



**UNIVERSIDAD
ACADEMIA**
DE HUMANISMO CRISTIANO

FACULTAD DE PEDAGOGÍA
PEDAGOGÍA EN HISTORIA
Y CIENCIAS SOCIALES

GEOGRAFÍAS DE LA RESISTENCIAS:
¿QUÉ TAN DECOLONIAL ES EL CURRÍCULUM NACIONAL?
LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA EN SÉPTIMO Y OCTAVO
BÁSICO. PERCEPCIONES DOCENTES Y ANALISIS CURRICULAR

Estudiantes: Garrido Melin, Daniel

Zúñiga Cruz, Darío

Profesora guía: Hormazábal Fajardo, Roxana

Tesis Para Optar Al Grado De Licenciado en Educación
Tesis para optar al Título de Profesor de Enseñanza Media en Historia
y Ciencias Sociales

Santiago, 2020

A los diferentes pueblos en resistencia y en lucha por la vida.

A Camilo Catrillanca, Macarena Valdés y Santiago Maldonado.

Solo muere quién se olvida.

Dedicatoria

La presente investigación va dedicada con profundo amor y cariño a mi enorme familia Melin. A mi abuelo Juan Melin Paillao, quien partió al wenumapu hace 21 años. Estoy más que seguro que tarde o temprano lo celebraremos, viejito. A mi abuela Quintupi “Rosa” Colipi Neculqueo, quien hoy a sus 90 años es la mayor muestra de resistencia y amor que me ha enseñado la vida y a quien hoy extraño ya que la pandemia nos obligó a separarnos de forma momentánea. La nueva ruka te espera weli. Y finalmente agradecer a mi ñuke Nancy Melin Colipi, a mi chaw Jerardino Garrido Osses y a Mis lamngen Gabriela y Tamara por siempre estar ya sea en las buenas, en las malas o en las peores. Chaltumay!

Daniel Garrido Melin

Agradecimientos

Resulta difícil aglutinar todos los agradecimientos en pocas palabras, ya que han sido muchas las personas y las experiencias que me han marcado y me han transformado – y seguirán haciéndolo – durante mi andar por estos Territorios.

Kiñe: Agradecer a la vida por permitirme continuar mi existencia a pesar de las dificultades que se me han presentado en el camino. También por haberme permitido nacer en el lugar que me tocó. Por entregarme la herencia mapuche que recorre mis venas.

Epu: A mi enorme familia Melin, a mi mamá y a mi papá, a mis hermanas, a mis primos y primas, a mis tíos y tías, a mi abuela. Gracias por todas las enseñanzas implícitas y explícitas. A Nancy y Jerar por la educación y valores enseñados. Me dieron una infancia plena, no sería quien soy sin su apoyo. A mi abuelita por enseñarme el ayün (amor) más profundo y sincero que pueda existir. A mi tío Carlos, por enseñarme desde temprana edad la importancia de marchar, protestar y luchar por lo que creemos justo siendo estas las primeras expresiones de territorialidad y resistencia que experimente en mi vida. A mi tía Hicha, quien cada viernes me demuestra la importancia de la perseverancia en la lucha y la solidaridad. Perdón por no nombrarlos a todes, somos caleta. Ojalá no les de el Melinazo por esto.

Küla: A todas y todos quienes conocí en mi andar universitario. A Darío, mi compañero de investigación y amigo. Feliz de haber podido ejercer la labor docente *in situ* a tu lado. Agradecer tu aguda visión de la realidad. Nunca cambies tu forma de ser. Al Felipe, al Gustavo, al Tomás, compañeros de estudio y amigos de la galería. Nuestro amor por Colo-Colo no hizo vivir alegrías y penas saltando sobre el tablón. Orgulloso de poder ejercer la misma profesión del rebelde David Arellano. A la Vale, la Cata, la Sofí, la Danna, la Grace, la Mafe, la Claudia, la Belén, la Maca, al Pablo, al Yapa y a mi amigo Josema. Los breaks más entretenidos de la vida alrededor de una gran mesa. A mis profesores y profesoras, a Roxana Hormazábal, nuestra profe guía de tesis. Gracias por los mensajes de ánimos en cada reunión.

A Gonzalo Álvarez, a Fabian Cabaluz, a Pedro Rozas, a Cristian Hidalgo, a Diego García. Sin duda alguna que sus enseñanzas me harán un gran profesor.

Meli: A mi querida *polola*, Elizabeth. El conocerte fue una suerte tremenda. Contigo a todas, porque, aunque la cosa se vea difícil, siempre todo nos sale bien cuando nos acompañamos. Agradecido de la manito que me tiraste en el Croacia. Fuiste parte fundamental en mi último tramo de mi andar universitario. Gracias por tus consejos, tus enseñanzas y críticas. Que nunca se extinga tu sonrisa

Kechu: A las y los estudiantes secundarios siempre en la línea del frente. Les agradezco su profunda rebeldía que llevo a la explosión de descontento acumulado por años de un sistema inhumano. A las víctimas de la violencia del Estado, a los que fueron mutilados y torturados antes, durante y después del estallido. A toda aquella persona que se movilizo por un futuro más digno. Sin duda alguna me dieron fuerzas y reafirmaron mi convicción de que nuestro trabajo, e investigación, va por el camino correcto.

Kayü: A los diferentes pueblos en resistencia. En ellos veo la esperanza necesaria que nos impulse a construir un mejor futuro.

Amulepe taiñ Weichan!

Weweaiñ!

Daniel Garrido Melin

A mi mami, por ser mi primera profesora y enseñarme a trabajar, querer y respetar la tierra y sus seres. Por una crianza llena de cariño, amor y compañía. Por la paciencia de enseñanza que me entregó.

A mi mamá, por ser el mejor ejemplo de resistencia, perseverancia y cariño; Por enseñarme a querer y amar. Por ser el pilar de mi familia y el apoyo que toda persona necesita. Por apoyar todos mis proyectos por locos que fueran. Por toda la contención que me brindó.

A mi hermano, por ser el primero que mostrarme los fanzines que hoy son parte de nuestra investigación. Por estar siempre que lo necesité. Por heredarme el amor a las artes.

A Boris, Gonza y Gabo, por ser mis hermanos de vida, de reflexión y crítica. Por todo el amor en la debacle. Por ser mis compañeros de teoría y práctica.

A Mily, por ser mi amiga y compañera de vida y de viajes. Por ser mi gran compañía en el proceso universitario. Por todos los aprendizajes y mundos que me mostró.

A Mafe por acompañarme en los procesos más complejos de la universidad. Por las risas y llantos compartidos.

A Dani, por ser mi gran compañero y amigo. Por el trayecto compartido.

A Rufy, por enseñarme lo valioso y efímero de la vida. Por ser mi compañero, partner y amigo por 10 años. A Michi por ser la llama de mi hogar.

A la Asamblea Territorial Clotario Blest por demostrarme que otros mundos son posibles.

Darío Zuñiga Cruz

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	6
CAPÍTULO I. MARCO INTRODUCTORIO	9
2. Preguntas de investigación	22
3. Objetivos	22
3.1. Objetivo General	22
3.2 Objetivos Específicos	22
CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL	23
1. ¿Qué es el espacio geográfico?	23
1.1 Categoría de Región	28
1.2 Categoría de Territorio	29
1.3 Categoría de Lugar	29
2. Lo decolonial	31
3. Sobre la pedagogía, el currículum y la educación geográfica	36
4. El Extractivismo y el Extractivismo epistémico	42
5. Reflexiones del Capítulo	46
5.1 La educación como práctica de la Libertad	46
5.2 Currículum	47
5.3 Experiencia vivida	48
5.4 La colonización del espacio y el currículum	48
CAPÍTULO III. MARCO METODOLÓGICO	50
1. Tipo de investigación	50
1.1 Técnica de recogida de información: análisis documental	52
1.2 Estrategia de recogida de información: entrevistas al profesorado	52
2. Muestra	54
2.1. Características de la técnica	54
2.2 Características de la estrategia	55
3. Contexto	55
4. Diseño metodológico para el estudio	56
4.1 Análisis documental: planes, programas y bases curriculares	56
4.2 Entrevistas con el profesorado	59
4.3 Cuadro resumen marco metodológico	61
CAPÍTULO IV. CONCLUSIONES Y REFLEXIONES FINALES DE LA INVESTIGACIÓN	62

1. Resultados de la investigación	62
1.1 Hallazgos de las bases curriculares	62
1.2 Análisis de la organización curricular.....	70
1.3 Síntesis reflexiva de ambos programas de Estudio	83
1.4 Resultados de las entrevistas.....	84
1.5 Análisis comparativo de las entrevistas	93
2. Reflexión en torno a las preguntas de investigación	94
3. Aportes al campo disciplinar, científico y escolar	100
4. Limitaciones del proceso de investigación	101
5. Posibilidades de investigación que se abren.....	103
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	105
ANEXOS	111
Anexo 1: Objetivos de Aprendizajes seleccionados	111
Anexo 2: Entrevista profesor 1.....	114
Anexo 3: Entrevista Profesora 2	130
Anexo 4: Entrevista a Experto Froilán Cubillos	152

INTRODUCCIÓN

Avanzamos en un pequeño bote hacia el borde. Traduzco ese itinerario como un ojo que escribe vorazmente mientras se desparrama. Intento oír el soplo del viento y los remos estrellándose en pequeñas olas. Retazos de madera caen desde la colina, vemos unos camiones. Algunas aves planean sobre los humedales hasta sus nidos. Intento recordar esa fotografía, conjurar el paisaje. El sonido se hace más intenso. La ciudad ha quedado atrás, mi mano se mueve hasta tocar el frío de estas aguas. Observo un par de policías tras un tupido bosque. Un zorro arranca hacia el cerrito de astillas. Retazos de madera caen desde la colina, vemos unos camiones. El sonido se hace más intenso. Observo un par de policías tras un tupido bosque. Un montón de motosierras, caen árboles sumergidos en el fuego, un hombre nos apunta desde la mira de un rifle. Retazos de madera caen desde la colina, unos camiones, un par de policías, fuego, un rifle, caen árboles, árboles, árboles.

“Retazos de madera caen desde la colina”

Daniela Catrileo

Esta investigación nace desde nuestro interés por la Geografía. Ambos autores, como pedagogos en formación, nos vinculamos de manera tardía en el estudio geográfico más acabado, pero nuestra experiencia con el Espacio siempre había estado presente. Primero desde el amor a los viajes, a los ecosistemas alejados de la ciudad y a la comprensión de esta última de manera crítica. De hecho, es casi imposible no respirar Geografía en los espacios que habitamos y hemos habitado desde que nos inmiscuimos en el quehacer geográfico. El sector Poniente de Santiago -donde habitamos-, destaca por ser periférico y segregado de la gran urbe capitalina, pero a pesar de esto, es posible observar aquí la Cordillera de la Costa, los ríos Mapocho y Maipo. Al mismo tiempo, los espacios en que vivimos son pequeños a diferencia de cómo se habita en el sector Oriente, lo que nos hace posicionarnos desde una perspectiva de clase para analizar cada espacio. En el poniente también la cantidad de habitantes Mapuche es mayoritaria y eso genera elementos a considerar, puesto que estas comunidades -muchas veces negadas-, surgen en la periferia y aparecen en nuestras pieles morenas, sin siquiera ser tensionadas por la escolaridad mercantil, capitalista y colonial en los colegios chilenos.

La Geografía que podemos observar se liga directamente con el ejercicio de la Pedagogía. Entendemos esta disciplina como una de las más relevantes dentro de las ciencias sociales, porque el espacio geográfico es su objeto de estudio, y es en este donde se respiran las contradicciones y donde aparecen elementos que son más visibles de trabajar en el cotidiano, desde una perspectiva educativa. Esto se vuelve relevante, porque a través de este estudio es posible tensionar las prácticas que tenemos con la tierra, que viene a ser el principal foco de nuestra investigación.

Y es desde esta misma tensión que nuestro lenguaje se vuelve un acto político, educativo y -por qué no decirlo-, reivindicativo para nombrar nuestra relación con el conocimiento y el saber que plasmamos en estas páginas.

En el presente de Abya Yala¹, las prácticas de las transnacionales y nacionales han llevado a la destrucción de grandes ecosistemas, a la precarización espacial de la gente empobrecida y al despojo de tierras de quienes protegen la tierra (pueblos indígenas), lo que nos hace sentir una enorme responsabilidad como educadores, puesto que estas transformaciones son sumamente necesarias a través de la educación que podría generar el cambio del paradigma.

Nuestra investigación es cualitativa, exploratoria y pasa por diferentes teóricos que tensionan las prácticas ya mencionadas, que nosotros denominamos como coloniales. En este estudio, por una parte, analizamos el currículum nacional desde una óptica decolonial, problematizando prácticas y contenidos de la geografía y, por otra, profundizamos en las experiencias de profesores y profesoras que han ejercido prácticas educativas en zonas de sacrificio, que a nuestro parecer son los territorios que se encuentran con mayor tensión extractivista en la actualidad. En la primera parte de esta investigación, desarrollaremos los primeros alcances históricos y contextuales de cómo se plantea este proceso, las preguntas movilizadoras que se intentarán responder a lo largo del documento y nuestros objetivos como investigadores. De manera posterior, se definirán algunos conceptos que tienen relación con el espacio geográfico, la decolonialidad, la educación geográfica y el currículum escolar chileno. En el tercer capítulo se plantea la forma y la metodología que trabajaremos, a través de las técnicas y estrategias de recogida de información. Finalmente, se trabajará con los resultados y reflexiones que emergen de las preguntas de investigación, de la contextualización histórica y de las muestras analizadas.

Si bien esta investigación se inicia como una exploración en el campo de lo educativo, también busca ser un aporte para cualquier persona que la lea; para cada territorio que lo necesite; para cada docente que tenga el mismo amor por la tierra como nosotros. Siempre desde la humildad y apelando a que este sea un insumo para el análisis y la crítica de la forma en que vivimos, creemos que es un pequeño aporte de un entramado gigante del que no somos capaces de hacernos cargo en esta investigación, pero que sí esboza algunos elementos importantes para continuar profundizando las crisis del sistema capitalista, neoliberal y colonial.

¹ Abya Yala es la denominación que hacen los pueblos Kuna, perteneciente al Caribe y al centro del continente americano, para referirse a este último. En el último tiempo, ha sido utilizado en contraposición a la denominación europea. Tiene una carga de unidad del territorio y reivindicatorio de los procesos de descolonización.

Nuestra invitación es a leerla, analizarla, compartirla, destruirla para volver sobre la crítica a nuevas prácticas más conscientes y amorosas con nosotros/as/es mismos/as/es² y con la tierra.

² Hemos utilizado los pronombres los, las y les para intentar abarcar todas las identidades y formas de expresión de género, intentado salir de lo binario del masculino y femenino que, al mismo tiempo, tiene una carga colonial y patriarcal.

CAPÍTULO I. MARCO INTRODUCTORIO

*“¿Cuándo fue que el hombre
dejó de sentir el abrazo del viento
sobre la piel de su espalda?”*

Matías Catrileo

*“La escuela verdaderamente emancipada de la antigua servidumbre
no puede tener franco desarrollo sino en la Naturaleza.”*

Eliseo Reclus

La presente investigación encuentra su raíz en la comprensión, aprendizaje y enseñanza de la geografía con un enfoque decolonial. Es, por tanto, una investigación con características de estudio exploratorio, que considera la interrelación del ser humano y su medio como eje fundamental para comprender la conformación de nuestros territorios y sociedades, sobre todo, en una época convulsionada como en la que convivimos, con continuidades y cambios, en un Sistema-Mundo cada vez más interconectado entre sí. Consideramos relevante la investigación de la enseñanza de la geografía decolonial, ya que nos permite la posibilidad de concebir nuevas alternativas en la formación geográfica de las nuevas generaciones, así como también de profesores y profesoras, tomando como punto de partida un saber propio de nuestra región latinoamericana. Entendemos que es necesaria la visibilización de una geografía decolonial que logre poner en tela de juicio la forma en la que se organizan, piensan y analizan los territorios en nuestra región chilena, más aún desde la escuela, ya que nos permitirá contribuir a la formación crítica geográfica de las, los y les estudiantes para construir un futuro mejor.

Como hemos dicho, el saber geográfico se encuentra en constante tensión por quienes habitan un espacio común, y esta se evidencia en los potenciales conflictos que surgen y seguirán surgiendo entre las diferentes formas de concebir el territorio. De ahí nace la importancia y la necesidad de relevar estos conflictos, que ya tienen larga data, y el rol que puede ejercer la enseñanza de la geografía en la escuela. En el caso chileno, nuestra investigación se encuentra cruzada por dos procesos históricos que han puesto en tensión el modelo neoliberal implantado en nuestro territorio a partir del Golpe de Estado de 1973. El primero de ellos corresponde a la denominada revuelta social que, desde el 18 de octubre del 2019, ha generado una serie de episodios de insubordinación por la región chilena que dieron pie, de forma inesperada, a un proceso constituyente inédito en la historia de nuestro país.

Los/as/es estudiantes de la capital fueron quienes encendieron la chispa del descontento, al realizar un llamado a la evasión masiva del Metro de Santiago a raíz del aumento en el valor del transporte público. A pesar de que la situación estalló en Santiago, las expresiones de desigualdad emanadas desde el sistema neoliberal se multiplicaban a lo largo y ancho del país, por lo que la chispa iniciada

en Santiago rápidamente se extendió por toda la región chilena. La represión y la persecución por parte del gobierno de Sebastián Piñera no se hizo esperar, y fueron las Fuerzas Armadas y Carabineros, quienes, al igual que en el período dictatorial, vulneraron sistemáticamente los derechos humanos de miles de personas. En un proceso histórico tan importante como la revuelta de octubre observamos de forma clara las expresiones de territorialidad y poder que ejerce la población chilena e indígena frente a la desigualdad del modelo neoliberal, ya que se multiplicaron por la región las expresiones de resistencia, solidaridad y apoyo mutuo en la revuelta.

Una de las acciones más relevantes dentro de estos procesos se desarrolló en el territorio Mapuche o Wallmapu, territorio que históricamente ha sido negado por el Estado chileno (Mariman et al., 2006); también en el norte del país pudimos observar movilizaciones en torno a los pueblos indígenas andinos. Estas acciones se expresaron a través del derribo de estatuas y monumentos que representan a figuras españolas del período colonial y figuras chilenas involucradas en la consolidación del Estado chileno. En Santiago, también se intentó el derribo de la estatua del colonizador español Pedro de Valdivia ubicada en la Plaza de Armas, además de diversos ataques, destrucción e intento de incendio de diferentes iglesias católicas³, lo que da cuenta de una disputa del territorio movilizado frente al colonialismo europeo.



Fuente: Diario electrónico “El Diario”, España.

El segundo proceso que ha atravesado nuestra investigación corresponde a la pandemia global provocada por el virus SARS-CoV-2, más conocido como Coronavirus o Covid-19, el cual tiene en jaque a las economías mundiales y a trabajadores/as. Millones de personas se han contagiado, otros miles han muerto y otros/as/es han perdido sus empleos poniendo en grave riesgo su solvencia

³“Queman dos iglesias tras una marcha en Santiago” (19/10/2020) Ver <https://www.lavanguardia.com/internacional/20201019/484159798030/queman-dos-iglesias-tras-una-multitudinaria-marcha-en-santiago-de-chile.html>

económica y su futuro. El confinamiento, el distanciamiento social y las cuarentenas preventivas y sanitarias, han sido medidas adoptadas por los diferentes gobiernos del mundo para detener la expansión del virus, el cual, al no tener una cura hasta este momento, colapsa los servicios de urgencia de los hospitales teniendo una tasa de mortalidad altísima en los grupos de riesgo.

Al mismo tiempo, esta pandemia ha dejado ver lo precarizada que se encuentra la vida de muchas/os/es trabajadores, partiendo por quienes ejercen el trabajo informal o no son parte del trabajo asalariado. Un ejemplo de esto, son los/as/es vendedores ambulantes, que producto de las cuarentenas se vieron obligados/as/es a dejar de trabajar. En el caso de los/as/es trabajadores/as contratados/as/es, un gran porcentaje fue despedido y otro comenzó a desarrollar lo que se denominó por los gobiernos como teletrabajo; sin preparación digital, con niños/as/es en la casa que requieren de cuidados y en espacios propios de los/as/es trabajadores/as donde no existe una hora delimitada de término del trabajo y donde se ven colapsados por el hacinamiento que existe en la región chilena⁴. Cabe mencionar, que, en los hogares de Chile, no existen condiciones habitacionales dignas para permanecer meses encerrados/as/es, sin tener complicaciones psicológicas. Todas estas condiciones, como trabajadores y estudiantes, nos mostraron la brutalidad del sistema capitalista - neoliberal, y nos condicionaron a desarrollar otras formas de aprendizaje y enseñanza durante el encierro, lo que llevó a cambiar gran parte de nuestra ruta de investigación.

Como investigadores creemos firmemente que la crisis sanitaria representada por el Coronavirus es una expresión de crisis del capitalismo en el Sistema-Mundo. Es una crisis que necesariamente nos invita a cuestionar las lógicas económicas para entender el mundo, una crisis que tensiona a los territorios a repensar la forma de relacionarnos y el vínculo íntimo que tenemos con la naturaleza y el medio ambiente. Esta crisis, por ejemplo, deja en evidencia la necesidad del trabajo asalariado desanclado de su punto de origen, es decir, cada trabajo actual, o una gran mayoría, se remite a ser realizado de manera focalizada y sin una conexión directa con el producto desarrollado. Por esta razón el trabajo de oficina es posible realizarlo en cualquier parte del mundo, con la única necesidad de materiales como un computador y acceso a internet. Pero es esta necesidad actual que se desvincula con las necesidades básicas del ser humano: alimentación, vivienda, electricidad y agua potable. Ninguno de estos trabajos de por sí, podrían solventar esas necesidades por sí solos, sino que depende de otros trabajos para la ejecución. Además, creemos importante mencionar esa desvinculación del trabajo con la tierra, pues, como hemos señalado, no hay vínculo con esas necesidades que deberían cubrirse para una vida digna, muy por el contrario, jerarquiza los distintos

⁴ Según un estudio de la Fundación Sol los hogares de la comuna de Vitacura poseen en promedio 18m2 más que los de Puente Alto. Consultado el 13 de abril 2020 en <https://fundacionsol.cl/blog/actualidad-1/post/hacinamiento-y-covid-19-hogares-de-vitacura-tienen-en-promedio-18-m2-mas-por-integrante-que-los-de-puente-alto-6512>

trabajos y sus puestos, y posterga la importancia de los trabajos de primera necesidad.

Creemos que, como toda crisis, es posible comprender este proceso como un quiebre con el capitalismo que conocemos. La gran tasa de muerte corresponde a gente de los sectores populares quienes no pueden acceder a la salud de manera inmediata, al “Teletrabajo”, a la inmediatez de las compras a través de medios de envíos coordinados por internet. La dependencia que tienen algunas economías que tiemblan al no producir de forma constante en dos o tres meses, lo que genera en la clase trabajadora y en los sectores populares caigan en una gran crisis económica al ser despedidos o a perder goce de sueldo, sin mencionar las problemáticas de las/os/es vendedores ambulantes. Frente a esto, comprendemos que es una crisis y que esta crisis abre la posibilidad de precarizar aún más la vida - como está siendo en el caso de la región chilena- o proyectar una vida distinta al sistema que estamos viviendo, y por ende a las nuevas geografías que queremos proyectar.

Uno de nuestros focos de investigación es cuestionar este capitalismo que se expresa en las peores crisis sociales, sanitarias y económicas, para relevar perspectivas integrales de desarrollo como personas. Más vinculados/as/es con la tierra, la fauna y las condiciones ambientales en las que vivimos, reconociendo ciclos y espacios y cuestionando el avance de la ciudad capitalista que devasta ecosistemas y obliga a los animales a abandonar sus espacios. Muchos de estos animales, durante las cuarentenas, lograron volver a sus espacios arrebatados por el avance de la ciudad, recuperando, de alguna manera, lo que les fue quitado debido al egoísmo del ser humano y su interés espacial o de intentar abarcar todo.



Fuente: Diario electrónico “BBC News”

De este modo, entendemos que la crisis del coronavirus es también una crisis geográfica que nos reafirma la urgente necesidad de una nueva perspectiva pedagógica geográfica para el futuro y del proceso político-social des-constituyente que se vive en la región chilena desde octubre de 2019.

Es importante señalar que nuestra investigación se encuentra totalmente marcada por la crisis sanitaria, ya que todo lo propuesto en un principio tuvo que ser reformulado a causa de las medidas de confinamiento adoptadas por el gobierno. En un principio, nuestra investigación se proponía desde una óptica centrada en el estudiante y una práctica desde la investigación-acción participativa, en la que nos vincularíamos en el aula con los cursos de 7º y 8º básico de colegios de Maipú y Cerro Navia. Al cambiar las condiciones sociales y físicas y del cierre de las escuelas, pensamos en la relevancia que cobra los métodos y práctica de enseñanza que desarrollan los/as/es profesores/as en cualquier espacio que se les proponga.

Revueltas Decoloniales



Fuente: Diario electrónico DW

El 25 de mayo en Minneapolis, Estados Unidos, es asesinado George Floyd en manos de un policía, quien asfixió de manera brutal al hombre afroamericano. Este suceso no pasó desapercibido en el mundo y mucho menos en la población afroamericana, que no vio este suceso como un caso aislado, sino como parte de una base estructural racista de la policía y de la sociedad del norte. Las manifestaciones en plena pandemia se esparcieron por gran parte del territorio

estadounidense, generando una ola antirracista a nivel mundial que solidarizó con la población racializada⁵ y profundizando estas prácticas en todos los países del globo. Esta ola antirracista cuestionó, al igual que en la región chilena, las estatuas y representaciones de colonos y militares ligados con la esclavitud negra y con la colonización, tanto en Abya Yala, Norte América y Europa. De hecho, en una de las manifestaciones que se extrapolaron a Inglaterra, se derribó la estatua de un traficante de esclavos que estaba homenajeado en el país europeo.



Fuente: Diario electrónico "Soy Chile"

Esta práctica, vista en la región chilena, se replicó en los países del norte, pero también en las revueltas desatadas en el resto de Abya Yala. En la región de Colombia, días posteriores al asesinato de un hombre a manos de un policía⁶, al igual que en Estados Unidos, las revueltas en las diferentes ciudades de Colombia se dejaron ver, sucediendo lo mismo que había pasado en los países del norte.

⁵ Se aplica el concepto de racializada a toda persona o grupo de personas que es condicionada culturalmente por sus características físicas, su lugar de procedencia o el lugar que habita, comprendiendo que las razas no existen, son una construcción de los grupos racistas y que es una adopción cultural de las sociedades en que vivimos. Al mismo tiempo, no se puede negar la opresión que sufren las personas racializadas, y por ende es necesario mencionarlo, no como un determinismo, sino como una condición otorgada por la cultura y las sociedades.

⁶ Para más información consultar <https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-52914249>



Fuente: Diario electrónico "El Tiempo"

Como podemos observar, cada revuelta que se llevó a cabo durante el 2019 y 2020, tuvo un carácter iconoclasta, antirracista, decolonial y/o disidente a los sectores hegemónicos de la sociedad. Alejados/as/es de los partidos políticos, nuestra investigación está atravesada por una pandemia que dejó ver las enormes diferencias socio-económicas de este capitalismo neoliberal y las revueltas nos demostraron el descontento, no tan solo de la verticalidad que impone el neoliberalismo, sino que también de las prácticas racistas y coloniales que se siguen manteniendo en las diversas poblaciones. No es azaroso, que en Estados Unidos, Colombia y Chile (con Camilo Catrillanca el 2018) hayan sido policías quienes asesinaron a hombres racializados. Esto de alguna manera, deja ver el colonialismo interno de los Estados nacionales y las prácticas sociales y estructurales racistas presentes aún en el siglo XXI.

1. Antecedentes de nuestra investigación

En Chile, el período abarcado por la dictadura tuvo una duración de aproximadamente 17 años. Este proceso histórico nos ha dejado enormes cargas políticas, culturales, sociales, económicas y geográficas que aún perduran hasta nuestros días a través de la Constitución de 1980. Esta última significó el quiebre y modificación de la matriz sociopolítica chilena (Garretón y Espinosa, 2009), que venía desarrollándose a través de un Estado de bienestar a un Estado subsidiario o neoliberal.

En nuestra región chilena, este proceso de neoliberalización de la economía comienza a plasmarse en diferentes territorios, dando paso a la precarización laboral y territorial de los diferentes pueblos que habitan nuestro país. La neoliberalización del territorio chileno procede a despojar el espacio geográfico de todo aquel significado que no se entienda en la lógica económica dominante. Como ejemplo, podemos observar el caso del Wallmapu, donde las diferentes comunidades mapuche que componen el territorio, disputan con el Estado para la exigencia como legítimos herederos de la mal llamada Araucanía, la cual ha sido sobreexplotada por la industria maderera y de la celulosa, pasando por alto la

espiritualidad del territorio⁷. Al mismo tiempo, existe un proceso para deslegitimar la lucha de los pueblos indígenas, desde el uso de los medios de comunicación que se sostiene en mostrar supuestas prácticas radicalizadas de ciertos grupos con un posicionamiento ideológico, invisibilizando los procesos de autodeterminación con los pueblos Mapuche. En este sentido, existe una diferenciación entre ciertos grupos indígenas que dialogan con el Estado chileno, relacionándose de una manera paternalista e incorporándolos/as/es como chilenos/as/es, de los grupos que apelan directamente a procesos de reconocimientos territoriales, autonomía y autodeterminación, lo que se interpone con los intereses terratenientes y capitalistas de los grandes grupos empresarios que tienen las forestales en territorio Mapuche, tal como lo plantea Muñoz (2010):

Las representaciones y valoraciones que se producen en los medios de comunicación deben entenderse en la perspectiva de una lucha política por el significado. De ahí que aquí se sostenga que en los medios de comunicación, particularmente en los diarios El Mercurio y La Segunda vinculados a la derecha política y económica chilena, haya una tendencia a oponer las luchas por el reconocimiento de los mapuche a un ideal nacional monocultural y de defensa irrestricta de un modelo neoliberal. A partir del primero, se ha tendido a invisibilizar las minorías nacionales, particularmente sus diferencias culturales, a partir de una estrategia que ha resaltado, por una parte, la representación de una noción monolítica de identidad cultural vinculada a la nacionalidad y, por otra, a colocar en la raíz de ésta “la mezcla de razas”, con lo cual se refuerza la idea de que el “problema racial” o “étnico” no existe en Chile y solo se reduce a los intereses de grupos minoritarios vinculados a ideologías y organismos extranjeros. Por otra parte, en estos medios se refuerza la incompatibilidad de las formas de vida comunitaria (particularmente en la tenencia de la tierra) con las lógicas del mercado y del emprendimiento individual, y se señala que la propiedad comunal de la tierra se opone al desarrollo económico de los indígenas. Estos aspectos son centrales para comprender el “discurso circulante” que está a la base de las representaciones (Charaudeau, 2003) de la prensa chilena, junto con ciertos estereotipos racistas y discriminatorios dominantes (Amolef s/d; van Dijk, 2003; Merino 2000; Del Valle, 2005). (Muñoz, 2010, p. 31)

Un ejemplo claro de cómo los espacios cambiaron desde una lógica capitalista-neoliberal, tiene relación con las denominadas “Zonas de sacrificio”. Según la ONG Oceana Chile, el término "Zonas de Sacrificio" ha sido acuñado para reflejar aquellos lugares que concentran una gran cantidad de industrias contaminantes, afectando siempre a aquellas comunidades más pobres o vulnerables (Oceana Chile, s.f.):

El proyecto productivo nacional del Complejo Industrial de Ventanas (CIV) destruye la vida local en nombre del desarrollo y las aspiraciones de crecimiento económico (Shade, 2015, p. 2). El componente histórico de la degradación ambiental se ha

⁷ Se recomienda observar el documental “Plantar pobreza, el negocio forestal en Chile” (Resumen.cl, 2014) <https://www.youtube.com/watch?v=A42dHCxuj1w>

traducido en un crecimiento constante del CIV y, en consecuencia, de las externalidades de sus procesos productivos; principales y más graves contaminantes del suelo, agua, aire y tierra del territorio y de la precarización de la salud de la población (v.g. Salmani-Ghabeshi et al., 2016; Poblete, Macari y Rodríguez, 2015; González, Muena, Cisternas y Neaman, 2008; Sánchez, Romieu, Ruiz, Pino y Gutiérrez, 1999). Debido a lo anterior, es que el concepto de Zona de Sacrificio toma relevancia dado que, independiente de sus acepciones, conceptualmente permite enmarcar, imaginar, identificar y clasificar un lugar con el propósito de cuestionar actividades productivas percibidas como destructivas (Holifield y Day, 2017, p. 269). (Hormazabal, Nina et al, 2019, p. 7)

De acuerdo con la cita anterior, los autores plantean que estas zonas de sacrificio aparecen con las aspiraciones económicas y de progreso de los países, desarrollando un nivel de productividad que afecta, no tan sólo al medio ambiente, sino que a las personas que habitan ese espacio. Por ende, las zonas de sacrificio, es tan sólo el proceso de degradación de los espacios y sus habitantes, sino que carga con una perspectiva política y social de progreso.

Si bien el fallido proceso de industrialización de Chile (Meller, 1996) fue desde 1940 hasta 1970, -periodo en el que surgen la mayoría de las industrias que posteriormente son parte de estas zonas de sacrificio-, la privatización y globalización surgen con la dictadura cívico militar, un tiempo en el que estas industrias, primeramente nacionales, pasan a ser empresas transnacionales que cuentan con ventajas a nivel político, por medio del cual reciben protección para la permanencia de las mismas en desmedro de la salud de la población que habita en ese espacio.

Cabe mencionar que dicho Decreto (701) se instaló en 1974 durante la Dictadura Militar tendiente a otorgar beneficios con arcas fiscales a los principales grupos económicos del País (Matte y Angelini) para imponer bajo subsidios un oligopolio en la industria Forestal. (Seguel, 2014)

En Puchuncaví-Quintero podemos reconocer el conflicto socioambiental como una agudización de la crisis neoliberal, ya que la zona de sacrificio instalada en la región no considera la salud y bienestar de las y los habitantes de la región. En Petorca, la sobreexplotación de árboles de cítricos y de paltos ha modificado el curso de los ríos, dejando a sus habitantes sin un bien tan necesario como el agua. Como vemos, los casos de neoliberalización de los territorios se multiplican por nuestra región chilena.

El impacto de la dictadura en Chile no solo modificó los aspectos antes mencionados, sino que también cambió de manera radical la interrelación entre el ser y su medio. En otras palabras, modifica el componente geográfico priorizando el aspecto económico en una lógica geográfica positivista. Por tanto, la geografía no estuvo ajena a la militarización del territorio, es más, esta se vuelve fundamental

para modificar la matriz socio-política, comprendiendo el territorio a partir de lógicas positivistas, cuantificables y militares. Este enfoque geográfico, plasmado en el proceso de regionalización del país, pretendió uniformar las nuevas regiones para así enfocarse en la maximización de los recursos naturales de dichas regiones.

El gobierno militar tuvo una clara vocación regionalista (Boisier, 2000). Con estas condiciones queda de manifiesto la utilidad de la geografía para la Junta Militar. En este sentido la geografía se entromete en los problemas del Estado ya que el territorio se vuelve fundamental para mantener el control de la población. La militarización de la geografía en Chile se ve reflejada en las lógicas del Instituto Geográfico Militar (IGM) debido a que es este instituto el encargado de cuantificar, medir y uniformizar las diferentes regiones del país. En la página web del IGM describen su misión, buscando *“ser el servicio oficial, técnico y permanente del Estado en todo lo referido a la cartografía y levantamiento del territorio nacional en diferentes escalas y formatos, obteniendo y generando información geocartográfica orientada a la difusión del conocimiento geográfico del territorio nacional y representar al Estado de Chile ante diferentes organismos nacionales e internacionales relacionados con las ciencias de la tierra y además de satisfacer las necesidades de impresión del ejército”*⁸. Podemos observar que el IGM monopoliza y concibe el espacio geográfico desde una perspectiva técnica concibiendo la cartografía como herramienta geográfica sin considerar otras dimensiones que conviven en el espacio geográfico. De este modo, los militares y el IGM comprenden que el espacio geográfico se vuelve fundamental para el control territorial en materias públicas y de seguridad en clave neoliberal:

Finalmente, surge una tercera dirección, profundamente marcada por la irrupción militar de 1973 y la propia influencia de Pinochet. Aquí convergen y se transforman las dos anteriores rutas (las prácticas geográficas académicas y militares), pero desde un nuevo prisma. A partir del régimen, la pretensión profesional de la geografía pasa a ser parte de la estrategia de “seguridad interna” y desarrollo del Estado, creando así una función geográfica nueva o una refundación de las prácticas geográficas civiles, pero, marcadas por los límites epistemológicos militares en un clima histórico de altas ramificaciones sociales e ideológicas que, a su vez, abarca la totalidad social del país. (Quiroz, y Narvaez, 2014, p. 33)

Con la implementación de la Constitución de 1980 hubo un cambio radical en la forma de orientar las políticas públicas del país. El Estado neoliberal establece nuevas formas mercantiles de relacionarse entre personas, modificando también la relación con la Tierra y el medio ambiente. En el año 1981 se crea el Código de Aguas, el cual entrega los recursos hídricos a perpetuidad a privados, quienes pasan a ser dueños de los ríos del país. Por ejemplo, señala Magdalena Orellana (2019, p. 61) que:

⁸ <https://www.igm.cl/#>

Uno de los ejemplos más claros sobre el cambio de la concepción de la naturaleza, como también sobre el entendimiento del concepto de justicia, es la problemática hídrica en Chile, destacando su legislación del Código de Aguas, formulada durante el período de dictadura en dicho país. Básicamente, este código consiste en la transformación del agua “de los regantes en acciones y estas acciones en votos” (Castro, 2017, p.14), aportando a un nuevo tipo de desigualdad aplicada en el territorio geográfico, sobre todo en el espacio natural: quien quiera tener derechos de “uso” del agua, deberá “comprar” dichos derechos.

Este enfoque geográfico de la dictadura cívico-militar separa la tierra del agua creando así un nuevo mercado privado que puede ser transable y comercializado. En este sentido, la dictadura de Pinochet vino a asentar un modelo económico, social, cultural, y geográfico que prevalece hasta el día de hoy siendo fortalecida con una educación acorde a las lógicas extractivistas del neoliberalismo, expresándose en una ausencia de la Geografía como una disciplina independiente de la Historia y de las Ciencias Sociales. En la comprensión del currículum escolar el espacio geográfico se convierte en un espacio físico desligado del espacio social donde las lógicas económicas son fundamentales. De este modo, se niegan e invisibilizan las diferentes relaciones que se establecen entre el ser y su medio. Tal sería el caso de los diferentes pueblos indígenas del país y de la región latinoamericana, quienes poseen una relación muy diferente con su entorno y que difiere a estas lógicas modernas importadas desde Europa, las cuales dan cuenta del colonialismo presente en la región y en las políticas públicas.

Hilando Fino

Es por esto que se hace relevante realizar estudios que se enfoquen en la relación entre geografía y decolonialismo, y cómo estos se expresan en una nueva enseñanza de la geografía, para de esta forma concebir una nueva concepción de lo que es el espacio geográfico. Como investigadores, somos conscientes de que el currículum nacional de Historia y Ciencias Sociales ha tenido modificaciones a raíz de diferentes políticas públicas o procesos de movilizaciones, tales como las demandas estudiantiles, las cuales desde el año 2001 (con el denominado “mochilazo”), han puesto sobre el tapete las deficiencias de las políticas escolares.

Frente a este panorama, el diagnóstico que realizamos tiene directa relación con la forma en que se concibe y se enseña el Espacio Geográfico, en el que prima una perspectiva neoliberal y colonial que desterritorializan (Haesbaert, 2013) a los sujetos ya que los diferentes pueblos indígenas del país encuentran invisibilizada la relación con su territorio, reduciendo sus saberes a una lectura casi folklorizada. Estas lógicas comprenden la Tierra como un capital o bien de consumo suprimiendo la carga social, cultural, histórica, emocional, cosmológica y epistémica de los diversos territorios y pueblos indígenas negando estos saberes en el currículum escolar.

En nuestra reflexión crítica como investigadores y futuros profesores que vivieron la escuela tradicional, consideramos que la geografía se encuentra minimizada en términos curriculares y educativos. Creemos que el desarrollo de la educación geográfica trabajada en los centros educacionales del país se encuentra acompañada de un sesgo colonial histórico que niega las diferentes percepciones espaciales indígenas y que posiciona el saber geográfico en una perspectiva capitalista y neoliberal. Un ejemplo de lo que planteamos se da en el Programa de 7mo básico, en el que encontramos una carga educativa ligada a la Historia de Europa que abarca gran parte de las unidades. También lo delegado que está el contenido de América y Chile, en términos estructurales del currículum, vinculándolo siempre con lo que sucede en Europa desde perspectivas paternalistas y eurocéntricas, asumiendo el proceso colonizador como propios de progreso. No hay aseveraciones, temas o contenidos que critiquen el colonialismo o vinculen los conflictos coloniales con el presente.

Nuestra propuesta investigativa, por tanto, se enmarca dentro de un estudio exploratorio que tiene como propósito intentar ampliar los conocimientos, preguntas y posibles respuestas y propuestas en las áreas del conocimiento de la educación y la geografía. Y es en esta búsqueda donde nos hemos encontrado con los planteamientos del Grupo Modernidad/colonialidad⁹, quienes desde hace un par de décadas vienen desarrollando un pensamiento crítico latinoamericano en torno al giro decolonial. Este grupo retoma la tradición del pensamiento crítico latinoamericano de los años '60 y '70, ejemplificado en la teoría de la dependencia y la teología y filosofía de la liberación. También se apoya en los debates sobre la modernidad/posmodernidad/transmodernidad de los 80 y la mundialización de la cultura. Así:

El grupo Modernidad/colonialidad ha encontrado inspiración en un amplio número de fuentes, desde las teorías críticas europeas y norteamericanas de la modernidad, hasta el grupo surasiático de estudios subalternos, la teoría feminista chicana, la teoría postcolonial y la filosofía africana(...). Su principal fuerza orientadora, sin embargo, es una reflexión continuada sobre la realidad cultural y política latinoamericana, incluyendo el conocimiento subalternizado de los grupos explotados y oprimidos. Si se puede decir que la teoría de la dependencia, la teología de la liberación y la investigación acción participativa han sido las contribuciones más originales de Latinoamérica al pensamiento crítico en el siglo XX (...) el programa de investigación MC emerge como heredero de esta tradición. (Escobar, 2003, p. 53)

También tomamos como influencia el desarrollo del pensamiento geográfico crítico y poscrítico representados en el pensamiento de Santos (2000), Harvey (2000) y Yi Fu Tuan (1977), quienes amplían el concepto de Geografía a través de la crítica al

⁹ Este grupo surge a partir del encuentro de diversos/as académicos latinoamericanos donde podemos destacar a Enrique Dussel, Aníbal Quijano, Santiago Castro-Gómez, Edgardo Lander, Ramón Grosfoguel, entre otros.

capitalismo mundial. En cuanto a los referentes pedagógicos encontramos en nuestra región a Cabaluz (2015), quien con sus aportes pedagógicos nos permite vislumbrar oportunidades de educación radicalmente democrática, centrándonos en una ética de liberación del oprimido/a/e construida a partir de su propia acción/reflexión en el espacio. También nos resulta innegable el tremendo aporte de Freire (2005) en cuanto a la labor política emancipatoria de la educación.

Todos estos referentes, entre otros, nos han invitado a relacionar la enseñanza de la geografía desde una perspectiva decolonial con la intención de producir en las escuelas una forma del pensamiento geográfico alejado de las lógicas capitalistas, pero siempre anclado a su territorio, ya que es en este lugar donde se construyen las Historias de todas las sociedades.

De este modo, nuestra propuesta de investigación intenta acercar y vincular la comprensión de la geografía en el currículum escolar de 7° y 8° año Básico con una perspectiva decolonial en el Espacio Geográfico. Consideramos que las diferentes expresiones de conflictos territoriales se enmarcan como consecuencia de la lectura neoliberal y colonial de comprender el Espacio Geográfico. Es decir que, al comprender el espacio de una manera comunitaria, decolonial y anti-capitalista, logramos vislumbrar nuevas lógicas de relación entre el ser humano y su medio que buscarán formar una perspectiva pedagógica crítica-geográfica en las y los estudiantes de séptimo y octavo año.

Creemos que es fundamental considerar diferentes propuestas que logren tensionar el orden extractivista, buscando alternativas epistemológicas en las diferentes prácticas indígenas de la región latinoamericana, con la intención de que dichas prácticas sean relevantes en la construcción del currículum escolar para la enseñanza y, por tanto, para el futuro. En síntesis, la presente investigación busca relacionar diferentes enfoques que nos involucran cotidianamente con nuestros territorios y su construcción. Adoptamos un posicionamiento teórico crítico y decolonial, con un interés de estudio en la geografía y su enseñanza. En este sentido conceptos como geografía crítica, decolonialismo, colonialismo, extractivismo epistémico y educación resultan fundamentales para comprender nuestro posicionamiento teórico y conceptual.

2. Preguntas de investigación

- ¿Cómo se comprende un enfoque decolonial en la enseñanza de la geografía?
- ¿Cómo se ha diseñado la geografía en los planes de estudio de Historia, Geografía y Ciencias sociales para 7° y 8° básico?
- ¿Cómo comprenden las/los/les profesores la enseñanza de la Geografía y qué comprenden por geografía decolonial?
- ¿Cuál es la importancia del desarrollo de una enseñanza geográfica decolonial en la educación?

3. Objetivos

3.1. Objetivo General

Analizar la enseñanza de la geografía que se plantea en el currículum de 7° y 8° Básico mediante el saber profesional que despliegan docentes desde una perspectiva decolonial del espacio.

3.2 Objetivos Específicos

- Revisar el contenido curricular de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de 7° y 8° observando el enfoque en la enseñanza de la geografía.
- Definir conceptualmente qué se entiende por educación geográfica decolonial a partir de una revisión bibliográfica.
- Explorar la relación de los y las docentes con el contenido geográfico, así como sus concepciones en la enseñanza de la geografía.
- Comprender la importancia de un enfoque decolonial en la enseñanza de la geografía para estudiantes de 7° y 8° básico.

CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL

La Geografía es la Historia en el Espacio, lo mismo que la Historia es la Geografía en el Tiempo.

Eliseo Reclus

1. ¿Qué es el espacio geográfico?

Los estudios geográficos tienen una trayectoria extensa. Desde las civilizaciones europeas clásicas hasta los pueblos de Abya Yala, desarrollaron estudios y concepciones ligadas a la Geografía. Muchas veces desde la necesidad de describir la espacialidad y desde el sentido común, entendiendo que las percepciones de la espacialidad y del espacio geográfico siempre han existido. Desde bebés adquirimos dimensiones y emociones geográficas, como lo describe Yi-Fu Tuan (1977):

En el hombre adulto son extremadamente complejos los sentimientos e ideas relacionadas con el espacio y el lugar. Se originan de experiencias singulares y comunes. Pero a su vez cada persona comienza desde niño. Con el tiempo el confuso y pequeño mundo infantil, surge la visión del mundo adulto, subliminalmente confusa, pero sustentada por las estructuras de la experiencia y del conocimiento conceptual. A pesar de que los niños están bajo influencias culturales, las imposiciones biológicas del crecimiento imponen curvas crecientes de aprendizaje y comprensión. (Tuan, 1977, p. 12)

Por ende, el espacio y su objeto de estudio, no es algo ajeno a las percepciones sociales, culturales, emocionales y espirituales de los diferentes pueblos. Siempre existe una percepción espacial que surge desde pequeño y que se teoriza o se significa con los aprendizajes de la cultura de la sociedad en la que vive cada persona. Es por esto, que cada pueblo tendrá una percepción geográfica, sin siquiera teorizar de manera escrita esta forma de vincularse.

Cuando hablamos de desarrollo teórico acerca de la espacialidad, estos estudios son visibles de manera escrita, por lo menos en lo que refiere al conocimiento occidental, desde la época clásica europea y se logra materializar en el periodo moderno europeo con ciertas discusiones y teorías epistémicas de la Geografía (Capel, 2009). El desarrollo de la Geografía como disciplina, varió al igual que sus numerosas definiciones, sobre todo en el período moderno de occidente, por lo menos de manera teórica. Desde ese momento la geografía y su objeto de estudio osciló entre las ciencias naturales y las ciencias sociales:

A lo largo de la historia, la geografía ha tenido un carácter singular como ciencia orientada, a la vez, hacia las ciencias físico-matemáticas y hacia las ciencias históricas. En efecto, la geografía era una parte de la cosmografía que se dedicaba al estudio matemático de la Tierra y a la investigación de su estructura física. En la línea de la tradición de Eratóstenes, de Hiparco y de Ptolomeo, el holandés

Bernhard Varenius definió en 1650 a la geografía como "... una ciencia matemática mixta que explica las propiedades de la Tierra y de sus partes relativas a la cantidad, esto es, la figura, situación, dimensiones, movimientos, fenómenos celestes y otras propiedades similares...". [...] Pero al mismo tiempo, en la dimensión corográfica, la geografía era también una ciencia histórica, en el sentido que tenía esta expresión hasta el Renacimiento, es decir, como informe descriptivo resultante de la observación y la encuesta. Por ello cuando a partir del Panepistemon de Poliziano (1491) se realizaron las primeras clasificaciones de las ciencias, los clasificadores vacilaron a la hora de incluir a la geografía en uno o en otro grupo. Mientras que unos, como Hobbes (1651), la consideraron entre las ciencias de la razón y dentro del grupo de las disciplinas matemáticas, otros como Bacon (1623) la incluyeron entre las ciencias de la memoria en el grupo de ciencias históricas, que incluía la historia natural y la historia civil." (Capel, 2009, p. 7)

A partir de lo anterior, la Geografía y el estudio de la geografía se complejiza, y se vincula tanto a estudios matemáticos o de ciencias exactas como a estudios humanos, vinculados a la Historia y a las ciencias sociales. Este primer quiebre marcará y focalizará el estudio de la Geografía, desde una perspectiva epistémica y política de cómo comprender el espacio geográfico. Para comprender aún más las diferencias epistémicas y políticas de los enfoques geográficos, desde el hemisferio norte se desarrollarán varias teorías que intentarán apuntar desde sus áreas, qué es lo que se entiende por Geografía y espacio geográfico. Existen, así, cinco corrientes que logran expresar y resumir los postulados de la geografía moderna y son los siguientes:

Tabla n° 1: Clasificación de las diferentes corrientes geográficas y sus expresiones

Positivista	Antipositivista	Neopositivista	Anti-Neopositivista	Poscríticas / Radicales
Siglo XIX	Siglo XIX	Siglo XX	Siglo XX	Siglo XX - XXI
-Deterministas	- Posibilista - Anarquista	-Neopositivista	- Radical - crítica	- Feministas

Fuente: Elaboración propia.

