiscriminada pensando en la vida y desarrollo de aquellas sociedades pasadas y actuales? Ya que si el ser humano necesita vivir y dentro del *'medio natural'* encuentra lo necesario para aquello, por lo que debe transformar dicho espacio pensando en su supervivencia, de manera implícita se estaría justificando la modificación de aquel espacio. Las sociedades deben vivir y desarrollarse a costa del *'espacio natural'* o *'entorno natural'*, esto ha ocurrido siempre, y seguirá ocurriendo. Sin embargo, el texto escolar, a través de su Unidad de Aprendizaje, y dentro de su misma Introducción señala que:

“La evidente intervención humana en el mundo natural, más amplia y profunda que la de cualquier especie, ha ido variando a través del tiempo y, como resultado de una larga historia de relaciones entre las sociedades y la naturaleza, nos encontramos hoy, a principios del siglo XXI, con un planeta dañado. Conocer esa historia, reconociendo la forma en que las sociedades estudiadas concibieron y

actuaron sobre el medio natural, puede constituir una buena base para comprender los daños actuales y buscar soluciones, que son los desafíos del presente”²³¹.

Se aprecia que el texto escolar, luego de explicitar la capacidad transformadora, por no decir ‘*destructora*’, de las sociedades y del ser humano en particular que tiene sobre el ‘*entorno natural*’, manifiesta la realidad actual: planeta dañado. Esto es sin duda destacable porque el discurso textual asume las responsabilidades de las sociedades en su actuar sobre la naturaleza. Pretende que los estudiantes estén informados sobre esto, comprendan las responsabilidades que ha tenido el ser humano, por medio del desarrollo y el uso de las tecnologías propias de cada época, sobre las transformaciones aplicadas sobre los ‘*entornos naturales*’.

Al mismo tiempo, el texto escolar asume que la sociedad global y actual debe seguir el camino de la comprensión de estos daños ambientales, donde la población tiene la misión y responsabilidad de buscar soluciones a tales problemáticas que sufre el medio ambiente. Esto se dirige a una nueva forma de relacionarnos con el ‘*entorno natural*’, crear una nueva visión y conciencia sobre el actuar de las sociedades modernas, teniendo como estructura base las experiencias pasadas: las antiguas sociedades que habitaron el planeta modificaron el ‘*entorno natural*’. De ésta forma, teniendo en consideración aquellas experiencias podremos vencer los obstáculos que en la actualidad impiden modificar nuestros comportamientos ambientales.

El discurso expresado por el texto escolar con respecto al trabajo conceptual de ‘*entorno natural*’ se puntualiza en su ‘*función*’ sostenedora de las sociedades pasadas y actuales. El ‘*entorno natural*’ o ‘*medio natural*’ permite la vida de los seres

²³¹ *Ibíd.*

humanos, entregando recursos naturales para el provecho de tales sociedades a lo largo de la historia. De esta forma, se comprende que el texto escolar saca a la superficie un concepto funcional de *'entorno natural'*: está para crear y permitir la vida del hombre, en definitiva, para sacar provecho de ella.

El siguiente trabajo conceptual de *'entorno natural'* que presenta esta Unidad de Aprendizaje es de carácter *'histórico'*. A través de las diferentes épocas que nos han antecedido, las sociedades se relacionan con el *'entorno natural'*. Aquí se presenta un extracto que resume aquello:

“La relación que cada sociedad establece con su medio natural depende de las actividades económicas que realiza, las técnicas y tipo de energía de que dispone, la forma en que organiza su hábitat y los conocimientos e ideas que desarrolla respecto de la naturaleza y sus fenómenos”²³².

Pues bien, acá al trabajo conceptual de *'entorno natural'* de carácter histórico se suman las perspectivas económicas, tecnológicas y de comprensión de los fenómenos de la naturaleza. Las sociedades que han habitado el planeta desarrollan múltiples actividades económicas, utilizando variadas técnicas y llevan a cabo, de diferentes formas, procesos de comprensión sobre los fenómenos que presenta la naturaleza.

Por lo tanto, el texto escolar saca a la superficie el hecho de que el *'entorno natural'* siempre ha estado tensionado e influenciados por las sociedades dependiendo de las funciones económicas que dentro de aquellas sociedades se realizaron, las tecnologías empleadas y su cosmovisión.

²³² Silva, Victoria y Ramírez, Fernando. Op. Cit. Pp. 178.

En definitiva, el trabajo conceptual que tiene esta Unidad de Aprendizaje sobre '*entorno natural*' nace desde las relaciones que han tenido las sociedades a lo largo de la historia con la naturaleza, la cual es entendida, al mismo tiempo, como '*entorno natural*' o '*medio natural*'. Dichas relaciones se estructuran desde las actividades económicas que cada sociedad desarrolló, dependiendo del '*entorno natural*' que habitó; el uso de tecnologías y la cosmovisión que presentó cada sociedad con respecto a la naturaleza.

1.1.2. Trabajo conceptual de '*Medio ambiente*'.

Esta sección de análisis tiene como objetivo explicitar las formas en que el Texto escolar, a través de la Unidad de Aprendizaje 7 '*Historia y naturaleza*' trabaja el concepto de medio ambiente. Por medio de éste análisis es posible sacar a la superficie las implicancias teórico-didácticas que presenta el Texto en relación ha dicho concepto. El trabajo conceptual como también el tratamiento que presentan aquellos conceptos son elementos fundamentales para acercarnos a las implicancias y nivel de importancia que presenta el Texto escolar con respecto a medio ambiente y Ciudadanía Medioambiental.

El trabajo conceptual sobre '*medio ambiente*' que presenta el discurso del texto escolar a través de la Unidad de Aprendizaje estudiada se manifiesta de forma explícita gracias al nombre de la primera subunidad de la Unidad de Aprendizaje 7, la cual lleva por nombre '*El medio ambiente*'. Aquella subunidad sólo está representada por una página (Pág. 178) dentro de la cual se señalan los significados del concepto de medio ambiente.

Sumado a lo anterior, la subunidad *‘El medio ambiente’*, presenta dos recursos que estimulan a buscar aproximaciones sobre la comprensión del concepto de medio ambiente. Estos recursos corresponden a dos fotografías, junto a las cuales se señalan la capacidad transformadora del ser humano sobre el espacio natural, lo que en definitiva, da vida y forma al medio ambiente.

La primera fotografía corresponde a los palafitos que se encuentran en la Isla de Chile. Esta fotografía se acompaña con el siguiente párrafo:

“La construcción de una vivienda es un claro ejemplo de la necesidad del ser humano de adaptarse a las condiciones de un lugar, de la obtención de recursos de la naturaleza (los materiales para la vivienda) y de la transformación del medio natural, configurando un hábitat”²³³.

Como se ha señalado, el medio ambiente surge de la interacción del hombre con el espacio natural y es, en definitiva, parte constitutiva de la realidad social. Las transformaciones llevadas a cabo sobre el medio natural, las adaptaciones, que son entendidas como relaciones, crean y forman el medio ambiente.

Podemos observar que el Texto escolar lleva a cabo un proceso didáctico que intenta facilitar la comprensión de qué es medio ambiente. No describe explícitamente qué es medio ambiente, pero por medio del recurso fotográfico y la textualidad que lo acompaña, permite introducirnos en el concepto, su aproximación y posterior comprensión.

El segundo recurso fotográfico inserto dentro de la subunidad también facilita la comprensión sobre medio ambiente. Aquella fotografía ilustra una retroexcavadora

²³³ Op. Cit. Pp. 178.

realizando un movimiento de tierra, la cual también es acompañada por un recurso escrito:

“El poder transformador del paisaje que tienen los seres humanos es mayor en la medida que se implementan nuevas tecnologías y fuentes de energía que permiten poner en funcionamiento grandes maquinarias”²³⁴.

Nuevamente se reitera el poder transformador del espacio natural como factor de estructuración del medio ambiente. Esto sí, se presenta mayor énfasis en la utilización de energía y tecnologías, por parte de las sociedades, para resaltar las características que podría tener un medio ambiente determinado por tales influencias.

Junto a lo anterior, pero fuera de la subunidad anteriormente señalada, las preguntas que se desarrollan de ‘*Entrada de Unidad*’ y que tienen por objetivo sacar a flote los conocimientos previos de los alumnos y alumnas se hacen mención sobre ‘*medio ambiente*’. Una de aquellas preguntas manifiesta directamente esta interrogante: “¿*Qué es el medio ambiente?*”²³⁵.

Al respecto, el ‘*medio ambiente*’ está constituido por los contextos naturales y artificiales de naturaleza física, química o biológica, como también socioculturales. Estos contextos naturales o artificiales están en cercanía e interacción con ellos, ya sea en directa relación con el centro educativo, es decir, la escuela o el lugar donde habitan. Es, en definitiva, el espacio integral donde se desenvuelve la vida, la realidad significativa del ser humano, no sólo teniendo en consideración los aspectos y factores naturales, por el contrario, el medio ambiente también se estructura a través

²³⁴ Op. Cit. Pp. 178.

²³⁵ Silva, Victoria y Ramírez, Fernando. Op. Cit. Pp. 175.

de la realidad social y el desarrollo cultural. El medio ambiente se encuentra en todo momento, por medio de las interacciones de los seres humanos, en constante modificación.

El Texto escolar explicita el concepto de medio ambiente por medio de la siguiente explicación:

“En muchas ocasiones habrás escuchado la expresión ‘medio ambiente’. Pero... ¿sabes qué es? Pensemos en dos palabras que componen este término; ambas prácticamente quieren decir lo mismo: el entorno donde vivimos. En el medio ambiente está presente tanto la naturaleza como los seres humanos, pero no como dos realidades separadas e independientes, sino en constante relación”²³⁶.

Es decir, el texto escolar, en esta primera aproximación, se refiere al entorno como parte constitutiva y estructuradora del *‘medio ambiente’*. El texto revela que *‘medio ambiente’* y entorno son sinónimos dentro de su discurso pedagógico. Podríamos decir que el *‘medio ambiente’* es lo que *‘rodea’* a los estudiantes, lo que se interrelaciona e interactúa diariamente con él, ya sean elementote carácter físico como socioculturales. Junto a esto, el medio ambiente no sólo está constituido por los entornos naturales, los entorno artificiales también forman parte del medio ambiente. Se ha dicho que las realidades urbanas, sociales y culturales conforman el medio ambiente, por lo tanto, alumnos y alumnas siempre están en una continua relación con el medio ambiente ya que su realidad se inserta en aquella globalidad.

Estas relaciones condicionan la vida del ser humano, que en este caso nos referiremos particularmente a los estudiantes, ellos se relacionan con estas realidades

²³⁶ Silva; Ramírez. Op. Cit. Pp. 178.

físicas como socio-culturales, modifican el medio ambiente, pero, al mismo tiempo, ellos son condicionados por éste.

Sumado a lo anterior, el texto escolar expresa las implicancias de las relaciones entre naturaleza y sociedad, en donde su conjugación permite la aproximación al ‘*medio ambiente*’:

“Esta interrelación sociedad-naturaleza es la que configura el medio ambiente. Este también tiene un componente histórico, ya que es resultado de la forma en que las sociedades anteriores se relacionaron con el medio natural. Podemos afirmar que el medio ambiente resulta de la relación histórica entre las sociedades humanas y el medio natural en que ellas se han desarrollado”²³⁷.

De esta forma, el concepto de ‘*medio ambiente*’ es trabajado de manera puntual y precisa ya que expresa una definición clara sobre su significado. Junto a esto, el ‘*medio ambiente*’ es comprendido como un proceso de relaciones hombre-naturaleza a lo largo de la historia. Por lo tanto, el ‘*medio ambiente*’ surge y se configura por estas relaciones que se han llevado a cabo es, en definitiva, la naturaleza influenciada por las actividades humanas.

María Novo escribe lo siguiente sobre el medio ambiente:

“En primer lugar, al trabajar con nuestros alumnos y alumnas sobre ‘medio ambiente’, conviene que ellos tengan claro que el concepto incluye tanto realidades naturaleza como otras de tipo urbano, social, cultural, etc. Esto significa comprender el medio ambiente como un sistema constituido por factores físicos y socio-culturales

²³⁷ *Ibíd.*

interrelacionados entre sí, que condicionan la vida de los seres humanos a la vez que son modificados y condicionados por éstos”²³⁸.

Esto debería ser expresado por el Texto escolar para que exista una comprensión clara, por parte de alumnos, alumnas, sobre qué es *‘medio ambiente’*. Por lo general, los estudiantes tienen en su mente y experiencia una definición de *‘medio ambiente’* más ligada a lo *‘natural’*, es decir, alejada de los factores sociales y culturales, englobando, en definitiva, al *‘medio ambiente’* solo con los factores y fenómenos físicos.

El texto expresa que las relaciones entre naturaleza y sociedad finalmente configuran al *‘medio ambiente’* lo que nos lleva a observar cierta congruencia con lo que expresa Novo. Sin embargo, falta más claridad al respecto, teniendo en consideración que debe haber una mayor amplitud conceptual sobre este importante término para así poder lograr procesos educativos medio ambientales y de formación en la Ciudadanía Medioambiental.

La claridad sobre este concepto es fundamental ya que así los estudiantes pueden comprender que el *‘medio ambiente’* es un macro sistema que está constituido por elementos naturales como también urbanos, sociales, económicos, tecnológicos, etc.

Siguiendo con la lectura de esta Unidad de Aprendizaje, encontramos otra aproximación y trabajo conceptual sobre *‘medio ambiente’*. El texto escolar lleva a cabo la relación *‘La ciudad y el medio ambiente’* dentro del contenido *‘Las*

²³⁸ Novo, María. Op. Cit. 116.

civilizaciones de la Antigüedad y el medio ambiente’, insertas en la subunidad 2 titulada *‘Una historia de relaciones sociedad-naturaleza’*.

En este sentido, el trabajo conceptual que hay sobre *‘medio ambiente’* en estos contenidos dice relación con los efectos que han tenido sobre el *‘medio ambiente’* la creación de ciudades a lo largo de la historia. Se desprende que la creación de las ciudades en la antigüedad fue uno de los mayores y profundos impactos que sufrió la naturaleza o, en definitiva, el *‘medio ambiente’*. El concepto de *‘medio ambiente’* nace desde la creación de estos asentamientos urbanos, con mayores índices de impacto e influencia-modificación sobre el entorno natural.

“Las ciudades constituyen la máxima expresión de la artificialización del paisaje y tiene muchos efectos sobre el medio ambiente”²³⁹.

El paisaje es modificado por la acción de la sociedad. Estas acciones, finalmente, terminan por estructurar y dar vida y forma a las ciudades. Por lo tanto, el *‘medio ambiente’* es alterado por estas creaciones espaciales y es desde aquí donde podemos comprender el concepto de *‘medio ambiente’* como un macro sistema compuesto por niveles físicos-naturales, como también urbanos, rurales, sociales, económicos y culturales.

La lectura de la presente Unidad de Aprendizaje analizada muestra que en estos dos puntos se hace presente explícitamente el trabajado conceptual de *‘medio ambiente’*, no presentándose en otras subunidades más evidencias sobre dicho concepto y su trabajo explicativo y metodológico.

²³⁹ Silva, Victoria y Ramírez, Fernando. Op. Cit. Pp. 182.

En resumen, el trabajo conceptual de *'medio ambiente'* es explícito. El discurso textual entrega definiciones claras sobre tal concepto, sus implicancias, articulaciones entre sociedad y naturaleza en conjunto con los factores que dan vida al *'medio ambiente'* (económico, cultural, social y tecnológico).

Junto a esto, se hace necesario destacar que la Unidad de Aprendizaje 7 presenta recursos didácticos como teóricos que permiten trabajar desde y para la Educación Ambiental. La Unidad está desarrollada en función a una comprensión de las relaciones entre las sociedades y el medio natural. El Texto explicita a los estudiantes comprender los daños actuales y a buscar soluciones a tales problemáticas medioambientales, tal como se expresa en la Introducción a la Unidad de Aprendizaje. Utiliza recursos gráficos, como fotografías, dibujos y pinturas, que facilitan el poder comprender qué es medio ambiente, cuáles fueron y cuáles son los actuales problemas que se presentan en materia medioambiental. También, hay actividades y fuentes escritas que posibilitan el que los estudiantes puedan tomar conciencia de la realidad del medio ambiente local y global.

Todo lo anterior posibilita la introducción y apertura de la Educación Ambiental al momento de trabajar esta Unidad de Aprendizaje. Recordemos que la Educación Ambiental debe aclarar conceptos, reconocer valores, desarrollar habilidades y actitudes para tener una convivencia armoniosa entre las sociedades y el medio bio-físico. También, la Educación Ambiental debe enseñar conceptos, estimular la toma de conciencia ambiental, desarrolla mejores hábitos y conductas positivas, que mejoren nuestras relaciones con el medio ambiente. En definitiva, el Texto escolar, articula y presenta una serie de recursos que permiten la educación

ambiental, ya sea desde el aclarar conceptos, desarrollar actividades que faciliten la apertura de conciencia hacia los problemas actuales, expresar dinámicas que faciliten la participación como también la participación en la búsqueda de soluciones.

1.1.3. Trabajo conceptual de *Ciudadanía Medioambiental*.

Se presenta un análisis con respecto al trabajo conceptual que presenta la Unidad de Aprendizaje 7 sobre Ciudadanía Medioambiental. En este sentido, se pretende verificar y comprender sus significados y si aquellos se presenta den manera explícita dentro de su discurso o si, por el contrario, tal concepto se muestra implícita, de manera oculta y subterránea, es decir, de manera indirecta.

En esta Unidad de aprendizaje podemos encontrar múltiples referencias hacia la *Ciudadanía Medioambiental*. A modo de inicio, se puede señalar, nuevamente, en la introducción a la Unidad, que encontramos la primera referencia sobre dicho concepto:

“La evidente intervención humana en el mundo natural, más amplia y profunda que la de cualquier especie, ha ido variando a través del tiempo y, como resultado de una larga historia de relaciones entre las sociedades y la naturaleza, nos encontramos hoy, a principios del siglo XXI, con un planeta dañado. Conocer esa historia, reconociendo la forma en que las sociedades actuaron sobre el medio natural, puede constituir una buena base para comprender daño actuales y buscar soluciones, que son los desafíos del presente”²⁴⁰.

²⁴⁰ Silva Villalobos, Victoria y Ramírez Morales, Fernando. *Historia, Geografía y Ciencias Sociales 7° básico. Texto para el estudiante*. Editorial Mare Nostrum. Santiago de Chile. 2009. Pp. 174.

Como se ha señalado, la *Ciudadanía Medioambiental* tiene entre uno de sus mayores propósitos el crear y formar nuevas y mejores actitudes en nuestras relaciones con el medio natural. Junto a esto, una mayor y mejor ‘*conciencia ambiental*’ es necesaria para fortalecer la *Ciudadanía Medioambiental* de la sociedad. Se desprende, a través de esta introducción a la Unidad, que el texto escolar pretende estructurar, en los alumnos y alumnas, tales propósitos.

Paulina Saball señala al respecto:

“*Necesitamos que la comunidad se involucre en las acciones de protección ambiental; una ciudadanía activa que exprese su opinión y formule sus demandas de manera seria e informada*”²⁴¹.

La *Ciudadanía Medioambiental* es eso: Información, actitud y acción. La pasividad es uno más de los obstáculos que encontramos en nuestra sociedad, que impide la acción mancomunada entre comunidad y autoridades. El texto escolar, expresa, por medio de esta pequeña introducción, de que ya es hora de que los alumnos y alumnas comprendan la problemática realidad ambiental del planeta y, desde ahí, encuentre soluciones, de opiniones y formule vías de acción.

La *comprensión* de los daños ambientales actuales y el *buscar soluciones* a tales fenómenos problemáticos, son acciones necesarias dentro de la *Ciudadanía Medioambiental*. Los estudiantes, de manera histórica, van comprendiendo los procesos de la relación sociedad-medio natural, las formas en que tales grupos humanos, a través del tiempo, fueron modificando los espacios naturales y las

²⁴¹ Saball, Paulina. *Es hora de asumir nuestra responsabilidad ambiental*. En: Revista Educación Ambiental. 3 (5). Santiago de Chile. Diciembre, 2005. Pp. 2.

consecuencias de las múltiples interacciones que se llevaron a cabo. Esa comprensión ‘*histórica*’ permite un mejor acercamiento al presente, a la realidad medioambiental actual, local y global y, al mismo tiempo, da un mejor acceso hacia la acción ambiental: el buscar y encontrar soluciones como desafío inmediato.

Es por esto, que el texto escolar, dentro de esta Unidad de Aprendizaje, llama a la acción de la *Ciudadanía Medioambiental*. Se observa que promueve la acción medioambiental, llama al desafío de ‘*encontrar*’ soluciones, desafío que pertenece a nuestra realidad y, obviamente, a la realidad de los estudiantes.

La introducción a la Unidad de Aprendizaje presenta un significado *participativo* a la *Ciudadanía Medioambiental*. Es positivo percibir tal perspectiva ya que indica que el texto no se queda sólo como un instrumento educativo que entrega ‘*información*’ a los estudiantes. El significado más notorio que presenta este texto escolar, en este nivel, a través de la Unidad de Aprendizaje estudiada, sobre *Ciudadanía Medioambiental* es participativo.

Esto queda manifestado a través de lo que señala la Introducción a la Unidad de Aprendizaje donde se expresa que los alumnos y alumnas deben:

“*Comprender los daños actuales y buscar soluciones, que son los desafíos del presente*”²⁴².

Aquí se manifiesta una primera referencia hacia el índole participativo de caracteriza a la *Ciudadanía Medioambiental*. Llama directamente a la comprensión-participación en relación a las problemáticas medioambientales. Junto a esto, en ‘*Métodos y técnicas*’, se pone sobre la superficie educativa una serie de conflictos

²⁴² Op. Cit. Pp. 174.

ambientales que deben ser analizados y estudiados, los cuales pueden estar relacionados con el entorno del centro educativo.

A modo de ejemplo, se puede señalar que dentro de los pasos para llevar a cabo la identificación y estudio de un problema ambiental, se presenta dos acciones: describir la acción ambiental y analizar las formas de negociación

En este sentido, describir la acción ambiental sería:

“Reconocer las acciones que ha llevado a cabo la comunidad (marchas, protestas, reuniones, afiches, etc.) para plantear sus inquietudes. Hacer un registro de los argumentos que se han esgrimido en las reuniones que han tenido con la empresa o autoridad respectiva. Buscar noticias sobre el caso en la prensa escrita (diarios y revistas) e Internet”²⁴³.

Este paso nos lleva a la comprensión participativa de carácter ecológico, es decir, a la Ciudadanía Medioambiental. Se incita al reconocimiento de las acciones llevadas a cabo por la sociedad civil con respeto a sus demandas medioambientales.

También se debe agregar el paso de ‘analizar la forma de negociación’, la cual también aboga por la información, acción y participación:

“Finalmente es necesario establecer la forma en que se negoció la solución del conflicto, identificando los acuerdos al que llegaron las partes”²⁴⁴.

Es por esto que la Ciudadanía Medioambiental es información, participación y acción. La Unidad de Aprendizaje estipula tales factores para su realización, aunque no señalando puntual y explícitamente el concepto de Ciudadanía Medioambiental.

²⁴³ Op. Cit. Pp 192.

²⁴⁴ Ibíd.

Sin embargo, se comprende que existe un llamado a la información, acción y participación ambiental. Se puede comprender que el texto pretende insertar esas lógicas ambientalistas: la participación y, al mismo tiempo, la comprensión de problemáticas medioambientales y un cambio de actitud hacia el espacio natural.

Al momento de avanzar en la lectura y análisis de dicha Unidad, no se profundizan aspectos de la realidad ambiental local de los estudiantes, como tampoco aspectos culturales y económicos locales y globales que son de especial importancia a la hora de abordar la *Ciudadanía Medioambiental*. No hay una formación de conciencia en los alumnos y alumnas de que son ‘*ciudadanos globales o del mundo*’, en donde pequeños actos, ya sean negativos o positivos en relación con el medio ambiente, repercuten de manera global y local.

Valeria Fuentealba expresa lo siguiente:

“La verdadera ciudadanía se aprende, y se experimenta, en el vecindario, con la familia, en el trabajo, en la vida asociativa, en el municipio y, por supuesto, en la escuela y centros de formación, mediante el ejercicio cotidiano de los derechos y libertades.

