






Universitat Autònoma de Barcelona

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi queda condicionat a l'acceptació de les condicions d'ús establertes per la següent llicència Creative Commons:  http://cat.creativecommons.org/?page_id=184

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis queda condicionado a la aceptación de las condiciones de uso establecidas por la siguiente licencia Creative Commons:  <http://es.creativecommons.org/blog/licencias/>

WARNING. The access to the contents of this doctoral thesis it is limited to the acceptance of the use conditions set by the following Creative Commons license:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=en>

Tesis Doctoral

**EL DESARROLLO DE LA CONCIENCIA GEOGRÁFICA.
ESTUDIO DE CASOS SOBRE CONCEPCIONES Y
PRÁCTICAS DEL PROFESORADO CHILENO**

EVELYN VIVIANA ORTEGA ROCHA

**DIRECTOR:
ANTONI SANTISTEBAN FERNÁNDEZ**

Barcelona, 2021





**Universitat Autònoma
de Barcelona**

UNIVERSITAT AUTÒNOMA DE BARCELONA

Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura, i de les Ciències Socials

Tesis Doctoral

**EL DESARROLLO DE LA CONCIENCIA GEOGRÁFICA.
ESTUDIO DE CASOS SOBRE CONCEPCIONES Y
PRÁCTICAS DEL PROFESORADO CHILENO**

EVELYN VIVIANA ORTEGA ROCHA

DIRECTOR:

ANTONI SANTISTEBAN FERNÁNDEZ

DOCTORADO EN EDUCACIÓN

ÁMBITO DE DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Barcelona, 2021

Esta investigación fue financiada por la Agencia Nacional de
Investigación y Desarrollo (ANID)/Programa de Becas/
Doctorado en el Extranjero-Becas Chile/2016 – 72170215.

En memoria de Joan Pagès Blanch

Director de esta tesis hasta el día 03 de junio de 2020.

Dedicada a mis padres, Juan y Verónica,
A mis hermanos, Juan Carlos y Jorge Ignacio,
A mi compañero de vida, Emilio,
Y a mi pequeño Joan.

AGRADECIMIENTOS

La finalización de esta tesis me lleva a pensar en el camino recorrido, un camino que no ha estado exento de complejidades, pero también de muchos momentos alegres y enriquecedores. En este trayecto de casi cinco años ha sido fundamental el apoyo, la contención y la ayuda de muchas personas... de aquí y del otro lado del charco.

Agradezco al profesor Joan Pagés, quien fuera director de esta tesis hasta junio de 2020, por comprometerse y creer en esta investigación desde el primer día, por su dedicación, sus inigualables correcciones, sus consejos, por los cafés en Av. Gaudí y esas conversaciones en las que hacía que volviera a reencantarme con el proyecto. Gracias por darme la oportunidad de aprender y crecer académicamente junto a él, pero, sobre todo, por compartir tan generosamente sus conocimientos, ideas y anhelos de construir un mundo mejor y más justo a través de la educación. ¡Espero estar a la altura para continuar su legado!

A Antoni Santisteban por asumir la dirección de esta tesis en un momento difícil, por animarme a seguir adelante, por leer y realizar aportes significativos a la investigación para finalizarla y, también, por su disposición permanente para solucionar cuestiones administrativas.

A los profesores y profesoras del Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de la UAB, especialmente a Montserrat y Neus por retroalimentar la investigación en cada seguimiento. También, a mis compañeros y compañeras del programa de Doctorado, especialmente a Albert, Carolina, Belén y Daniela por compartir el proceso, los momentos de dudas, los simposios, seminarios y espacios de reflexión conjunta para mejorar la investigación. A REDIECS por posibilitarme ser parte de un grupo de investigadores jóvenes, abrir espacios de diálogo y de retroalimentación para mi trabajo.

A los y las especialistas en Didáctica de las Ciencias Sociales: Paloma, Andoni, Fabián, Francisco, Xosé, Viviana, Helena, Emilia, Peter, Nicole, Lana y Catherine; a los y las docentes de aula, especialmente a Felipe, Mónica, Anahí, José Luis y Paola y a sus estudiantes que son los protagonistas de esta investigación. Gracias por abrir las puertas de sus aulas, colaborar de diversas formas en la recogida de la información y por permitirme conocer su trabajo y reflexionar junto a ustedes.

A mis amigos y amigas de aquí y del otro lado del charco por manifestar siempre su preocupación por mi trabajo y por mi vida en estas tierras, por compartir un café, un vermut, una (as) copas de vino o una cena y por los incontables momentos de risas, tan necesarios para sobrellevar cinco años de investigación. Gracias Andrea, Heidi, Robin, Lisett, Juan Pablo, Pau y Lluís.

A mi familia, por comprender mis ausencias durante estos años y apoyarme incondicionalmente. Gracias a mis padres, Verónica y Juan; a mis hermanos, Juan Carlos y Jorge Ignacio. Y también, gracias a la familia que encontré en Menorca: Margarita, Diego, Marta y Diego por el cariño y la contención cuando me encontraba lejos de casa.

También, GRACIAS a mi compañero de vida Emilio por apoyarme, sentarse a debatir mis escritos, escuchar y mejorar mis presentaciones, revisar el formato de la tesis, pero sobre todo por confiar en mí y alentarme a seguir escribiendo y reflexionando hasta finalizar la investigación.

Finalmente, gracias a mi pequeño Joan, que llegó a transformar mi vida y a renovar mis energías. Su sonrisa resignifica este trabajo, porque me anima a seguir luchando por una educación que permita la construcción de un mundo y un futuro mejor.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	21
PARTE I. FUNDAMENTOS DE LA INVESTIGACIÓN	25
CAPÍTULO 1. Planteamiento del problema, preguntas, supuestos y objetivos de la investigación.....	27
1.1. Justificación de la investigación	27
1.2. Problema de investigación	29
1.3. Preguntas, supuestos y objetivos de investigación.....	31
1.3.1. Preguntas y Supuestos.....	31
1.3.2. Objetivos	33
PARTE II. MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN	35
CAPÍTULO 2. La investigación sobre la enseñanza de la geografía	37
2.1. La enseñanza de la Geografía desde una perspectiva crítica	37
2.2. Las finalidades o propósitos de la enseñanza de la geografía desde una perspectiva crítica	41
2.3. La enseñanza de las ciencias sociales a partir de problemas sociales relevantes	44
2.3.1. Investigaciones sobre problemas sociales relevantes y/o cuestiones socialmente vivas en la enseñanza de la geografía	48
2.4. La enseñanza de las ciencias sociales desde una perspectiva geohistórica	54
CAPÍTULO 3. La investigación sobre el pensamiento del profesorado y la reflexión sobre su práctica.....	59
3.1. ¿Qué profesorado?	60
3.2. Las concepciones del profesorado como categoría de investigación.....	61
3.3. Las prácticas educativas como categoría de investigación.....	64
CAPÍTULO 4. La investigación sobre el pensamiento y la conciencia geográfica .	67
4.1. El pensamiento geográfico	67
4.1.1. Propuestas de pensamiento geográfico en la enseñanza de la geografía.....	72
4.2. Razonamiento geográfico	79
4.3. Conciencia geográfica	81
PARTE III. MARCO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN.....	89
CAPÍTULO 5. Construcción metodológica de la investigación	91
5.1. Diseño de la investigación: Estudio de casos	92
5.2. Fases de la investigación.....	94
5.2.1. Fase descriptiva	95
5.2.2. Fase Analítica:.....	95
5.2.3. Fase Interpretativa – crítica:.....	96
5.3. Cronograma de investigación.....	97
5.4. Participantes en la investigación	99
5.5. Aproximación al campo de investigación.....	101
5.5.1. Descripción de los casos.....	102
5.6. Técnicas, Instrumentos y fuentes de recogida de la información	103

5.6.1. Documentos curriculares.....	104
5.6.2. Entrevista online a especialistas en didáctica de las ciencias sociales	105
5.6.3. Cuestionario.....	106
5.6.4. Entrevistas al profesorado.....	109
5.6.5. Observaciones de aula.....	110
5.6.6. Grupos Focales	112
5.7. El proceso de análisis de la información	113
5.8. Criterios de rigurosidad en la investigación cualitativa.....	114
5.8.1. Triangulación	115
5.8.2. La transferibilidad	115
5.8.3. La dependencia.....	116
5.8.4. La confirmabilidad.....	116
5.9. Criterios éticos de la investigación.....	116

PARTE IV. RESULTADOS FASE DESCRIPTIVA DE LA INVESTIGACIÓN . 119

CAPÍTULO 6. El pensamiento y la conciencia geográfica en diferentes currículos de ciencias sociales de educación secundaria obligatoria..... 121

6.1. Presencia o ausencia del pensamiento y de la conciencia geográfica en diferentes currículos.....	122
6.1.1. El pensamiento geográfico en diferentes currículos.....	122
6.1.2. La conciencia geográfica en diferentes currículos.....	129
6.2. Criterios de pensamiento geográfico presentes en los currículos de Chile, Australia, Nueva Zelanda, Quebec y Cataluña	132
6.2.1. Chile	132
6.2.2. Australia.....	133
6.2.3. Nueva Zelanda	134
6.2.4. Quebec.....	136
6.2.5. Cataluña	138
6.3. Las orientaciones que se dan – o no – en los currículos respecto al desarrollo de la conciencia geográfica.	140
6.4. Síntesis del capítulo.....	146

CAPÍTULO 7. Construcción conceptual de la conciencia geográfica según los y las Didactas de Ciencias Sociales..... 149

7.1. Conceptualización de la conciencia geográfica.....	150
7.2. Elementos que operan para el desarrollo de una conciencia geográfica	153
7.3. Acciones pedagógicas para activar la conciencia geográfica en el aula.....	156
7.4. Síntesis del capítulo.....	159

CAPÍTULO 8. Las concepciones del profesorado sobre el pensamiento y la conciencia geográfica y las posibilidades para su tratamiento en el aula 163

8.1. La enseñanza de la geografía en educación secundaria	164
8.1.1. Trayectorias didácticas del profesorado.....	164
8.1.2. Tiempos y contenidos dedicados a la enseñanza de la geografía durante el año escolar	168
8.2. Las concepciones de los y las docentes sobre el pensamiento y la conciencia geográfica	178
8.3. Las estrategias didácticas que favorecen el desarrollo de una conciencia geográfica	185
8.4. Las posibilidades en el currículo para desarrollar la conciencia geográfica según los y las docentes.....	188

8.5. Síntesis del capítulo.....	193
PARTE V. RESULTADOS: FASE ANALÍTICA DE LA INVESTIGACIÓN	197
CAPÍTULO 9. Discursos del profesorado frente a la enseñanza de la geografía, el pensamiento y la conciencia geográfica y sus posibilidades de desarrollo en sus clases.....	199
9.1. Trayectorias escolares del profesorado.....	200
9.1.1. Los recuerdos del profesorado sobre sus clases de geografía en educación primaria y secundaria.....	200
9.1.2. Los aportes a su formación docente de la didáctica de la geografía recibida –o no – en sus estudios universitarios.....	201
9.2. El currículo y las posibilidades para enseñar geografía en el aula.....	203
9.3. Las concepciones del profesorado sobre el pensamiento y la conciencia geográfica.....	205
9.3.1. Concepciones sobre el pensamiento geográfico en los discursos docentes	205
9.3.2. Concepciones sobre la conciencia geográfica en los discursos docentes.....	206
9.4. Estrategias, limitaciones y desafíos para abordar la conciencia geográfica en el aula.....	209
9.5. Síntesis del capítulo.....	215
CAPÍTULO 10. Observación y descripción de las prácticas docentes	219
10.1. Las prácticas del profesorado y el tratamiento didáctico de la perspectiva geográfica	220
10.1.1. La práctica de Marta.....	221
10.1.2. La práctica de Pablo	224
10.1.3. La práctica de Marco.....	228
10.1.4. La práctica de Nuria	233
10.1.5. La práctica de Montserrat	237
10.2. Síntesis del capítulo.....	242
PARTE VI. RESULTADOS FASE INTERPRETATIVA - CRÍTICA DE LA INVESTIGACIÓN	247
CAPÍTULO 11. Ejes orientadores para abordar la conciencia geográfica en el aula	249
11.1. Contexto teórico de la propuesta	250
11.2. Ejes orientadores para abordar la conciencia geográfica	252
11.3. Matriz de análisis	262
CAPÍTULO 12. Análisis de las prácticas docentes.....	265
12.1. Similitudes y diferencias en el tratamiento de la perspectiva geográfica en las prácticas de aula observadas	266
12.2. Niveles de progresión de la conciencia geográfica observados en las prácticas de aula	268
12.3. Reflexiones del profesorado sobre las potencialidades y limitaciones para abordar la conciencia geográfica en el aula.....	277
12.4. Síntesis de capítulo.....	282
CAPÍTULO 13. ¿Cómo valora el alumnado la enseñanza de la geografía?	285
13.1. Contexto en que se enmarca la realización de los grupos focales	286
13.2. Concepciones de los y las estudiantes sobre la geografía y su significado	287

13.3. Finalidades de la disciplina ¿Es importante aprender geografía?.....	293
13.4. Concepciones de los y las estudiantes sobre la conciencia geográfica.....	295
13.5. Reflexiones sobre las metodologías utilizadas en la asignatura de historia y ciencias sociales.....	298
13.6. Síntesis del capítulo.....	301

PARTE VII. TRIANGULACIÓN, CONCLUSIONES Y APORTES DE LA INVESTIGACIÓN305

CAPÍTULO 14. Triangulación de los resultados obtenidos en la investigación.....307

14.1. La mirada del currículo, de los y las didactas, del profesorado y su alumnado sobre la conciencia geográfica	308
14.2. ¿Qué piensa, que dice y que hace el profesorado frente a la enseñanza de la geografía y a la conciencia geográfica?.....	312
14.3. Contrastes evidenciados en los discursos y prácticas del profesorado y su alumnado respecto a la enseñanza de la geografía	320

CAPÍTULO 15. Conclusiones de la investigación.....327

15.1. Sobre las preguntas, supuestos y objetivos	328
15.1.1. Acerca de la conciencia geográfica, su relación con la enseñanza de la geografía, el pensamiento geográfico y las posibilidades de desarrollo en el aula	328
15.1.2. Acerca de las relaciones entre discursos y prácticas del profesorado sobre la enseñanza de la geografía y la formación de la conciencia geográfica en el aula.....	334
15.1.3. Acerca de las potencialidades y limitaciones para la formación de la conciencia geográfica en el aula.....	337
15.2. Sobre el diseño metodológico.....	340

CAPÍTULO 16. Aportes, limitaciones y proyecciones de la investigación345

16.1. Sobre los aportes de la investigación	346
16.2. Sobre las limitaciones de la investigación.....	347
16.3. Sobre las proyecciones de la investigación.....	348

REFERENCIAS351

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 <i>Secuencia didáctica “Límites, Fronteras y Muros”</i>	50
Tabla 2 <i>Criterios de referencia para la formación del pensamiento geográfico</i>	72
Tabla 3 <i>Conceptos para desarrollar el pensamiento geográfico</i>	73
Tabla 4 <i>Componentes pensamiento geográfico</i>	75
Tabla 5 <i>Investigación geográfica y ángulos de entrada</i>	76
Tabla 6 <i>Habilidades para desarrollar pensamiento geográfico</i>	81
Tabla 7 <i>Cronograma de investigación</i>	97
Tabla 8 <i>Caracterización general de los y las participantes en la investigación</i>	100
Tabla 9 <i>Caracterización de los casos</i>	103
Tabla 10 <i>Los alumnos y las alumnas que participaron en los grupos focales</i>	103
Tabla 11 <i>Didactas participantes en la investigación</i>	106
Tabla 12 <i>Conceptualización pensamiento geográfico en los currículos de Chile, Australia, Nueva Zelanda, Quebec (Canadá) y Cataluña (España)</i>	123
Tabla 13 <i>Estructura curricular en Quebec y Cataluña</i>	129
Tabla 14 <i>Argumentos del profesorado respecto al tiempo dedicado en sus clases a temas geográficos durante el año escolar</i>	169
Tabla 15 <i>Argumentos del profesorado respecto al tiempo que le gustaría dedicar en sus clases a temas geográficos durante el año escolar</i>	171
Tabla 16 <i>Tratamiento de la perspectiva geográfica en el tema “Segunda guerra mundial”</i>	172
Tabla 17 <i>Óptica cartográfica (configuración espacial) en el tratamiento de la perspectiva didáctica en el tema “segunda guerra mundial”</i>	173
Tabla 18 <i>Tratamiento de la perspectiva geográfica a través de imágenes (migraciones - barrios)</i>	174
Tabla 19 <i>Concepciones sobre el pensamiento geográfico por parte del profesorado</i>	179
Tabla 20 <i>Elementos claves que considera el profesorado para el desarrollo de una conciencia geográfica</i>	183
Tabla 21 <i>Estrategias metodológicas para el desarrollo de la conciencia geográfica según el profesorado</i>	186
Tabla 22 <i>Argumentos del profesorado en la selección de estrategias metodológicas para el desarrollo de la conciencia geográfica en sus clases</i>	187
Tabla 23 <i>Argumentos del profesorado sobre el objetivo de aprendizaje seleccionado para desarrollar la conciencia geográfica en sus clases</i>	190
Tabla 24 <i>Opiniones del profesorado sobre las orientaciones que entrega – o no- el currículo chileno para trabajar la conciencia geográfica en el aula</i>	192
Tabla 25 <i>Estrategias que utiliza actualmente el profesorado v/s las que usarían para trabajar la perspectiva geográfica y desarrollar una conciencia geográfica</i>	209
Tabla 26 <i>Las prácticas del profesorado y el tratamiento didáctico de la perspectiva geográfica</i>	243
Tabla 27 <i>Niveles de conciencia geográfica y habilidades de razonamiento</i>	256
Tabla 28 <i>Matriz para el análisis de la conciencia geográfica en el aula</i>	263
Tabla 29 <i>Niveles de progresión de la conciencia geográfica en las prácticas de aula</i>	269
Tabla 30 <i>La práctica de Marta</i>	269
Tabla 31 <i>La práctica de Nuria</i>	270
Tabla 32 <i>La práctica de Montserrat</i>	272
Tabla 33 <i>La práctica de Marco</i>	274
Tabla 34 <i>La práctica de Pablo</i>	275
Tabla 35 <i>Caracterización de los participantes en los grupos focales</i>	286
Tabla 36 <i>Conceptos que los y las estudiantes asocian a la geografía</i>	287
Tabla 37 <i>Ideas del alumnado sobre la importancia de aprender geografía en la escuela</i>	294
Tabla 38 <i>Valoración del alumnado acerca de la enseñanza de la geografía en sus aulas, sus finalidades y sus ideas sobre la conciencia geográfica</i>	304

Tabla 39 <i>Puntos de encuentro en la conceptualización de la conciencia geográfica desde los y las participantes en la investigación</i>	309
Tabla 40 <i>Triangulación de las concepciones y prácticas del profesorado participante en la investigación</i>	319
Tabla 41 <i>Triangulación entre los discursos y prácticas del profesorado y de su alumnado sobre contenidos geográficos tratados en las clases</i>	320
Tabla 42 <i>Triangulación de discursos y prácticas del profesorado y de su alumnado sobre las finalidades de la enseñanza de la geografía</i>	323
Tabla 43 <i>Triangulación de los discursos y prácticas del profesorado y de su alumnado sobre estrategias metodológicas utilizadas en las clases</i>	324
Tabla 44 <i>Pregunta 1, supuesto 1 y objetivos de investigación 1, 2 y 5</i>	329
Tabla 45 <i>Preguntas 2 y 3, supuestos 2 y 3 y objetivo de investigación 3</i>	334
Tabla 46 <i>Pregunta 4, supuesto 4 y objetivo de investigación 4</i>	338

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 <i>Propuesta desarrollo del pensamiento geográfico sistémico</i>	77
Figura 2 <i>Programa de contenidos del currículo de geografía de Quebec</i>	136
Figura 3 <i>Conexiones entre las competencias específicas, el territorio urbano y sus problemas</i>	137
Figura 4 <i>Aportes en los currículos para la conceptualización y desarrollo de la conciencia geográfica</i>	147
Figura 5 <i>Elementos que operan para el desarrollo de una conciencia geográfica</i>	153
Figura 6 <i>Aportes de los y las didactas para la conceptualización y el desarrollo de la conciencia geográfica</i>	161
Figura 7 <i>Aportes del profesorado para la conceptualización y el desarrollo de la conciencia geográfica</i>	195
Figura 8 <i>Aportes del profesorado (entrevistas) para la conceptualización y el desarrollo de la conciencia geográfica</i>	216
Figura 9 <i>Pizarra sala de clases (objetivo de la clase, mapamundi y proyección del mapa de Europa en el siglo XVI)</i>	223
Figura 10 <i>Actividad mapa “Europa en el s. XVI” realizada por Sofía (alumna del curso) en su cuaderno</i>	223
Figura 11 <i>Gráfico aumento de la población, clase 1</i>	226
Figura 12 <i>Actividad cuadro efectos positivos y negativos realizada por Macarena (alumna del curso) en su cuaderno</i>	227
Figura 13 <i>Proyección en la pizarra del mapa de las expediciones americanas</i>	236
Figura 14 <i>Avance trabajo cartográfico de 3 alumnos realizado durante la clase</i>	241
Figura 15 <i>Resultado final de la actividad cartográfica</i>	242
Figura 16 <i>Estructura conceptual para abordar la conciencia geográfica en el aula</i>	253
Figura 17 <i>Prácticas del profesorado referidas a la conciencia geográfica, potencialidades y limitaciones</i>	283
Figura 18 <i>Miradas sobre la conciencia geográfica desde el currículo, los y las didactas, el profesorado y el alumnado chileno</i>	308

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 <i>Universidades de egreso docentes participantes</i>	165
Gráfico 2 <i>Presencia de la didáctica de la geografía como asignatura durante los estudios de pedagogía del profesorado</i>	165
Gráfico 3 <i>Años de experiencia en aula del profesorado</i>	166
Gráfico 4 <i>Ciudades donde se desempeña el profesorado participante</i>	166
Gráfico 5 <i>Dependencia centros educativos donde se desempeña el profesorado</i>	167
Gráfico 6 <i>Modalidad del centro educativo donde se desempeña el profesorado</i>	167
Gráfico 7 <i>Tiempos dedicados por el profesorado a temas de geografía en el año escolar</i>	168
Gráfico 8 <i>Tiempos aproximados que le gustaría dedicar al profesorado a temas de geografía en el año escolar</i>	170
Gráfico 9 <i>Concepciones sobre conciencia geográfica por parte del profesorado</i>	181
Gráfico 10 <i>Objetivo de aprendizaje que selecciona el profesorado para el desarrollo de la conciencia geográfica</i>	189

ANEXOS

- Anexo 1A: Carta a directores de colegios participantes en la investigación
- Anexo 2A: Bases curriculares Chile
- Anexo 2B: Currículo Australia
- Anexo 2C: Currículo Nueva Zelanda
- Anexo 2D: Currículo Geografía Quebec
- Anexo 2Ea: Currículum Oficial de l'Educació Secundària Obligatòria a Catalunya
- Anexo 2Eb: Competències bàsiques de l'àmbit social. Identificació i desplegament a l'educació secundària obligatòria
- Anexo 3A: Preguntas entrevista online a Didactas
- Anexo 3B: Respuestas entrevista online a Didactas
- Anexo 4A: Cuestionario
- Anexo 4B: Pauta revisión cuestionario
- Anexo 4Ca: Pilotaje cuestionario_profesorado
- Anexo 4Cb: Pilotaje cuestionario_didacta
- Anexo 4D: Respuestas cuestionario aplicado al profesorado
- Anexo 5A: Guion entrevista inicial profesorado
- Anexo 5B: Entrevistas iniciales_archivo oral
- Anexo 5C: Transcripciones entrevista inicial al profesorado
- Anexo 5D: Guion entrevista final al profesorado
- Anexo 5E: Entrevistas finales_archivo oral
- Anexo 5F: Transcripciones entrevista final al profesorado
- Anexo 6A: Guion observaciones de clases
- Anexo 6B: Observaciones de aula_archivo oral
- Anexo 6C: Notas de campo observaciones de aula
- Anexo 6D: Transcripciones observaciones de aula
- Anexo 6E: Materiales de clases
- Anexo 7A: Guion grupos focales
- Anexo 7B: Grupos focales_archivo oral
- Anexo 7C: Transcripciones grupos focales

INTRODUCCIÓN

Esta tesis se desarrolla en el campo de la didáctica de las ciencias sociales, en la línea de investigación relacionada con el pensamiento y la conciencia geográfica. Se enfoca en analizar las concepciones y prácticas del profesorado sobre la formación de la conciencia geográfica en el aula. También, pone en evidencia la falta de marcos conceptuales para abordar la conciencia geográfica, generando una propuesta de ejes orientadores para su desarrollo.

Es una investigación de carácter cualitativo, con un diseño de investigación basado en el estudio de casos. Contó con la participación de didactas del área de ciencias sociales, de docentes de historia y ciencias sociales que se desempeñan en educación secundaria en colegios e institutos de la Región de la Araucanía y de estudiantes de educación secundaria a través de la aplicación de diversos métodos e instrumentos: cuestionario, entrevistas, observaciones de aula y grupos focales.

La presente investigación se encuentra organizada en siete apartados y 16 capítulos:

- **La parte I.** *Fundamentos de la investigación* recoge el **capítulo 1** que presenta el planteamiento del problema, su justificación, las preguntas, los supuestos y los objetivos de la investigación.
- **La parte II.** *Marco teórico de la investigación* es una aproximación a los referentes teóricos en las temáticas principales de la investigación, e incluye tres capítulos.
 - En el **capítulo 2** se tratan las aportaciones teóricas sobre la investigación en la enseñanza de la geografía desde una perspectiva crítica, sus finalidades y enfoques que favorecerían la formación de una conciencia geográfica como trabajar a partir de problemas sociales, geográficos y ambientales relevantes y la perspectiva geohistórica.
 - En el **capítulo 3** se reúne la información sobre las concepciones y prácticas del profesorado.
 - En el **capítulo 4** encontramos todo el material teórico sobre el pensamiento geográfico, algunas propuestas para su desarrollo en el aula y las referencias desde las teorías cognitivas, la geografía y la didáctica con relación a la conceptualización de la conciencia geográfica.
- **La parte III.** *Marco metodológico de la investigación* que detalla la construcción metodológica de la investigación e incluye el **capítulo 5** donde se explica el enfoque, el diseño de investigación, las técnicas, los instrumentos, los y las protagonistas de la investigación, el proceso de análisis y los criterios de rigurosidad y éticos.

- **La parte IV.** *Resultados fase descriptiva de la investigación* que se centra en la realización de un diagnóstico para acercarse al problema de investigación, e incluye tres capítulos.
 - En el **capítulo 6** se realiza una valoración sobre la presencia y el tratamiento del pensamiento y de la conciencia geográfica en diversos currículos de ciencias sociales en educación secundaria obligatoria (Chile, Australia, Nueva Zelanda, Canadá y España).
 - En el **capítulo 7** se presentan los resultados obtenidos en la entrevista a didactas de diferentes países sobre la conceptualización y caracterización de la conciencia geográfica.
 - En el **capítulo 8** se muestran los resultados obtenidos en el cuestionario aplicado al profesorado que evidencia cómo entienden el pensamiento y la conciencia geográfica, el currículo y las posibilidades para trabajar la conciencia geográfica y los contenidos, las habilidades y las estrategias para formar la conciencia geográfica en el aula.
- **La parte V.** *Resultados fase analítica de la investigación* que recoge las relaciones entre los discursos y las prácticas de aula de los y las docentes participantes. Se incluyen dos capítulos.
 - En el **capítulo 9** se exponen los resultados obtenidos en la entrevista inicial realizada al profesorado sobre sus trayectorias escolares, sus ideas sobre el currículo y las posibilidades que ofrece para trabajar la perspectiva geográfica en el aula, sus concepciones acerca del pensamiento y de la conciencia geográfica y las estrategias, limitaciones y desafíos para abordar la conciencia geográfica en sus clases.
 - En el **capítulo 10** se presentan los resultados obtenidos en las observaciones de las prácticas docentes a nivel descriptivo.
- **La parte VI.** *Resultados fase interpretativa – crítica de la investigación* que aborda una propuesta para el desarrollo de la conciencia geográfica en el aula y la interpretación de las prácticas docentes desde la perspectiva del profesorado y de sus estudiantes. Se incluyen tres capítulos.
 - En el **capítulo 11** se realiza una propuesta conceptual para abordar la conciencia geográfica en el aula.
 - En el **capítulo 12** se presenta el análisis e interpretación de las prácticas docentes respecto al tratamiento de la perspectiva geográfica, la formación – o no- de una conciencia geográfica y las potencialidades y limitaciones que visualizan en sus prácticas de aula para favorecer la formación de una conciencia geográfica crítica.

- En el **capítulo 13** se realiza una aproximación a las ideas de los y las estudiantes sobre las clases de geografía, su importancia y su concepción acerca de la conciencia geográfica. Estos resultados fueron obtenidos a través de los grupos focales.
- **La parte VII.** *Triangulación, conclusiones y aportes de la investigación* es el cierre sobre los resultados obtenidos durante toda la investigación. Se incluyen los tres últimos capítulos de la investigación.
 - En el **capítulo 14** se realiza la triangulación de los datos obtenidos en los diferentes instrumentos metodológicos aplicados en la investigación.
 - En el **capítulo 15** se presentan las conclusiones de la investigación donde se da respuesta a los objetivos, las preguntas y los supuestos planteados en el capítulo 1. También se reflexiona sobre las decisiones tomadas en el marco metodológico.
 - En el **capítulo 16** se ofrece una reflexión sobre los aportes, las limitaciones y las proyecciones de la investigación. Se enfatiza en las posibilidades de la investigación para abrir nuevas líneas de investigación, para generar propuestas didácticas y fomentar procesos de formación docente.

Finalmente, la tesis se completa con las referencias y los anexos de la investigación.

PARTE I. FUNDAMENTOS DE LA INVESTIGACIÓN

Los fundamentos de la investigación se centran en la presentación del problema, estableciendo su justificación en torno a la importancia de la enseñanza de la geografía en las aulas, los cambios permanentes en el currículo de ciencias sociales en Chile, la reflexión sobre la propia práctica y las trayectorias escolares de la investigadora y la necesidad de repensar la enseñanza de la geografía orientada a la mejora de las prácticas educativas, especialmente, en torno al desarrollo del pensamiento y la conciencia geográfica.

Para ello, en el capítulo 1 se presentan la justificación de la investigación, la definición del problema de investigación, las preguntas, los supuestos y los objetivos.

CAPÍTULO 1. Planteamiento del problema, preguntas, supuestos y objetivos de la investigación

1.1. Justificación de la investigación

El problema de investigación de la tesis doctoral surge de la reflexión sobre mi práctica educativa, específicamente, sobre la enseñanza de la geografía y cómo ésta permite, o no, a los y las jóvenes desarrollar un pensamiento y una conciencia geográfica que les facilite interrelacionarse y actuar en el mundo de hoy.

La enseñanza de la geografía es fundamental en la formación de un pensamiento social crítico. Sus finalidades cívicas, políticas, sociales, culturales y prácticas coinciden en la necesidad de que niños y adolescentes aprendan a pensar y actuar en el espacio (Le Roux, 1997). Es decir, que los y las estudiantes sean capaces de situarse en diferentes escalas espaciales y temporales, reconociendo las posibilidades para transformar sus entornos territoriales (Merenne – Schoumaker, 2005).

En Chile, el currículo se ha actualizado en los años 2009 y 2013, incorporando entre sus ejes el desarrollo de un pensamiento geográfico, sin embargo, este pensamiento se aborda de manera insuficiente en la propuesta de objetivos, contenidos y habilidades a enseñar. La Sociedad Chilena de Geografía (SOCHIGEO, 2013) da cuenta que esta disciplina escolar ha sido minimizada como disciplina con objeto, método y lenguaje propio, manteniéndola supeditada a la historia. Además, en el sistema escolar la enseñanza de la geografía le corresponde a docentes que se han formado en carreras de pedagogía en historia y ciencias sociales, donde la historia tiene un mayor peso en las mallas curriculares (Chávez y Pagès, 2017).

Mi experiencia de aula en la asignatura de historia y ciencias sociales estuvo mediada por el currículo y por mi contexto educativo, profesional y laboral. En mi práctica de aula observé que, a pesar de sus limitaciones, el currículo da espacios para transformar la enseñanza de la geografía, pero en mis clases reproducía un sistema tradicional positivista tratando la disciplina como subsidiaria de la historia, es decir, como estudio de espacios territoriales que dan soporte a los acontecimientos históricos. Mi propia práctica era un ejemplo de que aún prevalece una enseñanza tradicional de la geografía.

Se suman mis trayectorias escolares que han sido esencialmente tradicionales, memorísticas y descriptivas en el área de la geografía. Mi enseñanza básica estuvo marcada por la predominancia de una geografía física donde lo importante era inventariar ríos, lagos, volcanes, ciudades, etc. Durante la enseñanza media, las clases se centraron en las relaciones

del territorio con el ser humano a través de actividades en terreno que se realizaban, pero se mantenía una fuerte tendencia hacia una geografía determinista. Y en mi formación universitaria, la perspectiva se amplió a diferentes escuelas geográficas. Sin embargo, en todas las etapas de mi escolarización, la geografía fue entendida como un saber disciplinar desconectado temporal y espacialmente de la realidad, y alejado de otros saberes sociales que permitieran comprender, desde una mirada multidisciplinar, los problemas sociales, históricos y geográficos. En cuanto a la didáctica, ésta no fue parte de mi formación profesional lo que, seguramente, ha incidido en la toma de mis decisiones pedagógicas para dar sentido a lo que se enseña, cómo se enseña y para qué se enseña.

En la búsqueda de respuestas a las interrogantes que surgían de los vacíos disciplinares y didácticos en mi práctica de aula, realicé el Máster en Didáctica de las Ciencias Sociales en la UAB, donde trabajé las representaciones espaciales del alumnado sobre América Latina. Los resultados indicaron que hay una tendencia a un conocimiento geográfico parcelado y unas representaciones gráficas (mapas mentales), donde la mayoría de los participantes observan un espacio objetivo, contenedor en un nivel básico, centrando sus argumentos en divisiones territoriales (países) o divisiones conceptuales (relieve, economía, climas, cultura, etc.), y desconociendo e invisibilizando gran parte de América Latina (Ortega, 2017).

A partir de estos antecedentes observé, por un lado, un currículo que no aborda la comprensión de la realidad geográfica actual, sino parcializada y, por el otro, la falta de herramientas didácticas para actuar en la transformación de ese currículo en la práctica. En consecuencia, me parece fundamental conocer la realidad de la enseñanza de la geografía a través de las concepciones, de las decisiones didácticas y de las prácticas docentes del profesorado chileno.

Las disciplinas sociales y la geografía escolar deberían reinventarse en función de los problemas del mundo. Deberían centrarse en ayudar a los y las jóvenes a actuar como ciudadanos informados, reflexivos, críticos, tolerantes y comprometidos en la construcción de su mundo y de sus territorios. Por ello, considero necesario y urgente formar en la infancia y la juventud una conciencia geográfica que les permita tener “conciencia de la geograficidad del presente, de la relatividad de los lugares y de las interpretaciones de los lugares habitados” (Laurín, 2001, p. 199).

El desarrollo de la conciencia geográfica se consigue a través de la adquisición progresiva de las habilidades de pensamiento geográfico y es una expresión que indica la madurez del

razonamiento (Laurín, 2001; Merenne – Schoumaker, 2005). Es un proceso reflexivo que debería permitir:

- Analizar la realidad socio-espacial con un discurso argumentativo propio y actuar como sujeto que comprende su vínculo con lugares próximos o lejanos (Ovando y Ramos, 2016).
- Utilizar el espacio creativamente y construir ideas sobre él (Harvey, 1977).
- Considerar puntos de vistas alternativos (Merenne – Schoumaker, 2005).
- Incorporar la memoria y los valores (Tutiaux – Guillon, 2003), y;
- Proponer soluciones y resolver problemas socio-espaciales complejos.

Mi interés es contribuir, en la medida de lo posible, a generar conocimiento sobre la conciencia geográfica y su formación en el aula. Mi intención es aportar elementos que ayuden a repensar las prácticas educativas en geografía, orientándose al desarrollo de un pensamiento y una conciencia geográfica crítica que otorgue a los y las estudiantes las herramientas necesarias para la intervención social en el territorio.

1.2. Problema de investigación

La enseñanza de la geografía no parece que desarrolle una conciencia geográfica capaz de situar y comprometer al alumnado en los problemas geográficos y ambientales de su realidad actual.

El contexto en que se enmarca la investigación se caracteriza por: a) una lucha permanente del profesorado contra la herencia positivista y descriptiva de la geografía escolar y de las prácticas (Miranda, 2014; Arenas, 2017; Llancavil, 2018); b) la poca investigación sobre el desarrollo del pensamiento y de la conciencia geográfica (Bednarz, 2000; Arenas y Salinas, 2013; Araya y Cavalcanti, 2018).

En las investigaciones sobre la enseñanza de la geografía presentadas en el Handbook of Research in Social Studies Education (Segal y Helfenbein, 2008), se evidencia que los maestros demuestran un conocimiento geográfico incompleto y fragmentado. En este estudio se encontró que los profesores se dividen en cuatro categorías según sus ideas sobre la geografía: “interactionists, synthesizers, spatialists and placeists” (p. 264). Así, para la mayoría de los participantes, la enseñanza tradicional parece haber sobrevivido a cualquier otra tendencia adquirida durante su formación universitaria.

Intuimos que este tipo de enseñanza también se ve reflejado en las aulas chilenas, donde los docentes practican una geografía positivista y no enseñan a decodificar el territorio como una entidad viva ni desarrollan en los estudiantes habilidades del razonamiento geográfico, como la construcción de discursos críticos ante los problemas del mundo actual.

Desde la investigación en didáctica de las ciencias sociales, Pagès y Santisteban (2014a) plantean que enseñar los conocimientos geográficos de manera clásica, es decir, presentar una geografía concéntrica, no ayuda a formar en los jóvenes una conciencia territorial, sino que sólo sirve a los estudiantes para rendir evaluaciones y superar cursos, pero no aporta a la formación de un pensamiento social y geográfico.

En este escenario hemos formulado las siguientes preguntas que nos ayudarán a desarrollar el problema de investigación: ¿Qué contenidos y habilidades deben haber aprendido los jóvenes al finalizar la educación media para desarrollar una conciencia geográfica que les permita moverse y tomar decisiones acertadas en sus territorios? ¿Cómo aborda el currículo actual la formación del pensamiento y la conciencia geográfica? ¿Qué dicen las propuestas curriculares de otros países (por ejemplo, Nueva Zelanda, Canadá, Australia y España) sobre pensamiento y conciencia geográfica? ¿Las prácticas del profesorado de ciencias sociales atienden a la formación de un pensamiento y conciencia geográfica? ¿Por qué, a pesar de los avances curriculares y de pensamiento geográfico, los jóvenes mantienen una visión del mundo parcelada y fragmentada, y no cuentan con las herramientas necesarias para la toma de decisiones acertadas en la resolución de problemas socio-geográficos?

Algunos estudios realizados por geógrafos y didactas dan cuenta de la preocupación sobre el tema, pero principalmente desde el campo teórico. Por ejemplo, Fien (1992) en su trabajo “Geografía, sociedad y vida cotidiana” propone un “Manifiesto para la enseñanza de la geografía en los años 90”, que incluye una propuesta de contenidos, actitudes y técnicas para la acción, desde una perspectiva crítica y que permitiría a los estudiantes resolver problemas geográficos de forma eficaz a nivel local, nacional y global.

En Quebec, Klein y Laurin (1999) reflexionan sobre cambios curriculares en la enseñanza de la geografía y proponen un proyecto educativo basado en el desarrollo de la conciencia territorial de los jóvenes, que visualice Quebec y el mundo, lo local y lo global. Consideran que la conciencia territorial es esencial para el ejercicio de la ciudadanía activa en la sociedad del siglo XXI, ya que, el “conocimiento geográfico es inseparable a la ciudadanía porque construye la percepción espacial” (pág. 240). Más adelante, Laurin (2001) profundiza estas ideas y recalca que la enseñanza de la geografía necesita construir las relaciones entre el

pensamiento de los alumnos y el contenido, entre el razonamiento, el conocimiento, la conciencia y la experiencia, como elementos claves para la acción social.

Merenne – Schoumaker (2005), establece elementos claves para la enseñanza de la geografía escolar, haciendo alusión a sus finalidades, valorando conceptos fundamentales para entender la disciplina desde una perspectiva sistémica y potenciando la idea de razonamiento geográfico en los estudiantes. Posteriormente, esta autora en su artículo “Formar a los alumnos en la abstracción en Geografía”, del año 2015, argumenta que la abstracción contribuye en la capacidad de los alumnos de generalizar sus aprendizajes, y poder transferirlos en otros contextos.

Los aportes generados por estos autores y otros (Benejam, 1992, 2003; Tutiaux - Guillon, 2006; Souto, 2007; Fernández, 2008; García, 2014), nos permiten corroborar la necesidad de investigaciones que se acerquen a los discursos y a las prácticas de los docentes en ejercicio, que nos ayuden a comprender el por qué los estudiantes probablemente no alcanzan el desarrollo de un pensamiento geográfico y una conciencia geográfica para dar respuesta a los problemas socio-geográficos del siglo actual.