Debemos partir considerando que el espacio geográfico no es un espacio despolitizado, día a día observamos cómo el ser humano produce una filiación con su territorio a partir de prácticas que mantienen una determinada forma de vivir, y, como tal, el espacio geográfico es un espacio que se encuentra en constante disputa. En este sentido el espacio geográfico posee una profunda carga epistemológica que muchas veces se encuentra implícita en la configuración de los espacios a partir de la exclusión de diferentes actores sociales que conviven y comparten un espacio en común.

En otras palabras, el saber geográfico es la interacción del ser humano y el medio en el cual habita. En palabras de Santos (2000), el espacio se encuentra directamente relacionado con un sistema de objetos y un sistema de acciones que constantemente se modifican entre sí; son los fijos y los flujos quienes producen nuestra especialidad, la cual no es homogénea ni única. Los elementos fijos, que se encuentran de manera estática en el espacio, nos permiten acciones que modifican el propio lugar, mientras que los flujos son el resultado directo o no de las acciones. De este modo, el espacio se encuentra formado por un conjunto indisoluble, solidario y contradictorio de sistemas de objetos y sistema de acciones que no deben ser tomados de manera aislada, sino que son el contexto único en el cual se realiza la historia.

La aproximación teórica que hace Santos (2000), logra vincular aspectos dinámicos y estáticos dentro del espacio. Relaciona el tiempo con el espacio en una correspondencia indisoluble generando que el análisis espacial sea complejo, es decir, que cada espacio también tiene un tiempo, y que cada tiempo tiene a su vez un espacio. Lo que genera en nuestra investigación una característica del espacio geográfico sumamente relevante, ya que nutre de temporalidad a cualquier espacio estudiado y a la vez, al estudio geográfico.

La segunda característica que evoca Santos (2000), incorpora la relevancia valórica que carga el espacio. Como hemos mencionado desde el principio, el espacio y el estudio de este, se encuentra cargado de valores y perspectivas políticas. Caracterizarlo como solidario y contradictorio, creemos que apunta directamente a las relaciones sociales que se establecen en una espacialidad hegemónicamente capitalista, en las que prevalecen la competencia y las relaciones de poder asimétricas. Frente a esta contradicción, aparecen posicionamientos críticos en la Geografía que apuntan a que el espacio también es un espacio solidario en el cual prima el apoyo mutuo, ya sea entre pueblos o entre especies; flora, fauna y fungi en relaciones simbióticas (Kropotkin, 1920). Estas relaciones sociales se manifiestan en la espacialidad y generan contradicciones frente al sistema hegemónico.

Para Kropotkin, el espacio es parte de las relaciones solidarias. De hecho, propone que la evolución de las diferentes sociedades es producto del apoyo mutuo, ya sea entre seres humanos/as/es o entre especies:

Las especies animales en las que la lucha entre los individuos ha sido llevada a los límites más restringidos, y en las que la práctica de la ayuda mutua ha alcanzado el máximo desarrollo, invariablemente son las especies más numerosas, las más florecientes y más aptas para el máximo progreso. La protección mutua, lograda en tales casos y debido a esto la posibilidad de alcanzar la vejez y acumular experiencia, el alto desarrollo intelectual y el máximo crecimiento de los hábitos sociales, aseguran la conservación de la especie y también su difusión sobre una superficie más amplia, y la máxima evolución progresiva. Por lo contrario, las

especies insaciables, en la enorme mayoría de los casos, están condenadas a la degeneración. (Kropotkin, 1920, p. 243)

Como vemos, el espacio geográfico para Kropotkin, representará el escenario vivo de las relaciones de apoyo mutuo, ya sea entre especies o interespecies (sean humanos/as/es, animales, reino fungi y/o flora). Estas relaciones, no son la generalidad entre especies, pues existe competencia y depredación, dando sustento a una forma de comprender el espacio desde una perspectiva epistemológica que vincula lo “social” con lo “natural”. A lo largo de su texto “El apoyo mutuo, un factor de evolución”, vincula los estudios sociales con los estudios matemáticos, aplicando categorías que son propias de las humanidades a un espacio geográfico común, que es la Tierra y las relaciones que se establecen en ella.

Para Yi-Fu Tuan (1977) el espacio geográfico irá de la mano con la experiencia vivida, con las representaciones adquiridas y con el significado que incorporará cada espacio con cada experiencia personal o colectiva. También, pondrá énfasis en la relación entre espacio y lugar caracterizando esta categoría de análisis de la siguiente manera:

En la práctica, el significado de espacio frecuentemente se une con el de lugar. El espacio es más abstracto que el lugar. Lo que puede comenzar como un espacio indefinido se transforma en lugar a medida que lo conocemos mejor y tratamos de valor. Los arquitectos hablan sobre las cualidades espaciales del lugar; pueden a la vez hablar de las cualidades locacionales del espacio. Las ideas de espacio y de lugar no pueden ser definidas la una sin la otra. A partir de la seguridad y estabilidad del lugar estamos conscientes de la amplitud de la libertad y de la amenaza del espacio, y viceversa. Además de eso si pensamos en espacio como algo que permite movimiento entonces lugar es pausa; cada pausa. (Tuan, 1977, p. 4)

Es decir que, para el autor, la relevancia del espacio lo vincula directamente con la experiencia. También incorpora los conceptos de Topofilia y Topofobia (Tuan, 2007), vinculando el espacio geográfico a experiencias positivas o negativas. Dentro de la academia los sentimientos y sensaciones han estado alejado de los estudios científicos por la búsqueda de objetividad en los resultados. En los estudios geográficos, este acontecer no fue diferente y Yi-Fu Tuan, fue uno de los primeros en desarrollar estudios vinculando la experiencia vivida, los sentimientos y emociones a la Geografía.

Este ámbito que desarrolla el autor se relaciona directamente con el estudio que estamos proponiendo. Un vínculo con nuestro espacio mucho más allá de lo racional. El planteamiento que desarrollan los pueblos indígenas propone el espacio desde un enfoque espiritual, racional, emocional e integral con su medio. Muy diferente con la propuesta que emana del Estado chileno con el Ministerio de Educación o con las prácticas políticas que ejerce en las zonas de sacrificio, Wallmapu o territorios ancestrales. Es decir, que esta institución verá el espacio de

una manera sumamente productiva y racional, pues no respeta las decisiones emanadas por los pueblos que habitan la región chilena, capitaliza los derechos de agua y destruye ecosistemas completos permitiendo el ingreso de forestales, hidroeléctricas sin poner restricciones a las empresas más contaminantes, como se hace en varias zonas de sacrificio.

En contraparte las perspectivas epistémicas de los pueblos indígenas han planteado formas y perspectivas de comprender el espacio geográfico desde un enfoque más armonioso con la naturaleza. Para los pueblos Mapuche¹⁰:

Che y Mapu son inseparables y no se puede entender la formación de una persona fuera de la Mapu - tierra- territorio, fuente de vida-, pues es una condición humana estar situado en el espacio y basarse en una carga ética de valores, de normas y de conocimiento que se deben alcanzar a lo largo de la vida, siempre en relación con Mapu indefinido. (Walter,2019, p. 15)

En este sentido, el espacio geográfico, a través de las definiciones que hemos mencionado considerará diversos elementos que caracterizan la definición de espacio geográfico que estamos investigando:

a. Epistémico - Político - Económico: Cuando planteamos que el espacio geográfico tiene dimensiones políticas-económicas, es porque este objeto de estudio y la forma de comprenderlo no es neutro. Como hemos establecido, tanto Kropotkin, Yi-Fu Tuan, Eliseo Reclus, y Milton Santos, se posicionan desde una esfera crítica y anarquista, donde todos plantean el espacio desde una perspectiva, por lo menos, crítica al sistema hegemónico actual. Plantear que existen contradicciones o desarrollar un análisis desde el espacio de las relaciones capitalistas, como lo menciona Santos, viene a desarrollar una forma crítica de comprenderlo. O plantearlo desde la emotividad y emocionalidad, como lo desarrolla Yi-Fu Tuan, nos hace entender que el espacio geográfico también tiene factores humanos que el capitalismo no comprende. Y finalmente, cómo desarrolla Kropotkin, que el espacio es solidario por naturaleza y reniega de la competencia como factor de la evolución como podría hacerlo un geógrafo positivista o neopositivista.

Estas relaciones políticas y económicas se manifestarán en el espacio. Al posicionarnos desde una perspectiva crítica y decolonial, podemos observar que esta relación entre capitalismo y colonialismo se presenta de manera concreta en los territorios y regiones, a través del despojo de las tierras en Wallmapu o de la segregación en las grandes ciudades (Davis, 2006). Por otra parte, Milton Santos

¹⁰ Decidimos incorporar el plural debido a que existen diferentes pueblos que se identifican como Mapuche, pero hay variedades, ya sea por el espacio donde habitan, el lenguaje, tradiciones y/o políticas.

(2000) profundiza la relación entre espacio geográfico, despojo y capitalismo, la que se complementa con lo planteado por Harvey (2000) de la siguiente manera:

La acumulación de capital siempre ha sido una cuestión profundamente geográfica. Sin las posibilidades inherentes a la expansión geográfica, la reorganización espacial y el desarrollo geográfico desigual, hace tiempo que el capitalismo habría dejado de funcionar como sistema político y económico. Este perpetuo recurso a lo que otra parte (véase Harvey 1982) ha denominado “una solución espacial” a las contradicciones internas del capitalismo (muy notablemente registradas como sobreacumulación de capital dentro de un área geográfica determinada), unido a la inserción desigual de los diferentes territorios y formaciones sociales en el mercado del mundo capitalista, ha creado una geografía histórica mundial de la acumulación de capital cuyo carácter es necesario comprender bien. (Harvey, 2000, p. 38)

b. Emocional - Sensorial - Espiritual: Dado que el objeto de estudio de la geografía corresponde a la interrelación del ser humano con su medio, resulta necesario recordar que ningún espacio es igual a otro y dicha multiplicidad de espacialidades es la que constantemente se enfrentan en una disputa, que muchas veces resulta desigual para los países menos desarrollados. Esto lo podemos observar a partir de lo que Wallerstein (1979) denomina Sistema-Mundo, el que es entendido como las relaciones económicas mundiales que se producen a partir de la explotación de los recursos naturales de los países del sur, explotadas por aquellas naciones hegemónicas produciendo así una desigualdad económica, política, cultural y social. De este modo, podemos inferir que las relaciones de poder que se dan en las diferentes regiones del planeta generan conflictos geopolíticos a partir de las diferencias epistemológicas entre saberes quienes disputan el espacio con fines diferentes.

¿Qué es el espacio geográfico? ¿Qué relevancia tiene en el estudio y comprensión de la geografía? ¿Cómo generar un análisis crítico y decolonial de este? Santos (2000) lo describe de la siguiente manera:

Nuestra propuesta actual de definición de la geografía considera que en esta disciplina cabe estudiar el conjunto indisoluble de sistemas objetos y sistemas de acción que forman el espacio. No se trata de sistemas de objetos y sistemas de acciones tomados por separado. (Santos, 2000, p. 54)

Como podemos observar, dentro del estudio de la Geografía, existen diversas categorías de análisis para reflexionar sobre espacialidades y sus cargas epistémicas. Para nuestro trabajo, utilizaremos las categorías de Región, Territorio y Lugar.

1.1 Categoría de Región

Primeramente, hemos desarrollado el Espacio Geográfico como político. En este ámbito, si es político significa que dentro de la espacialidad existen diferentes propuestas ideológicas e intereses, ya sea desde lo colectivo e individual, de la

economía, de lo social y de lo cultural. La necesidad de plantear y trabajar la región conlleva, asumir esas diferencias políticas, entendiendo que la espacialidad de lo que hoy llamamos Chile, contiene muchas propuestas que son diferentes a como las plantea el Estado. En este sentido, cuando hablamos de región hablamos de un espacio heterogéneo en disputa, ya sea con las ideas anti-capitalistas – decoloniales – migrantes – de pueblos indígenas y muchas más que emergen. Querer denominar a todo como Chile, sin cuestionar esta condición mencionada, conlleva negar individualidades y colectividades que no se sienten identificadas con la propuesta política del Estado y empresariado chileno. Es por esta razón, la necesidad de abordar la región como política y que marque que existen diferencias en el espacio:

La región es antes que todo un referente que une y construye grupos sociales, que ofrece un espacio de interacción entre las visiones del mundo de los distintos grupos que representan la sociedad regional. (Hiernaux, 1995, p. 37).

1.2 Categoría de Territorio

Para Spíndola (2016) el territorio es un espacio donde se conjuga el poder, los símbolos y la producción espacial a través de las diversas relaciones sociales que se construyen. Y plantea tomando en consideración los aportes de Lefebvre, la relevancia que tendrán las fronteras como un símbolo y una forma de construcción de subjetividades a partir del habitar y el apropiarse de un territorio. Además, incorporará a raíz de lo mencionado, que el espacio siempre tendrá un carácter político, y para este trabajo, adhiere relevancia las propuestas que aglutina Spíndola en su análisis, sobre todo vinculando esta categoría de análisis con las prácticas decoloniales y anti-coloniales que se dan en a lo largo de toda la región chilena:

Las relaciones de poder, los juegos identitarios y las gestiones políticas con que se cargan las áreas fronterizas influyen directamente en los espacios que las rodean y a los sujetos que las habitan, incluso su imaginación literaria. Dialogar en las ciencias sociales desde la frontera es pensar desde el poscolonialismo, proponer un proyecto académico políticamente activo, humanizar el espacio y reconocer las fronteras en cualquier escala. (Spíndola, 2016, p. 49)

1.3 Categoría de Lugar

Espacio” y “lugar” son términos familiares que indican experiencias comunes. Vivimos en el espacio. No hay lugar para otro edificio en el montón. Las grandes planicies dan la sensación de amplitud. El lugar es seguridad y el espacio es libertad: estamos ligados al primero, mientras deseamos el segundo. No hay lugar igual a otro ¿qué es lugar?, ¿es la vieja cosa?, ¿el viejo barrio o la vieja ciudad de la patria? Los geógrafos estudian los lugares, los planeadores gustan de evocar su sentido de lugar, estas son experiencias comunes. Tiempo y lugar son componentes básicos de un mundo vivo, nosotros los admitimos como ciertos. Cuando a la vez

pensamos sobre ellos podemos llegar a resultados inesperados que traen consigo preguntas que jamás se nos ocurriría hacernos. (Tuan, 1977, p. 2)

Como plantea Yi-Fu Tuan (1977), el espacio y el Lugar, son conceptos parecidos, pero con significados diferentes. En este caso, el Lugar, como categoría de análisis y que evocamos también durante el trabajo de investigación, viene a ser el espacio geográfico que involucra un sentimiento. Que tiene una carga positiva en la persona que se relaciona con su medio. A la vez, también se desarrollarán subcategorías de análisis para referirse a espacios que evocan alguna emoción, pero no necesariamente positiva. En ese caso aparecerá el *no lugar*, que Spíndola (2016) define de la siguiente manera:

El no lugar es una parodia de la realidad; al entrar en estos vacíos de responsabilidad, el sujeto se cuestiona lo que ocurre afuera. Los no lugares son espacios de dialéctica por excelencia, conflicto permanente entre poder y resistencia social que ponen a prueba la capacidad de adaptación y asimilación de los sujetos. (Spíndola, 2016, p. 30)

A la vez, Tuan (2007) también desarrolla el concepto de Topofobia que representará el rechazo del sujeto con su espacio. De este modo, para ambos autores, el espacio geográfico trasciende a lo material y a lo concreto. El espacio se vincula con lo emocional y espiritual; con las experiencias vividas y por los símbolos dentro de los espacios.

Nuestra propuesta conceptual de espacio geográfico se sustenta en los autores y las desambiguaciones que plantean estos. Es decir, el espacio geográfico crítico en el cual nos sentimos representados considera las relaciones capitalistas del espacio, el poder como eje central de las relaciones que se establecen, la necesidad de vinculación entre e intra especies para la evolución llevando a cabo prácticas de solidaridad y apoyo mutuo. También lo vinculamos con prácticas territoriales de reivindicación política a través de las prácticas de poder que ejerce el Estado chileno en las comunidades indígenas y disidentes a la propuesta moderna. En esta última percepción chocan enfoques geográficos que se explicarán durante la investigación, entre prácticas neoliberales (capitalistas) de comprender los territorios versus prácticas decoloniales o anti-coloniales, donde prima el vínculo vivo con la Tierra, por sobre los intereses mercantiles. En este sentido, serán fundamentales las perspectivas emocionales, espirituales y de concepciones del espacio que genera contradicciones, disputas y conflictos por la hegemonía de este espacio. Finalmente, y a lo que apunta este trabajo (en el ámbito geográfico), es a tensionar las percepciones epistemológicas que chocan entre el Estado chileno con los diversos pueblos que lo habitan, y cómo estos posicionamientos se plasman en las prácticas docentes y curriculares en las escuelas.

2. Lo decolonial

Creemos que el impacto de lo que estamos investigando es tremendo y posee raíces que se engendraron hace más de cinco siglos. De ahí la necesidad de visibilizar el tronco de aquel árbol, que se viene gestando desde el 12 de octubre de 1492 con la llegada del europeo al territorio americano y que, en su afán de desarrollo, ha consumido gran parte del sustrato impidiendo el correcto crecimiento de las demás semillas existentes en América. Ese “árbol de conocimiento” europeo es el proyecto de la Modernidad, el Liberalismo, el Capitalismo y toda su corriente del pensamiento.

La semilla esparcida por los españoles ha continuado su largo ciclo vital y aún, en pleno siglo XXI, sufrimos por la introducción de aquella semilla exótica, foránea que arrasa con todos aquellos recursos y pensamientos de los territorios en donde se implanta.

Como investigadores y profesores nos resultaría extremadamente difícil imaginarnos América sin la llegada del hombre blanco, ya que toda nuestra tesis se encuentra ligada a las consecuencias que dejó aquel encuentro. De este modo, no concebimos el desembarco de Colón como una fecha cualquiera, debido a que para nosotros representa un hecho trascendental en la Historia de la humanidad. En términos de la larga espiral de la línea de tiempo de la Historia mundial, consideramos que fue este acto el que puso fin a la Edad Media y no así la caída del Imperio Romano de Occidente en 1453. Inclinarlos por esta última opción demostraría que fuimos concebidos a partir del fruto introducido por el invasor. La trascendencia de aquel hecho histórico tuvo como primer efecto el completar el mapa mundial a pesar de que Cristóbal Colón nunca se diera por enterado de aquello. Colón siempre confió que las tierras en las que desembarcó correspondían al subcontinente indio, de ahí nace la referencia peyorativa del indígena latinoamericano como indio. Un segundo efecto fue el inminente proceso de globalización a escala planetaria que se traduce en la apertura de nuevas rutas marítimas por las cuales llegó el pensamiento Moderno-Liberal-capitalista y por donde se trasladaban hacia Europa las vetas de plata explotadas en las Ruinas de Potosí en Bolivia.

Desde aquel desencuentro el pensamiento capitalista europeo ha sido la piedra angular en la construcción de la incipiente Colonia europea en el Nuevo Mundo, un nuevo mundo que les fue concedido a los españoles a través de la Bula Intercaetera¹¹ en la que se les concedería poder sobre las nuevas tierras descubiertas y por sobre la población que en ella habita convirtiendolos a la fe católica. La globalización producida por el desencuentro redujo significativamente la población indígena, ya sea por la guerra o las enfermedades traídas por el

¹¹La bula Inter Caetera corresponde a un breve documento del año 1493 en el que el papa Alejandro VI entrega a los reyes católicos el dominio sobre el nuevo mundo incluyendo a quienes habitaban en dicho territorio.

extranjero, y sus propias formas de pensamiento epistémicas y culturales, así como también toda relación que mantenían con el medio que habitan.

Es en este periodo cuando comienza a gestarse el concepto que hoy utilizamos como eurocentrismo. A saber:

La conquista ibérica del continente americano es el momento fundante de los dos procesos que articuladamente conforman la historia posterior: la *modernidad* y la *organización colonial del mundo*. Con el inicio del colonialismo en América comienza no solo la organización colonial del mundo sino - simultáneamente- la constitución colonial de los saberes, de los lenguajes, de la memoria (...). Se da inicio al largo proceso que culminará en los siglos XVIII y XIX en el cual, por primera vez, se organiza la totalidad del espacio y del tiempo (...) en una gran narrativa universal. En esta narrativa, Europa es -o ha sido siempre- simultáneamente el centro geográfico y la culminación del movimiento temporal. (Lander, 2000, p. 16)

Como se ha visto, las largas raíces y los frutos de la colonización aún se encuentran presentes en nuestra región latinoamericana y una de aquellas cosechas se refiere a la construcción de la categoría de *raza* que corresponde a una clasificación siguiendo supuestas diferencias biológicas entre europeos e indígenas dejando a estos últimos en completa desventaja frente al invasor y su proyecto Moderno. En la visión de Quijano, esta categoría construida junto con la modernidad configuró las relaciones de poder y de dominación en el Nuevo Mundo:

La idea de raza, en su sentido moderno, no tiene historia conocida antes de América. Quizás se originó como referencia a las diferencias fenotípicas entre conquistadores y conquistados, pero lo que importa es que muy pronto fue construida como referencia a supuestas estructuras biológicas diferenciales entre esos grupos. (Quijano, 2014, p. 778)

De este modo, la clasificación de la sociedad colonial se da a partir de la categorización racial del paradigma Moderno europeo, el cual se enfrenta a las diversas formas del pensamiento epistemológico indígena y su propia cosmovisión, negando al “otro” que históricamente ha habitado estos territorios.

En nuestro rol de investigadores que habitan y viven el siglo XXI desde América, y tomando en cuenta el contexto actual, consideramos más que necesario exponer y comunicar el giro decolonial como categoría epistémica relevante en la construcción de un nuevo conocimiento otro, posicionándose como un nuevo paradigma que denuncia el progreso y desarrollo capitalista colonial y neocolonial en la periferia. El decolonialismo como paradigma crítico de la Modernidad y del Colonialismo se desliga de las críticas Marxistas al Sistema económico-social. Santiago Castro-Gómez (2005), filósofo colombiano, sostiene que el punto ciego de Marx recae en que este nunca se ocupó de estudiar el desarrollo del capitalismo en América Latina debido a que consideraba nuestra región como un conjunto de sociedades semi-feudales gobernadas por latifundistas. Aquello no permitiría desarrollar una

estructura económica y social que permitiera a América insertarse con alguna esperanza de éxito en el proceso revolucionario mundial. Para él:

Marx permaneció aferrado a una visión teleológica y eurocéntrica de la historia para la cual el colonialismo es un fenómeno puramente *aditivo* -y no *constitutivo*- de la modernidad. Lo que constituye verdaderamente a la modernidad es el capitalismo, que se expande desde Europa hacia el resto del mundo, de modo que para Marx el colonialismo aparecía, más bien, como un “efecto” vinculado a la consolidación del mercado mundial(...). Por eso la explicación del colonialismo se agotó para Marx con la utilización de categorías filosóficas (“falsa conciencia”), económicas (“Modo de producción”) y sociológicas (“lucha de clases”). (Castro-Gómez, 2005, p.19)

Reflexionar sobre los procesos decoloniales nos obliga necesariamente a repensar la conformación del sistema-mundo (Aguirre, 2004). El marxismo por sí solo no es capaz de explicar los procesos coloniales y neocoloniales que se producen en Latinoamérica, ya que olvida la dimensión epistémica que se vincula con el nacimiento de las ciencias humanas y sociales, tanto del centro como de la periferia. De este modo, “la colonialidad dista de ser un fenómeno colateral al desarrollo de la modernidad y el capitalismo, cómo erróneamente planteó Marx” (Castro-Gómez, 2005, p. 20).

Por otra parte, nos resultaría sumamente difícil reconocer la importancia del giro decolonial sin considerar los aportes de Enrique Dussel y la Filosofía de la Liberación (1996). Esta obra desarrollada por primera vez en 1977 nos otorga el sustento filosófico y epistémico para pensarnos desde Latinoamérica. Para Dussel,

La filosofía piensa lo no-filosófico: la realidad. Pero porque es reflexión sobre su propia realidad parte de lo que ya es, de su propio mundo, de su sistema, de su espacialidad. Lo cierto es que pareciera que la Filosofía ha surgido siempre en la periferia, como necesidad de pensarse a sí misma ante el centro y ante la exterioridad total, o simplemente ante el futuro de liberación” (1996, p. 15)

En este sentido, la Filosofía de la Liberación nace para comprender la realidad de la periferia contra la del centro, “su realidad es la tierra toda y para ella son (no son el no-ser) realidad también los “condenados de la tierra”, dice Dussel (1996, p. 21). Otro de los ejes principales de la Filosofía de la Liberación es la praxis, una palabra griega que significa acción, obra.

La praxis es la actualidad misma del ser en el mundo. (...) Estamos siempre en actitud práctica, porque la praxis se relaciona con instrumentos, con el martillo, con el papel, con cosas, y estas cosas se las manipula para cumplir el proyecto porque tienen valor. Tienen valor porque son instrumentos de la praxis, del obrar. (Dussel, 1995, p. 106)

El pensamiento de Dussel encuentra una sintonía con el Sistema-Mundo planteado por Wallerstein (1979), es así como el pensamiento desde nuestra región comienza a tomar fuerza y se posiciona como un paradigma crítico al proyecto moderno. Esto

hasta la instauración de las dictaduras latinoamericanas que, a partir de la segunda mitad del siglo XX, comenzaron una violenta persecución hacia los pueblos en resistencia, mermando la producción del conocimiento con perspectiva decolonial, pero visibilizando el neocolonialismo de los Estados nacionales.

En estos últimos 30 años la producción científica Decolonial posiciona el debate en torno a la relación entre el eurocentrismo, la colonialidad y el capitalismo. Es aquí donde surge el Grupo Colonialidad/Modernidad quienes desde 1996 se aproximan a la teoría de la dependencia (Wallerstein, 1979) pero tensionando las relaciones de poder en el aspecto epistémico, cultural y social. Este grupo multidisciplinar compuesto solo por latinoamericanos se encuentra integrado por filósofos/as/es, sociólogos/es/as, antropólogos/es/as y pedagogos/es/as vinculados a experiencias de resistencia haciendo praxis en los diferentes territorios periféricos. El grupo Modernidad/colonialidad sostiene que:

Nosotros partimos (...) del supuesto de que la división internacional del trabajo entre centros y periferia, así como la jerarquización étnico-racial de las poblaciones, formada durante varios siglos de expansión colonial europea, no se transformó significativamente con el fin del colonialismo y la formación de los Estados-nación en la periferia. Asistimos, más bien, a una transición del colonialismo moderno a la colonialidad global". (Castro-Gómez & Grosfoguel, 2007, p. 13)

Otro componente fundamental del Grupo Modernidad/colonialidad es la crítica de las formas eurocéntricas del conocimiento, ya que este último representa una actitud colonial frente al conocimiento. Así este grupo se plantea la siguiente interrogante en torno a la reproducción de saberes desde América:

¿Vamos a producir un conocimiento que repita o reproduzca la visión universalista y eurocéntrica del punto cero? Desde la perspectiva del grupo modernidad/colonialidad, el análisis de los procesos del sistema-mundo se hace tomando en cuenta los conocimientos sometidos/subalternizados por la visión eurocéntrica del mundo, es decir, el conocimiento práctico de los trabajadores, las mujeres, los sujetos racializados/coloniales, los gays y los movimientos anti-sistémicos. Esto quiere decir que aunque se tome el sistema-mundo como unidad de análisis, reconocemos también la necesidad de una corpo-política del conocimiento sin pretensión de neutralidad y objetividad. (Castro-Gómez & Grosfoguel, 2007, p. 21)

De esta forma, como profesores-investigadores tomamos razón del pensamiento decolonial y encontramos en el Grupo Modernidad/colonialidad un referente teórico-epistémico fundamental para el desarrollo de nuestro trabajo. Categorías como decolonialidad y colonialidad del poder (Quijano, 2002) se vuelven necesarias para develar las condiciones eurocéntricas que se producen en nuestra periferia. Así el concepto decolonialidad:

resulta útil para trascender la suposición de ciertos discursos académicos y políticos, según la cual, con el fin de las administraciones coloniales y la formación

de los Estados-Nación en la periferia, vivimos ahora en un mundo descolonizado y poscolonial. (Castro-Gómez & Grosfoguel, 2007, p. 13)

A pesar de los aportes del Grupo Modernidad/Colonialidad, Cabaluz (2015) identifica a lo menos tres críticas a este grupo que sería relevante mencionar: primero, que gran parte de este discurso se produce desde posiciones de prestigio, comodidad y privilegio académico, ya que trabajan en universidades norteamericanas y/o latinoamericanas de gran influencia en la región. Segundo, que su trabajo ha actuado como un *colonialismo interno* ya que se generan redes verticales que subalternizan centros académicos e intelectuales, los cuales comienzan a incorporar selectivamente ideas y conceptos del norte, desconociendo así los saberes producidos por la Intelectualidad indígena y afrodescendiente del sur. Y tercero, este grupo ha recogido planteamiento de los Estudios subalternos, del pensamiento Postcolonial y de múltiples vertientes del pensamiento latinoamericano, pero ha alimentado el 'gatopardismo' de las elites políticas, económicas, e intelectuales de países como Bolivia, Perú y Ecuador generando un "multiculturalismo oficial, teórico, despolitizado, cómodo, racializado y exótico, que les ha permitido generar estrategias de neutralización contra quienes luchan por procesos descolonizadores radicales" (Rivera Cusicanqui, 2010, p. 58). Es por esto que rescatamos conceptos como eurocentrismo, colonialidad del poder y teoría de la dependencia, términos que este grupo ha puesto en el tapete, pero que también observamos con un ojo crítico.

Para finalizar y a modo de síntesis, diremos que la decolonialidad o decolonialismo es un movimiento latinoamericano que se enfoca en deconstruir la producción de conocimiento originada en una episteme eurocéntrica. Es una crítica a la supuesta superioridad de la cultura del norte global y se opone a la modernidad como concepto complementario a la colonialidad. A diferencia del poscolonialismo¹², la decolonialidad nació al mismo tiempo que la colonización de las Américas y define a la colonialidad como la estratificación socioeconómica y política racializada y de género de acuerdo con los estándares europeos.

¹² Se hace necesario separar las posturas decoloniales y poscoloniales. Si bien ambas apuntan a la crítica del dominio colonial que establecen los imperios del Norte, estos giros se deben a contextos históricos y condiciones diferentes entre sí. Por una parte, los estudios poscoloniales estudian el fenómeno colonial a partir de la segunda mitad del siglo XIX, centrandolo su foco en la India y la relación con el imperio británico. En este sentido la obra de Edward Said "*Orientalismo*" (1978) puede ser considerada como fundamental en los estudios poscoloniales que son desarrollados fundamentalmente por pensadores indios en universidades angloparlantes. Mientras que, por la otra, el giro decolonial estudia el fenómeno de la herencia colonial como un elemento indisociable de la formación moderna/capitalista. Un ejemplo notorio en las diferencias de ambas posturas radica en el mestizaje ya que en la colonia británica de la India este mestizaje fue casi nulo mientras que en Abya Yala el mestizaje fue potente e incide directamente en las emancipaciones de los Estados nacionales pasando de la dominación española y/o portuguesa a la Hegemonía del Imperio Norteamericano. Así en nuestra región los largos siglos de sufrimientos de la población negra, las mujeres, los homosexuales, lesbianas, transexuales y los indígenas fueron invisibilizados en la historia oficial.

Así, tal como el giro decolonial, buscamos funar¹³ la modernidad y su eurocentrismo. Como investigadores retomamos el término Funa, ya que es una palabra del mapudungun -Funan o Funay- que puede ser traducido cómo podrido. Para nosotros la modernidad y su proyecto colonial -que posteriormente muta a un neocolonialismo con el surgimiento del Estado-nación-, se encuentra completamente agotado y podrido, de ahí la urgente necesidad de repensar el mundo desde nuestra posición periférica del sistema-mundo, funando y denunciando las consecuencias de aquella semilla exótica que se introdujo y creció durante la que lo zapatistas denominan como la “larga noche de los 500 años”¹⁴.

3. Sobre la pedagogía, el currículum y la educación geográfica

El acto pedagógico es un acto colectivo y se encuentra plenamente ligado a un espacio geográfico y a nuestra propia experiencia. Paulo Freire (2005) sostuvo que en la sociedad nadie libera a nadie, ni nadie se libera solo, sino que necesitamos de otras/os/es para liberarnos en comunión. De este modo, comprendemos que tanto el conocimiento del profesorado como del estudiantado son fundamentales para poner en diálogo las distintas problemáticas y experiencias que van surgiendo dentro del espacio que habitamos. Son estos saberes los que, al entrelazarse, nos presentan posibilidades y resistencias en el Sistema-Mundo ya que nos otorgan el potencial pedagógico de observar los diferentes contextos con un ojo crítico.

Como hemos mencionado, dentro del proceso pedagógico se entrelaza la figura del profesorado y el estudiantado. Ambos son la esencia del quehacer pedagógico y su interacción nos presenta la posibilidad de exponer, develar, criticar y proponer otras posibilidades en un mundo acelerado. En palabras de Freire:

el enseñar no existe sin el aprender, y con esto quiero decir más que lo que diría si dijese que el acto de enseñar exige la existencia de quien enseña y de quien aprende. Quiero decir que el enseñar y el aprender se van dando de manera tal que, por un lado, quien enseña aprende porque reconoce un conocimiento aprendido y, por el otro, porque observando la manera como la curiosidad del alumno aprendiz trabaja para aprehender lo que se le está enseñando, sin lo cual no aprende, el educador se ayuda a descubrir dudas, aciertos y errores. (2010, p.45).

Es así como quien enseña debe ser consciente de que el enseñar no es un proceso sencillo ni un proceso de transferencia de conocimientos. Más bien responde a un

¹³ En nuestra región chilena observamos a la “Comisión Funa”. En su página web definen a la FUNA cómo una organización social y política, comprometida con la defensa de los derechos humanos en todos sus ámbitos “derecho a la vida, al trabajo, a la educación, a la salud, a expresarse libremente y a vivir en condiciones que favorezcan el desarrollo integral de las personas, dentro de un sistema que garantice el respeto a estos derechos fundamentales. Consulta <https://www.comisionfuna.org/somos/>

¹⁴ Para más información observar el documental “Voces contra la globalización” (2014). https://www.youtube.com/watch?v=pC_M_BK2uo

proceso crítico y transformador de la realidad. El proceso dialógico entre profesor/estudiantes nos invita a ser reflexivos sobre nuestra propia práctica pedagógica ya que nos transforma constantemente en un profesor aprendiz.

Otro elemento fundamental para comprender de mejor forma el proceso educativo se da a partir de la inclusión del contexto como elemento de vital importancia en el aula. Es este elemento el que nos permite reconocer la enorme diversidad de procesos e interacciones que día a día se dan en los diversos territorios, ya que estos no son homogéneos ni estáticos. Es en la triada enseñanza/aprendizaje/contexto donde se generan infinitas posibilidades de abordar un saber territorializado vinculándolo con la experiencia de cada estudiante. Para nosotros la pedagogía y lo pedagógico no pueden ser pensados en un sentido descontextualizado, sino que se piensa como una metodología de aprendizaje basado en las interrelaciones entre el ser humano y su medio, entre el profesor y estudiante y su propio contexto. Son estas interrelaciones de las personas y su medio las que desencadenan diferentes conflictos en una sociedad en la que si se observa con ojo crítico se nos presentan las diversas contradicciones de un modelo extractivista impuesto a fuego y sangre en nuestra región. En este sentido, la pedagoga Catherine Walsh (2013) sostiene que las diferentes luchas sociales que se dan en los diversos territorios también son escenarios pedagógicos donde las/los/les participantes ejercen sus pedagogías de aprendizaje, las desaprenden, reaprenden, y reflexionan en cuanto a su acción en el territorio en disputa.

Aquí es donde radica la importancia de comprender y producir un conocimiento educativo ya que

la educación es un acto político. Su no neutralidad exige de la educadora que asuma su identidad política y viva coherentemente su opción progresista, democrática o autoritaria, reaccionaria, aferrada a un pasado, o bien, espontaneísta; que se defina por ser democrática o autoritaria. (Freire, 2005, p. 109)

En otras palabras, el acto político de enseñar conlleva una actitud de compromiso frente a las problemáticas sociales, implica tomar una posición político-epistemológica frente a las desigualdades presentes en el Sistema-Mundo impuesto y nos invita a dialogar con el saber de las, los y les estudiantes para avanzar hacia una pedagogía realmente liberadora. La memorización, repetición y la mecanización de los saberes lo comprendemos como un acto profundamente anti-pedagógico, ya que no considera los elementos que pueden emerger durante el proceso pedagógico. Para nosotros ser profesor significa necesariamente tomar una militancia por los conflictos sociales.

Como investigadores y futuros pedagogos militantes asumimos una posición político-epistemológica desde una perspectiva decolonial y consideramos fundamental la planificación de los saberes para ponerlos en contexto en aula. Creemos que este posicionamiento nos permite ser conscientes con un mundo más

justo, solidario y libre ya que mientras más conscientes seamos de las relaciones de poder ocultas en el colonialismo/capitalismo más sencillo nos resultará identificar dichas prácticas en el espacio que habitamos.

Pero, por más que digamos que el enseñar no existe sin el aprender, el proceso educativo no es un proceso espontáneo ni azaroso. En Chile, la Asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales se encuentra organizada a partir de dos documentos oficiales emanados por el MINEDUC, estas son las Bases Curriculares y el Programa de Estudio, que en nuestra investigación corresponde a séptimo y octavo básico. Cuando hablamos de currículum (o programa de estudio) lo comprendemos como la selección de un conocimiento, saber o destreza que debe ser transmitido en el proceso educativo. Lundgren (1992) lo define como la selección de contenidos y fines para la reproducción social, vale decir que un currículum nacional de Historia, Geografía y Ciencias Sociales se construye pensando en la reproducción de un saber oficial y una determinada forma de vida. Así, lo que se define y se trabaja en esta selección y organización curricular es lo que se debe enseñar en las diferentes salas de clases del país más largo del mundo.

En este sentido, se hace necesario saber diferenciar las Bases Curriculares de los Planes y Programas. Ambos documentos oficiales son construidos por el MINEDUC para aquellas escuelas que no posean planes y programas propios. Para Armijo (2018, p. 86) el programa de estudio corresponde a los contenidos de los diferentes niveles, “ya que desglosa los objetivos de aprendizaje, las habilidades y los indicadores de evaluación”, mientras que “el código curricular corresponde a las bases curriculares ya que presenta los énfasis curriculares y la perspectiva educativa que asume el programa de estudio”. El currículum es por tanto una construcción cultural.

Frente a esto, el principal problema que observamos en estas orientaciones curriculares corresponde al factor geográfico ya que nuestro país posee un territorio extenso y, por lo tanto, una riqueza y biodiversidad enorme y el currículum nacional de Historia tiende a centralizar el contenido desligándolo de los diversos contextos que pueden emerger en los distintos territorios. Creemos que el currículum y las bases curriculares cierran la posibilidad de producir otros saberes históricos y geográficos, ya que homogeneiza el saber y lo transforma en un saber inmutable que toma los diferentes contextos geográficos como una unidad uniforme en todo el país, como si el contexto geográfico y educativo del árido desierto de Atacama fuese el mismo que en la fría Patagonia.

Como investigadores y futuros docentes críticos consideramos que el currículum oficial y las bases curriculares del MINEDUC en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales son desbordados por los saberes y experiencias de las/los/les estudiantes. Dentro de currículum escolar, no se potencian esas experiencias y saberes, sino que son negados o por lo menos, no abordados ya que en el acto de

enseñar-aprender es fundamental considerar las experiencias del estudiantado quienes, al igual que el profesorado, no forman parte en la construcción de los documentos curriculares del MINEDUC. Esto da cuenta de la exclusión sistemática de los actores fundamentales del proceso educativo y convierte el proceso pedagógico en una relación unidireccional donde las/los/les estudiantes son evaluados en relación con el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje plasmados por dichos documentos. A nuestros ojos, los documentos curriculares constituyen una barrera que delimita y marca el camino a seguir, pero se cierra a los otros saberes que puedan emerger en el proceso educativo. En este sentido nos apoyamos en lo que Rolando Pinto define como currículum escolar de carácter emergente:

Entendíamos esta construcción como una “ruptura epistemológica” con el paradigma de elaboración de planes y programas de estudio centralizados y homogéneos, orientados y organizados por los “curriculistas” situados como especialistas eruditos de una disciplina, cuyo conocimiento y lógica gnoseológica debería ser reproducido por igual, por todos los educandos nacionales, cualquiera sea su cultura, las necesidades, los intereses y las aspiraciones de esos eventuales educandos; y que al romper con esa lógica pudiese el currículum escolar abrirse a la posibilidad del rescate y valoración de ámbitos de saberes proveniente de la historia y la cultura de identidad de esos educandos”. (Pinto, 2013, p. 16)

Como vemos, estas experiencias que emergen en la sala de clase nos permiten visibilizar otras posibilidades de enseñanza-aprendizaje asumiendo la diversidad de contextos y experiencias con el territorio. En este sentido, tanto el currículum oficial como el currículum emergente se encuentran en una constante tensión en cuanto a la triada enseñanza/aprendizaje/contexto, ya que si bien el currículum emergente no es un documento oficial -como dice su nombre-, este emerge de forma espontánea entre las/los/les estudiantes al considerar sus saberes y experiencias. Por esta razón,

resulta importante replantearse las prácticas curriculares en la escuela y la forma en que se construye un conocimiento, como dinámicas que no se encuentran excluidas de las personas, sino que son elaboradas por ellas en conjunto, tanto en su significación como en sus expresiones, su comprensión y su valoración (Armijo, 2018, p. 86)

Ahora bien, como ya hemos dicho el currículum emergente nos presenta una ruptura en cuanto a la matriz epistemológica tradicional hegemónica poniendo en el ojo del huracán estos saberes oficiales, los cuales poseen una enorme carga colonial y eurocentrista. En este sentido, creemos necesario resaltar y visibilizar la importancia de separar la Historia de la Geografía. Si bien ambas ciencias son complementarias y no se entienden la una sin la otra, consideramos fundamental que se implemente la enseñanza de la Geografía como una asignatura separada de la Historia.

La enseñanza de la Geografía en Chile posee larga data. Según Núñez (1997) desde que el Estado Chileno reconoce su responsabilidad en el desarrollo de la educación en la segunda mitad del siglo XIX, la enseñanza de la geografía estuvo muy relacionada con las áreas de la matemática y la física. Así, la geografía propuesta en los planes y programas de la época fue el fiel reflejo de una geografía académica que se propone describir la superficie terrestre. En palabras de Armijo:

La asignatura de Geografía contenía lecciones de cosmografía, geografía general y política, descripción de los continentes y tierras polares. En cuanto a la Geografía política se dedicaba especial atención a la división política de la Tierra, donde Europa ocupaba un lugar privilegiado de descripción, dejando de lado, o fragmentados, a Asia, África e inclusive América. (2018, p.87)

Así nos podemos dar cuenta de que el nacimiento de la Geografía en el siglo XIX como ciencia y como asignatura, responde a un patrón hegemónico colonial donde el eurocentrismo juega un rol primordial poniendo la historia y geografía de Europa como el eje principal a enseñar en las principales escuelas de la época. Ya en el siglo XX, el panorama de la geografía y sus contenidos comienzan a cambiar, ya que en dicho contexto la república comienza a consolidarse y la Geografía comienza a orientarse hacia una característica nacionalista y subsidiario de la Historia (Miranda, 2012). Así comienza a reforzarse una identidad nacional y un ideal patriota:

Esta Geografía, de corte positivista, y donde los contenidos se definieron como extensas y detalladas descripciones del territorio nacional, se mantuvo en Chile desde el plan de estudios concéntricos de 1889, con pequeños ajustes, pero sin modificaciones profundas hasta la reforma curricular de 1996. La Geografía regional de Chile, la Geografía regional del mundo y los hitos de la Geografía Local, Regional y Nacional marcaron la orientación de la disciplina en las escuelas, desde una forma de trabajo que va desde lo concreto hacia lo abstracto. (Armijo, 2018, pp. 87-88)

Vemos, entonces, que la geografía del siglo XX posee un marcado tinte positivista cuya herencia aún se mantiene viva. Todo esto se acrecienta con las modificaciones curriculares establecidas por la dictadura militar (1973-1990), durante la cual se implementa una nueva regionalización, aludiendo a la “refundación del país”. Así la dictadura militar posee una enorme vocación regionalista entendiendo esta como un proceso de homogeneización de las diversas regiones a través de

un proceso de integración nacional que solo puede lograrse a través de: a) un equilibrio entre el aprovechamiento de los recursos naturales, la distribución geográfica de la población y la seguridad nacional, de manera que se establezcan las bases para una ocupación más efectiva y racional de territorio nacional. (Boisier, 2000, p. 88)

En cuanto a las modificaciones curriculares mencionadas anteriormente, nos damos cuenta de que el componente positivista fue la columna vertebral de la

geografía, reduciéndose simplemente a una asignatura memorística y con poca relación con la experiencia vivida en el espacio geográfico. Miranda (2012, p. 63) sostiene que “la bifurcación establecida en 1970 entre la geografía escolar y la académica, (...) atentó no sólo contra las prácticas de enseñanzas efectivas, sino también contra el proceso de aprendizaje significativo”.

Por esto comprendemos que las experiencias geográficas, históricas y educativas han sido aisladas entre sí, a pesar de que se reúnen en una misma asignatura. Para nosotros la importancia que debiera tener la educación geográfica está centrada en que nos facilita comprender la espacialidad y nos ayuda pensar geográficamente. Si bien dentro de las bases curriculares se considera el “pensamiento geográfico” pensamos que el currículum no aborda de forma coherente este tipo de pensamiento, ya que se sigue comprendiendo desde una perspectiva positivista, memorística y descriptiva. En este sentido, “la finalidad de la educación geográfica no viene determinada por las necesidades sentidas por la población escolar, sean profesores o alumnos, sino básicamente por la interpretación que de ellas hacen las autoridades legislativas y ejecutivas” (Souto, 2011, p. 32).

Vemos, entonces, que la enseñanza de la Geografía se encuentra mediada por esferas eruditas y coloniales que excluyen a los principales actores del proceso educativo-pedagógico. Son estas esferas las que temen el poder que desarrolla en las personas el pensar geográficamente, ya que nos lleva a develar las interrelaciones que se dan entre los sujetos y su medio. Según Souto:

Hay dos campos de desarrollo curricular donde el conocimiento geográfico tiene un valor incuestionable. En primer lugar, en la definición del marco geográfico y el contexto social donde se desarrolla la acción educativa; o sea, el proyecto educativo del centro. La geografía puede colaborar activamente en el análisis de las características y factores que condicionan el aprendizaje del alumnado: sus deseos, expectativas sociales, valores culturales dominantes, relaciones de sus viviendas con el sistema urbano dominante o las relaciones sociales y familiares que determinan las emociones, afectos, y razonamientos del alumnado. (...) En segundo lugar, la instrucción o la formación en los contenidos dentro de la materia o en el conjunto de las ciencias naturales. (Souto, 2011, p. 31)

De ahí que consideremos fundamental el desarrollo de una educación geográfica independiente a la Historia. Viendo esta realidad, urge tomar a la educación geográfica como una asignatura relevante, no tan solo para conocer la espacialidad de forma física, sino las relaciones de poder y dominación que se establecen en el territorio, de forma de proponer una educación geográfica crítica, decolonial y liberadora que cuestione las prácticas extractivistas y de despojo, ligados a enfoques positivistas, neoliberales y coloniales tanto para comprender los territorios y quienes los habitan.

Es así como el foco de nuestra investigación se basa en estas relaciones que se establecen entre la educación, la geografía, el currículum y la perspectiva colonial,

ya que el pensamiento geográfico nos permite pensar el mundo desde nuestro lugar, desde nuestro sitio y desde nuestra resistencia a la homogeneización del contenido curricular vinculado a la historia y la geografía, y el sistema-mundo.

4. El Extractivismo y el Extractivismo epistémico

La relación despolitizada que establece el capitalismo con los diferentes territorios solo puede ser comprendido en lógicas económicas. En este sentido el capitalismo que se vive en el sistema-mundo permite evidenciar la destrucción del medio ambiente a través del Extractivismo. Así,

Los extractivismos son uno de los componentes fundamentales de la crisis ecológica que vivimos, cuya máxima expresión es el cambio climático, un fenómeno que se ha visto intensificado en el último tiempo, con graves alteraciones de los cursos ecosistémicos naturales, como lo evidencian los aumentos de la temperatura en zonas tan emblemáticas como la Antártica, o la región metropolitana (...) debido a una prolongada sequía, entre otros factores. Los límites ambientales y sociales hace décadas se evidencian, pero la apropiación de bienes comunes naturales sigue siendo un eje principal en su agotamiento” (Gálvez, et al., 2020; p.10)

El modelo de acumulación impuesto por el capitalismo nos demuestra que para que un país subdesarrollado pueda progresar debe, necesariamente, involucrarse en priorizar el crecimiento económico sin considerar el impacto que este pueda causar en los diversos territorios. De esta forma, este crecimiento económico, especialmente, en los sures globales, está íntimamente relacionado con la explotación masiva e intensa de los bienes comunes naturales para sostener la demanda interna de los países desarrollados. En nuestro país, el ejemplo resulta evidente debido a que gran parte del PIB de nuestro país se debe a la extracción y explotación del mineral de cobre y la agroindustria.