Se trata de plantear una estrategia que tenga como foco la formación ciudadana, que centre sus miradas en la ciudadanía planetaria”²⁴⁵.

Se puede señalar que la *Ciudadanía Medioambiental* además de ser participación, es acción, conciencia, comprensión de sus múltiples aristas culturales,

²⁴⁵ Fuentealba, Valeria. *Una oportunidad para Re-crear la educación*. En: *Revista Educación Ambiental*. 3(5). Diciembre. Santiago de Chile. Diciembre, 2005. Pp. 4.

económicas, sociales, etc., de la realidad local y global. La Unidad de Aprendizaje estudiada excluye tales ámbitos y facetas de aprendizaje.

Para finalizar este punto, se puede decir que existen significados *implícitos* de *Ciudadanía Medioambiental* en la Unidad de Aprendizaje 7 y Unidad de Aprendizaje 1. Aunque esta última no es objeto de investigación más detallada y en profundidad se hace necesario agregar esto, ya que permite visualizar otros significados de *Ciudadanía Medioambiental* presentes en el texto escolar.

En la Unidad de Aprendizaje 7, el significado, no latente, sino que oculto, implícito, es el de *participación*.

1.1.4. Relaciones entre Escuela y Entorno Natural.

El texto escolar, dentro de su diseño pedagógico, lleva a cabo un proceso didáctico que permite trabajar las relaciones ambientales entre la Escuela y el entorno. En este sentido, dicho proceso didáctico corresponde a una actividad que se inserta dentro de lo que el discurso textual denomina '*Métodos y Técnicas*'. El texto escolar señala que el trabajo con '*Métodos y Técnicas*' corresponden a:

*“Apartado que propone diversas técnicas que les permitan desarrollar habilidades y competencias propias de las Ciencias Sociales, tales como analizar diferentes tipos de fuentes y organizar información, entre otros”.*²⁴⁶

Es aquí donde encontramos la única referencia didáctica que presenta el texto escolar que permite acercar a los estudiantes a las relaciones ambientales entre la Escuela y su entorno. Cabe decir que el texto escolar entrega a los estudiantes los

²⁴⁶ *Ibíd.* Pp. 16.

pasos de una técnica que tiene como propósito fundamental identificar y estudiar un conflicto ambiental en el entorno del centro educativo, lo que también puede ser considerado, según sea el caso, el entorno natural de aquel centro educativo.

A continuación se detalla lo que el texto escolar expone en este apartado didáctico y que permite entregar a los alumnos y alumnas herramientas necesarias para tratar y acercar problemáticas medioambientales en el entorno de su Escuela y, al mismo tiempo, poder fortalecer procesos de enseñanza y aprendizaje que tengan como finalidad la formación de la Ciudadanía Medioambiental:

Recuadro N° 30. Apartado didáctico inserto en el texto escolar de 7° básico donde se trabajan dinámicas medioambientales.

<i>Establecer el impacto ambiental.</i>	<i>Se inicia con la identificación de daños al medioambiente que provoca una actividad humana. El impacto es algún proceso que puede dañar la salud de las personas, que puede disminuir una actividad productiva o dañar una especie de flora o fauna o un ecosistema completo.</i>
<i>Identificar las normas legales y derechos de las personas.</i>	<i>Que se estarían violando por parte de la empresa o una actividad especial.</i>
<i>Reconocer el conflicto ambiental.</i>	<i>Establecer quiénes son las partes involucradas (los denunciantes y los denunciados) e identificar, al menos, tres argumentos que presentan las partes.</i>
<i>Describir la acción ambiental.</i>	<i>Reconocer las acciones que ha llevado a cabo la comunidad (marchas, protestas, reuniones, afiches, etc.) para plantear sus inquietudes. Hacer un registro de los argumentos que se han esgrimido en las reuniones que han tenido con la empresa o autoridad respectiva. Buscar noticias sobre el caso en la prensa escrita (diarios y revistas) e Internet.</i>

<i>Analizar la forma de negociación.</i>	<i>Finalmente es necesario establecer la forma en que se negoció la solución del conflicto, identificando los acuerdos al que llegaron las partes.</i>
--	--

Fuente: Silva, Victoria; Ramírez, Fernando. 2009. Pág. 192.

Aquí el texto escolar presenta explícita y claramente un trabajo didáctico que permite a los estudiantes acercar la problemática medioambiental a las relaciones entre Escuela y entorno. Junto a esto, se observa que permite el accionar frente a los problemas ambientales que pudieran estar afectando a la comunidad escolar.

Es destacable que el texto escolar presente esta actividad ya que entrega las pautas necesarias para fortalecer la Ciudadanía Medioambiental en los procesos de enseñanza y aprendizaje dentro como fuera del aula escolar.

1.2. Propuestas didácticas para la apropiación de la Ciudadanía Medioambiental.

1.2.1. Planteamientos didácticos para la apropiación de la Ciudadanía Medioambiental.

La siguiente sección del análisis tiene como objetivo develar los planteamientos didácticos que presenta la Unidad de Aprendizaje con respecto a la Ciudadanía Medioambiental.

En lo que respecta a los planteamientos didácticos para la apropiación de la Ciudadanía Medioambiental, se plantean las actividades presentes en el Texto escolar que permiten la apropiación por parte de alumnos y alumnas de la Ciudadanía

Medioambiental. Sumado a esto, las imágenes, es decir, toda la iconografía que presenta el texto escolar también es considerada como un elemento de suma importancia para fortalecer la apropiación de la Ciudadanía Medioambiental hacia los estudiantes, ya sea, dentro y fuera del aula.

La importancia del análisis de la iconografía que presenta el texto escolar radica en que los escolares son sujetos educativos que prestan mucha atención a las imágenes. Por lo general, las imágenes llaman la atención de las personas, lo que posibilita el nacimiento de mecanismos que complementen el proceso educativo.

Junto a esto, a través de la iconografía se puede vencer el, a veces, obstáculo de la abstracción en los escolares, los cuales, sin contar con imágenes que representen o plasmen lo que están estudiando, les resulta difícil tener una realidad visual de los contenidos abordados en las clases.

En lo relativo a la iconografía presentada en ésta Unidad de Aprendizaje, encontramos un diseño gráfico acorde para las temáticas abordadas y para la edad de los estudiantes que asisten a 7° básico. La mayor parte de la iconografía está constituida por fotografías. Luego siguen pinturas, dibujos y un mapa.

A continuación se detalla de manera textual la iconografía presente en esta Unidad de Aprendizaje.

Recuadro N° 31. Características de la iconografía presente en la Unidad de Aprendizaje 7 del texto de 7° básico.

Iconografía.	Características.	Página.
Fotografía 1.	<u>Acueducto</u> romano.	174
Fotografía 2.	Castillo medieval emplazado en una colina. Se pretende hacer referencia a la <u>agricultura</u> .	174
Pintura 1.	Hombre del <u>paleolítico</u> bebiendo agua.	174

Fotografía 3.	Acueducto representado la <u>contaminación del agua.</u>	175
Fotografía 4.	Antigua calle de escaleras. Se hace referencia a los <u>problemas urbanos.</u>	175
Fotografía 5.	Vista aérea de la <u>ciudad de Brujas.</u>	175
Fotografía 6.	Una mano sosteniendo un pájaro. Se hace referencia a la Cumbre de la Tierra realizada en Río de Janeiro el año 1992.	176
Fotografía 7.	Palafitos en la Isla de Chiloé. Se señala lo siguiente: <i>“La construcción de una vivienda es un claro ejemplo de la necesidad del ser humano de adaptarse a las condiciones de un lugar, de obtención de recursos de la naturaleza (los materiales para la vivienda) y de la transformación del medio natural, configurando un hábitat”.</i>	178
Fotografía 8.	Retroexcavadora. Junto a la fotografía se señala: <i>“El poder transformador del paisaje que tienen los seres humanos es mayor en la medida que se implementan nuevas tecnologías y fuentes de energía que permiten poner en funcionamiento grandes maquinarias”.</i>	178
Fotografía 9.	Puerto de Naxos en las Islas Griegas. Se señala: <i>“Un mar de fácil navegación como el Mediterráneo en el verano, era una condición favorable para el comercio marítimo”.</i>	179
Fotografía 10.	Ganado pastando. Junto a la fotografía: <i>“El avance de los Humos desde las estepas de Europa oriental hacia los territorios del Imperio Romano pudo haber sido motivado, al igual que en el caso de los Germanos, por la escasez de recursos alimenticios, específicamente de pastos para su ganado”.</i>	179
Fotografía 11.	Tribu Tasaday. Se señala: <i>“La Tribu Tasaday, habitantes de la isla de Mindanao, en las Filipinas, son una sociedad recolectora actual. Continúan fabricando y utilizando herramientas de piedra, viven en comunidades pequeñas (aproximadamente 25 individuos), habitan en grutas y su medio de subsistencia es la caza y la pesca”</i>	180
Fotografía 12.	Aborígenes de la Isla de Pentecostés. <i>“En el Océano Pacífico sur, los aborígenes de la isla de Pentecostés siguen deforestando la tierra como lo hacían las sociedades agrícolas del pasado”.</i>	179
Fotografía 13.	Ovejas comiendo pasto. Junto a la fotografía se señala: <i>“Los animales domésticos fueron una importante fuente de recursos, pero el sobrepastoreo llevó a la destrucción de los suelos. Las ovejas comen</i>	181

	<i>el pasto y las plantas desde sus raíces y con sus pezuñas agrietan el suelo. Si a ello se suma la acción de las cabras, una ladera puede quedar rápidamente desnuda y expuesta a la erosión”.</i>	
Fotografía 14.	Ciudad de Atenas. Se expresa lo siguiente: <i>“El entorno de la ciudad de Atenas alguna vez estuvo cubierto de bosques y regado de manantiales y arroyos. Como resultado de la deforestación, la erosión se aceleró y quedó un paisaje de montaña secas y desnudas”.</i>	182
Fotografía 15.	Dique en Mesopotamia. <i>“La construcción de diques en Mesopotamia fue una tarea que demandó grandes esfuerzos y recursos pero fue fundamental para controlar las aguas del río que luego sería canalizadas para regar los campos”.</i>	182
Fotografía 16.	Acueducto de San Lázaro en la ciudad de Mérida. <i>“Una ciudad produce desechos en abundancia, muchos de los cuales van a dar a las aguas. Ya en el siglo IV A.c., los romanos construyeron acueductos para abastecerse de agua limpia debido a la contaminación del río Tíber.</i>	184
Pintura 2	Obra ‘El Pecado Original’ de Jan Bruegel.	185
Fotografía 17.	La Vía Ostia. <i>“La red de caminos del Imperio Romano que aún son objeto de admiración y constituye una clara manifestación de la idea de los romanos de dominar y ordenar el paisaje”.</i>	
Pintura 3.	Monjes de la orden del Císter segando del trigo. Pintura de Joerg Breu. Año 1500.	186
Fotografía 18.	Desertificación.	189
Fotografía 19.	Agricultura de subsistencia	190
Fotografía 20.	Pirámides Egipcias. Se hace referencia a la <u>arquitectura monumental.</u>	190
Fotografía 21.	Ciudad de la antigüedad en ruinas.	190
Dibujo 1.	Realizado por un escolar que intenta dar cuenta del proceso de desertificación.	191
Fotografía 22.	Caza de ballenas por parte de buques japoneses	192
Fotografía 23.	Campaña por proteger los bosques nativos en América Latina	192
Fotografía 24.	Manifestación por la contaminación y muerte del los cisnes del río Cruces en Valdivia.	

Fuente: Silva, Victoria; Ramírez, Fernando. 2009.

En términos generales, el texto escolar presenta variada iconografía (fotografías, pinturas y dibujos) los cuales permiten una mayor apropiación de los contenidos por parte de los alumnos y alumnas. Al mismo tiempo, la iconografía ayuda a complementar el trabajo pedagógico ya que entrega pistas sobre las problemáticas medioambientales que pueden ser incorporadas en las clases. De éste modo, obtenemos que, desde el punto de vista de la imagen, es decir la iconografía textual, la Ciudadanía Medioambiental es favorecida por este trabajo de diseño gráfico presentado por el texto escolar.

En las actividades que presenta el texto escolar en esta Unidad de Aprendizaje encontramos diversos métodos que pueden fortalecer la apropiación de la Ciudadanía Medioambiental.

En primer lugar, la lectura de esta Unidad de Aprendizaje nos muestra la existencia de preguntas que tienen como finalidad sacar a la superficie los conocimientos previos de los alumnos y alumnas. Preguntas que se encuentran en la Introducción a esta Unidad de Aprendizaje y que estimulan la formación de la Ciudadanía Medioambiental en los escolares. Esto se debe a que ponen tempranamente a los estudiantes en contacto con conceptos y problemáticas del orden medioambiental, lo que viene a ser considerado como un paso básico y fundamental para poder estructurar procesos educativos medioambientales.

A continuación se detallan las preguntas formuladas con el fin de exponer los conocimientos previos de alumnos y alumnas

“¿Qué es el medio ambiente?”

¿Por qué se dice que la tierra está en peligro?”

¿Cómo ha sido la relación de las diversas culturas y civilizaciones que has estudiado este año con el medio ambiente?

¿Qué hitos enmarcados en los periodos estudiados significaron cambios fundamentales en la relación de los seres humanos con la naturaleza?”²⁴⁷.

Claramente estas preguntas, que tienen como finalidad exponer los conocimientos previos de los alumnos y alumnas, permiten llevar a cabo procesos de apropiación medioambiental y, al mismo tiempo, de formación en la Ciudadanía Medioambiental. Se pregunta claramente por ‘*medio ambiente*’, por los peligros ambientales que podría estar sufriendo el planeta, las relaciones entre las sociedades y su entorno natural y los cambios de pautas y comportamientos entre sociedad-naturaleza que han marcado en las diversas épocas históricas.

A través de estas preguntas se llega a las nociones que poseen los estudiantes, el conocimiento base que sirve como cimientos para lograr introducir la Educación Ambiental en las aulas. El texto se acerca paulatinamente a este fin: posicionar a los escolares dentro del conocimiento medioambiental y de las nociones y formas que dan vida a la Ciudadanía Medioambiental.

A continuación se detallarán las actividades que permiten la apropiación de la Ciudadanía Medioambiental.

En la Actividad Inicial encontramos la presencia de tres actividades que ayudan a la apropiación de conceptos, conciencia y actitudes medioambientales como también a la formación de la Ciudadanía Medioambiental. Dichas actividades se

²⁴⁷ Silva, Victoria y Ramírez, Fernando. Op. Cit. Pp. 175.

ubicar en las páginas 176 y 177. Se citarán textualmente las actividades expresadas en esta parte del texto escolar.

Actividad 1: Sanar la Tierra.

“Ya nadie discute el hecho de que efectivamente la humanidad ha dañado el planeta. El adelgazamiento de la capa de ozono, la emisión de gases que está generando un calentamiento de la atmósfera, la destrucción de los bosques y tropicales y los templados, la pérdida de biodiversidad en plantas y animales y la contaminación de las aguas, parecen hoy inobjetable. Pero ahora la tarea no es seguir diciendo que las cosas están mal, sino avanzar y proponer soluciones e iniciar las acciones para remediar estos danos.

En 1992 en Río de Janeiro, Brasil, se reunieron los presidentes de 179 países para tratar la crisis ecológica y el deterioro del medio ambiente. En esa conferencia nació la llamada ‘Agenda 21’, un extenso documento de 40 capítulos que identifica los principales problemas y recomienda las acciones que los países pueden poner en marcha para aliviar la situación medioambiental.

En los recuadros que aparecen en las páginas siguientes hemos sintetizado algunos puntos de la Agenda 21. Clasifíquenlos según se trate de problemas o de recomendaciones y formen las parejas correspondientes.

Es importante que busquen las definiciones de aquellos conceptos que no comprendan”.

Recuadro N° 32. Actividades Iniciales con carga medioambiental.

<i>Cambiar las tecnologías que aportan gases de CFC (gases que contienen</i>	<i>La cantidad de desechos y basura aumenta a u ritmo mucho más rápido que la</i>	<i>Establecer plantas de tratamiento y reciclado de aguas.</i>
--	---	--

<i>clorofluocarbono). Imponer a las empresas contribuciones para obligarlas a usar tecnologías limpias.</i>	<i>capacidad de la Tierra para absorberlos.</i>	<i>Educar en el ahorro de agua dulce.</i>
<i>Los ecosistemas de montañas sufren la erosión del suelo y la pérdida acelerada de vida vegetal y animal. Por la pérdida de fertilidad de los suelos, los desiertos se están expandiendo.</i>	<i>Quienes provoquen daños al mar deben repararlos y pagarlos. Establecer límites de pesca. Prohibir lanzar desechos tóxicos al mar. Proteger las especies en peligro.</i>	<i>Reforestar con especies nativas. Detener los incendios forestales. Disminuir el tamaño de las grandes empresas forestales y promover la explotación artesanal por comunidades locales.</i>
<i>Plantar árboles y evitar la contaminación de los suelos. Estableces zonas de protección. Apoyar y educar a los campesinos en técnicas que eviten la erosión de los suelos.</i>	<i>En todo el mundo los bosques viven bajo la amenaza de la explotación. Su preservación es necesaria por sus valores ecológicos, sociales y espirituales.</i>	<i>Nuestros océanos reciben el efecto cada vez mayor de la contaminación, la pesca extensiva y la degradación general.</i>
<i>Las fuentes de agua dulce en ríos y lagos se están contaminando rápidamente.</i>	<i>Nuestra atmósfera está cada vez bajo mayor presión por los gases invernadero que amenazan con cambiar el clima.</i>	<i>Generar políticas para reducir basuras. Educar en la necesidad de reciclar, reutilizar y reparar.</i>

Fuente: Silva, Victoria; Ramírez, Fernando. 2009.

Actividad 2: *Ordene la información anterior en un cuadro como el que sigue más abajo. Exponga su propia propuesta con acciones que mejorarían la propuesta de la Agenda 21.*

Recuadro N° 33. Actividad 2.

PROBLEMA	RECOMENDACIÓN	NUESTRA RESPUESTA
<i>¿?</i>	<i>¿?</i>	<i>¿?</i>

Fuente: Silva, Victoria; Ramírez, Fernando.

Actividad 3: *Reunidos en grupos, reflexionen acerca de qué conductas de las sociedades habrían contribuido o siguen contribuyendo a generar daños al medio ambiente.*

Actividad 4: *Reflexiona y responde las siguientes preguntas:*

- *¿Cuál es nuestra responsabilidad frente a los daños de nuestro planeta?*
- *¿Por qué es importante remediarlos y prevenir otros futuros?*
- *¿Cuál crees que es la actitud de nuestra sociedad actual frente a la naturaleza?*
- *¿Qué problemas medioambientales crees que tuvieron las sociedades y pueblos que has estudiado?*

Como se puede observar, las actividades anteriormente expuestas nos indican que a través del texto escolar, es posible lograr la apropiación de la Ciudadanía Medioambiental. En cada actividad se han subrayado los elementos que presentan gran importancia a la hora de lograr tal formación educativa.

Por ejemplo, la actividad 1 tiene como eje central el proponer soluciones y acciones de carácter medioambiental. Esto es sin duda un paso importante al querer configurar la Ciudadanía medioambiental. Recordemos que la Ciudadanía Medioambiental tiene dentro de sus principales objetivos la participación, la toma de conciencia de la realidad medioambiental local como global, el proponer escenarios de cambios y la acción ambiental. El Ciudadano Medioambiental es un ser dotado de todas esas características, es capaz de llevar a cabo tales procesos de acción y lucha ambiental, rompiendo con la pasividad y la indiferencia.

Posteriormente, cada actividad presenta múltiples recursos para llegar a la apropiación de la Ciudadanía Medioambiental por parte de alumnos y alumnas. Estas actividades iniciales se configuran como el motor principal y guía didáctica que presenta el texto escolar para poder introducir de manera directa las problemáticas medioambientales de forma puntual y la Educación Ambiental y formación de Ciudadanía Medioambiental como forma general.

Responsabilidad frente a los daños ambientales, buscar soluciones y prevenir otras problemáticas, tomar una postura crítica frente a la sociedad con respecto a las actitudes que mantiene aquella con la naturaleza y retroceder en el tiempo con el fin de comprender que la contaminación y el daño al medio ambiente no es un fenómeno nuevo, sino que, por el contrario, cada sociedad ha contribuido para provocar los desastres ambientales actuales.

En definitiva, la Actividad Inicial permite la apropiación de la Ciudadanía Medioambiental, presenta una estructuración didáctica que pone sobre la mesa todas las implicancias conceptuales, actitudinales, procedimentales y valóricas que configuran a la Ciudadanía Medioambiental.

Sumado a esto, cada subunidad presenta Actividades de Aprendizajes que tiene como finalidad dar solidez a los contenidos estudiados y, de esta forma, hacer una revisión sobre la apropiación, en los estudiantes, de tales contenidos. De esta forma la Unidad de Aprendizaje presenta dos subunidades, las cuales, a su vez, se configuran con diversos contenidos:

- Primer Subunidad: El medio ambiente.

Esta subunidad no presenta Actividades de Aprendizajes como tampoco más contenidos a desarrollar. Llama la atención, teniendo en consideración la importancia de tal temática, que no se presente recursos didácticos que promuevan y permitan la apropiación de mayores contenidos.

- Segunda Subunidad: Una historia de relaciones sociedad-naturaleza.

Presenta una gama de contenidos a desarrollar como también múltiples Actividades de Aprendizaje. Es así como tenemos los siguientes contenidos junto con sus respectivas Actividades de Aprendizaje:

- La influencia del medio natural.

Actividades de Aprendizaje:

1. *¿De qué forma las condiciones del medio natural donde habitas influye en tu forma de vida? Señala al menos cuatro ejemplos.*
2. *A partir de lo estudiado en las unidades anteriores, señala ejemplos concretos de diferentes respuestas de las sociedades ante un problema de escasez de alimentos. (Pág. 179.)*

Aquí se puede señalar que las Actividades de Aprendizaje tienen como finalidad dar soporte a la apropiación de los contenidos tratados. Por lo tanto, se desplaza el objetivo de fortalecer la apropiación de la Ciudadanía Medioambiental por la de estructurar y de mejorar, en los estudiantes, los contenidos de historia y naturaleza. En definitiva, prima el fortalecimiento de la apropiación de contenidos que ponen relevancia en las relaciones históricas entre las sociedades y la naturaleza.

- Las sociedades de los Tiempos Primitivos y el medio ambiente

a) Las sociedades recolectoras.

b) La revolución agrícola.

Actividades de Aprendizajes:

1. *Señala los motivos que explican el escaso impacto ambiental generado por las sociedades recolectoras en su medio natural.*
2. *La revolución agrícola significó un cambio radical en las relaciones que las sociedades establecieron con su medio ambiente. Se iniciaron los procesos de especialización y artificialización del paisaje. ¿En qué consisten?*
3. *El poder para transformar el medio ambiente por parte de las sociedades agrícolas fue notablemente superior al de la etapa anterior. Señala cómo influyeron en ello:*
 - a) *La actividad agrícola y ganadera.*
 - b) *La vida sedentaria.*
 - c) *El aumento de la población*
 - d) *Las nuevas técnicas y formas de energía. (Pág. 181)*

Nuevamente, en estas Actividades de Aprendizaje, encontramos que se intenta dar mayor solidez a la apropiación de los contenidos anteriormente nombrado. Por lo tanto, la Ciudadanía Medioambiental queda relegada a un segundo plano y puede ser incorporada sólo a través de mecanismos didácticos creados por los docentes.

En definitiva, estas Actividades de Aprendizaje no tienen la finalidad explícita de fortalecer la apropiación de la Ciudadanía Medioambiental.

- Las civilizaciones de la Antigüedad y el medio ambiente.

a) La ciudad y el medio ambiente.

Actividades de Aprendizajes:

1. Actualmente, los investigadores incluyeron razones medioambientales entre los motivos que explican la decadencia y hundimiento de algunas civilizaciones antiguas. Lee el siguiente documento y luego responde las preguntas que se formulan.