1.3. Preguntas, supuestos y objetivos de investigación

1.3.1. Preguntas y Supuestos

- 1) ¿Qué es la conciencia geográfica desde la enseñanza de la geografía? ¿Cómo se relaciona con la formación del pensamiento geográfico? ¿Cómo se puede desarrollar la conciencia geográfica en los procesos de enseñanza/aprendizaje en educación secundaria?
 - Supuesto: La conciencia geográfica es un concepto poco estudiado en el ámbito de la didáctica que se relaciona con el desarrollo del pensamiento geográfico y que se caracteriza por involucrar procesos de reflexión, análisis crítico, las acciones en el territorio, la participación y la toma de decisiones. Y que depende de una enseñanza de la geografía que se posicione desde una perspectiva crítica donde primen situaciones de aprendizaje interactivas y de indagación.
- 2) ¿Cuál es la relación entre el discurso y la práctica de aula del profesorado para el desarrollo de una conciencia geográfica?
 - Supuesto: Los y las docentes en ejercicio asumen discursos geográficos principalmente sociocríticos donde exponen un pensamiento, razonamiento y conciencia geográfica acorde a las necesidades de los problemas que deben resolver los estudiantes en su cotidianidad. Pero, en su práctica de aula, no se evidencia este

discurso, porque se presume que mantienen prácticas de enseñanza de la geografía tradicional y concéntrica, donde no se observa la formación de un pensamiento, razonamiento y conciencia geográfica que permita a los estudiantes tomar decisiones y actuar frente a los problemas de su realidad.

3) ¿Por qué los docentes siguen enseñando una geografía escolar memorística, mecánica y repetitiva centrada en meras localizaciones y descripciones y no en abordar una enseñanza geográfica que desarrolle una conciencia geográfica sustentada en la explicación, la argumentación y la reflexión de los fenómenos geográficos?

- Supuesto: Los y las docentes en ejercicio tienen trayectorias formativas (primaria y secundaria) fundamentadas en la enseñanza de una geografía memorística y fragmentada, que posteriormente se ven reflejadas en su práctica de aula. En su enseñanza universitaria estuvieron en contacto con las diferentes escuelas de pensamiento geográfico, pero este contacto al parecer no fue suficiente para provocar una ruptura en las formas de abordar el conocimiento geográfico, dado que la presencia de la didáctica de la geografía es más bien escasa en las universidades chilenas.

4) ¿Qué potencialidades y limitaciones reconocen los y las docentes en ejercicio en la formación de una conciencia geográfica que entregue herramientas a los y a las jóvenes para actuar en el mundo actual?

- Supuesto: Los y las docentes reconocen principalmente potencialidades al valorar la formación de una conciencia geográfica, porque permitiría a los estudiantes tener un razonamiento reflexivo y crítico; situarse espacialmente y transitar en diferentes escalas, reconocerse como actores que toman decisiones y resuelven problemas geográficos, problematizar, reflexionar y construir discursos geográficos que proponen mundos diferentes, desarrollar la capacidad de diferenciar situaciones socio-espaciales en otro lugar o tiempo. Así, el desarrollo de una conciencia geográfica favorece la formación de ciudadanos que el mundo actual requiere para convivir. Entre las limitaciones, presumimos que se encontrarán elementos administrativos en su actuar pedagógico como: un currículo extenso y poco claro en sus objetivos y contenidos respecto al pensamiento geográfico; las horas de clases para abarcar el currículo de historia y ciencias sociales, la cantidad de alumnos en sala, y la escasa formación didáctica que les precede como docentes del área. Estos elementos llevan a que la mayoría de los y las docentes reproduzca en sus prácticas una enseñanza geográfica tradicional.

1.3.2. Objetivos

- Averiguar qué se entiende por conciencia geográfica desde el currículo, la geografía y la didáctica, y establecer la relación entre pensamiento y conciencia geográfica.
- Comparar currículos de diferentes países sobre el desarrollo del pensamiento geográfico y la conciencia geográfica.
- Conocer, analizar y valorar las concepciones y las prácticas de los y las docentes sobre la formación de la conciencia geográfica en el aula.
- Reconocer y analizar las potencialidades y limitaciones de los y las docentes en ejercicio para el desarrollo de una conciencia geográfica en sus prácticas de aula.
- Sugerir alternativas didácticas para la formación de una conciencia geográfica en la enseñanza secundaria.

PARTE II. MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

La configuración de un marco teórico acorde al problema de investigación se ha visto dificultado por la escasa literatura sobre conciencia geográfica desde la didáctica, debido a que es un concepto reciente y aún en construcción. Esta situación fortalece la relevancia de nuestra investigación, porque pone de relieve que siendo un constructo esencial para la formación de nuestros estudiantes se ha investigado muy poco desde la teoría y menos aún en la práctica. A partir de esta premisa, la investigación se sustenta en los aportes de tres ámbitos teóricos interrelacionados: la enseñanza de la geografía desde una perspectiva crítica, las concepciones del profesorado vinculadas a la reflexión sobre su propia práctica educativa, y las investigaciones sobre el desarrollo del pensamiento y la conciencia geográfica en el aula.

En primer lugar, en el capítulo 2, consideramos las aportaciones de la teoría crítica a la enseñanza de la geografía, situándonos en la necesidad de prácticas reflexivas que se dirijan a la transformación de la realidad. A continuación, las finalidades o propósitos esenciales de la enseñanza de la geografía desde una perspectiva crítica, orientados a la preparación de los y las estudiantes para comprender la realidad, aprender a participar activa, comprometida y responsablemente en la construcción de respuestas o alternativas. Para ello, consideramos dos enfoques que pueden favorecer estas finalidades y, con ello, la formación de una conciencia geográfica crítica. Por un lado, trabajar a partir de problemas sociales, geográficos y ambientales relevantes y, por otro, incorporar una perspectiva geohistórica para tratar los contenidos.

El capítulo 3 sobre el pensamiento del profesorado y la reflexión sobre su práctica parte de la idea de que un cambio educativo real depende de lo que el profesorado piensa y hace. En este sentido, entendemos a los y las docentes como intelectuales críticos, que toman decisiones en la práctica educativa de acuerdo con sus concepciones y conocimientos disciplinarios, didácticos y curriculares, pero que también, reflexionan sobre esas decisiones, las reestructuran y las complejizan para mejorar su práctica.

Y, finalmente, en el capítulo 4, valoramos las aportaciones teóricas sobre el pensamiento y la conciencia geográfica como elementos claves de una enseñanza crítica de la geografía, que permite situar a los y las estudiantes frente a los problemas del mundo, plantear soluciones y generar alternativas para la acción y el compromiso en las diferentes realidades geográficas.

CAPÍTULO 2. La investigación sobre la enseñanza de la geografía

2.1. La enseñanza de la Geografía desde una perspectiva crítica

La concepción crítica de las ciencias sociales nos propone que “lo relevante para la enseñanza es que el alumno sea cada vez más consciente de su propio sistema de valores, sea capaz de hacer una reflexión crítica de lo que piensa y quiere y pueda pensar posibles alternativas” (Benejam, 1997a, p. 41). Para ello, consideramos fundamental observar el rol de los docentes como agentes de cambio y transformación, es decir, como intelectuales críticos (Appel, 1986; Carr y Kemmis, 1988; Giroux, 1990).

Una enseñanza de la geografía desde una perspectiva crítica tiene sus cimientos en teóricos como Dewey, Bourdieu, Freire, Habermas, Apple, Carr, Giroux, entre otros, que fomentaron una educación para el desarrollo de una conciencia crítica, la exploración y el conocimiento sobre los problemas del mundo, un aprendizaje activo, experiencial y colaborativo y el planteamiento de alternativas (Huckle, 2020). Además, ofrece un discurso de posibilidades, un espacio para preguntar y desafiar, para imaginar un mundo desde un punto de vista distinto, para desafiar el sentido común y para la transformación social en la búsqueda de la mayor justicia posible (Giroux, Filippakou y Ocampo, 2020).

Compartimos las ideas expresadas por Giroux (1998) y Freire (2009) sobre una enseñanza acorde a los tiempos en que nos movemos. Para estos autores la enseñanza debe, por un lado, aportar habilidades y conocimientos con los cuales sea posible visualizar un mundo mejor y, por otro lado, posibilitar a hombres y mujeres la discusión de sus propias problemáticas. En palabras de Freire (2009) “una educación que lleve al hombre [y la mujer] a una nueva posición frente a los problemas de su tiempo y de su espacio” (p. 63).

Enseñar geografía implica experiencias de aula que desafíen y empoderen a los estudiantes para trabajar por la justicia social y la sostenibilidad ecológica. Por tanto, no constituyen saberes ideológicamente neutros, es decir, cualquier actividad que se plantee debe tratar crítica y creativamente esa realidad con el fin de mejorarla (Fien, 1999; Freire, 2009; Ross, 2019).

Desde el giro cultural de los años setenta, la ciencia geográfica y la enseñanza de la geografía han avanzado hacia propuestas de construcción críticas de la realidad; pero esos cambios no se han visto evidenciados en el currículo ni en las prácticas educativas. Por ejemplo, educadores geográficos como Huckle (1997, 2014, 2017), Fien (1992, 1999), Morgan (2002, 2011), Hicks, (2007, 2011), Benejam (2003), Souto (1999, 2007, 2011), García (2009, 2011), Araya (2013), Brooks, Butt, y Fargher (2017), Salinas, Arenas y Ramírez (2017), entre otros,

han abogado por un enfoque de la geografía escolar basado en la comprensión geográfica, la reflexión y la acción sobre los problemas que experimentan los hombres y las mujeres en el mundo. Este enfoque se centra en ofrecer alternativas o formas para enfrentar las injusticias sociales y territoriales, la falta de democracia y la falta de realización de formas sostenibles de desarrollo, empoderando a los individuos y a las comunidades para una participación activa. Las palabras de Huckle (citado por Fien, 1999) reflejan la perspectiva de una educación geográfica que ayude a los y las estudiantes a transformar su realidad:

Geography lessons should help pupils to understand how societies are made and remade, and how landscapes and human-environment relations change in the process (...) Curriculum content should be based upon the realities to be transformed; such material conditions as youth unemployment, technological change, environmental deterioration and lack of social justice which confront young people daily (...). Through a process of dialogue, teacher and pupils would seek a critical awareness of their own identity and situation, would analyse causes and consequences, and would then examine ways of acting logically and reflectively to transform that reality (p. 140).

Se propone una enseñanza de la geografía comprometida con las realidades del mundo, que enseñe como vivir mejor en él y con los demás. Una geografía en que los y las alumnas aprendan el conocimiento propio de la disciplina mientras aprenden, al mismo tiempo y de forma inseparable, a pensar, a ser, a estar con los demás y a participar, tal como propone el informe Delors (Benejam, 2003).

Tanto Benejam (1992) como Comes (1997) proponen una enseñanza de la geografía desde una perspectiva crítica, para comprender que la configuración del espacio y el territorio son el resultado de un proceso de transformación permanente, que admite interpretaciones diferentes y con ello también posibles alternativas para la construcción de un mundo diferente y mejor. Así, las propuestas didácticas actuales deben enfocarse en enseñar a pensar el espacio como un saber estratégico para el cambio social.

En el caso del currículo, los puntos de vista dominantes generalmente apoyan principios de enseñanza-aprendizaje que conciben el conocimiento como algo a transmitir. Giroux (1998) plantea que el currículo tradicional no considera ni se cuestiona el tipo de conocimiento que se enseña en las escuelas ni reflexiona cómo se ha construido el conocimiento social, histórico y/o geográfico. En cambio, desde una perspectiva crítica, el currículo debería estar abierto a cambios en los conocimientos, a la naturaleza de la verdad en diferentes contextos sociales y culturales, y a los problemas que surgen de la vida cotidiana (Hicks, 2011).

Actualmente, la oferta predominante de la geografía en la escuela es una educación académica, que poco o nada ayuda a entender los problemas sociales, culturales y económicos

que se les presentan a los ojos de los y las alumnas. Por ejemplo, Pagès (1998) plantea que “la enseñanza de las ciencias sociales, de la geografía y de la historia tal como está concebida suele tener poco impacto, aunque lo tiene, en la formación de la visión del mundo y en la práctica social del alumnado” (p. 8).

Por su parte, Tutiaux - Guillón (2006) expresa que una problemática explícita en Francia sobre la enseñanza de la historia o de la geografía en secundaria, es que los contenidos continúan siendo cosificados y priman los conocimientos factuales y nocionales. Para Fernández (2008) el problema parece radicar en cómo se interpreta la función de la geografía en la escuela. Así, el cometido de dar cuenta de un mundo social complejo y conflictivo, muchas veces se interpreta como la función de “mostrar a los alumnos cómo es en realidad el mundo” y “denunciar las injusticias”, en lugar de brindar herramientas y formar capacidades para comprender la dinámica social y participar más plenamente en ella.

Para Salinas et al. (2017) una de las razones del desencuentro entre las propuestas teóricas y la práctica es que los diseñadores de planes de estudio, los profesores y, sobre todo, los estudiantes desconocen los avances temáticos, teóricos y metodológicos que se han producido en la geografía contemporánea. Siguiendo esta línea, Royo, Calabuig, Manzano, Expósito, Giner y Oller (2018) explican que el problema, seguramente, no es tanto la falta de investigación, sino lo alejada que está del mundo de la enseñanza. Para Salinas et al. (2017) la geografía, como disciplina académica y como materia escolar está segmentada y desconectada. Gurevich (1994), Alexandre (2009) y Royo et al. (2018) explican que en las aulas y en la sociedad se ha perpetuado una imagen arcaica de la geografía, donde aún se malentiende como una ciencia descriptiva, conceptual y de cajones. Y Villa y Zenobi (2007) comentan que, a nivel discursivo del profesorado, los cambios parecen haber sido incorporados, pero, al profundizar en las prácticas, las distancias entre los lineamientos y la enseñanza de la geografía desde una perspectiva crítica continúan siendo muy grandes. Además, advierten que el profesorado en la urgencia del trabajo cotidiano escolar ha ido construyendo prácticas de geografía múltiples y diversas, pero que se sitúan en el “espontaneísmo” y en una práctica escolar poco reflexiva.

En síntesis, la cultura escolar dominante no favorece la reflexión crítica, ni la toma de posición, ni el compromiso social, ni la acción ciudadana (Souto, 2007, García, 2014).

Villa y Zenobi (2004), en un seminario realizado en Buenos Aires sobre la situación de la enseñanza de la geografía, nos reportan algunas de las dificultades de los y las docentes para

posicionarse en una práctica crítica. Estas dificultades son reconocibles, también, en otros países latinoamericanos (especialmente en Chile) y europeos (en Francia, Portugal, España).

Entre ellas:

- El espacio de la geografía en el sistema educativo, respecto a su articulación en el área de ciencias sociales.
- El peso de la tradición en la formación y en las prácticas de los y las docentes que enseñan geografía. En Chile, por ejemplo, Miranda (2014) expresa que la enseñanza de la geografía mantiene una lucha permanente con la herencia positivista del período anterior, principalmente porque muchos de los docentes en ejercicio han sido formados en un modelo tradicional positivista.
- La falta de formación continua para los y las docentes en ejercicio.

En este contexto, una enseñanza desde la perspectiva crítica exige un cambio en las prácticas docentes. Y este cambio sólo será posible “cuando el profesor decida cambiar su estilo de enseñanza, parcial o totalmente, porque ha descubierto que algún aspecto de su práctica puede mejorar” (Pagès, 2009a, p. 40). El reto para el profesorado es repensar su práctica educativa para ejecutar estrategias de enseñanza – aprendizaje que le sitúen en la comprensión del espacio desde la reflexión crítica, la solución de problemas y la participación ciudadana. Y, el desafío para la investigación y las Universidades es acercar a los y las docentes las múltiples posibilidades didácticas y metodológicas para el tratamiento de la geografía en el aula por medio de su formación continua.

La transformación de la enseñanza de una geografía descriptiva y memorística es fundamental para que nuestro alumnado interprete el territorio y lo entienda como una entidad viva, cambiante y compleja. Con la intención de colaborar en esta transformación apostamos por el desarrollo del pensamiento geográfico y de la conciencia geográfica. Y lo hacemos desde un enfoque crítico-social en el que: a) se problematiza la realidad geográfica, b) se fomenta la comprensión, la explicación y la acción y c) se promueve la duda cognitiva, el debate y la argumentación.

Somos partidarios, al igual que Souto (2007), García (2013), Huckle (2017) y Pagès (2019a) que para materializar una enseñanza de la geografía desde una perspectiva crítica lo importante no es la cantidad de contenidos geográficos que se traten en el currículo o en las aulas, sino lo que aportan esos contenidos históricos o geográficos para dar respuesta a los

problemas sociales, es decir, para aprender a pensar el espacio en un contexto de multidisciplinariedad.

Como explican Claudino, Souto y Araya (2018) lo relevante es que la educación geográfica contribuya a fortalecer entre los estudiantes una conciencia geográfica, que les permita insertarse positivamente en el mundo actual, desarrollando competencias geográficas adecuadas para participar y tomar decisiones.

2.2. Las finalidades o propósitos de la enseñanza de la geografía desde una perspectiva crítica

Las finalidades de las ciencias sociales desde una concepción crítica se orientan a comprender la realidad social, formar el pensamiento crítico y reflexivo e intervenir socialmente y transformar la realidad, en un proceso continuo de mejora de la vida democrática (Santisteban, 2011).

En esta investigación nos preocupa como promover en el aula una enseñanza de la geografía que nos obligue a tomar una posición en el mundo, a ser actores sociales informados, críticos y conscientes de nuestra realidad. Este tipo de enseñanza se sustenta en la teoría crítica que propone como finalidad la educación para la democracia, de manera que el conocimiento se exprese en una visión de futuro y el desarrollo de una actitud de compromiso social y político, mediada por una participación activa en la comunidad (Benejam, 1997a). En palabras de Pagès y Santisteban (2014a):

La finalidad más importante hoy de la enseñanza de las ciencias sociales es la educación democrática. Una enseñanza orientada a la formación del pensamiento social, geográfico e histórico de los niños y de las niñas, de los y de las jóvenes para que puedan decidir consciente y libremente qué tipo de ciudadano y ciudadana desean ser (p. 20).

Históricamente, la enseñanza de la geografía ha respondido a tres objetivos que se suceden, se enlazan o se superponen: la formación de una identidad nacional, la integración a espacios más amplios (la situación respecto de otros países y del mundo), y la transmisión de valores éticos y cívicos de manera explícita o implícita (André, 1998). Este autor señala la necesidad de adecuar los fines de la enseñanza de la geografía a los cambios producidos en el mundo en los últimos tiempos.

Enseñar geografía hoy implica preocuparse por el qué enseñar, buscando repensar qué contenidos de geografía plantear, acordes con los avances de la ciencia geográfica y en relación con las necesidades sociales (De la Calle, 2013). La enseñanza de la geografía debe entrar en conflicto con los problemas del mundo, debe ayudar a reconstruir discursos

geográficos críticos y debe generar las habilidades para leer el territorio como una entidad viva, cambiante y compleja.

En esta línea, Oller (2018) considera que el objetivo de la enseñanza de la geografía en la actualidad es:

Construir un saber crític i rellevant sobre l'espai i com les persones l'utilitzen, per analitzar les contradiccions i comprometre's a trobar solucions als problemes que en genera el seu ús, i aportar una visió des d'aquesta àrea de coneixement per transformar la realitat social (p. 136).

Se propone una enseñanza de la geografía que sea útil socialmente para que niños, niñas y adolescentes aprendan a pensar el espacio, que ayude al alumnado a comprender los problemas sociales, culturales, ambientales y económicos que se desarrollan en diversos territorios y que conocen principalmente a través de los medios de comunicación. Y también, que capacite a los jóvenes para actuar y desenvolverse en sus espacios, interpretando la realidad desde diferentes perspectivas y moviéndose en distintas escalas.

Cavalcanti y De Souza (2015) reafirman estas ideas y agregan que la geografía escolar proporciona a los y las estudiantes elementos para pensar sobre el mundo en que vivimos y sobre el lugar que ellos y ellas ocupan en ese mundo.

Por su parte, Le Roux (1997), Laurín (2001), Batllori (2002) y Arenas, Fernández y Pérez (2016) consideran que uno de los propósitos claves de la enseñanza de la geografía es el desarrollo de habilidades de nivel superior como la resolución de problemas geográficos, la discusión razonada, la comprensión y explicación del entorno en el que se desenvuelve el futuro ciudadano y ciudadana. Estas habilidades ayudarán al alumnado a sentirse actores sociales, hombres y mujeres, protagonistas que toman decisiones frente a los problemas, de forma libre e independiente. Por tanto, las finalidades o propósitos de la enseñanza de la geografía en la actualidad pueden resumirse en (Fien, 1992; Gurevich, Blanco, Fernández y Tobío, 1995; Benejam, 1997a; Comes, 1997; Le Roux, 1997; Lidstone, 2003; Merenne – Schoumaker, 2005; García, 2009; Callai, 2012; Araya, 2013; Arenas y Salinas, 2013; Arenas et al., 2016; Unión Geográfica Internacional [UGI], 2016):

- Enseñar a pensar el espacio para favorecer una conciencia social crítica.
- Plantear problemas geográficos y ambientales del mundo real y participar en alternativas para su solución.
- Estudiar la organización del territorio, de las sociedades y su espacio (localizaciones, distribuciones, relaciones, cambios, permanencias y posibilidades).

- Favorecer la decodificación de la realidad espacial de las personas (alfabetización).
- Enseñar a gestionar diferentes herramientas de representación espacial (mapas, diagramas, gráficos, fotografías, etc.) que puedan actuar como mediadores en la toma de decisiones geográficas.
- Desarrollar un pensamiento crítico relativo a vivir de forma sostenible, local y globalmente, y a que la gente actúe de forma consecuente.
- Propiciar la comprensión sobre las interacciones entre el ser humano y el medio natural, social, político, económico, cultural.
- Preparar para la acción: circular, viajar, comprender la información de los medios de comunicación, ser un ciudadano responsable, consciente del medio ambiente.

Y agregamos que el saber geográfico es útil no tan solo por sus finalidades descritas anteriormente, sino también porque aporta en la planificación urbana, en la geopolítica, en la toma de decisiones económicas, en las políticas públicas que se gestionan en los territorios, en las propuestas sobre medio ambiente, cambio climático, etc.

El desafío es elaborar propuestas alternativas que se focalicen en el análisis espacial, es decir, en cómo se concibe el espacio desde el poder político y en cómo se generan territorios que a veces segregan a personas y colectivos y otras veces facilitan el intercambio. Y, también, considerar las subjetividades y percepciones de los estudiantes; focalizarse en demandas sociales como el acceso a la vivienda, la planificación urbanística o la defensa de la biodiversidad; analizar la distribución de las desigualdades desde perspectivas cualitativas y la premisa de pensar localmente para actuar globalmente, o viceversa, es decir, aprender a movilizarse en diferentes escalas (Souto, 2007).

Finalmente, damos sentido a las palabras de Le Roux (1997) para situar una enseñanza de la geografía acorde a los tiempos de incertidumbre y crisis que vivimos:

La educación geográfica es una educación de la libertad, una libertad informada y responsable, una libertad de pensamiento y acción, una libertad de ciudadano del mundo (p. 235).

A nuestro entender, las palabras de Le Roux se relacionan con lo que nos explica Pagès (2019b): “el propósito fundamental de la escuela obligatoria y, en consecuencia, de las enseñanzas y de los aprendizajes que en ella se generan, o se deberían generar, es formar a la ciudadanía para su presente y para su futuro” (p. 6).

Desde este punto de vista, la enseñanza de la geografía tiene gran relevancia para formar una ciudadanía responsable, porque contribuye en los procesos de toma de decisiones frente a los problemas que emergen en las experiencias espaciales de las personas, y que implica asumir las consecuencias de las decisiones y acciones que se toman. La Unión Geográfica Internacional (2007) lo denomina responsabilidad global e insta a una educación centrada en la participación política y ciudadana.

2.3. La enseñanza de las ciencias sociales a partir de problemas sociales relevantes

Una educación geográfica que facilite el desarrollo de un pensamiento y una conciencia geográfica crítica en el alumnado será posible en la medida en que tanto el currículo, la formación docente y las prácticas de aula consideren y valoren las posibilidades de enfoques centrados en problemas sociales relevantes (PSR), en cuestiones socialmente vivas, en la vida cotidiana, en cuestiones controvertidas, en problemas geográficos y ambientales.

La línea de trabajo basada en PSR ha tomado fuerza en países anglosajones que consideran que una enseñanza centrada en problemas ha de permitir el desarrollo de la conciencia crítica ciudadana porque “problematic questions are those on which intelligent, well-informed people may disagree” (Evans, Newman y Saxe, 1996, p. 2).

Pagès (2007), Pagès y Santisteban (2011a) y Santisteban (2019) explican que un programa centrado en “problemas sociales relevantes” acerca a los jóvenes al mundo y les prepara para la vida, porque utiliza las cuestiones públicas para poner el énfasis en los problemas controvertidos como contenido de las ciencias sociales, de la geografía y la historia. Su propósito es que los estudiantes aprendan a examinar cuestiones significativas y puedan participar en la vida pública de manera reflexiva y crítica.

En países francófonos se identifican como “questions socialement vives” (QSV). Según Legardez (citado por Pagès y Santisteban, 2011a) un programa de ciencias sociales, geografía e historia ha de centrarse en aspectos que están vivos en la sociedad, en las ciencias de referencias y en los saberes escolares. Las QSV son, a menudo, cuestiones mediatizadas. Representan un reto social, movilizan valores, intereses y pueden ser portadoras de emociones. A menudo, además, son políticamente sensibles (Tutiaux-Guillon, 2011).

Tanto el enfoque de PSR como QSV son válidos en la perspectiva geográfica, ya que responden a la finalidad principal de la enseñanza de las ciencias sociales, que consiste en dotar a los niños y niñas de conocimientos de todo tipo para interpretar el presente, enfrentarse a los problemas sociales y ambientales de nuestro mundo y poder participar en

la construcción de su futuro personal y social (Pagès y Santisteban, 2011a). Son enfoques que permiten a los estudiantes realizar explicaciones razonadas para dar coherencia al conocimiento geográfico aprendido (Oller, 2011).

González – Monfort (2011) explica las características comunes entre los PSR y las QSV planteando que:

(...) sempre fan referència a problemes i situacions “autèntiques”, suposen experiències i vivències per a l’alumnat, plantegen problemes, situacions o conflictes candents, i proposen plantejaments problemàtics i controvertits, que generen qüestions i debats oberts i actuals, sense consens, per la qual cosa no són qüestions escolars tradicionals consensuades (González – Monfort, 2011, p. 158).

Los problemas sociales relevantes o cuestiones socialmente vivas permiten al alumnado relacionar la escuela con la vida, situándoles como protagonistas de la sociedad, de la geografía y de los problemas espaciales o ambientales, de la historia y de la relación entre su pasado, su presente y su futuro (Santisteban, 2019). Una enseñanza social, geográfica e histórica basada en PSR y/o QSV implica el desarrollo de las capacidades para la acción social, la voluntad de incidir y, aún más trascendental, modificar la realidad social (Pagès y Santisteban, 2011a).

En la escuela, alumnos y profesores se confrontan día a día a la acción mediática de problemas sociales relevantes o cuestiones socialmente vivas, que invitan a replantearse la transmisión exclusiva de conocimientos seguros y fiables y a vivenciar las incertidumbres, controversias, disputas y conflictos del mundo actual (Legardez, 2006). Simonneaux (2008) y Falaize (2010) plantean que a menudo los profesores se sienten sobrepasados por abordar un tipo de cuestionamiento ajeno a sus modelos pedagógicos de referencia.

Reconocemos los aportes de ambos enfoques, ya que permiten desde la perspectiva geográfica ahondar en situaciones o problemas importantes y vivenciales para la sociedad, aportando en la formación de una conciencia geográfica que se active tanto individual como colectivamente y en diferentes contextos espaciales y temporales.

Para Evans, Newman y Saxe (citados por Pagès, 2007, p. 209) este enfoque:

- Apuesta por la calidad y la profundidad del saber, por la comprensión y no por la memorización.
- Requiere el estudio de situaciones desafiantes que pongan a los estudiantes en situación de razonar, preguntar, interrogar, presentar evidencias y argumentos. Pero también exige situaciones vinculadas a perspectivas críticas derivadas de la multiculturalidad, de la raza, del género, y la clase social.

Nos posicionamos en esta línea de investigación, siguiendo también a autores como Fien (1992) que se centra en la formación para la vida cotidiana, Sturani (2004), De Vecchis y Staluppi (2004), Merenne – Schoumaker (2005), Zenobi y Villa (2006), García (2014), Duquette, Sharpe, Bahbahani y Tu Huynh (2016), Bianchi (2017), Díaz y Felices (2017), López y Oller (2019), entre otros, que nos plantean desde una perspectiva crítica que los problemas sociales y ambientales deben ser objeto relevante en la enseñanza de la geografía, de forma que el conocimiento académico se sitúe al servicio del tratamiento de los mismos.

Por ejemplo, Pagès (2001) hace énfasis en que:

El alumnado ha de poder utilizar los conocimientos históricos, geográficos y sociales para interpretar y participar en su mundo como ciudadano crítico, con opinión propia, y con clara conciencia de que el futuro le deparará muchos cambios. Y uno de estos cambios, será, sin duda, el de la existencia de una realidad cada vez más global, diversa y plural ante la cual no hay “historias ni humanidades comunes” que valgan sino tratan de los problemas comunes de los hombres y las mujeres (p. 285).

En este sentido, la reconstrucción de la realidad geográfica se ve materializada cuando los docentes trabajan los contenidos a partir de PRS, QSV, cuestiones controvertidas, problemas geográficos y ambientales, que se manifiestan en el proceso de enseñanza/aprendizaje con el desarrollo de habilidades de orden superior. De esta manera, capacitan al alumnado para analizar y valorar evidencias, tomar decisiones fundamentadas, resolver problemas cotidianos de sus vidas y desarrollar una fundamentación ética de sus relaciones personales y sociales (Fien, 1992; Oller, 1999; Benejam, 2003; Pagès, 2007; Pagés y Santisteban, 2011a).

Como explica Benejam (2003), es importante tener tres consideraciones respecto al conocimiento geográfico. Las consideraciones a las que alude son: “la imposibilidad de prever las necesidades de los futuros ciudadanos en un mundo en cambio acelerado, la conciencia de que el conocimiento humano es contextual y complejo y la urgencia de adquirir una concepción global del potencial que tenemos como personas humanas” (p. 557).

Las palabras de Benejam nos plantean el compromiso del individuo con su entorno social y territorial, situándonos en la complejidad y en la incertidumbre de la realidad social. Sin embargo, Fien (1992) nos invita a internalizar una perspectiva geográfica de la vida cotidiana cuya finalidad sea “vivir de manera feliz y plena”, es decir, ir encontrando respuesta a una serie de cuestiones y problemas de carácter geográfico a medida que vamos actuando “como receptores de información, entes sociales, usuarios de servicios de ocio, productores, consumidores y ciudadanos (...) y así luchar de manera eficaz en su mejora” (p. 75).

El aprendizaje social es una forma de considerar la enseñanza de estudios sociales centrados en el aprendizaje de los principales problemas sociales, el uso de la estructura argumentativa

del lenguaje propio de los dominios geográficos e históricos, y el desarrollo de la conciencia social, histórica y territorial necesaria para la acción social (Laurin, 2001).

En este sentido, García (2014) considera importante proporcionar al alumnado un bagaje conceptual e instrumentos intelectuales necesarios para comprender la naturaleza de los problemas, saber afrontarlos y buscar soluciones. Preparar a los estudiantes para enfrentarse a lo incierto, incluso a lo desconcertante. Y agrega:

No basta con comprender las situaciones problemáticas, sino que es necesario intervenir en la posible gestión de las mismas e implicarse en su solución. Y esto, sin duda, exige educar para la participación, desde el compromiso colectivo, es decir, favorecer el análisis crítico, la toma de posición, el compromiso social y el trabajo solidario (García, 2014, p. 122).

Por su parte, Gurevich (2005) invita al profesorado a tomar conciencia de que trabajar desde un enfoque de problemas sociales no implica el alcance efectivo de las soluciones o respuestas, porque muchos de los problemas requieren de un conjunto de actores sociales. Pero significa acompañar y preparar a los y las estudiantes en sucesivos ensayos de planteo y resolución – intelectual, valorativa, ética – de los problemas, sin descontar la posibilidad tal vez, en algunos casos, de su solución práctica.

El tratamiento de PSR o QSV en el aula, según García (2011) y Ortega y Olmos (2018) demanda:

- La transformación de la cultura docente tradicional.
- Establecer problemas relevantes desde la perspectiva del conocimiento escolar, desde la perspectiva científica y además deben ser problemas relevantes para los aprendices.
- Un enfoque interdisciplinar y holístico que supere la estanqueidad del saber en asignaturas.
- La decodificación de la realidad social, la reflexión sobre el alcance de la fuente, identificar qué discursos y representaciones de la realidad refuerza y cuales silencia el discurso (literacidad crítica).
- Trasladar las acciones pensadas en el aula a pequeños cambios en la localidad, que demuestren la viabilidad, la efectividad real de las propuestas e intervenciones.

En los últimos años se han desarrollado una serie de investigaciones que pretenden integrar el enfoque de PSR o QSV en la enseñanza de la geografía. Estos trabajos sustentan que es posible acercar el conocimiento geográfico al alumnado a través de los problemas del mundo, problemas que se relacionan con sus vidas y sus acciones, obteniendo “un aprendizaje para

crecer como personas, para construirse a sí mismas con los demás y no sólo para superar pruebas o exámenes” (Pagès, 2019b, p. 15). Desde esta perspectiva, consideramos que se facilita la formación de un pensamiento y una conciencia geográfica crítica en el aula.

2.3.1. Investigaciones sobre problemas sociales relevantes y/o cuestiones socialmente vivas en la enseñanza de la geografía

Las investigaciones que se han realizado en el área de los problemas sociales relevantes y cuestiones socialmente vivas desde una perspectiva geográfica surgen como una alternativa frente a la manera acrítica de educar geográficamente. A continuación, presentamos tres ámbitos de indagación que sirven de marco referencial para nuestra investigación: i) propuestas de unidades didácticas para consolidar un proyecto curricular, ii) propuestas centradas en un problema social, ambiental o geográfico relevante y iii) propuestas sobre problemas ambientales y desarrollo sostenible.

2.3.1.1. Las investigaciones que se centran en la propuesta de unidades didácticas para un proyecto curricular posible de trabajar en el aula

- a) Proyecto GEA-CLÍO (Pérez, Ramírez y Souto, 1998; Souto, 1999b) ha desarrollado una serie de trabajos sobre cómo abordar los problemas geográficos, ambientales y sociales en el aula. Han desarrollado una metodología didáctica para facilitar el tratamiento de problemas con los estudiantes, enfatizando en la reflexión y la argumentación. Por ejemplo, han desarrollado unidades didácticas como “Nosotros somos el mundo” (Souto y Valero, 1993); ¿Por qué se mueren los ríos? (Souto y Ramírez, 1994); “Viviendas y ciudades” (Souto, 1998); Del taller a la fábrica - La industrialización (Beneito, Meseguer y Valero, 1999), entre otros.
- b) Proyecto “Investigación y Renovación Escolar” (IRES) surgido en la Universidad de Sevilla que pretende incidir de una manera significativa en la transformación de la educación. Cuenta entre sus ámbitos de investigación a las ciencias sociales, donde desarrollan propuestas didácticas sobre alimentación humana, ecosistemas, medio urbano, desigualdades económicas, etc. Hoy, el proyecto actúa como “paraguas” para una serie de iniciativas y grupos que son afines a sus objetivos y finalidades (García y Porlán, 2000).
- c) Proyecto Nós Propomos! surge en el año 2011/12 en la Universidad de Lisboa y pretende estimular en las escuelas la identificación de problemas socio-ambientales locales, así como la presentación de propuestas de solución, teniendo presente una

visión global de las mismas. Hacia el año 2018, su propuesta se había expandido a Brasil, España, Mozambique, Colombia y Perú (Claudino et al., 2018).

- d) GREDICS, Grup de Recerca en Didàctica de les Ciències Socials, es un grupo de investigación de la Universidad Autónoma de Barcelona que desarrolla proyectos de investigación (propuestas educativas, materiales curriculares, etc.), sobre la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales, la historia y la geografía. En sus líneas de investigación consideran los problemas sociales relevantes o las cuestiones socialmente vivas para la enseñanza de las ciencias sociales. Sus miembros han intervenido habitualmente en las Audiencias Públicas organizadas por el Instituto de Educación de la Municipalidad de Barcelona. En dichas audiencias se plantea a todos los centros educativos de la ciudad un problema geográfico, social o cultural. Este problema se trabaja en los centros que han decidido participar voluntariamente durante todo el curso, a partir de unos materiales elaborados por expertos (por ejemplo, Pagès 2004 y Pagès y Santisteban, 2010, entre otros). El alumnado de los centros que participan se organiza por zonas o barrios para, al finalizar el curso, presentar ante las autoridades de la Municipalidad un manifiesto con los resultados de su trabajo. En estos manifiestos los estudiantes suelen ser críticos con las políticas municipales y proponen cambios para el futuro.

Además, GREDICS ha investigado los resultados de la experimentación de distintos materiales centrados en problemas sociales relevantes o en cuestiones socialmente vivas como, por ejemplo, los muros en el mundo o las migraciones.

2.3.1.2. Investigaciones donde aparece un problema social relevante en el ámbito geográfico y que generan una propuesta didáctica para llevar al aula

Presentamos algunos ejemplos:

- a) Oller (1999) plantea la movilidad como un problema social relevante porque es un tema crucial en todas las ciudades de los países desarrollados en el fin de siglo. A partir de este ejemplo, propone un esquema de actuación para trabajar problemas sociales relevantes en el aula, considerando tres elementos: analizar la realidad críticamente, orientar hacia la acción y asumir un compromiso.
- b) García y De Alba (2003) incentivan propuestas de enseñanza relativas al patrimonio urbano para abordar problemas sociales y ambientales, desde una interacción de lo local y lo global y la diversidad de fuentes. Proponen problemas como la “gentrificación” y la identidad de una ciudad. El fin último es la promoción de una

actuación ciudadana en consecuencia a los problemas que se presentan al estudiantado.

- c) Santisteban (2012) explica la experimentación de la secuencia didáctica (desarrollada por GREDICS) sobre “Límites, Fronteras y Muros”, realizada en diversos grupos de educación secundaria y bachillerato. La secuencia didáctica intenta acercar un problema de interés social al alumnado desde una perspectiva histórica y geográfica, haciendo referencia a las desigualdades económicas y sociales, los movimientos migratorios, a la aceptación de los otros y al conflicto o a la convivencia pacífica.

La secuencia didáctica propone una mirada diferente y crítica sobre las naciones y los estados, sobre sus límites o fronteras, sus miedos y los muros que a veces levantan contra sus miedos o contra los miedos de los otros. Muros físicos contra las migraciones o contra la pobreza, muros mentales o muros económicos. En la tabla 1 se presenta la organización de la secuencia didáctica para el trabajo con el alumnado a nivel conceptual, temporal, espacial, análisis de casos, muros interiores, muros invisibles y opinión.

Tabla 1

Secuencia didáctica “Límites, Fronteras y Muros”.

Apartado	Descripción
1. Nivel conceptual	Construcción conceptual sobre los límites, fronteras y muros, como conceptos del ámbito personal y social, mental y físico, psicológico y político, positivo y negativo.
2. Nivel temporal	La evolución histórica de límites, fronteras y muros. Una realidad presente en las diferentes épocas históricas: Catal Huyuk, el Muro de Adriano, la Muralla China, murallas medievales y modernas de Barcelona, el Muro de Berlín.
3. Nivel espacial	El mapa del mundo actual y el análisis de los puntos calientes y conflictos en las fronteras, a partir de las noticias de prensa y de informes de organismos internacionales. ¿Dónde están los conflictos y dónde están los muros y por qué? Un caso: “Incidente fronterizo entre Costa Rica y Nicaragua por culpa del Google Maps”.
4. Análisis de casos	Estudio de casos de muros en el mundo. ¿Cómo estudiamos un caso en cooperación? ¿Cómo lo exponemos a los demás? Irlanda del Norte–Belfast, Estados Unidos–México, Israel–Palestina (Cisjordania), España (Ceuta y Melilla)–Marruecos, Corea del Norte – Corea del Sur.
5. Muros interiores	Los muros interiores, dentro del mismo Estado, de la misma ciudad, muros y desigualdad. La existencia de muros invisibles, por ejemplo, entre barrios, y entre distintas ciudadanías en espacios cercanos.
6. Muros invisibles y opinión	Nosotros y las personas del otro lado del muro. Los muros: futuros posibles, probables y deseables. La cooperación, la argumentación y el debate sobre la existencia de muros y las capacidades para la empatía (posicionamiento por grupos), a partir de una simulación que representa una realidad posible.

Fuente: Santisteban (2012)

- d) Díaz y Felices (2017) proponen trabajar el agua como contenido curricular controvertido en Educación Primaria. Se sitúan en Almería, donde su uso y gestión generan una amplia controversia debido a la existente percepción de déficit hídrico de la provincia. Presentan una metodología para abordar este problema social relevante en el aula, a través de la selección de noticias sobre el tema en los periódicos locales en un período de tiempo determinado para luego realizar una “cartografía de la controversia” que determinan los actores, tipos de eventos y corrientes sociocientíficas.
- e) Rodríguez y Campo (2018) presentan el proyecto educativo “¡Nosotros proponemos! Ciudadanía, sostenibilidad e innovación en la educación” desarrollado en escuelas de Ciudad Real, Ontinyent y Valencia. El proyecto fomenta la toma de conciencia de los problemas del ámbito local, entendiendo que estos se enmarcan en procesos globales. Los objetivos que se desarrollan con el estudiantado son: i) identificar problemas urbanos de la ciudad; ii) investigar in situ mediante un trabajo de campo que les permita manejar información estadística localizable y analizar e interpretar sus distribuciones en el espacio geográfico; y, iii) aportar soluciones participativas, fruto de la concienciación social del problema.

En palabras de Rodríguez y Campo (2018) la propuesta “busca la implicación personal a través del conocimiento de aspectos cercanos y tangibles y, también, de situaciones lejanas que puedan provocar empatía, con objeto de ver el conjunto de forma diferenciada” (p 24). Los resultados, tras su implementación, indican que indagar en problemas ambientales y locales cercanos a sus vidas hace que los estudiantes se sientan importantes, y los anima a participar en soluciones de los problemas de su entorno o ciudad.