En este sentido, la relación depredadora que se establece con el medio ambiente se encuentra “justificada”, ya que estos sures subdesarrollados necesitan los ingresos derivados de la explotación con la intención de lograr un “desarrollo” para el país (Acosta, 2016). Entiéndase este desarrollo en lógicas devastadoras ya que aquellos lugares donde se implanta las diferentes industrias arrasan con todo, incluso con la salud y bienestar de las comunidades aledañas. Así, este proyecto de acumulación capitalista resulta no solo insostenible en el tiempo, sino que también nos demuestra que ha sido el principal antagonista en la conservación del medioambiente, ya que depreda los diversos territorios en nombre del “desarrollo económico” (Acosta, 2011).

Esta explotación de la naturaleza no es nueva, pero se ha profundizado a partir de las dictaduras latinoamericanas. Esto lo podemos ver reflejado, al menos en nuestro país, en las privatizaciones de las industrias estatales, especialmente, en aquellas que tienen relación con los recursos naturales, como CODELCO y AGUAS

ANDINAS. Por otro lado, fue también en este periodo donde se sustentó el negocio forestal en Wallmapu, a través del Decreto Ley 701 de 1974, con el objetivo de impulsar el desarrollo forestal en Chile a través del monocultivo de pino y eucalipto, lo que acarrea un efecto dominó de sequía, pobreza y posibilidad de incendios, que marginaliza y devasta el modo de vida de los pueblos que habitan dicho territorio. Gálvez es claro en declarar que:

América Latina ha sido el gran proveedor de materias primas para las demás economías, hipotecando sostenibilidad y también su matriz productiva, la desigualdad entre territorios es tierra fértil para que los “proyectos de desarrollo” del continente entero descansen sobre la fuerza del trabajo y territorios desposeídos (Gudynas, 2003). (Gálvez et al., 2020, p. 11)

Como se ha identificado anteriormente, el Territorio latinoamericano se encuentra inserto en las dinámicas del capitalismo mundial, posicionando así a nuestra región como un enclave fundamental para el abastecimiento de materias primas que requieren los países “desarrollados”. Esto tiene como principal efecto, la desarticulación y desanclaje de los sujetos con sus territorios, ya que el Espacio geográfico se concibe en clave económica, pasando por alto cualquier otro tipo de característica cualitativa de comprender el espacio.

En este sentido, el Extractivismo como concepto nos permite trazar diversas cadenas de explotación, identificadas a través de la concentración de recursos y la depredación del medio ambiente. Además, a través de este se puede evidenciar lo insostenible del mito del desarrollo y crecimiento económico ya que se crea un discurso que busca justificar la relación de desigualdad y dominación entre los territorios del Norte-Sur global, a través de un desarrollo que no llega ni se evidencia en los territorios explotados. El desarrollo es un desarrollo ajeno para los territorios. Por tanto,

Hablar de Extractivismo es hablar de un proceso que tiene su origen en un momento histórico concreto; se inaugura y consolida con la expansión del sistema-mundo capitalista a través de los avances colonizadores en las tierras americanas, africanas y asiáticas (Mies, 2019; Vandana y Mies, 1998; Wallerstein, 2004). (Galvez et al., 2020, p. 11)

El Extractivismo, entonces, tiene un carácter inherente al sistema capitalista, se mueve en sus aguas, en sus bosques, en sus aires con toda su carga colonial. En 1982 Galeano ya denunciaba el despojo capitalista-extractivista colonial en “Las venas abiertas de América latina”. Esta insistente e incansable búsqueda del progreso a costa del otro se viene desarrollando desde su origen histórico el siglo XV, por tanto, esta forma de explotación lleva más de cinco siglos devastando, depredando y colonizando los territorios y los cuerpos. Así, la configuración de la economía-mundo necesita de la organización colonial en las periferias globales (Wallerstein, 1996).

Para nosotros el Extractivismo es una práctica geográfica que utiliza el Capitalismo con la finalidad de leer los diversos territorios, clasificarlos y explotarlos hasta agotar los recursos, comenzado así a buscar nuevos lugares, generándose así un enorme círculo vicioso en el que los capitalistas no se responsabilizan por sus actos. Esto muy bien lo resume Gálvez (2020) cuando plantea:

Los procesos extractivistas actuales, principalmente en América Latina y el Caribe, se caracterizan por constituirse como economías de enclave, localizadas en regiones, con presencia de bienes comunes naturales fácilmente comerciables. En estas economías, generalmente, se explota más de un bien impactando multidimensionalmente a las comunidades. Los encadenamientos productivos con la economía local son prácticamente inexistentes. La fuerza de trabajo está mal remunerada y en ocasiones se trata de áreas realmente peligrosas. La mayoría de estos proyectos no tienen duración superior a los 30 años, principalmente por agotamiento de recursos. Además, no dejan provechos significativos a la población, fuera de las contribuciones fiscales en aquellos lugares donde los enclaves se desarrollan, por lo que el Extractivismo es un modelo económico que no sólo se vincula a la explotación de los bienes comunes naturales, sino toda la red que se construye en pos de la acumulación. (Gálvez et al., 2020, pp. 13-14)

Ahora bien, vinculando el giro decolonial con el Extractivismo es posible identificar las lógicas modernas eurocéntricas y coloniales en las dinámicas de mercado. En este sentido nos permite plantear que este despojo no solo se da en términos económicos, sino que también epistémicos. En este caso, el sociólogo puertorriqueño Ramón Grosfoguel (2016) sostiene que es necesario repensar nuestra forma de relacionarnos con nuestro conocimiento, el cual se encuentra permeado por la herencia colonial/eurocéntrica/patriarcal/capitalista. Para el autor todas estas categorías son inherentes entre sí y se expresan a través del extractivismo, el cual es definido como el mecanismo que vincula la división internacional del trabajo y la explotación de recursos y materias primas en la periferia con todas sus consecuencias nefastas para la vida de los/as/es trabajadores/as, las comunidades y el medio ambiente.

El extractivismo epistémico extrae ideas (sean científicas o ambientalistas) de las comunidades indígenas sacándolas de los contextos en que fueron producidas para despolitizarlas y re-significarlas desde lógicas occidentalocéntricas. El objetivo del extractivismo epistémico es el saqueo de ideas para mercadearlas y transformarlas en capital económico o para apropiárselas dentro de la maquinaria académica occidental con el fin de ganar capital simbólico. En ambos casos se trata de descontextualizarlos para quitarles contenidos radicales y poder despolitizarlos para hacerlos más mercadeables. En la mentalidad extractivista se busca la apropiación de los conocimientos tradicionales para que las corporaciones transnacionales hagan patentes privadas o para que los académicos de las universidades occidentalizadas simulen haber producido ideas “originales” como si tuvieran los “copyrights” de haberlas producido ellos mismos. En este pillaje y saqueo epistemológico son cómplices la maquinaria

económica/académica/política/militar imperial occidental y sus gobiernos títeres del tercer mundo dirigidos por las élites occidentalizadas. (Grosfoguel, 2016, p. 175)

Así, el Extractivismo tiene consecuencias que no solo se remiten a la pauperización económica de los y las trabajadoras, sino que también a los procesos de destrucción de la vida y la ecología planetaria. Del mismo modo, el Extractivismo ya no es exclusivo de la esfera económica ya que Grosfoguel (2016) plantea que existe un Extractivismo epistémico del que se extraen ideas de las comunidades indígenas sacándolas del contexto en el que se produjeron para despolitizarlas y resignificarlas desde lógicas occidental o céntricas. En otras palabras, el objetivo del Extractivismo y el Extractivismo epistémico se centra en saquear el saber ancestral indígena y los territorios para mercadearlos y convertirlos en capital económico y/o apropiarse de dichas ideas dentro del circuito académico occidental, con el fin de producir capital simbólico sin retribuir el aporte de dichas comunidades.

5. Reflexiones del Capítulo

*Así vivimos todo nuestro período de vida colonial;
presionados siempre, casi siempre imposibilitados de hablar.
(...) Relaciones que llevan a los grupos humanos a rectificaciones y ejemplificaciones.
Sólo el aislamiento impuesto a la colonia, encerrada en sí misma,
y teniendo como tarca el cumplimiento de las exigencias
cada vez mis golosas de la Metrópoli, revelaba claramente la verticalidad
y la impermeabilidad antidemocrática de la política de la corte.*

La educación como práctica de la Libertad, Paulo Freire

5.1 La educación como práctica de la Libertad

Plantear nuevas formas de comprender la educación conlleva por lo menos dos grandes aspectos desde nuestra perspectiva. Un aspecto ideológico, de ideas y teóricas que prefiguran cualquier mundo posible, y como lo menciona Freire:

La lectura y la escritura de la palabra implican una re-lectura más crítica del mundo como "camino" para "re-escribirlo", es decir, para transformarlo. De ahí la necesaria esperanza inherente en la Pedagogía del oprimido. De ahí también la necesidad, en los trabajos de alfabetización con una perspectiva progresista, de una comprensión del lenguaje y de su papel antes mencionado en la conquista de la ciudadanía. (Freire, 2011, p. 62)

Y un segundo plano, que sería el práctico, en el que todas estas ideas cobran vida y se manifiestan en la realidad. Este es el plano en el cual se toman decisiones, a pesar de las contradicciones que puedan aparecer. Aquí, se produce el posicionamiento y cada uno/a/e se asume como sujeto político y transformador:

Insistiremos tercamente en nuestra preocupación por potenciar pedagogías no-elitizadas, infecundas ni ajenas a los/as oprimidos/as; pedagogías-otras que reivindiquen la praxis liberadora, no-contemplativa, sino que crítico-práctica, que sean capaces de poner al servicio de la organización y las luchas sociales todo su caudal analítico, crítico, propositivo; pedagogías-otras que ancladas a las inquietudes y esperanzas de sus comunidades y territorios, colme de sentido popular y liberador sus horizontes de acción. (Cabaluz, 2015, p. 17)

A esto llamaremos praxis, es decir, el diálogo que existe entre las ideas, cuestionamientos y esperanzas que existen en las comunidades, junto con un plan de acción, con una práctica que, como menciona Cabaluz (2015), siempre es colectiva y por medio de las cuales las comunidades toman posición y acción de su destino.

Para que exista esta propuesta de acción, primero es necesario detectar los elementos que queremos para nuestras comunidades y los que no. En nuestra investigación, partimos de la premisa de que la educación que existe hoy en la

región chilena tiene una carga colonial, que no es solo observada por nuestros grupos de afinidad, sino que existen teóricos/as/es y comunidades que se alzan contra esta, desde el plano ideológico, teórico y práctico. Como ejemplo, podemos nombrar a la escuela *Kom Pu Lof* de la comuna de Puerto Saavedra. Esta lleva una práctica descolonizadora impulsada por la misma comunidad, donde existe un cuestionamiento a las lógicas coloniales de la educación en la región chilena con un currículum propio y manteniendo una relación crítica con el sistema educativo chileno, puesto que se hace imposible desvincularse de un sistema que se enlaza entre el modelo educativo y el sistema de trabajo (Pinto, 2013).

Precisamente, son estas praxis las que vienen a interpelar la realidad para poder transformarla. Son estas las que proponen lo que hemos mencionado en la primera parte: el diagnóstico de las comunidades y sus problemáticas, la praxis territorial, las formas en que las comunidades se hacen cargo de esas problemáticas y cómo las piensan, las sienten y, finalmente, la esperanza que surge de la misma praxis. Estas problemáticas, que conllevan formas de dominación, nos interpelan a accionar. Y existen diversas formas de hacerlo. En nuestro caso lo educativo emerge como una alternativa al cambio de paradigma. Porque nuestra condición de profesor es política, porque es imposible desvincularse de la realidad y del trabajo colectivo que se hace en las escuelas y en los centros educativos alternativos. Y como es político, es epistémico, puesto que se cuestiona la forma en que se construyen los conocimientos, y en el caso geográfico, se cuestionan los conceptos y prácticas ligados al Espacio Geográfico.

Nuestra primera reflexión, nos lleva a hacernos cargo de lo que creemos que está incorrecto en la educación chilena. De asumir, muchas veces, las contradicciones de estar presente en escuelas que reproducen las formas de dominación que nosotros a lo largo de esta tesis interpelamos. La praxis que acabamos de definir nos invita a participar y transformar la realidad.

5.2 Currículum

Al mismo tiempo, en el plano de las ideas y las formas de cómo se expresan aparece el currículum nacional chileno, que viene a ser el sustento teórico y práctico, pero representa el cuerpo y alma de la forma en cómo se expresa la escuela y su perspectiva ideológica/política y epistémica.

¿Cómo transmite la ideología la escuela? Esta actúa ideológicamente a través de su currículum, sea de una forma más directa, a través de las materias más susceptibles a la transmisión de creencias explícitas sobre la deseabilidad de las estructuras sociales existentes, como Estudios Sociales, Historia, Geografía, por ejemplo; o sea de una forma más indirecta, a través de disciplinas más “técnicas”, como Ciencias y Matemática. Además, la ideología actúa de forma discriminatoria: atrae a las personas de las clases subordinadas a la sumisión y a la obediencia, en tanto que las personas de las clases dominantes aprenden a dirigir y a controlar. Esa diferenciación está garantizada por los mecanismos selectivos que hacen que

los niños de las clases dominadas sean expulsados de la escuela antes de llegar a aquellos niveles donde se aprenden los hábitos y habilidades propios de las clases dominantes. (Tadeu Da Silva, 1999, p. 14)

Considerando esto, y volviendo a una de las primeras preguntas que nos propusimos, respecto al enfoque decolonial, nuestro desarrollo investigativo debería ir de la mano con el análisis de los planes y programas de la escuela y cómo se manifiestan en la práctica misma. Es decir, si planteamos un desarrollo decolonial de la educación geográfica, es porque también planteamos una nueva forma de vincularse con el currículum.

5.3 Experiencia vivida

Uno de los pilares de nuestra investigación es la emocionalidad y el sentido de la experiencia que vivimos, muchas veces negada por el currículum nacional chileno, por el profesorado y por nosotros/as/es mismos/as/es. Una de las más importantes reflexiones que nos deja este capítulo tiene relación con revelar nuestras emocionalidades y el saber de nuestras experiencias, sobre todo con los espacios que habitamos y recorremos.

La ética ambiental es bastante diferente: necesita iniciar con la exploración de las capacidades del cuerpo; requiere partir de los afectos, los sentimientos, la sensibilidad, los contactos; precisa allegar al poder que emerge al ser afectados por el contacto con los seres sensibles del mundo. (Girar y Toro, 2020, p. 57)

Al mismo tiempo, urge dar importancia a cómo se enseña y aprende en la escuela, centrar el foco en la educación, incorporando sentires, emociones y experiencias de los/as/es profesores/as y estudiantes, porque son estos/as/es quienes viven la escuela y las formas de aprender y enseñar.

5.4 La colonización del espacio y el currículum

Las luchas en Abya Yala y sus expresiones durante las revueltas del 2019-2020 han demostrado en cada territorio las disputas por el Espacio Geográfico. Estas nuevas formas de vincularse tienen relación con la búsqueda epistémica de comprender el Espacio Geográfico acercándose a las concepciones que desarrollan los pueblos indígenas en cada territorio, desarrollando así, propuestas decoloniales, anti-capitalistas y hasta en ocasiones, eco-feministas. Al igual que el currículum, la Geografía y el Espacio Geográfico es un espacio de disputa dentro del aula de clases.

Está presente en la mirada sobre el currículum que vincula las definiciones acerca de las finalidades como resultado de disputas múltiples con distintos poderes (la Iglesia, el gobierno, corporaciones de historiadores, entre otros), también en la mirada que se propone la realidad social (con especial hincapié en la información que circula sobre ella) como producto no neutral, en la mirada que se propone sobre

actores fundamentales del proceso educativo: profesorado/estudiantado y los contenidos en contextos específicos. (Cerdá et al., 2018, p. 20)

El Espacio Geográfico, al igual que el currículum, se encuentra en un espacio de disputa en el que es posible observar, a través de lo presentado en los primeros apartados, cómo hay sujetos/as/es que no están considerados/as/es, ya sean en los planes y programas del currículum nacional chileno o en la práctica misma del cotidiano. Si es un elemento en disputa, eso quiere decir que hay sectores dentro de la sociedad que cuestionan la hegemonía del concepto o lo acogen como propio. Y, a nuestro parecer, dentro de la región chilena podemos observar esa dicotomía. Los territorios en zonas de sacrificios y las resistencias que se levantan, representan los dos polos epistémicos de las prácticas y la epistemología; mientras las industrias se desarrollan y ponen como prioridad la producción, por sobre la salud y las condiciones mínimas de vida de los/as/es habitantes, estos/as/es últimos/as/es levantan procesos de resistencias. Todo proceso de dominación genera resistencia:

(...) aunque cambia su noción de resistencia, no la concibe de manera negativa, sino como un proceso de creación y de transformación permanente; la resistencia no es una sustancia y no es anterior al poder, es coextensiva al poder, tan móvil, tan inventiva y tan productiva como él; existe sólo en acto como despliegue de fuerza, como lucha, como guerra. (Giraldo, 2006, p. 4)

La resistencia y la disputa en términos ideológicos, políticos y epistémicos también se manifiesta en la escuela y el currículum, pues, no solo existe un modelo de reproducción que marca ciertos elementos condicionantes, sino también resistencias y contradicciones en el momento en que se cruzan todos los elementos:

Por eso es en el terreno de las formas dominantes de los currículos donde surgen el control, la resistencia y el conflicto. Y es en este mismo terreno donde se hace visible la crisis estructural, y las preguntas sobre los currículos ocultos, la intervención del Estado y el control del proceso productivo se integran en el nivel de la práctica escolar. (Apple, 1997, p. 48)

Se hace relevante remarcar esta condición, tanto del currículum como del espacio geográfico, porque son elementos dentro de los procesos de educación, aprendizaje y enseñanza, políticos y que reflejan la realidad en una escala menor. Ver y observar cómo funciona el currículum nacional chileno y entender las definiciones que dan acerca del Espacio Geográfico en las unidades de geografía, dan a conocer una tendencia política de cómo se piensan elementos y sus intereses tras de estas definiciones, prácticas y teorías de plantear la educación chilena y su contenido.

CAPÍTULO III. MARCO METODOLÓGICO

“Las herramientas del amo nunca desmontarán la casa del amo”.
Audre Lorde

1. Tipo de investigación

Como hemos mencionado a lo largo de este trabajo, nuestra propuesta investigativa se encuentra posicionada en un contexto, espacio y tiempo desde donde nos hace más sentido nuestra práctica como docentes interesados en las áreas de Historia y Geografía. Por lo mismo, nuestro posicionamiento metodológico también está atravesado por la trayectoria y la relación que establecemos no tan solo con las disciplinas, sino también con la experiencia, sensibilidad y emociones que emanan de las personas que puedan llegar a leer este estudio, de las personas que nos acompañaron en la escritura e investigación, de nuestros/as/es futuros/as/es estudiantes y de todo aquel o aquella a quien le hagan sentido nuestras palabras. También, considerando las trayectorias de otras personas como nosotros/as/es que plasmaron sus sentires a través de investigaciones, ensayos y prácticas. Es por esto que consideramos que la propuesta metodológica que planteamos aquí debe ser respetuosa, responsable y, por sobre todo, coherente con esto que expresamos.

Nuestra investigación se plantea desde lo pedagógico y con foco en el proceso de enseñanza. Es cualitativa, pues se propone desde el análisis descriptivo de los fenómenos sociales, considerando la relevancia de la experiencia humana en la investigación. Pone foco en quienes son parte del estudio, por lo que el propósito de ésta no radica en resultados que puedan ser expresados en números, sino en un conjunto de interpretaciones, percepciones y perspectivas que buscan analizar y dar sentido a lo estudiado, tal como lo plantean McMillan y Schumacher, cuando señalan que la investigación cualitativa

se ocupa, en primer lugar, de entender el fenómeno social desde la perspectiva de los participantes. El entendimiento se adquiere analizando los muchos contextos de los participantes y mediante la exposición de los significados de los participantes sobre estas situaciones y acontecimientos. Los significados de los participantes incluyen sus sentimientos, sus creencias, sus ideas, sus pensamientos y sus conductas. (McMillan y Schumacher, 2005, p. 401)

En este mismo sentido, se trata de una investigación exploratoria, pues, estos estudios "examinan un tema sobre el que ha habido poca investigación previa, se diseñan para alcanzar una investigación más detallada. El propósito es elaborar un concepto, desarrollar un modelo con sus subcomponentes relacionados o sugerir propuestas. (McMillan y Schumacher, 2005, p. 405). El hecho de que sea una investigación exploratoria responde a la poca investigación específica sobre la enseñanza de la geografía desde una perspectiva decolonial.

El trayecto de esta investigación no parte con el comienzo de la escritura de este documento. Inicia mucho antes con los caminos que ambos hemos recorrido desde nuestros inicios en la escuela y de forma posterior en la universidad. Cada uno, se vinculó con la Pedagogía y la Geografía de una forma distinta y particular, pero fue el punto de partida de nuestro vínculo como compañeros, investigadores, pedagogos y activistas. Es importante recalcar esta trayectoria porque sin ella no estaríamos trabajando este tema y enfoque. Desde la escuela, la Geografía como estudio disciplinar, nos fue negado, minimizado y/o desechado, dándole siempre prioridad a otras disciplinas como matemáticas, lenguaje y ciencias naturales.

La asignatura de Historia, que es la que contiene los estudios sobre Ciencias Sociales y Geografía, muy pocas veces alcanzaba a cubrir todo el contenido geográfico. Al encontrarnos ya en la universidad, el contenido geográfico fue un pilar fundamental en nuestra formación y se vinculó directamente con nuestro interés por los procesos territoriales, el cuidado del medio ambiente y su diversidad. Las luchas por la tierra y contra los proyectos extractivistas, como el IIRSA, el despojo del Wallmapu con proyectos hidroeléctricos y forestales, las sequías provocadas por grandes empresarios (como lo que está sucediendo en Alto Maipo y Petorca), y los asesinatos de distintos activistas como Macarena Valdés, Camilo Catrillanca, Alejandro Castro, Matías Catrileo, Santiago Maldonado, entre otras/os/es, fueron parte de las movilizaciones en el último periodo de cada protesta que hubo y que vivimos en la región chilena. Es por esto, que nuestra experiencia vivida asume protagonismo en el desarrollo de la presente investigación.

Van Manen (2003) sostiene que el principio de cualquier fenómeno es el proceso de la experiencia vivida. Las coincidencias de varias experiencias vividas generan un concepto al cual se le denominaría fenómeno. En nuestro caso, la investigación propuesta se trabaja primeramente desde nuestra experiencia, y se incorpora como un fenómeno a estudiar, que no solo nos afecta de manera individual, así la investigación toma una perspectiva fenomenológica, pues,

Es en la medida que «mis» experiencias pueden convertirse en «nuestras» experiencias que el fenomenólogo intenta ser reflexivamente consciente de determinados significados experienciales. Ser consciente de la estructura de la experiencia propia de un fenómeno puede proporcionar al investigador las claves para orientarse hacia el fenómeno y, por lo tanto, hacia todos los demás estadios de la investigación fenomenológica. En las descripciones fenomenológicas reales, a menudo nos damos cuenta de que el autor emplea formas personales «yo» o «nosotros». Esto se hace no sólo para potenciar el valor evocativo de una experiencia verdadera expresada de este modo, sino también para mostrar que el autor reconoce que las propias experiencias pueden ser posibles experiencias de otros y también que las experiencias de los demás pueden ser posibles experiencias propias. La fenomenología siempre trata cualquier fenómeno como una «experiencia humana posible». Es en este sentido que las descripciones fenomenológicas tienen un carácter universal, es decir, intersubjetivo. (Van Manen, 2003, p. 75)

Para plantear esta investigación proponemos dos formas de abordarla. La primera es un proceso de análisis documental de datos y fuentes revisando los Planes y Programas de Estudio que propone el Ministerio de Educación en la región chilena. Y la segunda, se refiere al análisis de entrevistas a profesores/as que desarrollan su trabajo pedagógico en espacios en resistencias territoriales para comprender cómo se incluyen estas problemáticas en las escuelas.

1.1 Técnica de recogida de información: análisis documental

La técnica de recogida de información que utilizaremos será el análisis documental, pues, uno de los ejes de esta investigación es el currículum. Elemento fundamental para cualquier proceso pedagógico, entendiéndolo como un eje de la pedagogía y que se materializa de distintas formas. Es un planteamiento socio-político y epistémico para comprender los procesos de aprendizaje. Para Tadeu da Silva el currículum trasciende el plano organizativo y de metas dentro de la escuela:

El currículum tiene significados que van mucho más allá de aquellos a los cuales las teorías tradicionales nos confinarán. El currículum es lugar, espacio, territorio. El currículum es relación de poder. El currículum es trayectoria, viaje, recorrido. El currículum es autobiografía, nuestra vida, currículum vitae: en el currículum se forja nuestra identidad. El currículum es texto, discurso, documento. El currículum es documento de identidad. (Tadeu da Silva, 1999, p. 36)

Es por esta razón, que toma relevancia pensar(se) más allá de las perspectivas tradicionales de comprender la vida y la pedagogía. Es decir, entender los enfoques epistémicos con los cuales se interpretan y ejecutan las prácticas, conceptos y paradigmas. El currículum no está compuesto solamente por la perspectiva más clásica que aboga por organizar habilidades y contenidos, sino que hay perspectivas que abogan por un currículum emergente, crítico (Pinto, 2013) y, según nuestra propuesta, decolonial.

En específico, esta técnica de recogida de información será aplicada al currículum escolar oficial de Séptimo y Octavo básico. Un propósito inicial será su revisión acuciosa para determinar la presencia de la geografía en esos niveles y la profundidad que acoge; posteriormente, analizaremos a través de categorías la perspectiva epistémica que predomina.

1.2 Estrategia de recogida de información: entrevistas al profesorado

Dentro de la investigación cualitativa, predomina siempre el vínculo social que genera el investigador con la realidad que estudia y con los sujetos que son parte de la investigación. McMillan y Shumacher (2005, p. 440) caracterizan la investigación cualitativa como una "investigación interactiva cara a cara, lo que requiere un espacio de tiempo relativamente extenso para observar sistemáticamente, entrevistar y registrar hechos cuando éstos tienen lugar de forma

espontánea”. Es decir, que entre mayor acercamiento tenga el/la/le investigador, mayor es la profundización de lo investigado. Metodológicamente, las estrategias que coinciden con estas perspectivas tienen relación con propuestas que busquen acercar al investigador al fenómeno estudiado, como la observación participativa y la entrevista, las cuales fueron consideradas en el diseño original de este estudio.

Como hemos planteado en páginas previas, esta investigación fue planificada para ser desarrollada en la cotidianidad escolar que conocíamos antes de la pandemia declarada. Es relevante para nosotros no olvidar este tipo de información, pues, permite comprender los cambios que debimos enfrentar para poder llevarla a cabo. Inicialmente, la metodología consideraba la observación de estudiantes de séptimo y octavo básico, en que la pregunta estaba dirigida a su proceso de aprendizaje de la Geografía. Dado el contexto de confinamiento que vivimos en nuestras casas debido a la pandemia, la observación participativa se hace imposible sobre todo porque en Chile la gran parte del estudiantado no poseen las condiciones materiales para estar presentes en clases online.

A la vez, el contacto directo con estudiantes se complica debido a las autorizaciones legales y las complicaciones sanitarias. Es por esto, que nuestra investigación dio un giro sustancial debiendo enfocarnos en comprender la enseñanza de la Geografía desde las perspectivas de los/as/es profesores/as en diálogo con las bases curriculares y los programas de estudio. Con este giro, nos centraremos en las experiencias de estos/as/es profesores/as, sus saberes y percepciones, para entregar una propuesta investigativa más cercana a la realidad que se viven en las escuelas y, sobre todo, en contextos de pandemia y revueltas.

El tipo de estrategia que se utilizará será la entrevista en profundidad. Debido a las características del contexto y cómo se plantea esta investigación, creemos que es la estrategia más adecuada, comprendiendo que el estudio es fenomenológico:

La entrevista en profundidad, a menudo, se caracteriza por una conversación con un objetivo. El investigador puede emplear una guía de entrevista general o un protocolo, pero no un conjunto de preguntas específicas que él mismo ha formulado para cada entrevista. Mejor dicho, hay unas pocas preguntas generales, con una libertad considerable para seguir una gama amplia de temas. El entrevistado puede dar forma al contenido de la entrevista centrándose en temas de importancia o interés. De hecho, el investigador normalmente anima a la persona a hablar con detalle sobre los temas de interés. Una entrevista en profundidad, por lo general, dura como mínimo una hora. El investigador, a menudo, graba las entrevistas y, posteriormente, las transcribe para analizar los temas frecuentes de las descripciones de experiencias. (McMillan y Shumacher. 2005, p. 51)

La entrevista en profundidad nos acercará al objetivo que nos propusimos en un principio, conocer y analizar las perspectivas de enseñanzas de profesores/as de Historia respecto al contenido geográfico y comprender su acercamiento a la perspectiva decolonial. Así la entrevista en profundidad se estructura bajo un guion

en el que se plasman los tópicos que se desean abordar, donde la construcción de los datos se va edificando poco a poco, es un proceso largo y continuo tal como lo señala Robles (2011).

Las entrevistas serán semiestructuradas debido a la necesidad de profundizar sobre esas perspectivas que posteriormente serán analizadas. Ya que nuestro propósito es estudiar el fenómeno, consideramos fundamental conocer las percepciones del profesorado, orientando las preguntas, pero dejando margen para que estos/as/es se puedan expresar relatando sus experiencias singulares que nos acercarán al fenómeno estudiado, tal como lo plantean McMillan y Shumacher (2005, p. 253): “Las preguntas semiestructuradas no tienen opciones entre las que el entrevistado elige la respuesta. Más bien, la pregunta se redacta para permitir respuestas individuales. Es una pregunta de respuesta abierta, pero es medianamente específica en su intención.”

2. Muestra

2.1. Características de la técnica

Las principales herramientas que utilizaremos para nuestro marco metodológico corresponden a la revisión de los Instrumentos curriculares emanados por el MINEDUC. Seleccionamos este tipo de análisis documental de índole escrita ya que nos permite observar de forma rigurosa y sistemática la forma en que se aborda el contenido conceptual, procedimental y actitudinal en los programas curriculares de 7° y 8° Básico referente a la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias sociales.

Los recursos que utilizaremos como muestra los podemos clasificar en dos: fuentes documentales y profesorado.

En cuanto a **las fuentes documentales**, utilizaremos las fuentes oficiales emanadas por el MINEDUC para los cursos de 7° y 8° Básico:

- Ley General de Educación de 2009. (Ley 20.370, 2009)
- Historia, geografía y ciencias sociales. Programa de estudio 7° básico (MINEDUC, 2016)
- Historia, geografía y ciencias sociales. Programa de estudio 8° básico (MINEDUC, 2016)
- Bases curriculares. 7° Básico a 2° Medio (MINEDUC, 2015)

El principal foco de análisis se encuentra en los Objetivos de Aprendizaje (OA) organizados en diferentes organizadores temáticos en cada nivel.

2.2 Características de la estrategia

Dentro de las características de la estrategia, y debido a la emergencia sanitaria producida por el COVID-19, optamos por estrategias que nos permitan relacionarnos con el profesorado a distancia. La entrevista vía videoconferencia nos permite realizar una observación y análisis de las experiencias del profesorado de 7° y 8° Básico en escuelas insertas en zonas con conflictos territoriales para vincular su propia experiencia con nuestra investigación sobre la enseñanza de la geografía con una perspectiva decolonial.

Estas entrevistas tendrán como base a dos profesores/as de diferentes localidades y regiones del país. Dentro de sus características se debe destacar que deben ejercer, o haber ejercido, la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en escuelas tradicionales para conocer la vinculación del contexto educativo con el currículum de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, además, estas escuelas deben estar situadas en zonas con conflictos territoriales.

En relación **con el profesorado**, y a partir de la dificultad de gestionar encuentros presenciales a causa del Covid-19, optamos por la utilización del recurso de Entrevista a distancia vía videoconferencia. El perfil de la muestra considera los siguientes criterios de selección:

- Ser profesores/as que trabajen en escuelas tradicionales con los niveles de 7° y/u 8° Básico.
- Ser profesores/as que trabajen o hayan trabajado en escuelas insertas en zonas con conflictos territoriales.
- Ser profesores/as que cuenten con dispositivos tecnológicos y conexión a internet.
- Ser profesores/as que accedan a la grabación de la reunión.

El principal foco de análisis se encuentra en el diálogo y la posibilidad que nos entrega esta herramienta para acceder a las experiencias geográficas-educativas del profesorado en sus diversos contextos educativos. Para efectos de nuestra investigación consideramos la entrevista a dos profesores de la región de Atacama de nuestro país. Como investigadores tuvimos dificultades para acceder a una mayor cantidad de profesores, puesto que los contextos escolares en los que trabajan muchas veces presentan restricciones o les prohíben referirse a estas temáticas, por lo que varios/as optaron por no formar parte de la presente investigación por miedo a poner en riesgo su trabajo.

3. Contexto

Para efectos de la investigación el contexto resulta fundamental. En este sentido el centrarnos en la entrevista a profesores/as que hayan ejercido, o ejerzan, en escuelas tradicionales insertas en zonas con disputas territoriales nos permite

indagar acerca de las posibilidades de la enseñanza de la geografía con un enfoque decolonial.

En nuestras consideraciones del contexto creemos que los eventuales conflictos territoriales surgen como una expresión del colonialismo y neocolonialismo, por lo tanto, es fundamental observar y analizar la importancia que atribuye el profesorado a sus clases y la vinculación que establece con el contexto donde se encuentra inserta la escuela y el currículum de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

Por otra parte, resulta necesario explicar que el foco de nuestra investigación se centra en 7º y 8º básico debido a que gran parte de nuestras experiencias de prácticas profesionales se dieron en estos niveles, por lo que durante nuestras planificaciones siempre dialogaron en forma crítica con el currículum entregado por el MINEDUC, ya que gran parte del contenido observado en estos cursos corresponde a una historia y una geografía europeizadas. Según nuestra percepción, creemos que en estos niveles las/los/les estudiantes poseen una capacidad mayor para comentar sus puntos de vista, siendo esta una etapa clave para el desarrollo de un pensamiento crítico en el estudiantado.

4. Diseño metodológico para el estudio

4.1 Análisis documental: planes, programas y bases curriculares

Como hemos planteado, esta técnica de recogida de información se basará en los planes y programas de estudio del MINEDUC para los cursos de 7º y 8º Básico (2016) y las Bases Curriculares (2015). Este es nuestro universo de material documental. Estos documentos responden a la Ley General de Educación (Ley 20.370), que es la que norma y regula los procesos escolares en Chile.

Dada la gran cantidad de Objetivos de Aprendizaje (OA) para los niveles de 7º (23 OAs) y 8º (22 OAs)¹⁵ la decisión metodológica para la categorización fue utilizar tres Objetivos de Aprendizaje por cada unidad en base a la Organización Temática establecida por las Bases Curriculares (MINEDUC, 2015). Estas muestras son seleccionadas por los investigadores priorizando aquellos Objetivos de Aprendizaje que se enfoquen en los criterios expuestos a continuación en la tabla.

En las bases curriculares (MINEDUC, 2015) encontramos la organización de los Objetivos de Aprendizaje a través de organizadores temáticos. La selección de los criterios de los Objetivos de Aprendizaje se basa en aquellos ejes y consideramos las siguientes dimensiones:

¹⁵ Ofrecemos el Anexo n°1 en el que se pueden leer con detalle

Tabla n° 2: Criterios de selección y ordenamiento de los Objetivos de Aprendizaje¹⁶

Dimensiones Nivel	Geografía	Historia de Europa	Pueblos indígenas americanos	Historia de América
7° Año Básico Eje temático y OA asociado	<p><i>“Ser humano y medio”.</i></p> <p>OA 21-22-23</p>	<p><i>“La antigüedad y el canon cultural clásico”</i></p> <p>OA 5-6-7-8</p> <p><i>“La edad media y el nacimiento de la civilización europea”</i></p> <p>OA 9-10-11-12</p> <p><i>“Formación ciudadana: el legado del mundo antiguo”</i></p> <p>OA 17-18-19-20</p>	<p><i>“Civilizaciones americanas”</i></p> <p>OA 13-14-15-16-20*</p>	<p><i>“Civilizaciones americanas”</i></p> <p>OA 13-14-15-16-20*</p>
8° Año Básico Eje temático y OA asociado	<p><i>“Sociedad y territorio: la región en Chile y América”.</i></p> <p>OA 20-21-22</p>	<p><i>“Los inicios de la modernidad: humanismo y Reforma. Siglos XV-XVII</i></p> <p>OA 1-2-3-4</p> <p><i>“El choque de dos mundos y la mutua transformación de América y Europa”</i></p> <p>OA 5-6-7</p> <p><i>“Nuevos principios que configuran el mundo occidental; Ilustración,</i></p>	<p><i>“El choque de dos mundos y la mutua transformación de América y Europa”</i></p> <p>OA 5-6-7</p>	<p><i>“Formación de la sociedad americana y de los principales rasgos del Chile colonial”</i></p> <p>OA 8-9-10-11-12-13</p>

¹⁶ Todos los ejes temáticos (en letra cursiva) y los OA son extraídos desde las bases curriculares y los programas de estudio de 7° y 8°. En cuanto a las dimensiones asociadas a cada nivel (Geografía, Historia de Europa, pueblos indígenas americanos, Historia de América), estas fueron clasificadas según nuestro propio criterio investigativo para orientar el filtro de selección de los OA.

		<i>revolución e independencia”</i>		
		OA 14-15-16		

Fuente: Elaboración propia.

(*) Si bien el OA 20 se encuentra catalogado en el eje temático “*Formación ciudadana: el legado del mundo antiguo*” para efectos de nuestra investigación consideramos pertinente la inclusión de dicho OA esta categorización ya que confronta las formas de convivencia y conflictos entre las civilizaciones estudiadas en el programa.

Tabla n° 3: Objetivos de Aprendizaje seleccionados 7° Básico

7° Básico				
Nombre de la unidad	Unidad 1: Hominización, complejización de las primeras sociedades y civilizaciones fluviales	Unidad 2: Civilizaciones clásicas: Grecia y Roma	Unidad 3: La Edad media y el nacimiento de la cultura europea	Unidad 4: Civilizaciones de América
Cantidad de Horas pedagógicas asignadas por MINEDUC	36 horas pedagógicas	33 horas pedagógicas	30 horas pedagógicas	30 horas pedagógicas
Objetivos de aprendizaje seleccionados	OA 21-22-23	OA 5-6-8	OA 9 - 12 -19	OA 14-15-20

Fuente: Elaboración propia.

Tabla n° 4: Objetivos de Aprendizaje seleccionados 8º Básico

8vo Básico				
Nombre de la unidad	Unidad 1: Los inicios de la modernidad: humanismo, Reforma y el choque de dos mundos.	Unidad 2: Formación de la sociedad americana y de los principales rasgos del Chile colonial	Unidad 3: Nuevos principios que configuran el mundo occidental: Ilustración, revolución e independencia	Unidad 4: Sociedad y territorio: la región en Chile y América
Cantidad de horas pedagógicas asignadas por MINEDUC	34 horas pedagógicas (HP)	34 horas pedagógicas (HP)	34 horas pedagógicas (HP)	27 horas pedagógicas (HP)
Objetivos de Aprendizajes seleccionados	OA 3-5-7	OA 11 - 12 -13	OA 14 -15-16	OA 20-21-22

Fuente: Elaboración propia.

4.2 Entrevistas con el profesorado

Para abordar las entrevistas a realizar lo primero es plantear como pregunta inicial la descripción de sus centros de trabajo. Lo principal es que comenten y describan el espacio donde se desenvuelven. De forma posterior, la entrevista se focalizará en la relación que se establece entre el centro educativo con el espacio donde está emplazado. Acto seguido buscamos interiorizarnos sobre sus prácticas educativas, su trayectoria y los centros donde ha realizado clases, profundizando el sentido que tiene la Historia y la Geografía en el aula y cómo es el vínculo con el estudiantado en contextos de disputas territoriales. Finalmente se indagará la relación e importancia ética y valórica que le otorga el profesorado de Historia, Geografía y Ciencias Sociales al estudio del espacio geográfico y su relación con el territorio donde está ubicado.

En cuanto a la recogida de información de las entrevistas es necesario trabajar en tres dimensiones relevantes para la investigación. La primera tiene relación con la evaluación diagnóstica que contextualiza la práctica docente, de la escuela y sus estudiantes. Le sigue una dimensión evaluativa en la que se interrogará el impacto que tiene la enseñanza de la Historia y Geografía en el territorio. Y, finalmente, una dimensión valórica - política donde se analiza la práctica docente y su vínculo con el conflicto territorial.

Tabla n° 5: Estructura de la entrevista

Estrategia de recogida de información	Objetivos por dimensión		
Entrevista semiestructurada	Dimensión diagnóstica	Dimensión evaluativa	Dimensión valórica – política
	Diagnosticar las experiencias de lxs profesores/as en la enseñanza de la Geografía.	Evaluar el impacto y la relación de la enseñanza de la Historia y Geografía en el territorio.	Analizar la práctica pedagógica en espacios en disputa

Fuente: Elaboración propia.

Para focalizar la entrevista se desarrollarán 10 preguntas claves que nos ayudarán a dirigir la conversación de acuerdo con los objetivos de la investigación trabajados.

Tabla n° 6: Estructura de las preguntas

Dimensión	Pregunta
Diagnóstica	¿Cómo es el espacio en el que realiza clases? Caracterice.
	¿Cómo es su relación con el currículum de Historia, Geografía y Ciencias Sociales?
	¿Qué espacio tiene la Geografía en sus clases?
	¿Considera adecuado el espacio que se le da a la Geografía en el currículum?
Evaluativa	¿Cómo se vincula la Geografía con los conflictos territoriales?
	¿Qué rol asume la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales en la comprensión de los fenómenos sociales y espaciales?
	¿Cómo influye el contexto en la forma de hacer clases?
Valórica-política	¿Qué rol cumple el profesorado en la solución de los problemas de su territorio?
	¿Cómo podría ayudar el posicionamiento desde un enfoque decolonial o crítico a los principios de justicia social y ambiental?
	¿Cómo es la relación entre el profesorado y las organizaciones ambientales, sociales y territoriales? ¿Qué rol o relación debería establecer?

Fuente: Elaboración propia.

4.3 Cuadro resumen marco metodológico

Tabla n° 7: Marco metodológico

Tipo de Investigación	Cualitativa - Exploratoria - Fenomenológica
Enfoque de investigación	Decolonial - crítico
Técnicas de recolección de la información	Análisis documental
Estrategia de recolección de información	Entrevista semiestructurada
Criterios de selección de la muestra	No probabilístico - Intencional

CAPÍTULO IV. CONCLUSIONES Y REFLEXIONES FINALES DE LA INVESTIGACIÓN

*El gran problema de la crisis ambiental se origina, hemos dicho,
en los dualismos modernos,
en el pensamiento desligado de las condiciones que hacen posible la vida.*

Omar Giraldo e Ingrid Toro. Afectividad Ambiental

1. Resultados de la investigación

En la primera parte de este capítulo, se trabajará con los primeros resultados de esta investigación. Se contextualizará acerca de la Ley General de Educación, el currículum de Historia, Geografía y Ciencias Sociales y su organización en séptimo y octavo básico, con el objetivo de analizar la carga eurocentrista y, por lo tanto, colonial presente en el documento oficial que rige a todos los establecimientos educacionales de Chile. De forma posterior, se analizarán las entrevistas hechas a los dos profesores participantes y que se encuentran en zonas conflictivas, ya sea por la contaminación provocada por las industrias y mineras que habitan en esos espacios, como por el despojo de sus territorios de las comunidades. Además, dentro de las reflexiones, se establecerá una relación, primeramente, con las preguntas de investigación que cuestionan tanto el currículum como las prácticas docentes, dialogando entre teoría curricular y praxis pedagógica, reflexiones que se nutrirán con la información proporcionada por un experto en la materia.

Es muy relevante el diálogo que se establece entre práctica pedagógica, currículum y currículum emergente. Creemos que esta triangulación, permite no tan sólo develar las problemáticas que se viven hoy en las escuelas chilenas, sino que tomar posición respecto al que hacer docente. Las reflexiones emanadas desde esta investigación buscan entablar esa relación, apelando a una praxis cotidiana. Al mismo tiempo, con ciertas preguntas movilizadoras interroga sobre los aportes, limitaciones y posibilidades, que debería abrir esta investigación. Es decir, un cuestionamiento desde la misma investigación para seguir profundizando las preguntas y prácticas, no tan sólo para quienes estamos en el área pedagógica, sino que a todo/a/e quien la lea.

1.1 Hallazgos de las bases curriculares

En este apartado se profundizará sobre lo encontrado en las bases curriculares, ya sea su dimensión educativa, como lo que se plantea desde la legislación, lo que se propone desde el Ministerio y la visión del proyecto educativo a nivel nacional, teniendo como principal eje las bases curriculares, los planes y programas y los contenidos escolares.

1.1.2 Apuntes sobre la Ley General de Educación, las Bases Curriculares, Objetivos de Aprendizaje y los Programas de Estudio

En nuestro país la educación se encuentra regulada a través de la Ley General de Educación de 2009 (Ley 20.370)¹⁷. En ella se establecen los requisitos mínimos que se deben exigir para cada nivel educativo y se definen los principios, derechos y deberes del Estado y de las/los/les ciudadanas/os/es en cuanto a la educación. Es, por tanto, un documento fundamental para nuestro análisis investigativo puesto que nos delimita las posibilidades y restricciones de la enseñanza en contextos de educación formal. La LGE define en su artículo 19º a la educación básica:

La educación básica es el nivel educacional que se orienta hacia la formación integral de los alumnos, en sus dimensiones físicas, afectiva, cognitiva, social, cultural, moral y espiritual, desarrollando sus capacidades de acuerdo a los conocimientos, habilidades, y actitudes definidos en las bases curriculares que se determinen en conformidad a esta ley, y que les permiten continuar el proceso educativo formal. (Ley 20.370, 2009)

Como bien se define, el rol de la educación básica es centrarse en la formación integral de las/los/les estudiantes, lo que se encuentran definidos en las bases curriculares. Este documento curricular nos da el marco a las/los/les docentes para planificar las actividades de aprendizaje y enseñanza, a través de diversos procesos y contenidos actitudinales, procedimentales y conceptuales teniendo como fin lograr un desarrollo integral de las/los/les estudiantes y así contribuir a la construcción de un futuro más justo y solidario. En las bases curriculares (MINEDUC, 2015) se establece el marco curricular con respecto a las diversas asignaturas impartidas en las escuelas formales. En este mismo documento se expresan las definiciones, antecedentes y objetivos de la educación, así como también la definición que concibe el MINEDUC con respecto a las bases curriculares. Así, en el punto 4 de sus definiciones declara que:

Las bases curriculares constituyen, de acuerdo con esta ley, el documento principal del currículum nacional. Su concepción se enmarca en lo que establece nuestra Constitución y en lo que ha sido nuestra tradición educativa. Por una parte, cumple con la misión de ofrecer una base cultural común para todo el país, mediante Objetivos de Aprendizaje establecidos para cada curso o nivel. De esta forma asegura que todos los alumnos y todas las alumnas participen en una experiencia educativa similar y se conforme un bagaje cultural compartido que favorece la cohesión y la integración social. Por otra parte, se reconoce que esta base curricular admite ser complementada; por ende, se entrega a los establecimientos educacionales la libertad de expresar su diversidad, construyendo, a partir de ella, sus propuestas de acuerdo a sus necesidades y a las características de su proyecto educativo. (MINEDUC, 2015, p.16)

¹⁷ Desde aquí en adelante nos referiremos a la Ley 20.370 como LGE.

Considerando lo anterior, el MINEDUC plantea las Bases Curriculares de manera nacional, es decir, que engloba a todos los territorios, independiente a las particularidades que se presentan en la región chilena. Se enmarca en el plano legal, bajo la constitución, que también es un documento homogéneo, bajo la justificación de generar en las escuelas chilenas la misma educación o la igualdad en términos educativos. Si bien expresa que existe posibilidad de la *libertad de expresar diversidad*, esta aparece como una sugerencia anclada a la estructura curricular nacional, no considerando también las diferencias económicas y culturales de los territorios.

Además, a modo de resumen, el MINEDUC se refiere a las bases curriculares de la siguiente forma:

Las bases curriculares indican cuáles son los aprendizajes comunes para todos los alumnos y todas las alumnas (...). Dichas bases tienen un carácter obligatorio para todos los establecimientos y son el referente del cual se construyen los programas de estudios del Ministerio de Educación, los programas de estudios elaborados por los establecimientos que opten por programas propios, los planes de estudio, la prueba SIMCE y los estándares de aprendizaje (...). Los establecimientos pueden elaborar programas propios para todas las asignaturas obligatorias o para alguna de ella. (2015, pp. 22-23)

Es así como las bases curriculares se convierten en una especie de hoja de ruta para las escuelas chilenas que no posean planes y programas propios, evaluando los diversos aprendizajes a través de los Objetivos de Aprendizajes (OA) y Objetivos de Aprendizajes Transversales (OAT). Estos últimos los podemos resumir en aprendizajes que emanan durante toda la trayectoria escolar de las/los/les estudiantes y se refieren al desarrollo personal y a la conducta moral y social de cada estudiante, por lo que se entiende que tienen “un carácter más amplio y general; se considera que atañen a toda la trayectoria educativa y qué su logro depende de la totalidad de los elementos que conforman la experiencia escolar, tanto en el aula cómo fuera de ella” (MINEDUC, 2015, p. 22). Por el otro lado, los Objetivos de Aprendizaje (OA) son:

Objetivos que definen los aprendizajes terminales esperables para una asignatura determinada para cada año escolar. Los OA se refieren a habilidades, actitudes y conocimientos que busquen favorecer el desarrollo integral de las y los estudiantes. (...) Los OA relacionan en su formulación las habilidades, conocimientos y las actitudes plasmadas y evidencian de forma clara y precisa cuál es el aprendizaje que él o la estudiante debe lograr. Se conforman así un currículum centrado en el aprendizaje, que declara explícitamente cuál el foco del quehacer educativo. (MINEDUC, 2015, p. 22)

Otro instrumento que se define en las Bases Curriculares corresponde a los Programas de Estudio. Estos son fundamentales en nuestro análisis debido a que, como mencionamos en el marco metodológico, definimos un criterio de selección

de ciertos Objetivos de Aprendizajes que se encuentran dentro del Programa de Estudio de 7º y 8º Básico para su posterior análisis. Estos programas organizan los diversos contenidos de forma anual. En palabras del MINEDUC:

Los programas de estudio entregan, al menos una organización temporal de los Objetivos de Aprendizaje para su logro en cada año escolar. Constituyen una propuesta que organiza en el tiempo los OA para facilitar a la o el docente su quehacer en el aula. En ellos se define una secuencia recomendada de los objetivos, una estimación aproximada del tiempo escolar requerido, indicadores de logros sugeridos y ejemplos de actividades de aprendizaje y de evaluación. Estos instrumentos tienen un carácter flexible y general para que puedan adaptarse a las realidades de los establecimientos educacionales. (2015, p. 23)

Frente al análisis de las propias definiciones y visiones que establece el MINEDUC en cuanto a las Bases Curriculares, Objetivos de Aprendizaje y Programas de Estudio, hemos ido elaborando algunas ideas que nos permiten realizar algunas reflexiones iniciales que, luego, irán siendo profundizadas al avanzar en la experiencia del profesorado que ha participado en esta investigación.