“Los asentamientos de las grandes civilizaciones sumeria y babilónica estuvieron alguna vez cubiertos con productivos bosques y pastizales. Sin embargo, con cada generación, la elaborada red de canales de riego que sostenía a estas civilizaciones se fue llenando con el sedimento y desechos de la deforestación, erosión del suelo, acumulación de sal en los suelos irrigados y el sobreapacentamiento. Así, gran parte de esta tierra una vez productiva se fue convirtiendo en el desierto estéril que forma gran parte de Irak e Irán en la actualidad (...).

La severa degradación ambiental también tuvo lugar en otras zonas alrededor del mar Mediterráneo y en el Sahara en África, donde los restos de grandes ciudades están sepultadas por la arena ahora”.

Fuente: Tyler Miller: Ecología y medio ambiente. México.

Grupo Editorial Iberoamericana, 1994.

- a) Una civilización siempre requiere productos agrícolas y, por ello, el suelo y el agua son recursos vitales. ¿Cómo deterioraron estos recursos las mismas civilizaciones que se beneficiaban de ellos? ¿Cómo influyó el aumento de la población en ese deterioro? Describe la diferencia entre algunos de los*

paisajes originales de algunas civilizaciones y el aspecto que presentan hoy en día.

- b) *En el documento se señala que las sociedades actuales también malgastan recursos naturales. ¿Qué recursos naturales malgastas en tu vida cotidiana? Elabora una lista. ¿Cómo podrías evitarlo?*

2. *En el siglo IV AC el filósofo platón dejó constancia en uno de sus escritos sobre la degradación que ha experimentado el paisaje del Ática, región donde se ubicaba la ciudad de Atenas. El espectáculo no debió haber sido muy diferente en el resto del paisaje griego.*

“En comparación con lo que había entonces, lo de ahora ha quedado – tal como sucede en las pequeñas islas – semejante a los huesos de un cuerpo enfermo, ya que se ha erosionado la parte gorda y débil de la tierra y ha quedado solo el cuerpo pelado de la región. Entonces, cuando aún no se había desgastado, tenía montañas coronadas de tierra y las llanuras que ahora se dicen de suelo rocoso, estaban cubiertas de tierra fértil. En sus montañas habían grandes bosques (...) en las mismas que ahora solo tienen alimento para las abejas, señalaban árboles no hace mucho tiempo, para techar las construcciones más importantes, cuyos techos todavía se conservan. (...). Además, gozaba anualmente del agua de Zeus, sin perderla, como ocurre en el presente que fluye del suelo desnudo al mar; sino que, al tener mucha tierra arcillosa que servía de retén y enviando el agua absorbida de las alturas a las cavidades, proporcionaban abundantes fuentes de manantiales y ríos, de los cuales los lugares sagrados que perduran hoy en las fuentes de antaño son signos de que nuestras afirmaciones son verdaderas”.

Fuente: Platón: Critias. En fernando Lillo. Cultura Clásica. Madrid: Ediciones Nancea, 1999.

- a) *¿Qué situación presentan los suelos, los bosques y los manantiales en la época en que vivió Platón? ¿Cómo era la situación de estos elementos con anterioridad?*
- b) *¿Qué acción humana ha sido responsable de este cambio? ¿Por qué?*
- c) *¿Qué signos de degradación ambiental se encuentran en tu localidad? Pregunta a personas mayores cómo ha cambiado el paisaje en que viven desde la época en que eran niños hasta ahora y cómo evalúan esos cambios. (Pág. 183)*

En primer lugar, esta Actividad de Aprendizaje presenta matices que posibilitan la apropiación de la Ciudadanía Medioambiental. Se promueve a que los estudiantes piensen y se sensibilicen sobre los recursos naturales que ellos mismos desaprovechan o malgastan en su vida diaria. Se pone de relieve la necesidad de que los alumnos y alumnas piensen sobre aquello y logren posibilidades de cambios conductuales frente a los recursos naturales.

Más aún, se estimula a que busquen soluciones frente a esa problemática del malgastar recursos, como por ejemplo podría ser el agua, y junto a ello, se posicionan a los estudiantes en su realidad ambiental al preguntarles sobre el problema de la degradación que pudieran afectar a su comunidad.

Estas actividades colaboran con el proceso de apropiación de la Ciudadanía Medioambiental desde asumir sus propias responsabilidades frente a la naturaleza,

sus conductas, desafío y uso de la experiencia como herramienta didáctica en la búsqueda educativa-ambiental.

c) Los problemas urbanos.

Actividades de Aprendizajes:

1. *Responde las preguntas que se formulan a partir del texto y del siguiente documento.*

“Los fracasos tecnológicos, los errores de cálculo y la ignorancia también amenazan la civilización (...) En 1984, una explosión de gas en la Ciudad de México mató a cientos de personas, y un desastre industrial en la ciudad india de Bhopal dejó 2.500 muertos y miles de heridos (...) en diciembre de 1985, la rotura de una cañería principal en la ciudad de Leeds dejó 30.000 hogares sin agua potable durante varios días (...) Similares problemas habrían afectado a las ciudades antiguas (...) sabemos de ciudades romanas que fueron abandonadas por problemas de contaminación del agua (...) Los romanos, que no conocían los efectos tóxicos del plomo, lo utilizaron abundantemente en las cañerías y habrían, por consiguiente, envenenado a parte de la población. El examen de 450 esqueletos romano-británicos de Cirencester ha revelado altos niveles de plomo, tan alto en los huesos de algunos niños que el envenenamiento por plomo podría haber sido la causa de muerte”.

Fuente: Ruth Witehouse: Los orígenes de la civilización. Barcelona: Editorial

Folio, 1997.

a) *Explica la siguiente afirmación: “Los fracasos tecnológicos, los errores de cálculo y la ignorancia también amenazan la civilización”.*

b) *¿Qué problemas urbanos de las civilizaciones antiguas mantienen su vigencia en la actualidad?(Pág. 184)*

La presente Actividad de Aprendizaje está abocada al trabajo histórico de problemas ambientales, específicamente en la Antigua Roma. Sin embargo, existe la relación ‘*pasado-presente*’ en lo que respecta a la localización de problemas ambientales urbanos. De este modo, los alumnos y alumnas pueden sacar a la superficie problemas ambientales que ocurrieron en el pasado pero que, al mismo tiempo, permanecen en la actualidad, es decir, afectan de manera directa o indirecta a los estudiantes.

La apropiación de la Ciudadanía Medioambiental mediante esta Unidad de Aprendizaje puede ser realizada mediante el ejercicio de relaciones pasado-presente desde las problemáticas ambientales. Es así como sacando a la luz aquellos casos que se siguen mantenidos durante el presente, se pueden formular soluciones para superarlos y, de esta forma, actuar de manera complementaria con la apropiación-formación de Ciudadanía Medioambiental en el sistema escolar.

- La actitud frente a la Naturaleza.

Actividades de Aprendizajes:

1. Las siguientes afirmaciones son falsas. Debes identificar el error de cada una y luego copiar las oraciones correctas en tu cuaderno.

a) Una alteración en el orden natural afecta la subsistencia solo de aquellos pueblos recolectores que llevan una vida nómada.

b) Los habitantes de la ciudad perciben claramente su dependencia del mundo natural ya que no producen los elementos que consumen y necesitan del mundo rural.

c) *Los griegos estudiaron la naturaleza y gracias a ello no dañaron el medio ambiente.*

d) *La cosmovisión cristiana medieval coincide plenamente con la cosmovisión hebrea.*

2. *Te invitamos a trabajar el siguiente documento utilizando la técnica de la página 194.*

“Hemos sometido a nuestro dominio incluso a los cuadrúpedos, para el transporte, cuya velocidad y fuerza nos aporta a nosotros mismos fuerza y velocidad. Nosotros conseguimos que cualquier animal lleve carga, le imponemos el yugo (...) Sacamos de las entrañas de la tierra el hierro, necesario para cultivar el campo; encontramos vetas de cobre, plata y oro escondidas en lo más profundo de la tierra y las transformamos en materiales aptos para el uso y el ornato. Por otro lado, la madera resultante de la tala de árboles que hayamos plantado o hayamos encontrado en estado silvestre, parte la utilizamos para calentarnos, una vez encendida, y para cocinar los alimentos; parte para la construcción, librándonos así del frío y del calor excesivo. La madera ofrece también grandes posibilidades para la construcción de naves, que con sus viajes nos aportan lo necesario para vivir (...) Sacamos también provecho de los productos marinos.

De igual manera, todo lo que pueda ofrecer la tierra lo dominamos: nos aprovechamos de los campos, de los montes. Nuestros son los arroyos, los lagos. Nosotros plantamos cereales, árboles; hacemos las tierras féculdas gracias a la conducción de las aguas. Nosotros separamos, dirigimos, desviamos los cursos de los

ríos. En un palabra, con nuestras propias manos nos atrevemos a construir en la naturaleza una segunda naturaleza”

Fuente: Cicerón, Marco Tulio: Sobre la naturaleza de los dioses. Madrid: Editorial Gredos, 2001.

- El documento describe la actitud de los romanos ante la naturaleza. ¿Crees que nuestra sociedad es heredera de esta forma de entender la relación sociedad-naturaleza? Fundamenta tu respuesta. (Pág. 186)

Aquí nuevamente se pone a los estudiantes sobre las relaciones pasado-presentes en materia de problemáticas medioambientales. Se pretende colocar los significados de modificación del espacio natural, por parte de los romanos, sobre las formas y comportamientos que tenemos en la actualidad como sociedad.

Vemos que se posibilita la tensión entre el pasado y presente: los estudiantes pueden llevar a cabo una crítica de las pautas de comportamientos actuales hacia los entornos naturales. El poder que tiene la sociedad de modificar, según sean sus necesidades, la naturaleza, es el punto de inflexión de esta Actividad de Aprendizaje. Tomar conciencia de que todavía, y en mayor medida, el mundo se encuentra en cada segundo afectado por decisiones de grandeza, que apartan los equilibrios naturales y su mantención, es un punto fundamental de la Ciudadanía Medioambiental. Es por esto que la actividad propuesta por el texto escolar permite, de una forma u otra, la apropiación de tal propósito.

Finalmente, encontramos dentro del diseño pedagógico de esta Unidad de Aprendizaje un último recurso didáctico que permite la apropiación de la Ciudadanía

Medioambiental y que corresponde al ítem ‘Fuentes’, cuyo propósito fue anteriormente expuesto.

De esta forma a continuación se exponen las 4 fuentes con sus respectivos análisis que deben ser desarrollados por los estudiantes y que dan vida y forma a este dispositivo didáctico presente en el texto escolar.

Fuentes.

Evidencias de un deterioro.

En esta unidad has aprendido cómo las sociedades de las etapas históricas estudiadas se relacionaron con el medio ambiente y algunos de los problemas ambientales que resultaron de dicha relación. Hay problemas que mantienen su actualidad y datos concretos que nos revelan su gravedad. Te invitamos a tomar conciencia de ellos, primera etapa para trabajar en la búsqueda de soluciones.

Recuadro N° 34. Recursos didácticos que permiten la apropiación de la Ciudadanía Medioambiental.

Escasez Mundial de Agua.

“De acuerdo al Instituto Mundial del Agua, apenas un 2,5% del agua superficial y subterránea del planeta es accesible para uso humano. Según datos del Instituto de Recursos Mundiales, 2.000 millones de personas ya enfrentan serias dificultades en el acceso al agua. La Organización para la Cooperación Económica y el Desarrollo (OECD), proyecta que para 2030, cerca del 47% de la población mundial vivirá en áreas con grandes falencias de agua. Actualmente, en China más de diez millones de personas ya han soportado los efectos de la sequía: en la región del sudoeste no ha caído ni una gota de lluvia desde hace 10 meses. El caudal del río Yangtsé está en los niveles más bajos desde 1886, fecha en que se empezaron a tomar registros”.

Fuente: Holly Hubbard Preston, International Herald Tribune.

“Desgraciadamente el debate internacional sobre problemas hídricos tiende a pasar por alto el papel crucial de la agricultura, la mayor destinataria de los recursos hídricos. La expansión de la agricultura y la escasez de agua van de la mano. El riego intensivo y otros usos del agua han empobrecido

considerablemente los lagos, ríos y napas subterráneas de muchas zonas, poniendo en peligro la sustentabilidad de los asentamientos humanos”.

Fuente: Kenji Yoshinaga, ejecutivo de la Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación (FAO). 2003.

Contaminación de los ríos y mares.

“Los ríos son la materia prima que nutre gran parte de la capacidad productiva mundial y constituyen junto a los lagos, la humedad del suelo y las cuencas de aguas subterráneas, la principal fuente para consumo humano, pese a lo cual sufren un deterioro constante por la acción humana. (...) La contaminación de los ríos, también termina afectando la vida de los océanos: entre 80 y 90% de las aguas residuales que provienen de fuentes terrestres llegan a los mares sin ningún tratamiento”.

Fuente: Instituto Mundial del Agua de Estocolmo. En <http://www.siwi.org>. (2006)

“Cuando la contaminación de los ríos llega al mar, cubre a millones de peces y crustáceos. (...) y a ecosistemas frágiles que comienzan a mostrar estragos. Este porcentaje podría aumentar significativamente para el 2050, si se cumplen las proyecciones que indican que la población de las costas se duplicará en los próximos 40 años. Y aunque no hay datos concluyentes sobre el impacto en la salud humana (...), investigaciones afirman que el consumo de alimentos de zonas costeras y de agua dulce provenientes de áreas contaminadas, producen cerca de 2, 5 millones de casos de hepatitis y 25 mil muertes al año”.

Fuente: Christopher Corbin, Oficial de Programa para la Evaluación y Gestión de la Contaminación Ambiental (AMEP) del PNUMA, 2006

Los Bosques amenazados.

“Los bosques regulan el clima a nivel global, capturan el carbono presente en la atmósfera, disminuyendo de esta manera los efectos del Cambio Climático; purifican el agua que se reintegra al ciclo hidrológico y protegen los suelos de la erosión. (...). Constituyen una de las mayores reservas de biodiversidad del planeta: solo en los bosques viven más de la mitad de las especies terrestres. La mayor amenaza (...) es la tala ilegal de maderas exóticas y la habilitación de terrenos para actividades agrícolas. El amazonas es uno de los ecosistemas boscosos más vulnerables: más del 40% de su deforestación ha ocurrido en los últimos 40 años”.

*Fuente: PNUMA. “Evaluación de Ecosistemas del Milenio 2005”.
En: <http://unep.org/billiontreecampaign/spanish/FactsFigures/QandA/index.a>*

Desertificación.

“La desertificación es la degradación de las tierras en regiones áridas, semiáridas y subhúmedas secas, resultante de diversos factores, incluso variaciones climáticas y actividades humanas. Sus tres principales causas son el sobrepastoreo, la deforestación y las prácticas de una agricultura no sustentable. Los dos primeros destruyen la vegetación protectora que cubre las regiones áridas y semiáridas, haciendo posible que la erosión hídrica y eólica decapiten los fértiles estratos superiores del suelo. Las prácticas agrícolas no sustentables eliminan nutrientes del suelo, salinizándolo, desecándolo, compactándolo o sellando su superficie y provocando la acumulación de sustancias tóxicas”.

*Fuente: Convención de las Naciones Unidas contra la Desertificación.
(UNCCD)*

“En aquellas comunidades empobrecidas, la utilización de los recursos naturales hasta su virtual agotamiento, constituye la única forma de sobrevivir. Obligados a extraer todo lo que pueden de la tierra para obtener alimentos, energía, vivienda y una fuente de ingresos, los pobres son a la vez la causa y las víctimas de la desertificación. En África, el 46% de la superficie está aquejada por la desertificación lo que afecta a unos 485 millones de sus habitantes. Mas de dos millones de hectáreas de las tierras altas de Etiopía ya están degradadas más allá de su rehabilitación; tres cuartas partes de Kenia, es tierra árida o semi-árida, y el 93% de Mauritania es hiperárido. La erosión del suelo y la desertificación están incrementándose y es probable que se intensifiquen en las próximas tres décadas a medida que la población sigue creciendo y el clima se vuelve más variable”.

Fuente: Informe Perspectivas del Medio Ambiente Africano. PNUMA, 2006

Fuente: Silva, Victoria; Ramírez, Fernando. 2009.

A continuación se detallan las preguntas que permitirán el análisis de las fuentes seleccionadas por el texto escolar.

1. *Define brevemente los problemas que se plantean en los documentos y señala, para cada uno, las actividades humanas que causan el mayor nivel de alteraciones.*

2. *¿De qué modo las alteraciones causadas en los ríos, mares, bosques y suelo terminan afectando a los seres humanos?*

3. *¿Cuál es la relación que se describe entre desertificación y pobreza?*

4. *¿Cómo se puede ejemplificar, a través de estos problemas:*

- *El hecho que nuestro planeta funcione como un sistema.*

- *La estrecha relación entre sociedad y naturaleza. (Pág. 188-189)*

En lo que respecta a las ‘Fuentes’, encontramos una clara intención de posicionar a los estudiantes dentro de las lógicas de la Educación Ambiental. Se intenta introducir de manera clara y directa una gama de temáticas ambientales de interés general y que tienen total vigencia en el panorama local e internacional. Son cuatro profundas problemáticas que se ven acompañadas de documentos – fuentes – que pretenden ‘informar’ a los estudiantes y hacer que tomen determinaciones individuales y grupales en torno a esos conflictos ambientales.

Todo esto posibilita que la Educación Ambiental pueda ser aplicada en el aula. Teniendo en consideración el nivel de enseñanza – séptimo básico – y lo limitado que resulta el tratamiento de temáticas ecológicas y ambientales dentro del Texto escolar, se puede decir que este apartado del texto escolar – fuentes – aporta en gran medida para la apropiación de la Ciudadanía Ambiental.

Esto ocurre porque los alumnos y alumnas, en primer lugar, reciben y apropian información vital que deben manejar, información sobre los conflictos ambientales que ocurren diariamente en el planeta.

En segundo lugar, luego de posicionarse dentro de los conflictos que emergen en el texto, ellos deben realizar estructuras didácticas asociativas, es decir, relacionar problemáticas desde el orden ambiental hacia el social y viceversa, como por ejemplo, la relación entre pobreza y desertificación.

En tercer lugar, ya desde la autonomía del aprendizaje, los estudiantes pueden determinar acciones al respecto, acciones que escapan de la mera prescripción académica, es decir, de las órdenes que emite el docente y el texto escolar, por ejemplo, *‘realizar las actividades’*. El tener conciencia de aquellas problemáticas y conflictos ambientales mundiales, puede despertar el interés en los escolares a tomar acciones autónomas, a organizarse en colectivos u otros ámbitos de participación ciudadana, lo que vendría a articular la Ciudadanía Medioambiental.

Por lo tanto, de manera directa, esta actividad de aprendizaje puede despertar la sensibilidad ambiental en los estudiantes, lo que podría desembocar en la acción-participación de búsquedas que hagan frente a los conflictos estudiados dentro del sistema escolar.

1.2.2. Objetivos de Aprendizajes de la Ciudadanía Medioambiental.

En primer lugar, el texto escolar, no manifiesta de manera explícita que los objetivos de aprendizaje de esta Unidad sean, puntualmente, la Ciudadanía Medioambiental. Obviamente, los objetivos de aprendizaje van por otros rumbos, pero en distintas etapas de la Unidad, existen intersecciones con la Ciudadanía Medioambiental

En segundo lugar, el texto escolar, expresa que los objetivos de aprendizaje de la Unidad son cinco temáticas muy puntuales y que se pueden resumir de la siguiente forma: las relaciones entre la sociedad y la naturaleza; la profunda influencia que ha tenido el medio ambiente en las sociedades humanas; las relaciones entre el medio ambiente y las sociedades primitivas; las relaciones entre las civilizaciones de la

antigüedad y el medio ambiente; y la cosmovisión de las sociedades humanas frente a la naturaleza.

Claramente esta Unidad de Aprendizaje presenta una carga ecológica en el tratamiento de sus contenidos, sin embargo, en la superficie textual, en lo explícito, la Ciudadanía Medioambiental no es el objetivo de aprendizaje por excelencia. Si bien, el medio ambiente es un componente primordial al tratar los contenidos, desde su perspectiva histórica, siempre se encuentra en función de las sociedades y sus respectivas influencias.

La Ciudadanía Medioambiental es un objetivo de aprendizaje indirecto y que puede ser logrado de dos formas: a través del desarrollo de actividades didácticas que presentan una alta carga de formación de Ciudadanía Medioambiental, las cuales fueron explicitadas con anterioridad, y por medio de la estructuración de actividades autónomas, es decir, que escapan a la prescripción didáctica explicitada por el Texto escolar, por parte de los docentes.

En definitiva, el texto escolar no presenta de manera explícita como objetivo de aprendizaje la apropiación de la Ciudadanía Medioambiental. Más bien, es posible obtener tal aprendizaje mediante la formulación indirecta de pautas de aprendizajes, es decir, por medio de las actividades didácticas insertas en el texto escolar – prescripción – y, a través de formulaciones pedagógicas creadas en la autonomía de los docentes, es decir, como creador de didácticas para la apropiación de contenidos que escapan de lo que dicta el texto escolar.

1.2.3. Estrategias de aprendizajes de la Ciudadanía Medioambiental.

Como bien se mencionó en el anterior análisis, la Ciudadanía Medioambiental no es el objetivo de aprendizaje primordial para esta Unidad de Aprendizaje. Si bien podemos llegar a la apropiación de la Ciudadanía Medioambiental a través de mecanismos indirectos, realizar actividades prescritas o autónomas que se puedan relacionar con la formación de la Ciudadanía Medioambiental, el discurso del texto escolar no presenta a la formación de la Ciudadanía Medioambiental como finalidad de aprendizaje.

En este sentido, las estrategias o mecanismos indirectos para el aprendizaje de la Ciudadanía Medioambiental cobran relevancia al momento de analizar el diseño pedagógico del texto escolar. Es así como la batería de mecanismos pedagógicos que estructuran el texto escolar y los aprendizajes de los estudiantes colaboran con tal objetivo.

En definitiva, son ocho los dispositivos que promueven y facilitan, los aprendizajes de la Ciudadanía Medioambiental de manera indirecta.

1. Entrada de Unidad: Acá se explicitan los contenidos de la Unidad de Aprendizaje y pueden tratarse de manera indirecta contenidos de Ciudadanía Medioambiental. Aquí el rol del docente es fundamental para introducir, de una forma u otra, mecanismos de formación de la Ciudadanía Medioambiental.

Por ejemplo, en esta parte del texto escolar, explícitamente hay preguntas que tienen como finalidad sacar a la superficie los contenidos previos de los estudiantes. A través de esas interrogantes es posible articular estrategias de aprendizaje de la Ciudadanía Medioambiental.

2. Actividad Inicial: La actividad Inicial de esta Unidad de Aprendizaje es una estrategia óptima para lograr aprendizajes de Ciudadanía Medioambiental. Se promueve la reflexión, la toma de posturas frente a los conflictos ambientales y se llama a tomar responsabilidad por nuestros actos frente a la naturaleza. Esta actividad de Aprendizaje ya que fue detallada, analizada y explicada con anterioridad.

3. Desarrollo de Conceptos y Habilidades: En esta sección encontramos que la Ciudadanía Medioambiental no es el aprendizaje buscado por excelencia, es decir, la Ciudadanía Medioambiental indirectamente puede ser abordada y aprendida por los estudiantes, o sea, a través de los contenidos y conceptos que se abordan.

Recordemos que cada subunidad de aprendizaje está acompañada por Actividades de Aprendizajes. Estas son las que poseen estrategias de aprendizajes de la Ciudadanía Medioambiental. En definitiva, esta sección está abocada a lograr los aprendizajes que nacen desde los contenidos que promueve, es decir, comprender las relaciones de las sociedades pasadas y presentes con la naturaleza y sus influencias y modificaciones a los entornos naturales, junto con estudiar la cosmovisión que han presentado estas sociedades hacia la naturaleza.

4. Síntesis: La síntesis corresponde a un esquema que pretende resumir los contenidos que han sido tratados en ésta Unidad de Aprendizaje. Más bien, es una estrategia de aprendizaje dirigida hacia los contenidos explícitos de la Unidad y no a la Ciudadanía Medioambiental. Cabe destacar que en ninguno de sus recuadros se menciona tal concepto.