- f) Rodríguez, Macía, Callai y Armas (2018), a partir de los conceptos de justicia social y justicia espacial, presentan dos propuestas didácticas sobre la pobreza urbana en dos contextos muy diferentes. Por un lado, la construcción de una vida digna en un entorno brasileño marginado y precarizado; y, por el otro, constatar las desigualdades urbanas de Santiago de Compostela conocida como destino turístico internacional. Las actividades que se proponen para trabajar con los y las estudiantes se centran en la caracterización del problema, la investigación, la discusión, la interacción con la comunidad y el planteamiento de alternativas para su solución.

- g) López y García-Morís (2017) abordan el desigual acceso al agua de calidad como una problemática social de primer orden. El trabajo se realizó con alumnado de Máster de Formación del Profesorado a través del análisis de imágenes, para posteriormente construir narrativas abiertas. La mayoría del estudiantado construyó narrativas de interpretación centrándose en la desigual distribución del agua en el mundo.

2.3.1.3. Las investigaciones sobre problemas ambientales y desarrollo sostenible.

- a) Audigier, Fink, Freudiger y Haerberli (2011) proponen trabajar una educación para el desarrollo sostenible a partir de cuestiones socialmente vivas. Presentan la secuencia didáctica “Poblaciones, sociedades y cambio climático” en cursos de primaria y secundaria en Suiza (francófona). Parten de las representaciones de los estudiantes (cuestionario) para luego tratar en el aula dos situaciones sociales de referencia (QSV): inundaciones violentas que tuvieron lugar en Suiza durante los veranos 2005 y 2007, y las inundaciones que azotaron Bangladesh en 2007. Trabajan los temas a partir de unidades problemas (UP) denominadas: i) Riesgo y catástrofe relacionada con inundaciones, ii) ¿Por qué hay tanta precipitación? Y iii) ¿Quiénes son las personas involucradas? ¿Quién decidió construir un pueblo allí? ¿Podrían haber evitado el desastre? (En esta UP se presentan los posibles actores y acciones, se hacen preguntas sobre responsabilidades y poderes). Posteriormente se realizan dos debates. En el primer debate, el desafío es construir un acuerdo: la clase discute el contenido de una petición dirigida a una autoridad, las medidas prioritarias que deben tomarse para los eventos de Brienz, Roche. El segundo debate se enfoca a que el estudiantado compare sus ideas: tienen una suma virtual de 1000 francos para distribuir entre cuatro proyectos cuyo objetivo es enfrentar el cambio climático y sus dramáticas consecuencias.

Los resultados indican que el aporte de las diferentes disciplinas sociales, especialmente historia, geografía y educación para la ciudadanía es fundamental para tratar temas de desarrollo sostenible, y valoran el potencial de los debates para la expresión de los puntos de vista diferentes, la generación de acuerdos y la movilización de acciones concretas.

- b) Zenobi (2014) junto a un equipo de profesores y licenciados en geografía de la Universidad Nacional de Luján desarrollan materiales educativos desde un enfoque socio crítico para el abordaje de problemáticas ambientales. Los materiales

presentados son una página web denominada “Temáticas ambientales con las netbooks” y, en la misma línea, un material impreso llamado “La enseñanza de temáticas ambientales con las netbooks”.

El texto “la enseñanza de temáticas ambientales con las netbooks” desarrolla cuatro contenidos de la página web: i) construcción social de ambientes, ii) recursos naturales y bienes comunes, iii) riesgos, vulnerabilidad y desastres y iv) problemáticas ambientales urbanas y rurales. Cada contenido está organizado de la siguiente manera: una síntesis conceptual que explicita la perspectiva teórica; una bolsa de materiales con recursos didácticos y uno o dos estudios de caso potentes y emblemáticos de situaciones de la realidad actual.

Para Zenobi (2014) las problemáticas y conflictos ambientales se abordan adecuadamente cuando se incluye el análisis de múltiples causas, diversas escalas y los diferentes actores sociales que participan. También valora la inclusión de los conocimientos previos de los y las estudiantes.

- c) Hicks (2014) se centra en ayudar a los y jóvenes a comprender problemas locales/globales y su posible impacto en el futuro. Se sitúa en problemas ambientales como el calentamiento global, cambio climático, el uso de combustibles fósiles, el desarrollo sostenible, entre otros. Para este autor, es crucial tratar estos problemas de manera crítica y creativa. Hicks expresa “students need to know about weather and climate but they also need to know how and why it is changing and the possible implications of this for their communities” (2014, p. 6).

Este tipo de problemas son inquietantes, desafían nuestras ideas preconcebidas y no tienen respuestas fáciles. Hicks (2014) explica que es vital que el alumnado pueda compartir sus esperanzas y temores sobre los asuntos ambientales que les preocupan. Para ello, propone centrarse en cuatro elementos para el estudio de los problemas geográficos y ambientales:

- Saber: ¿qué necesitamos saber para darle sentido a este problema?
- Sentimiento: ¿cuáles son algunas de las esperanzas y preocupaciones que tenemos en relación con este tema?
- Elección: ¿cuáles son las elecciones que deben hacerse para ayudar a resolver este problema?
- Actuación: ¿en qué tipo de acción para el cambio podríamos participar nosotros?

2.4. La enseñanza de las ciencias sociales desde una perspectiva geohistórica

La enseñanza de las ciencias sociales demanda una perspectiva geohistórica que permita a los y las jóvenes situarse en el mundo e interpretar su realidad social, donde el saber disciplinar (histórico y/o geográfico) sea un medio para la solución de los problemas de nuestro mundo.

Freire (2005) explica que “siendo los hombres [y mujeres] seres en “situación”, se encuentran enraizados en condiciones temporales y espaciales que los marcan y que, a su vez, ellos marcan” (p. 136). Y agrega “los hombres [y mujeres] son porque están en situación. Y serán tanto más cuando no sólo piensen críticamente su estar, sino que críticamente actúen sobre él” (p. 136). A través de las palabras de Freire, entendemos su invitación a reflexionar sobre nuestra posición en el mundo, y cómo ésta, se determina a partir de nuestra situación en el tiempo y en el espacio.

Esta mirada dialéctica, complementaria e interdisciplinar de hacer ciencias sociales es esencial para la formación del profesorado, el currículo y las prácticas educativas porque nos alienta a pensar en quiénes somos, en nuestro tiempo y en nuestro espacio, en el mundo y en sus problemas (Tosar, Santisteban y Pagès, 2018) para avanzar en la formación de ciudadanos y ciudadanas capaces de comprender el mundo y participar en su realidad.

Nos situamos en esta línea de investigación porque en Chile:

- a) El sistema educativo imparte en conjunto las materias correspondientes a las disciplinas de historia y geografía, en la asignatura de historia, geografía y ciencias sociales, que abarca todos los niveles de Educación Primaria y Secundaria. Sin embargo, recurrentemente se tratan como áreas de estudio independientes.
- b) Las actuales bases curriculares plantean el trabajo conjunto de las ciencias sociales, expresando que “permite al alumnado desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para comprender la complejidad de la realidad social y el devenir de nuestra sociedad” (Ministerio de Educación, 2015, p. 176). Sin embargo, la propuesta de objetivos y habilidades mantiene una lógica curricular de características o de naturaleza disciplinar.
- c) La formación inicial y continua del Profesorado también se sustenta en la separación de ambas disciplinas, pero con un mayor peso de la historia en sus mallas curriculares (Chávez y Pagès, 2017).

En este contexto, es necesario superar las luchas disciplinares, y, como hemos expuesto en los apartados anteriores, una educación que se sustente en la perspectiva crítica debe orientarse a enfoques cercanos a los “problemas sociales relevantes”. En palabras de Pagès:

El conocimiento estrictamente disciplinario cada vez funciona menos, sobre todo para una ciudadanía que tiene muchos problemas que no son disciplinarios, son problemas sociales, medioambientales, políticos, etc (...) Se trata de definir muy bien el problema y estudiar cuáles son las aportaciones de las disciplinas para su análisis y comprensión y, si hubiera lugar, su solución. Este enfoque puede dar más o menos peso a una disciplina o a otra, puede proyectarse [por ejemplo] desde una perspectiva geohistórica (en Contreras, 2015, p. 189-190).

La enseñanza desde una perspectiva geohistórica ha estado presente en el debate hace varias décadas, tanto desde la geografía, la historia y más recientemente, desde la didáctica. Por ejemplo, Nidelcoff en los años setenta expresaba que (...) “aunque haya que ajustarse a ciertas exigencias exteriores, los chicos [y chicas] no perciban un parcelamiento de la realidad humana (...) sino que fundamentalmente tomen conciencia que solo se trata de cómo los hombres [y mujeres] viven y actúan” (1971, p. 13).

Desde la geografía, esencialmente crítica, radical y humanista, autores como Stopani (1978), Santos (1990), Soja (2014), Massey (2001), Lefebvre (2013), entre otros, han buscado una comprensión del tiempo y el espacio en una relación dialéctica, principalmente porque se entiende que somos seres sociales, vivimos y actuamos en un espacio y en un tiempo y que, por tanto, no se puede negar, excluir o anteponer una categoría sobre la otra.

En los años setenta, Stopani (1978) proponía un análisis histórico – territorial que buscaba describir la evolución del espacio terrestre organizado y las variaciones de la relación hombre – medio, para dar sentido a lo que se ha formado, transformado y conservado en el territorio por medio de generaciones de hombres y de mujeres, en su mayoría desconocidos, quienes, con su trabajo, han contribuido a una determinada configuración territorial.

Santos (1990) expresa que para comprender una situación cualquiera necesitamos de un enfoque espacio – temporal porque un “lugar es el resultado de acciones multilaterales que se realizan en tiempos desiguales sobre cada uno y en todos los puntos de la superficie terrestre” (p. 227). Para Massey (2001), la espacialidad y la temporalidad son diferentes entre sí, pero ninguna puede conceptualizarse como la ausencia de la otra.

En cambio, Soja (2014) parte de la premisa de que el pensamiento espacial ha estado subordinado al histórico. Explica que somos seres tan espaciales como temporales, ante lo cual, es necesaria una comprensión de la realidad social de carácter geohistórica. Entiende la “espacialidad de la vida humana como un producto social complejo, donde dicho espacio

socializado, construido (...) se entrelaza mental y materialmente con nuestros tiempos vividos socializados para crear nuestras biografías y geohistorias” (p. 50).

Y, Lefebvre (2013) propone una dialéctica para interpretar las interrelaciones que se dan en la sociedad: el espacio concebido (representaciones del espacio), el espacio vivido (espacios de representación) y el espacio percibido (prácticas espaciales). Estas interrelaciones han abierto múltiples posibilidades a la reflexión, principalmente en las geografías del comportamiento, pero también en algunas propuestas didácticas orientadas a abordar problemas geográficos y ambientales acercándose a una mirada geohistórica (Pérez et al., 1998).

Desde la historia, autores como Bermejo (1991, 2009) Fontana (1992), Ricoeur (2000), Koselleck (2001), Braudel (2002), De Certeau (2006), Le Goff (2005), Hobsbawm (2008), o Carr (2017) reconocen la importancia y la necesidad de vincular el tiempo y el espacio para una explicación comprensiva de la sociedad. Scholögel (2007) es esclarecedor al afirmar “solo podemos hacernos una imagen adecuada del mundo si empezamos a pensar otra vez conjuntamente espacio, tiempo y acción” (p.30).

En una concepción integradora de las relaciones tiempo – espacio, los autores ponen el énfasis en diferentes elementos, más allá del clásico binomio localización/datación. Por ejemplo: en el dinamismo (Koselleck, 2001), la experiencia y la cultura (Carr D. , 2017), la duración (Braudel, 2002), la simultaneidad (Bermejo, 1991), la historicidad (Koselleck, 2001).

La realidad escolar, sin embargo, no ha encontrado una forma de concebir las disciplinas geohistóricamente, porque durante años se han acostumbrado, como plantea Mattozzi (2014) a:

Un régimen extraño de convivencia onírica y separación práctica, y esto ha creado una amplia gama de comportamientos reconfortantes y tranquilizadores que van desde la localización elemental de los hechos, cuando son explicados en historia, a la también elemental historia de los lugares, enseñada, cuando es necesario, en geografía (p. 13).

Para Souto (1999a) posicionarse en una perspectiva geohistórica es un reto complicado. Se trata de desentrañar los principios que organizan el saber que nos permite reflexionar sobre el pasado y sobre las distintas maneras de entender el espacio mundial, en sus diferentes situaciones y escalas.

Compartimos con Souto (1999a), Comes (1997), Cavalcanti (2002), Gurevich (2005), Demattè, Lotti, Perillo, y Rabuiti (2012), Lotti y Tiazoldi (2012), Mattozzi (2014), Plá (2014), entre otros, la preocupación de buscar una relación más fructífera entre las disciplinas, que

puedan poner de manifiesto la imbricación entre el pensamiento geográfico y el pensamiento histórico o, al menos, una relación de intercambio interdisciplinar.

Braudel, quien acuñó el término de geohistoria, explica:

La geohistoria es la historia que el medio le impone a los hombres a través de sus constantes (...) o mediante sus ligeras variaciones (...) pero la geohistoria es también la historia del hombre enfrentado a su espacio, luchando contra él a lo largo de su dura vida plagada de pesares y fatigas (...) La geohistoria es el estudio de un doble vínculo, de la naturaleza con el hombre y del hombre con la naturaleza, el estudio de una acción y de una reacción, mezcladas, confundidas, incesantemente reanudadas, en la realidad de cada día (2002, p. 78).

Por lo tanto, Braudel (2002) entiende la geohistoria como “lo social unido al espacio y sumado al tiempo” (p. 66). Para Mattozzi (2014) esta fórmula requiere la transposición desde el trabajo geográfico sobre el estudio del espacio actual hasta el análisis de los espacios en relación con las sociedades que actúan en el pasado.

En esta línea, los cuadernos de Philip Sauvain han servido de inspiración para elaborar proyectos interdisciplinarios. Están agrupados bajo el título genérico de *Álbum de Ciencias Humanas integradas: l'uomo viaggiatore* (1975a), *l'uomo contadino* (1975b), *l'uomo costruttore* (1975c), *l'uomo produttore* (1976a), *l'uomo soldato* (1976b), *l'uomo si diverte* (1977a), *l'uomo cittadino* (1977b), *l'uomo ricercatore* (1978a) y *l'uomo artista* (1978b).

El grupo de Ciencias Sociales de “Rosa Sensat,” en su segundo programa de 1980/1981 presentó entre sus objetivos, la necesidad de relacionar la geografía y la historia intentando hacer “ciencias sociales”. Consideraban que esta relación era imprescindible para que los niños y las niñas pudiesen entender el mundo en que viven y su relación con el pasado. Para ello, propusieron temas como: la agricultura, la industria y el comercio (séptimo de Educación General Básica, EGB); la demografía, la ciudad, la industrialización, la sociedad industrial y la organización política contemporánea (octavo de EGB) (Ballbé, 2019).

Por ejemplo, en la unidad de Demografía, uno de los objetivos era ver la importancia del estudio de la población y la estrecha interdependencia que tiene con la economía, la geografía, la historia, la antropología, etc. Pagès y Janer (1978) explican su experiencia sobre la unidad en la escuela de Sant Cugat donde realizan una secuencia didáctica que parte del entorno familiar y social del alumnado con la intención de establecer unas pautas de comparación en el tiempo, a partir de unos criterios cronológicos útiles y fácilmente identificables para los alumnos. Así, como también, señalan unos criterios previos para ampliar el marco geográfico y las huellas que han dejado las generaciones en el territorio.

Más recientemente, en los trabajos de Gurevich (2005), Demattè et al. (2012), Lotti y Tiazzoldi (2012), Mattozzi (2014) podemos extraer elementos que deberíamos tener en cuenta al situarnos en una perspectiva geohistórica:

- a) La comprensión del cambio y la diversidad de los tiempos históricos en una dimensión diacrónica a través de la comparación entre épocas y en una dimensión sincrónica a través de la comparación entre áreas geográficas y culturales.
- b) La construcción del marco de vida del presente para vincular la historia y la geografía con la vida cotidiana de los y las estudiantes.
- c) La reconstrucción de la biografía de un territorio a través de la investigación histórico – geográfica.
- d) La importancia de la descripción y la narración como herramientas para comprender el mundo desde una perspectiva geohistórica.
- e) La conexión de datos, informaciones, conceptualizaciones geográficas e históricas para construir caminos significativos y abiertos a los problemas de la actualidad.
- f) La memoria, la experiencia y las emociones como punto de encuentro de propuestas didácticas geohistóricas.

En consecuencia, la complicitad disciplinaria reconstruye los procesos de transformación del territorio, de los paisajes, de los ambientes, evidenciando su relación con la historia de hombres y mujeres que habitaron y/o habitan esos espacios. Una perspectiva geohistórica articula una explicación comprensiva de la sociedad en su tiempo y espacio.

CAPÍTULO 3. La investigación sobre el pensamiento del profesorado y la reflexión sobre su práctica

La didáctica de la geografía se pregunta “para qué enseñar geografía, qué geografía enseñar y cómo hacerlo para que los alumnos progresen en este campo del conocimiento y en su educación en general” (Benejam, 2003, p. 551). Dar respuesta a este desafío resulta complejo porque significa una reflexión permanente por parte del profesorado que debe analizar, interpretar y valorar críticamente los programas curriculares, los modelos pedagógicos y las prácticas de aula.

Situamos la tesis doctoral en la línea de investigación del pensamiento y la práctica del profesorado, porque en nuestra investigación las concepciones de los y las docentes sobre la conciencia geográfica son el punto de partida para vincularlas con sus prácticas educativas y, a través de ellas, reconstruir sus realidades, reconocer – o no- sus contradicciones entre lo que piensan y hacen y encontrar directrices adecuadas para la mejora de sus prácticas y la formación docente.

Partimos de las siguientes ideas:

- a) Consideramos que el cambio educativo real depende, sin duda, de lo que el profesorado piensa y hace (Pagès, 1997).
- b) Son necesarias investigaciones que aporten conocimiento sobre las concepciones que tiene el profesorado (Pagès, 1997; De Alba y Navarro, 2018). Éstas ayudarán a comprender lo que ocurre en las aulas cuando se enseña y se aprende geografía, historia y ciencias sociales y con ello, mejorar la formación docente inicial y continua.
- c) En los últimos años, los estudios han aumentado en el área de las concepciones del profesorado, pero aún “sabemos más lo que piensa el profesorado y lo que dice que lo que realmente hace” (Pagès y Santisteban, 2014a, p. 23).
- d) El reto es, a partir de estas investigaciones, acercar los resultados al profesorado de aula, conectar con sus necesidades y problemas (Estepa, 2009).

3.1. ¿Qué profesorado?

El objetivo de las investigaciones centradas en el profesorado es ayudarles no sólo a observar su propia práctica, sino también a reconocer y juzgar los principios y creencias básicas que le conducen a enseñar lo que enseñan y a hacerlo de la forma como lo hacen (Pagès, 1997).

El profesorado, a través de la enseñanza, transmite un modelo de sociedad en función de unos determinados valores. Para Shulman (2005) los conocimientos que debe disponer el profesorado se agrupan en las siguientes categorías: conocimiento del contenido, conocimiento didáctico, conocimiento del currículo, conocimiento de sus estudiantes y de sus características, conocimiento de los contextos educativos y conocimiento sobre los objetivos, las finalidades y los valores educativos. Estos saberes se conjugan en la práctica que realiza el profesorado en el aula.

Pagès (2019a) concuerda con Shulman (2005) y expone que el profesorado debería contar con un conocimiento epistemológico, un conocimiento curricular, un conocimiento metodológico y un conocimiento práctico. A partir de las ideas de Benejam (2003), Cavalcanti (2017) y Pagès (2019a) podemos mencionar algunas características que debe tener el profesorado que enseña ciencias sociales:

- El o la docente de geografía debe tener, obviamente, un conocimiento actualizado de geografía. También debe tener una convicción sobre el papel que tiene la ciencia en la formación de personas y debe conocer sus principales contribuciones en las formas de aprender el mundo, y en su relevancia social (Cavalcanti, 2017).
- El profesorado, a través de su formación disciplinar y didáctica, podrá construir conocimientos escolares que se adecuen, a la vez, a los problemas sociales, a la ciencia y a quienes vayan a aprenderlos (Pagès, 2019a).
- El profesorado ha de saber qué intereses y qué racionalidad existe detrás de las decisiones curriculares y debe estar preparado para analizar la propuesta curricular que recibe, debe preguntarse si dicha propuesta concuerda con lo que entiende por conocimiento geográfico, con lo que considera que debe hacer para facilitar el aprendizaje de sus alumnos y si dicha propuesta es la adecuada a las características del contexto en el que enseña (Benejam, 2003; Pagès, 2019a).
- El profesorado ha de crear situaciones ricas y variadas de enseñanza y aprendizaje en las que utilice de manera creativa y original los materiales, las fuentes y recursos, adecuándolos convenientemente a las posibilidades de los jóvenes (Pagès, 2019a).

- El profesorado ha de reflexionar permanentemente sobre las decisiones conceptuales y curriculares que toma y sobre los resultados de éstas en la práctica educativa (Benejam, 2003).

Siguiendo a Giroux (1990), y también desde nuestro posicionamiento frente a la enseñanza de la geografía actual, creemos que es importante insistir “en la idea de que los profesores deben ejercer activamente la responsabilidad de plantear cuestiones serias acerca de lo que ellos mismos enseñan, sobre la forma en que deben enseñarlo y sobre los objetivos generales que persiguen” (p. 177).

En síntesis, creemos que los y las profesoras deben ser personas reflexivas, críticas, que toman decisiones, que emiten juicios de valor, que poseen conocimientos, concepciones, creencias y que generan sus propias rutinas en sus prácticas de aula.

3.2. Las concepciones del profesorado como categoría de investigación

(...) la atención que los docentes presten a sus propios marcos de referencia, que incluyen sus convicciones acerca de los contenidos conceptuales y acerca de cómo aprenden los chicos, es crucial si se considera a la enseñanza como algo más que el simple traspaso de tendencias, prejuicios y contenidos obsoletos a alumnos desinteresados (Shaver, 2001, p. 41).

Las investigaciones sobre el pensamiento del profesorado coinciden en afirmar que el conocimiento disciplinar, pedagógico o curricular condiciona, implícita o explícitamente, su práctica docente, aunque no existe consenso sobre cuál es la naturaleza de este conocimiento, por lo que las y los investigadores recurren a una diversidad de términos para designarlo, entre ellos, creencias, concepciones, representaciones, etc. (Jiménez y García, 2006).

Las y los investigadores que nos permiten comprender el concepto de concepciones para el desarrollo de esta tesis doctoral son Evans (1988, 1989), Cornett (1990), Cornett, Yeotis y Terwilleger (1990), Wilson, Konopak y Readence (1994), Pagès (1997), Shulman (1986, 2005), Alexandre (2009), Fernández y Gurevich (2010), Preston (2014), Abu-Hamdan y Khader (2014), Valencia (2014), Marolla (2016), Arenas et al. (2017), entre otros.

Entendemos las concepciones como organizadores de los conceptos, de naturaleza esencialmente cognitiva y que incluyen creencias, significados, conceptos, proposiciones, puntos de vistas, imágenes mentales, preferencias, teorías implícitas, teorías prácticas personales, etc., que influyen en lo que se percibe y en los procesos de razonamiento que se realizan (Valencia, 2014; Moreno y Azcárate, 2003). En síntesis, son las pautas que guían las decisiones de los y las docentes para la acción educativa.

Según los planteamientos de Cornett (1990) y de Cornett et al. (1990) las concepciones del profesorado se entienden como un conjunto de teorías prácticas personales (TPP) que guían la toma de decisiones y que provienen de las experiencias personales y de las prácticas. Para Fernández y Gurevich (2010) en las concepciones de los y las docentes confluyen sus saberes de referencia, las creencias y convicciones personales, el entorno social, profesional, material y cultural en el que ejercen la profesión. Abu-Hamdan y Khader (2014) coinciden con ambos autores y agregan que las percepciones de los maestros son los pensamientos o las imágenes mentales, que están moldeadas por su conocimiento de fondo y experiencia de vida. Y Marolla (2016) explica que las concepciones constituyen una forma de ver el mundo y organizar el pensamiento y la acción.

También consideramos las ideas expuestas por Pagès (2019a) sobre el profesorado y la fuerte representación que posee sobre lo que significa enseñar, y, en concreto, sobre lo que significa enseñar ciencias sociales, geografía e historia, y sobre cómo tiene que enseñarlas. Pagès indica que:

El origen de esta representación no es otro que la larga experiencia vivida como estudiante, a la que a veces se le añaden otros factores como, por ejemplo, el interés por el pasado o por los viajes, el impacto del cine o de determinados hechos vividos directa o indirectamente, la ideología, etc. (2019a, p. 21).

En este sentido, Souto y García (2019) plantean que los recuerdos de las clases recibidas actúan como guion de vida que organiza las pautas de comportamiento docente, que impide muchas veces mejorar la calidad de la enseñanza en geografía. Se sitúan en los planteamientos de las representaciones sociales (Moscovici, 1981) porque permiten averiguar las imágenes y conceptos espontáneos construidos por parte del alumnado. Concluyen que las alternativas educativas son posibles, pero necesitan constancia, rigor y cuestionamiento de la realidad aparente.

En la línea de investigación sobre las concepciones del profesorado destacamos la investigación de Evans (1989) que, aunque se sitúa en las concepciones del maestro sobre la historia, nos ofrece pautas para indagar, comprender y reflexionar sobre los discursos del profesorado, su relación con el estilo de enseñanza y su manifestación en la práctica. Evans (1988, 1989) centra su investigación en las siguientes preguntas: ¿Cuáles son las concepciones que sostienen los maestros sobre el significado de la historia?, ¿Qué concepciones tienen sobre los objetivos del estudio de la historia, de los modelos de la historia, de su generalización? ¿Qué impacto tienen las concepciones de los maestros en el currículo?, ¿Qué impacto tienen las concepciones de los maestros sobre el significado de la historia en las concepciones de los estudiantes? Los resultados indican que las concepciones de los maestros

sobre la historia varían; las concepciones de los estudiantes están mal formadas; las concepciones de los maestros ayudan a dar forma al plan de estudios transmitido o lo que es observable en las aulas; y las concepciones de los estudiantes pueden verse influenciadas por las concepciones de sus maestros (Evans, 1988).

En el ámbito de la enseñanza de la geografía, Alexandre (2009) plantea como hipótesis que las creencias y representaciones sociales de los docentes sobre la geografía y la formación geográfica que recibieron, afecta a la naturaleza de sus prácticas de aula. Para Fernández y Gurevich (2010) las investigaciones sobre las concepciones del conocimiento y las prácticas de enseñanza de los docentes en ejercicio nos vienen indicando que los docentes de geografía construyen sus concepciones acerca de la disciplina que enseñan en función de la relación que mantienen con la geografía de referencia, de lo que piensan que ésta aporta a los alumnos, de las demandas sociales, de los contenidos del currículum y del lugar que realmente les otorgan.

Preston (2014), en un estudio sobre las concepciones de los profesores en formación de geografía en Australia, indica que los maestros tenían una concepción muy limitada de la geografía y la educación en geografía; una concepción orientada a la información y centrada en un amplio conocimiento sobre el mundo y las habilidades de ubicación. Recientemente, Knecht, Spurná y Svobodová (2020) realizaron un estudio similar sobre las concepciones de los profesores checos en formación, donde evidencian que los docentes tienen una concepción descriptiva, orientada a la información y no relacional de la geografía y su enseñanza. Ambos estudios consideran los hallazgos previos de Walford (1996) y Catling (2004) que establecieron una serie de categorías para identificar las concepciones de los maestros (globalists, earthists, interactionists, placeists and environmentalists).

También encontramos algunos estudios en educación secundaria centrados en las concepciones de los docentes sobre la geografía (Brooks, 2006; Walshe, 2007; Lane, 2009; Brooks, 2010) que evidencian que i) existe una relación entre la comprensión de la geografía por parte de los docentes y su formación profesional, académica y valores personales, ii) tener conciencia de las ideas preconcebidas sobre la geografía ayuda en los procesos educativos con los estudiantes.

En Chile, Arenas et al. (2017) se han centrado en los puntos de vista de los maestros chilenos sobre la enseñanza de la geografía, concluyendo que el desarrollo del pensamiento geográfico está influenciado por una compleja gama de factores interrelacionados, incluyendo la calidad

del conocimiento geográfico de los maestros, sus diferentes interpretaciones del conocimiento geográfico y su aplicación en las prácticas de la clase.

Por su parte, Wilson et al. (1994) y Abu-Hamdan y Khader (2014) coinciden en la idea de la disparidad entre las concepciones de los maestros y las prácticas, es decir, no necesariamente el profesorado hace lo que dice hacer o lo que piensa. En la investigación de Abu-Hamdan y Khader (2014) la mayoría de los maestros compartieron sentimientos de incertidumbre y precaución al discutir temas controvertidos en el aula.

Pagès (1997, 2019a), Shulman (2005) y Fernández y Gurevich (2010) coinciden en las siguientes ideas: las concepciones del profesorado están activamente relacionadas con las prácticas de aula; el paradigma pedagógico desde el que los y las docentes seleccionan los contenidos y desarrollan estrategias de aula continúa siendo bastante parecido al que han recibido en su formación escolar; y plantean la importancia de conocer, analizar y valorar el origen de las concepciones / representaciones para que los y las docentes puedan pensar alternativas propias para la enseñanza de las ciencias sociales.

La utilización de los términos representaciones o concepciones en la enseñanza y el aprendizaje de la geografía y las ciencias sociales, responde a dos tradiciones de investigación de origen distinto. Mientras que las concepciones responden al análisis del aprendizaje por parte de la psicología cognitiva, el segundo es propio de la tradición de la psicología social, con raíz en el psicoanálisis. Las representaciones hacen referencia a las imágenes que construimos sobre un territorio o sobre un fenómeno social en un espacio geográfico determinado, que después transformamos en conceptos a través del lenguaje, mientras que las concepciones responden a cómo construimos las estructuras conceptuales explicativas o argumentativas a partir de nuestras experiencias. Son, por lo tanto, dos tradiciones de investigación diferentes, pero muy interrelacionadas e incluso complementarias, y con el mismo objetivo, saber cómo construyen sus ideas y su saber las personas.

3.3. Las prácticas educativas como categoría de investigación

Las prácticas educativas se entienden como una actividad dinámica, reflexiva, que comprenden los acontecimientos ocurridos en la interacción entre los y las docentes y su alumnado (García, Loredó y Carranza, 2008). Las prácticas son realidades complejas, cambiantes y sobre todo atravesadas por dimensiones subjetivas. Las prácticas van acompañadas por fenómenos representacionales que incluyen objetivos, intenciones,

motivaciones, imágenes, y fundamentalmente, están asociadas a fenómenos afectivos de los actores que se encuentran comprometidos con ellas (Zenobi, 2012).

Las prácticas educativas son instancias multidimensionales, porque en ellas, se conjugan una serie de decisiones y acciones tanto del profesorado como de la participación de los y las estudiantes. Las prácticas obligan a convertir la teoría en acción.

Para Benejam (2014):

Es en la práctica que se aprende a proponer y aceptar problemas importantes para la ciencia, para los chicos y chicas y para la sociedad en general; a poner en práctica todos los recursos y las habilidades posibles para establecer una buena comunicación con la intención de reconstruir y negociar significados con los niños y los jóvenes (...) En la práctica se combinan conocimientos, convicciones y creatividad para ayudar a formar personas que piensen, solidarias y cívicas (p. 126).

Siguiendo las ideas de Pagès (1997) y Zenobi (2012) en las prácticas el profesorado revela sus biografías escolares, las experiencias acumuladas y la imagen de docente – tradicional, constructivista o crítico – que fueron internalizando. En palabras de Pagès:

En la práctica, el profesor toma las mismas decisiones que han tomado los diseñadores del currículo, pero las concreta en un sentido u otro y les da significado en función de su práctica y de sus creencias, de su pensamiento y de su conocimiento, y del contexto en el que trabaja (p. 213).

Las ideas de Oller (2018) sobre las prácticas actuales en la enseñanza de la geografía en las aulas de secundaria, nos proporcionarán lineamientos para el análisis de las prácticas respecto a cómo se forma – o no – la conciencia geográfica en las aulas chilenas.

De acuerdo con los planteamientos de Oller (2018) que sigue las directrices de las tradiciones epistemológicas en la enseñanza de las ciencias sociales expuestas por Benejam (1997a), si hoy se realiza un breve recorrido por las aulas para observar como el profesorado enseña geografía, nos encontraríamos que coexisten diferentes modelos, que se exponen a continuación:

- a) Un primer modelo: Enseñar geografía para describir el mundo.

Se enmarca en la tradición positivista de la enseñanza, basado en informaciones (a modo de inventario) sobre el espacio terrestre y los fenómenos que ocurren en él. Las habilidades que priman son la descripción, la enumeración y la localización de lugares en el mundo, sus características, etc. La enseñanza se centra en la figura del o la docente porque es la persona que sabe y sabe hacer. El mapa es una herramienta fundamental porque es el soporte de la información que permite describir gráficamente la realidad.

- b) Un segundo modelo: enseñar geografía para explicar y comprender el mundo.

Se enmarca en la tradición humanista de la enseñanza, donde el conocimiento debe fomentar la explicación de los fenómenos del mundo, a veces más basado en el sentido común y no tanto en la construcción científica. La intervención de los y las docentes va encaminada a motivar la actividad mental del estudiante para que pueda construir sus propios marcos conceptuales. El docente actúa como guía. Las tablas estadísticas y las gráficas son instrumentos usados para reforzar o legitimar las explicaciones del profesorado.

- c) Un tercer modelo: enseñar geografía para razonar sobre el mundo, actuar y transformarlo.

Se enmarca en la tradición crítica de la enseñanza. Se interpreta el espacio como un producto social. Se plantean problemas que la sociedad debe resolver. El profesorado debe ofrecer los conocimientos necesarios para pensar sobre el espacio y decodificar las estructuras sociales para que sea útil al alumnado que aprende a la hora de comprender la realidad local y global, a interpretar e intervenir para cambiarla. Se plantean escenarios alternativos.

Las investigaciones centradas en las prácticas docentes abren la posibilidad para que el profesorado analice y reflexione sobre su propia práctica. Como explica Pagès (2009a)

Los cambios de las prácticas ocurren cuando el profesor decide cambiar su estilo de enseñanza, parcial o totalmente, porque ha descubierto que algún aspecto de su práctica puede mejorar (p.40).

La práctica del profesorado es el eje vertebrador para comprender los problemas que se generan en la enseñanza y el aprendizaje de la geografía. A través de su práctica, el o la docente indaga en las interconexiones y contradicciones entre lo que planifica, lo que realmente hace y lo que le gustaría hacer en el aula, valora los contenidos, los métodos y los recursos de enseñanza y reflexiona sobre las alternativas didácticas que podría implementar en sus clases, dependiendo del contexto y del conocimiento de sus estudiantes.

CAPÍTULO 4. La investigación sobre el pensamiento y la conciencia geográfica

Poder “pensar geográficamente” es fundamental para entregar herramientas a los y las estudiantes que les permitan modificar sus operadores espaciales, sus formas de razonamiento y deconstruir la idea positivista de una geografía asociada exclusivamente a memorizar y localizar lugares.

Hoy sigue vigente la propuesta de Lacoste (1977) “saber pensar el espacio”, que significa: comprender mejor el mundo para actuar con mayor eficacia (Merrenne-Schoumaker, 1986), comprometernos con una educación geográfica que permita a nuestros estudiantes “pensar, sentir y actuar” (Delors, 1996), imaginar espacios geográficos posibles, probables y alternativos (Hicks, 2014), sentirse actores en los espacios geográficos y atreverse no tan sólo a pensar sino también a tomar decisiones, a participar.

Este capítulo está estructurado en tres apartados: el primero está dedicado al pensamiento geográfico, el segundo al razonamiento geográfico y el tercero a la conciencia geográfica.

En el primer apartado se presentan algunas definiciones y diferencias entre el pensamiento espacial y el pensamiento geográfico. En nuestra investigación nos posicionamos en la línea del pensamiento geográfico y, por ello, presentamos algunas propuestas para su desarrollo en el aula.

El segundo apartado sobre el razonamiento geográfico se centra en las habilidades de pensamiento que interactúan en el proceso de enseñanza/aprendizaje para el desarrollo del pensamiento geográfico.

Y, finalmente, el tercer apartado se enfoca en la conciencia geográfica, su definición e investigaciones (escasas) que se acercan a su formación en el aula.

4.1. El pensamiento geográfico

El pensamiento asociado a la disciplina geográfica distingue entre aquellos autores y autoras que han desarrollado directrices para hablar de pensamiento espacial (Wakabayashi y Ishikawa, 2011; Bednarz y Kemp, 2011; Bednarz y Lee, 2011) y otros autores y autoras que hablan de pensamiento geográfico (Laurín, 2001; Jackson, 2006; Araya, 2010, 2015; Duquette et al., 2016). El primero está ligado más a procesos cognitivos relacionados con la inteligencia espacial (Araya, 2013; De Miguel, 2016) y el segundo más vinculado a la disciplina geográfica, es decir, está cimentado en los atributos propios del análisis del espacio que permiten

aprender un conocimiento sistematizado. Por lo tanto, entendemos que pensamiento espacial y pensamiento geográfico no son sinónimos, sino conceptos complementarios.

Los autores y autoras que se basan en la perspectiva del pensamiento espacial toman como base en sus estudios el informe desarrollado por el National Research Council [NRC] (2006) en Estados Unidos, que define pensamiento espacial como una amalgama de tres elementos: conceptos espaciales, herramientas de representación y procesos de razonamiento. Sin embargo, Wakabayashi y Ishikawa (2011) reconocen cierta vaguedad en la definición de pensamiento espacial, porque existe poca claridad para articular otros conceptos como alfabetización geográfica, habilidades espaciales y graficidad.

El desglose de la propuesta se presenta en el documento “Aprendiendo a pensar espacialmente” (NRC, 2006), que posteriormente es simplificada en los estudios de Wakabayashi y Ishikawa (2011) y De Miguel (2016) donde se explican cada uno de los componentes del pensamiento espacial.

Para la acción conceptual Gersmehl y Gersmehl, Golledge, Marsh y Battersby y Janelle y Goodchild (citados por Wakabayashi y Ishikawa, 2011), interrelacionan conceptos simples, de orden principalmente geométrico como, por ejemplo, distancia o localización, y complejos, por ejemplo, heterogeneidad espacial, dependencia espacial, asociación espacial, entre otros.

En la representación espacial diferencian representaciones internas y externas. Las representaciones internas se entienden como la formación y manipulación de imágenes espaciales en la mente, lo que requiere habilidades de visualización, orientación y relaciones espaciales. Las representaciones externas se refieren a organizar, comprender y comunicar información con mapas, imágenes y gráficos.

Y, finalmente, entienden el razonamiento espacial como “reasoning processes provide the means of manipulating, interpreting, and explaining structured information. Spatial reasoning is involved in the higher-order cognitive process of inference from prior knowledge to solve problems or make decisions” (Wakabayashi y Ishikawa, 2011, p. 307).

Un aspecto clave del pensamiento espacial se centra en las tres funciones para las que sirve (NRC, 2006):

- a) Función descriptiva de la localización de objetos sobre el espacio y las relaciones tipológicas entre ellos.
- b) Función analítica que permite comprender las estructuras espaciales.

- c) Función inferencial que da respuesta a las preguntas acerca de la función de esas estructuras, así como a su evolución.

Esta propuesta es un avance sustancial para buscar una conceptualización más clara respecto al pensamiento espacial, pero su espíritu se relaciona aun estrechamente con el desarrollo de una capacidad espacial donde las preocupaciones se adscriben a un espacio euclidiano. Como plantea De Miguel (2016) el concepto de pensamiento espacial representa un vehículo para los problemas de estructuración, la búsqueda de respuestas y soluciones que expresan las cuestiones relacionadas con la disposición y estructura de los objetos sobre el espacio. Desde la psicología cognitiva se desglosa en aptitudes (o capacidades) espaciales – *spatial abilities*– (Lee y Bednarz, 2009).

La adquisición del pensamiento espacial se realiza a través de diferentes actividades que permiten desarrollar aptitudes, procedimientos, capacidades o habilidades espaciales – *spatial abilities* – siguiendo a Lee y Bednarz (2009), Wakabayashi y Ishikawa (2011) y De Miguel (2016):

- a) Visualización espacial: capacidad para manipular, rotar, girar o invertir mentalmente estímulos visuales bi o tridimensionales.
- b) Orientación espacial: capacidad para imaginar cómo sería una figura desde una orientación o perspectiva diferente.
- c) Relaciones espaciales: implica la adquisición y el desarrollo de procesos cognitivos espaciales como reconocer distribuciones espaciales, identificar patrones de organización en el espacio y jerarquías espaciales, establecer asociaciones y correlaciones entre fenómenos que tienen una determinada distribución espacial, etc.

Bednarz y Kemp (2011) expresan que para pensar espacialmente:

(...) it was posited, one must develop a knowledge of spatial concepts such as direction, distance, and spatial association; attain skills in constructing and interpreting graphic representations such as diagrams, maps, and graphs; and acquire and practice the cognitive strategies (or habits of mind) that facilitate problem-solving and decision-making in spatial contexts (p. 20).

Se refuerza la idea de un pensamiento espacial que considera conceptos, habilidades y enfoques cognitivos que permiten a los individuos utilizar el espacio para modelar el mundo, real o imaginario, de manera valiosa y productiva.

Observamos que los estudios realizados (por ejemplo, los de Jo y Bednarz, 2009; Jo, Bednarz y Metoyer, 2010; Bednarz y Lee, 2011; Wakabayashi y Ishikawa, 2011), se han enfocado en medir y cuantificar habilidades espaciales de los y las estudiantes para establecer jerarquías o

patrones, pero no consideran las acciones o decisiones de los estudiantes para resolver problemas espaciales y geográficos. La diferencia esencial entre pensamiento espacial y pensamiento geográfico es la consideración de la relación espacio y ser humano. El pensamiento espacial solo se centra en el desarrollo de habilidades espaciales, en cambio, el pensamiento geográfico considera a la persona como un actor central que se moviliza y toma decisiones dentro, con y sobre el espacio.