Como investigadores y docentes nos resulta preocupante y limitador que el MINEDUC no aliente ni fomente la creación de planes y programas propios o regionales, en las diferentes escuelas de nuestra región chilena. Este aprendizaje común quita toda posibilidad de generar documentos y planes curriculares contextualizados a sus regiones, ya que nuestro país posee una extensión territorial de más de 4 mil kilómetros de largo, por lo que resulta obvio que las características secas y áridas del norte no son “comunes” a las frías, lluviosas y ventosas de la Patagonia chilena. Esto, porque quienes construyen y definen los aprendizajes comunes lo hacen desde una posición de privilegio, centralista y con un claro componente colonial que se expresa en las Bases Curriculares al mencionar que se enmarcan dentro de la Constitución y la “tradición educativa” del país, una tradición que posee la herencia y la carga colonial de los Estados-Naciones que surgen en el siglo XIX y que se reflejan en la Repúblicas Europeas.

En segundo lugar, otra reflexión que podemos advertir corresponde al énfasis y relevancia que se le atribuye a los objetivos de aprendizaje. Consideramos que los objetivos resultan necesarios e importantes en todo proceso de aprendizaje-enseñanza, pues, nos permiten contrastar los logros de cada estudiante con respecto a los contenidos conceptuales, actitudinales y procedimentales vistos. El principal problema que encontramos en estos Objetivos de Aprendizaje es que en su construcción se excluye al estudiantado, quienes son los actores clave en cualquier proceso educativo, así como también las otras partes que componen la comunidad educativa. En el caso chileno de la construcción del currículum nacional, no existe un espacio de discusión para las/os/es estudiantes para decidir lo que requieren o no dentro de su aprendizaje. Los padres, madres y apoderados/as/es de cada estudiante no son vinculados/as/es con el contenido escolar, y se omite la

construcción colectiva de los planes y programas, que considerando a estos/as/es actores, profundizarían la democracia de lo que requiere cada comunidad con el contenido escolar. Tampoco, existe una consulta barrial, territorial, regional, dónde se pregunte por las formas y contenidos que debería tener la escuela. Todas estas ausencias hacen que la construcción de la escuela, los planes y programas y Objetivos de Aprendizaje, sólo respondan a los intereses de quienes controlan el aparato educativo del estado y no de las comunidades organizadas. Ya hemos mencionado que el acto pedagógico no es un acto individual, sino que colectivo, por lo que en la construcción de los saberes es necesario considerar a todas/os/es los participantes del proceso educativo.

Una tercera reflexión surge a partir de la obligatoriedad de seguir las Bases Curriculares como documento sobre el cual se escriben los programas de estudios. Esto nos genera una enorme limitación frente a la posibilidad de pensar otros Objetivos de Aprendizajes contextualizados y contruidos por las comunidades educativas o los diversos currículums emergentes que puedan surgir en las diferentes escuelas. Es por esto que resulta más que necesario agudizar la mirada cuando estemos hablando sobre el currículum escolar elaborado por el MINEDUC. Al tener una condición de obligatoriedad, tensiona a los currículums que emergen o se plantean de una forma distinta a la que plantea el Ministerio de Educación. En este sentido, la prueba SIMCE, la PSU y los exámenes libres, tienen esta base en común y no desde lo construido desde las propias comunidades emergentes. Todo esto, pensando en que todos los territorios tienen una base en común, negando las condiciones sociales, sumamente desiguales en la región chilena. Donde los intereses también varían de acuerdo al espacio donde está emplazada la escuela o el espacio escolar. Si bien, existe esa posibilidad de plantear nuevos currículums y planes y programas propios, a pesar de esas pruebas estandarizadas, existe un proceso burocrático sumamente tedioso para quienes proponen otros métodos y contenidos escolares. (Esto último es posible observarlo en la entrevista al experto en el anexo 4)

1.1.3 Las Bases Curriculares de Historia, Geografía y Ciencias Sociales

La asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales se encuentra compuesta por disciplinas que estudian diversas perspectivas del ser humano en el tiempo y en el espacio, y es una de las asignaturas obligatorias desde el primer año de escolaridad. En estas Bases Curriculares se declara que:

El trabajo conjunto de estas disciplinas permite a la o el estudiante desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para comprender la complejidad de la realidad social y el devenir de nuestra sociedad. La asignatura busca promover aprendizajes que representen un aporte significativo para enfrentar los desafíos de desenvolverse en un mundo cada vez más dinámico, plural y cambiante. (MINEDUC, 2015, p. 176).

Frente a esta definición de la asignatura nos surge una problemática en cuanto a la contextualización de los contenidos ya que, si bien es cierto que las interacciones que se dan en nuestro mundo son cada vez más complejas y aceleradas, en la realidad curricular estamos limitados a impartir los OA's que se nos presentan en las bases curriculares y los programas de estudios, los cuales pocas veces son contextualizados a las diferentes realidades regionales del país.

Desde nuestro rol como profesores investigadores nos resulta necesario destacar que estas Bases Curriculares son el marco dentro del cual nos debemos desenvolver para alcanzar los objetivos y, por tanto, traza los lineamientos en relación a los objetivos de la Historia, Geografía y las Ciencias Sociales. El énfasis de su propuesta considera siete puntos fundamentales, a saber:

- a. Perspectiva multidisciplinar
- b. Pensamiento Histórico
- c. Pensamiento Geográfico
- d. Desarrollo de las competencias ciudadanas y del respeto por los derechos humanos
- e. El carácter interpretativo de las Ciencias Sociales
- f. La Historia de Chile y del mundo bajo una mirada dialógica
- g. Las Ciencias Sociales: perspectivas políticas y económica

Para efectos de nuestra investigación nos centraremos en la propuesta sobre el pensamiento geográfico. Como hemos establecido a lo largo de esta investigación, consideramos que el desarrollo de este tipo de pensamiento es fundamental para situarnos en el mundo, incluso defendemos la idea de que el aspecto geográfico se encuentra por sobre el saber histórico. Ya bien lo enuncia Santos (2002) al decir que el territorio es el lugar en que desembocan todas las acciones, todas las pasiones, todos los poderes, todas las fuerzas. El territorio y el espacio geográfico es el lugar donde el ser humano vive su existencia y, por consecuencia, en donde produce su propia historia. Ahí es donde radica la enorme importancia del pensamiento geográfico puesto que nos lleva a reflexionar sobre las interacciones e interrelaciones del ser humano/a/e y su medio.

Por otra parte, el MINEDUC declara que el pensamiento geográfico

Supone comprender el espacio como una relación dinámica entre sociedad y medio natural, y no como una realidad inmutable y ajena al accionar humano. (...) En este contexto, pensar geográficamente implica la puesta en práctica de conocimientos, habilidades, y actitudes para dilucidar las relaciones y conexiones que constituyen el espacio geográfico. (2015, p. 177)

Lo anterior nos permite sentenciar a priori que el MINEDUC posiciona el saber geográfico como un saber necesario y relevante para las futuras generaciones. A partir de nuestros análisis veremos más adelante si esto se refleja efectivamente en los Objetivos de Aprendizaje.

A modo de resumen de este punto, tomaremos los conceptos de las bases curriculares con respecto al pensamiento geográfico:

En síntesis, se busca, que las y los estudiantes sean capaces de comprender la dinámica espacial de un territorio determinado en la que se integran una multiplicidad de variables naturales, sociales, económicas y políticas. también que sea capaz de comprender cómo la interrelación de estos factores incide a su vez en la configuración del espacio geográfico. Asimismo, resulta fundamental que el o la estudiante utilice herramientas geográficas para representar, caracterizar e identificar distintos patrones y distribuciones del espacio geográfico. Por último, se espera que desarrolle actitudes de cuidado y responsabilidad con el medio que habita, comprendiendo que lograr un desarrollo sustentable es un desafío que nos compete a todos (Estado- sociedad - individuo). (MINEDUC, 2015, p. 177)

En cuanto a la definición del pensamiento geográfico consideramos que se asemeja a la descripción del objeto de estudio de la geografía en sí, vale decir, la interrelación del ser humano y su medio. Valoramos que se haga mención de algunas de las diferentes esferas que componen estas interacciones, ya que otorga la posibilidad de direccionar el quehacer del pensamiento geográfico. Por otra parte, el texto oficial menciona que resulta fundamental que las/los/les estudiantes sean capaces de utilizar herramientas geográficas para así representar, caracterizar e identificar las interrelaciones con el medio. Aquí es donde consideramos que se pasa por alto la capacidad de análisis y crítica como herramientas geográficas fundamentales para comprender la geograficidad de la ciudad, sus relaciones de poder, la territorialidad y la herencia colonial, entre otras acciones que se distribuyen por los diferentes territorios de la región chilena. Estas herramientas nos permiten comprender el dinamismo del pensamiento geográfico ya que nos posibilita proponer acciones territoriales para un determinado fin comunitario.

1.1.4 La organización curricular en las Bases Curriculares (2015)

En la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales los diferentes OA se organizan en Organizadores Temáticos que se agrupan en base a una “*idea fuerza*”¹⁸. Esta organización curricular posee una secuencia cronológica de contenidos que se definen desde séptimo año básico hasta segundo año medio. Esta secuencia “sigue un orden cronológico, que se inicia en los albores de la humanidad y culmina en la revisión de los desafíos de nuestro mundo actual” (MINEDUC, 2015, p.18). Ya que nuestro foco de investigación se centra en los contenidos de séptimo y octavo procederemos a detallar y analizar la organización cronológica de dichos niveles.

¹⁸ Idea fuerza hace referencia a la esencia de un mensaje. En este caso, los OAs se agrupan en base a la afinidad de estos mismos con el contenido.

a. Séptimo Básico

En este nivel los OA son agrupados por el MINEDUC a través de 4 organizadores temáticos en los que “se estudia la Historia de la humanidad desde sus orígenes hasta la edad media” (2015, p. 180).

El primer organizador temático aborda el proceso de complejización de las diversas sociedades humanas pasando por la hominización, la revolución neolítica y el surgimiento de civilizaciones en distintos tiempos y lugares. El segundo tema hace referencia a las diferentes civilizaciones que confluyen en la conformación americana. Este organizador temático se subdivide en tres áreas: el mundo antiguo grecorromano, la edad media y la civilización europea, y civilizaciones americanas. En este eje “se explica cómo confluyen en la configuración de la cultura americana tras la conquista española y (cómo) se proyectan en nuestro presente” (2015, p. 180). El tercer eje, de formación ciudadana, estudia el legado del Mundo Antiguo para la vida actual centrandó la discusión en el mundo grecorromano, mientras que el último eje se refiere a la relación entre el ser humano y su medio vale decir, es el eje geográfico.

Tabla n° 8: Organización curricular MINEDUC

Organizadores Temáticos MINEDUC	Objetivo de Aprendizaje asociado
<i>La complejización de las primeras sociedades: de la hominización al surgimiento de las civilizaciones.</i>	OA1 - OA2 - OA3 - OA4
<i>Civilizaciones que confluyen en la conformación de la cultura americana:</i>	- <i>La Antigüedad y el canon cultural clásico:</i> OA5 - OA6 - OA7 - OA8. - <i>La Edad Media y el nacimiento de la civilización europea:</i> OA9 - OA10 - OA11 - OA12. - <i>Civilizaciones americanas:</i> OA13 - OA14 - OA15 - OA16.
<i>Formación ciudadana: el legado del Mundo Antiguo</i>	OA17 - OA18 - OA19 - OA20
<i>Ser humano y medio</i>	OA21 - OA22 - OA23

Fuente: Elaboración propia.

b. Octavo Básico

Ya en octavo básico el MINEDUC (2015, p.180) “ha puesto el acento en los procesos históricos que sientan las bases de la modernidad y que acaban en las revoluciones de los siglos XVIII y XIX”. Para estos fines, los organizadores temáticos que componen el nivel se dividen en seis.

El primer eje se centra en los inicios de la modernidad: Humanismo y Reforma, se señala que “Interesa reflexionar sobre cómo una nueva forma de conocimiento, el humanismo, comenzó a transformar los modos de comprender el mundo” (2015, p.190). El segundo organizador estudia la expansión europea y el choque de dos mundos. De este último se desprende un tercer eje que corresponde al “largo proceso de formación de la sociedad colonial americana y los principales rasgos de Chile colonial” (2015, p.190). El cuarto eje pone especial énfasis en la Ilustración y cómo esta incide en los procesos revolucionarios e independentistas americanos de finales del siglo XVIII y comienzos del XIX. El quinto organizador se enfoca en la formación ciudadana poniendo al frente la nueva concepción que se produce sobre los derechos individuales. El sexto y último eje organizador se centra en geografía tomando la región como categoría de análisis, estudiando así diversos criterios, problemas y aspectos de la realidad regional de América y Chile.

Tabla n° 9: Organización curricular MINEDUC

Organizadores Temáticos MINEDUC	Objetivo de Aprendizaje asociado
<i>Los inicios de la modernidad: humanismo y Reforma (siglos XV - XVII)</i>	OA1 - OA2 - OA3 - OA4.
<i>El choque de dos mundos y la mutua transformación de América y Europa.</i>	OA5 - OA6 - OA7.
<i>Formación de la sociedad americana y de los principales rasgos del Chile colonial.</i>	OA8 - OA9 - OA10 - OA11 - OA12 - OA13
<i>Nuevos principios que configuran el mundo occidental: Ilustración, revolución e independencia.</i>	OA14 - OA 15 - OA16
<i>Formación ciudadana: una nueva concepción de los derechos individuales como fundamento de la política moderna.</i>	OA17 - OA18 - OA19
<i>Sociedad y territorio: la Región en Chile y América.</i>	OA20 - OA21 - OA22

Fuente: Elaboración propia.

1.2 Análisis de la organización curricular.

Para comenzar, como investigadores podemos develar la visión que el MINEDUC posee sobre la Historia y la Geografía ya que la concibe como una línea de tiempo cronológica y progresiva. Esta forma de comprender la Historia posee una carga epistémica eurocentrista ya que coloca un inicio y un fin a estos procesos históricos, los cuales muchas veces no han terminado de cerrar por completo. Esto resulta ser un elemento interesante, ya que en ninguna descripción de los documentos

curriculares elaborados por el MINEDUC se menciona que la Historia debe proyectarse hacia un futuro, lo que niega, en lo teórico, la posibilidad de imaginar y construir otras realidades para las escuelas de nuestro país. Por ejemplo, sería interesante pensar la escuela y el contenido escolar, de una manera holística o integral, donde los contenidos trabajados pudieran dialogar de una manera complementaria y no fragmentada. Al mismo tiempo, en términos geográficos, sería interesante aprovechar los espacios donde se ubican las escuelas y espacio educativos como ejemplos de los procesos históricos y geográficos. También, la incorporación de saberes ancestrales o la historia local, acompañaría de manera dialéctica la relación entre conocer y experiencias presentes en todas las comunidades indígenas presentes en la región.

Otra consideración importante tiene relación con el acento que se pone sobre la historia de Europa. Esto resulta evidente en la organización curricular, ya que en séptimo básico se toma como punto de partida la hominización pero se procede a continuar con el legado del Mundo Antiguo y la Edad Media, posicionando a estas como las civilizaciones que confluyen en la formación de la sociedad americana. Creemos que posicionar a la Historia Europea por sobre la americana nos demuestra el enorme sesgo colonial imperante en las bases curriculares, ya que, si bien al menos un eje de los cuatro se centra en las civilizaciones americanas, es insuficiente, pues, se niegan más de diez siglos de Historia y Territorialidad americana, lo que nos da cuenta de un saber descontextualizado y minimizado con respecto a nuestra región chilena. En el caso de octavo básico sucede algo similar, ya que se aumenta la organización curricular de cuatro a seis ejes manteniendo la superioridad de Europa por sobre América y los demás continentes. Como investigadores consideramos que la organización curricular de octavo reproduce el canon cultural europeo al centrar la Modernidad como un eje que configura el mundo occidental, a través de la Ilustración, la Revolución Francesa y los procesos independentistas latinoamericanos. Estos procesos independentistas pusieron fin al pacto colonial, pero dan comienzo a una nueva forma de dominación neocolonial en la región. Dentro de lo educativo, el plano simbólico tiene una gran importancia, ya sea, por el gran espacio que se le da al contenido europeo y moderno, por sobre las formas de organización en Abya Yala, África y Oceanía. Al tener mayor contenido europeo, en lo simbólico tiende a comprender que los procesos del contenido europeo son más relevantes que los procesos latinoamericanos. El orden y la cantidad del contenido también construyen imaginarios en los/as/es estudiantes.

En cuanto al factor geográfico el MINEDUC declara en el énfasis de su propuesta que el pensamiento geográfico es fundamental para el desarrollo de estudiantes críticos e integrales, pero en la práctica de los diez ejes ordenadores solo dos se ocupan de desarrollar este tipo de pensamiento y se dividen en séptimo y octavo. Para nosotros esto es una enorme dificultad a la hora de generar procesos de aprendizaje-enseñanza contextualizados ya que fuimos claros en declarar que la

Historia de la humanidad se desarrolla sobre el espacio geográfico, por tanto, esta habilidad nos permite pensarnos tanto espacial y temporalmente. Además, debemos considerar que esta progresión de contenidos se comprende de forma lineal por lo que es aún peor considerar la enseñanza de la geografía dentro de los últimos ejes o unidades ya que muchas veces el contenido ni siquiera alcanza a ser observado dada la gran cantidad de objetivos de aprendizaje previos asignados en cada nivel. Esto de algún modo genera en las/los/les estudiantes un “vacío” geográfico que disminuye las posibilidades de acción y de cambio en los diversos contextos territoriales donde habitan. Nos quita la posibilidad de entender, comprender y analizar el porqué de las diferentes dinámicas que se establecen en los territorios y por ende la relación que tenemos con nuestro propio medio.

1.2.1 Sobre los programas de Estudio de 7° y 8° (2016)

Ya hemos mencionado que los diferentes Objetivos de Aprendizaje asociados a cada nivel son construidos a partir de lo expuesto en las Bases Curriculares. En este sentido, los Programas de Estudio de séptimo y octavo Básico son una propuesta del MINEDUC para los establecimientos educativos del país. En la introducción de ambos programas de estudio (2016) se menciona que las Bases curriculares son un referente para aquellos establecimientos que deseen elaborar planes y programas propios, apelando a su autonomía y que es al MINEDUC a quien

le corresponde la tarea de elaborar Programas de Estudio que entreguen una propuesta pedagógica para la implementación de las Bases Curriculares para aquellos establecimientos que no optan por generar programas propios. Estos Programas constituyen un complemento coherente y alineado con las Bases Curriculares y buscan ser una herramienta de apoyo para las y los docentes. (2016, p. 8)

Dentro del mismo documento se define conceptualmente a los Programas de Estudio declarando que estos proponen una organización cronológica de los Objetivos de Aprendizaje de acuerdo al tiempo disponible dentro del año escolar. Dicha organización

es de carácter orientador y, por tanto, las profesoras y los profesores deben modificarla de acuerdo a la realidad de sus estudiantes y de su escuela. (...) En síntesis, estos programas de Estudio se entregan a los establecimientos educacionales cómo un apoyo para llevar a cabo su labor de enseñanza, en el marco de las definiciones de la Ley General de Educación (Ley N°20.370 de 2019 del ministerio de educación). Así, su uso es voluntario, pues dicha ley determina que cada institución escolar puede elaborar sus propios programas en función de los Objetivos de Aprendizaje establecidos en las Bases Curriculares. (2016, p. 9)

A continuación, procederemos a organizar y analizar parte de los Objetivos de Aprendizaje de Séptimo y Octavo Básico, colocando especial énfasis en la enseñanza de la geografía desde una perspectiva decolonial de comprender el espacio. En términos metodológicos utilizaremos tres Objetivos de Aprendizaje por cada unidad.

1.2.2 Programa de Estudio de 7º Básico.

Tabla n° 10: Objetivos de Aprendizaje seleccionados 7mo Básico (129 HP)

Unidad 1	Unidad 2	Unidad 3	Unidad 4
Complejización de las primeras sociedades: de la hominización al surgimiento de las civilizaciones	Civilizaciones que confluyen en la conformación de la cultura americana: La Antigüedad y el canon cultural clásico	Civilizaciones que confluyen en la conformación de la cultura americana: la Edad Media y el nacimiento de la civilización europea	Civilizaciones que confluyen en la conformación de la cultura americana: civilizaciones americanas
OA 21 - OA 22 - OA 23	OA 5 - OA 6 - OA 8	OA 9 - OA 12 - OA19	OA 14 - OA 15 - OA20

Fuente: Elaboración propia.

a. Unidad 1 “Complejización de las primeras sociedades: de la hominización al surgimiento de las civilizaciones”

Tabla n° 11

OA 21	Reconocer procesos de adaptación y transformación que se derivan de la relación entre el ser humano y el medio, e identificar factores que inciden en el asentamiento de las sociedades humanas (por ej. disponibilidad de recursos, cercanía a zonas fértiles, fragilidad del medio ante la acción humana, o la vulnerabilidad de la población ante amenazas del entorno).
OA 22	Reconocer y explicar formas en que la acción humana genera impactos en el medio y formas en las que el medio afecta a la población, y evaluar distintas medidas para propiciar efectos positivos y mitigar efectos negativos sobre ambos
OA 23	Investigar sobre problemáticas medioambientales relacionadas con fenómenos como el calentamiento global, los recursos energéticos, la sobrepoblación, entre otros, y analizar y evaluar su impacto a escala local.

Fuente: Programa de Estudio Séptimo Básico (2016)

Los presentes Objetivos de Aprendizaje poseen una directa relación con el contenido geográfico. Son, según nuestro punto de vista, objetivos de aprendizajes que pueden ser fácilmente contextualizados con las diversas problemáticas medioambientales existentes en nuestro país. El principal problema que

encontramos en estos OA tiene directa relación con las habilidades que se ven implicadas, ya que solo se limita a reconocer y explicar ciertas dinámicas en cuanto a los asentamientos humanos y el impacto que genera nuestra interacción con el medio. No se busca ni se propone un mayor análisis de las diferentes problemáticas medioambientales ni mucho menos se busca proponer nuevas formas de relacionarnos con él. Consideramos que el factor geográfico propuesto por el MINEDUC solo se enfoca en comprender la geografía de una manera superficial, pues, solo nos pide reconocer ciertos elementos que inciden en las dinámicas geográficas. Por otra parte, el OA 23 nos permite situar e investigar problemáticas medioambientales atribuibles al capitalismo y el extractivismo, por lo que consideramos que este Objetivo resulta fundamental para comprender las dinámicas de poder que se dan por los diversos territorios, tal como lo plantea Souto

Geografía enseñar es una cuestión que afecta a los individuos y suele ser decidida en las estructuras del poder administrativo en las cuales existen diferentes y eficaces cauces para que las ideas emanadas en los grupos hegemónicos puedan llegar a las aulas de personas menos poderosas. (2011, p.30)

b. Unidad 2 “Civilizaciones que confluyen en la conformación de la cultura americana: La Antigüedad y el canon cultural clásico”

Tabla n° 12:

OA 5	Caracterizar el mar Mediterráneo como ecúmene y cómo espacio de circulación e intercambio, e inferir cómo sus características geográficas (por ejemplo, clima, relieve, recursos naturales, entre otros) influyeron en el desarrollo de la ciudad-Estado griega y de la república romana
OA 6	Analizar las principales características de la democracia en Atenas, considerando el contraste con otras formas de gobierno del mundo antiguo, y su importancia para el desarrollo de la vida política actual y el reconocimiento de los derechos de los ciudadanos
OA 7	Relacionar las principales características de la civilización romana (derecho, organización burocrática y militar, infraestructura, esclavitud, entre otros) con la extensión territorial de su Imperio la relación con los pueblos conquistados, el proceso de romanización y la posterior expansión del cristianismo.

Fuente: Programa de Estudio Séptimo Básico (2016)

En la segunda unidad de séptimo básico observamos claramente el sesgo eurocentrista del contenido curricular. Esto resulta evidente en el propio título de la unidad, ya que se le atribuye a la Antigüedad y al Mundo Clásico un rol fundamental en la conformación de la cultura americana sin reconocer la violencia epistémica y sistemática que significó para nosotros/as/es como americanos/as/es. Consideramos que la contextualización de estos contenidos se vuelve difícil debido a que no existe un aprendizaje territorial y geográfico sobre Europa, pues, nosotros habitamos y vivimos en otro continente y, por tanto, en otra realidad.

En el OA5 también observamos el sesgo eurocentrista, ya que se pide inferir sobre las características geográficas del mar Mediterráneo y cómo estas influyen en el desarrollo de la ciudad-Estado griega y de la república romana. Como investigadores consideramos que este tipo de aprendizaje geográfico resulta vacío si no conectamos este contenido con una experiencia significativa en el espacio, vale decir que si no hemos visitado Europa difícilmente podremos explicar el componente geográfico que conecta al mar Mediterráneo, por lo que la forma de relacionar el contenido de este último debe ser trabajado a través de mapas y otras herramientas que no necesariamente implican el trabajo del pensamiento geográfico. En este sentido las palabras de Armijo son bastante claras al enunciar que:

La materialidad del pensamiento geográfico se traduce así, en la utilización y construcción de recursos didácticos como los mapas, cartas o gráficos para apoyar procesos de aprendizaje relativos a los contenidos del curso. Cabe preguntarse ¿es esto suficiente para aprender a pensar geográficamente?” (2018, p. 96)

Como investigadores, y respondiendo la pregunta planteada anteriormente por la autora, creemos que esto no es suficiente para desarrollar el pensamiento ya que los mapas aparecen como elementos descontextualizados “ya que se presentan como recursos que no están presentes en su cotidianidad y que no tiene una utilidad práctica más allá de la actividad en sí misma” (Armijo, 2018, p. 94). Podemos asumir, entonces, que la interpretación de mapas y otras herramientas geográficas desglosadas de los OA no necesariamente buscan desarrollar el pensamiento geográfico, puesto que estos recursos se convierten en hitos insignificantes, sin repercusiones, que fácilmente pueden ser olvidados con el paso del tiempo, ya que los objetivos no se ven involucrados en instancias de mayor relevancia pedagógica.

c. Unidad 3 “Civilizaciones que confluyen en la conformación de la cultura americana: la Edad Media y el nacimiento de la civilización europea”

Tabla n° 13:

OA 9	Explicar que la civilización europea se conforma a partir de la fragmentación de la unidad imperial de occidente y la confluencia de las tradiciones grecorromana, judeocristiana, y germana, e identificar a la iglesia católica cómo el elemento que articuló esta síntesis y que legitimó el poder político.
OA 12	Caracterizar algunos rasgos distintivos de la sociedad medieval, cómo la visión cristiana del mundo, el orden estamental, las relaciones de fidelidad, los roles de género, la vida rural y el declive de la vida urbana.
OA 19	Reconocer el valor de la diversidad como una forma de enriquecer culturalmente las sociedades, identificando, a modo de ejemplo, los aportes que las distintas culturas existentes en el mundo antiguo y medieval (árabes, judeocristianos, germanos, eslavos, etc.) hicieron a las sociedades europeas, considerando el lenguaje, la religión y las ciencias, entre otros.

Fuente: Programa de estudio Séptimo Básico (2016)

Tal como venimos viendo, los contenidos de séptimo básico se centran en Europa. Ya en esta unidad nos encontramos con habilidades como explicar, caracterizar y reconocer el rol de la civilización europea y el cristianismo en el periodo de Edad Media. Pensamos que centrar la discusión en la sociedad medieval sin tomar en consideración la simultaneidad de procesos históricos y geográficos es una práctica de la Colonialidad del poder, ya se jerarquizan los contenidos poniendo en la cima de la pirámide el contenido que releva a Europa, donde tampoco se incluyen los procesos que se desencadenan en Asia y África, aun cuando estos poseen una mayor cercanía geográfica con Europa y la Edad Media. Otro punto es que se considera el cristianismo dentro de los objetivos, sin considerar procesos como la Inquisición o la “Guerra Santa”, que presentan fundamentos contradictorios a la moral cristiana.

En cuanto al OA19 creemos que es un buen indicio el valorar la diversidad como forma de enriquecimiento cultural de las sociedades, pero consideramos que esto debe ser ampliado no solo a las culturas del Mundo Antiguo y Medieval, sino que también a sus contemporáneos de América, África, Asia y Oceanía ya que el lenguaje, la religión y las ciencias desarrolladas por pueblos indígenas americanos es tanto o más desarrollada que la vivida en la cultura medieval. Como ejemplo podemos ver las avanzadas matemáticas y el conocimiento astronómico de los pueblos mesoamericanos. También creemos que hablar del “mundo antiguo” y relacionarlo directamente con Europa es un posicionamiento epistémico, segregador y excluyente, ya que según este punto de vista es cómo si en América, Asia, África y Oceanía no existiese antigüedad, como si esta característica fuese inherente a Europa.

d. Unidad 4 “Civilizaciones que confluyen en la conformación de la cultura americana: civilizaciones americanas”

Tabla n° 14:

OA 14	Caracterizar el Imperio inca, y analizar los factores que posibilitaron la dominación y unidad del Imperio (por ejemplo, red de caminos y sistemas de cultivo, organización social, administración, ejercito, mita y yanaconaje, sometimiento de pueblos y lengua oficial, entre otros)
OA 15	Describir las principales características culturales de las civilizaciones maya, azteca e inca (por ejemplo, arte, lengua, tradiciones, relaciones de género, sistemas de medición del tiempo, ritos funerarios y creencias religiosas), e identificar aquellos elementos que persisten hasta el presente
OA 20	Reconocer distintas formas de convivencia y conflicto entre culturas en las civilizaciones estudiadas, y debatir sobre la importancia que tienen el respeto, la tolerancia y las estrategias de resolución pacífica de conflictos, entre otros, para la convivencia entre distintos pueblos y culturas

Fuente: Programa de estudio Séptimo Básico (2016)

Finalmente, en la última unidad de séptimo básico encontramos contenidos relacionados con la Historia y Geografía de nuestra región latinoamericana. Desde nuestro lugar como profesores que investigan el curriculum, estamos en posición de señalar que dejar estos contenidos para la última unidad denota un sesgo político y discriminador hacia las culturas americanas, entendiendo que, muchas veces, dichos contenidos no alcanzan a ser abordados debido a la enorme cantidad de OA previos. En nuestra opinión, este contenido merece ser tratado con anterioridad a lo sucedido en Europa, ya que responden a procesos históricos mucho más antiguos que la misma historia medieval. También es posible declarar que dichos OA nos proporcionan un acercamiento mayor al pensamiento geográfico, considerando que gran parte de lo que hoy contempla nuestro país recibió influencia incaica; por lo tanto, tales OA se convierten en una posibilidad concreta de generar un aprendizaje significativo situado en el tiempo y en el espacio. Aun así, resulta necesario recalcar que en las descripciones de estos OA no es posible identificar el desarrollo de un pensamiento geográfico ya que solo reducen el saber a la caracterización y la descripción de las diferentes civilizaciones indígenas americanas.

Por otro lado, consideramos que el OA 20 nos permite valorar el pensamiento crítico y geográfico a partir del hecho de reconocer que estos pueblos y culturas convivieron y resolvieron sus conflictos de diversos modos tomando en consideración su convivencia en el territorio, lo que posibilita localizarnos espacialmente y traer hasta el presente las relaciones de intercambio cultural que emergen a través del mestizaje y el espacio que habitamos. En este sentido, el sesgo colonial imperante en los programas de estudios no permite asumir una actitud política frente estos objetivos, ya que su intención es la caracterización y descripción de las civilizaciones americanas quitando toda carga que no se entienda en las lógicas eurocentristas.

1.2.3 Programa de Estudio de 8º Básico.

Tabla n° 15: Objetivos de Aprendizaje seleccionados 8vo Básico (129 HP)

Unidad 1	Unidad 2	Unidad 3	Unidad 4
Los inicios de la modernidad: Humanismo, Reforma y choque de dos mundos	Formación de la sociedad americana y de los principales rasgos del Chile colonial	Nuevos principios que configuran el mundo occidental: Ilustración, revolución e independencia.	Sociedad y territorio: la región en Chile
OA 3 - OA 5 - OA 7	OA 11 - OA 12 - OA 13	OA 14 - OA 15 - OA 16	OA 20 - OA 21 - OA 22

Fuente: Elaboración propia.

a. Unidad 1 Los inicios de la modernidad: Humanismo, Reforma y choque de dos mundos

Tabla n° 16

OA 3	Caracterizar el Estado moderno considerando sus principales rasgos, cómo la concentración del poder en la figura del rey, el desarrollo de la burocracia y de un sistema fiscal centralizado, la expansión del territorio, la creación de ejércitos profesionales y el monopolio del comercio internacional, y contrastar con la fragmentación del poder que caracterizó a la edad media.
OA 5	Argumentar por qué la llegada de los europeos a América implicó un enfrentamiento entre culturas, considerando aspectos cómo la profundidad de las diferencias culturales, la magnitud del escenario natural americano, y la desarticulación de la cosmovisión de las sociedades indígenas
OA 7	Analizar y evaluar el impacto de la conquista de América en la cultura europea, considerando la ampliación del mundo conocido, el desafío de representar una nueva realidad y los debates morales relacionados con la condición humana de los indígenas

Fuente: Programa de estudio Octavo Básico (2016)

A partir de esta investigación, consideramos que el contenido curricular propuesto para octavo básico reafirma la condición eurocéntrica y colonial de los objetivos de aprendizaje, esto debido a que

la colonialidad es un fenómeno histórico muy complejo que opera a través de una manifestación de jerarquías (raciales, territoriales y epistémicas) que permiten la reproducción del patrón de dominación. Así el conocimiento, las experiencias y las formas de vida son interpretadas a la luz de esa dominación. Por otra parte, esas jerarquías naturalizadas se conforman a partir de la voz de quienes detentan el poder (en términos políticos, económicos o socio-culturales) y en distintas escalas (Nacionales, regionales, locales). (Blanc y García, 2016, p. 145)

Así, desde una mirada decolonial podemos sentenciar que estos objetivos tienden a posicionar a Europa por sobre el resto, cuestión que vemos, por ejemplo, en el título de la unidad y que centra la discusión en el proyecto de la Modernidad sin considerar el impacto que tuvo -y que aún tiene- este proyecto para quienes habitamos el territorio americano. Observamos también que en el OA 3 se espera llegar a una caracterización del Estado moderno, para así contrastarlo con la fragmentación de la Edad Media. Esto corresponde a una actividad profundamente mecánica ya que no implica tomar un posicionamiento frente a las consecuencias y actos que implicó el proyecto de la modernidad.

Por otro lado, el OA7 nos demuestra el profundo carácter colonial del programa de estudio, ya que señala que se debe analizar y evaluar el impacto de la “conquista de América en la cultura europea” asumiendo que fueron los europeos quienes

mayormente sufrieron este impacto al ampliar el mundo conocido y encontrarse con otros/as/es a quienes ni siquiera consideraban humanos. Para nosotros este acto responde a las lógicas de la colonialidad, ya que no se hace ninguna mención al exterminio y etnocidio que sufrieron las poblaciones indígenas de Abya yala.

En cuanto al OA5 valoramos el hecho de que las/les/los estudiantes deban ser capaces de argumentar el impacto que significó la llegada del europeo a América. Aquí podemos asumir un mayor desarrollo del pensamiento geográfico, ya que al vivir en el continente invadido nos permite conectar directamente con las experiencias y sentires de nuestros estudiantes. También nos resulta llamativo que recién en este nivel, por primera vez se plantee un OA que utilice la herramienta de la argumentación para poder cumplir con el objetivo. Creemos que esta habilidad debe ser tomada en cuenta en mucho otros OA y debiese estar por sobre otras habilidades más básicas como lo son la descripción y la caracterización, ya que nos permite que las/los/les estudiantes expresen sus puntos de vista rompiendo con la visión unidireccional que posee el MINEDUC sobre la enseñanza de la Historia y la geografía.

b. Unidad 2 Formación de la sociedad americana y de los principales rasgos del Chile colonial

Tabla n° 17

OA 11	Analizar el proceso de formación de la sociedad colonial americana considerando elementos como la evangelización, la esclavitud y otras formas de trabajo no remunerado (por ejemplo, encomienda y mita), los roles de género, la transculturación, el mestizaje, la sociedad de castas, entre otros.
OA 12	Analizar y evaluar las formas de convivencia y los tipos de conflicto que surgen entre españoles, mestizos y mapuche como resultado del fracaso de la conquista de Arauco, y relacionar con el consiguiente desarrollo de una sociedad de frontera durante la Colonia en Chile
OA 13	Analizar el rol de la hacienda en la conformación de los principales rasgos de Chile colonial, y reconocer la proyección de estos elementos en los siglos XIX y XX

Fuente: Programa de estudio Octavo Básico (2016)

En esta unidad podemos ver y discutir en plenitud las consecuencias que tuvo la colonización de América. Por un lado, se debe analizar el proceso de formación de la sociedad colonial en aspectos como la evangelización, la esclavitud, la transculturación y el mestizaje, pero es importante señalar que en estos OA no se explicita que todas estas características surgen a partir de la violencia y sometimiento ejercido por el europeo. Creemos que es fundamental que, tanto las bases curriculares como los programas de estudios, sean enfáticos en asumir que la “conquista de América” (como se le define en algunos OA) es un proceso tremendamente doloroso y complejo, puesto que significó el mayor genocidio y etnocidio en la historia de la humanidad. Debemos ser claros que dichos crímenes

de lesa humanidad no prescriben, por lo que en nuestra región latinoamericana ha reinado la impunidad con respecto a la figura del invasor europeo quien no reconoce tales aberraciones ni mucho menos se han inclinado por pedir perdón por las atrocidades cometidas. Esto se observa en la fiesta nacional de España, ya que cada 12 de octubre el país ibérico celebra la expansión de su cultura fuera de los límites europeos sin importar el daño cometido en nuestra región latinoamericana.

Consideramos también que ninguno de estos OA pone en el centro la figura del indígena como sujeto histórico, sino que se minimiza frente a la relación con los españoles. En este sentido el OA12 nos pide como objetivo analizar y evaluar las diferentes formas de convivencia entre españoles, mapuche y mestizos en la sociedad de frontera de la época, pero lo descontextualiza ya que esta convivencia se sigue dando hasta nuestros días.

En cuanto al OA13, este nos indica que el foco de la discusión se centra en el rol de la hacienda como eje que construye gran parte de la herencia y rasgos del Chile colonial. Desde nuestra perspectiva, el desarrollo de la hacienda no es una herencia, sino más bien una imposición y un sometimiento a las lógicas colonizadoras. También nos parece llamativo que se proyecte esta herencia a los siglos XIX y XX, excluyendo el siglo XXI, ya que como bien se menciona en el marco teórico con los procesos independentistas y la ruptura del pacto colonial muta hacia nuevas formas de sometimiento.

Finalmente, creemos que a estos Objetivos de Aprendizaje se les niega el desarrollo del pensamiento geográfico ya que no se puede inferir de forma textual el pensar geográficamente, sobre todo porque dichas prácticas de la hacienda se desarrollaron sobre el mismo territorio que hoy habitamos. Creemos que se le debe dar una mayor relevancia a los procesos extractivistas que se dieron en la época y que tristemente aún siguen dándose. Esto también se puede plantear desde un contenido geográfico en diálogo con lo histórico, planteando una relevancia mayor en el contenido geográfico, pues es escaso y no se trabaja de manera focalizada en casi ningún objetivo de aprendizaje. Las prácticas extractivistas o de despojo, son prácticas de poder y son trabajadas desde la Geografía, y sería interesante plantearlo desde una óptica espacial y temporal.

Al mismo tiempo, consideramos fundamental el desarrollo del mestizaje como un Objetivo que debiese ser propuesto por el MINEDUC, ya que gran parte de nuestra Historia y Geografía se ha dado a partir de este intercambio cultural forzado de América con Europa.

c. Unidad 3 Nuevos principios que configuran el mundo occidental: Ilustración, revolución e independencia.

Tabla n° 18:

OA 14	Caracterizar la Ilustración como corriente de pensamiento basada en la razón, considerando sus principales ideas, tales como el ordenamiento constitucional, la separación y el equilibrio de poderes del Estado, los principios de libertad, igualdad y soberanía popular y la secularización, y fundamentar su rol en la crítica al absolutismo y en la promoción del ideario republicano
OA 15	Analizar cómo las ideas ilustradas se manifestaron en los procesos revolucionarios de fines del siglo XVIII y comienzos del siglo XIX, considerando la independencia de Estados Unidos, la revolución francesa y las independencias de las colonias españolas en Latinoamérica
OA 16	Explicar la independencia de las colonias hispanoamericanas cómo un proceso continental, marcado por la crisis del sistema colonial, la apropiación de las ideas ilustradas y la opción por el modelo republicano, y analizar en este marco el proceso de Independencia de Chile.

Fuente: Programa de estudio Octavo Básico (2016)

La tercera unidad de Octavo Básico se desarrolla a partir de la occidentalización del mundo de la mano del proyecto Moderno y la Ilustración como forma de pensamiento. Nuevamente, observamos que las habilidades a trabajar en la unidad se enfocan en la caracterización, el análisis y la explicación de las ideas ilustradas con la finalidad de dar a entender a nuestros/as/es estudiantes que el legado civilizador europeo decantó en los procesos emancipatorios latinoamericanos. Ya hemos mencionado que el surgimiento de los Estados Nacionales da paso a una nueva forma de colonización, esta vez a una escala global bajo la figura del proyecto modernizador.

El OA 15 se centra en las ideas ilustradas manifestadas en la independencia de Estados Unidos, la Revolución Francesa y las independencias de las colonias españolas en América. En este sentido, asumimos que fueron estas ideas las que produjeron un terremoto de incertidumbre en la región, pero el foco siempre se centra en EEUU y Europa, relegando al último lugar a los países americanos. En este caso consideramos que también se descontextualiza debido a que podría alzarse otro tipo de contenido como la revolución haitiana, por ejemplo, la cual es una revolución decolonial ya que se proclama como la primera república negra independiente del mundo en 1804. Creemos que este tipo de contenido debería ser impartido en las salas de clases y debiera ser parte de un OA pensado por el MINEDUC, ya que hoy en día nuestro país mantiene una relación de cercanía con la historia haitiana, gracias a su enorme comunidad residente en Chile. Esto potenciaría la multiculturalidad en el aula y nos ayudaría a pensarnos de mejor forma en el aspecto geográfico. Ya que le otorga a las/los/les estudiantes la

posibilidad de comprender la simultaneidad de eventos históricos y geográficos a partir de dinámicas que se siguen expresando en nuestro presente.

En cuanto al OA 16, este nos habla de la ruptura del pacto colonial y la crisis de gobernabilidad en la región. Pone como eje central la “apropiación de las ideas ilustradas y la opción por el modelo republicano” en el caso chileno, asumiendo que las elites criollas toman como suyas las ideas de otros, sin siquiera cuestionar o plantearse otras posibilidades.

d. Unidad 4 Sociedad y territorio: la región en Chile

Tabla n° 19:

OA 20	Explicar los criterios que definen una región, considerando factores físicos y humanos que la constituyen (por ejemplo, vegetación, suelo, clima, lengua común, religión, historia, entre otros), y dar ejemplos de distintos de regiones en Chile y en América (culturales, geográficas, económicas, político -administrativas, etc.)
OA 21	Analizar y evaluar problemáticas asociadas a la región en Chile - como los grados de conexión y de aislamiento (considerando redes de transporte y comunicaciones, accesos a bienes, servicios e información, entre otros), índices demográficos y migración - y su impacto en diversos ámbitos (mercado laboral, servicios de salud, relación campo-ciudad y centro-periferia, entre otros).
OA 22	Aplicar el concepto de desarrollo para analizar diversos aspectos de las regiones en Chile, considerando el índice de desarrollo humano; la diversidad productiva, de intercambio y de consumo; las ventajas comparativas; la inserción en los mercados internacionales, y el desarrollo sustentable.

Fuente: Programa de estudio Octavo Básico (2016)

En esta unidad es posible observar cómo el orden cronológico de los programas de estudio nuevamente deja el componente geográfico en el último lugar. Según nuestra apreciación, este contenido debe ser visto en mayor profundidad ya que nos permite agudizar nuestro pensamiento geográfico a través de la Región como una categoría de análisis geográfico que nos permitirá comprender de mejor manera la distribución las dinámicas históricas y territoriales del mundo.

Desde nuestra perspectiva, estos Objetivos de Aprendizaje nos permitirían vincular directamente las experiencias del estudiantado con los contenidos geográficos, ya que ellas/es/os habitan un territorio dinámico y pueden hablar a partir de su propia convivencia con el espacio. El principal inconveniente que encontramos en estos OA es la manera en la que el MINEDUC entiende la categoría de Región. Para este organismo, como bien expresa el OA 20, el espacio geográfico considera diferentes factores físicos y humanos que la constituyen en lógicas medibles y cuantificables. Esto lo vemos ya que se centra en saber sobre la vegetación, el clima y el suelo de las diversas regiones de Chile y América, lo que no necesariamente significa el

desarrollo de un pensamiento geográfico. En este sentido consideramos que el MINEDUC opta por posicionar a la Región en lógicas positivistas puesto que en el OA 22 utilizan los índices de desarrollo humano, la diversidad productiva y el intercambio aplicado al concepto de desarrollo. En este sentido Hiernaux sostiene que

Objetivizar la región como lo harán los geógrafos cuantitativistas permite, en forma por lo demás cómoda, transformar la complejidad de las relaciones intra e interregionales, en un conjunto de variables a su turno identificables por indicadores medibles. (1995, p. 35)

Así, como bien refleja el autor las dinámicas e interacciones que se dan en la región, que no es más que un recorte en el espacio geográfico, son minimizadas frente a la matematización y medición del espacio geográfico. De este modo, el espacio geográfico “se constituyó en un plano geométrico mientras que la región devino de un recorte oportuno, justificado por el enfoque del autor, pero de ninguna manera un sujeto del cual se estudia el comportamiento” (Hiernaux, 1995, p. 35).

1.3 Síntesis reflexiva de ambos programas de Estudio

Como bien se ha visto, la gran mayoría de las unidades propuestas en los Programas de Séptimo y Octavo Básico, por no decir todas, poseen un enorme sesgo colonial. Esto se evidencia en la cantidad de Horas pedagógicas (HP) destinadas a cada unidad. Por ejemplo, en séptimo básico, de las 129 Hp repartidas en las 4 unidades, solo 30 HP son destinadas a las civilizaciones americanas, mientras que un poco más de 36 HP se centran en Grecia, Roma y Edad Media. El resto se centra en el proceso de Hominización (36 HP) de las cuales podemos desprender un par de OA relacionados con el aspecto geográfico. En cuanto a las 129 HP de Octavo, al menos 68 HP se dividen entre la modernidad y la Ilustración, mientras que el periodo Colonial se divide en 34 HP, pero como vimos gran parte de este contenido se posiciona desde la vereda del español. Por otra parte, el contenido geográfico representa solamente un total de 27 HP.

En conclusión, podemos observar que los programas de Estudio de séptimo y octavo básico mantienen una mirada colonial que también niega la posibilidad de generar un “pensamiento Geográfico” aunque este se encuentre declarado en el énfasis de la propuesta. De esta forma, al revisar el programa, la geografía diseñada para séptimo y octavo básico aparece como una disciplina fragmentada y relegada a solo una unidad por nivel. Además, las herramientas propias de la geografía se asimilan a las destrezas comunes tales como la observación, la reflexión y la descripción, negando la posibilidad de proponer nuevas formas de comprender el espacio geográfico, ya que esto muchas veces se reduce a la localización de mapas y lugares afines al contenido. También podemos observar que existen ciertos vacíos con respecto a las herramientas geográficas ya que no se definen ni explican. En este sentido el pensamiento geográfico es trasladado hacia objetivos de

aprendizajes que denotan la poca consideración que se les da a las experiencias del estudiantado en el espacio geográfico.

Como futuros docentes nos resulta más que necesario dar una nueva lectura a los contenidos diseñados por el MINEDUC a través de sus Programas de Estudios, ya que, si bien estos nos dan la posibilidad de flexibilizar y contextualizar el contenido para los diferentes cursos, la enorme cantidad de Objetivos de Aprendizajes hacen que en la práctica este se vuelva sumamente complicado, porque también se quita el componente emergente del currículum escolar. Souto (2011, p. 30) fue claro en declarar en cuanto al currículum que “La mayoría del profesorado (...) tiene poco tiempo para debatir y pensar cómo llegan hasta las puertas de sus aulas los contenidos educativos”, por lo que urge mirar críticamente los programas de estudio para poder planificar de forma contextualizada los contenidos y Objetivos de Aprendizaje en Séptimo y Octavo Básico.

1.4 Resultados de las entrevistas

Como establecimos en el marco metodológico, las entrevistas realizadas contemplan la experiencia de dos profesores que han ejercido en Vallenar y Copiapó, por una parte, y Puchuncaví, por la otra. Ambos profesores dieron esbozos de lo que significa realizar clases en espacios en conflicto, ya sea por la devastación de esos espacios por parte de grandes empresas, procesos de gentrificación, y/o condiciones sociales precarizadas producto de la centralización de los colegios de Chile.