5. Fuentes: Como ya se analizó, la estrategia de aprendizaje '*Fuentes*', promueve de manera directa e indirecta los aprendizajes de la Ciudadanía

Medioambiental. A partir de una serie de problemáticas y conflictos ambientales (escasez mundial de agua, contaminación de mares y ríos, la destrucción de los bosques y la desertificación) es posible lograr aprendizajes que faciliten la formación de la Ciudadanía Medioambiental. El Texto escolar expone una serie de preguntas que emanan de los conflictos ambientales expuestos y que permiten lograr aprendizajes sobre Ciudadanía Medioambiental.

6. Autoevaluación: Como esta Unidad de Aprendizaje no tiene como finalidad lograr aprendizajes sobre Ciudadanía Medioambiental, la autoevaluación presentada por el texto escolar está enfocada a revisar el aprendizaje de los contenidos explícitos de la Unidad.

Sin embargo, la autoevaluación presenta matices por los cuales se puede introducir aprendizajes de Ciudadanía Medioambiental. Estos llaman a la toma de conciencia de la realidad ambiental planetaria y a las relaciones experienciales de los estudiantes con los conflictos que viven día a día. Más adelante se analizará este apartado con mayor profundidad.

7. Métodos y Técnicas: Analizado con anterioridad, '*Métodos y Técnicas*' permite analizar explícitamente conflictos ambientales, por lo que colabora de manera directa como una estrategia de aprendizaje de la Ciudadanía Medioambiental. Cabe destacar que uno de los conflictos expresados en el discurso del texto corresponde a la contaminación del río Cruces en Valdivia y a la muerte de los cisnes que habitan dicho río. Importante estrategia de aprendizaje de la Ciudadanía Medioambiental ya que coloca en la experiencia directa de los estudiantes aquel conflicto ecológico y, al mismo tiempo, promueve la toma de acciones y decisiones al respecto.

8. Proyecto de Investigación: El proyecto de investigación que expone el texto escolar no tiene relación con la Unidad de Aprendizaje seleccionada para este estudio. Está guiado a realizar una investigación con respecto a mitos y leyendas recatadas en el tiempo. El texto lo expresa de la siguiente forma:

“Los mitos y las leyendas son un elemento característico de las sociedades del mundo antiguo. Su característica distintiva es que en ellos se encuentra presente lo sobrenatural bajo la forma de las acciones de los dioses o de personajes dotados de facultades extraordinarias.

El mito es una narración que se transmite de generación en generación y que explica el origen y la evolución de los pueblos y de las civilizaciones. Los mitos tienen un carácter sagrado y sus personajes, por lo general, son dioses. Contienen tanto elementos históricos como fantásticos.

La leyenda es una narración oral transmitida de generación en generación, que forma parte de las tradiciones de un pueblo. Su objetivo es explicar de manera fantástica fenómenos tanto naturales como culturales que ocurren en la realidad”²⁴⁸.
(Pág. 198)

Por lo tanto, el Proyecto de Investigación no colabora como estrategia de aprendizaje sobre la Ciudadanía Medioambiental.

1.2.4. Estrategias de Evaluación de la Ciudadanía Medioambiental.

La Estrategia de Evaluación que presenta el texto escolar corresponde a una Autoevaluación. Son cinco actividades que no emanan directamente del aprendizaje

²⁴⁸ Silva, Victoria y Ramírez, Fernando. Op. Cit. Pp. 198.

de la Ciudadanía Medioambiental pero que pueden relacionarse y verificar si existe o no apropiación por parte de los alumnos y alumnas.

A continuación se expone el capítulo de ‘Autoevaluación’.

1. “Copia en tu cuaderno el siguiente cuadro y complétalo, señalando ejemplos concretos de tu vida cotidiana y de las sociedades estudiadas en que se manifiestan las siguientes formas de relación entre sociedad y la naturaleza.

Recuadro N° 35. Representación de una estrategia de autoevaluación de la Ciudadanía Medioambiental.

Relación Sociedad-Naturaleza.	Ejemplos de mi vida personal, familiar o comunitaria.	Ejemplos de las sociedades estudiadas.
<i>Una sociedad debe adaptarse al medio natural que vive, tomando en cuenta sus características específicas.</i>	¿?	¿?
<i>La naturaleza es una fuente de recursos para las sociedades.</i>	¿?	¿?
<i>Las sociedades transforman el medio natural y lo adaptan a sus necesidades.</i>	¿?	¿?
<i>Las acciones humanas en ocasiones provocan impactos negativos en el medio ambiente.</i>	¿?	¿?
<i>Las sociedades humanas en ocasiones se ven seriamente afectadas por eventos naturales.</i>	¿?	¿?

Fuente: Silva, Victoria; Ramírez, Fernando. 2009.

2. *Has aprendido que la relación que cada sociedad establece con su medio natural depende, en gran medida de las actividades económicas que realiza, las técnicas y tipo de energía de que dispone y la forma en que organiza su hábitat.*

Observa cada una de las siguientes imágenes y señala cuál fue su impacto en el medio ambiente o los problemas que se derivaron de dichas actividades.

(No se colocan las imágenes pero debajo de cada una de ellas se manifiesta la imagen que corresponde)

- *Agricultura de Subsistencia.*
- *Arquitectura monumental.*
- *Ciudad.*

3. *Desde tiempos muy antiguos los bosques han sido muy importantes en la relación sociedad-naturaleza. Han sido utilizados en forma sustentable, como fuentes de recursos, pero también se han destruido, ya sea para aprovechar en forma intensiva la madera de los árboles como para despejar terrenos y destinarlos a otros usos. Como efecto de ello, la deforestación es un problema que ha acompañado a la humanidad durante gran parte de su desarrollo.*

a) *¿Qué actividades realizadas por las sociedades a lo largo de la historia han significado la deforestación?*

b) *¿Qué relación existe entre la deforestación y la erosión del suelo?*

c) *¿Qué sucede con la vida animal y vegetal de un lugar que está deforestado?*

d) *¿Por qué la deforestación puede significar la pérdida de agua?*

e) *¿Qué efectos negativos para los seres humanos produce la pérdida de suelo?*

f) *¿De qué modo la siguiente imagen hace una denuncia de un problema ambiental? Redacta un breve párrafo señalando la forma en que interpretas el dibujo o el mensaje que te sugiere.*

g) *¿Qué relación existe entre la desertificación y la deforestación?*

h) *¿Qué relación existe entre deforestación y calentamiento global?*

i) *¿Cuál crees que es una actitud adecuada de una sociedad respecto de sus bosques?*

j) *Señala dos medidas que podrían implementarse para evitar la pérdida de bosque.*

4. *Apoyándote en la técnica de la páginas 195, ‘Cómo hacer una periodificación histórica’, construye una periodificación sobre la relación sociedad-naturaleza.*

5. *Las sociedades tienen una actitud frente a la naturaleza, una forma de entenderla y de percibir el rol del ser humano en relación con ella. ¿Cuál de las actitudes de las sociedades estudiadas sientes más cercana a tu actitud frente a la naturaleza? ¿Cómo crees que es la actitud de nuestra sociedad? ¿Qué sugerirías al respecto? (Pág. 190-191)*

Como podemos observar, la autoevaluación permite revisar contenidos propios de la Ciudadanía Medioambiental. Si bien, estos no emergen desde contenidos explícitos de Ciudadanía Medioambiental, los alumnos y alumnas pueden concretar la revisión de la apropiación de la Ciudadanía Medioambiental gracias a este dispositivo educativo autoevaluador.

En primer lugar, emergen actividades autoevaluativas que nacen desde la vida cotidiana de los estudiantes. En segundo lugar, se promueve a que los escolares

tomen una postura determinada frente a las acciones de las sociedades pasadas y actuales frente a la naturaleza. En tercer lugar, se pide que los alumnos y alumnas manifiesten acciones o sugerencias con respecto a los conflictos ambientales que manifiesta la actividad autoevaluadora. Todos estos factores se insertan directa e indirectamente en la revisión de la apropiación de los Contenidos de Ciudadanía Medioambiental.

1.2.5. Vinculaciones con la realidad ambiental.

La Unidad de Aprendizaje presenta explícitamente y claramente contenidos que pueden ser relacionados con la realidad ambiental. Más bien, toda la Unidad de Aprendizaje está estructurada, ya sea en contenidos o actividades didácticas, en función de realidad ambiental, ya sea local como global.

En cada sección de la Unidad de Aprendizaje se manifiesta la opción por relacionar los contenidos estudiados con la realidad ambiental, teniendo como principal mecanismo didáctico la relación pasado-presente, ya sea desde la formulación de las relaciones de las sociedades pasadas con la naturaleza hasta la emergencia de conflictos ambientales del pasado que se mantienen en la actualidad.

La mayor parte de la función didáctica que pretende vincular los contenidos con la realidad ambiental nace desde las Actividades de Aprendizajes que cierra cada subunidad. Si bien algunos contenidos no apuntan directamente a la realidad ambiental, sino que se refieren a las relaciones entre sociedad-naturaleza y conflictos ambientales en el pasado, las Actividades de Aprendizaje sugieren explícitamente que

se lleve a cabo la estructuración y comprensión de la realidad ambiental local o global.

2. Análisis de la unidad de aprendizaje 6 ‘La Revolución Industrial’ del Texto para el Estudiante de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de 8° básico

2.1. Significados de ‘Ciudadanía Medioambiental’.

2.1.1 Trabajo conceptual de ‘Entorno Natural’.

La lectura de esta Unidad de Aprendizaje revela que no hay un trabajo conceptual de ‘entorno natural’. Ni siquiera este trabajo conceptual se presenta de manera indirecta, sólo limitándose al trabajo referencial de ‘naturaleza’. En ninguna parte de esta Unidad de Aprendizaje aparece explícitamente el concepto de ‘entorno’, ni tampoco el de ‘espacio o medio natural’. Las referencias están circunscritas a la palabra ‘naturaleza’ y sus relaciones con las múltiples sociedades que han habitado el planeta.

“La Revolución Industrial significó disponer de nuevas fuentes de energía que transformaron de modo definitivo las relaciones de los seres humanos con la naturaleza y las formas de producción”²⁴⁹.

Esta corresponde a la primera referencia que encontramos en éste texto escolar en lo que respecta a ‘entorno natural’, pero, a su vez, entendida como ‘naturaleza’. El trabajo conceptual de naturaleza se limita a la explotación de recursos naturales que dieron base y origen a la Revolución Industrial, como por ejemplo la explotación del carbón, el uso del petróleo y la electricidad.

²⁴⁹ Silva, Victoria y Ramírez, Fernando. Historia, Geografía y Ciencias Sociales 8° año básico. Texto para el estudiante. Editorial Mare Nostrum. Santiago de Chile. 2009. Pp. 146.

La segunda referencia es muy similar a la anterior, entendido el ‘*entorno natural*’ como ‘*naturaleza*’, en la cual se expresa el afianzamiento del dominio del ser humano sobre la naturaleza en el sentido del transformar, como dominador y explotador, los recursos naturales.

*“La Revolución Industrial ha sido el proceso más importante experimentado por la humanidad desde la revolución agrícola del Neolítico, por la profundidad y amplitud de los cambios que generó. Transformó las relaciones de los seres humanos con la naturaleza y las formas de producción”*²⁵⁰.

Vemos que nuevamente se hace hincapié en la capacidad transformadora de la sociedad industrial sobre la naturaleza. Capacidad que se intensifica por la búsqueda y explotación de recursos naturales que son necesarios para llevar a cabo las transformaciones tecnológicas que se desarrollaron a lo largo de las dos Revoluciones Industriales.

Una tercera referencia hacia ‘*entorno natural*’, pero esta vez entendida desde los espacios rurales, aparece en la segunda subunidad ‘*¿Cómo eran las sociedades pre-industriales?*’. En este sentido, el trabajo conceptual y de contenido tiene relación con las características que presentaban las sociedades antes de la emergencia de la Revolución Industrial.

De este modo, dos son las configuraciones y referencias conceptuales y temáticas que podemos encontrar y relacionar con ‘*entorno natural*’. La primera hace referencia al ‘*campo*’, es decir al espacio rural, y la segunda al nacimiento de las ciudades, comprendida, de manera implícita, como ‘*entorno*’.

²⁵⁰ Silva, Victoria y Ramírez, Fernando. Op. Cit. Pp. 150.

“La mayoría de la población vivía en el campo y la actividad agrícola predominaba en la producción de cada país”²⁵¹.

Aunque no existe un trabajo conceptual sobre ‘*entorno natural*’ ni se define el significado de ‘*campo*’, el Texto escolar hace referencia, desde lo subterráneo, al espacio natural que puede, a su vez, ser comprendido como ‘*entorno natural*’. Sabemos que el ‘*campo*’, hasta el día de hoy, es por excelencia un espacio con escasas influencias y transformaciones producidas por la sociedad. Si pensamos y tomamos en consideración cómo deben haber sido las condiciones ambientales del ‘*campo*’ pre-industrial, nos es fácil relacionar éste concepto con ‘*entorno natural*’.

La ‘*Ciudad*’ también emerge como compresión de ‘*entorno*’ aunque no puntual y específicamente como ‘*entorno natural*’. Sin embargo, si nos abocamos a la compresión del nacimiento de las ciudades pre-industriales e industriales, podemos percatarnos que distan mucho de tener similitud con las ciudades actuales, lo que posibilita entrar en similitudes gracias a la transición que pudieron haber tenido desde el ‘*campo*’ como ‘*entorno natural*’ hasta ‘*ciudad*’, en aquella época como un ‘*entorno en transición*’.

“Las ciudades no eran muchas y, aunque se concentraba la mayor parte del comercio y la industria, solían ser pequeñas, salvo excepciones, y presentar un aspecto más bien sombrío, con calles estrechas y sucias y construcciones de madera y adobe”²⁵².

²⁵¹ Silva, Victoria y Ramírez, Fernando. Op. Cit. Pp. 151.

²⁵² *Ibíd.*

Una última referencia y trabajo conceptual sobre *'entorno natural'* nace de manera indirecta en la tercera subunidad titulada *'Antecedentes de la Revolución Industrial'*, específicamente en el subcontenido titulado *'Una nueva revolución en la agricultura'*.

Eso sí, el trabajo conceptual de *'entorno natural'* se hace de manera indirecta, relacional, es decir comprender el *'entorno natural'* con la *'agricultura'*, actividad humana que se realiza dentro de los espacio naturales, es decir, en el *'campo'*. La comprensión de *'entorno natural'* relacionándolo con agricultura nace a través de las transformaciones que realizan las sociedades en el *'campo'* mediante el uso de tecnologías agrícolas, es decir, mediante la emergencia de la agricultura.

En este sentido, el texto escolar, a través de su Unidad de Aprendizaje analizada expresa lo siguiente:

*"La dieta más rica y abundante era posible gracias a que se estaban produciendo importantes transformaciones en la agricultura europea"*²⁵³.

Las transformaciones en la agricultura también pueden ser leídas como transformaciones de los *'entorno naturales'* ya que las actividades agrícolas no se realizan en los entorno *'artificiales'* ni meno en ciudades que no pueden ser comprendidas como *'entornos naturales'*.

Es decir, no se presenta un trabajo conceptual detallado sobre *'entorno natural'*, pero se complejiza y tensiona medianamente las implicancias de la agricultura sobre el espacio natural o *'entorno natural'*.

²⁵³ Silva, Victoria y Ramírez, Fernando. Op. Cit. Pp. 152.

En definitiva, la lectura de esta Unidad de Aprendizaje no presenta un trabajo conceptual preciso sobre '*entorno natural*', ni tampoco, en ninguna parte, se menciona tal concepto. Sin embargo, es posible realizar un acercamiento teórico y metodológico hacia tal concepto utilizando las referencias anteriormente expuestas.

2.1.2. Trabajo conceptual de *Medio ambiente*.

Dentro del discurso del Texto escolar, específicamente dentro de la Unidad de Aprendizaje seleccionada para esta investigación, no encontramos referencia alguna hacia el concepto de *medio ambiente*. Esto es totalmente problemático ya que si tenemos en consideración todas las implicancias ambientales que significó la Revolución Industrial, el Texto escolar, debería señalar en algún momento los alcances medioambientales, entendidas como problemáticas, que implicó el uso de nuevas energías en las fábricas, como por ejemplo, el uso indiscriminado de carbón para su función y mantenimiento.

La Revolución Industrial implicó fundamentalmente una nueva forma de relación entre la sociedad industrializada y la naturaleza. Bien sabemos que la nueva energía base de esta revolución fue el carbón, el cual se usaba en las fábricas e industrias para poner en funcionamiento las nuevas y modernas maquinarias. La combustión del carbón, que en estricto rigor entendemos como '*humo*', provocó inmensos daños a los ecosistemas y, por ende, al *medio ambiente*. Es por esto que el Texto escolar presenta una profunda deficiencia al momento de marginar dicho tratamiento de contenidos medioambientales.

Al mismo tiempo, el ferrocarril fue también uno de los principales avances y tecnología que tuvo la Revolución Industrial. Justamente, esta nueva tecnología también funcionaba con carbón y, obviamente, su combustión generaba ‘*humo*’ que contaminaba en gran medida el aire.

Hay que tener presente que en la época de la Revolución Industrial no existían regulaciones medioambientales, por lo que la contaminación era una actividad diaria, sin tener conciencia del daño que se provocaba. Es lamentable que el texto escolar no presente estos acontecimientos al momento de tratar estos contenidos, lo que muestra una gran falencia al momento de poner en relación pasado-presente la contaminación que se hacía en ese entonces pero que sigue manteniéndose en la actualidad.

2.1.3. Trabajo conceptual de *Ciudadanía Medioambiental*.

El discurso del Texto escolar no presenta un trabajo explícito conceptual de *Ciudadanía Medioambiental*, por lo que las dinámicas de trabajo con tal concepto deben ser trabajadas por el docente sin tener la mediación de la prescripción didáctica.

Junto con lo anterior, resulta dificultoso tratar de llegar a una aproximación indirecta. Directa es ciertamente muy difícil ya que esta Unidad presenta nula carga ‘*ecológica*’ en el tratamiento de sus contenidos y actividades didácticas, de *Ciudadanía Medioambiental* ocupando los contenidos expresado en esta Unidad de Aprendizaje ya que el texto se aleja casi por completo de las implicancias ambientales que significó la Revolución Industrial.

Esto quizás se deba a que en aquella época no existía realmente una conciencia ambiental en los habitantes del planeta, los cuales no estaban al tanto de la contaminación emitida por las fábricas e industrial a través de la explotación de los recursos naturales y de la emisión de gases tóxicos, como el humo, hacia el medio ambiente.

A esto puede sumarse que, quizás, el planeta no alcanzaba los índices de contaminación preocupantes para la salud de la población o todavía no se divisaban a simple vista los efectos de la progresiva industrialización en los entornos naturales.

Es por esto que el texto escolar, quizás, asume un discurso de acuerdo a la visión y realidad de la '*ciudadanía*' de aquellos tiempos, la cual no estaba organizada ni tenía la participación que hoy en día podemos decir que tiene. Obviamente, la sociedad se estructuraba de una forma muy diferente como se articula en la actualidad y las nociones de '*ciudadanía*', '*sufragio*' o '*participación*' eran muy limitadas y no estaban al alcance de gran parte de la sociedad.

Por lo tanto, el concepto de *Ciudadanía Medioambiental* es un término relativamente '*nuevo*' con poca data de uso corriente y que, en definitiva, hasta en la actualidad no es muy conocido. Por eso mismo el texto escolar no introduce tal concepto en esta Unidad de Aprendizaje y mucho menos lo trabaja en dicha Unidad ya que en aquella época el sólo concepto de '*Ciudadanía*' era extraño para gran parte de la sociedad y con limitado uso.

2.1.4. Relaciones entre *Escuela y Entorno Natural*.

Tampoco se hacen referencias teórico-didácticas a las relaciones entre Escuela y Entorno Natural. Como se mencionó con anterioridad, las referencias conceptuales a '*entorno natural*' sólo se hacen mediante el ejercicio relacional con el concepto de '*naturaleza*', lo cual limita, en gran medida, la posibilidad de trabajar las relaciones entre Escuela y Entorno Natural.

En las Actividades de Aprendizaje tampoco aparece de forma expresa dinámicas didácticas que permitan esta asociación o relación. En definitiva, en todo el diseño pedagógico de esta Unidad de Aprendizaje seleccionada no entran en juego dinámicas didácticas y de enseñanza-aprendizaje que pongan interés o refuercen el proceso educativo en base a las relaciones entre Escuela y Entorno Natural.

2.2. Propuestas didácticas para la apropiación de la Ciudadanía Medioambiental.

2.2.1. Planteamientos didácticos para la apropiación de la Ciudadanía Medioambiental.

El texto escolar presenta escasos planteamientos didácticos, dos en total, para la apropiación de la Ciudadanía Medioambiental, los cuales se traducen en la utilización de imágenes que muestran a una fundición de acero emitiendo humo y a una imagen de la ciudad de Swansea. Junto a la imagen se señala que:

“...se puede apreciar una ciudad industrial, la concentración urbana y la contaminación del aire”²⁵⁴.

Es decir, aquí se presentan las únicas referencias didácticas para lograr una aproximación a la introducción de la apropiación de la Ciudadanía Medioambiental, pero, puntualmente, el texto escolar no presenta, de manera explícita, planteamientos didácticos para la apropiación de la Ciudadanía Medioambiental.

Como se expuso con anterioridad, las referencias al medio ambiente que presenta el texto nacen desde la referencia que se hace sobre la naturaleza y su nueva relación con la sociedad gracias al comienzo de la Revolución industrial. Así es muy difícil que el texto escolar presente propuestas didácticas claras y explícitas para la apropiación de la Ciudadanía Medioambiental. Esto también queda expuesto ya que el texto, como nivel básico de trabajo conceptual, no aplica los Contenidos Mínimos Obligatorios en su cabalidad, es decir, desplaza y margina los conocimientos sobre medio ambiente y calentamiento global como consecuencia de la Revolución Industrial. Si el texto aparta estos contenidos, provocando una incongruencia con el Ajuste Curricular, es imposible que se presenten mecanismos para la apropiación de la Ciudadanía Medioambiental.

2.2.2. Objetivos de Aprendizajes de la Ciudadanía Medioambiental.

El texto escolar presenta como principales temas a tratar los siguientes contenidos en la Unidad de Aprendizaje 6:

- Concepto de Revolución Industrial.

²⁵⁴ Silva, Victoria, Ramírez, Fernando. Op. Cit. Pp. 160.

- Características de las sociedades preindustriales.
- Antecedentes de la Revolución Industrial.
- Primera Revolución Industrial.
- Cuestión social y organización obrera.
- Segunda Revolución Industrial.
- Chile y la Revolución Industrial.

Por lo tanto, se puede observar que ninguno de los contenidos anteriormente expuestos nos guía por el camino de los aprendizajes de la Ciudadanía Medioambiental. El texto escolar, a través de esta Unidad de Aprendizaje, no incorpora, dentro de sus objetivos de aprendizaje la Ciudadanía Medioambiental y, por lo tanto, no toma en consideración el Objetivo Fundamental que dice relación con que los estudiantes deben comprender los impactos que tuvo la Revolución Industrial en el espacio geográfico y las proyecciones, de aquellos impactos ambientales, en la sociedad contemporánea.

Explícitamente el Objetivo Fundamental señala que, directa o indirectamente, la Ciudadanía Medioambiental puede ser un objetivo de aprendizaje. Lamentablemente el texto escolar no otorga la importancia que dicha temática requiere y la excluye dentro del proceso didáctico o como objetivo educativo.

2.2.3. Estrategias de aprendizajes de la Ciudadanía Medioambiental.

La Unidad de Aprendizaje seleccionada no presenta estrategias de aprendizaje de la Ciudadanía Medioambiental. Todo el diseño pedagógico del texto escolar está abocado a lograr los aprendizajes de los contenidos nombrados anteriormente, los

cuales no introducen, bajo ninguna didáctica indirecta, contenidos de medio ambiente o Ciudadanía Medioambiental.

2.2.4. Estrategias de Evaluación de la Ciudadanía Medioambiental.

No se presentan estrategias de evaluación de la Ciudadanía Medioambiental ya que el texto escolar, por medio de la Unidad de Aprendizaje seleccionada, no presenta contenidos sobre medio ambiente y ciudadanía Medioambiental.

En todo caso, el texto escolar presenta, dentro de su diseño pedagógico, la sección de 'Autoevaluación', la cual tiene como objetivo revisar el nivel de apropiación de los contenidos por parte de los alumnos y alumnas.