En esta tesis doctoral nos situamos en la línea de pensamiento geográfico desarrollada por autores y autoras como Laurín (2001), Jackson (2006), Duquette et al. (2016), Araya (2017) y Araya y Cavalcanti (2018), entre otros, porque responden a los fines de la investigación en su perspectiva crítica sobre la enseñanza de la geografía, y nos permite transitar hacia la formación de una conciencia geográfica crítica que sitúe al alumnado frente a los problemas de su mundo.

Laurín (2001) entiende el pensamiento geográfico como “la capacidad de considerar las cuestiones sociales desde un punto de vista geográfico, consciente y de manera comprometida” (p. 206). En esta misma línea, Jackson (2006) lo entiende como una manera única de ver el mundo, de entender problemas complejos y pensar en interconexiones en una variedad de escalas. Para Giorda (2009) el pensamiento geográfico es un producto cultural, un resultado de la evolución humana de pensar y transformar la superficie terrestre y como tal presenta diversidad en el tiempo y en el espacio, de una sociedad a otra y de un individuo a otro. Así, el desarrollo de este pensamiento permite formar estudiantes que apliquen un conocimiento geográfico útil.

Para Duquette et al. (2016) el pensamiento geográfico es una forma de pensamiento crítico asociado a la disciplina geográfica. Está conformado por seis conceptos (importancia espacial, contrastes y tendencias, interrelaciones, perspectiva geográfica, fuentes e interpretación y juicio geográfico) que permiten razonar sobre situaciones problemáticas en el territorio.

En las investigaciones de Araya (2013, 2015, 2017), Araya y Herrera (2013), Araya y Cavalcanti (2017, 2018) se entiende el pensamiento geográfico como un conjunto de relaciones sociales y naturales, cuyo objetivo es que los alumnos y alumnas integren la información adquirida, básicamente a través de los sentidos, en una estructura de conocimiento que tenga pertinencia para ellos. Con este objetivo, es relevante la vinculación entre los conceptos geográficos (contenidos) y la forma de enseñar esos conceptos

(conocimientos didácticos), con el propósito de promover entre los y las estudiantes la capacidad de razonar y pensar geográficamente.

Araya y Cavalcanti (2018) destacan que el pensamiento geográfico contribuye a la formación del propio alumno como ciudadano del mundo porque le permite visualizar, espacialmente, los fenómenos y conocer el mundo en el que vive.

En Chile, el currículo (Ministerio de Educación, 2015) entiende el pensamiento geográfico como “una forma de razonamiento particular, que amplía el ámbito de la experiencia y aporta a los y las estudiantes una visión integral del mundo que los rodea, desde lo más próximo hasta lo más remoto” (p.177). Por su parte, la Comisión de Educación Geográfica de la Sociedad Chilena de Ciencias Geográficas (Arenas et al., 2016) considera el pensamiento geográfico como “un tipo de razonamiento asociado al entendimiento de la realidad social, esto quiere decir que la perspectiva geográfica que desarrolla un sujeto le permite a este último procesar la realidad e interpretarla, comprendiendo y explicando desde una óptica compleja e interrelacional” (p. 20).

En síntesis, el pensamiento geográfico es un modo de entender nuestra realidad desde la perspectiva geográfica, es decir, pensar el espacio, moverse en las diferentes espacialidades (multiescalaridad) y tener una conciencia sobre esa espacialidad (las acciones personales y colectivas territorializadas en un espacio que es cambiante y móvil). Requiere capacidades de construcción de redes conceptuales, de representación geográfica y de pensamiento crítico – creativo.

En la práctica educativa, Cavalcanti (2017) explica que el profesorado necesita ser consciente de la estructura del pensamiento geográfico, sus teorías, sus principios, sus categorías de análisis; y también debe orientar sus actividades para que sus acciones docentes permitan el desarrollo del pensamiento geográfico en el aula. Para ello, propone:

- a) Centrarse en problemas relevantes, pertinentes y que susciten interés a los y las estudiantes.
- b) Propiciar oportunidades de observación del entorno y rescatar las experiencias espaciales de los y las alumnos.
- c) Desarrollar la capacidad de los estudiantes de imaginar lugares, y luego, desarrollar la capacidad de describirlos.
- d) Desarrollar el pensamiento escalar.
- e) Priorizar la formación de conceptos claves para orientar el aprendizaje (paisaje, lugar, territorio, región, ambiente, ciudad).

Siguiendo esta línea, Roberts (2011) cree que es relevante el desarrollo del pensamiento geográfico, porque da a los y las estudiantes acceso a formas de pensar geográficamente que pueden transformar la manera en que los y las jóvenes ven y comprenden el mundo.

4.1.1. Propuestas de pensamiento geográfico en la enseñanza de la geografía

Las propuestas de Laurín (2001), Jackson (2006), Araya (2010, 2015) y Duquette et al. (2016) sobre el pensamiento geográfico y su desarrollo en el aula nos aportan elementos para aproximarnos a la conceptualización y formación de una conciencia geográfica. Estas propuestas nos darán, también, directrices para el análisis de los datos obtenidos en la tesis.

4.1.1.1. La propuesta de Suzanne Laurín

La propuesta de Laurín (2001) para comprender el pensamiento geográfico se basa en tres componentes que se encuentran en interacción constante: el sentimiento, el conocimiento y la conciencia geográfica. En la tabla 2 se presentan las ideas centrales de la propuesta.

Tabla 2

Criterios de referencia para la formación del pensamiento geográfico

Criterios	Sentimiento geográfico	Conocimiento geográfico	Conciencia geográfica
Se entiende como:	Una categoría abstracta, construida para abordar una realidad experiencial: el ser humano tiene sentimientos durante sus experiencias espaciales, y esto influye en sus ideas y sus acciones.	El conocimiento geográfico se refiere principalmente a los fenómenos estudiados y las propuestas desarrolladas por los geógrafos para comprenderlos y explicarlos.	La conciencia geográfica se refiere a la conciencia humana, de uno mismo en el mundo con los demás, cuestionada por fenómenos socio-espaciales e informada por todo el conocimiento geográfico.
Procede de:	Razonamiento espacio – experiencial.	Razonamiento espacio- conceptual	Razonamiento espacio – relacional.
Se ejerce en situaciones educativas:	De tipo afectivo.	De tipo reflexivo.	De tipo interactivo.
Se expresa:	Narrativa	Explicativa (ej: interpretación de problemas geográficos).	Argumentativa.

Fuente: Elaboración propia en base a Laurín (2001).

Esta autora explica dos posibilidades que facilitan el desarrollo de un pensamiento geográfico acorde a las problemáticas geográficas actuales:

- a) Trabajar a partir del principio de la espacialidad diferencial (en relación con las escalas). Esto pone el acento en la idea de la organización de los territorios.
- b) Gestionar el principio de espacio significativo (significados simbólicos, de relaciones humanas y el espacio). Pone el énfasis en las relaciones humanas con el territorio.

Situarse en las ideas de Laurín (2001) significa invitar al alumnado a pensar en la organización de los espacios y su relación con el ser humano, es decir, entregar a los y las alumnas un equipaje para actuar conscientemente en su vida y en la sociedad.

4.1.1.2. La propuesta de Peter Jackson

La propuesta de Jackson (2006) para pensar geográficamente se basa en la comprensión conceptual acerca de los problemas del mundo. Para ello, establece relaciones conceptuales (space and place, scale and connection, proximity and distance, relational thinking) que permiten expresar conexiones entre lugares, escalas, personas y pensamiento crítico (Tabla 3). Esta mirada, centrada en conceptos, representa el enfoque sobre pensamiento geográfico que se puede encontrar en Reino Unido y en Francia (Uhlenwinkel, 2017).

Tabla 3

Conceptos para desarrollar el pensamiento geográfico

Conceptos	Explicación
Espacio y lugar	Las formas en que se usa y humaniza el espacio para crear lugares significativos.
Escala y conexión	Las formas en que las personas y los lugares están conectados, de lo local a lo global.
Proximidad y distancia	Considera cómo la tecnología ha modificado la manera de concebir las distancias.
Pensamiento relacional	Formas de ver el mundo que dependen de nuestra perspectiva.

Fuente: Elaboración propia en base a Jackson (2006).

Las relaciones conceptuales propuestas por el autor dan vida a la geografía escolar, permiten a los y las niñas, a los y las jóvenes hacer preguntas e investigar sobre su propio mundo. En palabras de Jackson (2006):

(...) thinking geographically does provide a language – a set of concepts and ideas – that can help us see the connections between places and scales that others frequently miss. That is why we should focus on geography’s grammar as well as on its endless vocabulary. That is the power of thinking geographically (p. 202).

Uhlenwinkel (2017) coincide con las ideas de Jackson (2006) exponiendo que las personas que piensan geográficamente utilizan conceptos geográficos (lugar, espacio, escala, interdependencia, diversidad, proximidad, distancia) para analizar los fenómenos en el mundo que los rodea. Para este autor, plantear problemas a partir de alguno de los conceptos anteriores supone una comprensión fácil de los argumentos geográficos, pero la dificultad se encuentra en resolver los juicios de valor asociados al problema planteado.

4.1.1.3. La propuesta canadiense “enseñar la pensée géographique”

La propuesta “Enseñar la pensée géographique” (Duquette et al., 2016) se inspira en los trabajos de Peter Seixas sobre “Historical Thinking Concepts” (Seixas y Morton, 2013). Para Duquette et al. (2016) el pensamiento geográfico es un reto importante que involucra seis conceptos básicos que subyacen a casi todos los problemas en geografía. Estos conceptos son: la importancia espacial, los contrastes y tendencias, las interrelaciones, la perspectiva geográfica, las fuentes y su interpretación y el juicio geográfico. Los conceptos sirven como ángulos de entrada para transformar el contenido factual en un tema de análisis, brindan herramientas analíticas a los y las estudiantes para pensar sobre un problema geográfico en la escuela y, lo más importante, en sus vidas fuera del aula.

Duquette et al. (2016) destacan que:

Un geste permettant de favoriser l’enseignement de la pensée géographique est celui d’intégrer des situations-problèmes dans le curriculum afin que l’étude de la géographie devienne une série de problèmes à raisonner plutôt qu’une liste d’information à mémoriser (...) Ces six concepts ne doivent pas être considérés comme étant du « contenu » - bien qu’ils doivent être appris par les élèves – ils amènent plutôt les élèves à se questionner et, du même coup, à développer leur pensée critique (p. 4).

Es una propuesta orientada a enseñar a los y las estudiantes a “pensar geográficamente” para que puedan dar respuestas a preguntas complejas sobre el espacio geográfico y sus relaciones de forma independiente y crítica.

En la tabla 4 se desglosan los componentes del pensamiento geográfico y su explicación.

Tabla 4

Componentes pensamiento geográfico

Componentes pensamiento geográfico	Descripción
<p>Importancia espacial</p>	<p>¿Qué razones hacen un problema geográfico interesante? Establecer el alcance de su impacto en la sociedad y el medio ambiente.</p>
<p>Constantes y tendencias</p>	<p>¿Qué patrones y tendencias interrogan los elementos de continuidad y cambio en la organización espacial? Considerar diferentes perspectivas, el análisis multiescalar y la predicción de tendencias futuras.</p>
<p>Interrelaciones</p>	<p>¿Cómo los factores humanos y naturales se influyen entre sí? Analizar que el entorno humano y el medio natural no existen en forma aislada, se transforman entre sí. Las interrelaciones tienen lugar en diferentes tiempos y lugares debido al movimiento de diferentes flujos (económicos, personas, servicios, información, etc).</p>
<p>Perspectiva geográfica</p>	<p>¿Cuáles son las características y las identidades humanas y físicas (entendidas desde diferentes perspectivas) que distinguen a un espacio determinado? Desarrollar una comprensión integral de las cualidades de un espacio (lugar, territorio, etc.), más allá de almacenar datos geográficos relevantes. Implica desarrollar una comprensión de un espacio vivo y cambiante. Es importante deconstruir ideas preconcebidas o falsas.</p>
<p>Fuentes e interpretación</p>	<p>¿Qué evidencias (fuentes) geográficas se pueden utilizar como apoyo para justificar la interpretación de un fenómeno geográfico? Seleccionar fuentes pertinentes para el análisis de un determinado problema geográfico. Análisis de las fuentes asociado a su veracidad, exactitud y pertinencia respecto al problema tratado.</p>
<p>Juicio geográfico</p>	<p>¿Cómo las prácticas y resultados asociados a acciones geográficas estudiadas son deseables o responsables? Reflexionar sobre las ventajas y los inconvenientes que presupone una decisión sobre un problema geográfico / ambiental. Este juicio geográfico debe ser responsable respecto a los efectos de las decisiones que se ejerzan.</p>

Fuente: Elaboración propia en base a Duquette et al. (2016).

Para los y las autoras canadienses el pensamiento geográfico se desarrolla cuando se plantea un problema geográfico y es posible resolverlo a través de uno o varios de los conceptos de base (importancia espacial, constantes y tendencias, interrelaciones, perspectiva geográfica, las fuentes y su interpretación y el juicio geográfico).

La propuesta tiene un carácter versátil porque los seis conceptos proporcionan varios anclajes que, a menudo, se superponen en la investigación geográfica. La elección del concepto de partida dependerá de los objetivos. En la tabla 5 presentamos dos ejemplos de investigación geográfica y su aplicación práctica, siguiendo, por un lado, la estructura de una investigación y, por otro, los conceptos de pensamiento geográfico.

Tabla 5

Investigación geográfica y ángulos de entrada

Pasos de la investigación geográfica	Ejemplo de investigación de análisis crítico sobre recursos naturales.	Ejemplo de una investigación de análisis crítico sobre identidad canadiense
<p>Formular preguntas El alumno formula preguntas relacionadas con la expectativa de guiar su investigación.</p>	<p>Importancia espacial ¿Cuáles son los recursos naturales más importantes en el norte de Ontario y por qué?</p>	<p>Interrelaciones ¿Qué influencia ha tenido la cuenca de Canadá en el desarrollo de la identidad regional de Canadá?</p>
<p>Recopila información y organízala Los estudiantes recopilan y organizan datos, evidencias e información de fuentes primarias y secundarias o de estudios de campo.</p>	<p>Fuentes e interpretación Evaluar la confiabilidad de las fuentes gubernamentales, las fuentes de los grupos ambientales y las fuentes de las empresas con respecto al tema de los recursos naturales.</p>	<p>Fuentes e interpretación ¿Qué información es esencial para determinar la influencia del medio ambiente en el desarrollo de la identidad canadiense?</p>
<p>Analizar e interpretar la información recopilada. Los estudiantes analizan datos, evidencias e información utilizando una variedad de herramientas organizativas apropiadas.</p>	<p>Constantes y tendencias ¿Cuáles son las tendencias importantes que surgen al comparar diferentes mapas relacionados con la ubicación de los recursos naturales en una región específica?</p>	<p>Perspectiva geográfica ¿En qué medida las diferentes perspectivas se superponen en cuanto a la influencia de los factores ambientales en el desarrollo de la identidad canadiense?</p>
<p>Evaluar y sacar conclusiones Los estudiantes sintetizan datos, evidencias e información obtenida para llegar a un juicio informado y crítico.</p>	<p>Interrelaciones ¿Cuáles son las principales razones de las diferencias en el tratamiento de los recursos naturales por región?</p>	<p>Fuentes e interpretación Con base en los datos disponibles, ¿podemos concluir que la geografía de un lugar tuvo una influencia fuerte o débil en el desarrollo de la identidad?</p>
<p>Comunica tus resultados El alumno comunica sus resultados (juicios, decisiones, conclusiones, pronósticos y planes de acción) de forma lógica y clara.</p>	<p>Juicio geográfico Basado en los resultados de su investigación, ofrezca recomendaciones al gobierno provincial sobre las mejores formas de explotar y proteger los recursos naturales del territorio.</p>	<p>Importancia espacial A partir de los resultados obtenidos durante su investigación, clasifique los diversos factores ambientales en orden de importancia según su impacto en la identidad canadiense.</p>

Fuente: Duquette et al., 2016, p. 26.

Para los fines de nuestra investigación valoramos la idea de integrar problemas espaciales y ambientales relevantes a través de la investigación geográfica. La propuesta de Duquette et al. (2016) es una de las más completas en el ámbito teórico y práctico para llevar al aula, porque proporciona al profesorado una serie de recursos para integrar los seis conceptos y promover el aprendizaje del pensamiento geográfico en el aula. Y, finalmente, es una mirada que permite al alumnado cuestionar la realidad geográfica actual y, con ello, desarrollar su pensamiento crítico.

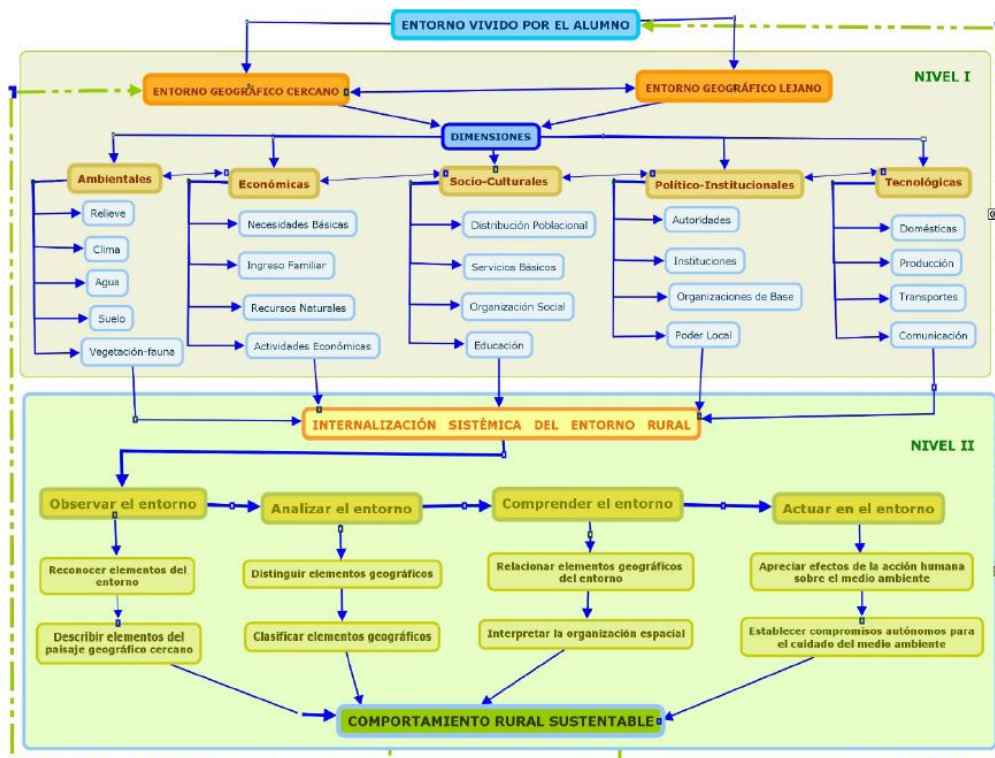
4.1.1.4. La propuesta de Fabián Araya para el desarrollo del pensamiento geográfico sistémico

Esta propuesta tiene sus orígenes en los trabajos de Fabián Araya sobre educación geográfica para la sustentabilidad (Araya, 2010) y en sus investigaciones acerca del pensamiento espacial (Araya y Herrera, 2013) y del pensamiento geográfico (Araya, 2015).

La propuesta se sustenta en el desarrollo de determinadas habilidades cognitivas de los estudiantes para avanzar, gradualmente, desde una visión fragmentada del espacio geográfico hacia una comprensión integrada o sistémica del entorno rural (es aplicable a otros entornos) (Araya, 2010). En la figura 1 se presenta la estructura del modelo, los niveles y las fases.

Figura 1

Propuesta desarrollo del pensamiento geográfico sistémico



Fuente: Araya (2010), Araya y Herrera (2013) y Araya (2015).

La propuesta consta de dos niveles (Figura 1). El primero (Nivel I) corresponde a las fases analíticas y comprende las dimensiones del espacio geográfico con las cuales el estudiante está vinculado desde sus primeros años de vida. El segundo nivel (Nivel II) corresponde a las fases integradas del modelo que pretenden que los alumnos y alumnas desarrollen gradualmente sus capacidades para relacionarse de manera sistémica con el entorno.

Según Araya (2015), el propósito de la propuesta didáctica es desarrollar, por parte de los y las estudiantes, un pensamiento geográfico a través de la internalización sistémica del entorno geográfico. Para ello, propone cuatro habilidades cognitivas: observación, análisis, comprensión y actuación en el entorno.

En la aplicación del modelo en escuelas de la provincia de Elqui, IV región de Coquimbo, en Chile (Araya, 2010) los resultados indican que: i) el alumnado identifica y nombra elementos del entorno geográfico de acuerdo con sus experiencias cotidianas, ii) se desarrollan con mayor énfasis las habilidades cognitivas de observación, análisis y actuación en el entorno, y iii) la capacidad para interpretar de manera sistémica la organización espacial no se desarrolló cabalmente.

En investigaciones posteriores, donde participó profesorado chileno y dominicano (Araya y Herrera, 2013) y el programa de educación geográfica de la Universidad de la Serena (Araya, 2015), los resultados de la aplicación del modelo indican que: i) las estrategias didácticas de los y las docentes están orientadas hacia habilidades de observación y comprensión para el desarrollo del pensamiento geográfico; ii) la predilección del profesorado por el desarrollo de la habilidad de actuación es baja; y iii) es necesario propiciar en el aula el uso de diversos lenguajes de representación espacial.

En síntesis, la propuesta para el desarrollo de un pensamiento geográfico sistémico ofrece poner en práctica una serie de recursos y guías de aprendizaje, para potenciar el desarrollo de habilidades cognitivas claves para enseñar al alumnado a pensar geográficamente, enmarcadas en la perspectiva constructivista, bajo la premisa que el conocimiento escolar se construye en la confrontación entre conceptos cotidianos y conceptos científicos. En palabras de Araya (2017):

En lo conceptual y didáctico, las guías de aprendizaje se sustentan en las ideas previas de los estudiantes. Ello permite aprovechar al máximo el conocimiento que tienen los y las estudiantes sobre su propia cultura, el territorio, el entorno cercano, y las problemáticas ambientales más relevantes (p. 146).

Las propuestas presentadas sobre el desarrollo del pensamiento geográfico coinciden en la relevancia que se debe otorgar a conceptos claves en la ciencia geográfica y la necesidad de

plantear problemas geográficos relevantes. Los conceptos claves actúan como mediadores para situar el alumnado en su realidad geográfica, y a partir de allí, puedan internalizar formas de pensar geográficamente de manera informada y crítica.

4.2. Razonamiento geográfico

Los conocimientos geográficos y las habilidades de pensamiento interactúan en el proceso de enseñanza/aprendizaje promoviendo un razonamiento geográfico, que se entiende como un proceso de reflexión que se apropia de un estudiante cuando éste se conecta con experiencias y acciones geográficas que le permiten actuar en otros territorios (Laurín, 2001).

Para Merenne – Schoumaker (2005) el razonamiento geográfico se articula en torno a tres fases principales: la observación de hechos y su cuestionamiento, el análisis de problemas y la construcción de una explicación. A veces estas fases pueden conducir a una aplicación o acción. Esta autora propone tres pasos prácticos para activar el razonamiento geográfico en el aula: i) combinar fases inductivas y deductivas de investigación; ii) basarse en los conceptos geográficos y su conexión en red; y iii) integrar y confrontar las representaciones de los y las estudiantes.

Hooghuis, Van der Schee, Van der Velde, Imants y Volman (2014) definen el razonamiento geográfico como: “reasonable reflective thinking about the relationship between mankind and environment focused on deciding what to believe or do in situations where location matters” (p. 242), es decir, un razonamiento que contribuya a la capacidad de decisión independiente y argumentada. Para estos autores llegar a un razonamiento geográfico requiere una actitud abierta e inquisitiva, la capacidad de razonar y argumentar (habilidades de pensamiento), conocimiento geográfico y metacognición.

Autores como Fien (1992), Marsden (citado en Lambert y Balderstone, 2000), Merenne – Schoumaker (2005, 2015), Callai (2012), Araya (2013), Mével y Tutiaux-Guillon (2013) y Hooghuis et al. (2014) realizan propuestas cognitivas sobre habilidades esenciales para la formación del pensamiento geográfico en el aula, contribuyendo también al desarrollo de la conciencia geográfica.

El aporte de Fien (1992) en su trabajo “Manifiesto para la enseñanza de la geografía en los años noventa”, se desglosa en la presentación de áreas temáticas (conocimientos sobre la sociedad y cultura propias, otras culturas y sociedades, medio ambiente, desarrollo y justicia, paz y conflicto, y futuros alternativos), que están organizadas en tres procesos cognitivos claves: descripción, explicación y evaluación. Esta propuesta se complementa con ocho

objetivos operativos (basados en valores de procedimiento y valores sustantivos). Así, el alumnado sólo podrá conseguir estos objetivos si adquiere una serie de técnicas de actuación relacionadas con el análisis de la información, el juicio crítico, la expresión, la empatía, la sociabilidad y las aptitudes políticas.

Para Merenne – Shoumaker (2005) la práctica de un razonamiento geográfico está vinculado a dos principios básicos: i) la articulación a los territorios; y ii) la pluriescalaridad y el dinamismo. Al articularse sobre un territorio responde a la pregunta ¿dónde? y como consecuencia ¿por qué aquí y no en otra parte?, lo que significa que no es suficiente con localizar el objeto de estudio, sino que se deben buscar las relaciones, los vínculos lógicos con otros elementos del territorio en cuestión. Al fomentar el análisis escalar permite visualizar las diferentes configuraciones territoriales. Y, respecto al dinamismo, se centra en una mirada retrospectiva y prospectiva de los territorios.

En esta línea, Mével y Tutiaux-Guillon (2013) invitan a incorporar la habilidad de abstracción porque se encuentra directamente relacionada con el razonamiento multiescalar. Por su parte, Callai (2012) plantea la comprensión del mundo por intermedio del análisis espacial. Observar, describir, interpretar y comprender el mundo significa trabajar con la realidad espacial, que materializa las acciones de la sociedad y que demarca sus posibilidades. Esto significa cuestionar, problematizar, contextualizar todos los hechos y fenómenos que son estudiados. De esta forma se buscan explicaciones (simples o complejas) y se trabaja en la articulación de escalas de análisis.

En Chile, Araya (2013) plantea un proceso gradual para desarrollar habilidades cognitivas que les permita a las personas relacionarse con el entorno de manera sistémica, con la finalidad de adquirir, paulatinamente, una visión integrada del espacio geográfico. Su propuesta se basa en cuatro habilidades cognitivas: observación, análisis, comprensión y actuación en el entorno. En palabras de Araya: “la propuesta pretende desarrollar la capacidad de los alumnos y alumnas de organizar sus conocimientos previos y sus nuevas experiencias, a través de una visión sistémica de la realidad” (2013, p. 31).

En el contexto anglosajón, Marsden (citado en Lambert y Balderstone, 2000) plantea un grupo de habilidades que contribuye al desarrollo intelectual de los estudiantes y que, además, pueden ayudar al docente a seleccionar contenidos y tratarlos desde la perspectiva de problemas socialmente relevantes desde la geografía. Propone las siguientes habilidades: “recall, comprehension, problema solving and creativity” (p. 198). Por su parte, en el estudio de Hooghuis et al. (2014) se hace alusión al enfoque TTG (Thinking through Geography),

que se centra en el desarrollo de conocimientos y habilidades de pensamiento de orden superior esenciales para analizar y tomar decisiones ante situaciones: “classifying, comparing, relating and evaluating” (p.242).

En la tabla 6 se presenta un resumen de las habilidades que guían la práctica de un pensamiento geográfico acorde a la realidad geográfica actual.

Tabla 6

Habilidades para desarrollar pensamiento geográfico

Autores	Habilidades
Fien (1992)	Describir / Explicar / Evaluar
Marsden (citado en Lambert y Balderstone, 2000)	Recordar / Comprender / Resolver Problemas/ Creatividad
Callai (2012)	Observar / Describir / Interpretar / Comprender / Cuestionar / Problematizar / Contextualizar
Mével y Tutiaux-Guillon, 2013 Merenne – Schoumaker (2015)	Abstraer
Araya (2013)	Observar / Analizar / Comprender / Actuar
Leat (citado en Hooghuis et al., 2014)	Clasificar / Comparar / Relacionar / Evaluar

Fuente: Elaboración propia

En síntesis, el desarrollo de un razonamiento geográfico permite al alumnado juzgar con argumentos y establecer relaciones rigurosas, detectar relaciones en la distribución espacial de los fenómenos geográficos, vislumbrar las desigualdades que se producen en los territorios, situándose en investigaciones (inductivas o deductivas) de los problemas que afectan al mundo actual, para interpretarlos y proponer alternativas de participación y solución. Un razonamiento geográfico que se sitúe en habilidades cognitivas como las expuestas anteriormente permitirá a los y las alumnas desarrollar, finalmente, una conciencia geográfica crítica.

4.3. Conciencia geográfica

Los estudios sobre la conciencia han estado presentes mayoritariamente en el marco de las teorías cognitivas del aprendizaje. En el caso de la conciencia geográfica, las investigaciones aún son escasas y se asocian al desarrollo del pensamiento geográfico (Laurín, 2001).

Desde las teorías cognitivas del aprendizaje consideramos las ideas planteadas por Piaget (1976) y Pozo (1994, 2001). En los estudios de Piaget (1976) se considera que la toma de conciencia se relaciona con las acciones, a veces inconscientes, que realiza el individuo y que requiere de la intervención de actividades especiales para ser susceptible de transformación. Pozo (2001), por su parte, entiende la conciencia como “el producto de muy diferentes procesos cognitivos en escenarios diferentes” (p.135). Para este autor es necesario que la persona conciba una situación como conflictiva para modificar sus esquemas cognitivos.

Pozo (1994) propone tres tipos de respuestas adaptativas cuando una persona es consciente de un problema e intenta resolverlo:

- a) La regulación de la perturbación no se traduce en un cambio del sistema de conocimientos, ya sea porque la perturbación es muy leve y puede ser corregida sin modificar el sistema o porque, siendo fuerte, se ignora o no se considera (es la respuesta de tipo alpha).
- b) El elemento perturbador se integra en el sistema de conocimientos, pero como un caso más de variación en el interior de la estructura organizada (respuesta beta).
- c) Hay una anticipación de las posibles variaciones que dejan de ser perturbaciones para convertirse en parte del juego de transformaciones del sistema (respuesta gamma).

En esta línea, las respuestas gamma son las que dan lugar a una profunda reestructuración de los conocimientos, pero también, son las más difíciles de alcanzar. En palabras de Pozo (1994):

La toma de conciencia resulta esencial para pasar de tener éxito (*reussir*) en un problema a comprender (*comprendre*) por qué se ha tenido éxito o se ha fracasado. En el primer caso, las acciones del sujeto se dirigen únicamente al objeto; en el segundo, cuando intenta comprender, tienen como fin principal conocer y modificar su propio conocimiento (p. 184).

Tanto Piaget (1976) como Pozo (1994) expresan que la toma de conciencia en el cambio conceptual está vinculada a la abstracción reflexiva, es decir, solo se pueden reestructurar las estructuras conceptuales si los individuos confrontan sus representaciones con las teorías y con la realidad. Además, la toma de conciencia es progresiva o gradual.

Desde el pensamiento pedagógico de Paulo Freire – que en realidad también es un pensamiento político – la conciencia se entiende como sinónimo de alfabetización (Freire, 2009). En el prólogo del libro “La educación como práctica de libertad”, Julio Barreiro expresa:

La conciencia del analfabeto es una conciencia oprimida. Se trata de procurar en él, concomitantemente, un proceso de concienciación, o sea, de liberación de su conciencia con vistas a su posterior integración en su realidad nacional, como sujeto de su historia y de la historia (Freire, 2009).

El “despertar de la conciencia” que plantea Paulo Freire significa un cambio de mentalidad que implica comprenderse en la naturaleza y en la sociedad, en el tiempo y en el espacio, analizar críticamente las acciones que se realizan, establecer comparaciones con otras situaciones, pensar en posibilidades y en una acción transformadora. Aunque este proceso deriva de un diálogo interpersonal, la práctica se establece en el encuentro con los otros.

Para Soja (2010) la conciencia espacial es una vía de pensamiento que reconoce que el espacio está lleno de políticas y privilegios, ideologías y colisiones naturales, ideales utópicos y opresión distópica, justicia e injusticia, poder opresivo y posibilidad de emancipación. Este autor explica que para situarse en la conciencia espacial es necesario entender que la espacialidad humana se produce socialmente, que las acciones humanas en el espacio se pueden cambiar o transformar por la mediación de los hombres y las mujeres, y que la apertura de espacios de esperanza gira en torno a una conciencia espacial crítica, como fuerza motivadora y movilizadora.

Por tanto, entendemos la conciencia geográfica como parte de un proceso reflexivo individual y colectivo que se materializa en las acciones, es decir, en la preparación de los estudiantes para la toma de decisiones geográficas, decisiones que incluyen, implícita o explícitamente, valores, actitudes, la ética y la memoria. Acciones que se basan en una visión de la geografía que construye posibilidades o alternativas que movilizan positivamente para el cambio (Gardner y Lambert; 2006; Santos, 2000; Hicks, 2007; Hicks, 2014) y de esta forma construyen un discurso geográfico argumentativo (Laurín, 2001).

Desde la enseñanza de la geografía, encontramos algunas aproximaciones a la conciencia geográfica en los textos de Klein y Laurin (1999), Laurin (2001), Tutiaux – Guillon (2003), Cavalcanti (2008), Garrido (2005) y Araya y Cavalcanti (2018).

Klein y Laurin (1999) y Tutiaux – Guillon (2003) abordan el concepto de “conciencia territorial” desde una perspectiva cultural, otorgando una gran relevancia a la identidad que siente una persona respecto al territorio – o territorios - que habita, produce o crea. Klein y Laurin (1999) entienden la conciencia territorial como la capacidad de conocer y juzgar por sí mismo los fenómenos espaciales que se presentan, y a través de la reflexión, tomar decisiones y actuar. Para estos autores, los intereses geográficos de las personas deben desarrollar una sensibilidad a su lugar de pertenencia y, a su vez, deben llevarles a asumir un

compromiso global frente a los problemas. Esto sería dotar a los ciudadanos y ciudadanas de una conciencia territorial activa.

Para Tutiaux – Guillon (2003) la conciencia territorial:

(...) engloba un espacio del que uno se siente actor responsable, sea cual sea la escala en que se piense, y al cual se dota de memoria y valores (...) La conciencia territorial se ancla en lugares donde la identidad cristaliza e invita a replantearse qué representan esos lugares (p. 30).

En sus siguientes estudios, Laurin (2001) profundiza en estas ideas y entiende la conciencia geográfica como la interrelación entre diferentes elementos clave del pensamiento geográfico, que se activa cuando se interrelaciona con el sentimiento y el conocimiento geográfico. La conciencia se asocia a la reflexión consigo mismo y con los demás sobre la relación de los seres humanos con los territorios.

En palabras de Laurin (2001):

On peut parler de conscience quand trois dimensions interagissent entre elles, dans l'esprit d'une personne, dans une situation sociospatiale: la distance entre soi et le phénomène spatial, c'est-à-dire la conscience de l'existence du sujet par rapport à l'objet; la relativité de ce phénomène par rapport à d'autres, c'est-à-dire la capacité de saisir la différence avec une autre situation sociospatiale ailleurs ou dans le temps; la mise en discours géographique, c'est-à-dire la capacité de construire un langage interprétatif de la situation (p. 223).

La propuesta de Laurin (2001) respecto a la conciencia geográfica se centra en la capacidad del ser humano para acceder a un pensamiento reflexivo que permita a los y las estudiantes asumir compromisos frente a los problemas geográficos de su realidad. La conciencia implica la necesidad de elegir, de decidir las acciones concretas de una manera ética, normativa, prescriptiva a menudo. Esta toma de conciencia implica un discurso explícito sobre los intereses en juego, como también en los fines previstos y, por tanto, una cierta concepción del futuro (la conciencia teleológica). La conciencia geográfica se adquiere a través de un conjunto de situaciones educativas de carácter interactivo.

Finalmente, Laurin (2001) plantea una serie de preguntas, a modo de ejemplo, que activarían la conciencia geográfica en los y las estudiantes al desarrollar una investigación geográfica serían:

- a) ¿Cuáles son los principales problemas socio espaciales?
- b) ¿Este problema tiene una historia?
- c) ¿Cuáles son los grupos de actores involucrados (actores, intereses, metas)? ¿Qué argumentos apoyan?

- d) ¿En qué sentido (valores, proyectos, objetivos perseguidos) se compromete el desarrollo de este territorio?
- e) ¿Debería continuar en esta dirección? Si es así, ¿por qué? Si no es así, ¿por qué?
- f) ¿Cuáles son las implicaciones de un tipo de conversión X en la comunidad?, ¿sobre el medio ambiente?, ¿en la organización del territorio? o ¿en un espacio cercano?, ¿en el internacional local, regional, nacional?

Cavalcanti (2008) coincide con las ideas de Laurin (2001) sobre la conciencia geográfica y expresa que “o trabalho de educação geográfica ajuda os alunos a desenvolver modos do pensamento geográfico, a internalizar métodos e procedimentos de captar a realidade tendo consciencia de sua espacialidade” (p. 36). En este sentido, Araya y Cavalcanti (2018) proponen que el desarrollo de una conciencia espacial se alcanza cuando se movilizan conjuntamente los conceptos espaciales, las herramientas de representación y los procesos de razonamiento espacial en la resolución de algún problema geográfico que afecta a la sociedad.

Por su parte, Garrido (2005) entiende la conciencia geográfica como una categoría problematizadora que permite recuperar las posibilidades de actuación-transformación de la experiencia espacial. Su análisis se centra en el espacio geográfico como una noción experiencial que es inherente a la vivencia de los sujetos. Desde allí, comprende que la enseñanza y el aprendizaje deben orientarse a la comprensión de las posibilidades que tiene la experiencia espacial de ser re-construida por medio de las interacciones educativas.

Garrido (2005) plantea tres categorías para comprender la experiencia espacial: i) dimensión conceptual (la interrelación); ii) dimensión procedimental (la escala); iii) dimensión actitudinal (la conciencia).

Desde la dimensión actitudinal de la experiencia, Garrido (2005) expresa que:

- a) La conciencia es un estado superior de la experiencia que define al sujeto en sí mismo y en su relación con los otros.
- b) La conciencia espacial es una de las herramientas para el entendimiento de las actitudes que configuran experiencias.
- c) La conciencia permite situar temporalmente la experiencia espacial.
- d) La conciencia, como habilidad procedimental, permite avanzar en la construcción de la autonomía moral, la ética y la responsabilidad social.

La formación de la conciencia geográfica, como es el caso también de la conciencia histórica, es fundamental en la formación democrática de la ciudadanía (Santisteban, 2010). La conciencia geográfica nos interroga sobre nuestra realidad socioespacial, nos enfrenta a ella y nos conduce a tomar decisiones acertadas bajo un discurso geográfico sólido. Por lo tanto, la construcción de la conciencia geográfica en los alumnos de secundaria (también de primaria y de la Universidad) fomenta competencias sociales y ciudadanas para la intervención social.

En síntesis, rescatamos algunos elementos claves a considerar en la formación de una conciencia geográfica en el aula:

- La reflexión como un proceso de introspección individual y colectiva.
- Fomentar el conflicto cognitivo a través de preguntas y problemas.
- Énfasis en la acción, es decir, que los y las niñas y los y las jóvenes alcanzan grados de conciencia en la medida que se reconocen como actores de su realidad socioespacial que implica ser capaces de proponer soluciones y resolver problemas sociales y ambientales.
- La responsabilidad y compromiso que asumen las personas respecto a su territorio.
- La puesta en práctica de valores asociados al territorio.
- La conciencia geográfica se adquiere en situaciones de aprendizaje interactivas.
- La conciencia geográfica es parte de un engranaje mayor que considera sus interacciones con el pensamiento y con el razonamiento geográfico.

En la investigación realizada por Alanís (2000) sobre el conocimiento que el alumnado de magisterio tiene del concepto globalización, detecta que las prácticas educativas que se llevan a cabo no forman en el alumnado una conciencia del mundo en el que viven. Para este autor tomar conciencia significa “configurar nuestro modo más profundo de ser personas y de vivir determinados valores” (p. 181).

Respecto a la acción, es importante considerar los resultados de la investigación de Oller, Vallejo y Luna (2009), que planteaban en uno de sus objetivos indagar si los jóvenes tienen intenciones de involucrarse en acciones de cambio tanto a escala local como global. Los resultados indicaron que los estudiantes muestran gran preocupación por temas tratados en el aula (por ejemplo, problemas medioambientales, flujos migratorios), pero no se sienten con capacidad para enfrentarse a ellos ni muestran el mismo grado de concienciación sobre

cómo actuar para combatir o mejorar estos problemas. Los temas que han tratado aparecen más en forma de temores o amenazas para el futuro (personal o global), que no de herramientas para la acción y el cambio.

Desde una perspectiva metodológica, el desarrollo de una conciencia geográfica estaría asociado al trabajo con problemas sociales y ambientales, y procesos de enseñanza basados en la argumentación razonada, la confrontación de ideas, la explicación multicausal, el descubrimiento de contradicciones, la asunción de responsabilidades y la proyección de compromisos en la comunidad (Alanís, 2009).

Por su parte, Casas (2001) propone trabajar la conciencia territorial a través del estudio de la localidad en educación secundaria obligatoria, es decir, plantea un estudio desde la perspectiva de cómo vivir en la ciudad y de qué significa la convivencia en ella. Las actividades se enfocan en la identidad, el territorio como entorno construido y la ciudadanía. Con el material se busca desarrollar capacidades de análisis, interrogación, interpretación, explicación, interpretar las diferentes maneras de ser y actuar en el territorio y de buscar soluciones y tomar partido frente a distintas situaciones, hechos o problemas sociales.