Las entrevistas y los análisis fueron formuladas en base a tres dimensiones: Una diagnóstica, una evaluativa y una valórica-política (Ver punto 4.2 del marco metodológico). Estas dimensiones señaladas, intentan dar un orden y progresión a las preguntas que se le hace a cada profesor, con la intención de profundizar en la práctica docente.

1.4.1 Profesor 1 (Copiapó-Vallenar)

El primer caso corresponde al profesor 1 quien vivió y fue profesor en Copiapó y Vallenar. Ambos colegios particulares subvencionados. Egresado de Pedagogía en Historia en la Universidad de La Serena. Con más de 5 años de experiencia.

a. Dimensión diagnóstica

Lo primero que destaca el profesor es que existe un vínculo muy estrecho entre el aprendizaje geográfico con el espacio en donde viven. Señala que, a pesar de que existe un aprendizaje geográfico, parte de la experiencia de habitar ese territorio, es básico e instintivo, sin cuestionar las prácticas extractivistas o contaminantes que existe:

Es una ciudad que, por lo menos para los que hemos tenido la suerte de estar ahí -yo digo la suerte, porque muchos dicen que Copiapó es muy feo-, me entregó muy buenos años y la posibilidad de aprender un montón. El conocimiento geográfico es muy latente. O sea, el impacto de la geografía en el copiapino es muy cuática. (..) eran conversaciones súper habituales con los niños, conversábamos sobre el cambio en el uso del suelo. El colegio estaba ubicado en una zona donde hace 15 años era agrícola y actualmente está completamente urbanizada. La pérdida de la capacidad productiva alimentaria. Yo sentí que, en algún rato, que había una necesidad de ellos por entender mejor. Si bien es cierto estaban fuertemente impactados por lo geográfico, lo entendían poco.

Al mismo tiempo, describe al espacio como rico en términos Geográficos. Lo reseña como un espacio donde antes se desarrolló la agricultura, pero que durante el último tiempo se ha urbanizado. El profesor menciona el aluvión sucedido el 2015 producto de los temporales. En aquel episodio, gran cantidad de hogares perdieron todo o se inundaron. Continúa explicando que, debido a la mala planificación de la ciudad, y a las malas prácticas geográficas, ocurrió de ese modo. También destaca lo fértil del Valle de Copiapó en los procesos previos y durante la colonización. El cambio de esta fertilidad de la tierra a diferencia de como se ve hoy, se le otorga a lo maltratada que está esta. El análisis que desarrolla el profesor es que la Geografía logra plasmar la Historia de manera más concreta, donde el aprendizaje histórico es más visible desde el aprendizaje geográfico. De manera paralela, hace alusión a la importancia histórica que tiene el territorio, ya sea porque en ese valle habitaron pueblos indígenas del norte como los Incas, y que fue uno de los primeros territorios donde se asentaron los españoles en la primera etapa de colonización de lo que hoy llamamos Chile:

Copiapó o Copayapu era un asentamiento prehispánico milenario que fue dominado por los incas poco antes de la llegada de los españoles. Por estos parajes pasó la expedición de Diego de Almagro y años después, por ser este el primer territorio habitado de la conquista a él confiada, Pedro de Valdivia tomó posesión del valle en nombre del rey de España. El año 1549, después de una rebelión indígena, donde fue ahorcado Juan Bohón, encomendero del "valle de la posesión", como le llamó Valdivia, los españoles enviaron una expedición a cargo del capitán Francisco de Aguirre, quien además de pacificar la región, heredó la encomienda del malogrado Bohón". (Memoria Chilena, 2020)

El docente continúa refiriéndose a la experiencia con sus estudiantes, *"sí, logramos que los cabros aprendieran y aprendieron harto y yo creo que eso se debió en gran medida a que estos niños tuvieron acceso a eso, o sea, entender, no solamente desde la historia, sino desde vincularlo con la geografía y darle praxis al conocimiento. Y esa cuestión fue super bacán. Lograron, de verdad, entender que estaban en un territorio devastado, pero no por el aluvión, el aluvión era producto de decisiones humanas que habían impactado en su modo en realidad habían quedado pa' la caga porque había poca planificación y poco conocimiento*

geográfico. Y ahí dijeron “sí, esta wea es super importante” y se motivaron varios con la cuestión y fue super interesante”.

El profesor caracteriza la zona, entre ese cambio de lo rural a lo urbano. Plantea que existe una perspectiva social de la población que busca y le acomoda esa forma de organización espacial. Es crítico al mencionarlo porque, explica que producto de esta forma de pensar hay mayores asentamientos de minerías que usufructúan el agua del territorio, dejando a la población más empobrecida sin acceso al agua potable.

La relación que establece entre el currículum y la práctica docente es cercana pero siempre el rol del profesor predomina por sobre los planes y programas del ministerio. Si bien realiza las planificaciones, considera que la realidad es cambiante dentro del aula y siempre habrá modificaciones o sucesos que no estarán sujetos al documento estatal. Le da prioridad al contenido que él considera necesario para los/las/es estudiantes. Frente a colegios que, con escasos recursos, la necesidad personal y emocional se vuelve más importante que lo que se plantea desde el Ministerio de Educación. Les da prioridad a las necesidades emocionales por sobre el contenido curricular.

Respecto a la Geografía, considera que es muy poco el espacio que se le da a la disciplina. Uno de los mejores para estudiar geografía es Chile y es una irresponsabilidad no tener mayor cantidad de horas. Dentro de las horas de formación ciudadana desarrollaba contenidos geográficos donde se tensionan conflictos como el de Pascua Lama. Una de las mayores discusiones que existían en ese proceso tenía relación con la dicotomía entre la posibilidad de trabajo o la conservación de la naturaleza.

b. Dimensión evaluativa

Para comenzar con esta dimensión, el profesor plantea una relación personal compleja con la Geografía. Debido a que, primero, es poco atractiva para muchos/as/es estudiantes, puesto que en ocasiones es poco comprensible. Pero también, plantea la poca profundidad que se le da a nivel curricular.

En la descripción del conflicto de Freirina y Huasco describe que la Geografía es fundamental para comprender los fenómenos sociales y de movilización. En el territorio donde trabaja, y en el norte en general, explica la falta de disponibilidad de agua potable, a pesar de que existe gran cantidad de agua. Nos cuenta que existe monopolización del recurso hídrico debido al monocultivo de la parra. Existen compras de uso de agua, por una persona administradora de las parras para la producción de vino y otros. Donde había agua y diversidad de vegetación y fauna, ya no hay. Al mismo tiempo, este fenómeno ha generado desplazamiento de población. Existen problemas de planificación geográfica y compra monopólica de terrenos.

La relación entre la Geografía y los conflictos territoriales tiene que ver con el conocimiento del territorio. Y en ese aprendizaje está la visibilización de los conflictos: *Sin comprender Geografía no se puede comprender qué pasa*. Menciona también que, al haber mayor conocimiento geográfico, los/as/es pobladores se apropiarían emocionalmente del espacio y, por lo tanto, estarían más dispuestos a defenderlos de los conflictos mencionados.

El rol de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales es clave para entender los conflictos medioambientales. Pero acota que existe un muy bajo interés de los/as/es estudiantes en aprender Historia a diferencia de otras asignaturas como las matemáticas. La Geografía viene a ser relevante en el diálogo con la Historia, respecto a futuros trabajos, por ejemplo, en profesiones como la Agronomía. La Historia es peligrosa, pues da herramientas para la emancipación individual y colectiva. Por esa razón, se explica la disminución curricular de las horas de Historia en los planes y programas del Ministerio de Educación.

El contexto es fundamental para realizar clases. Sin contexto no hay aprendizaje, es necesario conocerlo para conocer a tus estudiantes para que exista aprendizaje. La adecuación y la mantención de la esencia como profesor es necesario para el proceso de conocerse con los/as/es estudiantes. Hay códigos en la sala y hay que respetarlos.

c. Dimensión valórica-política

El profesorado no es un actor importante en la transformación de los problemas territoriales, nos señala el profesor 1. También menciona que hay muchos/as/es profesores que desvalorizan a los/as/es estudiantes y que están cooptados/as/es por las cúpulas políticas del colegio de profesores, o que son de derecha. Eso hace que los/as/es estudiantes vean al profesor como enemigo. Las transformaciones son por las individualidades y los vínculos de estas con otros agentes. Hay un interés económico en los profesores y eso es necesario cambiarlo. Además, el profesor tiene un tiempo de caducidad y es necesario saber dejar de ejercer la pedagogía, pues pierde la conexión con los nuevos conocimientos. El profesor tiene que cumplir un tiempo en la sala y tienen que venir nuevos profesores jóvenes más cercanos con lo que se produce en la universidad. Hay profesores que son dañinos en la sala y que muchas veces dicen cosas hirientes en procesos de formación de los estudiantes:

Los profes valemos callampa, así, los profes somos la peor mierda que puede haber... somos terriblemente egocéntricos, que en el profesorado es una wea super fome que se mueve por pura plata, por razones gremiales, para que hablar del colegio de profes y toda esa wea que es terrible, entonces claro, yo no tengo mucha esperanza en los profes... En general... además que hay caleta de profes fachos, profes arribistas, hay cacha de profes que miran a los cabros como cualquier wea, que los valorizan super poco, entonces... para mí al ¿profe como un instrumento de

cambio? No compro mucho el rollo, creo más en las individualidades, es que es un trabajo conjunto... si el profe es capaz de vincularse con otras áreas y de salir de la comodidad de la clase, recién, quizás, empecemos a ver un factor decisivo. Salir y hacer una clase en la calle cuando se necesite, entregar el conocimiento en otros contextos que no sean la escuela, porque el profe si no le pagan no hace la clase, entonces... no me wei sí ¿qué tan bacán es el profe? no compro mucho el tema del ¿profe Dios que es bakan de por sí? no, no me lo creo mucho, sí pa que le compre a un profe que sea bacán, tiene que demostrar que es capaz de hacer otras cosas. Entonces, sí, capaz que seamos algo, un factor de algo... hay cache de profes pacos, delatores que crean vínculos de confianza con los cabros para después sapearlos, entonces no. Eso genera una brecha y fisura entre nosotros como profe con los cabros muy difícil de salvar. Los niños nos ven como enemigos.

En este sentido, el profesor plantea una molestia con el gremio de profesores, que no se vinculan con sus estudiantes de manera respetuosa, o no plantean nuevas formas de cambio en términos escolares. Al mismo tiempo, existe un agobio laboral, el que no permite que profesores logren organizarse para mejores condiciones laborales, educativas o que mejoren la calidad en las aulas, ya sea con nuevos materiales o tiempo para planificar de mejor manera las actividades. Es entendible, la reflexión del profesor 1, pues desde nuestras experiencias como estudiantes, nos hemos topado con una gran cantidad de profesores autoritarios que vienen de las escuelas epistémicas de la escuela tradicional del premio y castigo. O también con profesores/as/ decepcionados/as/es del sistema escolar, desarrollando su trabajo de manera mecánica, ya sin mucho entusiasmo o ganas de innovar en el aula, debido al cansancio o al desgaste que implica realizar clases de manera cotidiana.

Hay una gran cantidad de profesores comprometidos/as/es con las organizaciones socioambientales. Pero son pocos/as/es en comparación con la cantidad de profesores/as/es existentes. Muchos/as/es de estos/as/es lo hacen por un tema estético. El rol del profesorado debería vincularse con su medio y territorio. Es necesario retomar el vínculo social de la Escuela, pues esta tiene un carácter carcelario y de represión:

De lo que conozco, apreciación muy personal, no sé cómo será en otros lados, pero hablo de lo que me ha tocado conocer, entonces, sí de lo que yo veo acá, es que hay hartos profes bien buenos y profes buenos compañeros, bien comprometidos que ayudan en el movimiento socioambiental del Huasco, Huasco por la vida y mucho profe que va y da mucho de su tiempo desinteresadamente...Pero creo que son los menos, entonces, hay otros que la hacen pa la foto porque es bonito, socialmente rentable hoy día estar de parte del medioambiente y es como bien progre la wea. Debería haber más vinculación, debería haber un...creo que una pega súper pendiente nuestra es entender lo que se logra en la sala. Extensión del conocimiento liceano o secundario...sacarlo un poco de la sala, vincularse un poco más con la comunidad.

El profesor señala la necesidad del vínculo entre profesorado y su comunidad, entendiendo la relevancia de la práctica pedagógica, pero al mismo tiempo, piensa que muchos/as/es lo hacen por un tema estético. Piensa que el verdadero cambio existirá cuando como docentes nos involucremos con nuestras comunidades y seamos parte de las transformaciones sociales.

1.4.2 Profesora 2 (Puchuncaví)

La segunda profesora, es una docente de la escuela que se encuentra en la Quinta Región de Valparaíso, en la comuna de Puchuncaví. Sus niveles de enseñanza son educación parvularia y educación general básica. La escuela está ubicada cercana a dos bahías muy grandes: Puchuncaví y Quintero. La segunda, que lleva el mismo nombre que su comuna, tiene una data y poblamiento en masa desde mediados del siglo XX, pero como bahía desde el proceso de colonia y construcción del Estado nacional chileno.

a. Dimensión diagnóstica

En un principio, la educación estaba orientada a las clases más altas que comenzaron a vivir en el sector, señala la profesora:

(...) es una de las escuelas más antiguas de la región, tenemos un reconocimiento a nivel nacional por completar más de 100 años de antigüedad. La localidad es una zona que fue poblada desde muy tempranamente por estar cerca de una desembocadura de un estero, por tener una playa y estar cercana a una bahía gigante que ha servido desde que yo tengo uso de razón como un sitio de guarda para barcos. Quintero también data de mucha antigüedad en poblamiento, por lo tanto, es una zona donde la educación, que primero fue informal a partir de personas de clase alta, los dueños de los fundos de esa época, la parte femenina, las damas... se dedicaban a instruir a los hijos de los inquilinos y los vecinos, así fue como se organizó la primera casa donde se realizaba la formación. (Profesora 2)

El establecimiento fue pionero en el proyecto educativo; se vinculó directamente con las industrias que llegaron durante la década del 60. El anhelado proceso industrial que se llevaba en la zona, también se vinculó de forma directa con los habitantes y llenó de esperanza al territorio, principalmente, por la esperanza de trabajo y ascenso social. El daño medioambiental no estaba considerado en el proceso productivo:

Ellos se sentían muy identificados con la zona en la que viven, entonces, cuando llegaron las industrias en la década de los 60´ primero fue una época donde esos vecinos eran amigos. Eran una fuente laboral que iba a llevar progreso a la zona. Primero se instaló ENAMI que ahora se llama CODELCO a muy pocos metros de

la localización de la escuela. Está a menos de un kilómetro. Con el pasar de los años, en vista de que el daño, la erosión, el daño ambiental, no se dimensionaba en esas épocas como algo importante de comentar... empezaron a aparecer las enfermedades... la población también aumentó producto del trabajo que generó la instalación de esas industrias (Profesora 2)

Entre las décadas del 80 y 90, comenzaría un nuevo proceso donde empiezan los primeros resquemores frente a las industrias instaladas debido a que se visibilizan enfermedades producto de la contaminación emanada por la industria local. Al ser bahías, más industrias se incorporaron al territorio, llegando a un total entre 26 y 27 espacios productivos. Existían miedo que, al denunciar las graves enfermedades, y a la posibilidad que se fueran las industrias, esto generará despidos masivos de trabajadores. La escuela al estar tan cerca del centro industrial siempre se vio vinculada y afectada con lo que estaba sucediendo ahí. Desde estas industrias, se levantaron cursos de educación medioambiental para remediar, de alguna manera, lo contaminado que estaba el territorio. En este proceso se levantaron iniciativas como las aldeas ambientales y la política del buen vecino, siempre vinculado con el establecimiento.

Entre el 90 y el 2000 las industrias propusieron e impulsaron la formación técnico profesional en la comuna, donde solo existían liceos científico-humanista. Los dos liceos de Puchuncaví se transformaron en técnicos profesionales, enfocados en la industria local y el turismo.

El 2011, luego de un episodio de negligencia de las industrias¹⁹, sumado a las condiciones medioambientales, se genera el primer gran episodio de intoxicación en Puchuncaví. Hubo más de 50 personas intoxicadas entre estudiantes y profesores. En ese momento se cierra la escuela, para realizar un estudio del cual no se publicó nunca. Con ese episodio, se presentó una demanda, por parte de la comunidad y se ganó frente a CODELCO. Desde aquí se intentó frenar las emanaciones de materiales de desecho que circulan en el aire y en las napas subterráneas, poniéndoles ciertas restricciones a las industrias. Posteriormente, se mueve la escuela 2 Kilómetros del lugar donde estaba asentada.

En este establecimiento, el proyecto educativo considera relevante la disciplina histórica y se vincula con ciencias. Buscando incorporar el trabajo interdisciplinar, el contenido de Geografía se traslada a Ciencias Naturales. En Formación Ciudadana se trabajan contenidos de Historia y valores para la vida; uno de los valores que resalta, es el respeto al medioambiente, desde un enfoque propositivo y no reactivo. Al mismo tiempo, existe una estrategia histórica que es no olvidar el

¹⁹<https://www.elmostrador.cl/noticias/pais/2011/11/24/emanaciones-vuelven-a-intoxicar-a-estudiantes-y-profesores-de-la-escuela-la-greda/>

conflicto con las industrias y plantearlo como una línea central del proyecto educativo y los planes y programas del ministerio:

Aprovechamos la unión y la trabajamos con formación ciudadana, allí se trabajan objetivos curriculares de la historia y actitudes y habilidades para la vida. El respeto a la diversidad y el medio ambiente. Por ejemplo, nosotros no tenemos alcantarillado en la escuela, tenemos una planta de tratamiento que debe mantenerse, tenemos agua potable rural, entonces, tenemos que cuidar mucho el agua y revisar nuestras prácticas de respeto en nuestro pequeño entorno. (Profesora 2)

La disminución de las clases de Historia y todo lo que significa, han agudizado el conflicto, negándoles habilidades a estudiantes que podrían permitir análisis críticos de la realidad. En este ámbito, también se quitan aprendizajes significativos en el plano de la enseñanza de la Geografía. Esta última disciplina, se hace necesaria, pues cuestiona el presente, la construcción de este, y proyecta y conecta con la sociedad que queremos.

En la escuela se plantean a Geografía como un conocimiento transversal en el currículum, en pequeñas subunidades. Una de ellas, se denomina “Valora tu localidad”, donde se enseñan las estructuras regionales, las formas de organización, se le da valor y se presentan las potencialidades y debilidades del espacio que habitan:

¿Cómo lo trabajamos? En primer lugar, valora tu localidad, que ellos conozcan lo administrativo, que sepan lo que es una comuna, una provincia, quien la gobierna. Se trata de hacer un recorrido por las localidades, valorizar, saber porque la quieres, cual es la problemática de la localidad y como la solucionan ellos desde su forma de pensar y sentir. Siempre está la luz en el tema. Tú ves un dibujo de un niño y está la chimenea de CODELCO, entonces es el emblema o la conciencia de que tenemos un conflicto medioambiental ahí y está en el ADN. (Profesora 2).

b. Dimensión evaluativa

En esta escuela se plantearon diferentes formas y prácticas para disminuir la contaminación o, por lo menos, prácticas formativas que tenían un enfoque medioambientalista: Talleres de huerto, de compost y de reciclaje, fueron pioneros en el proyecto educativo.

Profesores organizados/as/es después del cambio de espacio donde habitaban, plantearon formas de no olvidar lo que había sucedido con las personas enfermas producto de la contaminación. Un grupo de profesores/as/es de la escuela levantó una iniciativa de recuperación de la historia local, que fuera también parte la historia de la escuela y, por lo mismo, del proyecto educativo, siempre vinculándose con la

comunidad. Con esto se levantaron dos sellos para la nueva escuela: artístico y medioambiental.

Hay dos maneras transversales de involucrar el conflicto medioambiental con el contenido geográfico, uno enlazado a fechas importantes que se conmemoran y a actividades y proyectos emanados de las relaciones con la comunidad. Por una parte, está el “Club de huerto escolar”, y, por otra, hay una red ciencias comunales, impulsadas por la Universidad de Valparaíso, donde se trabaja la importancia de Geositios, donde aparece Quirilluca, Los Conchales y donde existen fósiles de ballenas en Maitenes.

El espacio Geográfico, viene a ser una nueva oportunidad para el aprendizaje para la escuela. El vínculo es in situ, y la Geografía es parte del aprendizaje cotidiano de los estudiantes del establecimiento. El rol de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales es sumamente importante para la formación de los/as/es estudiantes. Estas disciplinas son fundamentales para la comprensión del mundo y el cuidado del medioambiente. Ahí hay una importancia en el rol de profesor como formación de generaciones.

c. Dimensión valórica- política

Uno de los problemas que resalta la profesora, tiene relación directa con priorizar lo económico por sobre lo ecológico. Como escuela están presentes en algunas reivindicaciones. Hay también una mirada desde la municipalidad y desde algunos profesores más antiguos con miedo a ser propositivos o reivindicar ciertas demandas.

El enfoque decolonial y crítico podría ayudar en procesos emancipatorios. Este enfoque fue borrado por la dictadura y marcó a dos o tres generaciones, donde lo crítico se vio como subversivo. Esas generaciones aún se pueden ver, sobre todo en algunos/as/es profesores, entre quienes aún existe miedo a pensar de manera crítica, analítica o a mostrar su pensamiento. El currículum, tiene la herencia de ese pasado dictatorial y es ahí donde entra el rol del profesor/a/e, en eliminar el miedo de plantear ese enfoque crítico, en el que uno de los pasos más importante es el aprendizaje analítico.

1.5 Análisis comparativo de las entrevistas

Tabla n° 20: Cuadro comparativo de Diferencias y similitudes entre ambos participantes

Dimensión	Diferencias	Semejanzas
Diagnóstica	<p>1) En el espacio del profesor 1 no existe una coordinación o activación social frente a las problemáticas sociales. Solo existen territorios cercanos donde la organización social logró posicionar el conflicto como una demanda nacional: Freirina y Huasco. El espacio de la profesora 2, pertenece a una zona de sacrificio que no sólo se ha activado en el último tiempo, sino que lleva décadas cuestionando las prácticas industriales.</p>	<p>1) Ambos profesores, se han vinculado de manera cercana a sus espacios y pueden observar conflictos socioambientales que afectan a sus comunidades.</p> <p>2) Si bien, ambos creen que el espacio de la Geografía en el currículum es poco, los dos han desarrollado prácticas alternativas vinculadas con el espacio donde logran desarrollar instancias de aprendizaje geográfico fuera de lo establecido por el currículum.</p>
Evaluativa	<p>El profesor 1, plantea que la educación geográfica es sumamente relevante para los procesos de reflexión y críticas de los espacios que habitamos. Lo plantea desde un diálogo entre las Ciencias Sociales y la Geografía, ya que le daría herramientas a la comunidad para hacerse cargo. Piensa la escuela como un medio para la transformación y no por sí sólo, ya que depende de cada contexto donde se realiza. En cambio, la profesora 2, que comparte el diagnóstico de la relevancia de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales, y ve el espacio escolar como un fin y un medio para la transformación. Cree que los profesores y estudiantes también generan cambios en su cotidiano, y son sujetos/as/es de cambio, ya que son parte de sus comunidades, independiente del tipo de profesores y estudiantes que existen.</p>	<p>1) Ambos creen que la Geografía, la Historia y las Ciencias Sociales son sumamente relevantes en los conflictos socioambientales de sus territorios.</p> <p>2) Los dos profesores le dan importancia al contexto en donde trabajan y le asignan relevancia al espacio y tiempo donde realizan sus clases.</p>
Valórica - Política	<p>1) El profesor 1 cree que el rol del profesorado no es relevante en las luchas sociales. Muy por el contrario, apela que el gremio de profesores está viciado y que hay un desgaste del profesorado que no ha sabido cuestionar. La profesora 2 ve que el profesor es un actor transformador y está sumamente vinculado con las organizaciones</p>	<p>1) Ve en las nuevas generaciones de profesores potencialidades para la transformación social. La universidad y los espacios de formación tienen que estar más vinculados con la escuela.</p>

	sociales.	2) La Geografía radical y crítica es una postura necesaria para visibilizar, no tan solo los conflictos socioambientales, sino que otorga herramientas de análisis y para la emancipación.
--	-----------	--

Fuente: Elaboración propia.

2. Reflexión en torno a las preguntas de investigación

- ¿Cómo se comprende un enfoque decolonial en la enseñanza de la geografía?

Pensarnos en clave decolonial implica necesariamente cuestionar los procesos de colonización europea con la intención de develar la violencia epistémica que sufrimos desde el desembarco de Colón en el Caribe. Así, cuando hablamos sobre una educación geográfica en clave decolonial nos resulta fundamental comprender el proceso educativo como una praxis constante con nuestro territorio, debido a que es en este lugar donde se desarrolla nuestra Historia. En este sentido, consideramos fundamental la experiencia de profesores y estudiantes con su territorio ya que esto nos permite poner en el centro del proceso educativo nuestros saberes y sentires produciendo un aprendizaje significativo a partir de nuestra propia experiencia con el espacio. Esta forma de concebir la enseñanza de la geografía nos invita a construir procesos de resistencia y resignificación a partir de la crítica a los modelos de educación impuestos.

Por otro lado, consideramos que la enseñanza de la geografía en clave decolonial nos permite la posibilidad de construir un conocimiento y pensamiento geográfico a partir de una epistemología que, necesariamente, considera el territorio como fundamental en su forma de conocer. Cuando hablamos sobre la epistemología nos referimos a que “este método no investiga el origen psicológico, sino la validez lógica del conocimiento. No pregunta -como el método psicológico- cómo surge el conocimiento, sino cómo es posible el conocimiento, sobre qué bases, sobre qué supuestos supremos descansa” (Hessen, 1956, p. 11).

En este sentido, el pensar la enseñanza de la geografía desde una perspectiva decolonial implica un cambio radical en cuanto a la episteme eurocéntrica, ya que nos permite otras posibilidades sobre cómo conocer y relacionarnos con el objeto de estudio de la geografía, vale decir, la interrelación del ser humano y su medio. Así, el pensamiento decolonial nos sugiere e invita a cuestionar las lógicas del capitalismo y nos permite involucrarnos en los diversos territorios con la intención de comprender las dinámicas que se producen fuera de las lógicas extractivistas. Nos permite considerar las variable humanas y sensoriales de los territorios para así incluir estas experiencias dentro de los objetivos de aprendizajes escolares a

través de un aprendizaje significativo conectado de forma directa con nuestra experiencia de vida.

Durante nuestra investigación observamos que en aquellos territorios donde se concentran las problemáticas sociales también surgen disputas por cómo nos relacionamos con nuestro medio ya que, en el caso de Puchuncaví y Quintero, la profesora nos explica lo complejo que es el escenario donde se desempeña, pues las personas afectadas por la contaminación medioambiental se encontraban en una dicotomía entre el trabajo y la conservación de los territorios:

Las denuncias aparecieron desde el 90 en adelante y la comunidad se dividió en dos a nivel social: unos estaban por trabajar y no reclamar... si nos poníamos demasiado ambientalistas, se corría el riesgo de perder los puestos de trabajo. Y otro grupo, gente que era oriunda de la comuna y que nunca recibieron ningún beneficio de las industrias, se vinieron abajo en la agricultura, en el turismo... eran los que tomaron una trinchera más confrontacional y de sacar a la luz la problemática. Llegaron también organismos internacionales, organismos externos y trataron de hacer medidas mitigantes, pero a la vez, seguía creciendo el parque industrial, entonces, eso era lo que no se comprendía. (Profesora 2)

En esta experiencia relatada nos enfrentamos a las contradicciones que produce el capitalismo como sistema y modelo económico-social puesto que no permite desarrollar un correcto equilibrio entre la industria y la conservación del medio ambiente. Por lo mismo, asumimos que el capitalismo comprende el territorio en lógicas extractivistas ya que entiende el espacio geográfico desde un factor productivo y despolitizado negando la posibilidad de participación de la población en cuanto a su forma de entender el espacio geográfico.

Plantear lo decolonial en términos geográficos implica construir un conocimiento desde la realidad que nos tocó habitar, para así analizar, criticar y desmontar elementos autoritarios. La propuesta de lo decolonial busca cuestionar la Historia y geografía oficial, plasmada en los programas de estudio, y en ese cuestionamiento construir comunidad y conocimiento desde nuestra experiencia con el espacio que habitamos. Así, el rol de la pedagogía y la enseñanza de la geografía decolonial se convierte en un acto político que resiste las lógicas capitalistas y coloniales a través de las experiencias y sentires, tanto de profesores como estudiantes; se convierte en una pedagogía crítica transformadora que busca el buen vivir, entendiendo esto como la posibilidad de convivir en un territorio libre de violencia medioambiental donde las experiencias de sus habitantes sean consideradas y donde la relación entre el ser y el medio considere este último como un espacio finito cargado de experiencias y que al final de cuentas soporta nuestra existencia y nuestra Historia. En este sentido necesitamos

Pedagogías que configuren el cuestionamiento y el análisis crítico, la acción social transformadora, la insurgencia e intervención en los campos del poder, saber, ser y

vivir; y, por último, que animen y asuman una actitud insurgente, es decir decolonial. Pedagogías que transgreden, desplazan e inciden en la negación ontológica, epistémica y cosmogónica-espiritual que ha sido —y es— estrategia, fin y resultado del poder de la colonialidad. Pedagogías que abren grietas, desprendimientos y nuevos enganchamientos. Pedagogías que provocan aprendizajes, desaprendizajes y reaprendizajes. (Ortiz Ocaña, Arias López y Pedrozo Conedo, 2018, p. 213)

Después de esta investigación no creemos que la vida y el trabajo sean para perpetuar la superioridad de un grupo social por sobre otro. No consideramos correcto, que se tenga que escoger entre tener un trabajo o tener un espacio libre de contaminación. Estas formas y prácticas son propias del capitalismo y el colonialismo, donde un grupo social vive a costa del empobrecimiento, económico y espacial del otro. Por ejemplo, no son los dueños de industrias quienes consumen los gases nocivos que expulsan las industrias en Puchuncaví. En este caso, apostaríamos por comprender una Geografía decolonial, que cuestione estas prácticas y se vincule de una manera más compleja con la tierra y los espacios que habitamos.

Frente a estas condiciones epistémicas y educativas que se presentan hoy en la educación chilena, nuestra propuesta emerge como una alternativa que considera otras formas de vida y de vivir. Y esa forma, esa praxis de la que hablamos es una propuesta epistémica de ver y concebir lo pedagógico y lo geográfico, por lo que consideramos fundamental el desarrollo de una enseñanza de la geografía en clave decolonial ya que nos permite imaginar, proponer y construir nuevas formas de relacionarnos fuera de las lógicas capitalistas y coloniales poniendo en el centro del conocimiento al sujeto y no al objeto geográfico.

- ¿Cómo se ha diseñado la geografía en los planes de estudio de Historia, Geografía y Ciencias sociales para 7° y 8° básico?

Dentro de nuestra investigación asumimos la misión de descifrar la manera en que el MINEDUC concibe la geografía y nos dimos cuenta de que, si bien en su propuesta y énfasis alentaba el desarrollo del pensamiento geográfico como una habilidad necesaria para las y los estudiantes, en la realidad este saber se encuentra minimizado frente a los contenidos históricos. Esto es posible de observar en la cantidad de horas y contenidos que se le asigna a la geografía en el currículum nacional. Tanto en Séptimo como en Octavo Básico el contenido geográfico se trabaja solo en una unidad posicionando este saber como un contenido auxiliar a la Historia. Según nuestra percepción, el contenido y las habilidades geográficas deberían ser trabajadas de forma transversal en todas las unidades, y no de forma aislada, como lo propone el MINEDUC.

También fue posible identificar que tanto los contenidos históricos como los geográficos poseen una enorme carga colonial ya que gran parte de estos saberes

se centran en la historia y geografía europea, minimizando lo que sucede y ha sucedido en nuestra región latinoamericana. Además, resulta necesario destacar que no existen contenidos que centren la discusión en África, Asia u Oceanía lo que no permite desarrollar un pensamiento espacial que considere las demás perspectivas continentales. Esto resulta mucho más evidente en el contexto pandémico actual. Por ejemplo ¿Cómo explicamos a nuestro estudiantado las dinámicas y la relación que posee la población China con su medio y cómo y por qué se terminó desencadenando la crisis por el coronavirus? ¿Por qué se niega la historia africana si el origen del homo sapiens se dio en dicho territorio? De este modo, podemos observar que el contenido curricular construido por MINEDUC excluye el factor geográfico y territorial como una herramienta fundamental para comprender cómo nos desenvolvemos en el espacio, ya que comprende este factor en lógicas eurocentristas y coloniales.

Por otro lado, consideramos, que si bien el MINEDUC y el sistema educativo nacional permite la creación de planes y programas propios basados en las bases curriculares (2015) en la práctica existen enormes trabas burocráticas para su realización y puesta en marcha, haciendo engorroso y lento el proceso de construcción de programas educativos contextualizados en base a su comunidad y necesidades. Esto nos lo explica el Geógrafo Froilán Cubillos²⁰, a quien entrevistamos al interesarnos por su participación en la construcción de los planes y programas de la escuela “*Kom Pu Lof Kimeltuwe*” de la comuna de Puerto Saavedra, en el corazón de Wallmapu. Este geógrafo participó de forma directa en el diseño de los planes y programas curriculares de la escuela en 2007-2008 y que, finalmente, fueron aprobados en el año 2018. En su relato nos comenta la enorme burocracia presente en el proceso:

Entonces, sortearon eso primero y luego vino el proceso de empezar a escribir su currículum, comenzaron con la idea y la parte final fue conversar con la gente del MINEDUC de la Araucanía, para plantearles que necesitaban que los apoyaran, sobre todo, porque, el departamento de educación multicultural había profesionales mapuches, entonces... los que más reticencia le pusieron a la construcción del currículum propio, fueron ellos.

Paradójico, profesionales que están dentro de un departamento de educación multicultural bilingüe para apoyar el tema educativo indígena fueron los que más resistencia le pusieron al proceso de inscripción curricular, siendo que ya estaba todo hecho, solo se pedía ayuda para sistematizar, porque, para hacer los programas propios al MINEDUC le pone una fecha hasta octubre de cada año...Entonces, necesitaban hacerlo y que les ayudarán a sistematizar en el formato que te pide el MINEDUC.

²⁰ La entrevista realizada al experto puede ser encontrada en el ANEXO 4

La otra historia interesante, tiene que ver con la Ley de Educación que en un momento dijo que no podía haber administraciones privadas para escuela y que solamente tenían que ser fundaciones o corporaciones.... entonces ahí la comunidad se vio, nuevamente, complicada, porque, como había creado la figura legal de asociación de profesores para administrar la escuela y venía esta ley que daba como plazo de uno o dos años para que la escuela no tuviera que ver con figuras privadas, ellos nuevamente generaron otro hito importante para la historia de la educación... Fueron al parlamento y les plantearon a los diputados que tenían que reconocer la figura de asociación indígena que, en ese tiempo, no podía administrar escuelas... entonces crearon la posibilidad legal de que la asociación indígena pudiese administrar la escuela, entonces, hicieron ese quiebre y ahora ellos son una asociación indígena que maneja la escuela. (F. Cubillos)

En este sentido, las instituciones que deberían apoyar y promover la creación de planes y programas educativos emergentes, territorializados y comunitarios son los primeros en resistirse a que esto ocurra. El ejemplo es claro, ya que para pensar en construir un programa contextualizado pasaron 10 años lo que significó que a lo menos una generación completa en su enseñanza básica de estudiantes no pudiera acceder a este programa de estudio.

Así los planes y programas propios elaborados por MINEDUC nos dan cuenta del enorme sesgo colonial y que entorpece la creación de nuevos programas educativos. Es por esto, que la escuela *Kom Pu Lof Kimeltuwe* se vuelve un ejemplo práctico y teórico a seguir. La esperanza, se vuelve praxis e incentivo para plantear nuevas formas de entender la educación y la perspectiva decolonial, donde la comunidad empoderada toma su destino y lo hace práctico en términos educativos y sociales.

- ¿Cómo comprenden las/los/les profesores la enseñanza de la Geografía y qué comprenden por geografía decolonial?

Para nosotros la enseñanza de la geografía es fundamental para ayudarnos a repensar el modelo de sociedad que queremos construir, más aún en un momento constituyente como el actual. En este punto, sabemos que dentro del aula siempre existe un sello personal que vincula el saber del estudiantado/profesorado generando un vínculo educativo a partir de la experiencia de compartir en el aula. Y en este sentido, también sabemos de primera fuente que el estudio dentro del aula, y la forma en que se plantea curricularmente los planes y programas del ministerio de educación, no son idénticos, sino que responden a las necesidades, emociones, particularidades de cada grupo educativo.

Esto lo pudimos observar en ambos docentes entrevistados/as ya que comentaban que dentro del aula y el espacio escolar existían algunos vacíos que se complementaban con otros contenidos:

(...)Depende mucho del contexto; el liceo donde yo hago clases es un liceo super carenciado. Cuando yo llegué acá, la gente de Vallenar me decía: “weón, como vas a ir a hacer clases a ese ~~h8~~” colegio - me decían - cómo que era la peor wea del mundo... me decían ‘oye, teni que tener cuidado porque los niños allá son difíciles, te pueden cogotear, tení que cuidar tus cosas’. Yo respondía, ‘qué onda, son seres humanos po’. La experiencia ha sido super bacán, enriquecedora, con sus altos y bajos como en todas partes, pero, son cabros que necesitan muy poco del currículum y para allá voy. No están pendientes, estos cabros en realidad el profe “oye, el profe puso en la pizarra este objetivo” no, nada que ver la wea. Cero, no es lo que les interesa, les interesa mucho más que estés pendientes de ellos, si eres capaz de ver las caras que traen, si eres capaz de acercarte y decir ‘loco ¿te pasa algo? ¿te puedo ayudar?’, ‘hija, cualquier cosa, si te pasa algo, confía en mí, a pesar de que nos conozcamos poco, aunque de repente estoy medio pesado, pero, pucha, tengo que ser así, tengo que cumplir mi papel, pero sí la puedo ayudar en algo, acérquese y en lo que pueda le tiendo la mano’. Eso es para mí mucho más potente y más pesado que el currículum; para mí no tiene mucho sentido eso de que la UTP te pida la planificación... bueno, hay que cumplirle, pero pasa a un segundo plano, por lo menos en el contexto que yo me muevo, que desde entender el contexto de tus niños, o los cabros que te toca hacerles clase, te obliga a ciertas cosas y en este contexto socioeconómico, importa mucho más otras cuestiones. Si tengo que sacrificar la mitad de una clase por un problema que se me presentó al interior de una sala, lo hago. Sin peso moral, no me duele. Eso genera cierta retribución, se generan ciertos vínculos que me permiten avanzar más rápido cuando me lo propongo. La clase no es homogénea, no tiene siempre los mismos ritmos, hay veces donde los niños te permiten avanzar un poco más. A mí me ha resultado bien, funciona bien.” (Profesor 1)

Como bien menciona el profesor, las clases planteadas desde los planes y programas de estudio establecen ciertos lineamientos a seguir o ciertos objetivos sugeridos que se deberían trabajar a nivel nacional. Pero la realidad supera a lo establecido, porque las realidades de esta región son sumamente diferentes y complejas. Por ejemplo, en la misma Región Metropolitana es posible ver diferentes realidades socioeconómicas, en términos de infraestructura, en la dimensión cultural, en el aspecto geográfico y que afectan directamente a las y los estudiantes. En regiones las condiciones también cambian y son disímiles a lo que se expresa en Santiago. Hay otras condiciones y otras formas de vidas, que expresan la urgente necesidad de un currículum descentralizado y emergente.

Al mismo tiempo, observamos que surgen otros tipos de conocimientos que se encuentran ligados con las necesidades locales y que se alejan de lo propuesto en los Programas de Estudio, ya que se centran en el desarrollo de actividades extraprogramáticas que aprovechan los vacíos curriculares geográficos para incentivar otras habilidades y contenidos. En el caso de la escuela, la profesora 2 nos comenta lo siguiente:

La escuela y todas las escuelas incluyeron en su proyecto educativo, cápsulas de medio ambiente... destacar y relevar las temáticas medio ambientales. Jamás llegamos a generar planes propios, pero cada escuela trató de identificar con un punto importante de visibilización de la problemática, en este caso, a través de sus huertas y trabajo medioambientalista.

Es aquí donde aparece el currículum emergente, de manera espontánea desde el profesorado, sin muchas veces teorizar lo que sucede en la sala de clases, ya que es y se transforma en una práctica instintiva de los/as/es profesores que buscan mejores condiciones para el aprendizaje y/o adecuaciones de acuerdo con el contexto que se les presenta. De este modo, las experiencias y las formas de vivir la pedagogía se enfrentan muchas veces a una injusticia social y curricular, de las cuales sólo queda hacerse cargo de las contradicciones que aparecen al situarnos desde la pedagogía crítica o decolonial. Comprendiendo que los planes y programas son condicionantes en los procesos educativos, pero no determinantes y que el profesorado dentro de la sala de clases y en conjunto con sus colegas, tienen la capacidad de modificar o plantear nuevas interrogantes en el espacio educativo.

Para nosotros estas actitudes descritas por ambos profesores nos dan cuenta de un desarrollo geográfico implícito en sus actividades académicas puesto que muchas veces se deja de lado el contenido curricular para conocer las experiencias y emociones del estudiantado, lo que produce un vínculo con el ser y su medio, y por tanto se establecen relaciones geográficas centrando la discusión en el sujeto.

- ¿Por qué es importante el desarrollo de una enseñanza geográfica decolonial en la educación?

Plantear una enseñanza geográfica decolonial, conlleva comprender(se) desde Abya Yala. Comprender los sistemas de opresión que están presentes en todo el territorio. Conlleva, mirarse y valorar el conocimiento espacial y ancestral que carga toda nuestra historia. Genera una propuesta de desarticulación de las formas de dominación que cargamos por tanto tiempo y de reconocimiento a nuestro territorio como un espacio vivo que debemos proteger.

3. Aportes al campo disciplinar, científico y escolar

Ya en las reflexiones finales de nuestra investigación podemos hacer algunas inferencias del proceso general. En primer lugar, creemos que nuestro principal aporte tiene directa relación con la búsqueda de una nueva enseñanza de la geografía a partir de un enfoque decolonial. Este enfoque nos permite considerar variables que tanto las Bases Curriculares como los Programas de Estudio para estos niveles no toman en cuenta y que nos permite clasificar el pensamiento geográfico como fundamental para la construcción de nuevas expresiones territoriales emancipatorias. En este sentido, la labor docente debe,

necesariamente, asumir una postura política-epistemológica crítica frente al colonialismo y el eurocentrismo con la intención de producir aprendizajes significativos a partir de la forma en que nuestros/as estudiantes conviven en el espacio.

También es necesario enunciar que durante el desarrollo de nuestra investigación hemos dado cuenta del enorme sesgo Colonial que existe en los documentos curriculares elaborados por el MINEDUC, lo que necesariamente nos obliga a observar con un ojo crítico estos documentos permitiéndonos la posibilidad de imaginar otros proyectos educativos emergentes que pongan el foco en los contextos y experiencias que devienen de nuestra propia interacción con el medio. Nos invita a reflexionar sobre los sentires de nuestros estudiantes y cómo estos se involucran territorialmente en su propio aprendizaje. Debido a esto consideramos que el gran aporte disciplinar, científico y escolar de nuestra investigación radica en la necesidad de comprender la geografía como elemento indisoluble de nuestra existencia y que como tal debe considerar todas nuestras emociones, experiencias y sentires con respecto al lugar desde donde nos situamos, ya que esto nos permite identificarnos territorialmente como oprimidos frente a la voracidad de un sistema capitalista-colonial que arrasa con los diferentes territorios en las lógicas extractivistas, negando cualquier otra posibilidad de desarrollo sobre el territorio que no se entienda en lógicas productivas.

Otro de los puntos que consideramos como aporte, tiene relación con posicionar a la Geografía como un estudio relevante en nuestro cotidiano con las problemáticas sociales, que siempre son visibles dentro del espacio. Esto cobra importancia ya que, en los planes y programas chilenos, la geografía está considerada en un plano auxiliar dentro de las Ciencias Sociales, y en términos prácticos, casi no se trabaja esta disciplina por su nombre, sino que está contemplada como una rama de la Historia.

Un último aporte se concreta en el cuestionamiento a lo epistémico como punto de origen de pensamientos y postulados que se concretan en las zonas de sacrificio, territorios empobrecidos o despojados, como son Vallenar, Copiapó o Puchuncaví, donde prevalecen varios tipos de contaminación y son las comunidades que habitan el territorio que son afectadas. En el plano epistémico y educativo, creemos que abre el cuestionamiento a cómo se entiende la forma en que se hace clases en Chile y cómo se piensa el currículum escolar en términos políticos, ideológicos y teóricos.

4. Limitaciones del proceso de investigación

En cuanto a las limitaciones, tenemos que referirnos al contexto general que vivimos, puesto que, al encontrarnos en cuarentena producto de la pandemia del Covid-19, las condiciones de nuestra investigación variaron. Es así como, lo que primeramente estaba planificado, se tuvo que adaptar las condiciones que nos

presentaban las cuarentenas. En un principio, planteamos la interrogante respecto a cómo los/as/es estudiantes aprendían Geografía y su vínculo con una posible educación geográfica decolonial. Creemos que esta es una de las grandes limitantes, que producto de la revuelta social en Chile y la pandemia no nos permitieron llevar a cabo el diseño original. Nuestra investigación solo toca la experiencia de los/as/os profesores en el aula y su vínculo con la geografía y geografía decolonial. Una de las interrogantes que quedan, es cómo es el vínculo de los/as/es estudiantes con el estudio del Espacio Geográfico y que relevancia se les da a sus vidas.

En este mismo sentido, una de las deudas que tenemos en esta investigación, es la perspectiva anti-patriarcal que ha surgido últimamente en Abya Yala, en el que se plantea la tierra como una corporalidad al igual que el cuerpo que habitamos. En ese sentido, creemos que por la necesidad de acotar el estudio, nos faltó incorporar miradas que apuntan a la liberación de todos/as/es los/as/es cuerpos/as/es, o quizás más acorde a nuestra condición de privilegio, cuestionar nuestras prácticas patriarcales con nuestras comunidades y la tierra.

Al ser un estudio exploratorio, sentimos que aún falta mucho por investigar sobre las perspectivas decoloniales y anti-coloniales de la Geografía. Se hizo complejo desarrollar una perspectiva tan poco tocada desde la academia, pero que se vive continuamente desde el mundo indígena. En este sentido, solo podemos abarcar conflictos aislados, y en una región específica, debido a la complejidad que sería verlo desde toda Abya Yala, pero aun así creemos que sería sumamente potente esta perspectiva y alternativa.

5. Posibilidades de investigación que se abren

*Si sabes empatizar ahora ponte en el lugar,
de aquel animal que se llevan al matadero
Si sabes empatizar ahora ponte en el lugar,
de todos esos ríos que usan de vertederos
Si sabes empatizar ahora ponte en el lugar,
de todos esos montes que están llenando de estiércol.
Si sabes empatizar ahora ponte en el lugar del aire.*

Liberando el Corazón, Naturaleza.

La colonialidad del espacio geográfico y la decolonialidad de este mismo, son conceptos muy poco tocados en la academia. Como habíamos mencionado en el apartado anterior, es necesario seguir tensionado las perspectivas hegemónicas que se materializan en nuestro espacio, a través de la precarización de la vida de los sectores populares y racializados. Esta conceptualización creemos que aporta a la visibilización del espacio geográfico desde una perspectiva más horizontal y amorosa con los espacios que habitamos, donde también se cuestiona las formas de dominación geográfica.

Al mismo tiempo, si esta forma de pensar y practicar la relación con el territorio es parte de nuestro cotidiano, también lo es en la escuela y en los espacios de educación. Frente a esto, creemos fundamental seguir cuestionando e investigando la escuela, no tan solo la tradicional y que está bajo el control del Estado, sino que también a través de plantear nuevos currículum y propuestas para pensar una escuela o espacio educativo para la emancipación.

Finalmente, esta investigación abre la posibilidad de considerar nuevos/as/es sujetos/as/es de estudio, como la tierra, los animales y otros seres sintientes que son ignorados por la modernidad y la perspectiva antropocéntrica.

Urge pensar y repensar nuestras formas de educación, ya sea en el plano personal, colectivo, tradicional o fuera de los espacios hegemónicos. La investigación y las preguntas que se genera en el cotidiano son necesarias para seguir replantearnos las relaciones sociales que establecemos y proyectar nuevas formas de vivir colectivamente.

Uno de los caminos que consideramos que abre esta investigación, es primeramente la crítica a un modelo educativo Colonial y eurocentrista, que contiene un lenguaje constructivista pero que en su estructura pedagógica mantiene un contenido y práctica de dominación, ya sea a través de su contenido eurocentrista o del planteamiento de la Geografía como una disciplina auxiliar a la Historia y Ciencias Sociales. Sin mencionar que se plantea como un conocimiento ajeno a los conflictos socioambientales, por medio del cual se podrían cuestionar esas lógicas de poder colonial.

Es por esto que creemos, que uno de los aportes al campo disciplinar, científico y escolar que tiene esta investigación es la relevancia que se le da a la Geografía como disciplina autónoma, pero al mismo tiempo dialogante con la Historia y las Ciencias Sociales. Como hemos mencionado, en los planes y programas del currículum nacional chileno, la Geografía es una disciplina auxiliar que tiene horas y contenido acotado, y donde pasa siempre a segundo plano frente al contenido histórico. Si bien, consideramos que la Historia es sumamente relevante e imprescindible en todo proceso emancipatorio, la Geografía se vuelve igual o más importante para nosotros como docentes, pues materializa y hace visible las formas de dominación presentes en el espacio geográfico. De igual forma, este tipo de Geografía que planteamos aquí tiene un posicionamiento político, ético y práctico dialogado con el concepto de decolonialidad o el paradigma crítico, puesto que esta disciplina por sí sola no es emancipatoria, sino que es el enfoque epistémico y político que se tensiona.