2.2.5 Vinculaciones con la Realidad Ambiental.

No se encuentran actividades didácticas que permitan vincular las experiencias de los estudiantes con la realidad ambiental local y global. Las relaciones entre, por ejemplo, industrias y fábricas con la contaminación actual, no se presentan, por lo que no hay tensión ni crítica de la realidad ambiental de los estudiantes.

Todo esto lleva a que se obstaculicen los procesos de apropiación de la Ciudadanía Medioambiental ya que no se posiciona a los estudiantes en sus interacciones diarias con el medio ambiente. El Texto escolar borra por completo aquella dinámica relacional, ausentando factores que pudieran estimular la curiosidad medioambiental de alumnos y alumnas.

3. Análisis de la unidad de aprendizaje 7 ‘Historia y Naturaleza’ de la Guía Didáctica para el Profesor de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de 7° básico.

3.1. Significados de ‘Ciudadanía Medioambiental’.

A continuación se presentan los resultados de los análisis a la Guía Didáctica para el Profesor correspondiente a Historia, Geografía y Ciencias Sociales de 7° básico, Unidad de Aprendizaje ‘Historia y Naturaleza’. En este sentido, se señalan los trabajos conceptuales que presenta dicha herramienta pedagógica sobre ‘*entorno natural*’, ‘*medio ambiente*’, ‘*ciudadanía medioambiental*’ y si promueve relaciones entre la Escuela y la comunidad.

3.1.1 Trabajo conceptual de ‘Entorno Natural’.

La Guía Didáctica para el profesor corresponde a una estructura pedagógica que tiene las siguientes finalidades:

“La Guía Didáctica para el Profesor es un material de apoyo al trabajo docente con el Texto para el Estudiante. Para facilitar tanto su lectura como la aplicación de las orientaciones metodológicas y actividades complementarias sugeridas, se ha optado por presentar el Texto completo y miniturizado, señalando junto a cada página los comentarios e instrumentos pertinentes.

Al principio de cada unidad se presenta la planificación recomendada para organizar el trabajo pedagógico, la que incluye el tiempo destinado, la ruta de

aprendizajes esperados, los contenidos programáticos que estos involucran, los recursos didácticos y el modo de evaluación”²⁵⁵.

Es así como el trabajo conceptual de *entorno natural* se presenta de modo indirecto, al igual que dentro del Texto para el Estudiante, es decir, se trabaja a partir de otros conceptos. Esto no quiere decir que la Guía Didáctica elimine el trabajo conceptual de *entorno natural*.

La estructuración del trabajo conceptual se materializa al momento de abordar múltiples conceptos que tienen un significado similar a *entorno natural*, tales como *paisaje, medio ambiente, medio natural*, etc. Es decir, el trabajo conceptual de *entorno natural* no es marginado, simplemente la Guía Didáctica opta por utilizar otros términos o conceptos, que en definitiva llevan a lo mismo.

Explícitamente no se presenta el concepto de ‘*entorno natural*’, en la superficie de la Guía Docente no se manifiesta su significado, pero indirectamente, su trabajo conceptual es abordado desde otros conceptos que, en definitiva, llevan a la misma comprensión: lo que rodea, sin mayor intervención humana, a los estudiantes.

La Guía Docente presenta, como una de sus secciones, la ‘*Red Conceptual*’ que:

*“Presenta y relaciona los conceptos claves que se trabajarán en la unidad”*²⁵⁶.

En este sentido, podemos encontrar el siguiente trabajo conceptual de entorno natural, entendido de manera indirecta, a través de la utilización de otros conceptos

²⁵⁵ Montero Miranda, Claudia; Silva Villalobos Victoria. Historia, Geografía y Ciencias Sociales. 7° Básico. Guía Didáctica para el Profesor. Editorial Mare Nostrum. Santiago de Chile. 2009. Pp. 4.

²⁵⁶ *Ibíd.*

que, en definitiva, llevan al mismo tratamiento y comprensión de las temáticas abordadas.

Por lo tanto, encontramos que en la sección '*Presentación de la Unidad*', el concepto de *entorno natural* se presenta de la siguiente forma:

“Todo acontecimiento humano, todo proceso histórico se desarrolla a escala espacial, y es a partir de esta dimensión que las sociedades establecen sus formas de organización, adaptándose y transformado en medio natural”.²⁵⁷

Aquí se utiliza el concepto de *medio natural* para referirse, de modo indirecto, al *entorno natural*, el cual recibe la influencia de las actividades humanas que permiten la adaptabilidad. En definitiva, el *medio natural* o *entorno natural* termina siendo modificado por las múltiples actividades que realizan las sociedades humanas a lo largo de la historia.

Otro trabajo conceptual que realiza la Guía Didáctica sobre entorno natural se encuentra en la sección '*Aclaración de Conceptos*'. Dicha sección tiene la siguiente función:

*“Se profundizan conceptos centrales y a través de los **Errores Frecuentes** se hace referencia a conceptos que muchas veces se prestan a confusión entre los estudiantes”*²⁵⁸.

Encontramos que el trabajo conceptual sobre *entorno natural* se realiza a través de la aclaración del significado de migración y todo lo que ello involucra en su proceso transformador.

²⁵⁷ Montero y Silva. Op. Cit. Pp. 190.

²⁵⁸ *Ibíd.* Pp. 5.

“Las migraciones no constituyen un fenómeno contemporáneo o de la modernidad. Corresponden a movimientos de población, sea cual sea el motivo o el destino de ella. Así, desde los Tiempos Primitivos, los seres humanos se han trasladado de un lugar a otro buscando los recursos necesarios para sobrevivir”²⁵⁹.

Aquí el concepto de *entorno natural* es trabajado como el espacio donde se llevaron a cabo procesos migratorios desde los tiempos primitivos y, el cual, entrega los recursos que son vitales para la vida de los seres humanos. Es decir, el entorno natural es entendido como proveedor de recursos naturales, de vida.

Otra ‘*Aclaración de Conceptos*’, refiriéndose de manera indirecta al entorno natural, de observa al momento de tratar los contenidos referidos a las relaciones entre el Mundo Feudal y el medio natural.

“Si bien es cierto que las órdenes monásticas realizaron importantes talas de bosques y abrieron nuevos campos a la explotación agrícola, el carácter rural de la Alta Edad Media, estableció una fuerte relación ser humano-naturaleza”²⁶⁰.

El *entorno natural* es trabajado y comprendido en la Guía Docente como ‘bosques’ y ‘campo’ o ‘ruralidad’. Junto a esto, ‘naturaleza’ también puede ser entendido como ‘entorno natural’.

A esto se agrega que:

“Además, el escaso desarrollo urbano disminuyó la presión sobre el medio. No podemos decir que no existiese deterioro y modificación del espacio, solo que esta disminuyó en términos relativos”²⁶¹.

²⁵⁹ Op. Cit. Pp. 194.

²⁶⁰ Op. Cit. Pp. 202.

Nuevamente, el trabajo conceptual de *entorno natural* se realiza a través del ‘medio’. Esta vez, comprendido como un espacio con escasa presión demográfica pero que, sin lugar a dudas, sufría, en bajos niveles, deterioro y modificaciones producto del nacimiento de asentamientos o de la explotación de recursos naturales, agricultura y ganadería. Aquí, la Guía Docente no desconoce tal daño o modificaciones al *entorno natural*, por el contrario, su discurso es explícito sobre tal fenómeno sobre el medio natural, durante la época medieval.

Finalmente, en la sección Evaluaciones adicionales al Texto para el Estudiante, que consta de lo siguiente:

“Permite verificar en forma constante y progresiva la comprensión de los contenidos tratados y potenciar las evaluaciones del Textos para el Estudiante a través del uso de distintas metodologías”²⁶².

Encontramos los últimos trabajos conceptuales indirectos que existen sobre entorno natural, es decir, utilizando el concepto de ‘medio natural’. Se pide a los estudiantes que escriban las formas de relacionarse con el medio natural que presentaron las civilizaciones agrarias, marítimas (Fenicia y Creta), la sociedad romana y feudal. A continuación se detallan:

I. Identificación y relación de conceptos²⁶³.

“En el siguiente cuadro señala la relación que establecieron con el medio natural las civilizaciones o sociedades que se indican”:

²⁶¹ *Ibíd.*

²⁶² *Op. Cit.* Pp.4.

²⁶³ De esta actividad en adelante la numeración romana corresponde a lo expresado por la Guía Didáctica para el Profesor, no a la numeración seguida en la tesis. Es decir, Actividad I, Actividad II y Actividad III de la Guía Didáctica propiamente tal.

Recuadro N° 36. Actividad inserta en la Guía Didáctica para el Profesor que se orienta hacia la identificación y relación de conceptos.

<i>Civilizaciones agrarias</i>	
<i>Civilizaciones marítimas (Fenicia y Creta)</i>	
<i>Roma</i>	
<i>Sociedad Feudal</i>	

Fuente: Montero, Claudia; Silva, Victoria. 2009. Pág. 232.

Acá el trabajo conceptual de *entorno natural* radica en explicitar, por parte de los estudiantes, las relaciones entre medio natural – civilización – sociedades. Qué modificaciones sufrió el medio natural, cómo fueron estas relaciones, por qué se llevaron a cabo, etc. Tal como fue señalado en el Marco de Referencia, el medio natural o entorno natural es todo aquello que rodea al desenvolvimiento o diario vivir de las sociedades, es decir, la realidad significativa del hombre, ya sea desde aspectos culturales, como sociales y físicos.

De este modo, la Guía Didáctica trabaja desde el medio natural, o dicho de otra forma, desde el entorno natural, el cual, al mismo tiempo, queda definido como el espacio donde se desarrollaron tales civilizaciones y sociedades.

La segunda actividad presente en la Guía Didáctica en donde se trabaja el concepto de entorno natural corresponde a una síntesis y relación de conceptos. Nuevamente se presenta un trabajo conceptual de medio natural o entorno natural.

II. Síntesis y relación de conceptos.

“En esta actividad debes establecer la relación existente entre medio natural y sociedades históricas. Completa la tabla, estableciendo en la columna sociedades, los elementos de esta relación que se solicitan en la columna central”:

Recuadro N° 37. Síntesis y relación de conceptos aplicables al trabajo conceptual de entorno natural.

Medio Natural	Relación	Sociedades
<i>Cada escenario geográfico presenta características particulares propias: clima, recursos, vegetación, relieve, aguas, etc.</i>	<i>Influye.</i>	
<i>El impacto o deterioro medioambiental de una región.</i>	<i>Depende</i>	

Fuente: Montero, Claudia; Silva, Victoria. 2009. Pág. 232.

El trabajo conceptual de *entorno natural* se presenta desde la óptica de las características que presentan cada escenario geográfico y desde el deterioro medioambiental, es decir, cómo influyen las características de un entorno natural determinado sobre las sociedades y de qué depende que el *entorno natural* sea dañado o sufra un impacto por parte de alguna sociedad en estudio.

III. Identificación y aplicación de conceptos.

La tercera actividad se aboca a una identificación y aplicación de conceptos. Aquí la utilidad didáctica y trabajo conceptual de entorno natural radica en precisar los elementos del desarrollo urbano, obras arquitectónicas e hidráulicas que presentan impacto o daño al entorno natural.

“En la tabla que observas a continuación se presentan tres aspectos propios de las antiguas civilizaciones. Indica para cada uno cuál fue el efecto o daño ambiental generado”.

Recuadro N° 38. Identificación y aplicación de conceptos relacionados con el entorno natural.

<i>Elementos</i>	<i>Explicación del impacto o daño generado.</i>
<i>Desarrollo urbano</i>	
<i>Obras arquitectónicas</i>	
<i>Obras hidráulicas</i>	

Fuente: Montero, Claudia; Silva, Victoria. 2009. Pág. 232.

La importancia de esta actividad radica en que se pone en la superficie los daños sufridos por el *entorno natural* al momento de llevarse a cabo actividades realizadas por las civilizaciones antiguas. En este sentido, el concepto de *entorno natural* se trabaja desde la ‘tensión’, desde la problematización. El *entorno natural* se manifiesta como un espacio en constantes transformaciones, las cuales tienen como finalidad llevar a cabo el proceso del desarrollo de cada civilización a la largo de la historia. Sin embargo, el desarrollo, los avances tecnológicos, las obras realizadas, generan daños e impactos que deben tenerse muy en cuenta para abordar la Ciudadanía Medioambiental desde el conocimiento histórico.

3.1.2. Trabajo conceptual de Medio ambiente.

El trabajo conceptual de *medio ambiente* se lleva a cabo por medio de los siguientes Aprendizajes Esperados propuestos en la Guía Didáctica para el Profesor:

“- *Relacionan sociedad, medio ambiente y naturaleza.*

- *Identifican concepto de medio ambiente.*
- *Establecen la relación entre las civilizaciones antiguas y el medio ambiente.*
- *Relacionan ciudad y medio ambiente*”²⁶⁴.

Acá se presenta los cuatro Aprendizajes Esperados, explicitados por la Guía Docente, en los cuales se trabaja el concepto de *medio ambiente* desde amplias miradas temáticas: desde las relaciones (sociedad-medio ambiente-naturaleza; medio ambiente-civilizaciones antiguas y ciudad medio ambiente) e identificar puntualmente el concepto.

Junto a lo anterior, dentro de los Objetivos Fundamentales Transversales expresados por la Guía Docente, encontramos la presencia del *medio ambiente* desde la óptica de la valoración y preservación:

“*Valorar y preservar la naturaleza y el medio ambiente*”²⁶⁵.

Sumado a esto, los Contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que manifiesta la Guía Docente, presentan las siguientes implicancias pedagógico-metodológicas que incluyen el trabajo conceptual de medio ambiente:

“- *Relación sociedad, medio ambiente y naturaleza.*

- *Conceptualización de medio ambiente.*
- *La ciudad y el medio ambiente*”²⁶⁶.

²⁶⁴ Ob. Cit. Pp. 188.

²⁶⁵ Ibíd. Pp. 189.

²⁶⁶ Ibíd.

En la sección '*Presentación de la Unidad*', referida a la Guía Didáctica, la cual:

*“Expone el sentido global y los ejes que articulan cada unidad”*²⁶⁷.

Encontramos la siguiente referencia sobre el trabajo conceptual y procedimental que existe sobre *medio ambiente*:

*“Se pretende establecer cuáles han sido sus grados de dependencia (de las sociedades), adaptación, transformación o deterioro del medio ambiente en el que se desarrollaron”*²⁶⁸.

Aquí se presenta el trabajo del *medio ambiente* aplicado a su relación con las sociedades estudiadas a lo largo de 7° Básico, sus implicancias, daños y transformaciones sufridas. Por lo tanto, la Unidad de Aprendizaje perteneciente al Texto de Estudiante, tiene como una de sus mayores finalidades el trabajo conceptual y procedimental de *medio ambiente*, desde la esfera relacional y de impacto, modificación y deterioro.

La Guía Didáctica no presenta una definición precisa sobre *medio ambiente*. Es decir, no dice qué es *medio ambiente*, sino que el trabajo conceptual de *medio ambiente* se realiza en base a las relaciones que han presentado las múltiples civilizaciones y sociedades a lo largo de la historia con el entorno natural y desde la óptica de la sensibilización, toma de posturas y la Educación Ambiental. Sin embargo, si podemos inferir una concepción de *medio ambiente* gracias a la comprensión de dichas relaciones.

²⁶⁷ *Ibíd.* Pp. 4.

²⁶⁸ *Ibíd.*

Es importante destacar que el trabajo conceptual de *medio ambiente*, presente en la Guía Didáctica para el Profesor, tiene una alta carga ecológica y que llama a los cambios de actitudes en los alumnos y alumnas, a la toma de conciencia y desarrollar acciones y a clarificar problemáticas ambientales que influyen directamente a los estudiantes o que experimentan en el diario vivir.

Dentro de la sección '*Orientaciones Metodológicas*', la cual:

*“Una sección donde se desarrolla en cada página con el fin de que el docente pueda aprovechar al máximo los recursos que se presentan tanto en el Texto para el Estudiante como en la Guía didáctica. Se señalan además los objetivos y énfasis que deben orientar al docente”*²⁶⁹.

Encontramos tres dinámicas de aprendizajes que nos llevan al trabajo conceptual de medio ambiente:

“1. Trabaje con sus estudiantes el concepto de medio ambiente, destacando que este término incluye a los seres humanos y no solo se refiere el medio natural. Reitere que es el espacio en que se produce la interrelación entre naturaleza y sociedad.

2. Rescate la dimensión histórica del concepto de medio ambiente, como resultante de la relación que ha existido a lo largo del tiempo entre sociedad y naturaleza.

²⁶⁹ *Ibíd.* Pp. 4.

3. *Levante una reflexión, a partir de los que sus estudiantes saben, sobre el impacto o influencia del medio natural en la forma como se desarrollaron las distintas civilizaciones de la antigüedad. Respecto a ello, es importante considerar la espacialidad como elemento central en el estudio de cualquier acontecimiento o proceso histórico, ya que esta genera respuestas diversas de parte de las sociedades, las cuales pueden ser nocivas para el medio ambiente*²⁷⁰.

Primero se trabaja el concepto de *medio ambiente* de forma puntual, analizando sus implicancias y estructuraciones que le dan vida y forma, es decir, como el espacio de relaciones entre naturaleza y la sociedad.

En segundo lugar, el trabajo conceptual de *medio ambiente* es abordado desde la dimensión histórica. Aquí, el trabajo pone en relieve la importancia que ha tenido el *medio ambiente* que ha tenido para cada sociedad que ha habitado el planeta a lo largo de los siglos en estudio para 7° básico.

Finalmente, el concepto de *medio ambiente*, es decir su trabajo conceptual, se hace a partir de la reflexión. Aquí se hace un énfasis nuevamente en las relaciones entre entorno natural y sociedad, y como, finalmente, estas relaciones dan nacimiento al *medio ambiente*. En definitiva, la reflexión permite trabajar desde el *medio ambiente* como una estructura en constante cambio y sujeto a presiones e impactos que van modificándolo.

En las próximas secciones de este análisis se detallarán aquellas implicancias anteriormente nombradas ya que esta parte solo analiza las formas del trabajo

²⁷⁰ *Ibíd.* Pp. 195.

conceptual de *medio ambiente* y no la estructuración - articulación de dinámicas de apropiación de la Ciudadanía Medioambiental, sensibilización, didácticas explícitas, toma de posturas sobre la realidad medio ambiental y acciones u obras ‘ecológicas’ a desarrollar.

3.1.3. Trabajo conceptual de *Ciudadanía Medioambiental*.

En la Guía Didáctica no se presenta una definición puntual o explícita sobre lo qué es la *Ciudadanía Medioambiental*. Tampoco se dan pautas, dentro de sus secciones, que permitan abordar la *Ciudadanía Medioambiental* como un campo de acción ciudadano que ha surgido a través de la toma de conciencia, por parte de la sociedad, de las múltiples problemáticas ambientales pasadas, presentes y futuras.

No se visualizan dinámicas que promuevan la organización de los estudiantes con el fin de llevar a cabo acciones que tengan como finalidad cambiar factores dañinos hacia el medio ambiente como tampoco no se presentan foco informativos de organizaciones (ONG's por ejemplo) que tengan a la *Ciudadanía Medioambiental* como campo de accionar actual.

Sin embargo, la Guía docente promueve la toma de posturas, los valores ambientales, el conocimiento de la crisis ambiental actual, la reflexión en torno a las problemáticas medioambientales, las relaciones con la realidad ambiental, la búsqueda de soluciones y problematización con la realidad.

Lo anteriormente señalado tiene una relación directa con la *Ciudadanía Medioambiental*, lo que pone de manifiesto que la Guía Didáctica es un instrumento

de ayuda a los docentes, que promueve la formación de la *Ciudadanía Medioambiental* en los estudiantes.

Lo anterior refleja la poca concordancia entre lo expresado en el Textos para el Estudiante y la Guía Didáctica, ya que el Texto para el Estudiante presenta escasas dinámicas de aprendizajes que promuevan la *Ciudadanía Medioambiental* de modo directo o utilizando los recursos que articula la Guía Didáctica. Esto viene a significar que está fundamentalmente en manos de los docentes, por medio de la ayuda que brinda la Guía Didáctica, el incorporar y dar vida y forma a la *Ciudadanía Medioambiental* dentro y fuera del aula.

3.1.4. Relaciones entre Escuela y Entono Natural.

La Guía Didáctica no presenta dinámicas que busquen de manera directa y explícita el trabajo educativo que relacione a la escuela con el entorno natural. Se da énfasis a la reflexión de las problemáticas ambientales de manera global.

3.2. Propuestas didácticas para la apropiación de la Ciudadanía Medioambiental.

A continuación se expresan los análisis a los planteamientos didácticos que surgen de la Unidad presenta en la Guía Didáctica para el Profesor.

3.2.1. Planteamientos didácticos para la apropiación de la Ciudadanía Medioambiental.

La Guía Didáctica presenta una batería de actividades complementarias a las propuestas por el texto escolar, las que dan una mayor profundización ecológica que las estructuradas y prescritas por el mismo texto escolar.

De este modo, se entiende que una de las finalidades presentadas por la Guía Docente es despertar la sensibilidad de los estudiantes frente a la contaminación ambiental y todas aquellas problemáticas actuales que existen en torno al cuidado y protección de los espacios naturales.

Es así como, en la sección de la Guía Docente titulada '*Sugerencias metodológicas para la unidad*', se explicita la siguiente afirmación con respecto a la carga ecológica que presenta, en cierto sentido, el Ajuste Curricular desde el sector de aprendizaje de Historia, Geografía y Ciencias Sociales:

“Es importante levantar una reflexión sobre el tema (relación sociedad-naturaleza), no quedarse en la relación de cada civilización con su medio natural, sino que problematizar esas relaciones, considerando las necesidades y desafíos que tuvieron y la forma como los enfrentaron, identificando sus agrados de adaptación, transformación o deterioro del medio ambiente”²⁷¹.

La problematización ambiental es uno de los desafíos que presenta la Ciudadanía Medioambiental. En este sentido, se estimula a los docentes a que lleven tal dinámica al momento de exponer y entregar los conocimientos. Por lo tanto, la

²⁷¹ *Ibíd.* Pp. 191.

problematización ambiental es uno de los mecanismos articuladores de la enseñanza y el aprendizaje de la Ciudadanía Medioambiental.

A esto, la Guía Docente agrega lo siguiente:

“Por otro lado, sería importante traer la reflexión a la actualidad, con el objeto de que puedan establecer el daño medioambiental existente en el mundo en nuestros días, considerando que este ha sido progresivo a lo largo de la historia”²⁷².

Se observa que la Guía Didáctica estimula y permite a la vez la reflexión en torno a los daños medioambientales actuales, bajo una comprensión histórica, de manera relacional, es decir, estudiando el pasado para entender el presente. Aquí estamos en presencia de dinámicas estructuradoras de la Ciudadanía Medioambiental: la reflexión sobre la actualidad ambiental del planeta, un acercamiento a lo local desde lo global y la comprensión histórica de los fenómenos destructivos sobre los entornos naturales, son ingredientes necesarios para formar conciencia ciudadana responsable sobre el entorno. Por lo tanto, la Guía Docente, ya desde el comienzo al tratamiento de la unidad seleccionada, presenta componentes que permiten el trabajo para la apropiación de la Ciudadanía Medioambiental por parte de alumnos y alumnas.

Las *‘Actividades Complementarias’* que presenta la Guía Docente introducen de forma clara y directa los fines de la Ciudadanía Medioambiental. A modo de ejemplo, se señala una actividad que tiene como finalidad poner sobre la superficie educativa y didáctica un problema medioambiental actual y clave para la comprensión de las problemáticas y tensiones que existen en el presente a nivel planetario.

²⁷² *Ibíd.*

“Esta actividad se refiere a un problema medioambiental central como es la escasez de agua. Indique a sus estudiantes que observen la tabla que se entrega a continuación y establezcan la relación entre recursos hídricos y población por continentes. Formule preguntas como: ¿Cuáles presentan más recursos hídricos?, ¿Cuáles menos?, ¿Qué proyecciones a futuro tendrá esta desigual distribución de los recursos?”.

Recuadro N° 39. Actividad Complementaria presente en la Guía Didáctica para el Profesor.