Y, finalmente, la propuesta curricular de Pagès (2002, 2004) sobre las ciudades de Barcelona y San Sebastián es un buen material que nos proporciona directrices para trabajar la conciencia territorial e histórica. Propone trabajar sobre ambas ciudades desde la espacialidad (territorio) y la temporalidad (pasado – presente y futuro). Posibilita la participación democrática a través de la intervención en una ciudad como campo de reflexión y de acción, puesto que cualquier persona vive en un territorio, lo utiliza y lo modifica con sus acciones.

PARTE III. MARCO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

La construcción del marco metodológico de la investigación se sustenta en los aportes metodológicos de las investigaciones revisadas en el marco teórico sobre el pensamiento y las prácticas del profesorado (Evans, 1988, 1989; Cornett, 1990; Wilson, Konopak y Readence, 1994; Pagès, 1997; Shulman, 1986, 2005; Alexandre, 2009; Fernández y Gurevich, 2010; Zenobi, 2012; Preston, 2014; Abu-Hamdan y Khader, 2014; Valencia, 2014; Marolla, 2016; Arenas et al., 2017; Oller, 2018, entre otros) y en los estudios acerca del desarrollo del pensamiento y la conciencia geográfica en el aula (Laurín, 2001; Tutiaux – Guillon, 2003; Garrido, 2005; Jackson, 2006; Araya, 2010, 2015; Duquette et al., 2016; Araya y Cavalcanti, 2018; entre otros). Estos aportes son fundamentales porque sirven de ejemplo para nuestra investigación.

En el capítulo 5 explicaremos el enfoque, el diseño de investigación, las técnicas, los instrumentos, los y las protagonistas de la investigación, el proceso de análisis y los criterios de rigurosidad y éticos. Respecto al enfoque, la investigación se desarrolla en el campo de la didáctica de las ciencias sociales, se aborda desde una perspectiva interpretativa y crítica, y se aplican métodos mixtos con predominio del enfoque cualitativo a partir de un estudio de casos. El diseño de la investigación contempla tres fases: descriptiva, analítica e interpretativa-crítica. Las técnicas e instrumentos de indagación utilizados son: documentos curriculares, cuestionario, entrevistas, observaciones de aula y grupos focales. Y los protagonistas de la investigación son profesores y profesoras en ejercicio que se desempeñan en la asignatura de historia, geografía y ciencias sociales en Chile.

En cuanto al proceso de análisis, se basó en cuatro etapas: reducción, analítica, interpretativa y reflexiva, siguiendo los lineamientos del análisis documental, análisis de contenido y análisis categorial. En una primera instancia, las respuestas obtenidas del currículo, de los didactas y del profesorado nos permitieron generar una propuesta de ejes orientadores para trabajar la conciencia geográfica en el aula y, a partir de allí, con las categorías que surgieron de esta propuesta, se analizaron las prácticas de aula del profesorado. Finalmente, la triangulación de la información obtenida de los diferentes instrumentos de investigación nos ayudó a establecer las conclusiones y las proyecciones de la investigación.

CAPÍTULO 5. Construcción metodológica de la investigación

Es una investigación educativa que se desarrolla en el campo de la didáctica de las ciencias sociales, ya que interrelaciona al profesorado, al alumnado y a los contenidos con la finalidad de observar y comprender qué sucede en las aulas respecto a la formación de la conciencia geográfica.

Nos situamos desde las ideas de Pagès (2011a) que explica que la investigación en didáctica de las ciencias sociales tiene que centrarse en los problemas reales de la enseñanza y el aprendizaje de contenidos sociales, históricos y geográficos; tiene que ser holística, es decir, fundamentarse en la perspectiva del profesorado y el alumnado; debe contextualizarse en las perspectivas políticas y sociales; crítica, es decir, que surge desde los problemas de la práctica y se dirige a transformar la realidad educativa; participativa y cooperativa (incluir a diferentes actores, tanto de la universidad como del sistema educativo); combinar informaciones desde diferentes fuentes y finalmente, ha de ser una investigación que oriente posibles itinerarios para la mejora de las prácticas.

Es una investigación cualitativa que se aborda desde la perspectiva interpretativa y crítica porque busca analizar la realidad para transformarla (Cohen, Manion y Morrison, 2007; Pagès y Santisteban, 2011b; Souto, 2016). La investigación cualitativa es útil porque se caracteriza por ser interpretativa, reflexiva, inductiva, empírica, holística y empática (Stake, 1995; Pérez, 1998; Cardona, 2002; Bisquerra, 2004).

El análisis interpretativo se centra en la descripción y comprensión de una realidad particular de los sujetos más que en lo generalizable (Bisquerra, 2004). Se valora el desarrollo de un conocimiento ideográfico y se acepta que la realidad es dinámica, múltiple y holística (Latorre, Del Rincón y Arnal; 2003; Álvarez - Gayou, 2003). Es una investigación centrada en la “búsqueda de nuevos conocimientos tanto para la comprensión de los procesos educativos como para la mejora de la educación” (Bisquerra, 2004, p. 38), es decir, nos interesa conocer en profundidad qué piensa y hace el profesorado sobre la conciencia geográfica y su formación en el aula.

El análisis crítico se basa en la interacción dialéctica entre investigador y objeto investigado, que permite que el conocimiento crezca y se transforme a medida que se analizan diversas estructuras en su contexto y en diversos escenarios (Guba y Lincoln, 2002). Su objetivo final es proporcionar un estímulo para la acción y el cambio. Este tipo de investigación permite que tanto la investigadora como los participantes enfrenten la realidad y el conocimiento como “intelectuales transformadores” (Giroux, 1988).

En este contexto, concordamos con las ideas de Pagès y Santisteban (2014b) que expresan que:

Una investigación sobre el profesorado ha de converger en la práctica. Es sabido que no es lo mismo lo que el profesor dice que hace, que lo que realmente hace. La superación del abismo entre lo que se piensa y lo que se hace es clave para la formación del profesorado y su desarrollo profesional, y sólo puede conseguirse contrastando sus teorías y sus ideas en la práctica (p. 169).

El valor de nuestra investigación radica en que ayudará al profesorado de geografía a iniciar un proceso de análisis y reflexión de su práctica educativa acerca de qué enseña en geografía, por qué enseña determinados contenidos y cómo determina las estrategias que utiliza en la enseñanza para formar – o no- en sus estudiantes una conciencia geográfica crítica. Este proceso podrá conducirle, finalmente, a la mejora de su práctica. Esta idea es reforzada por Barton (citado en Pagès y Santisteban, 2011b), que expresa que una de las finalidades de la investigación en los estudios sociales es contribuir al conocimiento de “cómo el profesorado toma decisiones en la práctica (p. 106)”.

Respecto a los métodos, éstos serán mixtos, porque consideramos importante mantener el diálogo entre lo cualitativo y lo cuantitativo. Así podremos dar una mejor respuesta a los objetivos y a las preguntas planteadas en la investigación, especialmente en la etapa de diagnóstico donde utilizaremos métodos para el análisis y descripción de hechos cuantificables.

5.1. Diseño de la investigación: Estudio de casos

La investigación se desarrollará desde el enfoque de estudio de casos (Stake, 1995; Stake, 1999; Simons, 2011). Su interés se centra, no en un caso concreto, sino en un determinado número de casos conjuntamente. Su fin último es que las personas aprendan de él y que lo aprendido sea útil para la toma de decisiones, la formulación de políticas públicas y la práctica educativa (Simons, 2011).

En nuestra investigación, entendemos el estudio de casos siguiendo las ideas de Merriam (2007), porque lo define como el proceso para llevar a cabo la investigación, es decir, permite construir un diseño flexible para situar los objetivos, las preguntas y los supuestos. Corresponde también a la unidad de análisis (el caso, que puede ser una persona, una entidad, un grupo, una escuela, una comunidad, etc.), en consecuencia, cada docente participante representa un caso porque se desempeñan en diferentes institutos de la región de la

Araucanía, Chile. Y se materializa en un producto final, que se refleja en las conclusiones del estudio sobre la formación - o no- de una conciencia geográfica crítica.

El estudio de casos es el enfoque más apropiado para nuestra investigación porque permite analizar los problemas de la práctica educativa (Merriam, 2007; Souto, 2016), sugiere establecer parámetros temporales y geográficos claros para su definición (Cohen et al., 2007), es una estrategia encaminada para la toma de decisiones, con potencial para implicarse, desenmascarar prejuicios y preconcepciones (Latorre, Rincón y Arnal, 1996; Simons, 2011), valora las múltiples perspectivas de los interesados y la interpretación del contexto (Simons, 2011), es particularista, descriptivo, heurístico e inductivo, es decir, se orienta a la particularización, no a la generalización (Merriam, 2007; Stake, 1999).

Las ventajas que proporciona el estudio de casos para esta investigación son múltiples. Autores como Merriam (2007), Stake (1995, 1999), Rodríguez, Gil y García (1999), Cohen et al. (2007), Simons (2011) las resumen en:

- Su fuerza peculiar radica en la complejidad y unicidad del caso, que permite descubrir hechos o invisibilidades que otros métodos omitirían.
- El estudio de casos es “un paso hacia la acción”, porque genera una comprensión exhaustiva del caso, utilizando múltiples perspectivas e instrumentos.
- Es flexible y receptivo a los cambios de objetivos.
- Contribuye a “democratizar” el conocimiento y la toma de decisiones en problemas educativos.
- Permite implicar a los participantes y al investigador en el proceso de investigación en una relación dialéctica y reflexiva sobre la práctica educativa.

También hemos tenido en cuenta las limitaciones a las que nos podemos enfrentar en un estudio de casos. Según Latorre et al., 1996; Cohen et al., 2007; Simons, 2011 estas preocupaciones se centran en:

- La dificultad de procesar la gran cantidad de datos recogidos.
- La superación de la dicotomía que un estudio de caso quede encerrado en el tiempo, mientras las personas que intervienen en él no dejan de avanzar.
- Es propenso a los problemas del sesgo del observador, por su implicación personal y/o subjetividad, a pesar de los intentos para abordar la reflexividad.
- La validez y la utilidad de las conclusiones, considerando que los resultados no son generalizables.

Somos conscientes de las limitaciones que nos presenta el estudio de caso, pero creemos que sus ventajas nos ofrecen el marco metodológico adecuado para responder a las preguntas de investigación que nos hemos planteado, sobre la práctica educativa en torno a la formación - o no - de la conciencia geográfica crítica. Para ello, consideramos la inclusión de casos múltiples como estrategia para mejorar la validez externa o la aplicabilidad de sus hallazgos (Merriam, 2007). También nos interesa el proceso y, como tal, hemos considerado el contexto, el análisis documental del currículo, la participación de didactas para la definición conceptual de la conciencia geográfica y una encuesta aplicada a un grupo amplio de docentes. Y, a partir de allí, seleccionamos los casos (docentes) para la interpretación de sus discursos y prácticas.

En síntesis, el enfoque de estudio de casos nos permite analizar e interpretar la unicidad y particularidad de los casos, pero también contrastar la información recogida en cada caso con los otros casos. Nos otorga la posibilidad como investigadores de comprender cómo piensan, sienten y actúan las personas (Simons, 2011). Entendemos que el caso es un sistema integrado (Stake, 1999), que los datos a menudo no están estructurados, que el análisis es cualitativo y que el objetivo es comprender el caso seleccionado, y no generalizar a toda una población (Simons, 2011), aunque sus resultados ofrecen ideas que amplían las experiencias de los lectores. Su utilidad se materializa en contextos complejos, dinámicos y controvertidos y se orienta a la mejora de la práctica educativa.

5.2. Fases de la investigación

Las fases de investigación se han planteado en el marco de un diseño propio, contextualizado y flexible a las necesidades de esta investigación (Simons, 2011). Un diseño progresivo e interactivo que permita la realización de un diagnóstico, para posteriormente trabajar en la descripción, análisis e interpretación de los datos.

Consideramos las ideas de Latorre et al. (1996) y Habermas (citado en Cohen et al., 2007) para la definición de las fases de investigación. Latorre et al. (1996) explican que un diseño cuenta con una fase de exploración y reconocimiento, se analizan los contextos y sujetos que pueden ser fuente de información, y las posibilidades que revisten para los fines y objetivos de la investigación. En la fase intermedia se seleccionan los sujetos o unidades a explorar, las personas a entrevistar, qué estrategias se van a utilizar, la duración del estudio, etc. Cubiertos estos pasos se pasa a la fase de recogida, análisis e interpretación de la información, para terminar con la elaboración del informe y la toma de decisiones.

Por su parte, Habermas (citado en Cohen et al., 2007) propone cuatro fases: descripción (¿qué sucede?), información (¿qué significa?), confrontación (¿por qué sucede?) y reconstrucción (¿cómo podría ser diferente?).

Nuestra investigación se concretará en tres fases: descriptiva, analítica e interpretativa-crítica.

5.2.1. Fase descriptiva

Se enfoca en la descripción e información sobre el problema de investigación, es decir, se centra en los objetivos: *“averiguar qué se entiende por conciencia geográfica desde el currículum, la geografía y la didáctica”* y *“comparar currículos de diferentes países sobre el desarrollo del pensamiento geográfico, el razonamiento geográfico y la conciencia geográfica”*.

Esta fase es considerada a modo de diagnóstico para observar: i) la presencia y/o ausencia de la conciencia geográfica en el currículo de Chile; ii) el tratamiento del pensamiento geográfico y la conciencia en diversos currículos; iii) la definición y caracterización de la conciencia geográfica de diversos didactas en ciencias sociales; iv) la indagación sobre cómo entiende el pensamiento y conciencia geográfica el profesorado en Chile.

Los instrumentos utilizados para la recolección de datos fueron: documentos curriculares, la entrevista aplicada a didactas (vía e-mail) y el cuestionario aplicado al profesorado. El análisis documental de los currículos nos va a permitir obtener información sobre el lugar que se otorga al desarrollo del pensamiento y de la conciencia geográfica en diferentes países (Chile, Australia, Nueva Zelanda, Canadá y España). La entrevista a un grupo de didactas de la geografía, reconocidos internacionalmente, nos ayudó a conceptualizar la conciencia geográfica y sus características. Finalmente, el cuestionario aplicado al profesorado de historia y ciencias sociales nos proporcionó datos cuantitativos y cualitativos sobre sus concepciones, trayectorias didácticas, el tratamiento del currículo en el área de geografía y las posibilidades para formar una conciencia geográfica en su alumnado.

5.2.2. Fase Analítica:

En esta fase se pretende dar respuesta a la pregunta de investigación: *¿Cuál es la relación entre el discurso y la práctica de aula del profesorado para el desarrollo de una conciencia geográfica?*, y al objetivo: *conocer, analizar y valorar las concepciones y las prácticas de los y las docentes sobre la formación de la conciencia geográfica en el aula.*

A partir de los resultados de la fase diagnóstica, con la aplicación del cuestionario, se dio paso a la selección de los casos. La elección estuvo motivada por el conocimiento de la realidad educativa en la región de la Araucanía, dado, que quien investiga ha vivido tanto su trayectoria

escolar como profesional en esta zona. También por la predisposición e interés del profesorado a seguir participando en la investigación, tanto en las entrevistas como en las observaciones. Este punto fue vital porque nos garantizaba la posibilidad de acceder a sus aulas.

Nuestro interés en esta fase se centra en evidenciar los contrastes entre lo que el docente dice que hace en el aula y lo que realmente hace respecto a la formación de una conciencia geográfica en sus estudiantes de secundaria. También se refleja la etapa de confrontación planteada por Habermas (Cohen et al., 2007) que permite explicar las relaciones entre los conceptos y los problemas.

Los instrumentos que se utilizaron fueron la entrevista a docentes de historia y ciencias sociales en ejercicio y la observación de clases. Nos interesa comprender cómo ven la realidad los actores, las personas estudiadas, intentando preservar las realidades múltiples, las visiones diferentes e incluso contradictorias de lo que sucede (Stake, 1999). En esta fase de investigación es fundamental la relación dialógica, interactiva y reflexiva entre los participantes y la investigadora.

5.2.3. Fase Interpretativa – crítica:

Esta fase se enfoca en la reflexión relacionada con la pregunta de investigación: *¿Qué potencialidades y limitaciones reconocen los y las docentes en ejercicio en la formación de una conciencia geográfica que entregue herramientas a los y a las jóvenes para actuar en el mundo actual?*; y en los objetivos: *reconocer y analizar las potencialidades y limitaciones de los docentes para el desarrollo de una conciencia geográfica en sus prácticas de aula y sugerir alternativas didácticas para la formación de una conciencia geográfica en la enseñanza secundaria.*

Latorre et al. (1996) plantean que el análisis de la información es un proceso cíclico y sistemático, integrado en todas las fases de la investigación. Sin embargo, durante esta fase el objetivo final es llegar a una síntesis de orden superior, un cuadro más amplio donde desvelar todo aquello que no es evidente ante un observador convencional.

En esta fase nos interesa mantener el diálogo con los y las docentes participantes que se materializó en una segunda entrevista post-observaciones de aula, para reflexionar sobre las potencialidades y limitaciones para la formación de una conciencia geográfica crítica en el aula. También realizamos grupos focales con estudiantes de los cursos participantes en las observaciones, para conocer sus ideas sobre la enseñanza de la geografía y la conceptualización del pensamiento y la conciencia geográfica. Estas actividades nos ayudaron

a mantener una interacción fluida, tanto con el profesorado como con los y las estudiantes, que nos orientó en el proceso de interpretación de las prácticas docentes.

Las conclusiones que se obtuvieron en las entrevistas, observaciones y grupos focales nos permitieron reconocernos en la etapa de “reconstrucción” planteada por Habermas (citado en Cohen et al., 2007) que nos ayudó a pensar críticamente sobre la realidad estudiada y a reflexionar sobre ¿cómo podría ser diferente?, y en los caminos que podríamos sugerir para el cambio de la práctica, tanto de los docentes participantes como de aquellos que lean en un futuro este trabajo.

Durante la fase interpretativa – crítica desarrollamos un proceso sistemático de selección, categorización, comparación, síntesis e interpretación de la información recogida con el fin de proporcionar explicaciones fundamentadas de las relaciones entre preguntas, referentes teóricos y datos sobre la formación –o no- de la conciencia geográfica en las aulas chilenas.

Finalmente, considerando los planteamientos de Stake (1999), Bisquerra (2004), Simons (2011) y Latorre et al. (1996) se realiza la triangulación de la información.

5.3. Cronograma de investigación

En esta investigación se ha seguido un proceso cíclico, es decir, sus fases no han sido lineales ni se han cerrado hasta completar la investigación. En la tabla 7 presentaremos el plan de investigación:

Tabla 7

Cronograma de investigación

Fases	Actividades	Instrumentos	Participantes	Información	Fechas
Descriptiva	Elaboración del proyecto de tesis	-	-	Escrita	De octubre 2016 a enero 2017.
	Revisión bibliográfica (marco teórico).	-	-	Escrita	De enero 2017 a Julio de 2017.
	Diseño de los instrumentos	-		Escrita	De agosto 2017 a diciembre de 2017.
	Análisis documental	Currículos	5 currículos	Escrita	De diciembre 2017 a febrero 2018.

	Profundizar en la conceptualización de la conciencia geográfica.	Consulta vía e-mail.	12 didactas del área de Cs. Sociales	Escrita	Noviembre de 2017 a febrero 2018.
	Validación	Cuestionario	4 docentes 1 didacta en Cs. Sociales.	Escrita	Enero 2018.
	Aplicación de instrumento	Cuestionario	21 profesores de historia y ciencias sociales.	Escrita	De febrero 2018 a marzo 2018.
Análítica	Contacto participantes – autorizaciones institucionales	-	-	Escrita / Oral	Marzo 2018.
	Aplicación Instrumento	Entrevistas	5 profesores de historia y ciencias sociales.	Oral	Abril 2018.
	Aplicación instrumento.	Observaciones de clases	5 profesores de historia y ciencias sociales.	Oral	De abril 2018 a mayo 2018.
Interpretativa – Crítica	Reflexión conjunta post- observaciones.	Entrevista	5 profesores de historia y ciencias sociales.	Oral	Mayo 2018.
	Acercarse a las ideas y experiencias del alumnado.	Grupos Focales	32 estudiantes	Oral	Mayo 2018.
	Transcripción y ordenamiento de los datos	-	-	Escrita	De junio 2018 a febrero 2019.
	Análisis e interpretación de los datos obtenidos.	-	-	Escrita	De marzo 2019 a diciembre 2019.
	Triangulación de los resultados	-	.	Escrita	De enero 2020 a marzo 2020.
	Elaboración de las conclusiones y aportaciones de la investigación.	-	-	Escrita	De abril 2020 a junio 2020.
	Redacción de la Tesis	-	-	Escrita	De julio 2020 a enero 2021.
	Revisión Final de la investigación	-	-	Escrita	De febrero 2021 a mayo 2021.

Fuente: Elaboración propia

5.4. Participantes en la investigación

La investigación ha contado con la participación de tres grupos: didactas del área de ciencias sociales, profesorado de historia y ciencias sociales que se desempeña en educación secundaria en colegios e institutos de la Región de la Araucanía, y estudiantes de educación secundaria. Sin embargo, el rol protagónico ha sido del profesorado porque los objetivos de la investigación están asociados al conocimiento y a la interpretación de sus concepciones y sus prácticas sobre la formación – o no- de la conciencia geográfica en el aula.

Para la selección de los participantes, seguimos los criterios de Rodríguez et al. (1999) y de Simons (2011):

- La facilidad para acceder al caso y permanecer en el contexto.
- La ubicación geográfica y la disponibilidad de las instituciones y personas.
- La existencia de una alta probabilidad de relacionar procesos, programas, personas, interacciones y estructuras.
- Una buena relación con los participantes.
- La calidad y credibilidad del estudio.

La participación de didactas del área de ciencias sociales estuvo motivada por la escasa literatura sobre la conciencia geográfica desde la didáctica durante la revisión bibliográfica. Se invitó a participar en una consulta vía e-mail a un grupo de didactas, reconocidos internacionalmente. La selección se realizó conjuntamente con el director de la tesis y la asesoría de dos profesores de universidades (una española y otra latinoamericana).

Respecto al profesorado, la selección estuvo incentivada por las trayectorias personales, académicas y profesionales de la investigadora, quien se ha desempeñado como profesora de historia y ciencias sociales en la enseñanza secundaria en diferentes colegios de la región de la Araucanía. El conocimiento de la situación de la enseñanza en esta región más la facilidad de conectar con su profesorado y de poder acceder a sus aulas fue definitiva. No fue, en consecuencia, un muestreo realizado con criterios estadísticos de representatividad, sino una selección motivada por el conocimiento de la realidad y la buena predisposición del profesorado a participar contestando el cuestionario, haciéndoles entrevistas y observándoles en sus clases. El profesorado entrevistado y observado fue el que contestó positivamente a la pregunta de si tenían interés en seguir colaborando con esta investigación.

Finalmente, los estudiantes que participaron en los grupos focales se seleccionaron aleatoriamente de los cursos en los que se realizó la observación de clases, previa autorización de las autoridades del colegio, y considerando un mismo número de integrantes y de criterios de género en todos los grupos.

En la tabla 8 presentaremos una caracterización general de los y las participantes en la investigación según las fases descritas en el diseño.

Tabla 8

Caracterización general de los y las participantes en la investigación

Fases	Participantes	Género	Tipo de Escuela	Experiencia en Aula	Ubicación geográfica.
Descriptiva (Entrevista vía e-mail)	12 didactas del área de Ciencias Sociales.	42%: Hombres 58%: Mujeres	Universidades	-	Chile, España, Argentina, Brasil, Portugal, Inglaterra, Francia, Canadá.
Descriptiva (Cuestionario)	21 docentes de historia y ciencias sociales en ejercicio de aula.	56 %: Hombres 44 %: Mujeres.	67 %: Particular Subvencionado. 28%: Municipal 5%: Otro	24 %: 0 – 5 años. 43%: 6 – 10 años. 19 %: 11 – 15 años. 14 %: + de 21 años.	Región de la Araucanía, Chile.
Analítica (Entrevistas – Observaciones de aula).	5 docentes de historia y ciencias sociales en ejercicio en Educación Media.	40% (2): Hombres 60% (3): Mujeres	80%: Particular Subvencionado. 20%: Municipal	20% (1): 6 – 10 años. 40% (2): 11 – 15 años. 40% (2): + de 21 años.	60%: Angol 40%: Temuco
Interpretativa – Crítica (Entrevistas post-observaciones de aula).					
Interpretativa – Crítica (Grupos focales).	8 estudiantes de cuatro de los cursos observados (32 estudiantes).	50%: Hombres 50%: Mujeres	75%: Particular Subvencionado 25%: Municipal	Edades: 12 a 15 años	50%: Angol 50%: Temuco

Fuente: Elaboración propia

5.5. Aproximación al campo de investigación

El trabajo de campo se concentró entre los meses de marzo a mayo del año 2018 debido a los tiempos considerados por la investigadora para viajar a Chile. Previamente, en el mes de febrero se aplicó el cuestionario y se realizó la selección de los casos (Marta, Marco, Pablo, Nuria y Montserrat). Durante el mes de marzo, se realizan los contactos y la solicitud de los permisos pertinentes en los diferentes colegios e institutos en que desempeñan sus labores docentes los y las participantes (Anexo 1A). Es importante mencionar que durante los meses siguientes al trabajo de campo se mantuvo contacto con el profesorado vía correo electrónico para la retroalimentación y revisión de las entrevistas.

El contexto en que se desarrolla la investigación cuenta con las siguientes características:

- Desde al año 2003, se otorgó la obligatoriedad de 12 años de escolarización en el sistema educativo chileno.
- En Chile existen tres modalidades de dependencia educativa: sistema público (financiado por el Estado), sistema particular subvencionado (financiado tanto por el Estado como por el aporte de privados, a través de un arancel mensual) y sistema privado (financiado íntegramente por los aranceles que deben pagar los y las estudiantes).
- El sistema educativo chileno ofrece en educación secundaria una formación general común (2 años) y una formación diferenciada (2 años). Esta última puede ser humanista-científica, técnico- profesional o artística. También hay establecimientos que ofrecen todos los tipos de formación y se les denomina polivalente.
- El profesorado trabaja 44 horas cronológicas a la semana en horario completo. Según la normativa vigente, dictan 33 horas de clases (45 minutos), teniendo el tiempo restante para dedicarse a la planificación, la preparación de clases, las reuniones, las tutorías, entre otras.
- El año académico se inicia en marzo y finaliza en diciembre. Cada aula puede contar con un máximo de 45 alumnos y alumnas y el horario en jornada completa va desde las 8:00 a.m. hasta las 16:00 p.m. (salvo excepciones).
- La enseñanza de la geografía le corresponde al profesorado de la asignatura de historia, geografía y ciencias sociales, la cual se imparte en todos los niveles de la educación primaria y secundaria.

5.5.1. Descripción de los casos

Se entienden como casos los y las docentes participantes en la investigación, que inicialmente respondieron el cuestionario y que aceptaron voluntariamente continuar en las siguientes etapas, colaborando en las entrevistas y abriendo sus aulas para las observaciones. También incentivaron la participación de sus estudiantes en los grupos focales realizados al finalizar las observaciones. Se ha respetado el anonimato tanto de los y las docentes como de sus estudiantes a través de seudónimos que hemos asignado. Los casos son Nuria, Marco, Pablo, Montserrat y Marta.

Nuria y Marco desempeñan sus labores en el Colegio A, localizado en la ciudad de Temuco. Es un colegio particular – subvencionado, científico – humanista creado en el año 2003 para complementar la necesidad educativa en la zona en que se emplaza. Cuenta con educación pre-básica, básica y media, atendiendo a 900 estudiantes aproximadamente. En cuanto al nivel socio-cultural, la mayoría de su alumnado corresponde al nivel medio con padres cuya escolaridad es enseñanza media completa e incompleta, y en menor medida padres con escolaridad universitaria.

En el caso de Pablo, se desempeña en el Colegio B en la ciudad de Angol. Es un colegio municipal, técnico-profesional creado en el año 1955. Su formación está orientada a la educación media (secundaria), contando con número aproximado de 1000 estudiantes y seis especialidades de nivel técnico. Atiende a estudiantes de Angol y de sus zonas aledañas como Los Sauces, Nacimiento, Purén, Renaico, Coihue, entre otras. La mayoría de sus estudiantes corresponden a familias de bajos ingresos y con educación básica o media completa.

Y Marta y Montserrat se desempeñan en el Colegio C de la ciudad de Angol. Es un colegio particular – subvencionado, científico-humanista que existe desde 1889. Cuenta con educación pre-básica, básica y media, atendiendo a una matrícula anual de 1400 estudiantes aproximadamente. El nivel socioeconómico de las familias es heterogéneo, encontrándose familias muy vulnerables en un alto porcentaje, le sigue un nivel medio y unos pocos de nivel más alto.

En la tabla 9 se presentan características generales del profesorado participante. Y, en la tabla 10 se presenta a los y las estudiantes que participaron en los grupos focales.

Tabla 9

Caracterización de los casos

Docente	Edad	Experiencia en aula	Ciudad desempeño	Período observado	Curso Observado	Nº Estudiantes
Nuria	35	12 años	Temuco	270 min	8vo	44
Marco	30	7 años	Temuco	270 min	1ro.M	38
Pablo	59	36 años	Angol	270 min	1ro.M	44
Montserrat	50	27 años	Angol	270 min	2do.M	40
Marta	34	11 años	Angol	180 min	8vo	37

Fuente: Elaboración propia

Tabla 10

Los alumnos y las alumnas que participaron en los grupos focales

Profesor/Profesora	Alumnos/alumnas	Curso	Edades
Nuria	Emily, Ema, Florencia, Abigail, Alfredo, Angel, Adrián, Camilo	Octavo B	13 a 14 años
Marco	Julia, Mónica, Inés, Lorena, Oscar, Mario, Samuel, César	Primer Año B	12 a 14 años
Pablo	Elena, Laura, Luna, Ruth, Eduardo, Enrique, Elías, Ricardo	Primer Año F	14 a 15 años
Montserrat	Pilar, Teresa, Cristina, Leticia, Manuel, Francisco, Pedro, Daniel	Segundo Año B	14 a 15 años

Fuente: Elaboración propia

5.6. Técnicas, Instrumentos y fuentes de recogida de la información

La investigación educativa en didáctica contempla la elección de métodos tanto cuantitativos como cualitativos, que en su conjunto permiten dar respuestas al problema, a los objetivos y a las preguntas de investigación (Souto, 2016). Siguiendo a Bisquerra (2004) entendemos que la complementariedad o simultaneidad de distintas técnicas de recogida de información son necesarias para contrastar y enriquecer la información obtenida sobre la realidad, pues cada una de las técnicas utilizadas nos ofrece una visión particular de la misma.

En nuestra investigación consideramos la complementariedad de los métodos y seleccionamos aquellas técnicas que nos ayudan a indagar en las concepciones y prácticas del profesorado sobre la formación de la conciencia geográfica, pero también en el contexto curricular y teórico. Los instrumentos utilizados son: análisis documental, consulta online, cuestionario, entrevistas, observaciones de aula y grupos focales.

Los instrumentos diseñados para recopilar y analizar la información recogida en la investigación se aplican en tres momentos del diseño de investigación. En una primera etapa se realiza el análisis documental de currículos de diferentes países (Chile, Australia, Nueva Zelanda, Canadá y España), una consulta online a didactas de diferentes países (Chile, España, Argentina, Brasil, Portugal, Inglaterra, Francia y Canadá) para reforzar la conceptualización de la conciencia geográfica desde la didáctica de las ciencias sociales. Y, finalmente, se aplica un cuestionario online a docentes de historia y ciencias sociales de educación secundaria que se desempeñan en la región de la Araucanía. La aplicación de estos instrumentos nos permitió cartografiar los datos clave del problema que sirvieron de guía para las entrevistas al profesorado.

En una segunda etapa, la recogida de información está orientada al profesorado (casos seleccionados), donde se realizan entrevistas semi-estructuradas y observaciones de aula, que nos ayudan a comprender las concepciones y prácticas individuales que profundizan y matizan la información recogida en el cuestionario.

Y una tercera etapa dedicada al alumnado, a través de la realización de grupos focales que nos permiten comprender sus puntos de vista sobre las clases de geografía.

A continuación, describiré los métodos utilizados en la investigación y los criterios que se siguieron para su construcción, aplicación y análisis.

5.6.1. Documentos curriculares

La utilización de documentos en el estudio de casos ayuda a describir el contexto y contribuir al análisis de los temas (Simons, 2011). Los documentos curriculares son relevantes porque las prácticas escolares deben ajustarse a los lineamientos que en éstos se imparten.

En nuestra investigación nos pareció interesante investigar sobre la situación del currículo de ciencias sociales en educación secundaria, en concreto, sobre el lugar que se otorgaba al desarrollo del pensamiento y de la conciencia geográfica.

Inicialmente, nos centramos en el currículo chileno (Anexo 2A) porque es el contexto educativo en que se desarrolla la investigación. Sin embargo, luego decidimos contrastar con currículos de otros países e incorporamos a Australia (Anexo 2B), Nueva Zelanda (Anexo 2C), Canadá (Quebec, Anexo 2D) y España (Cataluña, Anexo 2Ea – Anexo 2Eb). La elección de Australia, Nueva Zelanda y Canadá (Quebec) se sustenta en que son considerados países que en sus currículos introducen novedades tanto pedagógicas y didácticas, procedentes de las ciencias de referencia, en nuestro caso de la geografía. Y, finalmente, la elección de

España, específicamente el currículo de Cataluña responde al contexto educativo de la casa de estudios (Universidad Autónoma de Barcelona) a la que se encuentra adscrita la investigadora.

El análisis sobre el tratamiento del pensamiento y la conciencia geográfica en diferentes currículos nos permitió encontrar elementos que fueron un aporte significativo tanto para la construcción de los otros instrumentos, como para evidenciar si el pensamiento geográfico y la conciencia geográfica es parte del discurso curricular y como es su tratamiento en la propuesta de objetivos, habilidades y actividades.

En síntesis, el análisis documental nos ayuda a complementar, contrastar y validar la información obtenida en otras estrategias (Bisquerra, 2004), es decir, la información obtenida se triangula junto a los resultados recogidos en otros instrumentos aplicados en la investigación, lo que permitirá dar respuesta a los objetivos planteados.

5.6.2. Entrevista online a especialistas en didáctica de las ciencias sociales

En una investigación cualitativa el proceso de obtención de la información es emergente y cambiante. Se va completando y precisando en la medida en que avanza el contacto con los informantes y la comprensión de la realidad objeto de estudio (Bisquerra, 2004).

En este contexto investigativo, cambiante y flexible, surge la consulta online a especialistas en didáctica de las ciencias sociales, especialmente en geografía, como resultado del proceso de investigación teórica donde la literatura sobre la conciencia geográfica es escasa en el área de didáctica. En consecuencia, decidimos acercarnos a las perspectivas de un grupo de didactas de la geografía, reconocidos internacionalmente.

La selección de didactas se hizo conjuntamente con el director de la tesis y la asesoría de dos colegas de dos universidades (una española y otra latinoamericana). Se seleccionaron 20 personas a las que se les envió un correo con dos preguntas (Anexo 3A). Contestaron las 12 personas que se presentan en la tabla 11 que desempeñan sus labores académicas en diferentes países europeos y latinoamericanos.

Tabla 11

Didactas participantes en la investigación

Didactas Participantes	País
Paloma Miranda	Chile
Andoni Arenas	Chile
Fabián Araya	Chile
Francisco García	España
Xosé Souto	España
Viviana Zenobi	Argentina
Helena Copetti Callai	Brasil
Lana de Souza Cavalcanti	Brasil
Emilia Sande Lemos	Portugal
Peter Jackson	Inglaterra
Nicole Tutiaux - Guillon	Francia
Catherine Duquette	Canadá

Fuente: Elaboración propia

Las preguntas que se realizaron en la consulta online fueron:

- ¿Qué entiende por conciencia geográfica desde la didáctica?
- ¿Qué habilidades y estrategias metodológicas cree que activan la conciencia geográfica en los estudiantes de secundaria?

Sus respuestas fueron un aporte significativo para complementar la conceptualización de la conciencia geográfica y sus características, así como para la construcción de otros instrumentos de recogida de información, especialmente para las observaciones de aula y su interpretación.

5.6.3. Cuestionario

Entendemos el cuestionario como un instrumento de recogida de información que nos ayuda a conocer a un número amplio de participantes respecto a sus ideas, opiniones y creencias sobre algún aspecto de la realidad (Rodríguez et al., 1999; Cardona, 2002).

En nuestra investigación el cuestionario tiene un carácter exploratorio, es decir, nos interesa realizar un diagnóstico a partir de la reflexión personal del profesorado de historia y ciencias sociales que se desempeña en educación secundaria sobre el pensamiento y la conciencia geográfica, sus características, su relación con el currículo y su formación – o no- en el aula. Para ello, preparamos un cuestionario con preguntas abiertas y cerradas.

La realización del cuestionario se sustenta en las diversas ventajas que proporciona a la investigación, como explican Rodríguez et al. (1999) y Campenhoudt (2005):

- La posibilidad de cuantificar múltiples datos y a partir de ellos proceder a la realización de numerosas interacciones entre los datos.
- Los bajos costos y la reducción de tiempo asumidos en su aplicación, pero manteniendo un formato común en las preguntas.
- La realización de un primer acercamiento al trabajo de campo que nos ayudará en la selección de los casos para las siguientes fases de la investigación.

Así también, hemos considerado las recomendaciones que sugieren Del Rincón et al. (1995), Cardona (2002) y Álvarez – Gayou (2003) para la construcción y la aplicación del cuestionario en la investigación cualitativa. Algunas de sus características:

- Estar en consonancia con los supuestos o modelos teóricos de partida para explicar una determinada realidad.
- Privilegiar las preguntas abiertas.
- Someterse a la valoración de expertos.
- Prestar atención al tipo de conclusiones que se obtienen del estudio.
- Considerar que las representaciones gráficas guarden proporcionalidad con los resultados obtenidos.

El cuestionario diseñado para esta investigación se denominó “*Pensar el espacio, pensar el territorio: el desarrollo de una conciencia geográfica*” (Anexo 4A). Está compuesto de 10 preguntas, destinadas a ser respondidas en 30 minutos aproximadamente. Se envió a través de una plataforma online (google forms) porque facilitaba su aplicación y la sistematización de los datos. Se enviaron 40 cuestionarios a docentes que se desempeñaban en la región de la Araucanía, de los cuales, recibimos 21 cuestionarios respondidos. Para el contacto con el profesorado contamos con el apoyo de las bases de datos de las universidades de la región sobre sus ex alumnos y la base de datos de la oficina comunal de Educación en Angol.

Antes de su aplicación, el cuestionario fue sometido a la valoración de expertos (Anexo 4Ca – Anexo 4Cb). Para ello, se revisó a través de dos mecanismos: un pilotaje con 4 docentes chilenos de historia y ciencias sociales que respondieron el cuestionario y una pauta adicional que analizaba tiempos, pertinencia y comprensión de las preguntas. El segundo paso fue la valoración por parte del director de la tesis y de un doctor/a del campo de la didáctica de la geografía.

El cuestionario consta de una presentación inicial donde se indica el objetivo de la investigación, el número de preguntas, las orientaciones de las preguntas y el tratamiento de la información recogida (anónima). Posteriormente, el cuestionario se divide en dos partes: una destinada a los datos personales y académicos de los y las participantes, y otra, a las preguntas orientadas a conocer la opinión de los y las docentes respecto a: i) la conceptualización del pensamiento y de la conciencia geográfica; ii) el currículum y las posibilidades para trabajar la conciencia geográfica; iii) los contenidos, las habilidades y las estrategias para trabajar la conciencia geográfica en el aula.

A continuación, describiremos brevemente las preguntas realizadas en la segunda parte del cuestionario denominada “Enseñanza de la Geografía”.

La pregunta 1 y 2 están dirigidas a conocer los tiempos que dedican a temas geográficos en sus clases de historia y ciencias sociales y los tiempos que les gustaría dedicar. En ambos casos, se pide dar los argumentos para su elección.

La pregunta 3 y 10 hacen referencia al contenido. La pregunta 3 está orientada a conocer las relaciones que realiza el docente entre la perspectiva histórica y geográfica en sus clases, explicitando, a modo de ejemplo cuando trabaja el contenido: la segunda guerra mundial. En la pregunta 10 se presentan dos imágenes de realidades geográficas transversales a distintos espacios territoriales (migraciones, recuperación de los barrios). A través de esta pregunta nos interesa conocer el tratamiento que da el o la docente a problemas sociales relevantes para el desarrollo de la perspectiva geográfica.

Las preguntas 4, 5 y 6 del cuestionario están dirigidas a recabar información sobre las concepciones del profesorado respecto al pensamiento y la conciencia geográfica. En la pregunta 4 nos interesa saber si la concepción sobre el pensamiento geográfico del profesorado se acerca principalmente al desarrollo de habilidades espaciales (NRC, 2006; Wakabayashi y Ishikawa; 2011; Bednarz y Kemp, 2011; Bednarz y Lee; 2011) o a las ideas que sitúan al pensamiento geográfico como un conocimiento sistematizado sobre el espacio y su construcción social (Laurin, 2001; Jackson, 2006; Araya, 2010, 2015; Duquette et al., 2016; Araya y Cavalcanti, 2018).

La pregunta 5 se dirige a conocer las ideas a las que el profesorado de historia y ciencias sociales asocia con la conciencia geográfica. Para ello, presentamos cuatro textos que representan ideas de diferentes autores. Estas ideas no son homologables ni se pueden tratar como sinónimos. Entre ellas, consideramos la definición de pensamiento espacial (NRC, 2006), conciencia geográfica (Laurín, 2001), conciencia espacial (Harvey, 1977) y conciencia

histórica (Rüsen, 1992). Incluimos la conciencia histórica porque, a diferencia de la conciencia geográfica, es un concepto que se ha estudiado y difundido ampliamente. Nos pareció interesante saber si el profesorado optaba por esta definición, y de esta manera, dar cuenta de la interiorización de conceptos que operan con interés similar pero que responden a características particulares, en este caso, al tiempo.