En este sentido, la propuesta de investigar de manera exploratoria y desde un enfoque focalizado, nos lleva a posicionar este en la disputa, ya sea por el contenido de los planes y programas educativos de la región chilena como por las prácticas pedagógicas y geográficas que cuestionen las lógicas de dominación capitalistas y coloniales.

Otras de las posibilidades de investigación que se abren tiene directa relación con levantar la propuesta de una nueva asignatura de Geografía para las escuelas de Chile, en donde se considere el aprendizaje y la enseñanza de la geografía a partir de un trabajo transversal y multidisciplinario que considere las dimensiones territoriales y epistémicas. Consideramos que la escuela no debe ser una institución aislada de su contexto por lo que urge repensar el vínculo que esta establece en el territorio con la finalidad de generar procesos territoriales emancipatorios que nos permitan pensar en un mejor vivir. Durante el desarrollo de la presente investigación hemos dado cuenta de que el contexto geográfico es minimizado por el MINEDUC y que además este posee una enorme carga colonial, eurocéntrica y descriptiva. En este sentido, nos gustaría pensar en una nueva asignatura de Geografía que implique un cambio significativo en la sociedad, ya que querría decir que las/los/les estudiantes, así como también el profesorado, serán más conscientes de las interacciones que se dan en el territorio, identificando así de formas más simple las diferentes dinámicas de poder y resistencia que se genera en el espacio Geográfico.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta, A. (23 de diciembre de 2011). *Extractivismo y neoextractivismo: dos caras de la misma maldición. Más allá del desarrollo*. <https://lalineadefuego.info/2011/12/23/extractivismo-y-neoextractivismo-dos-caras-de-la-misma-maldicion-por-alberto-acosta/>
- Acosta, A. (2016). Aporte al debate: El extractivismo como categoría de saqueo y devastación, *FIAR*, 9(2), 24-33. http://interamerica.de/wp-content/uploads/2016/09/02_fiar-Vol.-9.2-Acosta-25-33.pdf
- Aguirre, C. (2004). *Immanuel Wallerstein: Crítica del sistema-mundo capitalista. Estudio y entrevista*. LOM.
- Apple, M. (1997). *Educación y poder*. Paidós ibérica
- Armijo, F. (2018). Pensar geográficamente: una aproximación a la enseñanza de la geografía desde el currículum al aula. *Revista saberes educativos*, 1, 83-101. doi: [10.5354/2452-5014.2018.51608](https://doi.org/10.5354/2452-5014.2018.51608)
- Blanc, M., y García, D. (2016). Geografía e inflexión decolonial cuando las representaciones del territorio dan cuenta de un pensamiento colonizado. En F. Ramallo y J. Aguirre, *Actas I Simposio Estudios Descoloniales y Problemáticas Emergentes en Investigación Educativa* (pp. 141-168). <https://fh.mdp.edu.ar/encuentros/index.php/estudiosdescoloniales/sed2016/paper/view/1604/914>
- Boisier, S. (2000). Chile: la vocación regionalista del gobierno militar. *Revista Eure*, 77, 81-107
- Cabaluz, F. (2015). *Entramando pedagogías críticas latinoamericanas*. Quimantú.
- Cabaluz, F. (2017). Educación, racismo y descolonización. Reflexiones pedagógicas a partir de Silvia Rivera Cusicanqui. *Actuel marx / intervenciones*. 22, 153-174.
- Capel, H. (2009). *Geografía Humana y ciencias sociales. Una perspectiva histórica*. Rosario: Prehistoria.
- Castro-Gómez, Santiago (2005), *La poscolonialidad explicada a los niños*. Editorial Universidad del Cauca, Instituto Pensar, Pontificia Universidad Javeriana, Popayán.
- Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (2007). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Siglo del hombre.

- Cerdá, M. C., Funes, A. G y Jara, M. A. (2018). Materiales para la enseñanza de las ciencias sociales, la geografía, la historia y para un profesorado autónomo. En M. A. Jara y A. Santisteban (Ed), *Contribuciones de Joan Pagès al desarrollo de la didáctica de las ciencias sociales, la historia y la geografía en Iberoamérica* (pp.19-28). Universidad Nacional de Comahue y Universidad Autónoma de Barcelona.
- Davis, M. (2006). *Planeta de ciudades miseria*. Akal.
- Decreto Ley 701 de 1974. Por el cual se fija régimen legal de los terrenos forestales o preferentemente aptos para la forestación. Ministerio de Agricultura, 28 de octubre de 1974.
- Dussel, E. (1995). *Introducción a la filosofía de la liberación*. Nueva América.
- Dussel, E. (1996). *Filosofía de la liberación*. Nueva América.
- Escobar, A. (2003). Mundos y Conocimientos de Otro Modo: El programa de investigación de Modernidad/Colonialidad latinoamericano. *Tabula Rasa*, 1, pp. 51-86. <https://www.redalyc.org/pdf/396/39600104.pdf>
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2011). *Pedagogía de la esperanza*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2010) *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI.
- Galeano, E. (1982). *Las venas abiertas de América Latina*. Siglo XXI.
- Gálvez, R., Sáez, B., Sato, A. y Stevens, C. (2020). *Inversiones de las AFP en las empresas extractivistas y de alto impacto ambiental*. Fundación Sol.
- Garretón, M. A. y Espinosa, M. (2009). ¿Reforma del Estado o cambio en la matriz socio-política? El caso chileno. *América Latina Hoy*, 5, 7-20. <https://doi.org/10.14201/alh.2190>
- Garrido, M. (2005). El espacio por aprender, el mismo que enseñar: las urgencias de la educación geográfica. *Revista Cadernos Cedes*, 25(66). 137-163. <http://www.scielo.br/pdf/%0D/ccedes/v25n66/a02v2566.pdf>
- Girar, O. y Toro, I. (2020). *Afectividad Ambiental. Sensibilidad, empatía, estéticas del habitar*. Universidad Veracruzana.
- Giraldo, R. (2006). Poder y resistencia en Foucault. *Tábula Rasa*, 4.103-122. <http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n4/n4a06.pdf>

- Grosfoguel, R. (2016). Del extractivismo económico al extractivismo epistémico y ontológico. *Revista internacional de comunicación y desarrollo*, 4, 33-45. <http://dx.doi.org/10.15304/ricd.1.4.3295>
- Haesbaert, R. (2013). Del mito de la desterritorialización a la multiterritorialidad. *Cultura y representaciones sociales*, 8(15), 9-42. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-81102013000200001&lng=es&tlng=es.
- Harvey, D. (2000). *Espacios de esperanza*. Akal
- Hessen, J. (1956). *Teoría del conocimiento*. Losada.
- Hiernaux, D. (1995). La región insoslayable. *Revista EURE*, 21(63), 33-44.
- Hormazabal Poblete, N., Maino Ansaldo, S., Vergara Herrera, M., y Vergara Herrera, M. (2019). Habitar en una zona de sacrificio: análisis multiescalar de la comuna de Puchuncaví. *Revista hábitat sustentable*, 9(2), 6-15. DOI: <https://doi.org/10.22320/07190700.2019.09.02.01>
- Kropotkin, P. (1920). *El apoyo mutuo. Un factor de la evolución*. Barcelona: Bauza.
- Lander, E. (2000). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. CLACSO.
- Ley 20.370 de 2009. Por la que se establece la Ley General de Educación. Ministerio de Educación, 12 de septiembre de 2009.
- Lundgren, U. (1992). *Teoría del currículum y escolarización*. Morata
- Marimán, P., Caniuqueo, S., Millalén, J. y Levil, R. (2006). *¡...Escucha, winka...! Cuatro ensayos de Historia Nacional Mapuche y un epílogo sobre el futuro*. Santiago: Lom.
- McMillan, J. H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Pearson Educación.
- Memoria Chilena. (25 de noviembre de 2020). *El desierto, la minería y la agricultura. Copiapó (1535- 2002)*. <http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-3703.html>.
- Meller, P. (1996). *Un siglo de economía política chilena: (1890-1990)*. Andrés Bello.
- MINEDUC. (2015). *Bases Curriculares 7º Básico a 2º Medio*. Mineduc.
- MINEDUC. (2016). *Programa de Estudio 7º Básico*. Mineduc.

- MINEDUC. (2016). *Programa de Estudio 8° Básico*. Mineduc.
- Miranda, P. (2012). La educación geográfica en Chile: Desde su aparición en el currículum escolar en el siglo XIX hasta los ajustes curriculares de 2010. *Revista Virtual ANEKUMENE Geografía, Cultura y Educación*, 4, 51-71.
- Muñoz, R. (2010). *Discurso informativo y luchas por el reconocimiento. "El conflicto mapuche" en el mercurio y la segunda (chile, 2008 - 2009)*. *Revista Perspectiva de la comunicación*, 3(2). 29-47.
<http://revistas.ufro.cl/ojs/index.php/perspectivas/article/view/94/77>
- Navarro, J. (2017). *Transformaciones territoriales en Gulumapu, Galvarino, Región de la Araucanía, Siglo XIX y XX. Propuesta didáctica de enseñanza de geografía desde los conocimientos locales y ancestrales* [Tesis de pregrado no publicada]. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.
<http://www.geografiacritica.cl/wp-content/uploads/2018/02/Navarro-Juan-Jos%C3%A9-2017-Tesis.pdf>
- Núñez, I. (1997). *Historia reciente de la educación chilena*. (s.e)
https://www.escolares.net/files_trabajos/file/pdf/ciencias_sociales/historia_de_la_educacion_chilena.pdf
- Oceana Chile. (s.f.). *Zonas de Sacrificio*. Consultado 02 de diciembre, 2020.
<https://chile.oceana.org/zonas-de-sacrificio-0#:~:text=El%20t%C3%A9rmino%20de%20Zonas%20de%20Sacrificio,comunidades%20m%C3%A1s%20pobres%20o%20vulnerables>
- Orellana, M. (2019). "No es sequía, es saqueo": La invisibilización del conflicto socioambiental en Valle del Elqui. *Revista Espacio y Sociedad*, 3(3), 60-67.
<http://espaciosociedad.cl/index.php/revistalatinoamericana/issue/view/3/4>
- Ortiz Ocaña, A., Arias López, M., y Pedrozo Conedo, Z. (2018). Pedagogía decolonial: hacia la configuración de biopraxis pedagógicas decolonizantes. *Revista Ensayos pedagógicos*, 13(2), 201-233. Doi:
<http://dx.doi.org/10.15359/rep.13-2.10>
- Pachón, D. (2008) Nueva perspectiva filosófica en América Latina: el grupo Modernidad/Colonialidad. *Revista Ciencia Política*, 5. 8-35.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3663394>
- Pinto, R. (2013). Construyendo currículum emergente en Llaguepulli. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 12(24), 15-36.
- Quijano, A. (2002). *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*. CLACSO.

- Quijano, A. (2014). *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. CLACSO.
- Quiroz, R. y Narvaez, Á. (2014). De la loca geografía de Mistral a la geografía militar de Pinochet: el periodo de la institucionalización geográfica en Chile (1889-1979). *Revista Geográfica de Valparaíso*, 49. 30-54. http://www.ucv.cl/uuaa/site/artic/20180316/asocfile/20180316172735/49_3.pdf
- Reclus, E. y Kropotkin, P. (2014). *Escritos sobre Educação e Geografia*. Biblioteca Terra Livre.
- Reclus, E. (2015). *El Hombre y la Tierra*. Eleuterio.
- Rivera Cusicanqui, S. (2010). *Ch'ixinakax utxiwa Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Tinta Limón.
- Rivera Cusicanqui, S. (2015). *Sociología de la imagen. Miradas ch'ixi desde la historia andina*. Tinta Limón.
- Rivera Cusicanqui, S. (2018). *Un mundo Ch'ixi es posible. Ensayos desde un presente en crisis*. Tinta Limón.
- Robles, I. (2011). La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropológico. *Cuicuilco*, 52, 40-49.
- Seguel, A. (23 de septiembre de 2014). Neoliberalismo, extractivismo y crecimiento en Chile. Mapuexpress. <https://www.mapuexpress.org/2014/09/23/articulo-neoliberalismo-extractivismo-y-crecimiento-en-chile/>
- Vilu - Salamandra. (2019). *Perspectivas anárquicas contra la IIRSA compilación de textos, conversas y prácticas contra el extractivismo y la devastación*. Vilu - Salamandra. <https://lapeste.org/wp-content/uploads/2019/09/contra-iirsa-EDICIONES-VILU.pdf>
- Santos, M. (2000). *La naturaleza del espacio. Técnica y tiempo. Razón y emoción*. Barcelona: Ariel.
- Souto, X. (2011). Una educación geográfica para el siglo XXI: Aprender competencias para ser ciudadano en el mundo global. *Revista Virtual ANEKUMENE Geografía, Cultura y Educación*, 1, 28-47.
- Spíndola, O. (2016). Espacio, territorio y territorialidad: una aproximación teórica a la frontera. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*. 228(61). 27-56.

- Tadeu da Silva, T. (1999). *Documentos de identidad. Una introducción a las teorías del currículo*. Auténtica.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (2008). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Tuan, Y-F. (1977). *Space and place: The perspective of experience*. [Traducción de J. Thiers]. Minneapolis: University of Minnesota Press.
<https://es.scribd.com/doc/60894082/Espacio-y-Lugar-Yi-Fu-Tuan>.
- Tuan, Y-F. (2007). *Topofilia. Un estudio de las percepciones, actitudes y valores sobre el entorno*. Melusina.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Idea Books.
- Walter, C. (2019). Mapuche: gente del lugar, lugar de la gente. En M. Melin, P. Mansilla y M. Royo, *Cartografía cultural del WallMapu. Elementos para descolonizar el mapa en territorio Mapuche* (pp 13-23). Lom.
- Wallerstein, I. (1979). *El moderno sistema mundial I*. Siglo XXI.
- Wallerstein, I. (1988). *El capitalismo histórico*. Siglo XXI.
- Wallerstein, I. (1996). *La estructura interestatal del sistema-mundo moderno*. Secuencia.
- Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I*. Abya-Yala.

ANEXOS

Anexo 1: Objetivos de Aprendizajes seleccionados

Séptimo Básico
OA 5: Caracterizar el mar Mediterráneo como ecúmene y como espacio de circulación e intercambio, e inferir cómo sus características geográficas (por ejemplo, clima, relieve, recursos naturales, entre otros) influyeron en el desarrollo de la ciudad-Estado griega y de la república romana.
OA 6: Analizar las principales características de la democracia en Atenas, considerando el contraste con otras formas de gobierno del mundo antiguo, y su importancia para el desarrollo de la vida política actual y el reconocimiento de los derechos de los ciudadanos.
OA 7: Relacionar las principales características de la civilización romana (derecho, organización burocrática y militar, infraestructura, esclavitud, entre otras) con la extensión territorial de su imperio, la relación con los pueblos conquistados, el proceso de romanización y la posterior expansión del cristianismo.
OA 8: Analizar, apoyándose en fuentes, el canon cultural que se constituyó en la Antigüedad clásica, considerando la centralidad del ser humano y la influencia de esta cultura en diversos aspectos de las sociedades del presente (por ejemplo, escritura alfabética, filosofía, ciencias, historia, noción de sujeto de derecho, relaciones de género, ideal de belleza, deporte, teatro, poesía y artes, entre otros).
OA 9: Explicar que la civilización europea se conforma a partir de la fragmentación de la unidad imperial de Occidente y la confluencia de las tradiciones grecorromana, judeocristiana y germana, e identificar a la Iglesia Católica como el elemento que articuló esta síntesis y que legitimó el poder político.
OA 10: Caracterizar algunos rasgos distintivos de la sociedad medieval, como la visión cristiana del mundo, el orden estamental, las relaciones de fidelidad, los roles de género, la vida rural y el declive de la vida urbana.
OA 11: Analizar ejemplos de relaciones de influencia, convivencia y conflicto entre el mundo europeo, el bizantino y el islámico durante la Edad Media, considerando la división del cristianismo y las relaciones de frontera entre la cristiandad y el islam en la península ibérica, entre otros.
OA 12: Analizar las transformaciones que se producen en Europa a partir del siglo XII, considerando el renacimiento de la vida urbana, los cambios demográficos, las innovaciones tecnológicas, el desarrollo del comercio y el surgimiento de las universidades.
OA 13: Identificar las principales características de las civilizaciones maya y azteca, considerando las tecnologías utilizadas para transformar el territorio que habitaban (urbanización, canales, acueductos y calzadas, formas de cultivo, entre otras) y el desarrollo de una red comercial que vinculaba al área mesoamericana.
OA 14: Caracterizar el Imperio inca, y analizar los factores que posibilitaron la dominación y unidad del imperio (por ejemplo, red de caminos y sistema de comunicaciones, sistemas de cultivo, organización social, administración, ejército, mita y yanaconaje, sometimiento de pueblos y lengua oficial, entre otros).
OA 15: Describir las principales características culturales de las civilizaciones maya, azteca e inca (por ejemplo, arte, lengua, tradiciones, relaciones de género, sistemas de medición del tiempo, ritos funerarios y creencias religiosas), e identificar aquellos elementos que persisten hasta el presente.
OA 16: Reconocer en expresiones culturales latinoamericanas del presente la confluencia del legado de múltiples civilizaciones, como la maya, azteca, inca, griega, romana y europea.
OA 17: Identificar los principios, mecanismos e instituciones que permitieron que en Atenas y en Roma se limitara el ejercicio del poder y se respetaran los derechos ciudadanos (por ejemplo, a través del equilibrio de poderes, del principio de elegibilidad, de la temporalidad de los cargos, de la ley y una cultura de la legalidad, de las magistraturas y del Senado romano, entre otros), reconociendo elementos de continuidad y de cambio con la actualidad.

OA 18: Comparar los conceptos de ciudadanía, democracia, derecho, república, municipio y gremio del mundo clásico y medieval con la sociedad contemporánea.
OA 19: Reconocer el valor de la diversidad como una forma de enriquecer culturalmente a las sociedades, identificando, a modo de ejemplo, los aportes que las distintas culturas existentes en el mundo antiguo y medieval (árabes, judeocristianos, germanos, eslavos, etc.) hicieron a las sociedades europeas, considerando el lenguaje, la religión y las ciencias, entre otros.
OA 20: Reconocer distintas formas de convivencia y conflicto entre culturas en las civilizaciones estudiadas, y debatir sobre la importancia que tienen el respeto, la tolerancia y las estrategias de resolución pacífica de conflictos, entre otros, para la convivencia entre distintos pueblos y culturas.
OA 21: Reconocer procesos de adaptación y transformación que se derivan de la relación entre el ser humano y el medio, e identificar factores que inciden en el asentamiento de las sociedades humanas (por ejemplo, disponibilidad de recursos, cercanía a zonas fértiles, fragilidad del medio ante la acción humana, o la vulnerabilidad de la población ante las amenazas del entorno).
OA 22: Reconocer y explicar formas en que la acción humana genera impactos en el medio y formas en las que el medio afecta a la población, y evaluar distintas medidas para propiciar efectos positivos y mitigar efectos negativos sobre ambos.
OA 23: Investigar sobre problemáticas medioambientales relacionadas con fenómenos como el calentamiento global, los recursos energéticos, la sobrepoblación, entre otros, y analizar y evaluar su impacto a escala local.
Octavo Básico
OA 1: Analizar, apoyándose en diversas fuentes, la centralidad del ser humano y su capacidad de transformar el mundo en las expresiones culturales del humanismo y del Renacimiento.
OA 2: Comparar la sociedad medieval y moderna, considerando los cambios que implicó la ruptura de la unidad religiosa de Europa, el surgimiento del Estado centralizado, el impacto de la imprenta en la difusión del conocimiento y de las ideas, la revolución científica y el nacimiento de la ciencia moderna, entre otros.
OA 3: Caracterizar el Estado moderno considerando sus principales rasgos, como la concentración del poder en la figura del rey, el desarrollo de la burocracia y de un sistema fiscal centralizado, la expansión del territorio, la creación de ejércitos profesionales y el monopolio del comercio internacional, y contrastar con la fragmentación del poder que caracterizó a la Edad Media.
OA 4: Caracterizar la economía mercantilista del siglo XVI, considerando fenómenos económicos como la acumulación y circulación de metales preciosos, la ampliación de rutas comerciales, la expansión mundial de la economía europea, la revolución de los precios y el aumento de la competencia, entre otros.
OA 5: Argumentar por qué la llegada de los europeos a América implicó un enfrentamiento entre culturas, considerando aspectos como la profundidad de las diferencias culturales, la magnitud del escenario natural americano y la desarticulación de la cosmovisión de las sociedades indígenas.
OA 6: Analizar los factores que explican la rapidez de la conquista y la caída de los grandes imperios americanos, considerando aspectos como la organización política, las diferencias en la forma de hacer la guerra, los intereses de los conquistadores y la catástrofe demográfica.
OA 7: Analizar y evaluar el impacto de la conquista de América en la cultura europea, considerando la ampliación del mundo conocido, el desafío de representar una nueva realidad y los debates morales relacionados con la condición humana de los indígenas.
OA 8: Analizar el rol de la ciudad en la administración del territorio del Imperio español, considerando las instituciones que concentraba, la relación con la metrópoli, el monopolio del comercio y la consolidación del poder local de las elites criollas.
OA 9: Caracterizar el Barroco a través de distintas expresiones culturales de la sociedad colonial, como el arte, la arquitectura, la música, el teatro y las ceremonias, entre otras.
OA 10: Explicar la importancia de los mercados americanos en el comercio atlántico de los siglos XVII y XVIII, considerando el monopolio comercial, la exportación de materias primas,

las distintas regiones productivas, el tráfico y empleo masivo de mano de obra esclava y el desarrollo de rutas comerciales.
OA 11: Analizar el proceso de formación de la sociedad colonial americana considerando elementos como la evangelización, la esclavitud y otras formas de trabajo no remunerado (por ejemplo, encomienda y mita), los roles de género, la transculturación, el mestizaje, la sociedad de castas, entre otros.
OA 12: Analizar y evaluar las formas de convivencia y los tipos de conflicto que surgen entre españoles, mestizos y mapuches como resultado del fracaso de la conquista de Arauco, y relacionarlo con el consiguiente desarrollo de una sociedad de frontera durante la Colonia en Chile.
OA 13: Analizar el rol de la hacienda en la conformación de los principales rasgos del Chile colonial, considerando el carácter rural de la economía, el desarrollo de un sistema de inquilinaje, la configuración de una elite terrateniente y de una sociedad con rasgos estamentales, y reconocer la proyección de estos elementos en los siglos XIX y XX.
OA 14: Caracterizar la Ilustración como corriente de pensamiento basada en la razón, considerando sus principales ideas, como el ordenamiento constitucional, la separación y el equilibrio de poderes del Estado, los principios de libertad, igualdad y soberanía popular y la secularización, y fundamentar su rol en la crítica al absolutismo y en la promoción del ideario republicano.
OA 15: Analizar cómo las ideas ilustradas se manifestaron en los procesos revolucionarios de fines del siglo XVIII y comienzos del siglo XIX, considerando la independencia de Estados Unidos, la Revolución francesa y las independencias de las colonias españolas en Latinoamérica.
OA 16: Explicar la independencia de las colonias hispanoamericanas como un proceso continental, marcado por la crisis del sistema colonial, la apropiación de las ideas ilustradas y la opción por el modelo republicano, y analizar en este marco el proceso de independencia de Chile.
OA 20: Explicar los criterios que definen a una región, considerando factores físicos y humanos que la constituyen (por ejemplo, vegetación, suelo, clima, lengua común, religión, historia, entre otros), y dar ejemplos de distintos tipos de regiones en Chile y en América (culturales, geográficas, económicas, políticoadministrativas, etc.).
OA 21: Analizar y evaluar problemáticas asociadas a la región en Chile —como los grados de conexión y de aislamiento (considerando redes de transporte y comunicaciones, acceso a bienes, servicios e información, entre otros), índices demográficos y migración— y su impacto en diversos ámbitos (mercado laboral, servicios de salud, relación campo-ciudad y centro-periferia, entre otros).
OA 22: Aplicar el concepto de desarrollo para analizar diversos aspectos de las regiones en Chile, considerando el índice de desarrollo humano, la diversidad productiva, de intercambio y de consumo, las ventajas comparativas, la inserción en los mercados internacionales, y el desarrollo sustentable.

Fuente: Programas de estudio 7º y 8º Básico

Anexo 2: Entrevista profesor 1

La siguiente entrevista fue realizada el día 23 de julio de 2020 por Daniel Garrido y Darío Zuñiga. El profesor entrevistado relata parte de su experiencia en diferentes escuelas de la región de Atacama. El inicio de la entrevista no alcanzó a ser grabado debido a dificultades técnicas por lo que durante la entrevista se retoma y se explica la metodología de la entrevista y su estructura.

Entrevistador: Yo he pasado muy a la rápida

Profesor 1: Por el bus ¿o no?

Entrevistador: sí

Profesor 1: Claro, es una ciudad que por lo menos, para los que hemos tenido la suerte de estar ahí, y digo la suerte porque todos dicen que Copiapó es entera fea, pero en realidad, a mí me entregó muy buenos años y la posibilidad de aprender un montón. El conocimiento geográfico es una wea muy latente, o sea, el impacto de la geografía en el copiapino es muy cuática.

Por ejemplo, hay emplazamientos muy actuales de viviendas precarias en zonas aluvionales, por ejemplo, en quebradas que sí llega un niño más o menos potente, eso se va a venir todo abajo y va hacer un desastre de proporciones, entonces, porque te lo menciono, porque este tipo de situaciones eran conversaciones que yo tenía con cabros que yo los tomé en séptimo y los llevé hasta cuarto medio en el colegio donde trabajé anteriormente: San Agustín de Atacama. Colegio pirulo con buenos resultado, tenía 70 - 80 egresados por año que quedaban en la universidad, 3 o 4 niños quedaban fuera de la universidad y todos los demás en universidades tradicionales entrando por PSU, o sea super bueno, buenos puntajes... entonces, eran conversaciones super habituales con los niños.

Conversábamos sobre el cambio en el uso del suelo, el colegio estaba ubicado en un suelo donde 15 años atrás era agrícola y hoy día está urbanizado completo, la pérdida de la capacidad productiva alimentaria, hablamos de un montón de weas.

Entonces, sentí en algún rato que había una necesidad de ellos por entender mejor, si bien es cierto, estaban fuertemente impactados por lo geográfico, lo entendían poco.

Empecé a hacer unos talleres que había la posibilidad de hacer en el colegio, como era particular subvencionado. Hicimos uno de lumbricultura, yo les enseñaba a recuperar mediante el humus de lombriz y hicimos unos que era sobre patrimonio,

entonces ahí hicimos varios recorridos geográficos y toda la cuestión y hacíamos también otro que era sobre cultivos y manejo de suelo... una pila de cuestiones.

Aparte eran unos cabros que tenían un bagaje cultural, que si bien es cierto no era por currículum, fue surgiendo por la iniciativa propia de ellos.

Estos chiquillos, hay uno que hoy en día la Seba Fredes que está estudiando geografía hoy día en la Católica, ya va en tercer año o segundo año de geografía en la Católica. Otro que también tenía muchas ganas de estudiar geografía, pedagogía en historia y geografía en.... se fue a Santiago.

Otro está en la UMCE, así que, va a tener buena escuela el niño... muy buen niño Alan.

Como te digo, sí bien es cierto, existía un escaso requerimiento desde lo curricular, existía también a contrapelo una intención por hacerles entender a estos chicos donde estaban parados y ellos con el tiempo fueron capaces de conflictivizar harto, harto su estar, o sea cómo, no solamente el estar, sino que el vivenciar su estadía. Fueron capaces de entender que el cerro que se veía un poco más allá, no era plomo porque sí, si no que era un relave, que contamina un montón de cultivos que estaban en dirección opuesta al viento y que esos cultivos eran los que surtían las ferias libres donde ellos asistían. Entonces fueron entendiendo “claro esta wea me está haciendo daño” y fueron tomando una conciencia geográfica un poquito mayor, que es lo interesante, donde yo definiendo la enseñanza de la geografía.

Esta wea no es entender piedra y polvo, es entender en realidad... profundizar el conocimiento histórico, que es la gracia de que sea auxiliar de la historia la wea, que sirve como para entender y problematizar más el asunto.

Entonces, claro, mi experiencia tuvo harto que ver con eso, nos tocó el tema del aluvión y los niños, la conversación habitual que surgió después de eso era que, claro, el profe no daba la lata porque sí con la wea geográfica, sino que, en realidad, se dieron cuenta que era una wea super mal planificada, que era una ciudad con muchos riesgos latentes no atendidos... Que ellos vivían en zonas de inundabilidad, aunque fuera el sector más seco del mundo vivían en zonas de inundabilidad... Que cabros tuvieron que sacar toneladas y toneladas de sus casas de barro, barro que venía contaminado, entonces, claro, se hicieron o por lo pedagógico o por la fuerza parte de este conocimiento geográfico.

Copiapó es una ciudad muy bella, yo siempre les contaba las crónicas del territorio y se asombraban de lo fértil que era el valle, el valle del Copayapu y que existían las mazorcas de maíz o los tallos de maíz más gruesos de los pueblos que llevaban conocidos de América. Que era una wea muy exuberante, que se logró cultivar caña de azúcar en el valle de Copiapó, en el virreinato oeste y después ver el contraste de los que ellos mismos podían cultivar en sus patios que era una cuestión super

escasa, donde las cuestiones costaba mucho hacerlas crecer... eran porque eran suelos bien maltratados.

Entonces fue una experiencia super enriquecedora desde el punto de vista de la geografía en específico y eso permitió hacer el cruce con la historia que era muy interesante, los cabros se interesaban mucho más porque lo bueno de la geografía, es que le da sentido práctico a la historia.

La historia habla en un ambiente super etéreo, en weas que te tení que imaginar, porque en realidad no sabias, claro, está el recurso gráfico que sirve para analizarlo, pero lo patente de la geografía, el conocimiento geográfico, el terreno, es una cuestión que ayuda mucho a profundizar... entonces, en la proyección del “¿Para qué sirvió? Yo creo que sirvió de harto, estos niños, como te digo, tuve la suerte de tomarlos en séptimo cuando yo llegué y conversamos de un montón de cuestiones y la clase era o lograba ser parece entretenida.

Muchos cuando les tocó hacer la electividad en el tercero medio se fueron al electivo de historia y se fueron los cabros buenos, los muy, muy cabezones se fueron para allá y se fué también detrás de ellos un montón de cabros que eran super mal vistos como los que eran los que nadie quería en los electivos, ni en el químico, en el matemático, que eran los cabrones de la wea.

Y nos fué super, en el logro del plano puntaje que es una paja igual, nosotros estamos de acuerdo en que la PSU es una basura... pero... sí logramos que los cabros aprendieran y aprendieron harto y yo creo que eso se debió en gran medida a que estos niños tuvieron acceso a eso, o sea entender, no solamente desde la historia, sino desde vincularlo con la geografía y darles praxis a los conocimientos. Y esa cuestión fue super bakan.

Lograron, de verdad, entender que estaban en un territorio devastado, pero no por el aluvión, el aluvión era producto de decisiones humanas que habían impactado en su modo (no entiendo) en realidad habían quedado pa' la caga porque había poca planificación y poco conocimiento geográfico. y ahí dijeron “sí, esta wea es super importante” y se motivaron varios con la cuestión y fue super interesante. Ahora, como te digo acá, no sé si sea el más idóneo para contar lo que pasa con la geografía acá... Sí, sería mucho más interesante que colaborará con contactar con profes de Huasco que, si quieren, puedo hacer un par de consultas y hacer ese contacto. ¿Tienen alguno de Huasco?

Entrevistador: Sería espectacular si nos pudiera ayudar con eso

Profesor 1: Es mucho más cuático porque ahí tienen las termoeléctricas... o profes de Freirina. Sí, me acuerdo que con esos niños hicimos un viaje a Caldera, o sea, no lo hice yo, fui de colado porque me invitaron y aproveche de hacer alguna

interpretación de las acumulaciones sedimentarias que habían ahí en la playa, aproveché de hablar sobre la subducción, sobre el sollevamiento del terreno y un montón de weas que pueden parecer super pajeras, porque, es fome la geografía pal que no le gusta... Hablar de lo técnico de lo geográfico, es una cuestión super pajera... media científica, como lejano.

Pero en esa práctica fue super bacán, hay hartos niños que se interesaron y dijeron que entender la historia es mucho más que leerse el libro, tiene mucha aplicación y le metemos también la geografía y ahí fue como waaa, tuve cabros en clases que terminaron super motivados por lo mismo...fueron entendiendo que esto era más que la memoria, era más que la nota o la disertación. Es algo que evidentemente a ellos les servía para entender de manera fuerte, donde estaban y el lugar en el que estuvieran.

Fue una experiencia muy bonita, fue muy, muy bacán y ahora donde estoy, en esas conversaciones que se han ido dando de repente con los chiquillos, aprovechamos de preguntarles “oye ¿Porque aquí hay tantas piedras redondas?, ¿Cachay que tu vives en una población donde hay una plataforma fluvial?” y te responden “claro profe, está clarito”

Es super interesante para mí la geografía, pero, como te digo ha sido un poquito frustrante el asunto últimamente porque no la puedo aplicar como me gustaría hacerlo.

El caso del Huasco es contundente porque esa sí que es zona de sacrificio, los locos viven con el metal pegao en el pulmón. Está el caso de Freirina con el tema de los chanchos y Agrosuper, que tuvieron una pelea cotota ahí. También hay unos amigos que yo creo les podrían ayudar con eso. La idea es tenderse la mano, para eso estamos. Déjame hablar con un par de sujetos por ahí que hacen clases y les doy su contacto. Voy a buscar altiro.

No sé si conocen ustedes al Jair, el Jair es igual cototo, es un loco que... espérame... déjame buscarlo, dame un segundo.

El Jair Rojas es una de las voces más potentes dentro de la asamblea de Freirina, que fueron los que dieron la pelea grande contra Agrosuper. El Jair fue en el conflicto mismo, secuestrado por guardias de Agrosuper, golpeado, torturado por ellos. Es un loco que está constantemente ahí en como cara muy visible de esta zona del sacrificio.

Ahí tendrían una panorámica mucho más amplia, porque tendrían Huasco que es fuerte, Freirina que tuvo un conflicto importante y en mi caso lo que les puedo contar de Copiapó.

Entrevistador: También tenemos contacto con profesoras y profesores en Puchuncaví - Quintero que también es una zona de sacrificio y estamos buscando también contactos con profesores en el Wallmapu, entonces, a todas estas perspectivas que nosotros queremos darle el enfoque geográfico, entendiéndolo como la interrelación entre ser humano y medios, ya sea físico - humano... pero darle una lectura mucho más decolonial de entender el espacio. Desligar la lectura del proyecto moderno europeo que se implanta aquí con la llegada del europeo y reivindicar como ciertos valores que viven y habitan en estas zonas con conflicto y cuál es la relación que el ministerio de educación le establece a los procesos y contextos de cada lugar, de cada territorio y cómo se van desarrollando también.

En este sentido, las preguntas que tenemos estructuradas en la entrevista evalúan tres dimensiones, la primera es la dimensión diagnóstica, que más o menos nos comentaste un poco antes. Tiene que ver con una caracterización diagnóstica del espacio educativo en el cual se trabajó. La siguiente dimensión es la evaluativa que tiene que ver con el rol del currículum y cómo se va vinculando con la escuela. Por último, la dimensión valórica y política, que tiene que ver más con las acciones que toma el profesorado frente a cómo estos problemas geográficos, históricos o medio ambientales. Entonces, son diez preguntas las que nosotros tenemos aquí estructuradas, sumando a toda esta conversación que hemos estado teniendo.

Para ir partiendo, la primera pregunta es, ¿Cómo era el espacio donde se realizaban estas clases en el contexto en Copiapó? Caracterizar el periodo de tiempo donde tú estuviste trabajando ahí y como era el entorno del colegio de manera general.

Profesor 1: Yo trabajé ahí año.... no me acuerdo.... nos vinimos para acá el 2006...entonces... o el 2001... no, estoy webeando, 2016 y.... sí, como del 2010 empecé a hacer clases allá, no me acuerdo ya.

Fueron 5 años que trabajé en ese colegio, era un colegio pagable, se pagaba 70-80 lucas mensuales, particular subvencionado, eso de cierta forma, generaba un cuerpo de chicos que eran o aspiracionales o los que sus padres hacían un esfuerzo muy muy grande por darles, entre comillas buena, educación.

El colegio estaba en una zona tradicionalmente agrícola, el callejón que pasaba por en frente del colegio, era el callejón donde se hacían carreras de caballo antiguamente. Lugar de tradiciones muy antiguas, donde había algunas familias donde eran medias famosillas, que eran "los chiapas" que hacían.

Más allá existe todavía una viña urbana, donde hacían vino... toda esa es una zona de muchos contrastes. Entre la modernidad y la tradición.

Existían, al lado del colegio, el vecino tenía gallinas y vendía alimentos para animales y para un colegio donde es super aspiracional y todo limpio y brillante y...

estabas haciendo clases y escuchabas a los gansos, a las ovejas, entonces, era una mezcla bien rara.

Tenías el Jumbo, Easy y una wea super cotota y estaba dentro el teatro caballero y era cosa muy rara, como te digo de una mezcla bien interesante.

Yo cuando me fui a hacer la entrevista de trabajo a ese colegio, la calle era de tierra y en esos cortos 5 años, ese callejón se pavimento completo y se llenó de edificios. Tiene un ritmo de cambio muy acelerado. Sí hoy te mostraran fotos de cómo era cuando yo llegué, yo creo que, ni siquiera me acuerdo. Había frente al colegio un sitio eriazo muy grande y hoy día está lleno de edificios, departamentos.

Hay un fuerte impacto minero, de la ganancia que produce la minería. Eso es un tema que en Copiapó que está super instalado, más que en este valle. A pesar de que estamos a una hora y media de distancia, que somos valles contiguos, la gente acá en Vallenar, pide desarrollo por lo básico, “queremos desarrollo para la ciudad”, “queremos trabajo”, “dejen de webiar, hippies culiaos”, “dejen a las mineras que se instalen” y todo ese rollo... pero hay mucha gente aquí que quiere y valora lo que aquí se tiene. Vallenar es un valle fértil, relativamente limpio aún y es un río con curso visible todo el año, o sea un río que corre agua todo el año.

Copiapó, después del aluvión recuperó algo, un hilo de agua super contaminado. Entonces la gente, en su gran mayoría, en Copiapó dejó al lado el interés por el resguardo medioambiental por el interés de la ganancia monetaria. Les acomodó hartito el modelo y hay mucha gente que gana buenas lucas, si bien, no es una ciudad para ganar dinero, si el costo es tomar un agua intomable, claro, la gente toma agua de la llave. La gente pobre en Copiapó, cocina con el agua de la llave, la gente que tiene un poco más de recursos y compra agua purificada, que es como gasto de la canasta básica, como que tenía que comprar el agua para tomar. No puedes abrir la llave y tomar agua. Yo me tuve que acostumbrar, venía de serena a Copiapó y cuando abrí la llave me acuerdo que me dijeron “noooooo, no puedes hacer eso” y yo como, qué onda. La gente está clara que el agua es veneno.

Mentalmente es muy fuerte, tiene un impacto muy potente. Alguno que otro cabro, igual toma agua de la llave, están acostumbrados, pero yo cacho que si uno la toma, te quedas con una cagadera de dos días pegado en el baño, porque es una cosa muy fuerte. Toda esta cosa, hay un fuerte componente social de la gente que trabaja en la minería y hay una poca preocupación por la apreciación del espacio. Es lo que yo alcanzo a entender de como esto crece tan rápido con muy poca regulación, hay muy poca regulación. Las mejores tierras agrícolas, que son las que mencionaba yo, donde estaba este colegio, no hay ninguna intención desde lo institucional por resguardarlo. Sí le pueden sacar provecho y vender el metro cuadrado en quinientas lucas, la hacen y no hay nadie que te diga que no, porque en realidad no hay ningún interés por resguardar.

Entrevistador: Bueno, prosigamos con las preguntas, esta tiene más relación con tu experiencia con el currículum, o sea ¿Cómo es tu relación con el currículum de historia y ciencias sociales? desde tu experiencia que nos relatas de Copiapó y de tu experiencia ahora y ¿planificas tus clases en relación al currículum del MINEDUC? y si es que tienes la geografía en tus clases en general.

Profesor 1: Ya, en la actualidad es poquito lo que puedo hacer, he ido saliendo hartito de la sala, hoy estoy metido en otras cosas, me pidieron si podía ayudar en el tema de convivencia escolar, estoy en esa área. De la misma sala he ido saliendo por distintas situaciones. Cuando llegué acá hacía 38 horas de clases y ahora hago 10 horas de clases. Es harta la diferencia. Con respecto al currículum, me baso en él pero lo acomodó a mí...ya mira, igual es súper egocéntrica la wea porque quizás hay muchos weones más capos que yo que saben que es lo que hay que enseñar, pero yo no les creo mucho y me paso por la raja la wea y digo, ya no importa, esto no es lo esencial y los cabros tienen que aprender esto. Hago como que planifico, pero al final lo que uno hace dentro de la sala es algo bien libre, llorar por el claustro o claustro curricular, para mí, me da lo mismo, total, yo lleno un papel. Depende mucho del contexto, el liceo donde yo hago clases, es un liceo súper carenciado. Cuando yo llegué acá, la gente de Vallenar me decía “weón, como vas a ir a hacer clases a ese colegio, me decían” cómo que era la peor wea del mundo... me decían “oye tení que tener cuidado porque los niños allá son difíciles, te pueden cogotear, tení que cuidar tus cosas.” Yo respondía, “qué onda, son seres humanos po” la experiencia ha sido súper bacán, enriquecedora, con sus altos y bajos como en todas partes pero, son cabros que necesitan muy poco del currículum y para allá voy.

No están pendientes, estos cabros en realidad el profe “oye, el profe puso en la pizarra este objetivo” no, nada que ver la wea. Cero, no es lo que les interesa, les interesa mucho más que estés pendientes de ellos, si eres capaz de ver las caras que traen, si eres capaz de acercarte y decir “loco ¿te pasa algo? ¿te puedo ayudar?”, “hija, cualquier cosa, sí te pasa algo, confía en mí, a pesar de que nos conocemos poco, aunque de repente estoy medio pesado, pero, pucha, tengo que ser así, tengo que cumplir mi papel, pero sí la puedo ayudar en algo, acérquese y en lo que pueda le tiendo la mano” Eso es para mí, mucho más potente y más pesado que el currículum, para mí no tiene mucho sentido eso de que la utp te pida la planificación, bueno... hay que cumplirle, pero pasa a un segundo plano, por lo menos en el contexto que yo me muevo, que desde entender el contexto de tus niños, o los cabros que te toca hacerles clase, te obliga a ciertas cosas y en este contexto socioeconómico, importa mucho más otras cuestiones. Sí tengo que sacrificar la mitad de una clase por un problema que se me presentó al interior de una sala, lo hago. Sin peso moral, no me duele. Eso genera cierta retribución, se generan ciertos vínculos que me permiten avanzar más rápido cuando me lo propongo. La clase no es homogénea, no tiene siempre los mismos ritmos, hay

veces donde los niños te permiten avanzar un poco más. A mí me ha resultado bien, funciona bien.

Entrevistador: Bueno, con Darío podemos hacer muchos reparos al tema curricular, entendiendo que las personas que construyen el currículum son personas que están en cuatro paredes y tienen muy poca realidad cotidiana con las y los estudiantes en la escuela. Agregando otra pregunta, ¿Cuál crees tú que es el espacio que se le da a la geografía dentro del currículum? poco, mucho o cual es el espacio que tú sientes que se le da.

Profesor 1: Muy poco y hay tantos errores en este país, tantas cosas mal hechas. Una de las catástrofes grandes tiene que ver con este poco conocimiento geográfico, me alegro mucho que ustedes estén insistiendo con el tema de la geografía.

Hace falta mucho conocimiento geográfico. Vivimos en un país volcado por la geografía, sí hay una wea donde se puede aprender geografía, es Chile. Por todos lados aparece todo, hay información geográfica en todas partes y no solo en la piedra o en el cerro, si no que estamos contruidos por la geografía. Es tan penca el enfoque ministerial, que, no sé, son tontos porque no lo entienden, pero también son malos... Hay un tinte de maldad bien profundo. De verdad creo que hay una mente siniestra que creo que busca que todo esto haga que los cabros sean cada vez más tontos y eso es lo que más me conflictúa.

Yo le digo a los cabros “Cabros, ustedes son pobres y tienen que aprender porque es la única manera que tienen de darse cuenta cómo los quieren, no hay otra forma, no hay otra manera, entonces...” Algunos prenden, otros no. Donde alcanzo a meter un poco el rollo de la geografía, cuando me ha tocado enseñar formación ciudadana, que es esta educación ciudadana curriculizada por el ministerio. Era súper libre y hay poco control en el liceo, cosa que agradezco, yo les mostraba reportajes sobre, pascua lama, los cabros viven aquí en este valle y no tenían idea que era pascua lama. De hecho, estaban con un discurso super aprendido de “los weones echaron a la empresa y ahora no hay en que trabajar” y de ahí, con esa cuestión, me permitía profundizar sobre los potenciales agrícolas, ganaderos, turísticos que existen en esta región y ahí se empezaron a abrir otras ventanitas que les possibilitaba a los cabros profundizar un poco más y no quedarse con ese comentario tan de Facebook.

Te limitan tanto la cabeza, encierran tanto la posibilidad que es o el trabajo o el medio ambiente, como que no puede ir de la mano, no hay más opciones y aquí lo hemos aprendido a punta de porrazos que el asunto no va así. Bueno, ahora de lo más personal, estamos trabajando con mi señora, la Katy es profe de inglés de un colegio super bueno de acá. Nos estamos metiendo en un tema de turismo, entonces, un turismo de base local, no zorronear el valle como si este fuera un

segundo Valle del Elqui, yo vengo de allá entiendo cómo funciona la wea, ¿cachai? Se privatizó el río entero, está todo privado y cercado. Entonces, desde este conocimiento territorial, armar una flota turística de interés más definido. Va a hacer súper importante aprender la geografía de acá, que pisos hay, donde están, que restos hay, donde están los petroglifos, donde están los geoglifos, y hay por montones, montones, así que, desde ya los dejo invitados para el día que vengan para acá y conozcan este valle precioso.

Entrevistador: Bueno, ya dimos el cierre a las primeras dimensiones, que era la dimensión diagnóstica y bueno, direccionando el tema de Quintero, tu como revalorizar el tema del valle, la siguiente pregunta es ¿Cómo crees tú que se vincula la geografía con los conflictos territoriales o medio ambientales? ¿Cuál es el rol que asume la historia, geografía y ciencias sociales, en la comprensión de los fenómenos sociales y espaciales?

Profesor 1: Nosotros, aquí, tenemos el caso de Freirina, seguramente con el Jair ustedes van a tener la posibilidad de entender más sobre el tema... fue cuático porque el valle es un cajón gigante que trae aire desde la costa para acá. El olor a mierda de los chanchos era insoportable. Los cabros chicos no podían ir a la escuela porque tenían asco, les daban ganas de vomitar, había plagas de mosca casi bíblicas, entonces, claro que impacta la geografía. Nosotros acá también tenemos el conflicto - tema de la escasa disponibilidad del agua, a pesar de que hay harta agua, es un valle que asombrosamente es la excepción a la regla, aquí tenemos harta agua. El río corre con harta agua. Pero, hay una monopolización del uso por el monocultivo de la parra, del tranque hacia el interior hay mucha parra en cultivos crecientes en tamaño que se está agrandando. Hay dos afluentes del río Huasco, el tránsito y el río Carmen, pero el río del tránsito es una cuestión gigantesca comprada por una sola persona: Omar Campillay tiene comprado todo. Ha desplazado población, ahí tienes un conflicto geográfico. El monopolizó la tenencia de la tierra, ha monocultivado un valle que era riquísimo en diversidad de flora y fauna...la cantidad de aves a disminuida inmensamente, por que comen uva que está contaminada con desinfectante, por lo mismo, la cantidad de animales que se alimentaba de los animales ha disminuido también enormemente. Tenemos una carretera que cruza el valle y que dificulta montones el desplazamiento de huanacos de la cordillera hacia la costa, etc, etc. Sin comprender geografía es imposible entender qué pasa. Donde antes existían vizcachas. Cacha que están loteando o parcelando, en realidad están haciendo sitios de 5.000 metros cuadrados en la salida norte de Vallenar, eso es pleno desierto florido, son alfombras gigantes de una flor que se llama: pata de guanaco, alfombras rosadas gigantes, kilométricas. Eso lo están vendiendo en 1.500.000, la media hectárea. Y claro, el poco conocimiento geográfico, hace que la autoridad diga, esto es desierto o nada porque no tienen agua, pero viene se asienta la gente, compra su media hectárea por la presión de vivienda, pero hay cero planificaciones geográficas ¿Porque están loteado allá, cuando podrían hacerlo en zonas donde no tengan floración? Con las

máquinas para emparejar matas bulbos que tienen miles de años ahí. Tienen una carga genética importante.

Pero la gente no se moviliza por eso, porque hay poco conocimiento, poco entendimiento y eso podría ser un agudizador de los conflictos sociales. Invertir más en geografía podría llegar a hacer un detonante más de conflictividad social, por eso te digo yo, hay una mente siniestra detrás de todo esto. Tiene que haber poco conocimiento geográfico, porque de lo contrario, la gente cuidaría o valorizar el lugar en donde vive y ahí el avance de la máquina capitalista se ralentiza, porque ahí tú estás más dispuesto a defender en la medida que conoces, sí no conozco o no entiendo donde vivo, me da lo mismo que le metan máquina al único desierto que florece en el mundo.

Es raro acá, es bien homogéneo, es una cosa bien rara Vallenar, como no existen barrios bien exclusivos, no se ve como en Santiago plaza Italia para arriba o abajo o comunas que sean claramente super pudientes en relación a otra, acá no, es una cosa bien mezclada y eso le da al vallenarino una idiosincrasia bien rara. Además, es una ciudad bien chica, tiene 50.000 habitantes, los puntos de encuentros sociales son muy confluyentes... toda la gente se ve en los mismos lugares, no hay donde escapar a esta realidad, entonces, el vallenarino con plata, por lo general lo ves en el centro en el mismo lugar donde está el vallenarino sin plata comprando a un ambulante... se encuentra, son realidades cruzadas que conviven y para salir de esto están otras opciones. Los vallenarinos con más plata van constantemente a serena o Copiapó a buscar el acceso de las cosas que aquí no tienen, por ejemplo, van a otras ciudad al mall y llegan con zapatillas que los cabros de acá no tienen acceso o con ropa de otra calidad y otras marcas y eso es la diferenciación social que puede existir, pero en realidad, si no existieran esas opciones, sería una ciudad que convive entre pobres y ricos y lo separan un par de calles, no es un tema más visible como en Antofagasta, ahí es muy patente la diferencia social, aquí no es tanto.