	<i>% de población mundial</i>	<i>% de recursos económicos</i>
<i>Asia y Oceanía</i>	<i>60%</i>	<i>37%</i>
<i>Europa</i>	<i>13%</i>	<i>9%</i>
<i>África</i>	<i>13%</i>	<i>11%</i>
<i>América del Norte y Central</i>	<i>8%</i>	<i>16%</i>
<i>América del Sur</i>	<i>6%</i>	<i>27%</i>

Fuente: Montero, Claudia; Sila, Victoria. 2009. Pág. 192.

En esta actividad complementaria se torna central la problematización referente a la escasez de agua, proceso didáctico que colabora en la apropiación de la Ciudadanía Medioambiental ya que estimula a la sensibilización y toma de posturas frente a tal conflicto.

Junto a lo anterior, se presenta otra actividad complementaria que tiene como finalidad desarrollar conocimientos ambientales desde la óptica del análisis de relaciones causa-efecto:

- Con el objeto de ordenar y clarificar conocimientos, realice la siguiente actividad con sus estudiantes:

1. En la siguiente tabla, en el recuadro correspondiente, señala qué tipo de actividades económicas o modos de vida han influido y siguen influyendo en los tipos de contaminación que se señalan.

Recuadro N° 40. Actividad Complementaria presente en la Guía Didáctica para el Profesor.

	<i>Actividades económicas</i>	<i>Formas de vida</i>
<i>Deforestación</i>		
<i>Desertificación</i>		
<i>Contaminación de las aguas</i>		
<i>Agotamiento de recursos</i>		

Fuente: Montero, Claudia; Silva, Victoria. 2009. Pág. 204.

En esta actividad los docentes tienen la misión de incorporar procesos didácticos causa-efecto con el fin de estructurar la Ciudadanía Medioambiental en sus estudiantes. Hay que destacar que mediante esta actividad salen a flote las formas de vida que influyen en las problemáticas mencionadas.

En este sentido, las mismas acciones de los estudiantes, entendidas como formas de vida o estilos de vida, pueden señalarse y así formar sensibilidad y conciencia ambiental frente a tales actos cotidianos.

En la sección de la Guía Didáctica denominada '*Graduación*' también se plantean didácticas para la apropiación de la Ciudadanía Medioambiental. Antes que nada, se hace necesario explicitar en qué consiste tal sección:

“En la sección Graduación se entregan sugerencias al docente de cómo ir graduando la enseñanza de las técnicas a lo largo del año, de modo ir generando progresivamente el desarrollo de habilidades y destrezas más complejas”²⁷³.

Por lo tanto, en esta sección encontramos sugerencias que permitirán a los docentes promover la apropiación de la Ciudadanía Medioambiental en sus estudiantes:

“Esta técnica constituye una herramienta para que el docente trabaje explícitamente el OFT vinculado a la toma de conciencia ecológica y a la participación activa en el cuidado y protección del medio ambiente. Se sugiere que:

1. Utilizando la información presentada en los artículos de prensa o noticias, hacer un catastro de problemas ambientales que afectan a la comunidad o al entorno más cercano.

2. A partir del catastro, elegir uno de los conflictos y analizarlo conjuntamente con sus estudiantes, siguiendo los pasos que se señalan en esta técnica. En la etapa de establecer el impacto ambiental, es necesario apoyarse en los contenidos de la unidad n° 1 del texto para el estudiante, pues permiten comprender, desde el punto de vista geográfico, las consecuencias que puede generar en los diversos subsistemas del planeta la acción motivadora del conflicto.

3. A lo largo de dicha unidad se van enunciando una serie de problemas ambientales. Aproveche estas instancias para aplicar la técnica y reforzar los objetivos que ya se han explicitado”²⁷⁴.

²⁷³ *Ibíd.* Pp. 5.

²⁷⁴ *Ibíd.* Pp. 208.

Claramente esta sección proyecta la Ciudadanía Medioambiental sobre la actividad docente y, de esta forma, dar cabida al proceso de aprendizaje ambiental en los estudiantes. Explícitamente se hace un llamado a la toma de conciencia ambiental y a la participación activa en la búsqueda de soluciones a las problemáticas como también al cuidado de los entornos naturales.

En este sentido, esta sección de la Guía Didáctica es la que presenta mayor nivel para lograr la apropiación de la Ciudadanía Medioambiental. Es totalmente explícito su finalidad, su estructuración didáctica-ambiental y la carga ecológica que presenta.

3.2.2. Objetivos de Aprendizajes de la Ciudadanía Medioambiental.

Como bien se ha señalado, la Guía Docente no presenta de forma explícita que su Objetivo de Aprendizaje, a partir de los contenidos que desde allí se desprenden, sea la formación de la Ciudadanía Medioambiental en los alumnos y alumnas.

Sin embargo, la Guía Docente trabaja de manera clara y explícita didácticas que permiten introducirnos en la Ciudadanía Medioambiental, ya que presentan claramente componentes ecológicos los cuales pueden entenderse desde las lógicas del conocimiento ambiental y, desde ahí, comenzar el camino hacia la Ciudadanía Medioambiental.

La Guía Didáctica presenta, dentro de su estructuración didáctica y de trabajo dentro del aula, una *'Ruta de Aprendizajes esperados'*, junto con los *'Objetivos Fundamentales Transversales'* y los *'Contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales'*. Llevando adelante un análisis de aquellos componentes podemos

visualizar que el concepto puntual de '*Ciudadanía Medioambiental*' no existe, pero por medio de otros contenidos y conceptos podemos llegar a su aprendizaje al momento de entregar los conocimientos de la respectiva Unidad de Aprendizaje en estudio.

Se hace necesario explicitar nuevamente los matices y componentes prescriptivos de la Guía Didáctica que permiten obtener aprendizajes ambientales, que después pueden ser orientados hacia la Ciudadanía Medioambiental.

Es por esto que dentro de la '*Ruta de Aprendizajes esperados*', se presentan los siguientes componentes ambientales que pueden ser trabajados en miras del objetivo de la Ciudadanía Medioambiental.

1. Relación sociedad, medio ambiente y naturaleza:

A partir de la comprensión de las dinámicas que permiten las relaciones sociedad-medio ambiente-naturaleza se pueden articular dispositivos didácticos que tengan como finalidad promover una conciencia ambientalmente responsable y, desde aquel objetivo, trazar estrategias de aprendizajes para fortalecer la apropiación de la Ciudadanía Medioambiental. Localizar esas relaciones en la experiencia de los estudiantes puede ser fundamental para despertar en ellos las implicancias transformadoras del medio que nacen desde aquellas relaciones. Los estudiantes, como miembros de la sociedad, viven tales relaciones a diario, se dan cuenta de que la sociedad no se hace responsable del mantenimiento de un medio ambiente limpio, sin contaminación. Por lo tanto, los estudiantes, al momento de sensibilizar tal situación, ya están en posesión de un conocimiento ayudado por su experiencia, comprenden tales relaciones desde su diario vivir.

2. Identifican el concepto de medio ambiente:

La comprensión de este concepto tan importante para estructurar la Ciudadanía Medioambiental es los estudiantes es fundamental. Tanto los docentes como los alumnos y alumnas deben tener claridad con respecto a este concepto ya que la *'protección del medio ambiente'* es la base de la Ciudadanía Medioambiental, es el espacio base por donde se originan todos los conocimientos ambientales. Es más, el concepto de *'medio ambiente'* es mayormente utilizado, al contrario de *'Ciudadanía Medioambiental'* el cual es relativamente nuevo y solo conocido por segmentos de la sociedad. Debido a esto, el manejo del concepto de medio ambiente debe ser claro, sin confusiones ni alteraciones, ya que desde aquí emerge el concepto de Ciudadano medioambiental o ciudadano ambientalmente responsable.

3. Relacionan Ciudad y Medio ambiente.

Esta relación también es de suma importancia que los estudiantes la comprendan y debe ser uno de los principales objetivos de la Ciudadanía Medioambiental. Los estudiantes *'habitan'* en la ciudad, son ciudadanos, concientes o no de su realidad ambiental, del presente de sus entornos naturales o artificiales. Sumado a esto, las ciudades corresponden a estructuras urbanas con mucha contaminación ambiental, ya sea por que la emiten y la reciben en todo momento. La Guía Didáctica promueve tal aprendizaje, no deja de lado la utilización de la experiencia de los estudiantes y, al mismo tiempo, posiciona a los estudiantes en la toma de posturas frente a las problemáticas de la ciudad. Es por esto que puede decirse que la Guía Didáctica presente como Objetivo de Aprendizaje la formación de Ciudadanía Medioambiental, ya que permite que los alumnos y alumnas reconozcan

su ubicación dentro de un espacio determinado, por ejemplo la ciudad, y desde ese lugar ubiquen, critiquen y saquen a la luz los conflictos ambientales que allí suceden y que, de una forma u otra, les afectan constantemente.

Desde los 'Objetivos Fundamentales Transversales' señalados por la Guía Didáctica, encontramos la presencia de un objetivo que tiene claramente la finalidad de la formación de la Ciudadanía Medioambiental. Aunque, vuelvo a recalcar, no se utilice el concepto de *'Ciudadanía Medioambiental'*, claramente se aprecia su carga ecológica, lo que deriva en la apropiación de la Ciudadanía Medioambiental.

1. Valorar y preservar la naturaleza y el medio ambiente.

Explícitamente este Objetivo Transversal tiene como principal función promover e instar a los docentes y estudiantes por el camino de la Ciudadanía Medioambiental. Es decir, el objetivo central es la Ciudadanía Medioambiental. El valorar la naturaleza y el medio ambiente es una acción totalmente conciente sobre tal responsabilidad. Preservar es el camino buscado por la Educación Ambiental y la Ciudadanía Medioambiental. Son dos acciones fundamentales de la Ciudadanía Medioambiental, por lo que se manifiesta una clara intensión, por parte de la Guía Docente, en fortalecer la Ciudadanía Medioambiental en cada práctica docente llevada a cabo, desde esta Unidad de Aprendizaje.

3.2.3. Estrategias de aprendizajes de la Ciudadanía Medioambiental.

Las estrategias de aprendizaje de la Ciudadanía Medioambiental expresadas en la Guía Didáctica nacen desde su misma estructura didáctica, es decir, a través de una batería de componentes educativos que permiten dicho aprendizaje. Entre ellas

tenemos las actividades complementarias, evaluaciones, reflexiones, etc. Se hace necesario explicitar cada sección de la Guía Didáctica para que exista claridad al respecto y, de esta forma, visualizar de mejor forma las estrategias de aprendizajes de la Ciudadanía Medioambiental planteadas por la Guía Didáctica.

Recuadro N° 41. Secciones del diseño Pedagógico que estructura a la Guía Didáctica para el Profesor.

<i>Sección.</i>	<i>Explicación de la Guía Didáctica.</i>
Presentación de la unidad.	La presentación de la unidad expone el sentido global y los ejes que articulan cada unidad.
Red conceptual.	Asimismo, se propone una red conceptual que presenta y relaciona los conceptos claves que se trabajarán en la unidad.
Sugerencias metodológicas para la unidad.	La sección Sugerencias metodológicas para la unidad aporta orientaciones, énfasis e indicaciones concretas para el tratamiento de la unidad.
Lo que ya saben.	Al inicio de cada página se presenta un recuadro con Lo que ya saben , que indica los conocimientos previos respecto de los contenidos que se tratarán.
Orientaciones metodológicas.	Una sección de Orientaciones metodológicas se desarrolla en cada página con el fin de que el docente pueda aprovechar al máximo los recursos que se presentan tanto en el Texto para el Estudiante como en la Guía Didáctica. Se señalan además los objetivos y énfasis que deben orientar al docente.
Actividades complementarias.	A lo largo de la guía se proponen permanentemente Actividades complementarias a las que aparecen desarrolladas en el Texto para el Estudiante.
Habilidades cognitivas.	Tanto en las actividades del Texto para el Estudiante como en las sugeridas en la Guía Didáctica, se indican las principales habilidades cognitivas desarrolladas a

Habilidades cognitivas. (Continuación)	través de ella.
Evaluación.	La sección de Evaluación permite verificar en forma constante y progresiva la comprensión de los contenidos tratados y potenciar las evaluaciones del Texto para el Estudiante a través del uso de distintas metodologías.
Solucionario	Cuando se considera pertinente se incorpora un Solucionario con las respuestas a las actividades más complejas.
Reflexión.	Cuando las temáticas tratadas invitan a una Reflexión valórica, se sugieren preguntas o una actitud que motive dicha reflexión.
Aclaración de conceptos y Errores frecuentes.	A través de la Aclaración de conceptos se profundizan conceptos centrales y a través de los Errores frecuentes se hace referencia a conceptos que muchas veces se prestan a confusión entre los estudiantes.
Trabajando con la diversidad.	En la sección Trabajando con la diversidad se aportan actividades que contribuyen a atender los diversos ritmos de aprendizaje.
Información complementaria.	Algunos contenidos del texto son ampliados con Información complementaria que puede ser útil al docente para motivar a sus estudiantes.
Contexto del texto.	El Contexto del texto amplía la información sobre el origen, situación en que fue escrito o características de una fuente escrita, así como de su autor.
Otros recursos.	En Otros recursos se aporta con bibliografía, páginas web y películas para que el docente profundice contenidos o para que los trabaje con sus alumnos y alumnas. En ocasiones, se trata de documentos cortos adicionales.
Habilidades a evaluar.	En las páginas de Autoevaluación del texto, la sección Habilidades a evaluar entrega una completa descripción de cada uno de los ítems que la conforman, así

Habilidades a evaluar. (Continuación)	como de las habilidades y destrezas que los estudiantes deben demostrar para desarrollarlas.
Pautas de respuestas.	Las Pautas de respuestas entregan las soluciones y criterios para evaluar los diferentes ítems.
Evaluación metacognitiva.	La sección Evaluación metacognitiva entrega pautas y sugerencias para evaluar metacognición.
Fundamentación teórica.	En la sección Métodos y técnicas se entrega una Fundamentación teórica que explica la importancia de estas como herramientas para la comprensión y el aprendizaje de los estudiantes.
Graduación.	En la sección Graduación se entregan sugerencias al docente de cómo ir graduando la enseñanza de las técnicas a lo largo del año, de modo de ir generando progresivamente el desarrollo de habilidades y destrezas más complejas.

Fuente: Montero, Claudia; Silva, Victoria. 2009. Pág. 4-5.

Como podemos observar, la Guía Didáctica entrega una completa batería de procedimientos, entendidas y tituladas como '*secciones*', que tienen la finalidad de complementar el trabajo docente en las dinámicas de enseñanza y aprendizaje. Es todo un dispositivo pedagógico en que se presenta, una estructura didáctica que fortalece la misión de entregar los conocimientos a los estudiantes y de ampliar las posibilidades de apropiación de aquellos contenidos.

En los que respecta a las estrategias de aprendizaje referidas exclusivamente a la Ciudadanía Medioambiental, la Guía Didáctica se enfoca principalmente en las siguientes didácticas o secciones:

- Orientaciones metodológicas:

A modo de ejemplo se puede citar la siguiente Orientación metodológica presentada a los docentes:

“Comience trabajando los conceptos de medio natural, crisis del medio natural en la actualidad, factores que inciden en la crisis, etc., con el objetivo de que sus estudiantes tomen conciencia de su implicancia”²⁷⁵.

Acá se dan estrategias para comenzar el trabajo de la Unidad de Aprendizaje, pero al mismo tiempo, permite que puedan tratarse temáticas insertas dentro de la Ciudadanía Medioambiental, como es la toma de conciencia de la crisis actual del medio natural. Es decir, bajar y llevar a los estudiantes hacia su realidad global, posicionarlos directamente en la problemática ambiental.

En la sección *‘Lo que ya saben’* también encontramos estrategias que favorecen y fortalecen el aprendizaje de la Ciudadanía Medioambiental. Por ejemplo:

“Además, a partir de su experiencia cotidiana, de sus vivencias, de las noticias, etc., saben del grave daño medioambiental que existe a nivel local y mundial en la actualidad”²⁷⁶.

La Guía Docente estimula a que se apliquen los conocimientos previos de los estudiantes que son adquiridos por medio de la experiencia. También, la Ciudadanía Medioambiental sale a flote a través de los conocimientos que tienen los estudiantes del grave daño medioambiental, previo paso para la toma de conciencia, la toma de posturas al respecto y la motivación para la acción ambiental.

²⁷⁵ *Ibíd.* Pp. 191.

²⁷⁶ *Ibíd.* Pp. 192.

En la sección '*Reflexión*' la estrategia de aprendizaje para la apropiación de la Ciudadanía Medioambiental también se presenta, a modo de ejemplo, del siguiente modo:

*“Es importante que estimule y fomente la reflexión sobre la crisis medioambiental actual. Invite a sus estudiantes a plantear soluciones posible a los problemas del medio ambiente que ellos viven: contaminación del aire y de las aguas, explotación abusiva de los recursos naturales, desechos y basuras”*²⁷⁷.

En definitiva, la Guía Didáctica presenta una variedad de recursos que pueden ser utilizados por los profesores y que permiten la apropiación y aprendizaje de la Ciudadanía Medioambiental por parte de los alumnos y alumnas. La Guía Didáctica ayuda en gran manera a obtener dichos fines, acompaña todo el proceso de aprendizaje otorgando múltiples dinámicas didácticas que mejoran la práctica docente al momento de querer enseñar a los estudiantes las implicancias de la Ciudadanía Medioambiental.

3.2.4. Estrategias de Evaluación de la Ciudadanía Medioambiental.

La Guía Didáctica presenta la sección '*Habilidades a evaluar*' para complementar la '*Autoevaluación*' que se lleva a cabo en el texto para el estudiante. Junto a esto, la sección '*Evaluación metacognitiva*' también presenta sugerencias y pautas para llevar a cabo una evaluación de la metacognición de los estudiantes.

Al mismo tiempo, la Guía Didáctica entrega las '*Pautas de respuestas*' a las actividades que se desarrollan en el Texto para el estudiante, lo que permite verificar

²⁷⁷ *Ibíd.* Pp. 192.

el nivel de aprendizajes o de apropiación de los contenidos por parte de los alumnos y alumnas.

En lo que respecta a la evaluación de la Ciudadanía Medioambiental, encontramos matices que permiten obtener dicho fin, por ejemplo, el número 1 de las ‘Habilidades a evaluar’ señala que:

*“El ítem n° 1 es de análisis, relación y aplicación. Los estudiantes, ante varias afirmaciones sobre la relación sociedad-naturaleza, deben entregar ejemplo relativos a su vida cotidiana y a la civilizaciones y sociedades estudiadas”*²⁷⁸.

Se dan orientaciones a los docentes sobre qué será evaluado y cómo evaluarlo. En este sentido, encontramos una perspectiva que toma como fundamental la experiencia ambiental de los estudiantes y de qué forma estas experiencias pueden relacionarse con las problemáticas ambientales de sociedades y civilizaciones que fueron estudiadas a lo largo del año.

En definitiva, la Guía no entrega nuevas evaluaciones o autoevaluaciones con respecto a la Ciudadanía Medioambiental, lo que hace es fortalecer su aplicación y entregar pautas sobre qué se va a evaluar y de qué formas se va a evaluar.

3.2.5. Vinculaciones con la realidad ambiental.

La Guía Didáctica presenta su mayor incidencia en lo que respecta a las vinculaciones con la realidad ambiental en su sección ‘Lo que ya saben’. En este sentido, la Guía Didáctica está constantemente estimulando a los docentes de que utilicen las experiencias cotidianas de los estudiantes, en lo que respecta al

²⁷⁸ *Ibíd.* Pp. 206.

tratamiento de contenidos medioambientales y, por ende, de la formación de la Ciudadanía Medioambiental.

En este sentido, la Guía Didáctica estimula, a través de la sección anteriormente señalada, a que los docentes aprovechen, para complementar las actividades del Texto para el estudiante, las vinculaciones diarias que tienen los alumnos y alumnas con la realidad medioambiental. La Guía Didáctica '*da por hecho*' de que los estudiantes están concientes de los graves daños actuales que se producen sobre los entorno naturales y, al mismo tiempo, organiza dinámicas didácticas que vinculan, por ejemplo, la contaminación de los mares y ríos, realidad ambiental por excelencia, con las actividades estructuradas dentro del Texto para el estudiante.

4.- Análisis de la unidad de aprendizaje 6 ‘La revolución Industrial’ de la Guía Didáctica para el Profesor de 8° básico

4.1. Significados de ‘Ciudadanía Medioambiental’.

4.1.1 Trabajo conceptual de ‘Entorno Natural’.

La Guía Didáctica para el Profesor, dentro de la Unidad 6 titulada ‘La Revolución Industrial’, no presenta trabajo conceptual sobre ‘entorno natural’. En este sentido, en ninguna parte de este capítulo, se hace mención a tal concepto, de forma directa y puntual, y menos de forma indirecta por medio de otros conceptos que se refieran a lo mismo.

No hay presencia de el concepto de ‘entorno natural’, ni de ‘medio natural’, ‘naturaleza’, ‘medio ambiente’, ‘paisaje’, ‘bosques’, etc. Esto muestra una profunda contradicción con lo que señala el Ajuste Curricular para Historia, Geografía y Ciencias Sociales para 8° año básico, ya que dentro de los Objetivos Fundamentales Verticales expresados en dicho documento, se señala que los alumnos y alumnas deben:

“Comprender el impacto de la Revolución Industrial ha tenido sobre la estructura social, el desarrollo tecnológico y el espacio geográfico e identificar proyecciones de estas transformaciones en la sociedad contemporánea”²⁷⁹.

Por lo tanto, la Guía Didáctica presenta una clara deficiencia en ese sentido, porque el Ajuste Curricular señala que los estudiantes deben comprender las

²⁷⁹ MINEDUC. Ob. Cit Pp. 23.

transformaciones que suceden, durante la Revolución Industrial y a futuro, sobre en '*entorno natural*'.

En el Texto para el Estudiante se utiliza el concepto de '*espacio natural*', el cual actúa como un sinónimo de '*entorno natural*', por lo cual se presenta dicho concepto que está siendo analizado. Sin embargo, la Guía Didáctica no lo incluye para su trabajo por parte de los docentes.

Esto facilita y permite que los docentes marginen dentro de sus prácticas pedagógicas las consecuencias de la Revolución Industrial sobre en '*entorno natural*', lo que significa la clara ausencia del Objetivo Fundamental Vertical expresado en el Ajuste Curricular correspondiente a la Unidad de Aprendizaje en estudio.

4.1.2. Trabajo conceptual de Medio ambiente.

Se ausenta, dentro de la Guía Didáctica, el trabajo conceptual de *medio ambiente*. No se presenta, bajo ninguna forma, relación directa o indirecta, ni aproximación conceptual, el medio ambiente. Corresponde a un concepto o definición totalmente marginada del tratamiento pedagógico y didáctico de la Guía Didáctica, aunque no contradice el discurso del Texto para el Estudiante, ya que dentro de este importante dispositivo educativo tampoco existe dicho trabajo conceptual.

Es innegable admitir que la ausencia del medio ambiente en la Guía Didáctica obstaculiza cualquier intento por parte del docente, de querer formular estrategias que promuevan el conocimiento medioambiental y la apropiación de la Ciudadanía Medioambiental por parte de los alumnos y alumnas.

Más aún, resulta nefasta tal ausencia ya que una de las mayores y principales consecuencias que tuvo la Revolución Industrial fue el daño y transformación que se llevó a cabo sobre la naturaleza y el medio ambiente, debido a la gran cantidad de contaminación, producto de la emisión de humo de las industrias y fábricas, como también, en menor medida, del uso del ferrocarril.

La naturaleza fue explotada como nunca antes lo había sido, el aire sufrió niveles de contaminación que, hasta el día de hoy, siguen manteniéndose, etc. La degradación y paulatina destrucción ambiental del planeta se origina, precisamente, a partir de la Revolución Industrial.

Es por esto que resulta negativo para el proceso educativo en general, que no se inserten, dentro del Texto para el Estudiante y la Guía Didáctica, dinámicas de trabajo medioambiental que formen conciencia ecológica en los estudiantes.

Sumado a esto, se sigue contradiciendo y no siguiendo los lineamientos que expresan los Objetivos Fundamentales Verticales del Ajuste Curricular de Historia, Geografía y Ciencias Sociales para 8° año básico. Se debe agregar que, dentro de los Contenidos Mínimos Obligatorios de dicha Unidad de Aprendizaje, se encuentra la presencia de temáticas que tocan en lo profundo el trabajo medioambiental. Tales contenidos son:

- La contaminación ambiental.
- Identificación de proyecciones de la Revolución Industrial: calentamiento global, desigualdad en el desarrollo, desarrollo científico y tecnológico.