La pregunta 6 busca profundizar en las concepciones docentes sobre la conciencia geográfica. Para ello, se presenta una tabla con una serie de elementos que inciden – o no- en la formación de la conciencia geográfica en el aula (ideas rescatadas del análisis documental y la consulta online a Didactas). El profesorado debía declarar la frecuencia (nunca, a veces, con frecuencia y siempre) en que da énfasis a cada una de estas ideas en sus clases.

La pregunta 7 pretende obtener información sobre las estrategias metodológicas (métodos expositivos y métodos interactivos), que el profesorado de historia y ciencias sociales usaría en una unidad didáctica enfocada al desarrollo de la conciencia geográfica con sus estudiantes.

Finalmente, las preguntas 8 y 9 del cuestionario se orientan a las posibilidades que ofrece – o no- el currículo de historia y ciencias sociales para el desarrollo de la conciencia geográfica en el aula, según el profesorado.

5.6.4. Entrevistas al profesorado

La entrevista es una de las técnicas más usadas en la investigación cualitativa porque permite obtener información de forma oral y personalizada, sobre acontecimientos vividos y aspectos subjetivos de la persona como las creencias, las actitudes, las opiniones, los valores, en relación con la situación que se está estudiando (Bisquerra, 2004; Álvarez-Gayou, 2003).

Según Bisquerra (2004) existen distintas modalidades de entrevistas, entre ellas, entrevistas según su estructura y diseño (estructuradas, semiestructuradas y no estructuradas) y entrevistas según el momento de realización (iniciales o exploratorias, de desarrollo o de seguimiento y finales). En nuestra investigación elaboramos dos entrevistas semiestructuradas que se realizaron en dos momentos: al iniciar y al finalizar el trabajo de campo.

Entendemos la entrevista como una conversación que permite una relación más equitativa entre el entrevistador/a y el entrevistado/a. Plantear entrevistas semiestructuradas nos ayudó a dar cabida a un diálogo creativo que recoge las respuestas a las preguntas sugeridas, pero también aquello que el propio docente cree importante compartir. Es una instancia para la

reflexión permanente sobre su práctica educativa y para la construcción de un conocimiento holístico y comprensivo de la realidad (Álvarez-Gayou, 2003; Bisquerra, 2004; Cohen et al., 2007 y Simons, 2011).

En la construcción y realización de las entrevistas semiestructuradas se tuvieron en cuenta aspectos importantes a considerar, según Álvarez-Gayou (2003) y Bisquerra (2004):

- Describir la situación, explicar brevemente el propósito del estudio y de la entrevista.
- Pedir autorización al entrevistado o entrevistada para grabar la entrevista.
- La relación entrevistador-entrevistado tiene que ser amistosa, pero no adulatora o servilista, ni autoritaria o paternalista.

Las entrevistas semiestructuradas realizadas antes y después de las observaciones de aula en la investigación parten de un guion con preguntas abiertas (Anexo 5A – Anexo 5D). Su aplicación se realiza luego de la selección de casos (Marta, Pablo, Marco, Nuria y Montserrat) y es el primer acercamiento directo al profesorado.

En la entrevista inicial nos interesaba dialogar con los y las docentes respecto a: i) profundizar en las preguntas del cuestionario; ii) conocer sobre su experiencia personal y profesional sobre la enseñanza de la geografía; iii) la conceptualización del pensamiento y de la conciencia geográfica; iv) el tratamiento de la conciencia geográfica en el aula. En cambio, en la entrevista final se pretende reflexionar, junto al docente, sobre el tratamiento de la disciplina geográfica en las clases observadas y analizar potencialidades y limitaciones para el logro de la formación de una conciencia geográfica crítica con sus estudiantes.

La información obtenida en las entrevistas es muy valiosa para comprender las concepciones del profesorado y cómo interpretan sus prácticas de aula respecto a la enseñanza de la geografía, sus dificultades y sus desafíos, pero también, nos aportan información sobre el contexto y su incidencia en sus prácticas. Este instrumento nos ha permitido triangular la información con otros instrumentos que se han aplicado durante la investigación.

5.6.5. Observaciones de aula

La observación es una técnica que suministra información complementaria al cuestionario y a las entrevistas aplicadas porque permite observar un fenómeno tal y como éste se produce (Del Rincón et al., 1995).

Rodríguez et al. (1999) proponen que una observación es útil a la investigación cuando está delimitada por la existencia de un problema y un plan sistemático de recogida, análisis e

interpretación de los datos observados. Para ello, sugieren tener en cuenta previo a la observación: i) la selección de la cuestión o problema objeto de observación; ii) el contexto de observación; iii) la selección de participantes; iv) los períodos de observación.

Para los fines de nuestra investigación realizamos una observación no participante de carácter descriptiva, es decir, acudimos al aula con una pauta de preguntas (Anexo 6A), pero también consideramos aquellos elementos emergentes en la propia observación.

Las observaciones de aula se realizaron en las aulas de los y las docentes que participaron en la entrevista (Marta, Pablo, Marco, Nuria y Montserrat). El período de observación se realizó de manera continua durante el período comprendido entre el 12 de abril y el 27 de abril de 2018. Se observaron tres clases (90 minutos cada una) de cada docente participante, a excepción de Marta, de quien sólo fue posible observar dos clases. El registro de lo observado se realizó a través de notas de campo y acompañadas de la grabación en audio.

En las observaciones nos interesa indagar en las interacciones que se dan en el aula entre el o la profesora y sus estudiantes mientras se enseñan temas de geografía. Dado que, en Chile, la geografía se trabaja en la asignatura de historia y ciencias sociales, los temas con orientación geográfica declarados en el currículo son minoritarios respecto a los temas históricos, situación que se refleja en el aula. Así, en las clases observadas, tanto por los tiempos de la investigadora para la realización del trabajo de campo como por la planificación docente, en algunos casos no coincidieron con temas explícitamente geográficos. Esta situación no supuso un inconveniente para nuestra investigación, sino una oportunidad para situarnos desde una perspectiva geohistórica en la enseñanza de las ciencias sociales.

En las notas de campo se registraron dos aspectos claves de las prácticas de aula del profesorado:

- El contexto, entendido como el escenario en el que se produce la enseñanza de la geografía. Se registró sobre el número de estudiantes por aula, el horario en que se impartían las clases, la organización del aula, la disposición de materiales y el clima social del aula.
- El proceso enseñanza/aprendizaje, entendido como la instancia de comunicación entre profesores y estudiantes. Se registró sobre los contenidos, los objetivos, las actividades y las estrategias enfocadas al desarrollo de la perspectiva geográfica.

Estos elementos en su conjunto nos ayudaron a realizar un análisis sistemático sobre la formación – no- de la conciencia geográfica en las aulas.

Adicionalmente, las notas de campo nos permitieron registrar apreciaciones personales, relaciones con el marco teórico, cuestiones de tipo metodológico, entre otros. La observación en el aula fue una instancia valiosa para describir los acontecimientos desarrollados en una situación natural y así utilizar la información recabada para la triangulación con los otros instrumentos aplicados.

5.6.6. Grupos Focales

Es una técnica de recolección de información y de intervención que permite recolectar datos de varios participantes de forma simultánea. Su propósito radica en propiciar la interacción mediante la conversación acerca de un tema u objeto de investigación, en un tiempo determinado, y cuyo interés consiste en captar la forma de pensar, sentir y vivir de los individuos que forman el grupo (Álvarez-Gayou, 2003).

Los grupos de discusión inquietan menos a los y las participantes, propiciando un ambiente que ayuda a que hablen de sus percepciones, ideas, opiniones y pensamientos (Onwuegbuzie, Dickinson, Leech y Zoran, 2011). La interacción en un grupo focal ayuda a que los discursos individuales sean contrastados y enfrentados (Bisquerra, 2004). Siguiendo las ideas de Álvarez – Gayou (2003) y Bisquerra (2004) los grupos focales deben:

- Planificar el contenido a tratar, así como los objetivos pretendidos en un guión que tiene que orientar los temas de conversación que son motivo de interés.
- Ser lo suficientemente pequeños como para permitir la oportunidad a cada participante de compartir su discernimiento de las cosas y a la vez lo suficientemente grande como para proveer diversidad de percepciones.
- Contar con la participación de entre cinco y diez personas y una duración no superior a 90 minutos.

En esta investigación los grupos focales estaban dirigidos al alumnado. Se realizaron en el período posterior a las observaciones de aula. Se seleccionaron aleatoriamente ocho estudiantes de cada curso observado (4 chicos y 4 chicas), a excepción del curso de Marta, que debido a los tiempos no fue posible su realización. Los grupos focales se ejecutaron en un espacio diferente a la sala de clase, con la única presencia de la investigadora, quién actúa como moderadora siguiendo un guion de preguntas previamente diseñado (Anexo 7A). Tuvieron una duración aproximada de 30 minutos.

Nos interesaba que el alumnado dialogara, contrastara y enfrentara sus opiniones sobre: i) la geografía y su significado; ii) la importancia – o no- de aprender geografía; iii) sus ideas sobre

que entendían por conciencia geográfica; y, iv) sus apreciaciones sobre las metodologías utilizadas en clases para la enseñanza de la perspectiva geográfica.

La aplicación de esta técnica nos proporcionó información valiosa sobre las perspectivas de los y las estudiantes que participaron en las clases. También, nos ayudó en la triangulación junto al resto de instrumentos empleados en la investigación dirigidos al profesorado.

5.7. El proceso de análisis de la información

El propósito fundamental en el análisis de datos consiste en dar sentido a la información obtenida, tratándola y organizándola para poder explicar, describir e interpretar el objeto de estudio y dar respuesta al problema planteado (Bisquerra, 2004).

Es un proceso arduo y complejo debido a la gran amplitud de información con la que se trabaja y la diversidad de los datos. Requiere preguntas astutas, búsqueda implacable de respuestas y observación activa, es decir, se trata de hacer obvio lo invisible, de reconocer lo importante a partir de lo insignificante y de vincular hechos al parecer no relacionados lógicamente (Morse, 2003). En síntesis, es un proceso creativo (Strauss y Corbin, 2002).

Para los fines de esta investigación, el análisis cualitativo transcurrió simultáneamente a la obtención de la información y consistió en un procedimiento abierto y flexible, para la clasificación de los datos de acuerdo con unidades básicas de significado (que denominamos categorías) a fin de resumirlos y tabularlos (Bisquerra, 2004).

Consideramos a diversos autores, como, Miles y Huberman, 1984; Wolcott, 1994; Stake, 1999; Strauss y Corbin, 2002; Álvarez – Gayou, 2003; Morse, 2003; Bisquerra, 2004 y Simons, 2011 para efectuar el análisis cualitativo en esta investigación. Se realizaron análisis tanto inductivos como deductivos siguiendo los lineamientos del análisis documental (Bisquerra, 2004; Simons, 2011), el análisis de contenido (Bardin, 2002; Ruiz, 2012) y el análisis categorial (Ruiz, 2002). Por su parte, Miles y Huberman (1984) contemplan tres momentos claves: reducción de los datos, comprensión de los fenómenos y elaboración de conclusiones. Y, Morse (2003) plantea cuatro procesos cognitivos inherentes al análisis de datos: comprender, sintetizar, teorizar y recontextualizar.

A continuación, describiremos el proceso seguido para el análisis cualitativo:

- **Reducción:** consiste en simplificar y agrupar la información del cuestionario, entrevistas, observaciones de aula y grupos focales en función de las preguntas y objetivos de investigación planteados.

- **Análisis:** Se crean categorías temáticas de acuerdo con los objetivos y a las preguntas de investigación. Para ello, nos apoyamos en el marco teórico, entendiendo las concepciones y las prácticas docentes como categorías de investigación. En esta etapa, iniciamos las relaciones entre las categorías (causales o de conjunto-subconjunto) y para ello, nos es útil dibujar gráficas descriptivas (mapas conceptuales, perfiles), gráficas explicativas (diagramas causales) y matrices o cuadros de doble entrada en cuyas celdas se anotan las interacciones y los significados de cada categoría (Bisquerra, 2004). Las categorías han surgido de manera inductiva como deductiva. En esta etapa usamos el programa ATLAS.Ti para reducir, organizar y vincular los datos obtenidos, especialmente, en las observaciones de aula.
- **Interpretativa:** en esta etapa se da estructura a los datos cualitativos y emergen explicaciones sustantivas en los hallazgos de la investigación. Esto nos permite interpretar la información, reflexionar sobre el problema e incorporar las nuevas aristas que han ido emergiendo durante la investigación. Stake (1999) entiende este proceso como “suma categórica”, es decir, alcanzar los significados de los casos a través de la suma de ejemplos hasta que se pueda decir algo sobre ellos como conjunto. Se realiza la triangulación de la información en relación con las preguntas de la investigación (Simons, 2011).
- **Reflexiva:** esta fase se vislumbra en el concepto de “recontextualización” manifestado por Morse (2003), que tiene como objetivo ser capaz de colocar los resultados en el contexto del conocimiento establecido, identificar claramente los hallazgos y generar nuevas contribuciones que permitan el cambio de la práctica educativa. Se reflexiona sobre las posibilidades de transformación del discurso y de la práctica de los y las docentes participantes respecto a la formación de la conciencia geográfica en el aula (Wolcott, 1994).

5.8. Criterios de rigurosidad en la investigación cualitativa

Toda investigación cualitativa ha de estar sujeta a unas pautas de calidad que aseguren la fiabilidad y validez del estudio, especialmente, porque se tratan aspectos de carácter subjetivo.

En nuestra investigación, seguimos unos criterios de rigurosidad investigativa basados en la credibilidad (triangulación), la transferibilidad, la dependencia y la confirmabilidad (Latorre et al., 1996; Bisquerra, 2004; Simons, 2011).

5.8.1. Triangulación

Consiste en contrastar informaciones de diversas fuentes. Stake (1999), Bisquerra (2004) y Simons (2011) coinciden en la idea de la triangulación como un medio para analizar de forma cruzada los datos, las categorías, los conceptos, entre otros que se han obtenido a lo largo de la investigación. La triangulación nos permite una visión más holística del problema que se investiga y sus resultados.

Existen diferentes tipos de triangulaciones: de fuentes, metodológica, interna, temporal, espacial, teórica, de datos, de investigadores o disciplinar. En nuestra investigación hemos optado por una triangulación de técnicas (información obtenida a través del cuestionario, consulta online a didactas, entrevistas, observaciones de aula y grupos focales) y de agentes (profesorado y alumnado). Para ello, la investigación finaliza con un análisis transversal de las conclusiones a las que hemos llegado luego de aplicar e interpretar cada uno de los instrumentos utilizados en la investigación.

A través de la triangulación hemos puesto el foco en reconocer las relaciones existentes entre las concepciones de los y las didactas, el profesorado y el alumnado sobre la conciencia geográfica y su formación en el aula. Las conclusiones aportadas por cada uno de los capítulos de análisis de los instrumentos aplicados, además, nos permitirá reconocer la valoración de la enseñanza de la geografía, los contenidos, las habilidades y las estrategias de aula que plantean los docentes en sus clases de geografía y el impacto que esta enseñanza ejerce en sus estudiantes.

5.8.2. La transferibilidad

Se entiende como la posibilidad de aplicabilidad de los resultados a otros contextos, aunque, esto dependerá de otros investigadores y no necesariamente de la investigadora principal. Sin embargo, en nuestro caso, la definimos como la relevancia de la investigación que radica en que el objetivo ha sido una problemática relevante en la didáctica (Pagès y Santisteban, 2011b), que es de interés para la construcción de una sociedad más crítica y democrática.

Durante la investigación se han considerado como estrategias, la descripción densa y la recogida de abundante información (Latorre et al., 2003). Esto ha permitido realizar descripciones e interpretaciones exhaustivas y minuciosas del contexto de la investigación y de sus aspectos más relevantes.

En consecuencia, la utilidad de la investigación radica en que no solo se persigue la comprensión de las problemáticas, sino que pretende tener algún efecto en las prácticas de aula del profesorado en torno a la formación de una conciencia geográfica crítica.

5.8.3. La dependencia

Se entiende como la fiabilidad de la investigación. Para ello, se ha considerado la diversidad de uso de instrumentos (cuestionario, entrevistas, observaciones de aula y grupos focales) y las validaciones realizadas con expertos antes de su aplicación. También se cuenta con diversidad de participantes (didactas, profesores y profesoras, estudiantes).

5.8.4. La confirmabilidad

Consiste en el ejercicio permanente de reflexión por parte de la investigadora para evitar “sesgos” en las interpretaciones de la investigación (Latorre et al., 2003). En este sentido, hemos adoptado una serie de medidas, como: la revisión y discusión permanente de los resultados junto al director de la tesis, evitar los juicios de valor y contrastar continuamente los resultados obtenidos con otras investigaciones realizadas en el área.

En nuestra investigación compartimos las ideas de Latorre et al. (2003) porque nos interesa captar la realidad desde la perspectiva de los y las participantes, tal como la viven: los significados, explicaciones y razones que formulan, opiniones, juicios y sentimientos.

5.9. Criterios éticos de la investigación

Todo proceso de investigación debe considerar unos criterios éticos que permitan establecer una relación de confianza entre la investigadora y los y las participantes, mediada por el respeto a la dignidad y a la integridad. Según Simons (2011) lo importante es encontrar el debido equilibrio entre el derecho a la privacidad del individuo, y el derecho a saber de las personas.

En nuestra investigación nos situamos desde el modelo democrático propuesto por Simons (2011) que se centra en la interrelación de conceptos claves: la confidencialidad, la negociación y la accesibilidad. La confidencialidad ayuda a garantizar la confianza y las condiciones necesarias para reunir datos válidos por la sinceridad de quienes los ofrecen. La negociación es el medio de poner en conocimiento público los datos de modo que no provoquen daños a las personas. La accesibilidad se refiere a la necesidad de comunicarse con públicos ajenos al caso de forma que puedan entender.

Para el cumplimiento de estos principios, en la investigación consideramos las siguientes acciones:

- Consentimiento informado permanente (Simons, 2011, Stake, 1999, Creswell, 2014) a los y las participantes de la investigación. Se les presentó un documento impreso, donde se explicitaban la finalidad de la investigación, la forma de participación y el tratamiento de los datos exclusivamente para fines de la tesis doctoral.
- Dar voz y control a los y las participantes sobre sus ideas a través de la posibilidad de corregirlas, eliminarlas o ampliarlas. Esto permitió un diálogo colaborativo entre la investigadora y los y las participantes.
- Desde el inicio de la investigación, se garantizó la confidencialidad (Simons, 2011), animando a una participación abierta y sincera. Se les aseguró que ante cualquier información que revelaran que fuera sensible, personal o problemática, y que desearán resguardar, se respetaría su deseo y no se desvelaría la procedencia de esa información.
- Respecto al anonimato se han utilizado seudónimos, tanto de las instituciones como de los y las docentes participantes para proteger sus identidades y su privacidad. Así se resguarda a las personas y se les ofrece un trato justo, posibilitando que se expresen con mayor libertad. Por lo tanto, al publicar los resultados de la investigación, estarán protegidos de cualquier juicio, comentario u acción que los y las trate de relacionar con la información contenida en la investigación.
- En el caso de los grupos focales, que estuvieron integrados por estudiantes de secundaria, se siguió el mismo procedimiento basado en el anonimato, la confidencialidad y la protección de los datos, entregándoles de esta manera un trato similar que al de los adultos. No obstante, al ser menores de edad seguimos el principio “loco parentis” (Simons, 2011), que plantea que la escuela actúa en el lugar de los padres en la toma de algunas responsabilidades permitiendo la participación de sus estudiantes en la investigación.

Es importante explicitar que el rol como investigadora, ejercido durante la investigación fue reflexivo, no participante pero sensible al contexto y al problema de investigación.

Como plantea Simons (2011), quien investiga es el principal instrumento de recogida de datos, es quien observa, entrevista e interactúa con los participantes de la investigación. Esto puede derivar en sesgos e inevitablemente en subjetividades porque nuestra visión del

mundo, nuestras preferencias y valores influirán en cómo actuemos dentro del campo y en el posterior análisis de la información. Para resguardar la investigación, hemos seguido las siguientes constantes durante el proceso de investigación:

- Una permanente reflexividad y conciencia del “yo” (Simons, 2011) que puede aparecer en las diferentes etapas de la investigación. El “yo” educador es el más importante porque me aporta sustancialmente en el trabajo de campo en las aulas para observar aquellos incidentes que alguien que no haya vivido tal experiencia en la escuela es incapaz de entender. Sin embargo, también puede restar cuando observo la realidad desde mi experiencia en el aula y no desde la experiencia de quienes estoy observando.
- Describir las decisiones tomadas, los enfoques, los métodos, los instrumentos y los criterios de validez y éticos adoptados en el proceso de investigación.
- Adoptar la postura de la relatividad (Stake, 1999) y de la subjetividad crítica (Bisquerra, 2004) que me ayuda a comprender que las interpretaciones son subjetivas, están subordinadas a mis subjetividades, mis construcciones prácticas, a los objetivos y al planteamiento de la investigación que he realizado. Esto me lleva a una constante autocrítica sobre los planteamientos teóricos, ideológicos y éticos de mi investigación.

PARTE IV. RESULTADOS FASE DESCRIPTIVA DE LA INVESTIGACIÓN

Los resultados obtenidos en la fase descriptiva de la investigación se centran en la realización de un diagnóstico para acercarse al problema de investigación, para profundizar en la conceptualización de la conciencia geográfica desde la didáctica, el currículo y lo que piensa el profesorado. Para ello, los resultados se organizan en los siguientes capítulos:

- El capítulo 6 presenta la perspectiva curricular a través de la revisión y el análisis documental de diversos currículos de educación secundaria para observar la presencia y/o ausencia y el tratamiento del pensamiento geográfico y la conciencia geográfica.
- El capítulo 7 presenta la perspectiva de un panel de expertos, constituido por diversos didactas del área de ciencias sociales de diversos países, que colaboraron en la definición y caracterización de la conciencia geográfica.
- El capítulo 8 hace referencia a la perspectiva del profesorado, a través de los resultados obtenidos en el cuestionario, que indaga sobre cómo entienden el pensamiento y la conciencia geográfica, el currículo y las posibilidades para trabajar la conciencia geográfica y los contenidos, las habilidades y las estrategias para formar la conciencia geográfica en el aula.

Las conclusiones obtenidas en este apartado nos proporcionan información relevante sobre el papel que otorgan a la conciencia geográfica los currículos de diferentes países, las ideas de los y las didactas que profundizan en la conceptualización de la conciencia geográfica y las concepciones docentes sobre el significado, el tratamiento y las posibilidades para formar una conciencia geográfica con su alumnado.

CAPÍTULO 6. El pensamiento y la conciencia geográfica en diferentes currículos de ciencias sociales de educación secundaria obligatoria

En este capítulo describiremos y analizaremos el tratamiento que se da en los currículos de ciencias sociales de educación secundaria obligatoria [ESO] de cinco países (Chile, Australia, Nueva Zelanda, Canadá y España) al pensamiento y a la conciencia geográfica.

El análisis documental de diferentes currículos de ciencias sociales de ESO se sustenta en las siguientes premisas:

- El currículo es un instrumento de naturaleza política, resultado de un proceso de selección y exclusión, y, en este sentido, una expresión de lucha en el aula hacia las versiones del pasado, del presente y del futuro, de los espacios (locales y globales) que deben ser legitimadas, transmitidas y debatidas en el aula (Giroux, 1998).
- El currículo es un documento eminentemente teórico que, si bien no refleja la realidad de aula, puede influenciar las prácticas educativas al actuar como punto de partida en el diseño didáctico (Gazmuri, 2013). Sin embargo, es el profesorado quien toma las decisiones de su aplicación, en función de su propio marco de referencia, sus necesidades y en base a su propia experiencia (Pagès, 1997).
- El currículo no cambia las prácticas, ya que éstas cambian cuando los y las docentes deciden cambiarlas, pero ayuda a contextualizarlas (Pagès, 1994).

El capítulo se organiza en cuatro apartados:

1. Presencia o ausencia del pensamiento y la conciencia geográfica en diferentes currículos.
2. Criterios de pensamiento geográfico presentes en los currículos de diferentes países desde la mirada teórica de Duquette et al. (2016).
3. Las orientaciones que se dan – o no – en los currículos respecto a la formación de la conciencia geográfica.
4. Síntesis del capítulo.

6.1. Presencia o ausencia del pensamiento y de la conciencia geográfica en diferentes currículos

El pensamiento geográfico se encuentra presente en todos los currículos revisados (Chile, Australia, Nueva Zelanda, Canadá y España), sin embargo, se aborda de manera diferenciada dependiendo de su conceptualización, del lugar que ocupa la geografía como disciplina dentro de las ciencias sociales y de la orientación metodológica-práctica que se espera trasladar al aula (Tabla 12).

Por su parte, la conciencia geográfica se encuentra declarada en las propuestas curriculares de Chile, Nueva Zelanda, Canadá (Quebec) y España (Cataluña), pero su tratamiento en los objetivos de aprendizaje es mínimo o de carácter implícito. El currículo de Quebec (Canadá) es el único que dedica un apartado en el área de geografía a la construcción de una conciencia ciudadana global, considerando una serie de indicadores que entregan orientaciones para su desarrollo en las clases. Y el currículo de Australia no declara ni conceptualiza explícitamente el abordaje de una conciencia geográfica.

6.1.1. El pensamiento geográfico en diferentes currículos

El pensamiento según su conceptualización se expresa tanto desde una perspectiva espacial como geográfica en el discurso curricular, porque da énfasis al desarrollo de habilidades espaciales, pero también se orienta a la comprensión de las relaciones sociales y naturales y a la resolución de problemas geográficos complejos. Sin embargo, no todos los currículos desarrollan propuestas de contenidos u objetivos de aprendizaje que puedan orientar hacia una enseñanza de la geografía para razonar sobre el mundo, actuar y transformarlo.

El tratamiento del pensamiento geográfico se aborda con mayor profundidad en aquellos currículos donde la geografía es una materia independiente dentro del plan de estudios, como en el caso de Australia, Nueva Zelanda y Quebec. En cambio, en aquellos currículos donde la geografía es parte de la asignatura de ciencias sociales, el pensamiento geográfico es minimizado y se aborda con vaguedad en la propuesta de contenidos y habilidades, dando prioridad al desarrollo del pensamiento histórico, como es el caso de los currículos de Chile y Cataluña.

Por su parte, de acuerdo con su orientación metodológica-práctica observamos que aquellos currículos que se basan en contenidos (Chile) le es mucho más complejo articular una propuesta de desarrollo del pensamiento geográfico porque intenta abarcar durante la ESO una gran cantidad de contenidos, específicamente, desde los albores de la humanidad hasta los desafíos del mundo actual (orden cronológico). En cambio, los currículos que se basan

en conceptos claves (Australia, Nueva Zelanda) permiten desarrollar el pensamiento geográfico a partir de problemas geográficos relevantes, donde los conceptos sean una guía para abordar las preguntas y los contenidos que emergen de estos problemas. Y en aquellos currículos basados en competencias (Quebec y Cataluña) el pensamiento geográfico se desarrolla a partir de las competencias y los contenidos claves, que actúan como ejes claves para resolver problemas.

Tabla 12

Conceptualización pensamiento geográfico en los currículos de Chile, Australia, Nueva Zelanda, Quebec (Canadá) y Cataluña (España)

Currículos Ciencias Sociales (ESO)	Conceptualización	Lugar de la Geografía en el currículo	Orientación metodológica – práctica
Chile	“una forma de razonamiento particular, que amplía el ámbito de la experiencia y aporta a los y las estudiantes una visión integral del mundo que los rodea. El pensamiento geográfico supone comprender el espacio como una relación dinámica entre sociedad y medio natural” (Mineduc, 2015, p. 177).	La geografía es parte de la asignatura de historia, geografía y ciencias sociales que cuenta con 4 horas semanales en el aula.	Currículo basado en “Objetivos de aprendizaje” (habilidades, actitudes y conocimientos). Organizadores temáticos: contenidos. Lógica temporal clásica, eurocéntrica. Lógica espacial: de más próximo a lo más remoto.
Australia	La capacidad de pensar geográficamente, utilizando conceptos geográficos: entornos, perspectivas, procesos, patrones, interacción, cambio y sostenibilidad. (Australian Curriculum, 2016)	En la educación secundaria (Years 7-10) la geografía es una materia independiente en el currículo australiano.	Currículo basado en conceptos claves. Se organiza en torno a dos aspectos: - El conocimiento geográfico y su comprensión. - La investigación geográfica y las habilidades.
Nueva Zelanda	Se entiende como el conocimiento geográfico que adquieren los estudiantes a medida que abordan los conceptos claves (entornos, perspectivas, procesos, patrones, interacción, cambio y sostenibilidad) de diferentes maneras (Ministry of Education, 2013).	En educación secundaria, niveles 6-8, la geografía es un área independiente en el currículo.	Los objetivos de logro geográfico del plan de estudios de Nueva Zelanda se basan en conocimientos conceptuales. Un concepto es una idea, pensamiento o comprensión general.

Canadá (Quebec)	Desarrollar habilidades de razonamiento geográfico. Para describir o explicar los problemas territoriales, los estudiantes se involucran en un proceso de razonamiento que les permite comprender, en un nivel adecuado, las acciones humanas sobre territorios en constante cambio (Ministère de l'Éducation, 2004).	La estructura curricular se basa en 5 áreas temáticas y 19 áreas específicas, entre las que se encuentra la geografía, que cuenta con un plan basado en tres competencias: entender la organización de un territorio, interpretar un problema territorial y construir una conciencia de ciudadanía global.	Currículo basado en la potenciación del aprendizaje por competencias.
España (Cataluña)	Hace referencia al conocimiento de la geografía que permite al alumnado comprender y analizar la relación entre las sociedades humanas y el medio, y de localizar e interpretar los fenómenos que se producen como resultado de esta interacción (Departament d'Ensenyament, 2015a).	Durante la ESO (12 a 16 años del estudiante), la geografía e historia es parte de la materia común obligatoria de ciencias sociales.	Currículo basado en la potenciación del aprendizaje por competencias.

Fuente: Elaboración propia

A continuación, hemos agrupado los currículos desde su orientación metodológica-práctica para profundizar en el análisis del pensamiento geográfico.

6.1.1.1. Currículos basados en contenidos: el caso de Chile

En Chile el pensamiento geográfico es una de las líneas que estructuran las bases curriculares de educación secundaria, que explicita las siguientes ideas para su desarrollo:

- a) Una visión integral del mundo
- b) Una visión desde lo más próximo hasta lo más remoto
- c) Una relación dinámica entre sociedad y medio natural
- d) Desarrollo de una conciencia del impacto que la acción humana tiene en el entorno
- e) La multicausalidad de los fenómenos espaciales
- f) La utilización de herramientas geográficas para representar, caracterizar e identificar diferentes patrones y distribuciones en el espacio geográfico

Estas ideas se acercan a la concepción más espacial del pensamiento, porque no se clarifica la importancia de trabajar las categorías analíticas del espacio (territorio, lugar, paisaje, región, medio ambiente y geosistema), se basa en una idea de geografía concéntrica que se contrapone a las realidades multiescalares y dinámicas actuales, y se centra en el desarrollo de habilidades de representación, localización y relaciones espaciales, donde no se considera al individuo como un actor que se moviliza y toma decisiones.

En este abordaje poco consistente del pensamiento geográfico en el currículo chileno incide también el lugar “auxiliar” que ocupa la geografía como disciplina dentro del plan de estudios, porque durante los cuatro años de la ESO sólo 3 de cada 23 o 25 objetivos de aprendizaje por nivel son explícitamente de carácter geográfico, es decir, sólo cerca de un 10% en cada nivel. Sumado a lo anterior, es un currículo basado en contenidos, principalmente históricos, que no logra articular una mirada de conjunto de las ciencias sociales, porque presenta la mirada geográfica de forma implícita u orientada a su uso como recurso didáctico (mapas, gráficos), más que como forma de razonamiento.

6.1.1.2. Currículos basados en conceptos claves: el caso de Australia y Nueva Zelanda

En los currículos de Australia y Nueva Zelanda, el pensamiento geográfico está ligado al pensar geográficamente, situándose en conceptos claves del área de geografía que permitirán a los y las estudiantes abordar diferentes contenidos y analizar los fenómenos del mundo que les rodea. Sus estructuras curriculares se acercan a las propuestas teóricas planteadas por Jackson (2006) y Duquette et al. (2016).

El currículo australiano se organiza en dos ejes:

- Conocimiento geográfico y su comprensión
- Investigación geográfica y sus habilidades

El conocimiento geográfico y su comprensión se entienden como un marco explicativo de conceptos, temas y preguntas que se desarrollan año tras año, basados en seis conceptos: entornos, perspectivas, procesos, patrones, interacción, cambio y sostenibilidad. Estos conceptos pueden orientar una pregunta, guiar una investigación, organizar información, sugerir una explicación o ayudar en la toma de decisiones.

La investigación geográfica y sus habilidades tienen descripciones comunes para el ciclo escolar. Se trata de un grupo de habilidades que siguen las etapas de una investigación y que son aplicables en diversos contextos y escalas:

- Observación, cuestionamiento y planificación
- Recopilación, registro, evaluación y representación
- Interpretación del análisis y conclusiones
- Comunicación
- Reflexión y respuesta (acción)

En el caso del currículo de Nueva Zelanda, la organización curricular se basa en conocimientos conceptuales claves: entornos, perspectivas, procesos, patrones, interacción, cambio y sostenibilidad. Estos conceptos se pueden complementar con conceptos maoríes. El currículo plantea que, desde una base conceptual, aplicable en diferentes contextos, permitirá a los y las estudiantes:

La exploración de relaciones y conexiones entre personas y entornos naturales y culturas (...) proporcionan un marco de referencia para interpretar y representar información sobre el mundo (...) permite a los estudiantes participar como ciudadanos críticos, activos, informados y responsables (Ministry of Education, 2013, p. 4).

Para el currículo neozelandés la comprensión conceptual se complementa con el desarrollo de las siguientes habilidades: interpretación de recursos geográficos, construcción de recursos geográficos, de comunicación, sociales y de trabajo de campo.

Tanto los conceptos como las habilidades que se espera que los y las estudiantes internalicen y desarrollen se evidencian en la orientación metodológica-práctica del currículo neozelandés orientada a examinar problemas actuales relevantes y considerar la participación, la toma de decisiones y la acción social de las personas en su relación con su entorno.

Ambos currículos comparten:

- a) La importancia que le asignan a la geografía como materia independiente en el plan de estudios de la ESO y como disciplina, entendiendo que:
 - Ofrece oportunidades para que los estudiantes investiguen, analicen y expliquen (...) permitiendo a los estudiantes cuestionar por qué el mundo es de la forma que es, y reflexionar sobre sus relaciones y responsabilidades para ese mundo (Australian Curriculum, 2016, p. 10).
 - Permite investigar problemas geográficos contemporáneos, reales y relevantes y considerar posibles soluciones (...) pensar espacialmente (...) participar en acciones responsables e informadas en relación con temas geográficos que les afectan (Ministry of Education, 2013, p. 3).
- b) El énfasis en el uso social de la disciplina geográfica que insta a desarrollar habilidades que les permita a los alumnos mirar crítica y reflexivamente su realidad y tomar decisiones.

- c) La relevancia de abordar en el plan de estudios las historias y culturas aborígenes. En el caso de Australia se realiza a través de los objetivos transversales en las diferencias asignaturas. En Nueva Zelanda, se declara explícitamente en el currículo de geografía, donde se incorpora el biculturismo como las interacciones, las relaciones y el intercambio de entendimientos, prácticas y creencias entre dos culturas que conviven en Nueva Zelanda, éstas son la cultura maorí y la pakeha. Con ello, el currículo se enfoca en conectar el aprendizaje a la vida de los estudiantes mediante el uso de contenido relevante para su cultura y experiencia.

6.1.1.3. Currículos basados en competencias: el caso de Quebec y Cataluña.

Los currículos de Quebec (Canadá) y Cataluña (España) corresponden a planes de estudios autonómicos para la ESO. El pensamiento geográfico se conceptualiza a partir del razonamiento en el caso de Quebec, y del conocimiento en el caso de Cataluña.

Para el currículo quebequense centrarse en el razonamiento implica que los y las estudiantes:

Se involucren en un proceso que les permite comprender, en un nivel adecuado, las acciones humanas sobre territorios en constante cambio (...) pueden observar la singularidad y la diferenciación de los territorios y la comparación de fenómenos geográficos en diferentes escalas de análisis (Ministère de l'Éducation, 2004, p. 259).

En el currículo catalán, las orientaciones que favorecen el desarrollo del pensamiento geográfico a partir del conocimiento se centran en:

- a) Entender las razones que configuran el territorio y los paisajes permite considerar alternativas y, por tanto, otorga la posibilidad de actuar para construir espacios que favorezcan la justicia social, el equilibrio medioambiental y la ciudadanía global.
- b) La aplicación de procedimientos de análisis geográfico.
- c) Establecer relaciones causales entre diversas variables que explican la complejidad de los fenómenos sociales en el espacio.
- d) Proponer hipótesis explicativas.
- e) Comunicar resultados de una búsqueda sencilla utilizando las técnicas de representación del espacio y el vocabulario geográfico.

En ambos currículos, independiente a que la base de análisis sea el razonamiento o el conocimiento, su orientación conceptual sobre el pensamiento geográfico se dirige al análisis, la comprensión y la acción. Se centran en aspectos significativos como: la comprensión del espacio y su complejidad, las relaciones causales, los problemas geográficos relevantes, la

multiescalaridad, la posibilidad de construir alternativas, las singularidades y diferencias de las sociedades que habitan los territorios.

En Quebec, la geografía es un área independiente dentro de las ciencias sociales, en cambio en Cataluña la geografía se imparte como una de las 4 dimensiones a desarrollar dentro del plan común de ciencias sociales. El lugar que ocupa la disciplina dentro del plan de estudios puede incidir principalmente en el grado de profundización que alcance el desarrollo del pensamiento geográfico, pero no es determinante.

Una mirada conjunta de las ciencias sociales puede permitir a los y las estudiantes contar con un marco explicativo de la realidad – diversa, desigual y compleja –, que favorece un aprendizaje significativo y relevante de las relaciones y vínculos entre diversas disciplinas sociales que proporcionan luz para entender el mundo y contribuir a su mejora de manera responsable y crítica.

En palabras del Departament d'Ensenyament:

L'ensenyament de les ciències socials no ha de renunciar a un enfocament interdisciplinari que integri manifestacions diverses de les societats humanes, ubicades en l'espai i en el temps (2015b, p. 7).

En la tabla 13 se presenta la estructura curricular en el caso de Quebec y Cataluña. Ambos currículos desarrollan sus programas a partir de competencias asociadas a la disciplina geográfica. Estas se activan de manera diferenciada, ya sea, a partir de habilidades en el currículo quebequense y de contenidos claves en el currículo catalán, pero comparten la finalidad última de aprendizaje referida al planteamiento de problemas relevantes, significativos, la búsqueda de soluciones, la argumentación y la confrontación de ideas, la reflexión, entre otras.

Tabla 13

Estructura curricular en Quebec y Cataluña

Currículos	Quebec	Cataluña (dimensión geográfica)
Competencias	Competencia 1: Entender la organización de un territorio Competencia 2: Interpretar un problema territorial Competencia 3: Construir su conciencia de ciudadanía global	Competencia 5: Explicar las interrelaciones entre los elementos del espacio geográfico, para gestionar las actividades humanas en el territorio con criterios de sostenibilidad. Competencia 6: Aplicar los procedimientos del análisis geográfico a partir de la búsqueda y el análisis de diversas fuentes, para interpretar el espacio y tomar decisiones. Competencia 7: Analizar diferentes modelos de organización política, económica y territorial, y las desigualdades que generan, para valorar como afectan la vida de las personas y sus propuestas de acción.
Se desarrollan a partir de:	Habilidades	Contenidos claves (25 temas).
Foco de aprendizaje:	El programa se basa en el estudio de tipos de territorio (urbano, nativo, agrícola, regional y protegido) y sus problemas. Se proponen 10 temas.	Planteamiento de situaciones significativas para el alumno, con relevancia desde la perspectiva de los problemas sociales y han de estar vinculados con la disciplina.

Fuente: Ministère de l'Éducation, 2004; Departament d'Ensenyament, 2015b.

Finalmente, en ambos currículos se plantea que el desarrollo de competencias facilita la transferencia de aprendizajes a otros contextos. Por tanto, como se expresa en el currículo catalán:

No es tracta de reproduir uns continguts, sinó que ha d'usar els coneixements per entendre el món que l'envolta i que el que ha après li possibilita seguir aprenent (Departament d'Ensenyament, 2015b, p.8).

6.1.2. La conciencia geográfica en diferentes currículos

La conceptualización de la conciencia geográfica en los currículos analizados se aborda de diferentes maneras. En el currículo chileno, la conciencia geográfica es entendida como:

La comprensión del impacto que la acción humana tiene en el entorno y cómo este, a su vez, condiciona el quehacer humano. Se desarrolla a partir de un enfoque sistémico del espacio que permita comprender la multicausalidad de los fenómenos espaciales (Ministerio de Educación, 2015, p. 177).

El currículo chileno hace énfasis en la conciencia como un proceso cognitivo donde la toma de conciencia se relaciona con las acciones que realiza el ser humano en su entorno. Si bien se declara el desarrollo de una conciencia geográfica no se dan orientaciones explícitas para su desarrollo en la propuesta de objetivos, conocimientos y habilidades.

En Australia, la conciencia geográfica no aparece explicitada en el discurso curricular, pero sí encontramos elementos como la experiencia espacial, la toma de decisiones, la actuación responsable y la construcción de un discurso geográfico argumentativo que se aproximan a la conceptualización teórica de la conciencia geográfica. El currículo plantea entre sus objetivos:

Desarrollar un sentido de curiosidad y respeto por los lugares, las personas, las culturas y los entornos de todo el mundo (...) un profundo conocimiento geográfico de su propia localidad (...) como ciudadanos informados, responsables y activos que pueden contribuir al desarrollo de una sociedad ambiental y un mundo económicamente sostenible y socialmente justo (Australian Curriculum, 2016, p. 10).