Entrevistador: Ahora seguimos con la otra pregunta que es un poco más compleja ¿Cuál es el rol que tú crees debería asumir la historia, geografía y las ciencias sociales en la comprensión de los fenómenos sociales y espaciales?

Profesor 1: Clave, es super importante, en realidad, se entiende, es como que nos estuviéramos besando el culo entre nosotros, sí a nosotros nos gusta esta wea. No se cuenta de ese requerimiento nuestro, la gente está dispuesta a asumirlo, creo que hay un muy bajo interés por parte de los chicos y chicas por aprender historia. Lo ven como una wea super lejana y fome. Si uno quiere de verdad enseñar esto, es parte de aceptarlo. El error común, es salir de la u y decir “ya mierda, salí de la u, vengo seco y voy a hacerlas todas” pero en realidad, tienen otros ritmos y otros intereses, entonces, cuesta convencerlos de que esto sí es importante, de que sí le sirve, porque...la matemática obvio que les sirve por, sí es obvio, sirve para ser

ingeniero, van a resolver problema en la empresa (habla con ironía) y ¿qué hacemos nosotros? ¿que hace la historia para.....? y los cabros lo miden así... es brutal la wea, “¿cómo ganar plata estudiando historia?” esa es la pregunta que te tiran “¿cómo me sostengo?” ahí está la geografía...con ese cruce uno puede rebatir esa mirada, porque puedes decirles que en realidad puedes hacer un montón de cosas, porque no es lo mismo trabajar de agrónomo y ganar lucas... pero sí soy agrónomo con conocimiento de la historia y de la geografía la puedes hacer mucho mejor, porque podrías saber dónde el cultivo crece mejor, porque eso lo dijeron los incas y ellos tenían esa wea vista hace un montón de años para atrás. Nosotros, insisto en que esto es sumamente fundamental, nosotros tenemos que revertir de alguna forma las decisiones ministeriales que han ido sacando la historia del plano de lo importante, porque claro, tiene un uso político, para que nos vamos a hacer los weones. Obvio que uno mete la cuchara ahí y la cizaña. La historia es un arma y herramienta super poderosa y eso es algo que me decía el Milton, “mira miguel, mira para allá a los cabros, esta wea, es mejor que un ak47, esto es mejor que una bomba, esos cabros van a dejar la caga” y claro, es super peligroso que la gente sepa y maneje la historia o que la gente conozca de su historia o de la historia en general. Es un sujeto poco manejable, es un sujeto libre o que aspira a ser libre y liberador, además, claro que no conviene. Es una pelea sin fin: nosotros queremos que la gente aprenda más historia y cada vez nos dicen que enseñemos menos historia, entonces, bueno...hay que jugársela nomás, tirar el currículum un poco para el lado y lograr que los cabros aprendan un poco más cada vez

Entrevistador: Mucho de los procesos que se han venido desencadenado han generado que muchos jóvenes y adolescentes se cuestionen esto, el tema que pasó post 18 de octubre, que si bien, partió en Santiago, la brutalidad policial y la persecución y la injusticia, al final de cuenta terminaron emanando por todo el país. Es un proceso que permite revalorizar la historia en las y los estudiantes.

Profesor 1: Y algo que desde la historia se venía anunciando desde hace caleta de rato, los profes venían hablando desde hace 20 años atrás o más “Chile es un polvorín, en cualquier rato va a quedar la caga.” Uno, en la ansiedad estaba “cuando, cuando, cuando” y hasta que quedo la caga. Era inevitable y eso yo creo que es lo más complejo del asunto... lograr reposicionar la historia, implica asumir ese riesgo también, porque, los locos saben el riesgo que implica saber historia... los locos que manejan esta wea, saben que la historia es peligrosa y saben que el profe de historia, en la mayoría de los casos, es un sujeto problemático... entonces, no hay inversión en las escuelas de historia, no hay inversión en la investigación histórica ni geográfica... No es casual. Ahora, sí uno está dispuesto a pelear o lidiar con eso, bacán po, pero sin llorar, esto va a hacer así y será así por un montón de rato más. Entonces, duro con duro nomás. Sí efectivamente queremos crear cambios profundos, es necesario que la población en general, tenga más conocimiento de geografía y de historia, porque si no, nos vamos a tropezar siempre con lo mismo, vamos a cometer los mismos errores y nos vas a hacer cagar y ya

nos están haciendo cagar. Fue bonito octubre, la revuelta fue el sueño de todos... pero como sabemos tan poco y estamos tan difuminados, nos están ganando en el área chica, nos meten goles porque estamos ahí todavía faltos de organización... nos falta harto para lograr lo que queremos, pero bueno, es un camino largo, nadie dijo que iba a ser fácil.

Entrevistador: Bueno, ya nos comentaste un poco el tema del contexto, a ver si podemos influenciar un poquito más ¿cómo influye el contexto en la forma de hacer tus clases?

Profesor 1: Eso po, adecuándose, hay que aprender a leer el contexto de tus estudiantes, el contexto social del que vienen, el contexto cultural de su familia, el contexto vivencial de sus barrios... Yo no puedo hablarles a estos niños en los mismos códigos que yo hablé en el Liceo anterior, no puedo estar hablando de weas complejas... los otros cabros me llegaban hablando de la clase de filosofía que hacía el profe de filosofía y nos íbamos en la rama y empezábamos a hablar. Motivante para uno, que tiende creerse la raja por ser profe de historia, la raja. Motivante. Pero estos cabros de acá, es otra rama y es super distintos y tení que ser capaz de adecuar tu lenguaje, adecuar tu forma de comunicarte para enganchar con esos niños, entonces, claro que es super importante la adecuación, respetando tu esencia, pero sabiendo, entender los códigos con los que ellos funciona. Yo no puedo presionarlos para que me digan quien fue el que tiró el papel, porque los códigos de lealtad son super potentes y el que sapea es weon po, y más encima le van a pegar, entonces, yo no los puedo presionar mucho para eso. Por dar un ejemplo.

Entrevistador: Sí, se entiende que es super importante el contexto, si no entendemos el contexto, muy difícil que nuestros estudiantes aprendan el contenido que nosotros queremos enseñar o por lo menos dialogar. Bueno, ya estamos llegando a la última dimensión de la entrevista, ya nos quedan las últimas tres preguntas y estas tienen una dimensión valórica, política. ¿Qué rol cumple el profesorado según tu experiencia en la solución de los problemas de sus propios territorios?

Profesor 1: Los profes valemos callampa, así, los profes somos la peor mierda que puede haber... somos terriblemente egocéntricos, que en el profesorado es una wea super fome que se mueve por pura plata, por razones gremiales, para que hablar del colegio de profes y toda esa wea que es terrible, entonces claro, yo no tengo mucha esperanza en los profes... En general... además que hay caleta de profes fachos, profes arribistas, hay cache de profes que miran a los cabros como cualquier wea, que los valorizan super poco, entonces... para mí al ¿profe como un instrumento de cambio? No compro mucho el rollo, creo más en las individualidades, es que es un trabajo conjunto... si el profe es capaz de vincularse con otras áreas y de salir de la comodidad de la clase, recién, quizás, empecemos

a ver un factor decisivo. Salir y hacer una clase en la calle cuando se necesite, entregar el conocimiento en otros contextos que no sean la escuela, porque el profe si no le pagan no hace la clase, entonces... no me wei sí ¿qué tan bacán es el profe? no compro mucho el tema del ¿profe Dios que es bakan de por sí? no, no me lo creo mucho, sí pa' que le compre a un profe que sea bacán, tiene que demostrar que es capaz de hacer otras cosas. Entonces, sí, capaz que seamos algo, un factor de algo... hay cache de profes pacos, delatores que crean vínculos de confianza con los cabros para después sapearlos, entonces no. Eso genera una brecha y fisura entre nosotros como profe con los cabros muy difícil de salvar. Los niños nos ven como enemigos. El profe es una persona que hace clases y sí va a hacer en un momento parte de la solución, tiene que ser en ese sentido... en el ser capaz de vincularse con otras personas, con otras instituciones, en salir de la sala... el gremio vale callampa. Después cuando se enfrenten al consejo de profesores van a cachar la volá. "No, pero es que, hay que llamar a los pacos, hay que revisarles las mochilas, hay que llamar a la PDI, hay que echarlos, hay que dejarlos repitiendo" No weon, qué onda, todo el rato los cabros lo pasan pésimo y mas encima los cagamos más. No me voy a morir siendo profe tampoco, no es mi intención, quiero hacer otras cosas, igual creo que el profe tiene que tener un tiempo de caducidad corto, porque es muy difícil.... yo siento que estoy totalmente desfasado con respecto a lo que ustedes están aprendiendo... ustedes están en la espuma del conocimiento, con lo más fresco, pero nosotros tenemos otras orientaciones, no estamos en la u, entonces tenemos que ir saliendo, el profe tiene que ir cumpliendo un tiempo en la sala y después váyase pa su casa, tienen que venir los cabros más jóvenes para refrescar la escuela... la escuela tiene que nutrirse más rápido del avance de la u...del conocimiento que está en la universidad... ese conocimiento tiene que bajar más rápido a los colegios y necesariamente necesitamos profesores más jóvenes. Yo tengo colegas de 62 años ¿tu creí que le aportan mucho a los cabros? en lo personal, todo mi respeto a la vejez, pero los ancianos para mí son sabios y todo... pero los locos tienen metodologías del año del coco... no cachan ni una, no saben darle doble click al computador, entonces los cabros entran y se burlan del profe, no lo pesca. Creo que, como generalidad, somos una cosa tan heterogénea y tan rara y tan pasa a caca, porque los profes weon se juran la caca, de que son los salvadores del mundo... y está bien, unos hacen su aporte, unos más y otros menos y otros nada y son cero aporte y son parte del enemigo que también hay que entenderlo. Hay profes que son enemigos y en la sala hacen cualquier daño, caleta de daño... hay profes que le cagan la vida a los niños. Yo creo que en algún momento la he hecho igual, porque uno se encabrona y algunas weas y tiras comentarios brígidos y después, repasando... claro po, le estay diciendo weas super fuertes a un cabro que está construyendo su personalidad a los 14 años, entonces, ni yo me creo tan a raja. Soy un ser humano que comete errores, pero sí trato de hacer el mea culpa. Además, ser profe es un movimiento desgastado, la gente no nos cree, no nos acompaña en nuestras movilizaciones, ni una wea, porque ya "los profes otra vez, otra vez quieren plata" y se redujo a eso, el gremio se hizo mucho daño a sí mismo.

Entrevistador: Encuentro bueno lo que dices tú de tocar el tema del profe como una caducidad, eso es super... se nota hartito, al menos en mi proceso de practica también he tenido profesores guía que han sido mayores y se nota la lejanía y distancia que tienen en términos de capital cultural y de dar con la o el estudiante, entonces el contexto se hace sumamente complicado. Muy buen punto el que tocaste ahí. Prosiguiendo, la otra pregunta es ¿cómo crees tú que podría ayudar en torno a la generación del futuro un posicionamiento crítico decolonial y cómo se relaciona esto con los principios de justicia social y justicia ambiental? ¿es necesario lo más crítico decolonial para apuntar a estos fines? qué es lo que buscamos en un país tan desigual como este.

Profesor 1: Sí po, sí, creo que es super necesario, se parece un poco a la pregunta que me señalabas recién. Para construir el futuro, ojalá exista futuro, sí, necesitamos urgentemente hacemos más parte del conocimiento y no saber, el detalle de la minucia técnica. pero entender lo complejo de la relación entre el entorno y el ser humanos, eso. A nadie le importa lo técnico, sólo a uno que le gusta la wea, pero el conocimiento básico geográfico/histórico, sí, es base y pilar fundamental para la sociedad futura y, por lo mismo, va a hacer super difícil lograrlo, que se le dé importancia. Esa sociedad futura, pensando en una sintonía mental entre nosotros tres... nosotros tres pensamos en una sociedad más o menos similar, porque nos interesan temas similares y porque creemos que esta wea hay que cambiarla y porque creemos que hay que conservar, preservar para que mi nieto conozca y tenga posibilidad de acceder a lo mismo que yo en este rato... pero hay locos que no quieren eso po. Los que no quieren eso son los que manejan la wea, entonces, va a ser super difícil, es muy importante, pero super difícil. El tren va en la dirección contraria, en darle cada vez menos importancia a esto, a este tipo de conocimiento, entonces es una tarea súper difícil. No se pa' que se metieron ustedes a estudiar historia, insisto, los cabos que se meten hoy día es de masoquismo la wea, ¿les gusta sufrir a ustedes?

Entrevistador: Parte de nuestra posición igual se construye de la participación de diversos espacios de resistencia, entonces entendemos que desde la capital a tener una gran concentración de personas, ese tipo de programa van emanando desde una u otra manera...ahí nosotros... yo al menos en lo personal vivo en una población super marginal de Cerro Navia que es una de las comunas que está a nivel nacional última en los ranking, entonces, de ahí va partiendo. Ya estamos en la última pregunta, pero esto va de la mano con lo que tu venias diciendo anteriormente con respecto al profesorado y tiene que ver con ¿cómo crees tú que la relación que tiene el profesorado y las organizaciones ambientales so territoriales que existen y cuál desde tu punto de vista, cuál debería ser el rol o la relación que se debería establecer entre el profesorado y estas organizaciones?

Miguel: De lo que conozco, apreciación muy personal, no sé cómo será en otros lados, pero hablo de lo que me ha tocado conocer, entonces, sí de lo que yo veo acá, es que hay hartos profes bien buenos y profes buenos compañeros, bien comprometidos que ayudan en el movimiento socioambiental del Huasco, Huasco por la vida y mucho profe que va y da mucho de su tiempo desinteresadamente... Pero creo que son los menos, entonces, hay otros que la hacen pa la foto porque es bonito, socialmente rentable hoy día estar de parte del medioambiente y es como bien progresa la wea. Debería haber más vinculación, debería haber un... creo que una pega súper pendiente nuestra es entender lo que se logra en la sala. Extensión del conocimiento liceano o secundario... sacarlo un poco de la sala, vincularse un poco más con la comunidad. Los papás desconfían mucho de los trabajos que se hacen en los colegios, mucho, entonces, volver a validar un poco el trabajo que se hace con los chicos... demostrar que efectivamente para la comunidad de que hay experiencias de aprendizaje super valiosas, creo que ese vínculo social perdido de la escuela es importante rescatarlo. Es muy carcelario el sistema, pero hay que darle vuelta la manija, hay que ver la forma de contrarrestar eso, a los profes nos da miedo sacar a los niños hoy día po, porque se nos van. Vincularse, hacerse parte, dar un poco a conocer lo que se hace, hay hartas cosas buenas también. por ahí creo que iría un poco la cosa. Me había olvidado de comentarles, lo que sirvió el año pasado, con el departamento - somos 4 profes - hicimos que los cabros que nos aportaron en clase, a final de año les hicimos una salida pedagógica y lo llevamos a Santiago. Nos fuimos en un bus lleno de 40 flaites allá y fue bacán, los cabros entendieron que había mucho más que Vallenar, había cabros que nunca habían salido de Vallenar. Fue re interesante desde el plano histórico, porque el enfoque iba un poco por ese carril, los llevamos a museos, a conocer muchas cosas, pero también geográficos, o sea las calles como son, los edificios, el smog, porque te pica la nariz, los ojos, fue re interesante y se lograron varias cosas... entendieron realidades que para ellos eran muy muy lejanas. Varios todavía se acuerdan y después te la piden, te piden paseo, ahora claro ha sido super difícil replicarlo porque lo íbamos empezar a hacer y quedó la cagá y ahora este año 0, ta' la cagá en Santiago.

Bacán saber que hay cabros que aún se motivan con esto, es difícil la pega chiquillos, se van a encontrar con un mundo bien complejo, donde uno sale de la u con tantas ideas y proyecciones y la escuela culiá... te encuentras con tantas personas que te aserruchan... cuesta hartito avanzar... uno quisiera con el ímpetu del recién egresado hacer tantas cosas y tienes tantas ideas bacanes, pero a veces no se puede. Desde mi posición y experiencia, tampoco transmitirle ese pesimismo, porque en realidad, como no se pueden hacer muchas cosas, se pueden lograr también caleta... y ver la cara de los cabros cuando aprenden es la wea más bacán, de verdad los haces ver verdades que no conocían y ahí les ganas. Esa es la ganada. Es ahí donde los profes sí hemos generado algo potente y los profes como nosotros, así de corta, los profes de historia y filosofía somos en gran parte los que generamos esto porque somos nosotros los que enseñamos a entender el mundo

y a cuestionarse. Eso no lo enseña el profe de matemáticas, le duela a quien le duela.

Un gusto conocerlos, me alegro de que estén interesados en estas zonas, son zonas super abandonadas por lo formal y lo académico y bacán que lo ocupen como insumo para ustedes, que es lo esencial por ahora, pero me alegra mucho más que lo quieran llevar a la práctica y que esto no sea como el extractivismo cultural en muchos casos.

Entrevistador: Profesor 1, me gustaría darte las gracias - igual como dijo Darío - por tu tiempo, siempre es bueno... como tú dices, nosotros estamos recién iniciando nuestra carrera en esto de ser profesor de historia, entonces, conocer tu experiencia, nos ayuda harto a entender con qué nos vamos a encontrar y que es lo que nos puede suceder.

Siempre pensamos realizar la tesis con intención de que tuviera sentido para nosotros y las demás personas... no vemos la tesis como un requisito para poder titularse, lo vemos como algo mucho más allá, entonces, de ahí va la intención de enfocarnos en zonas que tengan estos conflictos territoriales y medioambientales, cosa de enfocarnos en que Chile es mucho más que Santiago. Nuestra intención es liberar una vez que la tengamos y te la haremos llegar para que la revises, la veas y la difunda, porque gran parte de lo que nosotros vamos a retratar ahí, será gracias a tu ayuda de lo que nos has retratado, entonces, darte las gracias.

Profesor 1: Bacán cabros, pongan harto newen nomas al asunto y bueno, como les dije, la invitación es super sincera, después de que pase esto, cuando tengan tiempo y la posibilidad, dense una vuelta para el norte y aquí va a ver u hogar que los acogerá con cariño, esa es la clave. Los cabros son lo que más y lo único que van a agradecer ese cariño... y por ahí entra todo lo demás, después se aprende, antes de eso, tú eres uno más. El vínculo es el que te posibilita enseñar.

Anexo 3: Entrevista Profesora 2

La siguiente entrevista fue realizada el día 6 de agosto de 2020 por Daniel Garrido y Darío Zuñiga. La profesora entrevistada relata parte de su experiencia en una escuela ubicada en Puchuncaví. En el comienzo de la entrevista se relata la experiencia de la profesora, el vínculo con su comunidad y espacio que habita, y se contextualiza sobre la entrevista.

Profesora 2: Trabajando como profesora, como jefa técnica... así que no te podría... yo sí te hablo, te hablaría de la comuna de Puchuncaví más que de las gredas.

Entrevistador: Es genial lo que nos cuenta, porque, va muy en la sintonía de lo que nosotros estamos investigando, entonces, sobre todo esto que tiene que ver con los conflictos medio ambientales y bueno... que mejor que tener su relato y experiencia que nos cuenta de que ya son 30 años en la comuna de Puchuncaví, la cual sabemos todas las crisis que han pasado por ahí. Yo, personalmente conozco la zona, mi compañero Darío igual, entonces nos cae muy bien esta entrevista, sobre todo para nuestra investigación que tiene que ver con develar estas prácticas y cómo se vincula el currículum de historia con estos problemas territoriales y medioambientales.

Profesora 2: Oye, nos podrían contar un poquito, poner en contexto, cuál es el centro de su investigación o es un proyecto, ¿de qué se trata? porque yo les quiero confesar que independiente de que sea profesora de historia hace ya que no ejerzo como profe, pero soy de la zona, además, soy nacida y criada en ventanas... Después me fui a vivir con mi familia a Quintero, pero siempre he estado presente en la zona.

Te lo voy a contar desde una experiencia humana, también social, pero no me hables de química o de ciencias, esa parte no la domino. Se algunas cosas que ustedes pueden encontrar en cualquier parte de la red en internet... por eso yo también quiero preguntarles ¿cuál es el fondo? para no irme por las ramas, porque como profe de historia, a veces una se va al cerro hablando jajajaja.

Entrevistador: Como decía mi compañero, nuestra investigación tiene como foco principal la enseñanza de la geografía, de ahí la importancia que nosotros tomamos y levantamos estas tres macro zonas, sobre todo, hablando con profesoras y profesores que ejerzan o hayan ejercido en territorios con conflictos medio ambientales y con conflictos territoriales.

Entonces, apuntamos y afirmamos de esa parte, tomando en consideración la enseñanza de la geografía, entendiendo que la geografía es parte fundamental para comprendernos y conformarnos en un territorio designado.

Tomamos estas zonas de conflicto para vincularlas con el currículum y comprender si existe una relación que sea contextualizada con respecto a estos conflictos que se van dando. Entonces, desde ahí va la importancia de nuestra investigación y claro, comentar que nosotros estamos realizando esta investigación porque desde primer año la geografía es algo que nos apasiona mucho... como compañeros en la universidad coincidimos mucho en esto, desde primer año que nosotros venimos trabajando juntos, entonces... a este proyecto de tesis no lo atribuimos como un mero trámite como requisito para acceder al título, sino que, esperamos que esta tesis vaya más allá de la frontera académica. Por lo mismo queremos hacerla contextualizadamente con los conflictos medio ambientales que vemos que hoy en día el efecto se evidencia mucho más.

El profesor de Vallenar nos contaba lo que sucedió con el desastre que pasó en Copiapó, el desborde, la mala planificación urbana... En el caso de Puchuncaví - Quintero, está demás decir que está catalogada como zona de sacrificio. Desde ahí su relevancia y lo que pasa en el Wallmapu, también, con todo el proceso de las forestales.

De ahí la importancia de esta tesis, la tomamos como algo personal, un desafío y tenemos muchas ganas de terminarla y abrirla... creemos que puede hacerle sentido a muchos profesores o profesoras de historia que ya están ejerciendo o los que ya están por salir.

Profesora 2: Los quiero felicitar en primer lugar, se nota a los dos que están super apasionados, eso es un punto a favor. Les va a ir muy bien.

Lo único que sí, tengan cuidado, están abarcando harto y generalmente a los viejos tesisistas les gusta más específica, entonces, tengan ojo con eso, a lo mejor van a tener que hacer: Tomo I, Tomo II y tomo III. (risas)

Lo digo por experiencia propia, yo para el magister en la última parte me paso. Quería abarcar un tema muy grande desde la dimensión social, humana y quería tocar todos los temas para dar cuenta de lo importante que es. Pero a estos viejos les complica... ustedes van a tener que hacer, a lo mejor, el tema de los puntos en conflicto, después unirlos de alguna manera, como dicen ustedes, a través de cómo la formación en geografía podría ayudar a que estos focos o modos críticos que tiene el mundo comprendan y se trate de subsanar. En realidad, ya de que se soluciones, no se van a solucionar, pero se pueden subsanar desde la sustentabilidad.

El aporte mío, muy cortito, para lo que ustedes hablan es hablar de sustentabilidad... concepto. Ojalá lo puedan incorporar en algún momento, porque, una cosa es dar cuenta de una realidad, pero a la vez, debemos generar una propuesta para y la propuesta es de una educación o formación donde la geografía forme parte de un currículum para la vida.

Cómo profe, yo te cuento que me gustaba mucho geografía, aunque tuve unos profesores terriblemente exigentes... no sé si ubican a un profesor "Guerra" que se murió hace muchos años, era excelente en geografía humana. En geomorfología, le decían, pajarito... Figueroa era el apellido, no recuerdo el nombre. Jorge Negrete, es un profesor de geografía urbana... Él nos llevaba a salidas a terreno por toda la región de Valparaíso y nos hablaba de los conflictos desde allí, desde el lugar. Uno queda muy marcado desde esas enseñanzas.

Yo los felicito de verdad, creo que están super bien, pero tengan cuidado.

¡Ya! Como les comienzo a contar o relatar algo ¿tienen algunas preguntas?

Entrevistador: Antes de partir esto, le voy a pedir a mi compañero, sí puede comenzar con la grabación formal de la entrevista y una vez que esté grabando, comenzamos con el desglose de esta entrevista.

Profesora 2: Yo les puedo dar algunos nombres de personas que están muy erguidas en el conflicto medio ambiental acá en Quintero - Puchuncaví. Uno es Hernán Ramírez, que es esposo o pareja de Cata Alonso, que es una de las mujeres que levantó el grupo de "mujeres en zonas de sacrificio" han logrado ser escuchadas. Hernán Ramírez fue jefe, en algún momento, de medio ambiente, que a todo esto quisiera comentarles... yo no sé si en todos los municipios tienen departamento de medio ambiente, a lo mejor, sí... o tienen otro nombre pero aquí se le pudo justamente por la situación de la zona.

Estas personas tienen un historial documentado de situaciones en donde ellos han participado y de las cosas que se han hecho como movimiento social en contra de la contaminación... les puede servir como dato.

Entrevistador: Partiremos explicando cómo es la metodología de la entrevista. De partida esta entrevista se adapta a estos tiempos pandémicos... con todos los procesos que han ocurrido aquí en el país, hemos ido modificando bastante el proceso de cómo vamos a levantar la información.

Esta entrevista responde a los tiempos pandémicos, por lo que será fundamental la información con respecto a nuestro trabajo de tesis

Tiene tintes más de conversación que de entrevista, como bien comentaba Darío en un principio, nosotros buscamos saber a través de la experiencia que tiene relación con toda la zona de Puchuncaví - Quintero.

Esta entrevista consta de diez preguntas y las dividimos en tres dimensiones: La primera es la diagnóstica, que nosotros vamos a diagnosticar la experiencia, el sector donde está ubicado, la otra dimensión es la evaluativa, que tiene como foco evaluar el impacto y la relación a la geografía con el territorio. Finalmente, la última

tiene una dimensión valórica - política, tiene que ver con analizar la práctica pedagógica en estos espacios en disputa.

Las diez preguntas tienen directa relación con la experiencia dentro de la sala de clases, pero en su caso, como ya es la directora de la escuela y por lo que nos comentaba de que ya hace un tiempo no estaba dentro del aula, podemos ir adaptándola un poco, pero todas van a ir apuntando hacia lo mismo.

Ojalá nos lo relate a partir de su propia experiencia con la escuela.

Profesora 2: Por supuesto, no soy directora de oficina, voy al aula también a hablar con mis profesores, así que tengo clarito como trabajan.

Entrevistador: Eso es muy bueno, sin más, vamos a comenzar con la primera pregunta: ¿Cómo es el espacio en donde se realizan las clases o como es el contexto de la escuela? Si nos pudiese caracterizar un poco cómo se organizan.

Profesora 2: Bueno, la escuela básica es una de las escuelas más antiguas de la región, tenemos un reconocimiento a nivel nacional por completar más de 100 años de antigüedad. La localidad es una zona que fue poblada desde muy tempranamente por estar cerca de una desembocadura de un estero, por tener una playa y estar cercana a una bahía gigante que ha servido desde que yo tengo uso de razón como un sitio de guarda para barcos.

Quintero también data de mucha antigüedad en poblamiento, por lo tanto, es una zona donde la educación, que primero fue informal a partir de personas de clase alta, los dueños de los fundos de esa época, la parte femenina, las damas... se dedicaban a instruir a los hijos de los inquilinos y los vecinos, así fue como se organizó la primera casa donde se realizaba la formación.

La escuela básica, desde tiempos tremendamente antiguos, años 70-60 tuvo gran impronta un sentido de proyecto educativo, cuando todavía no se hablaba de proyecto educativo, tenía un proyecto educativo muy especial.

Ellos se sentían muy identificados con la zona en la que viven, entonces, cuando llegaron las industrias en la década de los 60' primero fue una época donde esos vecinos eran amigos. Eran una fuente laboral que iba a llevar progreso a la zona.

Primero se instaló ENAMI que ahora se llama CODELCO a muy pocos metros de la localización de la escuela. Está a menos de un kilómetro.

Con el pasar de los años, en vista de que el daño, la erosión, el daño ambiental, no se dimensionaba en esas épocas como algo importante de comentar... empezaron a aparecer las enfermedades... la población también aumentó producto del trabajo que generó la instalación de esas industrias.

Se empezaron a aparecer los primeros movimientos cuando comienzan a aparecer las primeras enfermedades graves, estamos hablando ya de la década de los 70', 70'80' y el tema de la llegada de estas dos primeras industrias CHILECTRA y ENAMI, hicieron que se instalarán otras empresas aledañas y filiales de estas dos, como por ejemplo, puerto ventana, un terminal petrolero también donde aprovechando las condiciones que tenía la bahía, desembarca la principal fuente de petróleo que va dirigida a ENAP que es la refinería que está en la localidad de concón.

Entonces, la escuela básica, a pesar de toda esa situación y realidad que se evidenciaba... todos teníamos miedo, yo me incluyo, mi padre era trabajador de una de esas industrias, no se podía decir nada, porque, se temía que se podía generar una situación de despidos masivos.

Obviamente provienen de una cultura donde, obviamente somos demasiado sumisa de parte de la población, entonces, el director de esa época, el director se contacta con las empresas, les comenta lo de la polución, ya que, no solamente llegaba el aire contaminado, sí no que, había mucho material.... polvo contaminante. Entonces, tú salías de la escuela con tu cara llena de ceniza.

Nos contábamos, nos reíamos de estas cosas, pero no había una conciencia... y creo que hay un tema también con eso. El cambio de conciencia empezó en los 90'.

En los 90 con la apertura hacia la democracia, comenzó a demostrarse con mayor fuerza la situación que estaba ocurriendo, especialmente en Puchuncaví. En Quintero aparecieron las primeras denuncias de los hombres verdes, que no sé si ustedes tienen algún registro de eso... Los hombres verdes son los primeros muertos, trabajadores de ENAMI, CODELCO ahora y cuya autopsia después de la muerte fue que estaban con su cuerpo totalmente filtrando sulfuro o algo que te pone verde.

Vino una política de apoyo al tema medio ambiental, entonces, se tomaron las escuelas y se hizo un trabajo donde se generará conciencia del tema de la contaminación y nos hicieron a toda la comuna un curso de educación medio ambiental.

Ahora la escuela, era pionera porque se lograron hacer proyectos donde se trabajaban las aldeas ambientales con invernaderos, se cultivan flores, entonces era una forma de mostrar que, a pesar de las dificultades, el pueblo seguía ahí y podía hacer cosas.

Me acuerdo que hubo bastante apoyo de las industrias por querer ayudar en la parte social a la zona y a las escuelas.

Después en los 90 y el 2000 a nivel comunal se unieron para poder apoyar la formación de la enseñanza medio - técnico profesional en la comuna, que no existía y ahí los dos liceos, que eran liceos de solamente enseñanza media, científico humanista se transformó en técnico profesionales, como realidad dual.

Eso significa que desde tercero medio los niños van a empresas a desempeñarse a validar un plan de rotación y es como una práctica, pero no profesional, sino que, de aprendizaje.

Yo en esa época pertenecía al liceo de Puchuncaví, entonces, me tocó vivir con mucho gusto y ser beneficiaria de todos los proyectos... a nosotros nos animaron los alemanes, nos enseñó cómo funcionaba el sistema de educación dual a base de competencias.

Desde allí, los dos liceos de Puchuncaví se convirtieron en técnico profesional de ventana y tomaron especialidad como, electricidad, etc y el colegio de Puchuncaví donde yo trabajaba, se fue al lado del turismo, porque, esa fue otra línea: el mejoramiento del turismo para salvaguardar el tema económico que estaba acarreado esto de la contaminación, entonces, había que contrastarlo con un desarrollo del turismo potenciando los balnearios, llegó un resorte en esa época, potenciando la idea de hotelería de lujo, generando otras ocupaciones. Esto a nivel comunal de contexto.

Las denuncias aparecieron desde el 90 en adelante y la comunidad se dividió en dos a nivel social: unos estaban por trabajar y no reclamar... si nos poníamos demasiado ambientalistas, se corría el riesgo de perder los puestos de trabajo. Y otro grupo, gente que era oriunda de la comuna y que nunca recibieron ningún beneficio de las industrias, se vinieron abajo en la agricultura, en el turismo... eran los que tomaron una trinchera más confrontacional y de sacar a la luz la problemática. Llegaron también organismos internacionales, organismos externos y trataron de hacer medidas mitigantes, pero a la vez, seguía creciendo el parque industrial, entonces, eso era lo que no se comprendía.

Se sabía que se estaba contaminando, se trataba de ver una política de apoyo, de vecinos ayudando a construir gimnasios... apoyando al mejoramiento del hospital de Quintero y todo eso, pero seguían llegando más y más industrias contaminantes.

Esa era la contradicción que había. Desde la escuela, la escuela tratando de forjar desde una política medioambiental instalada por el presidente Frei Ruiz Tagle.

A mí me toco ir al extranjero, fui a Europa y estuve dos meses trabajando con el país vasco, tratando de entender un poquitito, como era el modelo basado en competencias y allí se trabajó mucho el tema del medio ambiente como gran temática.

Ya en esa época, se conocía Puchuncaví como una zona atracada o bombardeada por el tema de la contaminación.

En la década del 2000, siguió la política y la vinculación de la empresa, sin embargo, empezaron a existir conflictos de interés por la instalación de hidroeléctricas.

Antes solo había dos unidades, la uno que existió desde los 60 hasta los 70 y la dos entre los 70 y 80 y ya en los 2000, la época desde el 2006, se comenzaron a construir dos instalaciones más a menos de 200 metros de la población.

Se trataron de mitigar los daños y el impacto ambiental, con la instalación de purificadores o captadores de ceniza, entonces, la ceniza que antes salía por la chimenea, ahora se acumula. Lo que ya no va al aire, ahora se acumula en lugares.

Las empresas tuvieron que tomar, comprar o arrendar espacios donde poder dejar esas cenizas y ahí aparecieron las empresas de asfalto y cemento melón.

Y ahí termina la parte del atochamiento que produce un mal gravísimo para la zona... Esto termina reventando en el 2011, cuando el control de las emisiones de CODELCO falla y lanza al aire una cantidad de gases sulfúricos y gases... emanaciones que, conjugadas con la neblina de ese día, llevaron a que los materiales se mantuvieran en el aire a bajo nivel y ahí fue la primera intoxicación grande y grave que hubo, con más de 50 personas intoxicadas, muchos niños y profesores.

Ahí explotó esta noticia en los medios de comunicación, y comenzó a hacer un tema latente y permanente... la escuela se cerró por exigencia del sistema de salud porque se hizo un estudio y se descubrió que había material particulado dañino en todas sus dependencias... comíamos mugre, todo, todo.

Se hizo un estudio que no fue publicado y lo conocen muy pocos, donde, en su mayoría, arrojó daños orgánicos irreversibles en nivel de arsénico y mucha cantidad de otros metales más en los organismos de las personas que estaban ahí. Lo que llevó a que los abogados tomarán esto con una demanda y la ganarán. Ganaron la demanda contra CODELCO, pero todo esto se hizo no muy público porque había dinero de por medio.

Se cerró la escuela, no se podía abrir, quedamos consternados. dijimos "sí tuvieran que estudiar y hacer la misma investigación, en todas las escuelas de la comuna... encontrarán lo mismo" porque la contaminación llegaba a todas las escuelas.

No logramos como profesores que nos hicieran estudios de salud, pero sí, por lo menos vimos en la escuela, la posibilidad de visibilizar la problemática de toda una comunidad.

Frente a esto, las decisiones que se tomaron fueron castigar a CODELCO, pero pareciera que nunca la multaron, se extremaron las medidas de seguridad y normativas de emisiones, pero todo eso, solo para las dos grandes industrias, las que ocupaban mayor parte del territorio y emplazamiento contaminante. Pero no tomaron en cuenta, la otra cantidad de industrias que hay... más los terminales de gas y petróleo que están en el lugar, que también emiten en menor medida estas emanaciones.

El gran problema de la zona, no es de una o dos empresas, sino que, la combinación de materiales de desecho que circulan por esa comuna. Que circulan en el aire, en el mar, en las aguas... las napas subterráneas de esa comunidad.

Siguiendo con el cuento, se cerró la escuela, primeramente, la autoridad dice “nada que hacer, vamos a tener que distribuir los niños en el resto de las escuelas... los vamos a transportar, buscar una solución. Porque si cerramos la escuela y la escuela está en medio de una comunidad, se tendrían que ir todos” La explicación del gobierno era que los otros eran sectores privados, o sea, que la casa es una decisión de la familia de seguir viviendo ahí o no.

Algo ridículo y tirado de las mechas para la gente que vivía ahí antes de que llegaran las industrias.

Hubo una confrontación tremenda, primero la comunidad se puso de acuerdo para salir a la calle a denunciar esto y se luchó para que se construyera una escuela o que no se cerrará y se mejoraran las condiciones ambientales.

Se trasladó la escuela dos kilómetros más arriba del lugar original, camino a Puchuncaví ¿Ustedes han ido para allá a todo esto?

Profesora 2: Bueno, la comunidad ya estaba dividida, entre los que estaban a favor y los en contra. Entonces la problemática era como continuar con esto que, a pesar de la contaminación y ser zona de sacrificio, se trataba de relevar el tema turístico.

Marbella estaba en su máximo apogeo en esos años, tenía mucha venta de parcelas y fundos, edificaciones...Quintero estaba bajando mucho su nivel laboral... la mayor cantidad de trabajadores de quintero, pertenecen a CODELCO. Por otro lado, también se caracterizaba por su industria pesquera, era terminal pesquero de albacora, camarones, langostinos, ahora existen, pero a muy baja escala a comparación a lo grande que fue.

Todas estas empresas empezaron a decaer y decaer, producto que ya los recursos naturales se estaban mermando producto de la contaminación, entonces, a nivel de colegio, si bien es cierto, nuestras autoridades siempre han tratado de ser muy moderadas en las conversaciones con las industrias, porque reciben también apoyo desde la política algunos vecinos... pero, la comunidad quería que fueran más tajante frente al tema.

Con lo de la escuela, se visibilizó el problema y se hizo luz, había que aprovecharlo y se empezó con un petitorio. Lamentablemente, después de ese episodio, lo único que logramos fue que, durante el gobierno de Michelle Bachelet, en su primer año, reconociera el conflicto, no solo en Puchuncaví, sino, en toda la zona contaminada del país, como Huasco, en Arica, Iquique. Al final se declararon zonas de sacrificio.

El 21 de mayo cuando declaró y donde se dijo que se iba a tener un trato especial, que hasta el minuto, nunca ha habido un trato especial, nunca.

No significó nada, solo fue estigmatizar una zona que ya estaba conducida a lo que es un deterioro progresivo hasta terminar con la gente.

La escuela y todas las escuelas, incluyeron en su proyecto educativo, cápsulas de medio ambiente... destacar y relevar las temáticas medio ambientales.

Jamás llegamos a generar planes propios, pero, cada escuela trató de identificar con un punto importante de visibilización de la problemática, en este caso, a través de sus huertas y trabajo medioambientalista.

Pasaron hartas cosas, después llegué yo a la dirección de la escuela, que tenía la experiencia de haber trabajado toda una vida en Puchuncaví y estar de cerca vibrando con lo que estaba pasando, pero que a la vez debíamos renovar fuerza. No porque la escuela está en una infraestructura nueva nos vamos a olvidar. Eso se intentó decir "ya, están en un edificio nuevo, ¡tienen algo lindo!" pero seguimos en la zona de conflicto.

Las familias seguían muy enojadas porque ellos nunca entendieron este cambio de escuela... exigieron que se les movilizara los niños para que no caminaran dos kilómetros... vino toda una proyección de cómo iba a hacer ahora como una escuela más lejana a la comunidad.

El desarraigo que hubo ahí de la escuela fue tremendo en términos comunitarios, en término social.

Me tocó llegar al tercer año, con toda la infraestructura lista y me costó unir todas las partes... sostenedor, autoridad, comunidad y los docentes que también estaba dolidos, porque a ellos con suerte les preguntaron. No hubo contención emocional de ningún tipo frente a este desarraigo tan fuerte... entonces agarre la historia, como buena profesora de historia que soy. Saqué los elementos y conceptos que más se repetían, me entreviste con las personas.

Les pregunté, cuál era el punto nostálgico, que les gustaría rescatar para no olvidar nunca a la escuela desde su origen.

Me hablaron del tema del folclor, de la identidad folclórica, religiosa, el tema ambiental, que, a pesar de las dificultades, ellos querían seguir, querían hacer

huertos de nuevo... querían trasladar todo lo bonito a la nueva escuela y empezamos poco a poco a trabajar eso y fíjense que logramos, por lo menos, volver a general la confianza de la comunidad en el nuevo ente.

Ellos, tenían el edificio como el enemigo, como que era la muestra clara de que las soluciones iban solo por lo material ¿me tienden? La comunidad quedó muy molesta, porque esa no era la solución, pero se dieron cuenta de que podía ser una estrategia para estar siempre presente.

Esa es la estrategia en este minuto, nosotros trabajamos en la escuela básica en los dos sellos educativos, primero, rescatar las tradiciones y la cultura... el fomento del arte y la cultura basada en las tradiciones. Trabajamos los pueblos originarios todo un semestre, todos los niños en todas las asignaturas, incorporaron en todas las asignaturas, el conocimiento de los pueblos originarios, sus grandes elementos y valores.

Fue espectacular, me hubiese gustado darme cuenta en ese momento, la grandeza que tuvo esa ceremonia en el gimnasio, estaba lleno, puertas abiertas. No fue ninguna autoridad, los invité a todos. Así nos empezamos a unir, con actividades culturales invitando a toda la comunidad.

El día de la tierra más el día del medioambiente, se trabajan en comunidad, se invita a los padres, se trabajan talleres de reciclado, se les invita a los apoderados a aprender cómo reciclar, se forman huertos, invitamos a los apoderados a trabajar los huertos sustentables.

Tengo convenios educativos con INACAP, DUOC y todos ellos atraídos por las actividades que estaba haciendo la escuela.

No es que me crea farandulera, pero como directora de escuela yo creo que me he sentido casi una escuela de cine representando a mi comunidad, porque, hemos sido sujetos de estudio, de investigación.

Muchas investigaciones, muchas entrevistas... se comunicaron dos profesores de la escuela de pedagogía de la UPLA y me piden llegar a mi colegio y yo los invito, los hago pasar y les digo "Chiquillos, de ustedes depende que esto no se vuelva a repetir".

Todos estamos conscientes del grave problema que hay, pero el foco hoy es el foco económico. Ganar, ganar, ganar.

Entrevistador: La siguiente pregunta es ¿Cómo es la relación con el currículum de historia y ciencias sociales en la escuela?

Profesora 2: Ya, te comento, toda la escuela trabaja con estos dos sellos para educar de manera integral a los niños, por lo tanto, se destaca mucho y releva el

tema de historia, pero se alinea con ciencias...Lamentablemente, el currículum vigente no tiene contenidos o muchos objetivos relacionados con la geografía, entonces, buscamos y alineamos con los profesores, para hacer trabajo interdisciplinario. Contenidos de geografía.

Aprovechamos la unión y la trabajamos con formación ciudadana, allí se trabajan objetivos curriculares de la historia y actitudes y habilidades para la vida.

El respeto a la diversidad y el medio ambiente.

Por ejemplo, nosotros no tenemos alcantarillado en la escuela, tenemos una planta de tratamiento que debe mantenerse, tenemos agua potable rural, entonces, tenemos que cuidar mucho el agua y revisar nuestras prácticas de respeto en nuestro pequeño entorno.

Profesora 2: Nace del rescate de la historia pasada, anterior al episodio. Que feo decirlo, pero es una historia de nunca olvidar, es la estrategia de no olvidar donde estamos y porqué estamos donde estamos. La gente convirtió el rencor en resiliencia y dentro de esa resiliencia, está el de saber y aprender a vivir con este problema no como víctima, sino, viendo cómo solucionarlo. Es un desafío más que una victimización, porque, había una conducta de victimización, hay gente que se queja mucho pero no propone, solo se queja.

La geografía, como ciencia auxiliar de la historia... entonces, yo creo firmemente al igual que ustedes en la hipótesis de que el cercenamiento de los contenidos de historia fue disminuido y han agudizado el conflicto y les hacer perder perspectiva a los jóvenes y a los adultos para poder tomar decisiones a tiempo.

Son habilidades que se deben desarrollar y con el estudio de la geografía se desarrollan, porque, la geografía analiza... es muy analítica, busca causas, busca relación causa - efecto, proyecta futuro, al conocer y analizar las partes, puede proyectar y predecir.

La geografía urbana se cercenó prácticamente, solo se enseña el contenido y no la habilidad asociada... Ese es otro problema que tenemos, pero no es problema del currículum, es problema de la falta de formación de profesores, en el desarrollo de habilidades.

¿cómo lo trabajamos? En primer lugar, valora tu localidad, que ellos conozcan lo administrativo, que sepan lo que es una comuna, una provincia, quien la gobierna.

Se trata de hacer un recorrido por las localidades, valorizar, saber porque la quieres, cual es la problemática de la localidad y como la solucionan ellos desde su forma de pensar y sentir.

Siempre está la luz en el tema. Tú ves un dibujo de un niño y está la chimenea de CODELCO, entonces es el emblema o la conciencia de que tenemos un conflicto medioambiental ahí y está en el ADN.

En el 2018, cuando hubo intoxicaciones masivas en ambas comunas, mis niños de octavo básico se tomaron la escuela y casi me echan a mí por eso. Menos mal que no me echaron, cuando fui a hablar con mi autoridad comunal les dije “querida alcaldesa, yo respeto mucho la autoridad, trate de persuadir a los niños de que no lo hicieran por un tema de seguridad, pero la verdad es que ellos me dejaron con los brazos caídos. Esos niños, de primero básico iban a la escuela y sufrieron la intoxicación en el año 2011, son los mismos niños que llegaron al hospital el 2011 y llegaron a este episodio el 2018. ¿Usted cree que ellos no tienen derecho a reclamar si están viviendo la misma situación después de promesas y años de promesas?” Y la alcaldesa “sí, pero es que los niños, tiene que haber alguien infiltrado, bla bla bla” y yo la escuchaba y pensaba que esta es una comunidad que está reviviendo una vez más lo que ha sido su periplo histórico... no pasó a mayores y logré que ella fuera a visitarlos a darles fuerza.

Las tomas se daban más en los Liceos, pero nosotras éramos la única escuela en tomar y todos menospreciaban la situación y yo les decía “¡¡¡¡Porque desvalorizan a los niños!!!! Los niños de 11, 12 años pueden tener conciencia y piensan y qué bueno que lo hagan, solo que hay que encauzarlos para que no se traduce en emociones que después se disparen, pero está bien, yo considero que está bien.

Además, tenían un discurso, a mi me la dijeron en cuatro frases porque apenas hilan los cabros ahora para hablar, pero me dijeron eso y quede “que quieren que les diga chiquillos...” Les pedí perdón y lo dije públicamente, incluso en una radio. Porque nosotros los adultos no hicimos mejor las cosas para poder evitar esto.

¿Se podría haber evitado? por supuesto que sí... leyes más protectoras y menos económicas en relación a esto. No más instalación de industrias... se fue Oxiquim, se fueron del lugar, no sabemos dónde están.

Seguimos siendo un lugar de paso para sustancias peligrosas, de ahí sale el ácido sulfúrico, anda circulando en el camino.

Muchos camiones, el tema del cobre y me hiciste recordar algo... Yo también hice un trabajo de geografía económica “Quintero, puerto o no puerto” me saqué como un 5,5 por que eran muy apretados mis profesores de geografía.

Volviendo al tema de aula, mis profesores que han vivido todos estos episodios, toda esta etapa, no solamente están conscientes, sino que tenemos que estar preparados para otro episodio de intoxicación... y para ello, nosotros estamos ubicados en un sector de mucha vegetación y tratamos de plantar árboles, porque queremos generar protectores verdes, murallas verdes de protección, está

comprobado que los bosques nos ayudan a minimizar el impacto de una nube tóxica.

El trabajo geográfico es, les decimos “chillos, como podemos cuidarnos de una probable intoxicación”

Les estamos planteando esas interrogantes, cada vez que plantamos un árbol, les decimos “van a respirar mejor, frente a esta realidad que estamos viviendo”

Entrevistador: Una consulta frente a la situación de la pandemia y toda esta baja que hay en la movilidad y en el trabajo ¿Cómo se ha evidenciado el avance de la pandemia respecto a estas industrias?

Profesora 2: El año 2018, cuando fue la alerta amarilla... En el 2019 volvimos con mucha desconfianza a la nueva normativa de las emisiones con el famoso “plan de descontaminación” No quedó ni fue del gusto de la comunidad, tiene más detractores.

Pero sí, podemos concluir que algo ocurrió y que este proceso de fiscalización a las industrias logró en parte el cometido, por que las emisiones altas han ido bajando en periodicidad. No digo que no hayan habido picos de contaminación, pero no han sido permanentes, entonces, han evitado una nueva catástrofe de intoxicación.

En eso yo creo que en la política ha resultado en parte, pero eso no significa que estemos dentro de las normas internacionales, que es lo que pide la gente que está defendiendo la zona. Es que se homologue la normativa chilena a la internacional.

Eso es lo que está en este minuto en conflicto, que no hay voluntad política para hacerlo, porque eso implica, a lo mejor, que deben desaparecer industrias si no se moderniza tecnológicamente.

Les va a salir más barato cerrarlas que mejorarlas. Ese es el pensamiento y en parte como ha sido la conducta culturalmente hablando... el tema sigue latente porque se monitorea y se publica en redes sociales todos los días los gráficos de monitoreo y eso es bueno.

Antes la gente no estaba familiarizada con esa tecnología. Y no se difundía, pero ahora todos sabemos y conocen la página donde se informa si tenemos altos niveles de contaminación.