Por lo tanto, la ausencia del trabajo conceptual de medio ambiente rompe las indicaciones temáticas expresadas por el Ajuste Curricular, lo que, en cierta medida,

imposibilita el tratamiento ecológico de los contenidos y obstruye la intención, en los docentes, de querer formar en sus estudiantes una conciencia ambiental y forma Ciudadanía Medioambiental.

4.1.3. Trabajo conceptual de Ciudadanía Medioambiental.

El concepto de '*Ciudadanía Medioambiental*' no es expresado en ninguna parte del capítulo de la Guía Didáctica en análisis. Por lo tanto, se ausenta de las dinámicas didácticas de la Guía para el profesor la intención de formar y fortalecer la Ciudadanía Medioambiental dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Quizás al ser la Ciudadanía Medioambiental un concepto relativamente nueva y en donde no existía para época en estudio, el discurso de la Guía Didáctica opta por marginarlo. Todo esto desde una esfera de comprender por qué elimina dicho concepto o tratamiento.

Sin embargo, la ausencia del trabajo conceptual de Ciudadanía Medioambiental es inaceptable teniendo en consideración el hecho de que se pida a los estudiantes comprender las proyecciones de las transformaciones ocurridas dentro del espacio geográfico desde la Revolución Industrial.

El espacio geográfico tuvo múltiples transformaciones a partir de la revolución industrial: explotación indiscriminada de los recursos naturales, contaminación del aire y de las aguas superficiales, gran explosión demográfica que produjo aglomeraciones urbanas con sus respectivas consecuencias sobre el espacio geográfico, etc.

Aquellas transformaciones siguen en la actualidad, afectan de manera diaria a todas las personas del mundo, se pueden observar. La contaminación y modificaciones de los entornos naturales son acciones presentes, que tomaron gran impulso desde la Revolución Industrial, y el surgimiento de la Ciudadanía Medioambiental es una respuesta organizada a aquellas nefastas acciones sobre la superficie terrestre.

Por lo tanto, podemos señalar que el surgimiento de la Ciudadanía Medioambiental es una consecuencia directa de las acciones dañinas sobre la naturaleza y el medio ambiente empezadas a partir de la Revolución Industrial. Se puede ahondar en este tema y llegar a conclusiones que difieran de este planteamiento pero no podemos negar que las grandes transformaciones al espacio geográfico empezaron de manera profunda durante la Revolución Industrial: contaminación y daño ambiental. La Ciudadanía Medioambiental es una respuesta actual a aquellas transformaciones.

De este modo, la Guía Didáctica elimina una gran fuente de conocimiento ambiental y ecológico al obviar el fortalecimiento de la Ciudadanía Medioambiental.

4.1.4. Relaciones entre Escuela y Entorno Natural.

Si la Guía Didáctica margina el trabajo conceptual de ‘entorno natural’ es muy difícil, por no decir imposible, que incluya actividades y dinámicas educativas que pongan en evidencia pedagógica las relaciones entre la Escuela y el Entorno natural. No se consideran dichas dinámicas dentro de la Guía Didáctica, lo que imposibilita la introducción de la Ciudadanía Medioambiental y, al mismo tiempo, elimina la

utilización de la experiencia cotidiana de los estudiantes, lo que es muy perjudicial para los procesos de enseñanza y aprendizaje que se buscan dentro y fuera del aula.

Siendo la experiencias de los estudiantes uno de los mejores recursos didácticas que poseen las escuelas y, en definitiva, la práctica docente, es necesario, por el bien de la educación en general, incluir aquella dinámica al momento de entregar los conocimientos a los estudiantes. Lamentablemente, la Guía Didáctica no toma en consideración aquel recurso para realizar relaciones entre la escuela y el entorno natural, entre las influencias de su comunidad educativa sobre el entorno que le rodea y en el espacio de su barrio o ciudad.

4.2. Propuestas didácticas para la apropiación de la Ciudadanía Medioambiental.

4.2.1. Planteamientos didácticos para la apropiación de la Ciudadanía Medioambiental.

La Guía Didáctica del Profesor no explicita planteamientos didácticos para la apropiación de la Ciudadanía Medioambiental. Sin embargo, existen una serie de elementos estructuradores de la Guía que permite, de alguna forma, acercarnos a la apropiación de la Ciudadanía Medioambiental.

Tal es el caso de la sección de la Guía Didáctica titulada '*Otros recursos*' en la cual se hace referencia a un extracto del libro '*Tiempos difíciles del escritor inglés Charles Dickens*, en el que se manifiesta la contaminación del aire que sufría por aquel entonces el barrio londinense de Coketown:

“Visto Coketown desde lejos, con semejante tiempo, yacía amortajado en una niebla característicamente suya, que parecía impermeable a los rayos del sol. Se advertía que allí dentro había una ciudad, porque era sabido que sin una ciudad no podía existir esa mancha oscura sobre el panorama. Un borrón de hollín y de humo que unas veces se inclinaba confusamente en una dirección y otras en otra; que unas veces ascendía hacia la bóveda del cielo y otras reptaba sombrío horizontalmente al suelo (...) una masa densa e informe, cruzaba por capaz de luz que ponía únicamente de relieve amontonamiento de negrura”²⁸⁰.

Se puede apreciar que la Guía Didáctica entrega un recurso literario para trabajar la contaminación que sufrían las ciudades inglesas producto de las industrias y fábricas que emergía producto de la Revolución Industrial.

De este modo, podríamos entender aquella referencia como una herramienta para el aprendizaje y la apropiación de la Ciudadanía Medioambiental ya que coloca en evidencia elementos completamente ambientales, como es el caso de la contaminación del aire. Esta fuente actúa como el único planteamiento didáctico que se visualiza en la Guía para el profesor, lo que viene a consolidar la escasa presencia de la Ciudadanía Medioambiental en el tratamiento didáctico y pedagógico de aquella Unidad de Aprendizaje en análisis.

4.2.2. Objetivos de Aprendizajes de la Ciudadanía Medioambiental.

La Guía Didáctica margina de su estructuración teórica-pedagógica los aprendizajes de la Ciudadanía Medioambiental. Algo totalmente contradictorio si

²⁸⁰ *Ibíd.* Pp. 174.

tomamos en consideración el Objetivo Fundamental Vertical que se relaciona con la Unidad de Aprendizaje en estudio y los Contenidos Mínimos Obligatorios que poseen una alta carga ecológica, pertenecientes a esta misma Unidad de Aprendizaje, como es el caso de temáticas sobre la contaminación ambiental durante la Revolución Industrial, la transformación del espacio geográfico llevado a cabo por la rápida y voraz explotación de los recursos naturales y, en la actualidad, el calentamiento global, cuyo proceso tiene como punto de inicio la Revolución Industrial.

Al mismo tiempo, si observamos los Objetivos Fundamentales Verticales para esta Unidad de Aprendizaje, expuestos en la Guía Didáctica, encontramos nula presencia de dinámicas educativas que puedan proporcionar la enseñanza y aprendizaje de la Ciudadanía Medioambiental. Esto provoca que los docentes no puedan recibir, por parte de la Guía Didáctica, herramientas que le proporcionen perfeccionarse o complementar sus conocimientos en el área medioambiental.

En la *‘Ruta de Aprendizajes esperados’* tampoco se observan matices o elementos pedagógicos que incluyan a la Ciudadanía Medioambiental como elemento de importancia para el ejercicio docente, es decir, no hay procesos didácticos, ni se esperan aprendizajes, por parte de alumnos y alumnas, que tengan como finalidad la Ciudadanía Medioambiental.

En la Objetivos Fundamentales Transversales manifestados por la Guía Didáctica, encontramos la presencia de lo siguiente:

“Valorar y preservar la naturaleza y el medio ambiente”²⁸¹.

²⁸¹Ibíd. Pp. 189.

Sólo en esta sección de la Guía Didáctica es explícito un componente de Ciudadanía Medioambiental, pero que no logra tener capacidad relacional con los Objetivos Fundamentales Verticales y los Contenidos Mínimos Obligatorios propuestos en los Ajustes Curriculares para esta Unidad de Aprendizaje.

Esto concuerda con los propósitos medioambientales del Ministerio de Educación en relación a que la Educación Ambiental, es decir, promover actitudes de respeto, valoración y cuidado de la naturaleza, no pertenece a una asignatura específica ni a un área parcelada. Por el contrario, la toma de conciencia ambiental es un aprendizaje transversal y pertenece a todos los sectores del aprendizaje.

Sin embargo, tal Objetivo Fundamental Transversal no encuentra apoyo metodológico en la Guía Didáctica. Queda en *'el aire'*, de forma aislada aquel Objetivo ecológico al no presenta un sustento o base didáctica que pueda fortalecer su misión dentro del sistema educativo.

4.2.3. Estrategias de aprendizajes de la Ciudadanía Medioambiental.

Las estrategias de aprendizaje de la Ciudadanía Medioambiental son nulas producto de que no hay una presencia sobre objetivos de aprendizaje de la Ciudadanía Medioambiental. No se formulan estrategias ya que la Ciudadanía Medioambiental y, en definitiva, cualquier aprendizaje *'ecológico'*, se ausenta de la Guía Didáctica, por lo que las estrategias de aprendizajes existentes solo se relacionan con los contenidos que se priorizan en el Textos para el Estudiante.

4.2.4. Estrategias de Evaluación de la Ciudadanía Medioambiental.

La Guía Didáctica presenta evaluaciones que permite a los docentes indagar sobre el nivel de apropiación de los contenidos que son tratados en la Unidad de Aprendizaje. La mayoría de las evaluaciones son actividades que estimulan a los docentes a realizarlas sobre sus estudiantes. Actividades didácticas que son complementarias a las expuestas en el Texto para el Estudiante, es decir, se suman a las ya presentadas en aquel recurso pedagógico.

Encontramos una evaluación, es decir la única, que matiza la presencia medioambiental, en donde los docentes deben pedir a sus estudiantes que realicen un informe. A continuación se detalla la evaluación:

1. Pida a sus estudiantes que realicen un informe de alrededor de 15 líneas, en el cual presenten y relacionen los siguientes elementos: (Pág. 171)

- *Inventor y características de la máquina a vapor.*
- *Combustible utilizado.*
- *Importancia en el desarrollo industrial.*
- *Aplicación a la industrial.*
- *Aplicación a la agricultura.*
- *Aplicación a los transportes.*
- **Problemas que puede haber generado este avance en el medio ambiente.**

En esta evaluación de los aprendizajes de los estudiantes vemos claramente la presencia de un componente ecológico y que tiene relación con los problemas generados por los mecanismos que dieron vida y forma a la Revolución Industrial.

En este sentido, se pretende que los docentes evalúen a sus estudiantes por medio de la creación de un informe que reúna todos los aspectos anteriormente mencionados, entre los cuales se encuentra la aplicación ambiental desde el punto de vista de las causa-consecuencias.

Esta actividad es la única que se presenta en la Guía Didáctica, es decir, dentro del capítulo que corresponde a Revolución Industrial.

4.2.5. Vinculaciones con la realidad ambiental.

La Guía Didáctica para el Profesor margina procesos didácticos y metodológicos que posibiliten el trabajo desde la realidad ambiental. En ninguna parte se hacen presentes dinámicas o mecanismos que estimulen a los docentes a introducir algún tipo de actividad que permita poner en la superficie de las clases el acontecer medioambiental que engloba a profesores y alumnos.

Teniendo en consideración que la Unidad de la Guía Didáctica en estudio da mayor relevancia a las problemáticas sociales y económicas de la Revolución Industrial, es comprensible tal eliminación teórica-procedimental que emerja desde el medio ambiente. Sin embargo, esto no justifica su ausencia, sobre todo si el proceso de Ajuste Curricular, dentro de sus fundamentos, y, al mismo, dentro de los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios para la Unidad de Aprendizaje en estudio, presenta matices '*ecológicos a desarrollar*'.

De este modo, los profesores se ven imposibilitados de tener algún apoyo teórico para crear y fortalecer la Ciudadanía Medioambiental en sus estudiantes al momento de articular los conocimientos de esta Unidad en sus clases.

CAPITULO V

CONCLUSIONES

Conclusiones

1. Desde la Propuesta de Ajuste Curricular para 7° básico.

La Propuesta de Ajuste Curricular para 7° básico en el sector de aprendizaje Historia, Geografía y Ciencias Sociales lleva consigo la introducción de pautas ‘ecológicas’ para la enseñanza de tales disciplinas. De manera explícita, el Ministerio de Educación, dentro de la fundamentación que acompaña a la Propuesta de Ajuste Curricular, señala que el cuidado del medio ambiente, por parte de los estudiantes, es uno de los objetivos que se buscan promover dentro del proceso educativo.

En este sentido señala lo siguiente:

“... y fortalecer la formación integral de los y las estudiantes, la identidad nacional y latinoamericana, la valoración y el cuidado del medio ambiente, y la formación ciudadana²⁸²”.

El trabajo teórico-metodológico, desde la Propuesta de Ajuste Curricular, de ‘espacio geográfico’ es lo que permite un acercamiento a las dinámicas ‘ambientalistas’ insertas en este nivel educativo. Es así como existe una búsqueda por problematizar las relaciones que han existido a lo largo de la historia universal entre las múltiples sociedades que han poblado la tierra y el medio natural. Aquella dinámica se encuentra en las dos estructuras teóricas que conforman la Propuesta de Ajuste Curricular: Objetivos Fundamentales Verticales y Contenidos Mínimos Obligatorios.

En este sentido, dentro de los Objetivos Fundamentales Verticales se señala que los alumnos y alumnas deberán comprender aquellas tensas relaciones entre las

²⁸² MINEDUC. Op. Ci. Pp. 5.

variadas sociedades que habitaron el planeta y el medio natural donde fueron desarrollándose, es decir, adaptación y transformación de los espacios geográficos.

En lo referido a los Contenidos Mínimos Obligatorios, se presenta en la Propuesta de Ajuste una nueva metodología educativa: *‘Habilidades de análisis, indagación e interpretación’*. Aquella nueva sección del currículum es un recurso pedagógico que busca en los estudiantes el desarrollo, a partir de una serie de dinámicas teórico-didácticas, de capacidades indagatorias, analítica-comparativas como también la comprensión de fenómenos históricos, sociales y geográficos a través de la utilización de recursos gráficos.

Junto a lo anterior, el Ministerio de Educación, a través de los Fundamentos al Ajuste Curricular de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, en lo que respecta a la *‘descripción de la secuencia curricular’* señala que:

“Las habilidades de análisis territorial progresan desde sexto básico a cuarto medio, y con ellas se busca que los estudiantes logren integrar variables para explicar la dinámica espacial de distintos procesos en un territorio hasta llegar a una visión sistémica del espacio que habitan, lo que les permitirá comprender que el territorio es una construcción humana posible de modificar en beneficio de la calidad de vida, contribuyendo de esta manera a la formación de ciudadanos capaces de evaluar las implicancias que tiene el desarrollo sustentable para su vida y la de la humanidad, y actuar responsablemente”²⁸³.

En definitiva, la secuencia curricular, como parte estructuradora del Ajuste, permite la implementación de matices medioambientales en este sector de

²⁸³ MINEDUC. Op. Cit. Pp. 14.

aprendizaje. Sumado a lo anterior, se posibilitan aperturas a la formación de Ciudadanía Medioambiental ya que explícitamente hay un fin inmediato, a través de las habilidades geográficas, a formar comportamientos responsables hacia los entornos naturales: ciudadanos capaces de comprender las implicancias positivas o negativas del actuar humano en relación al medio ambiente.

La Fundamentación al proceso de Propuesta de Ajuste Curricular para Historia, Geografía y Ciencias Sociales, mirada y entendida desde una perspectiva global, es decir, desde primero básico hasta cuarto medio, pretende hacer un cambio significativo, en lo que respecta a la estructura curricular actual, en relación al estudio y protección del medio ambiente. Hay un intento por colocar sobre la realidad educativa, ya sea dentro de los establecimientos escolares, prácticas docentes y contenidos, una mayor sensibilización sobre la situación medioambiental local y global. Se aprecia, dentro de esta Fundamentación a la Propuesta de Ajuste Curricular, que el Ministerio de Educación presenta una nueva forma de observar y comprender el medio ambiente, en el sentido de querer posicionar a los estudiantes y a la enseñanza de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales sobre posturas y experiencias más concientes en torno a la comprensión y cuidado del medio ambiente.

Lo anterior también se puede fundamentar a partir de las orientaciones, formuladas en la Propuesta Curricular, que señalan las habilidades, conocimientos y disposiciones que deben desarrollar los estudiantes. Entre aquellas orientaciones destacan:

“- Desarrollen el sentido de pertenencia y solidaridad hacia comunidades cada vez más amplias, desde su localidad hasta la humanidad.

- Se sensibilicen respecto del impacto provocado por la acción humana sobre el entorno, propendiendo a generar una actitud de responsabilidad ecológica y respecto hacia los equilibrios ambientales”²⁸⁴.

En definitiva, se orienta a que los estudiantes se posicionen sobre un escenario global, solidarios y con sentido de pertenencia: no habitan solamente dentro de su comunidad, más aun, son habitantes del planeta.

También se explicita la orientación ecológica de la Propuesta Curricular al señalar tres aspectos importantes que articulan a la Educación Ambiental y Ciudadanía Medioambiental: sensibilidad, responsabilidad y respeto. Claramente se alude al aspecto medioambiental, como mecanismo de cambio de actitudes y formación de conciencias más abiertas hacia la realidad actual de los entornos naturales y artificiales.

Con todo y a pesar de aquello, luego del análisis a la Propuesta de Ajuste Curricular de Historia, Geografía y Ciencias Sociales para 7° básico, nos encontramos frente a una contradicción: los Objetivos Fundamentales Verticales y los Contenidos Mínimos Obligatorios reflejan escasamente el intento ecológico manifestado por la Fundamentación a la Propuesta de Ajuste Curricular. Esto se traduce en una limitada presencia de orientaciones medioambientales o de formación de Ciudadanía Medioambiental en los Objetivos Fundamentales de 7° básico como también en los Contenidos Mínimos Obligatorios.

²⁸⁴ MINEDUC. Op. Cit. Pp. 3.

Por *'intento ecológico'* entendemos aquellas orientaciones y finalidades pedagógicas-didácticas que buscan como obtener como resultado posibilitar procesos educativos capaces de sensibilizar a los estudiantes en relación a los impactos que sufre el medio natural, formar conciencia ambiental y promover cambios de actitudes y comportamientos en relación al diario vivir-medio natural.

El único Objetivo Fundamental que podrían orientarse hacia el aprendizaje medioambiental y focalizarse en procesos formativos de Ciudadanía Medioambiental sería:

“- Comprender que el ser humano al habitar el planeta desarrolla procesos de adaptación y transformación del espacio geográfico”²⁸⁵.

Podemos observar que en la comprensión de los procesos de adaptación y transformación del espacio geográfico esta la posibilidad de introducir matices medioambientales. Desde ahí, como base, se podrían originar las esferas necesarias para lograr dicho fin ambientalista.

Al analizar los Contenidos Mínimos Obligatorio se observa que la geografía física tiene el dominio temático de la primera Unidad de Aprendizaje. Desde ahí, los contenidos no presentan alguna alusión sobre medioambiente: geomorfología, hidrología y climatología son las áreas de conocimiento que dan forma a esta Unidad, no presentándose elementos o contenidos que nos permitan trabajar el cuidado del medioambiente.

²⁸⁵ MINEDUC. Op. Cit. Pp. 20.

2. Desde la Propuesta de Ajuste Curricular para 8° básico.

Desde la Propuesta de Ajuste Curricular en Historia, Geografía y Ciencias Sociales para 8° básico se puede señalar que se presentan elementos medioambientales. Aquellos elementos permiten un trabajo que se enfoca hacia la comprensión de las modificaciones del espacio geográfico, lo que puede ser entendido como una aproximación al medio ambiente desde una perspectiva histórica. Con esto me refiero a que desde algunos Objetivos Fundamentales Verticales y Contenidos Mínimos Obligatorios es posible abordar temáticas medioambientales al momento de desarrollar la actividad educativa.

Desde la perspectiva que involucra la enseñanza de la Historia, el trabajo medioambiental se presenta por medio de la apropiación de contenidos y el desarrollo de objetivos en los estudiantes, los cuales emergen desde el estudio de la Revolución Industrial.

En este sentido, el medio ambiente es un elemento educativo que aparece en los Contenidos Mínimos Obligatorios de la Propuesta de Ajuste Curricular como una '*consecuencia*', es decir, el espacio geográfico se modificó como una consecuencia del desarrollo de la Revolución Industrial: impactos sobre la naturaleza, entendidos como modificación de los entornos naturales y contaminación del aire.

Es así como entre los Objetivos Fundamentales Verticales se encuentra la presencia de dinámicas educativas que tienen como propósito la comprensión de las modificaciones que sufrió el espacio geográfico desde el surgimiento de la Revolución Industrial y cómo aquellas transformaciones se proyectan en la actualidad.

Analizando la Unidad de Aprendizaje seleccionada de la Propuesta de Ajuste Curricular para la investigación, salen a la superficie Contenidos Mínimos Obligatorios que posibilitan el trabajo sobre medio ambiente y, desde ahí, se pueden estructurar procesos pedagógicos que faciliten la incorporación, en las prácticas docentes, de la Ciudadanía Medioambiental. Los Contenidos Mínimos Obligatorios de tipo medioambiental que emergen desde la Propuesta de Ajuste Curricular para esta Unidad de Aprendizaje son dos temáticas puntuales: contaminación ambiental y calentamiento global.

La contaminación ambiental aparece como un efecto de la Revolución Industrial. La creación y desarrollo de nuevas tecnologías como, por ejemplo, el ferrocarril, junto con un explosivo surgimiento de fábricas, provocaron la crisis ambiental debido a la contaminación del aire. Las altas emisiones de gases, producto de la combustión del carbón, principal recurso energético utilizado en aquella época, fue lo que ocasionó enormes niveles de contaminación.

Por otra parte, el calentamiento global del planeta surge como otro Contenido Mínimo Obligatorio de carácter ecológico. Queda expresado como una consecuencia actual del proceso de contaminación ambiental surgido a partir de la Revolución Industrial. Por lo tanto, es posible desde estos Contenidos Mínimos crear conciencia medioambiental en los estudiantes y así poder desarrollar el espacio necesario para dar cabida a la formación de la Ciudadanía Medioambiental.

3. Desde la Unidad de Aprendizaje seleccionada para la investigación perteneciente al Texto Escolar de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de 7° básico.

La Unidad de Aprendizaje seleccionada del Texto Escolar de Historia, Geografía y Ciencias Sociales para 7° básico, explícitamente permite la formación de la Ciudadanía Medioambiental ya que trata puntualmente sobre contenidos medioambientales, eso sí, desde una perspectiva histórica. Se da énfasis al estudio de las relaciones sociedad-naturaleza que se han llevado a cabo durante la historia universal por parte de múltiples civilizaciones que han poblado el planeta.

De este modo, la Unidad de Aprendizaje seleccionada presenta un discurso ecológico que llama a aprender sobre la situación medioambiental pasada y actual. Todo esto se hace posible gracias a una batería didáctica y a un diseño pedagógico que posibilita la introducción de dinámicas que aborden la esfera ecológica y medioambiental.

Por lo tanto, al interior de esta Unidad seleccionada, tenemos la existencia de formulaciones pedagógicas y didácticas que hacen posible lograr la apropiación de la Ciudadanía Medioambiental. Sin embargo, creo que esto debe ser complementado con la autonomía didáctica del docente, es decir, el profesor debe ser capaz de crear nuevos espacios pedagógicos y didácticos para la Educación Ambiental, evitando sólo quedarse con lo que prescribe el Texto Escolar.

De esta forma, la Ciudadanía Medioambiental, su emergencia dentro del aula y posterior apropiación por parte de alumnos y alumnas, queda estructurada desde dos espacios: lo prescrito por el curriculum-Texto Escolar y la autonomía didáctica que

puede lograr un docente si se atreve a romper con las prácticas cotidianas de la enseñanza.