En Nueva Zelanda se plantea que el estudio de la geografía permite desarrollar a los y las estudiantes:

Una conciencia de las conexiones entre personas y lugares que les permitirá participar en acciones informadas y responsables en relación con los problemas geográficos que les afectan. (Ministry of Education, 2013, p. 3).

El currículo neozelandés anima el desarrollo de la conciencia porque ayudará a los y las estudiantes a reconocer las responsabilidades que tienen en relación con otras personas, el medio ambiente y la sostenibilidad a largo plazo del planeta (Ministry of Education, 2013). Para ello, explica que es indispensable que el tipo de conciencia que se desarrolle sea de carácter crítica. Y, propone para su desarrollo las siguientes acciones pedagógicas:

- a) Investigar problemas geográficos contemporáneos y considerar posibles soluciones.
- b) Explorar las diversas perspectivas de diferentes grupos de personas.
- c) Investigar cuestiones importantes de relevancia para Nueva Zelanda y el mundo en general.

En Quebec la conciencia geográfica se reconoce en la competencia de conciencia de ciudadanía global porque en su desarrollo considera conocimientos geográficos orientados a observar la complementariedad, la interrelación y las desigualdades en los territorios. Invita a los estudiantes a desarrollar un sentido de responsabilidad personal y social, a evaluar y tomar decisiones y proyectarlas hacia el futuro (Ministère de l'Éducation, 2004).

Para el currículo quebequense, la activación de una conciencia de ciudadanía global se desarrolla gradualmente e involucra las siguientes ideas:

- a) La esperanza de la construcción de un mundo mejor, basada en la gestión responsable de los recursos para las futuras generaciones (perspectiva del desarrollo sostenible).
- b) El interés en los problemas globales, en las acciones y decisiones adoptadas por diferentes actores (individuos, grupos, empresas o estados).
- c) El reconocimiento de acciones humanas económicamente equitativas, socialmente justas y culturalmente apropiadas a las sociedades que ocupan los territorios.

En este currículum, el desarrollo de la conciencia implica que los y las estudiantes se comprendan en la sociedad, tanto en el tiempo como en el espacio. Su fin último es que los y las estudiantes aprendan a ser ciudadanos del mundo con la capacidad de actuar adecuadamente en situaciones de complejidad.

Por su parte, en el currículum catalán se entiende que las competencias del ámbito social han de facilitar el desarrollo de la conciencia ciudadana del alumnado. Y, esta conciencia agrupa tanto una conciencia histórica como una conciencia de territorialidad.

En el currículum se expresa que una conciencia de territorialidad:

Es adquirida desde la identidad territorial y cultural que permite entender las actuales relaciones entre lo global y lo local, emitir juicios y tomar decisiones sobre el impacto territorial y ambiental que afectan simultáneamente las realidades más cercanas y las más distantes (Departament d'Ensenyament, 2015a, p. 19).

Para el currículum catalán, el desarrollo de una conciencia de territorialidad es imprescindible para que en el futuro el alumnado pueda intervenir en su vida laboral, social y política, tomar decisiones en relación con la defensa del patrimonio cultural y natural y el uso sostenible del medio (Departament d'Ensenyament, 2015a). Para ello, propone fomentar las siguientes acciones:

- a) Desarrollar la capacidad de análisis y razonamiento para buscar, seleccionar y utilizar la información de manera sistemática y crítica.
- b) Desarrollar la capacidad de empatía para comprender la diversidad existente en el mundo.
- c) El estudio de las diversas realidades sociales del presente y del pasado para conducir al alumnado a construir su propia visión del mundo.
- d) Estimular a los y las estudiantes a reconocer su lugar entre los demás y construir el sentimiento de pertenencia y su identidad social, política y cultural.

6.2. Criterios de pensamiento geográfico presentes en los currículos de Chile, Australia, Nueva Zelanda, Quebec y Cataluña

En este apartado realizaremos un breve análisis de los criterios de pensamiento geográfico desde la mirada teórica de Duquette et al. (2016) presentes en los currículos de Chile, Australia, Nueva Zelanda, Quebec y Cataluña porque consideramos relevante examinar cómo los currículos tratan el pensamiento geográfico, ya que, de este tratamiento dependerán las directrices que se dan –o no- para el desarrollo de una conciencia geográfica acorde a los desafíos de la ciudadanía en el mundo actual.

Los criterios propuestos por Duquette et al. (2016) son: importancia espacial, constantes y tendencias, interrelaciones, perspectiva geográfica, fuentes e interpretación y juicio geográfico.

En los currículos revisados los criterios de pensamiento geográfico se encuentran presentes con mayor o menor profundidad dependiendo especialmente de sus orientaciones metodológicas – prácticas. La mayor diferencia se produce entre un currículo centrado en contenidos (Chile) y aquellos currículos orientados al planteamiento de problemas geográficos relevantes, ya sea, a partir de conceptos claves (Australia, Nueva Zelanda) o de competencias (Quebec, Cataluña).

6.2.1. Chile

El currículo chileno aborda los contenidos de manera lineal y continúa (desde la hominización hasta nuestros días) y un 90% de los objetivos son de carácter histórico, lo que nos lleva a deducir que prioriza una mirada disciplinar más que interdisciplinar dejando en evidencia la ausencia del criterio de importancia espacial e incidiendo directamente en la relevancia y profundidad del resto de los criterios de pensamiento geográfico (Anexo 2A).

De los seis criterios de pensamiento geográfico, las interrelaciones es el criterio al que se da mayor énfasis en el currículo y que se manifiesta, por ejemplo, en el 7º nivel de ESO en el organizador temático “ser humano y medio” orientado a “comprender cómo las sociedades modifican su entorno natural para habitarlo, y cómo, al mismo tiempo, el medio afecta a la población” (Ministerio de Educación, 2015, p.180).

Este organizador temático se sustenta en tres objetivos, donde se observa la presencia de otros criterios de pensamiento geográfico:

- Reconocer los procesos de adaptación y transformación que se derivan de la relación entre el ser humano y el medio a través del estudio del asentamiento de las sociedades humanas [**criterio: constantes y tendencias**].
- Evaluar efectos negativos y positivos [**criterio: juicio geográfico**].
- Investigar sobre problemáticas medioambientales [**criterio: fuentes e interpretación**].

6.2.2. Australia

El currículo australiano selecciona conceptos geográficos claves, preguntas relevantes para tratar problemas geográficos y medioambientales significativos tanto para el alumnado como para la sociedad, apuesta por la comprensión y la investigación (Anexo 2B).

La importancia espacial se refleja en la selección de 8 temáticas significativas en la realidad actual que pueden contextualizarse en diversas escalas temporales y espaciales: el agua en el mundo, lugar y habitabilidad, accidentes geográficos y paisajes, naciones cambiantes, biomas y seguridad alimentaria, geografías de interconexiones, cambio y gestión ambiental y geografías del bienestar humano. En cada una de estas temáticas es posible reconocer y articular el resto de los criterios del pensamiento geográfico.

Por ejemplo, en nivel 9 de estudios de ESO se presenta la unidad “geografías de las interconexiones” evidenciando los criterios de pensamiento geográfico en:

a) Descripción de la unidad

Se centra en investigar cómo las personas, a través de sus elecciones y acciones, están conectadas con lugares en todo el mundo en una amplia variedad de formas, y cómo estas conexiones ayudan a crear y cambiar lugares y sus entornos [**criterio de interrelaciones, perspectiva geográfica**]. Esta unidad examina las interconexiones entre personas y lugares a través de los productos que las personas compran y los efectos de su producción en los lugares que los fabrican [**criterio de interrelaciones**]. Los estudiantes examinan las formas en que el transporte y las tecnologías de la información y la comunicación han hecho posible que se brinde una gama cada vez mayor de servicios a nivel internacional y que las personas en áreas rurales aisladas se conecten a la información, los servicios y las personas en otros lugares. Estos aspectos distintivos de la interconexión se investigan mediante estudios extraídos de Australia y de todo el mundo [**fuentes e interpretación**].

b) Preguntas claves

¿Cuáles son las causas y consecuencias del cambio en lugares y entornos y cómo se puede gestionar este cambio? [**criterio de constantes y tendencias**].

¿Cuáles son las implicaciones futuras de los cambios en los lugares y entornos? [**criterio de constantes y tendencias**].

¿Por qué son importantes las interconexiones e interdependencias para el futuro de los lugares y los entornos? [**criterio de juicio geográfico**].

c) Habilidades de investigación

Recopilar, registrar, evaluar y representar

Evaluar las fuentes por su confiabilidad, sesgo y utilidad y seleccionar, recopilar, registrar y organizar información geográfica relevante. Datos e información, utilizando protocolos éticos, a partir de una variedad de fuentes secundarias [**criterio fuentes e interpretación**].

Reflexionando y respondiendo

Reflexionar y evaluar los resultados de una investigación para proponer acciones individuales y colectivas en respuesta a un desafío geográfico contemporáneo, teniendo en cuenta consideraciones ambientales, económicas, políticas y sociales; y explicar los resultados previstos y las consecuencias de su propuesta [**criterio de juicio geográfico**].

6.2.3. Nueva Zelanda

El currículo de geografía de Nueva Zelanda fundamenta sus objetivos de logro (Anexo 2C) en siete conceptos claves (entornos, perspectivas, procesos, patrones, interacción, cambio y sostenibilidad). La comprensión de estos conceptos se va desarrollando de forma progresiva a medida que los y las estudiantes entienden sus significados, aplicaciones, relaciones e interacciones.

Para el desarrollo de los objetivos de logro explicitados en el currículo, se proponen algunos indicadores (capacidades que se esperan observar en el nivel de estudios) y posibles contextos para el aprendizaje (ejemplos de temáticas a desarrollar), que permiten orientar el aprendizaje de los y las estudiantes. El currículo neozelandés es flexible y permite a los y las maestras construir sus propios programas de enseñanza, seleccionar indicadores y contextos en respuesta a la situación local, la relevancia de la comunidad y los intereses y necesidades de los estudiantes.

Debido a la flexibilidad que otorga el currículo neozelandés es complejo evidenciar la presencia o ausencia de los criterios de pensamiento geográfico porque dependerá, en gran medida, de las decisiones del profesorado. Sin embargo, podemos rescatar que es un currículo donde la importancia espacial está dada por los siguientes lineamientos que expresa:

Construir y ampliar las experiencias personales de entornos naturales y culturales, explorar contextos contemporáneos reales y relevantes, realizar investigaciones de campo en diferentes lugares fuera del aula (...) (Ministry of Education, 2013, p. 3).

Sumado a lo anterior, en el currículo de Nueva Zelanda, la importancia espacial también se sustenta en el biculturismo para la comprensión de los entornos naturales y culturales desde la conexión de sus estudiantes con su cotidianidad y raíces culturales.

En el siguiente ejemplo, hemos seleccionado un objetivo de logro y su propuesta para desarrollar en el aula, donde es posible reflejar los criterios de pensamiento geográfico.

Nivel 6 ESO

Objetivo 6.2. Comprender cómo las personas interactúan con entornos naturales y culturales y que la interacción tiene consecuencias.

- Contexto de aprendizaje: Agua
- Pregunta clave:
 - ¿Cómo interactúan las personas con ambientes naturales y culturales cuando usan agua para riego? [**criterio interrelaciones**]
 - ¿Cuáles son las consecuencias de ese uso? [**criterio juicio geográfico**]
- Problema sugerido: Minería en un parque nacional. [**criterio importancia espacial**]

Incorporar las perspectivas maoríes de taonga (tesoro, propiedad:preciado y protegido como posesiones sagradas de la tribu. El término tiene un significado espiritual profundo. Taonga puede ser cosas que no se pueden ver ni tocar, e incluyen, por ejemplo, el idioma, waahi tapu , vías fluviales, caladeros y montañas) y kaitiakitanga (el ejercicio de la tutela por parte del tangata whenua de un área de acuerdo con tikanga maorí en relación con los recursos naturales y físicos; e incluye la ética de la administración). [**criterio constantes y tendencias, interrelaciones, perspectiva geográfica, fuentes e interpretación**].

- Otros contextos:

¿Cómo responde la gente a un evento natural extremo? [**criterio interrelaciones**]

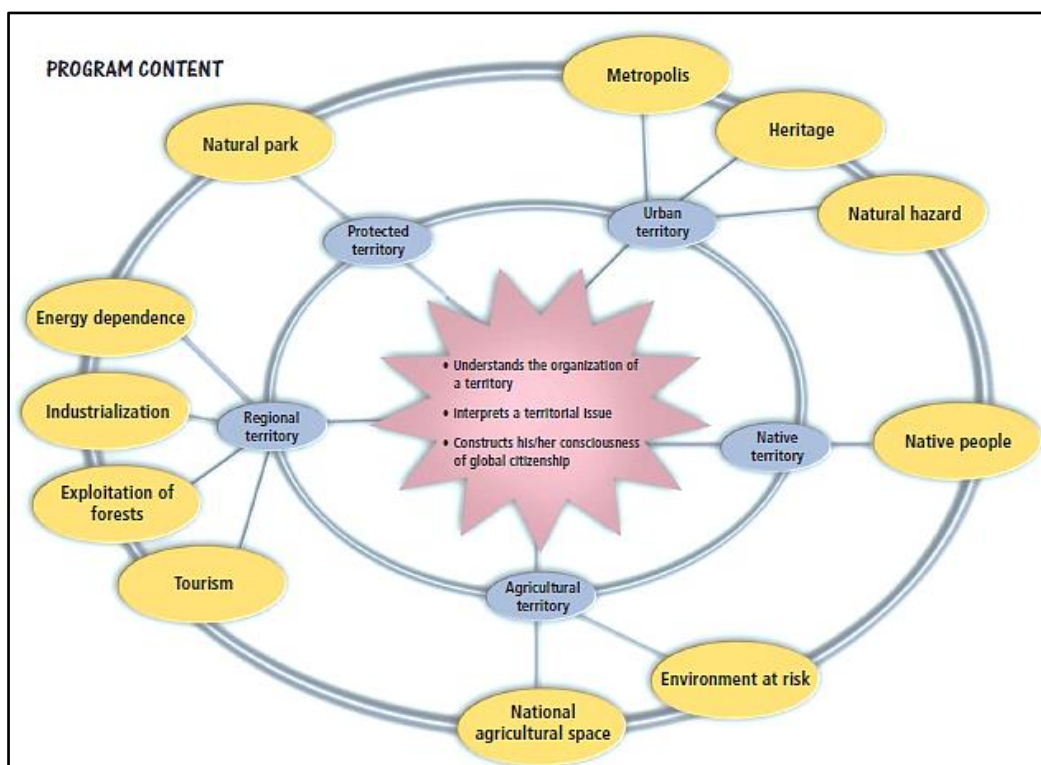
Describe y proporcione las razones de los flujos de tráfico en las cercanías de un centro comercial [**criterio interrelaciones**].

6.2.4. Quebec

El currículo de geografía en Quebec (Anexo 2D) se compone de competencias, territorios y temas geográficos (Figura 2). El desarrollo de las competencias se basa en el estudio de tipos de territorios que brindan a los y las estudiantes la oportunidad de familiarizarse con diferentes partes del mundo y tratar problemas relevantes para la sociedad.

Figura 2

Programa de contenidos del currículo de geografía de Quebec



Fuente: Ministère de l'Éducation, 2004, p. 274.

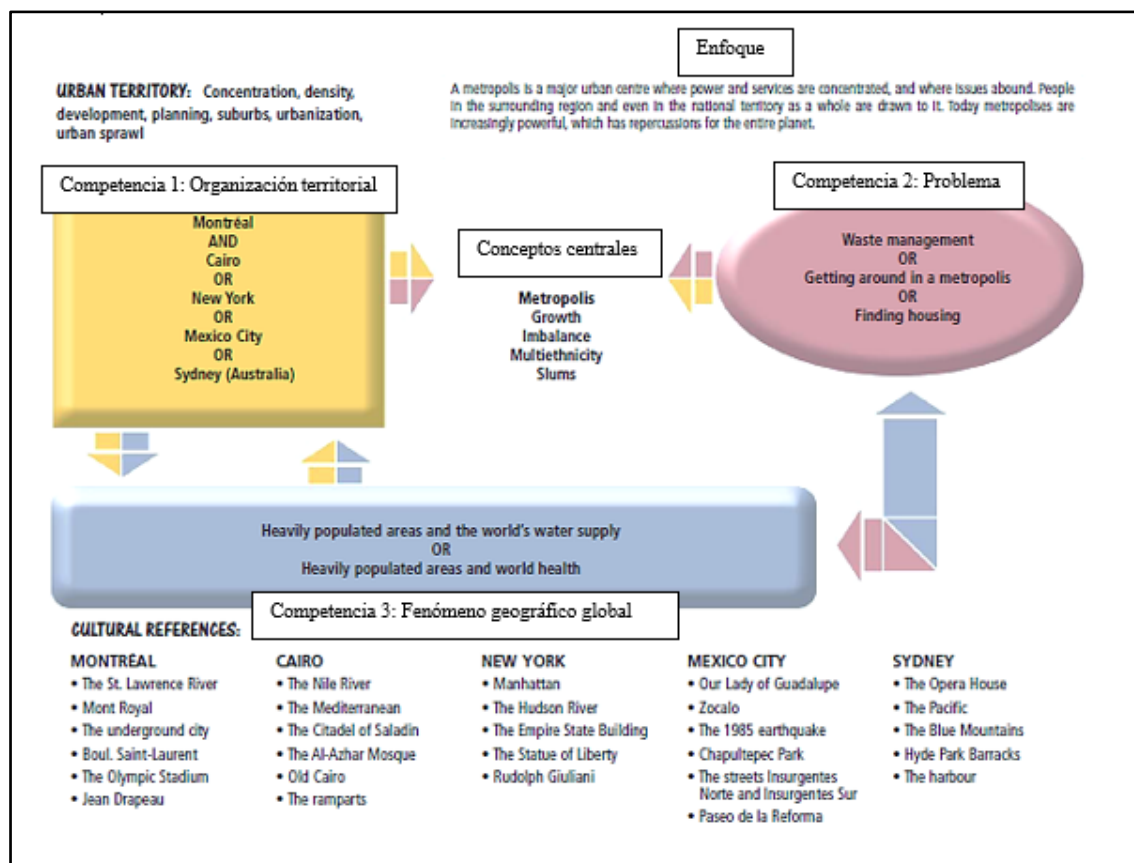
Los criterios de pensamiento geográfico son posible de evidenciar en las propuestas de trabajo de cada uno de los territorios y sus problemas. La importancia espacial está reflejada en las cuatro categorías de problemas que plantea:

- a) Problemas ambientales (ej, desarrollo energético sostenible).
- b) Problemas de calidad de vida (ej, la situación de la vivienda en un entorno urbano).
- c) Problemas de desarrollo (ej, desarrollo del turismo en áreas protegidas).
- d) Cuestiones de identidad (ej, territorios compartidos por diferentes grupos étnicos).

A continuación, presentaremos un ejemplo del programa de geografía de Quebec (Figura 3) donde es posible visualizar la presencia de los criterios de pensamiento geográfico:

Figura 3

Conexiones entre las competencias específicas, el territorio urbano y sus problemas



Fuente: Ministère de l'Éducation, 2004, p. 276.

La importancia espacial se expresa, por ejemplo, en los conceptos a tratar en un territorio urbano: concentración, densidad, desarrollo, planificación, suburbios, urbanización, la expansión urbana. También en la posibilidad de tratarlos en diferentes escalas espaciales y desde diferentes perspectivas (competencia 2 – competencia 3).

En el enfoque para la comprensión del territorio urbano y sus problemas se identifican los criterios de importancia espacial, interrelaciones y perspectiva geográfica:

Una metrópoli es un importante centro urbano donde se concentran el poder y los servicios, y donde abundan los problemas [**importancia espacial**]. Las personas de la región circundante e incluso del territorio nacional en su conjunto se sienten atraídas por él [**interrelaciones**]. Hoy las metrópolis son cada vez más poderosas, lo que repercute en todo el planeta [**perspectiva geográfica**] (Ministère de l'Éducation, 2004, p. 276.).

En la competencia 3 se plantea profundizar respecto a las “zonas densamente pobladas y suministro de agua mundial o zonas densamente pobladas y salud mundial”, que permite

visualizar la presencia de criterios como: constantes y tendencias y juicio geográfico. Su grado de profundización dependerá de que las preguntas que plantee el o la profesora se orienten a la actuación de los diferentes actores para valorar sus puntos de vista o a las consecuencias del suministro de agua en diferentes lugares del mundo, y la reflexión sobre posibles alternativas.

Respecto a las fuentes y su interpretación, el programa de geografía propone diferentes estrategias para el planteamiento y resolución de problemas asociados a los territorios, como: la formulación de preguntas, la elaboración de un plan de investigación, la recopilación, el procesamiento y la organización de la información (haciendo énfasis en la necesidad de distinguir hechos de opiniones, documentos relevantes, comparar la información, etc).

6.2.5. Cataluña

El currículo catalán (Anexo 2Ea – Anexo 2Eb) se basa en competencias (enfoque interdisciplinar) que se desarrollan cuando se promueve la presentación de contextos de aprendizaje que fomenten el análisis de situaciones y problemas relevantes tanto a nivel global como local (Departament d'Ensenyament, 2015a).

El programa presenta a los y las profesoras las competencias del ámbito geográfico, con sus gradaciones respectivas, los contenidos claves de cada competencia, las orientaciones metodológicas para la aplicación en el aula y las orientaciones para la evaluación de cada competencia.

La importancia espacial se ve reflejada en dos aspectos del currículo catalán:

1. Las ideas que orientan el aprendizaje de los estudiantes desde la dimensión geográfica: visión sistémica, multiescalaridad, interculturalidad, sostenibilidad y justicia social (Departament d'Ensenyament, 2015b).
2. El tratamiento de contenidos claves: migraciones, globalización e intercambio desigual, desarrollo humano sostenible, la defensa y preservación del patrimonio, las actividades económicas y su impacto medioambiental, entre otros.

A partir de la competencia 5, “explicar las interrelaciones entre los elementos del espacio geográfico, para gestionar las actividades humanas en el territorio con criterios de sostenibilidad”, se identifican los criterios de pensamiento geográfico que están presentes.

Competencia 5

- Explicación

Para desarrollar esta competencia los alumnos deben saber describir y explicar que los elementos del espacio geográfico, naturales o humanos, están interrelacionados, de forma que cualquier modificación incide en el conjunto y puede tener un alcance a la vez local y global [**criterio constantes y tendencias, interrelaciones**]. La diversidad de paisajes del mundo es la expresión visible de estos elementos y sus interrelaciones, y evidencian las diversas formas de vida y la manera en que cada sociedad se ha relacionado a lo largo de la historia con el medio [**criterio constantes y tendencias, interrelaciones, perspectiva geográfica**].

También deben poder explicar que las actividades humanas se reflejan en una determinada configuración espacial y que en mayor o menor grado conllevan algún tipo de impacto en el medio, positivo o negativo (juicio geográfico). De este modo podrán comprender que algunos problemas medioambientales han alcanzado un carácter global que puede afectar el equilibrio planetario. Por lo tanto, la necesidad de adoptar estrategias de desarrollo sostenible se ha convertido en una necesidad urgente de nuestra sociedad [**criterio perspectiva geográfica**].

- Gradación del nivel de asimilación de la competencia:

5.1. Explicar las relaciones entre los diversos elementos del espacio geográfico e identificar el impacto de las actividades humanas sobre el territorio, para discriminar entre las que son sostenibles y las que no [**criterio interrelaciones, juicio geográfico**].

5.2. Explicar las actividades humanas que configuran el espacio geográfico y los impactos que provocan, para plantear alternativas sostenibles [**criterio perspectiva geográfica, juicio geográfico**].

5.3. Analizar situaciones y problemas territoriales y medioambientales en el que intervienen diversas variables y hacer propuestas con criterios de sostenibilidad [**criterio importancia espacial, juicio geográfico, perspectiva geográfica, fuentes e interpretación**].

- Orientaciones metodológicas:

Presentar contextos didácticos que promuevan el análisis de situaciones y problemas medioambientales en un territorio basándose en casos reales procedentes de las noticias o recrear estos casos a partir de simulaciones. También es recomendable utilizar situaciones reales y conocidas por el alumnado (barrio, localidad, comarca). [**criterio perspectiva geográfica, juicio geográfico, fuentes e interpretación**].

- Ejemplo:

La construcción de un centro comercial puede ocurrir en cualquier lugar y evidencia los diferentes intereses que los agentes sociales tienen (habitantes del territorio, empresas, asociaciones y entidades ciudadanas, partidos políticos, etc.) [**criterio constantes y tendencias, interrelaciones, perspectiva geográfica, fuentes e interpretación**] y las consecuencias positivas y negativas que generan sobre la calidad de vida de la población, el desarrollo económico y el medio ambiente [**criterio juicio geográfico**].

6.3. Las orientaciones que se dan – o no – en los currículos respecto al desarrollo de la conciencia geográfica.

Desde la perspectiva teórica se entiende la conciencia geográfica como la expresión máxima del pensamiento geográfico. Por tanto, aquellos currículos que en sus propuestas de objetivos, contenidos y orientaciones metodológicas desarrollan en mayor profundidad el pensamiento geográfico, también generan más posibilidades para la formación de la conciencia geográfica, es el caso, de los currículos orientados al desarrollo de problemas geográficos relevantes (Australia, Nueva Zelanda, Quebec y Cataluña).

En el caso del currículo chileno es más difícil encontrar orientaciones para el desarrollo de la conciencia geográfica, porque es un programa que busca dar cobertura a una amplia cantidad de contenidos (principalmente históricos) y se orienta más al desarrollo de habilidades espaciales que a la comprensión de los fenómenos geográficos desde una perspectiva significativa, comprometida y responsable para el alumnado.

A continuación, presentaremos ejemplos de objetivos, orientaciones metodológicas o actividades propuestas en los diferentes currículos donde es posible encontrar orientaciones para el desarrollo de la conciencia geográfica en el aula, aunque en el discurso curricular no sea explicitado. También es importante considerar que un objetivo o una actividad por sí misma es insuficiente, porque el desarrollo de una conciencia geográfica responde a un proceso gradual y progresivo.

En el currículo chileno encontramos dos objetivos de aprendizaje (OA) en los niveles 7mo. y 8vo. año de ESO, que invitan al profesorado a centrarse en problemáticas medioambientales y la consideración de diferentes escalas de análisis.

- a) **OA 23_ 7° Básico:** 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.
- b) **OA 22_ 8° Básico:** 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.

El desarrollo de una conciencia geográfica no se asegura por el solo hecho de la presencia de este tipo de objetivos en el currículo, porque no sabemos cómo será el tratamiento que le dará el o la docente en el aula. Sin embargo, estos objetivos animan a trabajar problemas geográficos actuales, a reflexionar, a situarse en una escala local y con ello, quizás, hacer sentir al estudiante como actor en su espacio geográfico, y estas son pequeñas luces de un trabajo que de manera progresiva puede incidir en el desarrollo de una conciencia geográfica.

En el caso del currículo australiano se proponen unidades temáticas basadas en diferentes problemas geográficos que afectan la vida de las personas. Se fomentan las preguntas y actividades orientadas a la reflexión, la acción, el compromiso y la responsabilidad social. Y se invita al alumnado a situarse en diferentes escalas espaciales y temporales.

Ejemplo, en el nivel 7 de ESO, se trabaja el tema “el agua en el mundo”. Esta unidad examina los múltiples usos del agua, las formas en que se percibe y valora, sus diferentes formas como recurso, las formas en que conecta lugares a medida que se mueve a través del medio ambiente, su disponibilidad variable en el tiempo y en el espacio, y su escasez (Australian Curriculum, 2016).

Se sugieren las siguientes preguntas:

- a) ¿Qué efecto tiene la distribución desigual de recursos y servicios en la vida de las personas?
- b) ¿Qué enfoques se pueden utilizar para mejorar la disponibilidad de recursos y el acceso a los servicios?

Se entrega la siguiente ruta de aprendizaje, según los dos aspectos claves en que se sustenta el currículo de geografía: conocimiento y comprensión geográfica e investigación y habilidades geográficas.

- Conocimiento y comprensión geográfica: Valor económico, cultural, espiritual y estético del agua para las personas, incluidos los pueblos aborígenes e isleños del Estrecho de Torres y los pueblos de Asia.
- Investigación y habilidades geográficas: Desarrollar preguntas geográficamente significativas (...) Planificar una investigación (...) Reflexionar sobre su aprendizaje para proponer acciones individuales y colectivas en respuesta a un desafío geográfico contemporáneo.
- Actividad sugerida: Explorar los múltiples significados (bienestar, material, cultural y espiritual) asociados con ríos, vías fluviales, pozos de agua, mares, lagos, baños y manantiales para los pueblos aborígenes e isleños del Estrecho de Torres.

En el ejemplo descrito del currículo australiano observamos una secuencia didáctica (preguntas, conocimiento geográfico, habilidades y actividades), que entrega a los y las docentes orientaciones para un aprendizaje significativo con sus estudiantes, a partir de lo que representan ciertos lugares para las personas, sus acciones y las consecuencias de esas acciones. Si bien no se explicita como una ruta para la formación de la conciencia geográfica, es una secuencia didáctica que aporta sustancialmente en su desarrollo.

En el currículo de Nueva Zelanda no se explicita en su propuesta de objetivos de logro orientaciones para el desarrollo de la conciencia geográfica. Sin embargo, observamos algunos elementos que abren posibilidades, a medida que los y las estudiantes van alcanzando los niveles de progresos esperados en cada nivel.

Por ejemplo, se incentiva la responsabilidad hacia otras personas y lugares, el análisis de los valores y las perspectivas de las personas, las habilidades de pensamiento crítico, la reflexión permanente y la investigación de problemas geográficos contemporáneos. Todos estos elementos se conjugan en la idea de que él o la estudiante se sienta un actor, participe y constructor de su espacio geográfico, de las acciones que ejerce sobre él y de las implicaciones que ello conlleva en su vida cotidiana.

Una ruta de aprendizaje para la formación de la conciencia geográfica la encontramos en el objetivo de logro 8.2. “comprender cómo los diversos valores y percepciones de las personas influyen en las decisiones y respuestas ambientales, sociales y económicas que toman” (Ministry of Education, 2013, p. 24) propuesto en el currículo neozelandés.

Se plantean los siguientes indicadores y sus posibles elaboraciones de contexto:

- Indicadores: Analiza cómo las percepciones de las personas influyen en su uso de los entornos e identifica las consecuencias de esto para su uso de los entornos / Explica los valores y las percepciones de las personas en relación con temas o problemas ambientales, sociales y económicos / Explica cómo los valores y las percepciones de las personas influyen en los procesos de toma de decisiones y las respuestas / Compara y contrasta las diferentes formas en que las personas pueden buscar activamente tomar decisiones sobre el medio ambiente y gestionarlo.
- Posibles elaboraciones de contexto: Consumo energético y su sostenibilidad / Investiga un problema ambiental local / Analizar cómo los diferentes puntos de vista del desarrollo turístico determinan los proyectos futuros / Analice cómo las perspectivas de manaakitanga (hospitalidad, especialmente mostrada a los visitantes) y kaitiakitanga ("cuidar" el medio ambiente; uso sostenible, gestión y control de los recursos naturales y físicos que se llevan a cabo en beneficio mutuo de las personas y los recursos) influyen en el desarrollo del turismo en un entorno de Nueva Zelanda.

En el ejemplo descrito del currículo neozelandés para el objetivo de logro 8.2 del nivel 8 de ESO observamos que las posibilidades para el desarrollo de la conciencia geográfica se encuentran en dos niveles: las orientaciones conceptuales y las acciones pedagógicas.

En cuanto a las orientaciones conceptuales es un objetivo que busca que los estudiantes comprendan los valores y las perspectivas respecto a algún problema geográfico relevante que se les plantee. En este sentido, los valores se entienden como aquellas creencias profundamente arraigadas sobre lo que es importante para cada persona. Y las perspectivas son aquellos lentes que usamos a nivel personal o colectivo para mirar una determinada realidad. Por tanto, comprender diferentes perspectivas les da a los estudiantes la capacidad de criticar y desafiar estas formas de entender el mundo que se dan por sentadas, y con ello, generar cambios a nivel reflexivo y de acción territorial.

Respecto a las acciones pedagógicas parte del planteamiento de problemas geográficos relevantes, actuales y, en lo posible, locales. Además, incentiva la mirada bicultural para el tratamiento de éstos. Y, por tanto, fomenta el debate, la controversia, la reflexión, la toma de posición y las alternativas de acción para la solución del problema planteado.

En el caso de Quebec, el currículo plantea la construcción de una conciencia de ciudadanía global como una de sus competencias base en el área de geografía, lo que se entiende como la posibilidad explícita para el desarrollo de una conciencia geográfica, porque interesa que el alumnado se reconozca como ciudadano/a del mundo, un ciudadano/a con las herramientas para reconocer un fenómeno geográfico global, examinar el impacto de las acciones sobre el futuro en el territorio y evaluar soluciones a los problemas globales.

En la construcción de una conciencia de ciudadanía global se conjugan los siguientes indicadores que permitirían su desarrollo con los estudiantes de ESO:

- Observa que un fenómeno geográfico determinado ocurre en muchos territorios.
- Reconoce casos de desigualdad y beneficio mutuo entre territorios.
- Reconoce las redes y movimientos que surgen entre territorios.
- Asocia las acciones humanas con formas de organización social.
- Muestra que las acciones realizadas por los seres humanos en un territorio tienen repercusiones en otros territorios.
- Identifica las implicancias de las acciones humanas en el planeta desde la perspectiva de la gestión responsable y el desarrollo sostenible.
- Reconoce posibles soluciones.
- Examina las acciones humanas en términos de futuro.

- Evalúa soluciones a problemas globales.
- Adopta una posición que toma en cuenta la efectividad de las distintas soluciones propuestas.
- Defiende y argumenta su postura frente al problema y sus posibles implicancias.

En el currículo quebequense observamos que las orientaciones para el desarrollo de una conciencia geográfica se encuentran fuertemente ligadas a las acciones de las personas, a la coherencia de sus acciones con sus valores, la construcción del futuro en términos sostenibles y el diálogo y las acciones concertadas para resolver problemas.

Para ello, se proponen una serie de temas basados en diferentes tipos de territorios (urbanos, agrícolas, nativos, protegidos, regionales) como, por ejemplo, el nivel de desarrollo de un territorio y las consecuencias de un desastre natural, el turismo de masas y su impacto en los lugares más frecuentados del mundo, las prácticas agrícolas actuales y el suministro adecuado y equitativo de alimentos, entre otros. La orientación curricular apunta a que cada tema se investigue en diferentes espacios territoriales, para demostrar que un fenómeno geográfico ocurre en muchos lugares diferentes del mundo y que sus causas, consecuencias son similares o diferentes dependiendo de las decisiones y acciones de los/as actores involucrados.

De esta manera, de forma progresiva y gradual, el alumnado irá adquiriendo mayor conciencia de su accionar en el territorio y comprendiéndose como un sujeto activo de su realidad geográfica.

En el currículo catalán no hay orientaciones explícitas en las competencias de la dimensión geográfica ni en los contenidos claves para el desarrollo de la conciencia geográfica. Sin embargo, observamos algunos elementos que favorecen el desarrollo de una conciencia geográfica, como las ideas claves que orientan el aprendizaje de la geografía: visión sistémica, multiescalaridad, interculturalidad, sostenibilidad y justicia social.

Estas ideas claves permitirán al alumnado desenvolverse como ciudadanos y ciudadanas que se apropian de los espacios donde se desarrolla su vida cotidiana, comprenderse en una dialéctica entre lo local y lo global, reflexionar sobre la convivencia y comunicación entre culturas, adoptar actitudes personales de responsabilidad frente a los problemas medioambientales, económicos y sociales y, finalmente, aportar alternativas o soluciones que contribuyan a la resolución de problemas y a la mejora de la calidad de vida de las personas. Y, por tanto, a medida que el alumnado vaya internalizando estas ideas, irá desarrollando una conciencia geográfica basada en el uso racional del espacio, donde lo construya y habite junto a los demás y pueda organizarlo y administrarlo de forma sostenible para garantizar su futuro.

El desarrollo de la conciencia geográfica estará mediado por los escenarios didácticos que diseñe el profesorado para la adquisición progresiva de las ideas claves mencionadas anteriormente. En el currículo se sugiere que las acciones pedagógicas se orienten al planteamiento de problemas o situaciones de la actualidad de alcance global, pero que tienen repercusiones en la vida cotidiana de los y las ciudadanas, por ejemplo, conflictos bélicos, catástrofes naturales y humanitarias, eventos deportivos, culturales y de ocio, etc.

A modo de ejemplo, la competencia siete del currículo catalán propone “analizar diferentes modelos de organización política, económica y territorial, y las desigualdades que generan, para valorar cómo afectan a la vida de las personas y hacer propuestas de actuación”, así nos entrega orientaciones (sin ser explícitas) para el desarrollo de la conciencia geográfica.

En su explicación, se destacan las siguientes ideas:

- Se basa en los conocimientos de organización política y económica del país, de la Unión Europea, de otros países y de organizaciones internacionales.
- Se espera que el alumnado mediante el conocimiento y los procedimientos de análisis geográfico descubra las desigualdades sociales y económicas existentes en diferentes escalas y explique sus causas y consecuencias, y en cierta medida, proponga alternativas de solución.
- El desarrollo de esta competencia debe permitir a los alumnos desarrollar un pensamiento crítico y creativo que identifique a quién beneficia y a quién perjudica una determinada decisión, y que promueva una participación activa en la vida política y una actitud de compromiso para paliar estas desigualdades en las situaciones más cotidianas, y así defender el derecho de todas las personas a unas condiciones de vida dignas.
- A nivel metodológico, las orientaciones que entrega el currículo catalán es plantear contextos didácticos donde se vaya de los fenómenos globales a los locales, por ejemplo, a partir de investigaciones sobre problemas actuales donde se consulten y contrasten diversas fuentes para que pueda construir su propia interpretación.
- El fin último del desarrollo de esta competencia es que:

Permita a los alumnos analizar por qué el mundo es como es y puedan pensar si podría ser de otra manera, haciendo propuestas realistas a partir de las acciones cotidianas que están al alcance de los ciudadanos: comprar productos de proximidad, consumir productos que no hayan sido elaborados por empresas que explotan la mano de obra, hacer un uso racional de los recursos naturales en el ámbito doméstico (el agua, la luz o la calefacción), participar en proyectos solidarios del entorno del barrio o de la localidad, entre otros (Departament d’Ensenyament, 2015b).

En síntesis, el desarrollo de la competencia siete del currículo catalán aporta al desarrollo de la conciencia geográfica porque se basa en promover una actuación reflexiva y responsable frente a problemas geográficos actuales, anima al alumnado a participar a través de propuestas realistas para contribuir en la mejora de su mundo y de un futuro sostenible y les invita a valorar, discriminar y contrastar diferentes fuentes de información para construir una explicación argumentada.

6.4. Síntesis del capítulo

Las aportaciones de los diferentes currículos de geografía y/o ciencias sociales de ESO analizados (Chile, Australia, Nueva Zelanda, Quebec y Cataluña) a la conceptualización y el tratamiento de la conciencia geográfica se expresan en:

1. La presencia del pensamiento geográfico y sus orientaciones.

El pensamiento geográfico está presente en todos los currículos analizados, pero se aborda de manera diferenciada. En Chile se orienta más al desarrollo de las habilidades espaciales y, por tanto, la presencia y la profundidad con que se tratan sus criterios (importancia espacial, constantes y tendencias, interrelaciones, perspectiva geográfica, fuentes e interpretación y juicio geográfico) es menor. A ello, se suma que es un currículo centrado en contenidos y que cerca del 90% de sus objetivos son de carácter histórico.

En el caso de Australia, Nueva Zelanda, Quebec y Cataluña a pesar de que los dos primeros se centran en conceptos claves y los dos últimos en competencias, comparten sus orientaciones hacia la comprensión de las relaciones sociales y naturales y la resolución de problemas geográficos. En los cuatro currículos es posible reconocer la presencia de los criterios de pensamiento geográfico en sus propuestas de objetivos, habilidades y actividades. Su fin último es generar un marco interpretativo desde la perspectiva geográfica que el alumnado después podrá aplicar en otras situaciones, problemas y realidades.

El abordaje del pensamiento geográfico en los diferentes currículos incide en las orientaciones que se dan – o no- para el desarrollo de una conciencia geográfica, porque aquellos currículos donde se tratan con mayor profundidad los criterios de pensamiento geográfico también son los currículos que entregan mayores posibilidades para el desarrollo de la conciencia geográfica en el aula.