Tenemos la cultura de que sí hay un pick alto, los niños saben que no deben salir al aire libre y se quedan en los patios techados.

Con la pandemia, vivimos un 2019 medianamente tranquilo, en términos de que dentro de las reivindicaciones que se tienen, está el tema del medio ambiente, sin embargo, como la localidad es una zona resiliente, trabajamos desde la memoria

hacemos reflexiones a nivel de escuela. Nos hemos cuidado de las próximas campañas de elecciones.

Desde la pandemia, les cuento que han aflorado todas las emociones que ustedes pueden imaginar que estaban contenidas y se mezclaron con el estallido social y se unieron con la inconformidad de la alerta de todas las cosas que están pasando en el país.

Tengo profesores que están dañados emocionalmente, se sienten muy vulnerables frente a esta situación tengo profesoras que no salen de sus casas, siendo que no estamos en cuarentena como comuna.

A los niños los han cuidado mucho, pero deja en evidencia el problema socioeconómico que existe... tenemos pésima señal de internet, habiendo internet en la comuna, pero no es de buena calidad.

El grado de vulnerabilidad de nuestra escuela es del 92% tengo 257 alumnos matriculados, de los cuales sólo 50 tienen computador e internet, los demás niños tienen el celular de los papas o a veces celular propio con bolsas de minutos, pero, a raíz de eso, tomamos la decisión de no hacer clases online. Todas las clases son asincrónicas, mandamos guías online.

Trabajamos con redes sociales "Facebook", tenemos una página que se llama la escuela, nos conectamos través de videollamadas "meet" con los profesores y tratamos de hacer reuniones de apoderados, ya llevamos dos a las ocho de la tarde, con los celulares de los padres, a través, de videollamada. Tenemos un sistema de monitoreo mensual de los profesores que se hace, los profes les preguntan cómo están... se hace un diagnóstico educativo mensual. A mí me van informando "la familia x quedó sin trabajo", "cerraron tal negocio", etc.

Tenemos solo 5 familias que han vivido contagio covid, entonces quiere decir que ha habido un muy buen cuidado, pero obviamente, todo lo más profundo se sale de nuestros límites cuando pasan este tipo de cosas, porque, no es solo la pandemia, es todo lo acumulado.

Yo creo que estamos igual que Santiago nomás.

Entrevistador: Esto no solo evidencia la crisis económica, sino que, la social, política...

Profesora 2: La desigualdad.

Entrevistador: Esto se viene entendiendo y está en la palestra desde lo que pasó el 18 de octubre del año pasado, nos abre un montón de posibilidades para re pensar el futuro.

Pasando a la dimensión evaluativa, esta es una de las preguntas ¿Cómo se vincula la geografía con los conflictos? a la escuela con el conflicto medio ambiental.

Profesora 2: Bueno, yo te contaba que se trabaja desde la ciencia y desde la historia y también desde la formación ciudadana como asignatura ancla del sello. Pero también se trabaja con actividades que se llaman “institucionales” cuando se celebra, por ejemplo, el día de la tierra, el día del medio ambiente y ciertos proyectos donde nos hemos visto involucrados con instituciones que llegan a ofrecer sus apoyos, por ejemplo, el club del huerto escolar, donde no solamente se enseña cultivar, sino a que a como trabajar la tierra y mejorarla, ya que es una tierra contaminada.

Entonces, en parte se trabaja una temática de geomorfología, por otro lado, tenemos una red de ciencias comunal, donde estamos apoyados por la universidad Católica de Valparaíso y ellos hacen proyectos de ciencias y trabajamos los geositios ¿Lo han escuchado? Porque, Puchuncaví se está postulando con más de 5 zonas que se quieren constituir como patrimonio ecológico, como los acantilados de Quirilluca, conchales y fósiles de ballenas en zona de Maitenes.

Hay una profe, Verónica Andrade, se fue al sur, esa mina es seca... se aburrió de nadar contra la corriente acá, pero estuvo dirigiendo el museo de historia natural de Puchuncaví.

Ahí hay geografía pura, se trabaja el tema de los recursos naturales, el tema de los relieves, se trata de indagar en ¿qué es lo que hacen las refinerías? porque los niños no saben lo que hace CODELCO, solo saben que hacen cobre, pero no saben los procesos productivos y eso se trabaja en el sitio. Yo creo que eso es lo mejor, queremos ir a ventana y llevamos a los cabros con casco a ventana, eso es la mejor pedagogía. Trabajamos también en ciencia, donde los profes de la Católica traen un montón de cosas para trabajar en geografía o ciencia.

Se trabajó el tema de las salinas, porque, hay una salinera en la zona, eso da cuenta de hasta dónde llegaba la costa, hasta donde llegaba el mar. Es una pedagogía muy rica en experiencias auténticas de aprendizaje. Se podría decir que esa es la metodología.

Entrevistador: Entonces se podría decir que hay una amplia vinculación de la geografía con estos conflictos territoriales y medioambientales

Profesora 2: Si, las salidas a terreno se convierten en oportunidades amplias de aprendizaje, en un nuevo escenario de aprendizaje. Fomento mucho la salida a terreno. Yo me gané el cariño de todos porque ahorre mucha plata, les decía “No saquen fotocopias, porque queremos ir a Portillo trabajamos con unas guías que prepararon los profes.

Entrevistador: Ahí se ve lo que es una salida pedagógica y no un paseo, como muchos dicen. Cambia la experiencia.

Profesora 2: Exacto, pero espérate, que los más chiquititos se tiraban para abajo de la nieve, una queda con la conciencia de que uno lo dijo, lo enseñaste, lo trataste, pero los cabros querían conocer la nieve (risas)

Entrevistador: Eso es lo que queda marcado de todo lo que vivimos en la escuela, no todas las escuelas dan la posibilidad de conocer los lugares. Es una experiencia sumamente significativa.

Profesora 2: Tengo que reconocer que a nosotros nos ha servido mucho la ley SEP, que me gustaría que la nombraran en su trabajo, porque la ley frente a los “no se puede porque es muy caro” Yo les digo a todos que en educación se pueden hacer grandes transformaciones con los fondos. Los fondos SEP vinieron a igualar lo que nos separaba tanto de las escuelas particulares. Los fondos SEP es la subvención especial preferencial y te dan una plata complementaria a los recursos de subvención, por lo tanto, sí yo tengo muchos alumnos vulnerables, tengo muchos recursos SEP para gastarlo solo en ellos y se me permite gastar en recursos pedagógicos, materiales, salidas, implementos, recursos, todo, todo, yo incluso compré una bodega, guardada en cualquier rincón, porque, no me permite esa plata construir una bodega. Pero esos son detalles, lo importante es decir “es que no tenemos tinta”. Mentira, tenemos todo y gratis para ellos.

Entrevistador: La siguiente pregunta es... en su lugar de profesora de historia y directora de la misma escuela ¿Cuál es el rol que asume la historia, la geografía y las ciencias sociales en la comprensión de estos fenómenos sociales y espaciales? La importancia de y cómo se sitúa la historia y geografía, para comprender este tipo de fenómenos.

Profesora 2: Creo, que, a lo mejor en mi relato tan disperso, como soy yo, pero he podido darles luces de cómo se vibra en el tema formativo. Creo que la existencia de las asignaturas en sí de “Historia” ya es un logro que ojalá no sigan cercenando más. Mientras haya profesoras más que ciencias, profesores con vocación y conciencia medioambiental, esto va a seguir... La educación y la formación de los futuros adultos de este país está en las manos de ustedes. Yo puedo tener muchos libros, puedo tener muchas horas de historia y geografía, puedo inventar la asignatura de geografía en la hora de complementaria de la jornada escolar completa. Se puede. Entonces el problema radica, yo creo, en la formación inicial

docente. Sí generamos promociones de docentes que valoran la geografía como una ciencia dinámica que puede apoyar el cambio y la transformación del mundo... Estamos al otro lado.

Sí yo tengo profes que solo van a seguir transmitiendo la información y achicando los textos escolares, no va a servir de nada. Yo creo que la clave está en el profesor y su rol mediador y orientador en la formación de habilidades. Ese profesor que te desafía. Ese profesor que te provoca, ese profesor que te incita a explorar más allá y no solamente se queda con lo que dice el libro y responde estas preguntas y esta prueba.

Entrevistador: Una mirada más tradicional de ser profesor, hablar y hablar del contenido, más que hacer una comprensión crítica de este.

Profesora 2: Ustedes tienen su misma formación académica, ustedes tienen clasificados a sus profes, lo tengo clarito. Entonces ustedes deciden y van a seguir el modelo del que más les gustó, del que más lo marcó. A me marco mi profesor de enseñanza media y no me gusto mi formación universitaria, porque era leer y leer a los grandes pensadores y tenía que estar de acuerdo con “este” porque “este” era de la línea política de tal profe, en el fondo, fue darles en el gusto en las pruebas... no era lo que yo pensaba. “A este viejo le gusta nombrar a este gallo” Ya, se lo nombró, ¿sí o no? así es la cosa! No quiero eso (risas) Les quiero contar algo, a lo mejor, he soñado en algún momento muy crítica de las decisiones de las autoridades, pero en esto quiero destacar que nosotros somos una comuna muy pequeña, no tiene más de 14.000 habitantes... muy dispersa y la labor de un alcalde en un sentido paternalista... como estamos en una zona alejada a lo urbano, el alcalde es el papá de todos “todo es culpa del alcalde”

Frente a esa visión paternalista, la mirada del alcalde es como el faro para toda una comunidad, entonces, en estos tiempos, en donde ya se está teniendo mayor fuerza para opinar sin caer bien hacia la autoridad, siento que es un gran desafío. Es un gran desafío tomar las riendas de una comuna.

Dentro de ella, les quiero destacar que hemos tenido concejales profesores y alcaldes profesores, como en ese sentido... como una persona y comunidad que siente que los profesores los representan. El rol del profesor, en este marco del conflicto ambiental es un rol de liderazgo puro... pero lamentablemente, y aquí viene la mala noticia, no todos los docentes están dispuestos a ello, por eso remarco el tema de que el rol docente, el empoderamiento del verdadero rol que tienen de formador de generaciones. Nos hemos trasladado de una juventud pingüina que vivió revoluciones y vivió jugándose para mejorar la educación de Chile. Que cuando llega a trabajar, lo único que les importa es cuánto van a ganar y a que hora van a salir.

Entonces, los que han vivido situaciones fuertes en su vida, situaciones grandes y que han valorado el lugar a donde llegaron y el título que tienen, son las personas con las que yo me quedo. Las otras se van solas, porque, la exigencia de la escuela es eso, comprometerse con esto, esto y esto “es que yo salgo a las 5” ya, entonces el próximo año te voy a bajar las horas porque siempre tienes que irte temprano... y eso no les gusta, pero tiene que ver algo... yo les digo “hazlo por que de verdad te gusta enseñar y vibras con enseñar” y me quedo con eso y fíjate que tengo tres generaciones en la escuela, con profesores que están a punto de jubilar, pero están tan activos... son los que vivieron todos estos episodios y que le han sacado provecho a esto y los jóvenes están imitando.

Estamos presentes en algunas reivindicaciones, pero, lamentablemente, en este minuto la autoridad que hay le da importancia a la educación, pero tienen un tema antiguo, medio del resabio del patriarcado, del tema feudal.

Profesora 2: Yo creo que va por ahí, yo creo que voy a durar estos 5 años y no creo que me vuelvan a elegir, porque para la autoridad, a lo mejor, yo pude haber logrado muchas cosas, la escuela se ha destacado en muchas cosas...

Otra cosa, no solo hemos sido objeto de estudio de la parte medioambiental, sino que también estudios de salud, nos vinieron a hacer un estudio de la universidad Andrés Bello, porque, hay una tesis internacional que la quieren probar acá y que genéticamente, se quiere comprobar que el daño de la contaminación es a nivel audio métrico.

Por el lado de la educación diferenciada, una educación de casos, porque aumento el caso de niños con déficit atencional y trastornos del aprendizaje en la comuna.

Hay una vinculación con la contaminación con esos daños a nivel genético, entonces, también eso es objeto de estudio y evaluación.

Yo crecí con la contaminación, me iba a bañar y quedaba con puntos negros de petróleo

Entrevistador: Al final de cuentas lo que estamos tratando de relevar, es parte de su experiencia en el territorio y con esta pregunta que hizo Darío, dimos paso ya a la última dimensión, la dimensión valórica política.

La siguiente pregunta es, ¿cómo podría ayudar el posicionamiento desde un enfoque decolonial o crítico?

El enfoque de colonial nosotros lo comprendemos a partir de una estructura que critica el modelo colonial, vale decir, lo que propone este enfoque, es que todo lo que nace en nosotros como latinoamericanos, vino a cambiar a partir de la llegada de los colonos, entonces, toda esta idea moderna, europea, eurocéntrica, se implanta en esta zona y se deja de lado el saber indígena.

Entonces ¿Cómo podría ayudar el posicionamiento de este enfoque decolonial o crítico a los principios de la justicia social y ambiental?

Profesora 2: Siento que la falta de la mirada de parte de la mirada de las personas que están a cargo de los sistemas educativos, económicos y sociales... Han tratado sistemáticamente de eliminar el enfoque y espíritu crítico.

El pensamiento crítico fue duramente castigado durante la dictadura militar y desaparecieron académicos, desaparecieron centros de estudio y todo aquel estigio que generará una crítica a lo que estaba ocurriendo, por lo tanto, son generaciones que pesan... fueron 17 años que marcaron dos o tres generaciones que crecieron con el conflicto de que lo criticó significaba subversivo, entonces hay una asociación.

Yo lo tengo, por qué funcionan junto conmigo un equipo de trabajo cuya formación en los años 70, todos ellos tienen un miedo atroz que le tienen al pensamiento crítico... Son generaciones de profesores que todavía están formando acá, en nuestra educación.

Por lo tanto, esto debe ir asociado al tema generacional, de cómo se dio paso de un claustro o de una época oscura a una apertura que se traslada a una apertura mal entendida de la democracia y que hizo que se hablara de espíritu crítico a todo movimiento o situación que estuviera en contra de algo.

Aquí hay que mejorar y arreglar con cosas serias, por ejemplo, con estudios, es ir descubriendo que el currículum que es normativo, debe ser tomado sin el temor de los años 70, entonces, vuelvo al tema de lo importante que es el rol del profesor.

Lo que ustedes están planteando sobre la descolonización, va a ayudar a que los niños puedan tener una nueva mirada, y pueden entender de que no todo lo establecido tiene que permanecer, o sea estamos en una sociedad de cambio, donde lo único permanente es el cambio.

Lo que hay que eliminar, es el miedo.

Y tengo profesores que se asustaron porque una profesora analizó el baile de los que sobra en clase “vamos a tener a los apoderados encima”, “nos van a venir a acusar”, tenían un jolgorio del porte de un buque en la sala de profesores, entonces, les dije “chiquillos, lo que ella está enseñando es a reflexionar y eso es uno de los pasos para desarrollar el pensamiento crítico, es la capacidad de análisis y reflexión y de la búsqueda de reflexiones de las que ya tienes establecida” entonces, este enfoque es fundamental y más encima está validado por el currículum vigente.

¿Cuál es el gran problema? es que el miedo los tiene atrapados a los colegas profesores. Tienen miedo de ser tildados de comunicas, subversivos... todavía

tenemos a abuelos y abuelas que tienen la foto de Pinochet en el comedor de la casa... aún hay resabios de ese miedo aún.

Yo creo que la generación que viene, la que está ahora va a poder generar ese quiebre final.

El curriculum está prescrito, implementado, pero cuando en la bajada a los profes se los come el miedo

Entrevistador: Como dijo usted, estamos viviendo unos momentos, nuevamente, históricos. Sobre todo a lo que se vienen arrastrando desde el año pasado, estamos ad portas de un plebiscito inédito en nuestro país, inédito en la historia de la humanidad, porque, puede ser, la primera constitución que se escribe en el mundo que va hacer en paridad de género, entonces, como usted bien dice, este miedo se expresa en este cambio generacional, que, sin querer queriendo pone en crítica a una constitución impuesta en dictadura y que después de tanto tiempo, recién se está empezando a criticar. Obviamente para estas generaciones futuras, van a crecer con un espíritu y futuro que acepta el cambio como algo que tiene que estar presente.

Profesora 2: Sí, pero mientras existan esos resabios que están en este minuto en el poder, este miedo va a continuar, o sea, la política del terror está vigente a cada rato, en cada momento.

Yo estoy en este minuto agobiada con el tema de la pandemia, porque, en el fondo, nadie se quiere hacer responsable de nada y al final la culpa la tenemos todas nosotras nomas. "Te contagiaste por tonto" nos quieren mandar a la escuela... por otro lado, como solucionar el tema de las mamás que trabajan y los niños quedan solos, en un enredo que te lo encargo... es la cruda realidad y que terrible que todavía tengan rating los programas de solidaridad colectiva en vez de pensar que estas cosas se pudieran haber evitado con una legislación que en el fondo promulgue la igualdad, las oportunidades de manera real.

Yo puedo tener una línea política que no es de este gobierno, pero me preocupa también por el otro lado el exceso de proteccionismo social, es que, el tema también es que hemos generado culturas populares basadas en disvalores, en oportunismo, en individualismo.

Hay un cuento que no te permite salir adelante, suena medio conservador, pero yo lo estoy viviendo en este minuto. Gente que dice "yo voy a perder aquí" hay un cultivo del individualismo tan fuerte y que es parte del sistema... esto está orquestado para que sea así y para impedir que se dé vuelta y por eso digo, yo creo que ahora, después de la pandemia puede que sé de que la asamblea constituyente gane, pero no por tantos votos como esperábamos que ganase. Porque la gente ahora está mirando con miedo.

¿Sabes cuál es el miedo que tengo? y esto fuera del conflicto, yo tengo miedo en este minuto, de que estén preparando un enfrentamiento del pueblo con el pueblo... yo te juro que en estos minutos no está juntando odio contra los milicos y los pacos... en este minuto están juntando odio por que dicen "por culpa de los ladrones, queremos abrir los negocios y el estallido social no va a dejar abrir esos negocios" y la gente se va a ir en contra de ellos y siento que se puede orquestar de que la gente que está con hambre en este minuto, que no ha podido a trabajar por la pandemia, termine matando a los chiquillos que siguen luchando por un nuevo Chile.

Entrevistador: Parte de este miedo que nos relata, sin ir más lejos, se observa en lo que sucedió la semana pasada en la municipalidad del Wallmapu, es una muestra muy clara de la confrontación de poderes y desde ahí nos enfocamos con este posicionamiento decolonial que comprendemos y observamos también.

Profesora 2: No son escuchados, son catalogados de terroristas antes de que hablen, entonces, ese es el gran poder, la gente sabe y el poder sabe que si nosotros trabajamos habilidades con los niños, se está declarando y generando la conciencia, pero mientras tengamos la cultura del miedo, creo que puede volver a atrás, ese es el miedo que tengo yo soy criada en los 70.

Entrevistador: Pasamos a la última pregunta, ¿cómo es la relación que tiene el profesorado y la organizaciones sociales, ambientales y territoriales de la zona?

Profesora 2: El tema de las relaciones, formalmente hablando, nosotros tenemos permiso o autorización, por pertenecer a un municipio, nosotros tenemos permiso para trabajar con convenio formal con organismo e instituciones ligadas a lo académico y las redes de empresas o instituciones que quieren apoyar la labor educativo mediante proyecto, ejemplo, puerto ventana, CODELCO, etc, generan proyectos sociales y nosotros postulamos como entidad jurídica con el centro de padres y apoderados. Esa es una forma de trabajar y los proyectos son generados desde las escuelas por los profesores y los niños.

Ahí hay una relación directa del profesorado con los organismos... También tengo profesores que pertenecen de manera individual a ciertas organizaciones, ya sea vecinales, artísticas y profesores ligados a organizaciones contra la contaminación... pero lamentablemente no las podemos mezclar en la escuela.

Está el tema del paternalismo, entonces el tipo de relaciones que tenemos como institución educativa, frente a la vinculación con el entorno, es de orden académico y la parte social y movimientos, solo son individualizados, por parte pertenecientes a la escuela, pero de una manera individual.

Esto no se me ha prohibido de manera formal ni escrita, pero se subentiende que yo tengo que solicitar autorización, yo tengo que escribirle a mi jefe cuando voy a

entrar con convenio con tal universidad, porque toda actividad que se realice en la escuela debe ser informada y autorizada por el alcalde, a través del DAEM, el sostenedor.

Entonces, ¿Para qué me voy a hacer problema si se que me van a decir que no? Entonces yo todo lo ligó a lo académico y cuando han venido organismos, como, por ejemplo, la protección de Quirilluca, han venido a apoyar un trabajo pedagógico puntual. Vienen a dar charlas de conservación del borde costero.

Frente al movimiento, lamentablemente, soy un ente que nos quieren neutros, porque es motivo de división.

El análisis sociológico dice, que las ciudades que están más cercanas al agua, al mar y de los ríos, tiene una mirada diferente en relación a los del interior, Puchuncaví tiene costa, pero su fuerte es el campo.

Otro punto importante, es la llegada de población de las comunas marginales de Santiago, me refiero a barrios de alta vulnerabilidad, pero que han sabido luchar y salir adelante, que enfrentan su realidad.

Entrevistador: Llegando a la parte final de la entrevista, le agradezco su tiempo, su disposición.... su energía.

Profesora 2: Lo pregunto, porque muchas personas lo toman como un arrebató, pero se me confunde el entusiasmo... me dicen "oiga, usted como que se la juega, transmite energía" y yo pienso "que bueno que se note" (risas)

Entrevistador: Se agradece mucho la energía, la disposición... Esto tendrá mucha relevancia e importancia más aún, tomando en consideración que usted ha estado viviendo en esa zona, ahí se entiende que toda esa energía que nos transmite y que nos llena de satisfacción, saber que existen directoras como usted, que se moviliza por sus estudiantes y que se interesa en cómo se comprende el territorio. Gracias por su tiempo y por abrirnos las puertas, más allá de una pantalla, sobre todo en estos tiempos pandémicos.

Profesora 2: Muchas gracias a ustedes, me dijeron cosas muy bonitas, uno a veces necesita eso, la tarea está bien agobiante y cuesta el reconocimiento.

Anexo 4: Entrevista a Experto Froilán Cubillos

La siguiente entrevista fue realizada por los investigadores Daniel Garrido y Darío Zuñiga el día 6 de agosto de 2020.

Experto: Yo llegué justo en ese momento y ahí cuando estaban discutiendo cómo era el tema de la administración de la escuela y todo eso, ellos se preguntaron “ya, sí tenemos la escuela, vamos a recuperarla y la va a manejar la comunidad” y todas esas lógicas. Hay viene la pregunta ¿Qué saberes enseñar para los niños y niñas de la escuela que está bajo control de la comunidad de la cultura mapuche lafquenche? Ahí, cuando estaba yo, me dijeron “pucha, usted es geógrafo, ayúdenos a sistematizar el saber que tenemos nosotros y tratemos de organizarlo para que sea un saber enseñable, para lo que puede ser, un proyecto curricular...” así partió todo. Eso, estoy hablando del año 2007 - 2008 y el 2011 se dio la posibilidad de postular a un proyecto de interculturalidad que permitía hacer algunas cosas más y como ya la escuela estaba trabajando en la perspectiva de elaborar su propio currículum, tenían la idea de que tenían que tener una formación con, base de la cultura mapuche para sus niños y niñas...salió la posibilidad de sistematizar saberes para la adecuación curricular propia.

Lo ganamos, fue un proyecto de un año 2011 particularmente y ahí lo trabajamos con Rolando Pinto, es un curriculista bien importante dentro de la pedagogía en Chile y Latinoamérica... En ese tiempo él trabajaba en UMCE, así que lo tiramos, lo ganamos y empezamos a trabajar en eso, en la sistematización de saberes para la construcción curricular emergente.

Desde ahí surgieron varios saberes en los cuales estaba el que yo había, de alguna manera, avanzado ya. Az mogen mapu mew ,la cosmovisión tiempo espacio en palabras nuestras, donde están todos los saberes territoriales... espacio y tiempo de la cultura mapuche.

Entonces a partir de eso fue más fácil empezar a construir los otros saberes. Aparecieron, en el que trabajó Claudia, pensamiento y lenguaje, apareció Raki suan ka mapuzungun, pensamiento y lenguaje, trofe mogen que tiene que ver con la biodiversidad, apareció kume mugen ... bueno, son como 8 saberes que se relevaron en la conversación con la gente de la escuela, los profesores y también la comunidad. A partir de eso, se fueron desarrollando distintas investigaciones con trabajos de seminario, tesis... con otras universidades igual que empezaron a participar para ir sistematizando cada saber.

Una cosa es levantar un saber, decir, “ya, este es el saber que queremos enseñar respecto del territorio y la biodiversidad” pero para que eso sea enseñable, para que se transforme en planes y programas hay que, meterse en eso, hay que definir los conceptos, hay que secuenciarlo, en términos de “que se hace primero, que se

hace después”, hay que ver metodologías, hay que ver unidades, es una larga tarea...Hacer currículum es una larga tarea. Sobre todo, si es un currículum propio.

Entonces, se estaba todos esos años trabajando en eso y el año 2019 o 2018 se logra que el MINEDUC acepte a través de una resolución, planes y programas para que se apliquen en la escuela. Hubo todo un proceso de investigación, trabajo, acompañamiento, sistematización, investigación... para que recién en esa fecha se pudiera reconocer en términos oficiales los saberes para la escuela...Ahora ellos trabajan con distintos saberes en su propia planificación de asignatura. Que están establecidos en el horario, te los dividen, así como está lenguaje, historia, entonces... eso fue una ganada... en términos políticos, la escuela le gana la pelea educativa al MINEDUC y hoy tiene sus planes y programas propios. Eso en términos macro, ahora hemos estado haciendo es sistematizar todo ese proceso... estamos recién de como 10 años sistematizando cómo ha sido el proceso, el acompañamiento, la construcción del currículum... sistematizando en lo que trabajé yo especialmente... que es el tema del territorio.

En términos más personales, yo al haber estado investigando y trabajando en la UMCE del 2008 en adelante, empecé a trabajar más regularmente en la universidad metropolitana, siempre en la educación de la historia y geografía. Empecé a cachar que los profes de historia y geografía tenían que cachar la metodología, tenían que saber que es necesario construir el currículum territorializado, incorporar los saberes locales y también disputar los espacios en términos de los saberes como el territorial, comunitario, local.

También esto se ha hecho en algunas comunidades en pasos urbanos, así que, igual es una metodología que se ha ido desarrollando y perfeccionando en el tiempo, pero... se puede resumir en la relación de escuela/ comunidad/ territorio que es lo que trabajamos...Entendiendo que esa trilogía sirve para que la escuela esté realmente contextualizada y vinculada a la comunidad... tiene que entender el territorio, tiene que leer el territorio, tiene que saber del territorio, de hecho, en esa línea hay toda una parte que tiene que ver con la historia del territorio, es decir, como el territorio se ha ido constituyendo históricamente, cuáles son los actores, los procesos, las escalas que han configurado el territorio... el tema de identidad, memoria... para transformar eso en proceso de formación para la comunidad y niñas y niños de esos territorios.

He trabajado en Galvarino, hace poco trabajé en Cañete... a propósito, hoy día esta la cagá en Galvarino y en Cañete... Entonces, hay algunas tesis que he dirigido, tanto en Galvarino como en Cañete y ahora estoy dirigiendo una en Puerto Saavedra bajo esa mirada, de entender el territorio como fuente de saber, el saber local, el saber ancestral para poder luego transformarlo y sistematizar como propuestas curriculares, desde lo más “currículum emergente” o también adecuaciones curriculares que son los más espacios que te deja el currículum oficial para construir una propuesta para adecuar al contexto.

No es construcción del currículum propio, pero sí, te permite poder tener una mirada dual, por ejemplo, se puede ver un proceso específico, como en la historia... por ejemplo el tema típico de la pacificación de la Araucanía deconstruye una unidad con ciertos saberes, contenidos y metodologías que incorpora toda la visión de ese proceso, pero desde el territorio... ver los actores, detractores, como lo han visto... hay distintas experiencias respecto de aquello.

¿Estaba pensando en este tiempo, a propósito de lo que pasó el fin de semana del acontecimiento fascista en el sur, que sería bueno construir una propuesta de educación para los chilenos, para que entiendan que es lo que ha pasado en términos del pueblo mapuche, o sea, una educación no racista, cachay? Y contar un poco la historia desde los mapuche, entendiendo que la gente ha sido mal educada nomas, al final, la educación que recibió el pueblo, es la educación de la elite nomas.

Estoy pensando en sistematizar las tesis que he guiado, para poder construir eso: una educación no racista para los chilenos, entendiendo el tema de los mapuches... Creo que hace falta. No se sabe la historia de verdad.

Entrevistador: Sí, eso es uno de los antecedentes que nosotros hemos ido observando con Darío como para definir cómo esta enseñanza de la geografía, con una perspectiva decolonial, entendiendo que todo este proyecto ilustrado, europeo, moderno, es básicamente la visión que mantiene el MINEDUC con respecto al currículum y como se dialogan. No elegimos azarosamente séptimo y octavo, porque, nuestra relación con este currículum, es séptimo y octavo donde se mantienen los contenidos como Grecia, Roma, la Edad Media... dejando de lado todos los saberes que son de aquí en lo americano y esencialmente, de los pueblos ancestrales: Mapuches, pueblo Aymara, Incas y así con todos los pueblos latinoamericanos que vivían aquí antes de la llegada del europeo.

Fuimos dialogando y dando cuenta de eso y desde ahí, la experiencia de nosotros es llegar a esta experiencia de construcciones planes y programas propios de escuela. Obviamente marca un antecedente y precedente de que sí es posible visualizar y trasladar toda esta cosmovisión y episteme más indigenista por el hecho de construir, criticar estos planes y programas. Nosotros sostenemos que el hecho de que la enseñanza de la geografía se aglutina dentro de la enseñanza de la historia, le quita un gran peso a la construcción y apropiación del propio territorio, entonces, vamos dialogando en esa misma lógica.

Nos hemos dado cuenta de que el currículum, también se utiliza y lee como transmisión del conocimiento sin comprender realmente qué es lo que está pasando... o sea, se ven todos estos contenidos conceptuales de forma aislada, sin considerar la propia experiencia en el territorio. Vemos que básicamente en todo el pensamiento del pueblo-nación Mapuche, podríamos explicar, todos estos problemas que tenemos hoy en día con la modernidad, todos estas crisis

medioambientales, todo este egoísmo, individualismo que proyecta el pensamiento moderno... y de ahí nuestra idea de indagar con respecto a estos saberes y cómo las y los profesores que hacen a séptimo y octavo... si realmente vincula la geografía o no y desde qué perspectiva lo hacen, sí se comprende la geografía desde esta mirada positivista, neopositivista o si tomamos consideración el enfoque decolonial, que sabemos que dentro de nuestra búsqueda, sabemos que algunos profesores no tienen idea de que existe una perspectiva de esta índole, entonces, por ahí, consideramos bastante significativa esta experiencia, porque, nos muestra y marca un precedente claro, de que es un tema de larga data que comenzó en el 2006 y recién hace casi dos años, se pudo ganar esta lucha contra el MINEDUC. Me gustaría saber cómo fue la recepción de la comunidad con respecto a este proyecto, si es que existieron resistencias o si se dio todo el momento y lugar preciso para generar esta experiencia.

Experto: Sí, bueno, siempre cuando uno llega a una comunidad hay un proceso de resistencia. No es fácil llegar y entrar y estar trabajando con una comunidad. Tuve una resistencia en un primer momento, pero, tiene que ver con cómo te van conociendo... el proceso natural de cómo conoces tú a una persona... sí se integra a otro espacio o un grupo... tú tienes un límite de lo que hablas, conversas... pero a la medida que te vas dando a conocer y vas reafirmando quién eres, se van abriendo más espacios.

En un principio igual había desconfianza en términos de que uno es winka, que llega a un territorio con la idea de investigar, porque, la gente igual ya está harta... sí...¿cuántos años de investigación se ha hecho con el pueblo originario y no ha servido para nada? solamente se han nutrido y llenado de logros, paper, fondecyt los investigadores... los mapuchólogos que les dicen, que son los que más escriben como Bengoa... Bengoa es un mapuchólogo... Él sabe y ha escrito muchas cosas, pero, ¿dónde está su rol político y defensa de la causa? no la veo. En ese sentido la gente tiene resistencia por todos los procesos extractivistas de conocimiento que ha habido desde la academia hacia las comunidades de ir a investigar, sacar información y luego irse y chao... eso es algo que he ido aprendiendo.

Tú, al investigar en un territorio, tienes que tener un compromiso, más allá del proceso investigativo, tiene que haber una vuelta, un vínculo... no puedes llegar e irte, porque, se establecen relaciones de confianza y de alguna manera... solidarizas con la causa.

Se llega a estos temas porque uno tiene vínculo político, ideológico con estos temas, si no, no estarías investigando esto... estaría haciendo otra cosa. No te desconectas, te quedas ahí y pasa hacer un amigo, que te digan wenüy ya es algo, algo ganado.

No ha sido fácil, ya son 14 años de estar ahí trabajando, acompañando todos los procesos... conocer a la gente, conocer a niños que ahora son jóvenes. Vi una

formación de una machi, que la conocí cuando era chiquitita... con Hugo, que es líder de la escuela, somos amigos... esa relación se forjó en este vínculo.

Siempre van a haber resistencias, pero las resistencias se van rompiendo a medida que vas cumpliendo con tu palabra, eso es lo más importante dentro de la cosmovisión mapuche.

Palabras que das, tienes que cumplirla, si no, te la cobran. Tiene que ver con eso, con el compromiso, el ser realista con lo que uno puede decir que puede hacer, porque, si te propones grandes planes, no po, no puedes estar diciendo que vas a hacer algo que no lo puedes cumplir, mejor ir paso a paso y siendo concreto con las cosas que puedes hacer realmente.

Después de tantos años han pasado muchas cosas, por ejemplo, ha habido estudiantes que se han ido a hacer investigaciones y tesis, a unos les ha ido bien a otros mal... se han hecho grupos de trabajo... En un principio la escuela era terriblemente, en términos de infraestructura, pobre, se hacían campañas para construir salas, teníamos un grupo de amigos que juntábamos recursos, hacíamos tocatas... Después en el verano nos íbamos a hacer las salas... estuvimos harto tiempo en eso, pero eso decayó y cada uno siguió por su camino.

Pero, aquí estoy todavía, yo todavía sigo aquí con otra gente que quedan del principio... ha pasado mucha gente por ahí, entonces la gente se da cuenta de quien esta y quien está realmente y quien no... quienes pasaron y se fueron... pero, igual... ellos se acuerdan de todos.

Eso me ha permitido vincularme en otros territorios, Tirúa, Cañete, Galvarino, Puerto Saavedra... también están dentro de esta lógica, mucha de la gente de la Araucanía, conocer el proyecto, con una mirada desde que muchas escuelas quieren llegar a eso, pero es complejo, porque, son distintas realidades, distintas lógicas, pero bueno... eso ha sido una enseñanza y la metodología ha sido trabajar con el territorio, trabajar con la historia del territorio, la comunidad, los espacios culturales, las categorías territoriales... para, transformarlo luego en un componente educativo o didáctico, depende del sector. Es algo que está dentro de lo que yo enseño, entonces cuando trabajo la línea de la didáctica y geografía en el departamento, hago ese trabajo, hago discusión del currículum... crítico el currículum, vemos como está instalada la geografía en el currículum, de hecho dentro de su plan formativo, yo hago ese módulo, que es leer el curriculum de historia y geografía, desde primero básico a cuarto medio, para ver qué concepto o enfoque de geografía encuentran y luego después, hacemos el análisis, la crítica, etc.

Cuando estás en cursos más grandes, lo primero que se hace es hacer el análisis crítico del currículum, pero después, vamos al territorio y hacemos toda la propuesta completa desde el territorio, más que nada, de geografía del territorio.

El territorio es la matriz donde se ve, tanto lo histórico, como lo espacial... se cruzan los procesos sociales, la construcción del territorio, la ciudad, la memoria, entonces...es más fácil, desde mi punto de vista, hacer los cruces interdisciplinarios, lo histórico, lo geográfico, lo social, lo político... donde se manifiestan todas las relaciones sociales, por ejemplo, productivas, etc.

En el eje territorio, puedes articular todos los procesos históricos, yo siempre les digo a los futuros profes que la idea es territorializar el currículum, porque, de alguna manera, todo lo que es la impronta potente y fuerte que tiene la historia, tiene una lógica concreta y real en el territorio, en el espacio geográfico, porque todos son configuraciones espaciales, configuraciones territoriales.

Así es más fácil tener la mirada interdisciplinar, no te quedas con la lógica de que "esto es historia, es historia" lo que hace que en resumen, geografía no exista en el currículum y claro que no existe, pero sí tienes una enseñanza donde te han formado para entender el territorio como una matriz de los procesos que se reflejan en el espacio, es más fácil hacer la interpretación.

Experto: Bueno, yo soy parte del colectivo de geografía crítica: Gladis Armijo. hay una página donde uno se puede meter y pueden descargar un atlas de conflictos socio ambientales y territoriales. La primera parte, hace un posicionamiento teórico-metodológico respecto al territorio, se da una definición de lo que es el conflicto territorial, hay definición de cómo se trabaja en análisis de conflicto y la sistematización de esos procesos que hemos aprendido en la relación con las comunidades de lo que es pensar en la matriz del territorio.

Para el análisis específico del conflicto, se entiende que el conflicto territorial es una manifestación de una tensión, de distintas visiones del territorio, a través, de los distintos actores que coexisten en esos territorios que van yuxtaponiendo... se van instalando y produciendo un choque exógeno. Los conflictos territoriales, se expresan a través de procesos de desterritorialización, es decir, cuando un actor hegemónico, principalmente en la escala global del capital transnacional o del capital nacional... va a desarrollar ciertas acciones en territorios locales, generalmente, rurales, comunidades, etc. Cambian la dinámica del sistema local, en cuanto a lo ambiental, productivo, cultural, etc... Incluso en los modos de vida.

Cuando se produce esa tensión, vemos que hay un conflicto, la comunidad se ve afectada y empiezan a generarse las tensiones, con todo lo que ha pasado del 90 en adelante, con todas las tensiones que se han empezado a generar en el territorio, las empresas ya manejan estos territorios... ya manejan aprendizajes de estos procesos de conflicto, por ejemplo, Freirina, Huasco... eso les ha permitido desarrollar ciertas estrategias para poder seguir instalando su forma de territorialización.

Cuando uno estudia los conflictos territoriales, se da cuando que cuando hay prospección del recurso, un recurso minero, hidrológico, etc. Es decir, cuando se hacen los estudios para ver de qué manera hay una dotación de recursos para explotarlos y cuál sería el nivel de ganancia que tiene, también se hace una prospección social. Significa que hay empresas especializadas... de hecho el Eugeneo Tironi trabaja en eso, un PPD, desgraciado... que él, como buen sociólogo tiene toda una metodología para trabajar con comunidades y lo que hacen es hacer un mapa de la comunidad y detectan cuáles son los líderes posibles o por dónde pueden meterse ellos para dividir la comunidad... eso también se hace, lo tienen dentro de su metodología de acción.

En términos concretos, ¿qué se puede aprender de eso? que los territorios locales se operan cuando hay una división o fragmentación de la comunidad, cuando tienes una comunidad fuerte, organizada, que no permite esa división...es difícil que los proyectos hegemónicos extractivistas neoliberales se metan. Hay varias estrategias que usan los empresarios en ese sentido.

Hay varias fases del conflicto, está primero eso, la latencia, como se dice, cuando se empiezan a generar estas posibles instalaciones... se empiezan a ver vehículos que circulan hacia la cordillera, se empiezan a ver empresas, la gente se da cuenta de esas cosas... empieza a cachar que hay más movimiento, hasta que se declara el conflicto, momento en que se instala la empresa y se empiezan a desarrollar todos estos procesos que les mencionaba anteriormente. Aquí se genera la resistencia.

Los conflictos territoriales siempre son procesos y claro, la otra vuelta, es cuando la comunidad está totalmente opuesta a eso y se opone y expulsa a estos actores hegemónicos y viene el proceso que le denominan la "Re territorialización" tener control de las decisiones del territorio. Pero esto no significa que el territorio vuelva a hacer lo mismo, porque el territorio ya ha sido intervenido...ya ha sido afectado, ya fue trazado y puesto en valor.

El actor hegemónico se quedará ahí esperando que haya una debilidad comunitaria para meterse y eso es lo que ha pasado y todavía existe en Pascualama... Pascualama lleva muchos años de proceso de resistencia en el valle y siempre hay alguna acción que hace las empresas para poder volver a meterse y si las comunidades no están organizadas ni unidas en eso, es difícil, las organizaciones son importantes.

El tema de los conflictos territoriales, es la expresión de esa lucha y resistencia en distintas escalas, locales, globales, regionales, nacionales y tienen una explicación en el tiempo.

No puede dejarse vista solo en términos geográficos, sino que, hay que explicarlo como un proceso, por eso es importante lo que decía antes. La matriz territorio es

lo que permite la integración de lo histórico y geográfico en el tiempo y en el espacio para poder entender la configuración del territorio actual, como el presente... en realidad el presente es solo un instante de la realidad, el presente es la manifestación de los procesos que ocurrieron en el pasado. lo que vemos hoy son los procesos anteriores que generaron nuestro presente.

El territorio permite eso, tener una mirada hacia el futuro y también hacia el pasado.

Entrevistador: Lo vamos entendiendo, nosotros seleccionamos estas diversas regiones, como macro regiones, como también, para indagar en la experiencia del profesorado con respecto a si se utiliza de manera efectiva esta matriz del territorio, o sea, tuvimos conversaciones con el profesor de Vallenar y nos contaba de que en la zona de Copiapó, el sí venía que sus estudiantes reflejaban los conflictos medio ambientales, territoriales y los aprendían a partir de su propia experiencia, pero, él explicaba que es muy difícil si no se le da la intencionalidad detrás de la posición del profesor. Queremos observar aquello, cuán probable es o necesario tomar la matriz territorial para definir los proyectos de enseñanza, proyectos pedagógicos... para la emancipación en sí.

Quería agregar una pregunta, se entiende que el MINEDUC viene aquí como ha formar solamente una línea del pensamiento ¿Cómo fue la relación con el ministerio de educación en cuanto a este desarrollo propio de los planes y programas de la escuela?

Experto: Fue complicado, porque, estamos en una región que está cargada de una mirada homogénea de lo que es la civilización, la cultura... entonces, lo que es que una escuela rural, alejada de una costa lafkenche empezará a construir su propio curriculum con básicamente, con apoyo de académicos de universidades... era cómo ¿Por qué están haciendo esto? porque la escuela siempre tuvo una visión rupturista de lo que es el mundo de la educación en la región. En un primer momento, cuando la escuela fue recuperada y paso a las manos de la comunidad (antes la escuela estaba bajo el alero de la iglesia católica, por la fundación magisterio que tiene muchas escuelas en la región de la araucanía) Luego viene el proceso de transformarse en los sostenedores, entonces, en ese ejercicio, empezaron a tener resistencia, conversaciones, pero, como estaban organizados y tenían claro que querían eso, fueron sorteando distintos obstáculos... Lo primero fue recuperar la escuela y luego el tema de la organización de sostenedores conformándose como una asociación de sostenedores, eso les permitió ser administradores de la escuela, porque esta es una escuela que pasó de una fundación Araucanía a pasar a manos de una comunidad... ¿Bajo qué figura? bajo la figura de una escuela particular subvencionada, porque no es municipal, de una manera, la única forma para administrar la escuela, era conformar una asociación de profesores... entonces... lo hicieron y empezaron a administrar teniendo en los primeros años sin recibir muchos ingresos, porque, para que se tramitaran los

papeles es paja, ustedes saben que el estado, aparte de ser colonizador es burocrático, pajero y todas esas cosas.

Entonces, sortearon eso primero y luego vino el proceso de empezar a escribir su currículum, comenzaron con la idea y la parte final fue conversar con la gente del MINEDUC de la Araucanía, para plantearles que necesitaban que los apoyaran, sobre todo, porque, el departamento de educación multicultural había profesionales mapuches, entonces... los que más reticencia le pusieron a la construcción del currículum propio, fueron ellos.

Paradójico, profesionales que están dentro de un departamento de educación multicultural bilingüe para apoyar el tema educativo indígena, fueron los que más resistencia le pusieron al proceso de inscripción curricular, siendo que ya estaba todo hecho, solo se pedía ayuda para sistematizar, porque, para hacer los programas propios al MINEDUC le pone una fecha hasta octubre de cada año...Entonces, necesitaban hacerlo y que les ayudarán a sistematizar en el formato que te pide el MINEDUC.

La comunidad fue a conversar con los profesionales y los profesionales les dijeron que no tenían tiempo, entonces, hay detalles como esos.

Fue algo largo, una pelea, hubo una conversación de alto nivel... vino el lonko que también es profesor y ahora es director de la escuela y otros dirigentes a conversar a Santiago con Quintana que era el senador. Él era presidente de la comisión de educación.

Le fueron a exponer el tema y que tenían problema en términos de que el MINEDUC no les prestaba apoyo y que pedían intervención llevando expertos desde Santiago del MINEDUC para que fueran a trabajar a Temuco para que les ayudaran

Eso tuvo su efecto, se generaron recursos a través de MINEDUC para que se elaborará y organizaran bajo la lógica de lo que quería el MINEDUC.

El 2018 sale el decreto donde se aprueba la resolución para los planes y programas de la escuela, por ahí salieron 6 de 8 sectores, hubo recorte.

La otra historia interesante, tiene que ver con la ley de educación que en un momento dijo que no podía haber administraciones privadas para escuela y que solamente tenían que ser fundaciones o corporaciones.... entonces ahí la comunidad se vio, nuevamente, complicada, porque, como había creado la figura legal de asociación de profesores para administrar la escuela y venía esta ley que daba como plazo de un o dos años para que la escuela no tuvieran que ver con figuras privadas, ellos nuevamente generaron otro hito importante para la historia de la educación... Fueron al parlamento y le plantearon a los diputados que tenían que reconocer la figura de asociación indígena, que en ese tiempo, no podían

administrar escuelas, entonces... crearon la posibilidad legal de que la asociación indígena pudiese administrar la escuela, entonces, hicieron ese quiebre y ahora ellos son una asociación indígena que maneja la escuela.

Experto: Ahí se complejiza un poco más el tema, porque, cuando se trabaja en temas indígenas, todo el tema de la tierra era así como de palabra nomás, se tuvieron que ver algunos arreglos en términos más jurídicos... como traspasos o concesiones a la asociación de profesores que se creó, bajo esa lógica se podía manejar, pero cuando se creó esta nueva ley de educación que no permitía que los sostenedores fueran una entidad privada, ellos tomaron la figura legal que les permite la ley indígena, que es, conformar asociaciones indígenas, para que pudieran ellos ser sostenedores de la escuela, entonces por ahí se lo sacaron...

Se necesitaba que hubiera una norma en la ley para que las asociaciones indígenas pudieran ser sostenedoras de escuela.

Hoy tienen la idea de ampliarse, de generar una especie de escuela técnica para que los niños y niñas.... ¡Ah! esa fue otra pelea, porque, la escuela llegaba hasta sexto y ellos lograron aumentar a séptimo y octavo y antes... otra pelea más... lograron tener jardín infantil.

No, se piensa más que nada en seguir la educación técnica, pero como progresión de enseñanza básica, para que se queden en el territorio y que la escuela técnica les permita desarrollar ciertos oficios o artes y oficios respecto a la cultura mapuche. Esa es la idea que yo tengo claro, lo otro es la formación de profesores para.... quizás! más adelante, quien sabe...

Es un proceso, yo he visto ahora a los hijos de las principales personas que han trabajado en esto, que ya están integrándose a la escuela, que están trabajando... hay algunos que han estudiado pedagogía... entonces, quien sabe, más adelante se puede crear eso y otra cosa, es algo dinámico que no ha acabado.

Entrevistador: Haciendo una tesis en tiempos pandémicos, donde nos privan de podernos relacionar frente a frente, sentirnos, conversar... a nosotros nos hace mucho más sentido trabajar en estos procesos, más aún, en este periodo de crisis pandémica, donde se evidencia toda esta crisis de colonialismo y del proyecto moderno que se implementa aquí en Latinoamérica. La experiencia que nos relata va a hacer parte importante de nuestro desarrollo de establecer la posibilidad de repensar otras formas de concebir el territorio, de apropiarnos de él...eso básicamente. Agradecer su tiempo, la disposición y la experiencia, escucharlo es muy grato, saber que a pesar de todo el tiempo que ha pasado, al fin se puede ver algo positivo dentro de tantas cosas negativas que han pasado... Se reivindica el saber, dentro de la experiencia vemos niños y niñas que sienten un acercamiento a lo que es el pueblo mapuche... Yo en lo personal soy mapuche, tengo familia que vive en el sur, yo nací en la ciudad he sido siempre criado aquí y de a poco uno se

va construyendo y destruyendo, va conociendo de sí, indagando de dónde venimos y de dónde vamos.

Los procesos como la experiencia de los planes y programas de la escuela, en lo personal. Alientan mucho a seguir trabajando en la emancipación de los territorios y de las mentes.

Nos hace mucho sentido trabajar la temática, por esto que se va ejemplificando, el pensamiento moderno se ve agotado y desbordado que es lo que vemos en los problemas territoriales y ambientales.

Entrevistador: El único conflicto que hemos tenido es el contactarnos con algún profesor o profesora que ejerza en el Wallmapu, nosotros al principio pensamos que iba a hacer mucho más sencillo el contacto con un profesor o profesora de la zona, pero ha sido muy complejo conseguirlo.

Yo tenía unos contactos en Ercilla, pero con todo este contexto que se está dando en el territorio... se comprende la dificultad. A nosotros solo nos falta una entrevista a profesores que trabajen en esos territorios y como dice Darío, ya estamos en la parte final, nos queda sistematizar esta entrevista y hacer el análisis, tenemos dos semanas para entregar el avance para el cierre del curso, pero después sigue corriendo el tiempo para ver los detalles finales.

Experto: Si quieren les comparto algunas cosas que he escrito para que lo tengan. Yo les mando cosas que creo que son pertinentes y ustedes seleccionan lo que puedan, lo que les sirva... cualquier cosa, aquí estamos.