Se hace necesario destacar que la Unidad de Aprendizaje estudiada presenta avances en materia de Educación Ambiental, asunto no menor si tomamos en consideración la escasa presencia dentro del currículum escolar nacional la enseñanza sobre el medio ambiente. El Texto Escolar refleja los propósitos formativo-ecológicos que surgen desde la Fundamentación a la Propuesta de Ajuste Curricular para Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Existe un eco entre lo descrito, en sus intenciones pedagógicas y formación de valores, por tal Fundamentación y el discurso que presenta la Unidad de Aprendizaje *'Historia y Naturaleza'*.

4. Desde la Unidad de Aprendizaje seleccionada para la investigación perteneciente al Texto Escolar de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de 8° básico.

La Unidad 6 del Textos para el Estudiante, perteneciente a 8° básico no presenta dinámicas didácticas que faciliten la apropiación de la Ciudadanía Medioambiental en los alumnos y alumnas. Tampoco se introducen las temáticas medioambientales (calentamiento global y contaminación ambiental) las cuales están explicitadas en los Conocimientos Mínimos Obligatorios. En este sentido, la Unidad de Aprendizaje no refleja aquellos conocimientos medioambientales anteriormente nombrados, en definitiva, no los incorpora. ¿Por qué sucede aquello?

En primer lugar, la Propuesta de Ajuste Curricular en sus Contenidos Mínimos Obligatorios, presenta dos temáticas claramente ambientales y que fueron

señaladas con anterioridad: calentamiento global y contaminación del aire. Aquellos contenidos están nítidamente explicitados al momento de hacer lectura de la Unidad '*La Revolución Industrial*' inserta en la Propuesta.

En segundo lugar, esos contenidos medioambientales no son incorporados en el Texto Escolar; es decir, la Unidad de Aprendizaje 6 del Texto Escolar, no presenta trabajo didáctico de tales contenidos: en definitiva, son marginados.

Esto provoca que, a partir del Texto Escolar, no se puedan producir dinámicas didácticas que posibiliten la búsqueda de la formación de la Ciudadanía Medioambiental. El Texto Escolar podría aprovechar aquellas importantes y actuales temáticas medioambientales para problematizar la realidad, los actos cotidianos de los estudiantes o llevar adelante algún proyecto educativo de índole medioambiental. Sin embargo aquello queda obstaculizado al no entregar herramientas, a los estudiantes y docentes, para promover los aprendizajes medioambientales buscados.

Es sabido que la contaminación ambiental iniciada desde el surgimiento de la Revolución Industrial, las transformaciones del espacio geográfico debido a la explotación de los recursos naturales y, como proyección-realidad, el calentamiento, son elementos que constituyen saberes de la Educación Ambiental y, por lo tanto, permiten la creación de vías didácticas y pedagógicas para lograr la introducción de la Ciudadanía Medioambiental en las clases y su posterior apropiación por parte de alumnos y alumnas. Por lo tanto, el Texto debería incorporar aquellos contenidos y hacerlos parte constitutiva de la Unidad de Aprendizaje, lo cual no es manifestado.

5. Desde la Unidad de Aprendizaje seleccionada para la investigación, perteneciente a la Guía Didáctica para el Profesor de 7° básico.

El análisis de la Guía Didáctica para el Profesor correspondiente a 7° básico, en su Unidad de Aprendizaje '*Historia y Naturaleza*', permite señalar que dicha estructura presenta múltiples secciones, didácticas y dinámicas pedagógicas que permiten el surgimiento de la Ciudadanía Medioambiental.

La Guía Didáctica para el Profesor presenta un diseño pedagógico conformado por múltiples recursos que apoyan el trabajo de los docentes: redes conceptuales, orientaciones metodológicas, sugerencias metodológicas para la Unidad, actividades complementarias, evaluaciones, etc., en definitiva, todo un aparataje pedagógico que pretende profundizar los conocimientos desde dos vertientes: estudiantes y profesores. En cada uno de estos dispositivos de apoyo es posible encontrar recursos que fortalezcan la educación ecológica y, en definitiva, promueven la apropiación de la Ciudadanía Medioambiental en los alumnos y alumnas.

Es importante mencionar que la Guía Didáctica para el Profesor refleja en mayor medida los Fundamentos a la Propuesta de Ajuste Curricular en Historia, Geografía y Ciencias Sociales para 7° básico en el sentido de su orientación ecológica, asunto no menor si tenemos en consideración que el Texto para el Estudiante no hace una mayor apropiación de tales Fundamentos. Esta herramienta capacita al docente y entrega más recursos para abordar los contenidos de la Unidad de Aprendizaje que tienen relación la Educación Ambiental y la formación de la Ciudadanía Medioambiental.

La Guía Didáctica para el Profesor presenta recursos que permiten estructurar procesos pedagógicos que estimulen a la toma de conciencia ambiental, a la responsabilidad de los actos cotidianos en relación al medio natural como también a la comprensión de problemáticas medioambientales actuales. Todo esto puede ser posible si es que el Docente toma en consideración tal enfoque propuesto por la Guía ya que, como se sabe, tal dispositivo de apoyo funciona como un complemento, en definitiva, como batería de *'ayudas'* hacia la labor diaria del docente. No es una prescripción didáctica ni una *'obligación'*: el docente puede utilizar tal herramienta como también está en su opción de marginarla.

Resulta atractivo comprender que la Guía Didáctica de Historia, Geografía y Ciencias Sociales para 7° básico, puntualmente la Unidad de Aprendizaje *'Historia y Naturaleza'* resulta ser una ayuda extraordinaria para aquellos docentes que se sienten con el compromiso de enfocar sus enseñanzas históricas hacia una perspectiva más valórica y de responsabilidad hacia el medio ambiente. Si bien los profesores deben cumplir con determinados objetivos y responder a determinadas planificaciones, siempre es bueno tratar de insertar, de alguna forma, bajo diferentes autonomías didácticas o, como en este caso, utilizando el dispositivo pedagógico en estudio, mecanismos que despierten la conciencia medioambiental, es decir, formación de Ciudadanía Medioambiental, junto con los contenidos históricos, geográficos o sociales que la prescripción curricular indica. En la actualidad, más que una idea, es una obligación pedagógica, es acción.

6. Desde la Unidad de Aprendizaje seleccionada para la investigación, perteneciente a la Guía Didáctica para el Profesor de 8° básico.

La Unidad 6 de la Guía Didáctica para el Profesor, perteneciente a 8° básico no presenta dinámicas didácticas que faciliten la apropiación de la Ciudadanía Medioambiental en los alumnos y alumnas. Tampoco se introducen temáticas medioambientales que permitan fortalecer la labor docente si este pretendiera abarcar conocimientos ambientales al momento de entregar la temáticas históricas relacionadas con la Revolución Industrial.

En primer lugar, la Guía Didáctica para el Profesor no trabaja de manera explícita algún tipo de trabajo que permita hacer sólidos los Objetivos Fundamentales Verticales que manifiesta la Propuesta de Ajuste Curricular para esta Unidad de Aprendizaje. Claramente la Propuesta de Ajuste hace explícito un Objetivo Fundamental Vertical desde el cual es posible trabajar a favor de la Educación Ambiental y la formación de la Ciudadanía Medioambiental. Se expresa lo siguiente:

“Comprender el impacto que la Revolución Industrial ha tenido sobre la estructura social, el desarrollo tecnológico y el espacio geográfico e identificar proyecciones de estas transformaciones en la sociedad contemporánea”²⁸⁶.

En segundo lugar, la Guía Didáctica para el Profesor no fortalece el trabajo docente en áreas y temáticas claramente ecológicas o medioambientales que pertenecen a esta Unidad de Aprendizaje y que se encuentran claramente estipuladas en los Contenidos Mínimos Obligatorios expresados por la Propuesta de Ajuste Curricular: calentamiento global y contaminación ambiental.

²⁸⁶ MINEDUC. Op. Cit. Pp. 23.

En tercer lugar, no se plasman los propósitos ecológico-formativos que presenta claramente la Propuesta de Ajuste Curricular para Historia, Geografía y Ciencias Sociales en su Fundamentación. Resulta incomprensible tal ausencia ya que esta herramienta educativa debería ser una ayuda a la labor docente al momento de entregar los conocimientos y pretende fortalecer su trabajo dentro del aula.

Sin embargo, teniendo en consideración que desde la Fundamentación a la Propuesta de Ajuste Curricular y desde la Propuesta propiamente tal surgen elementos educativos y contenidos históricos que abren espacio para la formación de concientización ecológica, es innegable que la Guía Didáctica retrasa y obstaculiza la intención de formulación de procesos educativos que apoyen la formación de la Ciudadanía Ambiental, la participación de los estudiantes en esferas ecológicas dentro de la sociedad civil y el mejoramiento de comportamientos en relación a los espacios naturales. Por lo tanto la Guía Didáctica para el Profesor no logra crear conexiones con el ámbito medioambiental explícito en la Propuesta de Ajuste Curricular ni con algún proceso de formación de Ciudadanía Medioambiental.

Para finalizar, se puede señalar que la investigación sobre Textos Escolares dentro del espacio educativo nacional es escasa. Esto pudo constatar al momento de buscar recursos bibliográficos para la elaboración del Marco Teórico. Sólo en la última década han surgido espacios investigativos, que tienen al Texto Escolar como principal fuente de exploración, investigación y de análisis. Por el contrario, desde la esfera de investigación educativa norteamericana y española, el Texto Escolar ha sido un recurso educativo que lleva, a lo menos, cuatro décadas de análisis e investigación.

Faltan en Chile más recursos y espacios que posibiliten la investigación en torno a los Textos Escolares. Sin lugar a dudas los espacios se están abriendo: poco a poco están surgiendo ensayos, investigaciones, seminarios y congresos que tienen como finalidad exponer los últimos avances sobre investigaciones del Texto Escolar. Siendo esta la herramienta educativa más utilizada por los docentes, estudiantes y padres-apoderados para llevar a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje, es urgente profundizar esta área de la investigación en educación, abrir más debates y posibilitar recursos que puedan beneficiar de manera óptima su estudio.

Desde la corriente de Pedagogía Crítica nacen formulaciones que pueden colaborar de gran manera en los estudios sobre texto escolares ya que estos colocan énfasis en los papeles reproductores del texto. También los avances podrían venir de la corriente educativa que coloca al texto escolar como una herramienta pedagógica de gran utilidad para realizar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Sin lugar a dudas, las dos corrientes presentan ideas interesantes y que reflejan, de cierta forma, la realidad. Sería bueno, en Chile, que se crearan los espacios necesarios para sacar desde las dos corrientes los elementos que están de mejor manera expresados y desarrollados para así poder lograr mejores oportunidades educativas. Si bien la corriente crítica manifiesta una realidad que es cierta, sería bueno que otorgue otras estrategias o herramientas para la labor educativa, como por ejemplo, formulaciones desde la autonomía pedagógica.

Desde la Educación Ambiental y la Ciudadanía Medioambiental se puede señalar que Chile se encuentra *'en pañales'*, Sólo en la última década se han estructurado recursos y espacios que posibiliten la introducción de la Educación

Ambiental en la Escuela. Sólo basta decir que el concepto de '*Ciudadanía Medioambiental*' es escasamente utilizado por los investigadores educativos chilenos, el cual se reduce, desde la revisión bibliográfica, a dos autores. Lamentable, si sólo observamos realidades de otras latitudes y, más aun, la realidad medioambiental global, comprenderemos que los esfuerzos ecológico-educativos existentes en Chile son escasos.

¿Por qué la Educación Ambiental y la formación de Ciudadanía Medioambiental al interior del currículum son escasas? ¿A qué intereses responde tal llamativa ausencia? ¿A quién o quiénes conviene que los alumnos y alumnas no despierten la conciencia ambiental, manteniéndose en la indiferencia frente a los abusos que comenten las fábricas y empresas sobre el medio ambiente? Estas son algunas interrogantes que emergen al momento de comprender el por qué de la ausencia ecológica en el sistema escolar chileno.

Bibliografía.

Agaján, L. *El texto escolar: apuntes para una didáctica crítica*. Primer Seminario Internacional de Textos Escolares. Santiago de Chile. Ministerio de Educación de Chile. UNESCO. Textos escolares, Unidad de Currículum y Evaluación. 2007.

Apple, M. *Ideología y Currículo*. Madrid. Editorial Akal. 2008.

Bendala Muñoz, M y Pérez Ortega, J.A. *Educación Ambiental: praxis científica y cotidiana. Descripción de un proyecto*. Revista Eureka sobre enseñanza y divulgación de las ciencias. Vol. 1, N° 3.

Benegas, J y Marcén, C. *La educación ambiental como desencadenante del cambio de actitudes ambientales*. Revista Complutense de Educación. Vol. 6, N° 2, 1995. Servicio de Publicaciones. Universidad Complutense. Madrid. 1995.

Bourdieu, P. *Intellectual field and creative project young, knowledge and control*. Londres. Collier-MacMillan. 1971.

Canes, F. *Antecedentes históricos de la Educación Ambiental: la Antigüedad Clásica*. Revista Complutense de Educación. Vol.6; N° 2, 1995. Servicio de Publicaciones. Universidad Complutense de Madrid. Madrid. 1995.

Carbone, G. *Los libros escolares. Una introducción a su análisis y evaluación.* México. F.C.E. 2003.

Caride, J.A. *et al. Educación Ambiental: realidades y perspectivas.* Santiago. Editorial Tórculo. 1997.

Chahin V, F. *Medioambiente y Ciudadanía.* Revista Educación Ambiental. Año3, N° 5. 2005.

Colom, A. *Educación Ambiental e intervención socio-comunitaria.* Revista Complutense de Educación. Vol. 6; N° 2, 1995. Servicio de Publicaciones. Universidad Complutense. 1995.

CONAMA. *Participación ciudadana en medio ambiente.* Santiago de Chile. Series de ciudadanía y medio ambiente.

Constitución Política de la República de Chile. Santiago de Chile. Editorial Jurídica. 2007.

Duffy, T y Del Valle, R. *El Libro de Texto: una construcción del profesor y el alumno.* Primer Seminario Internacional de Textos Escolares. Santiago de Chile.

Ministerio de Educación de Chile. UNESCO. Textos escolares, Unidad de Currículum y Evaluación. 2007.

Escudero, J.M. *Diseño y desarrollo del currículum en la educación secundaria*. Series en cuadernos de formación del profesorado. Educación secundaria; 7. Barcelona. Editorial ICE/HORSORI. 1997.

Elizalde, A. *La creciente ciudadanía ambiental*. Revista Educación Ambiental. Año 3; N°5. 2005.

Eyzaguirre, B y Fontaine, L. *El futuro en riesgo: nuestros textos escolares*. Revista Estudios Públicos. 68. 1997.

Freire, P. *Pedagogía de la autonomía*. México. Editorial Siglo Veintiuno. Series en educación. 2002.

Fuentealba, V. *Una oportunidad para re-crear la educación*. Revista Educación Ambiental. Año 3; N° 5. 2005.

Fuentealba, V. *Agenda 21 escolar y Certificación Ambiental: ¿Podemos educar para un desarrollo sustentable?* Revista Educación Ambiental. Año 4; N° 6. 2006.

Fuentes, A. *Naturaleza y uso del texto de ciencias sociales en la cultura de aula*. Primer Seminario Internacional de Textos Escolares. Santiago de Chile. Ministerio de Educación de Chile. UNESCO. Textos escolares, Unidad de Currículum y Evaluación. 2007.

García – Huidobro, J.E. *et al. La Reforma Educacional Chilena*. Madrid. Popular. Series en Colección Proa. 1999.

González, M.P. *El hombre ambiental en la sociedad tecnológica*. Revista Complutense de Educación. Vol. 13; N° 2. 2002.

Goodson, I. F. *El estudio del currículum. Casos y métodos*. Buenos Aires. Amorrortu. 2003.

Grundy, S. *Producto o praxis del currículum*. Madrid. Editorial Morata. Series en colección pedagógica. La pedagogía hoy. 1998.

Gutiérrez, J. M. *Agenda 21 Escolar: educación ambiental de enfoque constructivista*. Centro Nacional de Educación Ambiental. 2007.

Hargrove, E. *Ética y Educación Ambiental*. Revista Ambiente y Desarrollo. Vol. XIII. N° 4. 1997.

Hernández, Fernández y Baptista. *Metodología de la investigación educativa*. Editorial Mc Graw Hill. México. 2007.

Heyneman, S. *La función de los libros de texto en un sistema de educación moderno: hacia una educación de buena calidad para todos*. Primer Seminario Internacional de Textos Escolares. Santiago de Chile. Ministerio de Educación de Chile. UNESCO. Textos Escolares, Unidad de Currículum y Evaluación. 2007.

Horsley, M. *Didáctica del uso de libros de texto: un análisis sociocultural*. Primer Seminario Internacional de Textos Escolares. Santiago de Chile. Ministerio de Educación de Chile. UNESCO. Textos Escolares, Unidad de Currículum y Evaluación. 2007.

Imbernón, F. (coord.) *Cinco ciudadanías para una nueva educación*. Barcelona. Editorial GRAÓ. 2002.

Kramer, F. *Educación Ambiental para el Desarrollo Sostenible*. Series en edupaz; 13. Madrid. Los libros de la catarata. 2003.

Krippendorff, K. *Metodología de análisis de contenidos. Teoría y práctica*. Buenos Aires. Editorial Paidós. Comunicación. 1997.

Labrador, C y Del Valle, A. *La Educación Ambiental en los documentos internacionales. Notas para un estudio comparado*. Revista Complutense de Educación. Vol. 6; N° 2, 1995. Servicio de Publicaciones. Universidad Complutense. Madrid. 1995.

Larraín, S. *Construyendo sociedades sustentables: Principios para la formación ciudadana*. Revista Educación Ambiental. Año 3; N° 5. 2005.

Martín, F. *Bases teóricas de la Educación Ambiental: un modelo interdisciplinar*. Revista Complutense de Educación. Vol. 6; N° 2, 1995. Servicio de Publicaciones. Universidad Complutense. Madrid. 1995.

Martínez Bonafé, J. *Políticas del libro de texto escolar*. Madrid. Editorial Morata. 2002.

Martínez Bonafé, J. *¿De qué hablamos cuando hablamos de los libros de texto?* Primer Seminario Internacional de Textos Escolares. Santiago de Chile. Ministerio de Educación de Chile. UNESCO. Textos Escolares, Unidad de Currículum y Evaluación. 2007.

Milos, P. *et al. La relación entre Marco Curricular y Programas: la implementación del currículum del sector de Historia y Ciencias Sociales en la educación media*

chilena. Revista Persona y Sociedad. Volumen XVII, Abril de 2003. Universidad Alberto Hurtado.

Milos, P. *Desafíos que enfrentan los textos escolares a partir de un currículum orientado al desarrollo de competencias*. Primer Seminario Internacional de Textos Escolares. Santiago de Chile. Ministerio de Educación de Chile. UNESCO. Textos Escolares, Unidad de Currículum y Evaluación. 2007.

MINEDUC. *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Media*. Santiago. Revista de Educación. 1998.

MINEDUC. *Estudio sobre uso de textos escolares de enseñanza media. Resumen ejecutivo*. Santiago. Equipo de seguimiento a la implementación curricular. Unidad de Currículum y Evaluación. 2002.

MINEDUC. *Fundamentación del Ajuste a los Marcos Curriculares Vigentes de educación básica y educación media. Decretos 40/96 y 220/98 y sus modificaciones*. Santiago. Documento preparado para presentar la Propuesta de Ajuste Curricular en consulta al Consejo Superior de Educación. Unidad de Currículum y Evaluación. 2008.

MINEDUC. *Propuesta de Ajuste Curricular. Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios. Historia, Geografía y Ciencias Sociales*. Santiago. Unidad de Currículum y Evaluación. 2009.

MINEDUC. *Fundamentos del Ajuste Curricular en el sector de Historia, Geografía y Ciencias Sociales*. Santiago. Unidad de Currículum y Evaluación. 2009.

MINEDUC. *Propuesta de Ajuste Curricular Historia, Geografía y Ciencias Sociales*. Santiago. Unidad de Currículum y Evaluación. 2009.

Montero, C y Silva, V. *Historia, Geografía y Ciencias Sociales. 7° Básico. Guía Didáctica para el Profesor*. Santiago. Editorial Mare Nostrum. 2009.

Muñoz de Lacalle, A. *Los Temas Transversales del currículo educativo actual*. Revista Complutense de Educación. Vol. 8; N° 2, 1997. Servicio de Publicaciones. Universidad Complutense. 1997.

Novo, M. *La Educación Ambiental. Bases éticas, conceptuales y metodológicas*. Madrid. Editorial Universitas. S.A. 1998.

Omegna, G. *El camino recorrido por la Educación Ambiental* Revista Educación Ambiental. Año I; N° 1. 2000.

Osandón, L. *Los docentes frente a una innovación curricular: experiencias de resignificación de los programas de estudio en Historia y Ciencias Sociales*. Tesis para optar al Grado de Doctor en Educación. Santiago de Chile. PUC. 2006.

Otero, I. *Paisaje y Educación Ambiental*. Madrid. Revista Observatorio Ambiental. N° 3. 2000.

Pérez, G. *Educación Ambiental para el desarrollo sustentable. Una mirada desde los profesores*. Revista Educación Ambiental. Año 4; N° 6. 2006.

Piñuel, J. L. *Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido*. Madrid. Revista Estudios de Sociolingüística. Universidad Complutense de Madrid. 2002.

Ramírez, F y Silva, V. *Historia, Geografía y Ciencias Sociales. 7° Básico. Texto para el Estudiante*. Editorial Mare Nostrum. 2009.

Ramírez, F y Silva, V. *Historia, Geografía y Ciencias Sociales. 8° Básico. Texto para el Estudiante*. Editorial Mare Nostrum. 2009.

Ramírez, F y Silva, V. *Historia, Geografía y Ciencias Sociales. 8° Básico. Texto para el Profesor*. Editorial Mare Nostrum. 2009.

Romero, J. M. *Los Objetivos Transversales en busca de un currículo holístico*. Revista Estudios Pedagógicos. Valdivia. 2001.

Rozzi, R. *El aporte de Hargrove a la Educación Ambiental en Chile*. Revista Ambiente y Desarrollo. Vol. XIII. Santiago. 1997.

Ruiz Olabuenaga, J. I. *Metodología de la Investigación Cualitativa*. España. Universidad de Deusto. 1999.

Ruiz Ruiz, J. M. *Teoría del currículum. Diseño y desarrollo curricular*. Madrid. Editorial Universitas. S.A. 1996.

Saball, P. *Es hora de asumir nuestra responsabilidad ambiental*. Revista Educación Ambiental. Año 3; N° 5. Santiago de Chile. Diciembre 2005.

Sacristán, J.G. *El Currículo: una reflexión sobre la práctica*. Madrid. Editorial Morata. 1998.

Sandín, M. P. *Investigación Cualitativa en educación. Fundamentos y Tradiciones*. México. Editorial Mc Graw Hill. 2007.

Stenhouse, L. *Investigación y desarrollo del Currículum*. Madrid. Series en Pedagogía. Editorial Morata. 1998.

Stevenson, A. *Estudio Exploratorio sobre Textos Escolares*. Primer Seminario Internacional de Textos Escolares. Santiago de Chile. Ministerio de Educación de Chile. UNESCO. Textos Escolares, Unidad de Currículum y Evaluación. 2007.

Taba, H. *Elaboración del Currículo: teoría y práctica*. Buenos Aires. Editorial Troquel. 1979.

Tyler, R. W. *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires. Editorial Troquel. 2003.

Uriarte, A. L. *Esta década nos ha dado un espacio para la reflexión crítica de nuestro estilo de vida y desarrollo*. Revista Educación Ambiental. Año 5; N° 7. 2007.

Van Dijk, T. A. *El análisis del discurso crítico*. Barcelona. Revista Anthropos, 186. 1999.

Van Dijk, T. A. *Discurso y Dominación*. Bogotá. Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Humanas. Grandes conferencias de ciencias humanas. N° 4, Febrero de 2004.

Willians, L. *Base and superstructure in marxista cultural theory. Schooling and capitalism*. London. Verso. 1980.

Zepeda, X. *Diseño gráfico y libros de texto: un modelo conceptual del libro en la sala de clases*. Primer Seminario Internacional de Textos Escolares. Santiago de Chile. Ministerio de Educación de Chile. UNESCO. Textos Escolares, Unidad de Currículum y Evaluación. 2007.