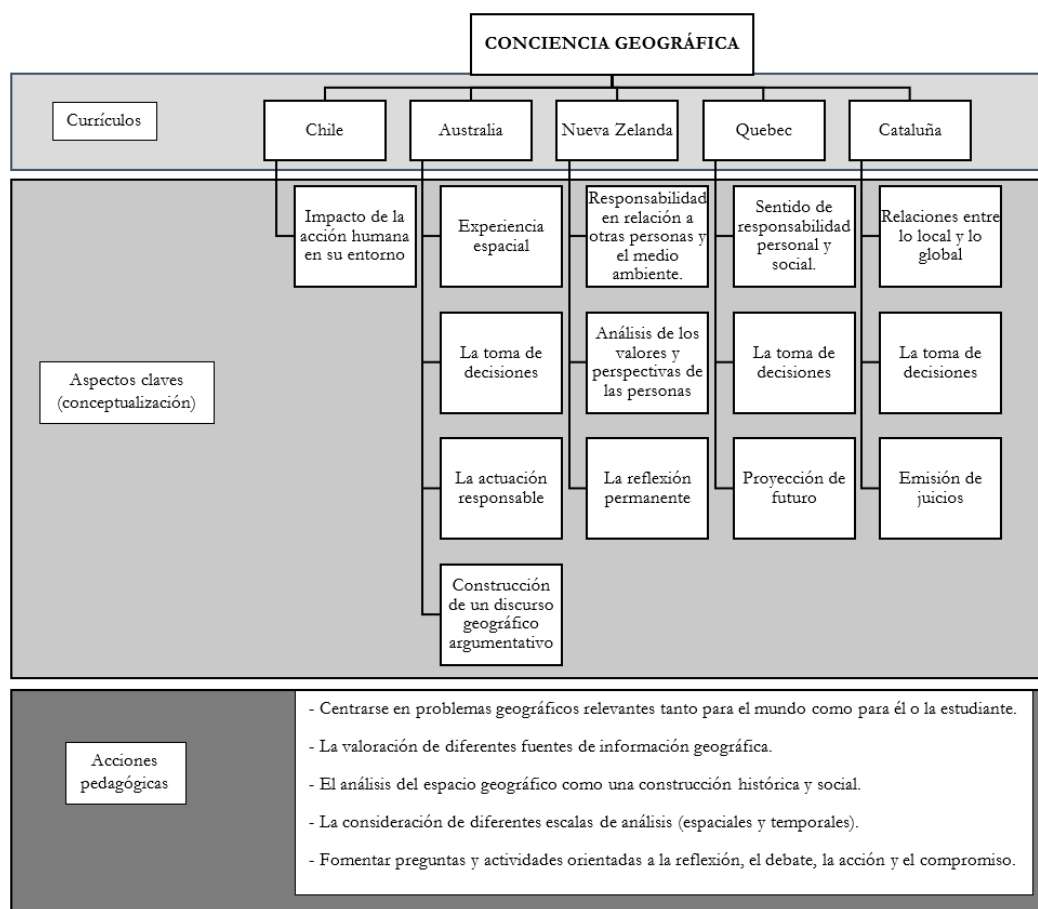
2. La conceptualización y las orientaciones (explícitas e implícitas) para el desarrollo de la conciencia geográfica en el alumnado.

En la figura 4 se presenta una síntesis de las aportaciones de los diferentes currículos para la conceptualización y el desarrollo de la conciencia geográfica. Sobre los aspectos claves en su conceptualización se observan algunos puntos comunes como: la toma de decisiones, el sentido de responsabilidad y el impacto de la actuación de los actores y actrices en su espacio geográfico.

A nivel de acciones pedagógicas, los currículos coinciden en que el desarrollo de una conciencia geográfica en el alumnado responde a un proceso gradual y progresivo que se activa cuando se establecen contextos didácticos que se centran en problemas geográficos, en diversas fuentes geográficas, en diferentes escalas de análisis (espaciales y temporales) y que pongan a los y las jóvenes en situaciones de conflicto cognitivo, donde puedan preguntar, debatir, reflexionar y argumentar para llegar a la toma de decisiones y acciones responsables y comprometidas en su espacio geográfico.

Figura 4

Aportes en los currículos para la conceptualización y desarrollo de la conciencia geográfica



Fuente: Elaboración propia

CAPÍTULO 7. Construcción conceptual de la conciencia geográfica según los y las Didactas de Ciencias Sociales

En este capítulo presentaremos los resultados obtenidos en la entrevista online (Anexo 3A – Anexo 3B) realizada a doce didactas de la geografía, reconocidos internacionalmente (Paloma, Andoni, Fabián, Francisco, Xosé, Viviana, Helena, Emilia, Peter, Nicole, Lana y Catherine).

El objetivo de este capítulo se centra en profundizar en la conceptualización de la conciencia geográfica y sus características a partir de las voces de aquellos y aquellas didactas que en sus líneas de investigación se dedican a la didáctica y a la enseñanza de la geografía.

El capítulo se divide en cuatro apartados:

1. Conceptualización de la conciencia geográfica.
2. Elementos que operan para el desarrollo de una conciencia geográfica.
3. Acciones pedagógicas para activar la conciencia geográfica en el aula.
4. Síntesis del capítulo.

7.1. Conceptualización de la conciencia geográfica

La conciencia geográfica para los y las didactas participantes en la entrevista es un concepto poco estudiado en el área de la didáctica de las ciencias sociales. Por lo tanto, sus discursos se sitúan desde diferentes perspectivas (cognitivas, sociológicas, geográficas y educativas), para acercarse a una definición que a nivel didáctico pueda resolver tantas cuestiones teóricas como prácticas en la enseñanza de la geografía.

En primer lugar, la conceptualización de la conciencia geográfica se sustenta en reconocer la existencia de dos perspectivas diferentes: la conciencia espacial y la conciencia geográfica, del mismo modo que sucede en el caso del pensamiento espacial y el pensamiento geográfico. Tanto Paloma como Andoni hacen énfasis en este punto trascendental, entendiendo la conciencia espacial como:

“la comprensión de que yo soy un ser espacial, de que mi vida está espacializada y de que las acciones que tomo tienen tanto, causas como consecuencias espaciales, tanto para mí, como para otras personas y el espacio físico del que somos parte” (Paloma).

“una conciencia situacional o locacional” (Andoni).

Para ambos didactas, la conciencia espacial se vincula estrechamente al pensamiento espacial, es decir, al desarrollo de habilidades espaciales. Y, consideran que la conciencia espacial de un individuo no depende de la instrucción geográfica. Por ejemplo, Paloma expresa que *“en tribus primitivas o en los pueblos originarios de América contaban con un alto nivel de conciencia espacial, sin haberse sometido a una enseñanza de la geografía”*.

Sin embargo, la conciencia geográfica requiere de una enseñanza de la geografía que estimule su desarrollo porque, en palabras de Andoni, es *“una conciencia que opera sobre las relaciones humanas, de naturaleza y de ambiente – sociedad, sobre las estructuras de esas relaciones y sobre su evolución temporal y espacial”*. En este sentido, Helena explica que *“a disciplina de geografia na escola precisa considerar que o aluno tem uma consciência a respeito das coisas do mundo e através da geografia ele vai construir a consciência geográfica para fazer a leitura do mundo, na medida em o professor disponibiliza as condições para que se efetivem as aprendizagens”*.

Los y las didactas rescatan tres ideas esenciales, transversales y entrelazadas entre sí, para conceptualizar la conciencia geográfica: i) la conciencia geográfica es el resultado del desarrollo del pensamiento geográfico; ii) es una forma particular de comprender el mundo en clave geográfica; iii) se interpreta como una construcción social que emana de la idea del espacio socialmente construido.

Paloma, Helena, Lana y Peter promueven la estrecha relación entre el pensamiento geográfico y la conciencia geográfica, explicando que:

“La conciencia geográfica “es el producto de un pensamiento altamente desarrollado”, agregando que la entiende como “una metahabilidad que permite el entendimiento de que la sociedad puede ser estudiada, analizada y comprendida desde una perspectiva geográfica” (Paloma).

“consciência geográfica tem a ver com o pensamento geográfico pois através dele se constrói uma consciência a respeito das coisas do mundo. E esse pensamento envolve a espacialidade dos fenômenos e a própria espacialidade dos sujeitos” (Helena).

“o desenvolvimento desse pensamento gera uma consciência geográfica, ou seja: uma consciência de que as coisas, os objetos, os fenômenos os quais nos relacionamos no cotidiano, direta ou indiretamente, têm uma espacialidade” (Lana).

“I make a case for the centrality of the following concepts in students’ geographical awareness: space and place; scale and connection; proximity and distance; and relational thinking”. (Peter).

Desde las palabras de Helena, rescatamos la idea de que la conciencia geográfica se construye a partir de una relación dialéctica entre el pensamiento geográfico, que es producido por la ciencia y el pensamiento que es singular en cada persona, pero que se construye en lo social. Como explica Helena *“na tensão entre o que conhece e o que vai aprendendo ao viver no mundo comum”*. En el discurso de Helena también encontramos entrelazada la idea de una conciencia construida que tiene lugar desde la perspectiva espacial de los fenómenos. Explica:

“é um produto social onde tem inferência os conhecimentos do cotidiano, os aprendizados pelas leituras, a interpretação do que é observado no espaço e os processos de abstração que são realizados a partir do modo com que o sujeito interpreta o que vê”.

Por su parte, Andoni explica que tener conciencia geográfica significa que *“somos sujetos relacionales en un espacio que está de alguna forma co-construido, heredado en términos históricos y del cual nosotros somos operadores hoy día en menor o mayor grado”*. Y suma la perspectiva crítica, exponiendo que tener conciencia geográfica también significa ser críticos de estas relaciones socioambientales, socio- culturales y socio-territoriales. Siguiendo esta línea, Catherine, entiende la conciencia geográfica a partir de una comprensión crítica de la relación entre territorio y sociedad. Explica que:

“Desarrollar la conciencia geográfica de alguien significa desarrollar el aprecio de cómo el territorio circundante influye en la vida cotidiana. Por ejemplo, un estudiante desarrollará una conciencia geográfica cuando cuestione la arquitectura de su hogar según el clima”.

En el caso de Viviana y Fabián, comparten la idea de entender la conciencia geográfica como una forma de observar, comprender, analizar, interpretar y explicar problemas y conflictos sociales que se materializan en los territorios en diferentes escalas temporales y espaciales.

Expresan:

“la conciencia geográfica es la capacidad del ser humano de “darse cuenta” conscientemente del espacio geográfico que lo rodea, con la finalidad de observarlo, disfrutarlo, comprenderlo e interpretarlo” (Fabián).

“un estudiante tendrá conciencia geográfica si puede ver, analizar, comprender y explicar las problemáticas y conflictos sociales que se materializan en los territorios tanto en la escala local como en las otras escalas, regionales, nacionales e incluso globales. El desafío didáctico es encontrar aquellas situaciones y casos más potentes para cumplir con dicha finalidad” (Viviana).

La idea de situar la conciencia geográfica desde la perspectiva del espacio socialmente construido toma fuerza, explícita o implícitamente, en todos los aportes de los y las didactas al intentar explicar cómo entienden el concepto. Al respecto, Xosé entiende por conciencia geográfica *“la representación que se hace del espacio geográfico (el territorio) desde las emociones y sentimientos del espacio vivido y desde las relaciones sociales que aparecen en la cotidianidad, que supone el espacio percibido”*.

Para finalizar, en la entrevista no se pregunta directamente a los y las didactas sobre las finalidades de la formación de la conciencia geográfica en las clases de geografía, pero en sus respuestas surge un discurso compartido, que nos parece relevante hacer presente.

Este discurso se materializa en las palabras de Fabián y Viviana que expresan que:

“La geodidáctica debe propiciar el desarrollo de esta conciencia geográfica, por cuanto ello permitirá formar ciudadanos geográficamente informados y conscientes de la fragilidad del espacio y del territorio” (Fabián).

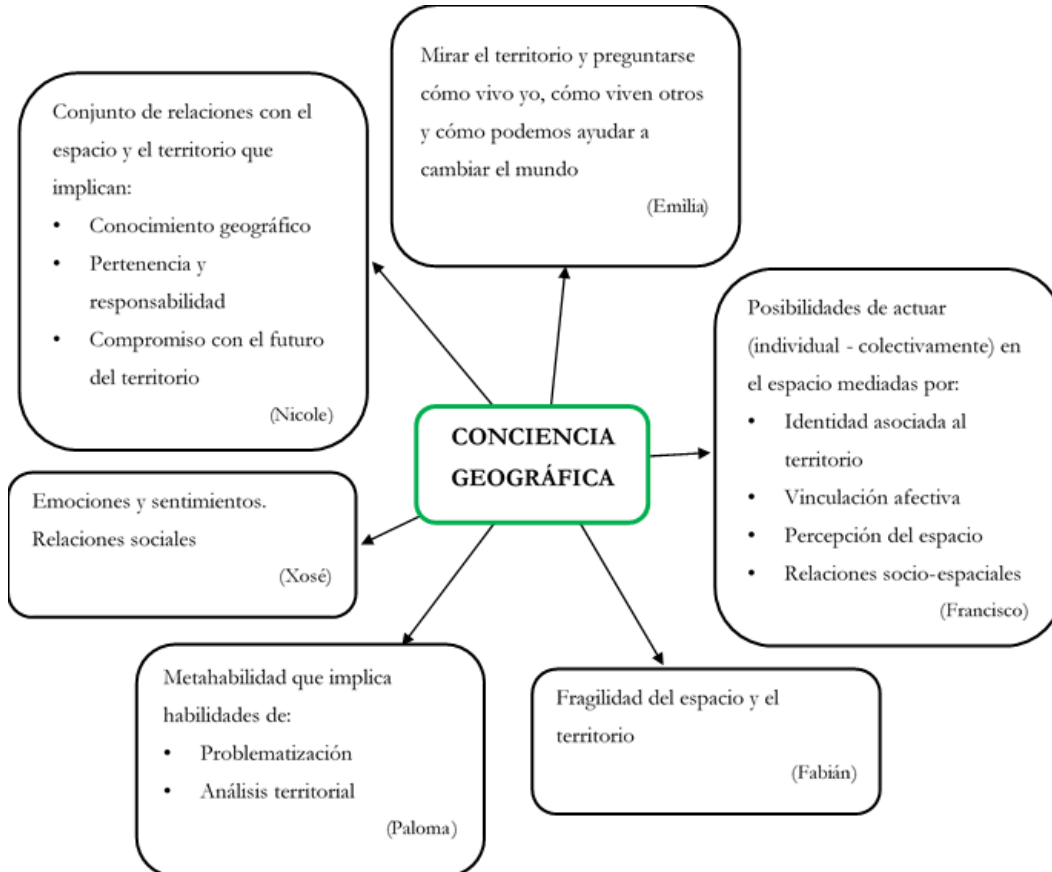
El desarrollo de la conciencia geográfica debe estar ligado a *“la elaboración de propuestas educativas que estén pensadas para formar ciudadanos críticos, democráticos, solidarios e interesados en conocer, explicar y transformar las injustas realidades que se viven en el mundo actual”* (Viviana).

7.2. Elementos que operan para el desarrollo de una conciencia geográfica

Desde las aportaciones de los y las didactas se han recogido elementos significativos que operan para el desarrollo de una conciencia geográfica (Figura 5).

Figura 5

Elementos que operan para el desarrollo de una conciencia geográfica



Fuente: Elaboración propia

Estos elementos se han agrupado en tres ámbitos para su análisis e interpretación:

a) La necesidad de partir de problemas geográficos, ambientales y sociales concretos

Paloma, Helena y Viviana comparten la idea de que la conciencia geográfica implica habilidades de problematización geográfica y análisis territorial. Paloma explica que este tipo de conciencia se desarrolla al formular problemas geográficos y evaluar cuando un problema socialmente relevante puede ser estudiado desde la geografía. Para Viviana las propuestas de enseñanza que busquen activar la conciencia geográfica *“deberían estar organizadas en torno a problemáticas, situaciones y casos del mundo actual”*. Y, en el caso de Helena, sus ideas se centran en cuatro dimensiones: qué, por qué, para quién, cómo. Con estas dimensiones es posible ampliar y profundizar la conciencia geográfica en torno a dos cuestiones fundamentales:

a) fazer atividades a partir dos conteúdos curriculares da geografia considerando as experiências dos alunos e fazendo a teorização de modo a elaboração de conceitos com sustentação nos conceitos científicos, y b) resolver problemas que são concretos da realidade vivida pode ser uma maneira de abordar a questão, partindo de um problema próximo ao aluno, mas fazendo a interlocução com as escalas de análise entre o local e o global.

b) Identidad, pertenencia y empatía

La identidad, la pertenencia y la empatía son tres elementos que valoran los y las didactas al momento de situarse en la conceptualización de la conciencia geográfica, porque implica que las personas nos comprendamos como seres situados territorialmente, temporalmente y en convivencia con otros.

Francisco explica que la conciencia geográfica debería tener en cuenta, al menos:

“la percepción del espacio por parte de los individuos, atendiendo, entre otros, a aspectos tan importantes como la identidad vinculada al territorio; el conocimiento propiamente dicho de los elementos y, sobre todo, de las relaciones, existentes en un espacio determinado; las actitudes en relación con ese espacio, especialmente la vinculación afectiva al mismo; las posibilidades de actuar, individual y, sobre todo, colectivamente, en ese espacio”.

Por su parte, Nicole hace alusión a diversos autores como Thémines, Leininger-Frézal y Vergnolle Mainar, para explicar que la conciencia geográfica cubre un conjunto de relaciones con el espacio y el territorio que implican tener un conocimiento geográfico, un sentimiento de pertenencia y de responsabilidad y un compromiso con el futuro del territorio.

En relación con el sentido de pertenencia, Nicole explica que:

“un rapport au territoire fait de sentiment d'appartenance d'une part, de responsabilité assumée d'autre . Territoire ici s'entend comme tout espace approprié matériellement et/ou symboliquement par un individu (selon le géographe Guy Di Méo, cela commence à la chambre !) ou un groupe dont cet individu reconnaît faire partie. Il peut s'agir du quartier comme de la planète ou de la nation”.

Por su parte, Emilia se posiciona desde la pertenencia y la identidad, explicando que tener conciencia geográfica es mirar el territorio e ir más allá de las preguntas comunes, percibir la manera como ese espacio se organiza, las relaciones sistémicas que establece dentro de sí y con los demás.

En palabras de Emília:

“é um factor determinante na forma como eu vivo, como vivem outros seres humanos e que, tendo essa consciência eu posso, de alguma forma, ajudar a mudar o Mundo para tornar a humanidade mais solidária, menos poluidora, mais atenta ao seu território de pertença, mas tb ao ao dos outros, aceitar que nem todos pensamos ou agimos sobre os territórios da mesma forma”.

Emília resignifica la idea de empatía, de comprendernos tanto a partir del yo como del nosotros para mirar la realidad geográfica y sus problemas, aceptando que no todos pensamos o actuamos sobre los territorios de la misma manera. Sin embargo, esa diferencia nos hace conscientes geográficamente.

c) El compromiso y la acción.

“Pode ser pequena a sua possibilidade de ação, pode ser apenas no local bem próximo, mas é, sem dúvida, fundamental que o faça” (Callai, 2012, p.74).

Enseñar geografía significa que el alumnado se entienda como personas que están dentro de una realidad viva, un mundo lleno de contradicciones y desafíos que le esperan. Es importante que los y las estudiantes comprendan que son partícipes y responsables de la construcción de ese mundo.

Nicole explica que desarrollar una conciencia geográfica implica un compromiso con el futuro del territorio que supone una comprensión de los problemas, conflictos, ajustes y transiciones, es decir, implica pensar en futuros alternativos, probables, posibles y preferibles.

Por su parte, Fabián destaca que:

“En la conciencia geográfica se integran categorías objetivas y subjetivas del espacio geográfico y se aprecian efectos o impactos positivos o negativos de la acción humana en el territorio”.

Francisco en esta línea expresa que:

“los alumnos a los que enseñamos deben ser conscientes del espacio en el que viven y actúan” y agrega que una secuencia didáctica que aborde el desarrollo de una conciencia geográfica debe *“culminar siempre en algún tipo de compromiso de los estudiantes en relación con su acción ciudadana en el espacio en que viven”.*

7.3. Acciones pedagógicas para activar la conciencia geográfica en el aula

Los aportes de los y las didactas se centran en promover en el aula habilidades y estrategias que permitan al estudiante cuestionarse lo que sucede en el mundo, tener un papel activo en su aprendizaje y contar con los conocimientos geográficos pertinentes para plantearse problemas y resolverlos en torno a su realidad geográfica, para poder transitar posteriormente, a otras realidades.

Respecto a las habilidades, Fabián y Helena plantean que el desarrollo de la conciencia geográfica se relaciona con las habilidades de observación, descripción, interpretación, análisis, comprensión y actuación en el territorio.

Para los y las didactas entrevistadas, estas habilidades se irán desarrollando en la medida que los y las docentes planteen acciones pedagógicas que pongan a los estudiantes en condiciones de reflexionar sobre su relación con el territorio, les sitúen en problemas geográficos relevantes y desarrollen redes conceptuales que les permitan analizar esos problemas en clave geográfica y desde una perspectiva crítica.

Para Viviana:

“las propuestas de enseñanza deben apuntar a desnaturalizar las situaciones, problemas y conflictos territoriales. Hacer que los estudiantes cuestionen las lógicas imperantes (idea compartida por Emilia), promover el pensamiento crítico, las diversas perspectivas teóricas y los diferentes puntos de vista”.

Emilia hace énfasis en la importancia de enseñar a los estudiantes a pensar geográficamente, a realizarse preguntas de la realidad. Ejemplifica, tomando el tema de los procesos migratorios actuales en Europa:

“Ter consciência geográfica é olhar para as migrações que atravessam o Mediterrâneo e perguntar: Quais são as rotas? Porque são utilizadas essas rotas? Quais as características das pessoas que migram? Porque correm riscos, inclusive de morte? O que podem os países como o meu fazer para minorar esta situação?”

En esta línea rescatamos las ideas de Paloma, Emilia, Catherine y Andoni que se orientan a la comprensión de los problemas de la realidad geográfica.

“Creo que es importante que las y los estudiantes realicen investigaciones geográficas, aplicando las herramientas que la geografía ofrece. Dilucidar si un problema socialmente relevante es o no un problema geográfico también puede aportar” (Paloma).

“Todo os conceitos fundamentais da Geografia devem ser ensinados e aprendidos partindo sempre de questões problematizadoras, com pesquisas feitas pelos alunos, debate das conclusões, centrando-se o ensino nas tarefas dos alunos e não no professor” (Emília).

“la conciencia geográfica se aprende de la problematización del conocimiento y, por lo tanto, es importante que los estudiantes sean interrogados sobre el mundo que los rodea” (Catherine).

“los estudiantes de enseñanza media necesitan desafíos y caminos” y para ello se propone “hacer conexiones geográficas a partir de los temas que están vigentes en la sociedad (...) hacer conexiones con el espacio local, con las problemáticas” (Andoni).

Por su parte, Lana nos explica una propuesta de mediación didáctica basada en tres momentos: problematización, sistematización y síntesis. Es una propuesta que le parece útil tanto para el desarrollo del pensamiento geográfico como para el desarrollo de la conciencia geográfica. En sus palabras:

“Na problematização, sobretudo ao se iniciar o tratamento de algum conteúdo, indica-se mobilizar os alunos, a partir de questões tipicamente geográficas, diante de um tema de estudo: onde? por que nesse lugar? Como é esse lugar? Além desses, também convém que sejam feitos questionamentos mais gerais, como: já ouviram falar disso? Conhecem esse tema? Já vivenciaram algo relacionado a isso? Com esses questionamentos a respeito de um objeto de estudo, os alunos estarão mais envolvidos com o tema e mobilizados para compreendê-lo. A partir daí, o professor poderá apresentar aspectos mais sistematizados sobre ele, com os aportes da ciência, como informações, conceitos, teorias, classificações, explicações, mapeamentos. Para finalizar o estudo de algum tema/contéudo, é indicado que o professor oriente uma atividade de síntese dos alunos, para que eles possam elaborar conhecimentos conforme rede própria de significados, por meio de atividades orais ou escritas, individuais ou coletivas, como produção de narrativas, elaboração e apresentação de painéis, propostas de “aplicação” do tema a uma realidade empírica. Esse último momento é o mais significativo para a formação de uma consciência geográfica”.

Adicionalmente, Francisco expresa que un planteamiento didáctico adecuado para trabajar la conciencia geográfica tendría que: a) partir de la exploración de las percepciones y concepciones de los estudiantes acerca del espacio en que viven; b) adoptar una perspectiva de estrecha relación entre lo local y lo global; c) delimitar los contenidos claves; d) establecer una red de conceptos y relaciones y estructurar un problema geográfico relevante; e) analizar el problema llegando a una propuesta para solucionarlo y, finalmente, f) generar un compromiso de los estudiantes con sus acciones ciudadanas.

Xosé, Viviana, Andoni y Catherine reivindican la trascendencia de realizar acciones pedagógicas que permitan al alumnado darse cuenta de lo que sucede en sus espacios locales, regionales y globales y analizarlos desde una perspectiva geográfica crítica, basándose en diferentes fuentes.

Xosé explica que, para activar la conciencia geográfica, los estudiantes podrían “*analizar su medio local desde las grandes transformaciones globales del planeta, el análisis crítico de las informaciones transmitidas en los medios de comunicación*” (idea compartida por Viviana y Andoni) y “*la evaluación de sus percepciones sobre la organización territorial*”.

En esta línea, Catherine plantea que el desarrollo de una alfabetización geográfica basada en el trabajo con fuentes ayudará a los y las estudiantes a activar una conciencia geográfica crítica. Expresa, que a partir de un problema como el calentamiento global los y las estudiantes:

“(...) pueden plantear preguntas, utilizar diversas fuentes geográficas (mapas, tablas, gráficos, etc). Pero también deben poder hacer sus propias observaciones desde el territorio que les rodea y crear sus propias fuentes primarias. El trabajo de las fuentes también les pide a los estudiantes que verifiquen la exactitud y confiabilidad de los comentarios”.

Fabián hace referencia a un punto importante de valorar en el desarrollo de la conciencia geográfica “*la necesidad de realizar actividades relacionadas con las emociones y el poder darse cuenta de lo que sucede en nuestro mundo interior y en el mundo exterior*”. Para ello considera imprescindible que en las clases de geografía se desarrollen capacidades de armonía, respeto, consideración y responsabilidad con el espacio geográfico.

Entre las estrategias metodológicas, los y las didactas valoran significativamente para el desarrollo de la conciencia geográfica:

- El trabajo de proyectos orientados a la comprensión del territorio tanto en la actualidad como en el futuro (Nicole, Emilia).
- El trabajo de campo porque permite poner al estudiante en contacto con la realidad misma favoreciendo el reconocimiento de que todos los fenómenos sociales se manifiestan territorialmente y puedan ser analizados desde la perspectiva geográfica (Viviana, Helena, Andoni, Paloma, Emilia, Catherine).

En sus palabras, Viviana, expresa:

“en las clases de geografía debería organizarse al menos una vez al año un trabajo de campo, salir a terreno, hacer contacto con la realidad misma, tomar entrevistas, encuestas, fotografías, promover

en los estudiantes la empatía con las personas que pueden estar siendo afectadas por problemáticas ambientales, sociales, políticas. El contacto con la realidad misma favorece el reconocimiento de que todos los fenómenos sociales se manifiestan territorialmente y pueden ser analizados desde la dimensión territorial”.

- La producción de narrativas y la elaboración de biografías espacializadas (Paloma).
- Debates, intervenciones en la comunidad (proyectos), juegos de roles, simulaciones (Emilia).
- Trabajar las representaciones y experiencias socioespaciales del alumnado (Nicole, Francisco).

Para finalizar, rescatamos las palabras de Andoni que expresa que: *“la conciencia es algo dialéctico y, por tanto, requiere una ida y vuelta sobre los problemas, las conexiones geográficas, el conocimiento geográfico. Y, para eso, necesitamos profesores activados, profesores que no quieran solo sobrevivir en el sistema y pasar materia”.*

7.4. Síntesis del capítulo

Los aportes de los y las didactas que participaron en la entrevista online respecto a la conceptualización y a las acciones pedagógicas que deberían realizarse en el aula para la formación de la conciencia geográfica se resumen en la figura 6.

Respecto a la conceptualización de la conciencia geográfica, los y las didactas aportan las siguientes ideas:

- La conciencia geográfica es un concepto poco estudiado desde la didáctica de las ciencias sociales, tanto a nivel teórico como práctico.
- Para conceptualizar la conciencia geográfica se deben tener en cuenta dos premisas: i) partir de una idea de conciencia, es decir, en palabras de Andoni *“comprender que tenemos conciencia en la medida que realizamos procesos de reflexión, que tenemos una percepción de la realidad, donde esa percepción es sometida a juicio de acuerdo a nuestro conocimiento, valores y referentes”*; ii) explicitar la diferencia entre conciencia espacial y conciencia geográfica, donde la primera se encuentra asociada al desarrollo de habilidades espaciales y no depende necesariamente de una instrucción geográfica, y la conciencia geográfica que se sitúa en un proceso más amplio e implica que las personas tienen una conciencia de las cosas del mundo, donde la enseñanza de la geografía permite interpretar esa realidad en clave geográfica y generar situaciones de aprendizajes para la reflexión, la toma de decisiones y la acción.

- La conciencia geográfica puede ser el resultado de un pensamiento geográfico altamente desarrollado o una forma de comprender el mundo en clave geográfica para interpretar sus problemas y generar alternativas para la solución de éstos. También se rescata la idea de interpretar la conciencia geográfica desde la perspectiva del espacio social e históricamente construido, donde las personas operan como protagonistas de estos espacios, construyéndolos y reconstruyéndolos en sus diversas escalas temporales y espaciales.
- La conciencia geográfica se desarrolla gradualmente a través situaciones de aprendizaje que planteen habilidades como la observación, la descripción, la interpretación, el análisis, la comprensión y la actuación. Sin embargo, es imprescindible que la activación de una conciencia geográfica en el alumnado vaya acompañada de una perspectiva crítica que les permita situarse como agentes de cambio en los problemas del mundo.
- La formación de una conciencia geográfica crítica en el alumnado permitirá formar ciudadanos geográficamente informados, conscientes de los problemas geográficos y ambientales del mundo, mediadores y agentes para la resolución, las alternativas y la toma de decisiones y, por tanto, constructores de un mundo mejor, más justo, sostenible, democrático y solidario en colaboración con los otros.

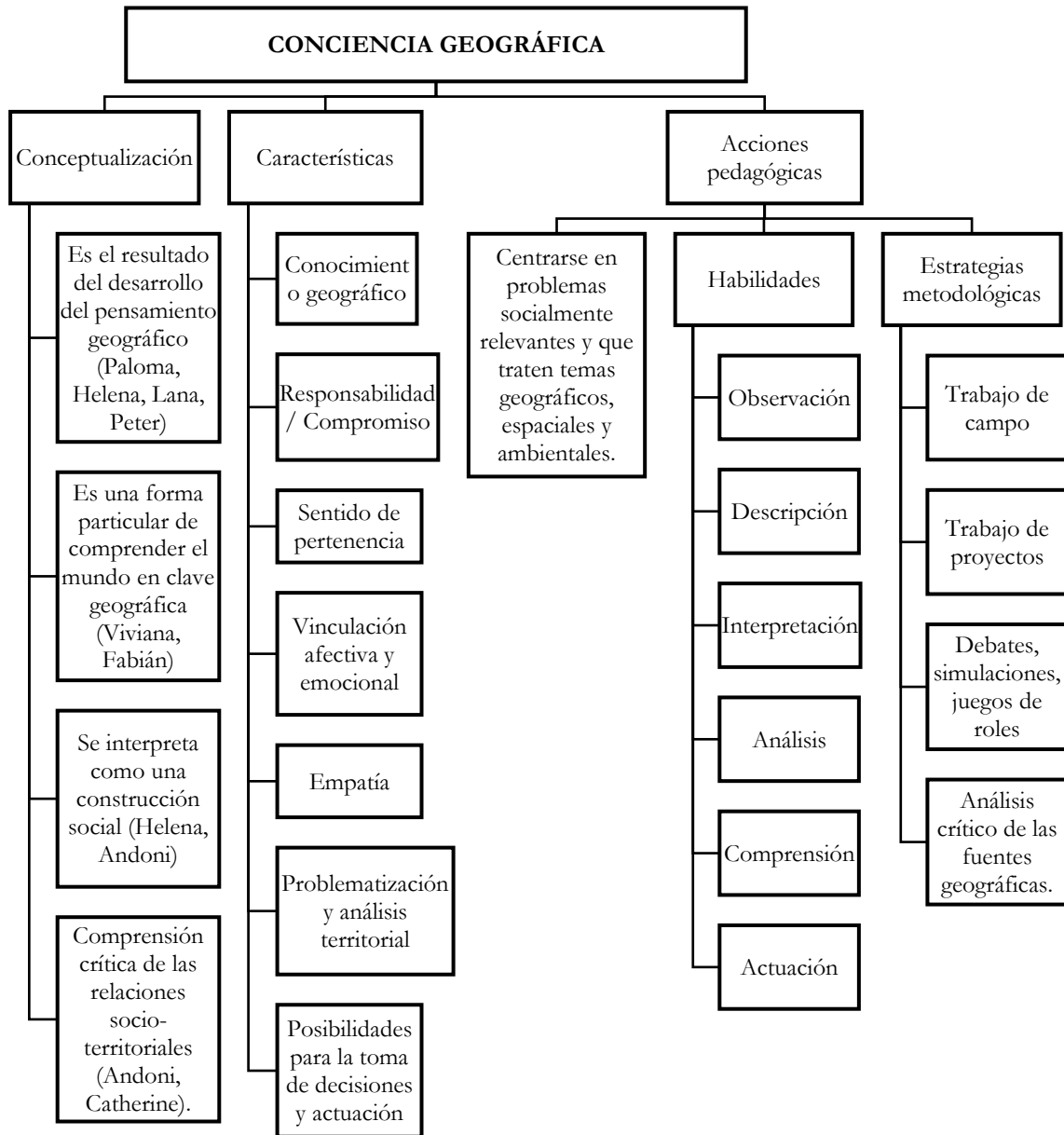
Respecto a las acciones pedagógicas para activar la conciencia geográfica en el aula, los y las didactas aportan las siguientes ideas:

- Generar propuestas de enseñanza basadas en problemas socialmente relevantes, actuales y que traten temas geográficos, espaciales y ambientales.
- Plantear estrategias metodológicas que promuevan experiencias de cuestionamiento, discusión, argumentación, de análisis crítico de las fuentes, de reflexión, de alternativas. Para ello, proponen debates, trabajos por proyectos, trabajo de campo, simulaciones, producción de narrativas geográficas, intervenciones en sus comunidades, entre otras.
- Focalizar las actividades en un resultado final que implique responsabilidad y compromiso con el territorio local, regional y/o global materializado en acciones ciudadanas individuales o colectivas.
- Valorar las representaciones, las experiencias socioespaciales, las emociones del alumnado y el contacto con su realidad geográfica local como punto de partida para la activación de la conciencia geográfica.

Finalmente, consideran que el rol del docente es clave para la formación de una conciencia geográfica crítica en el aula. Entienden el papel del o la docente desde una perspectiva activa, reflexiva y comprometida en el proceso de enseñanza/aprendizaje.

Figura 6

Aportes de los y las didactas para la conceptualización y el desarrollo de la conciencia geográfica



Fuente: Elaboración propia

CAPÍTULO 8. Las concepciones del profesorado sobre el pensamiento y la conciencia geográfica y las posibilidades para su tratamiento en el aula

En este capítulo se presentan los resultados obtenidos en el cuestionario aplicado (Anexo 4D) a 21 docentes de historia y ciencias sociales que se desempeñan en Educación Media (desde 7mo. año a 2do. medio). El objetivo de este capítulo es realizar un primer acercamiento a la enseñanza de la geografía en educación secundaria, comprender las concepciones e ideas de este profesorado sobre el pensamiento y la conciencia geográfica, conocer los contenidos, las habilidades y las estrategias que considera pertinentes para el desarrollo de la conciencia geográfica de su alumnado e indagar en las decisiones que toma sobre el currículo para trabajar – o no- la conciencia geográfica en el aula.

El cuestionario constaba de 10 preguntas (Anexo 4A). La presentación de los resultados no sigue el orden correlativo de las preguntas porque se han agrupado de acuerdo con el objetivo al que dan respuesta dentro de los apartados del capítulo.

El capítulo se divide en cinco apartados:

1. La enseñanza de la geografía en educación secundaria.
2. Las concepciones de los y las docentes sobre el pensamiento y la conciencia geográfica.
3. Las estrategias didácticas que favorecen el desarrollo de una conciencia geográfica.
4. Las posibilidades del currículo para desarrollar la conciencia geográfica según los y las docentes.
5. Síntesis del capítulo.

8.1. La enseñanza de la geografía en educación secundaria

En este apartado nos centraremos en: i) las trayectorias didácticas del profesorado encuestado; y ii) en los tiempos y contenidos dedicados a la enseñanza de la geografía en sus clases durante el año escolar.

Presentaremos las trayectorias de los y las docentes a partir de sus universidades de egreso, de la presencia o ausencia de la didáctica de la geografía durante su carrera, sus años de experiencia en aula y la dependencia y modalidad del colegio en que desempeñan sus labores docentes.

Respecto a los tiempos y contenidos dedicados a la enseñanza de la geografía analizaremos las respuestas del profesorado a las preguntas 1 y 2 enfocadas en los tiempos dedicados a la enseñanza de la geografía y los tiempos que les gustaría dedicar. También revisaremos las respuestas a las preguntas 3 y 10 centradas en los contenidos y en el tratamiento de la perspectiva geográfica en el aula. En este sentido, cabe recordar que en las aulas chilenas la enseñanza de la geografía es parte de la asignatura de historia y ciencias sociales.

8.1.1. Trayectorias didácticas del profesorado

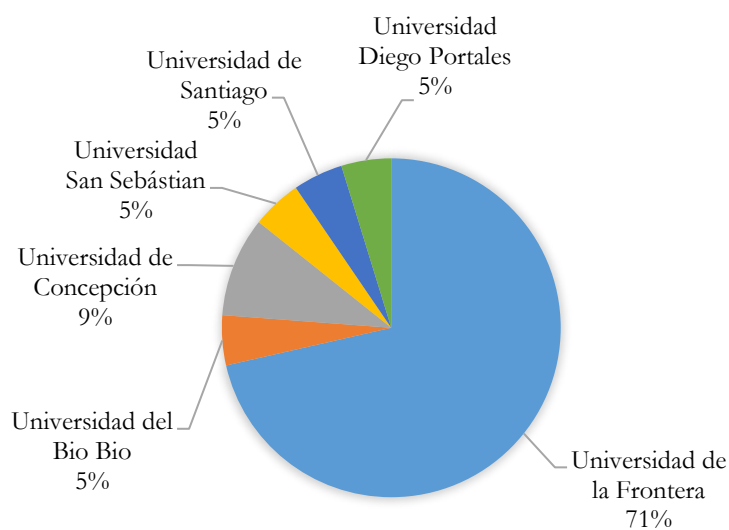
En Chile, la formación académica del profesorado de historia y ciencias sociales que se desempeña en enseñanza media se realiza en carreras de pedagogía dictadas por las diferentes universidades públicas y privadas. Estas carreras tienen una duración entre 8 y 10 semestres académicos. La titulación recibida es profesor (a) en historia y ciencias sociales, pero dependiendo de la universidad, se incorporan acepciones como: geografía y/o educación cívica.

La preparación académica no es equitativa entre la historia y las otras ciencias sociales porque hay una fuerte tendencia en las mallas curriculares a privilegiar la presencia de historia. Al respecto, Chavéz y Pagès (2017) plantean en su estudio centrado en once programas de universidades chilenas que la historia es la asignatura con mayor presencia en todas las mallas curriculares, y que le sigue la geografía. En el caso de la didáctica su presencia es desigual, depende de cada universidad, aunque el promedio ronda el 6,5%.

En el gráfico 1 se observa que un 71% de los y las docentes participantes en la investigación egresó de la Universidad de la Frontera de la ciudad de Temuco, Región de la Araucanía, Chile. El período de egreso se encuentra entre el año 1982 hasta el año 2014, concentrándose en los años 2008 al 2010.

Gráfico 1

Universidades de egreso docentes participantes

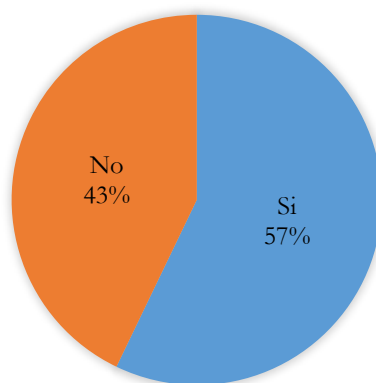


Fuente: Elaboración propia

Por su parte, un 57% de los y las docentes manifiestan que cuando realizaron sus estudios de Pedagogía se impartían clases de didáctica de la geografía. En cambio, un 43% expresan que no contaron con este tipo de asignaturas o temas (Gráfico 2).

Gráfico 2

Presencia de la didáctica de la geografía como asignatura durante los estudios de pedagogía del profesorado

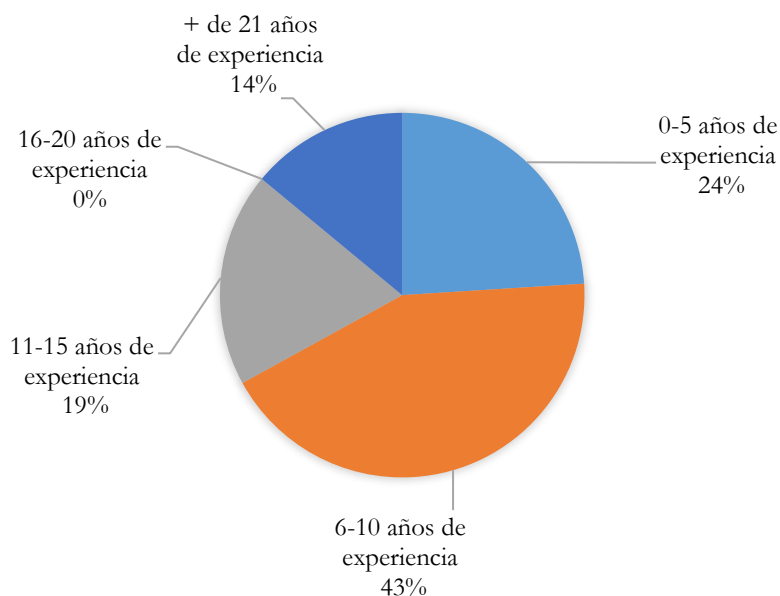


Fuente: Elaboración propia

Respecto a sus años de experiencia en aula, el profesorado encuestado se encuentra en diferentes cohortes, siendo mayoritario el grupo que tiene entre 6 y 10 años de experiencia que representa al 43% del total (Gráfico 3).

Gráfico 3

Años de experiencia en aula del profesorado

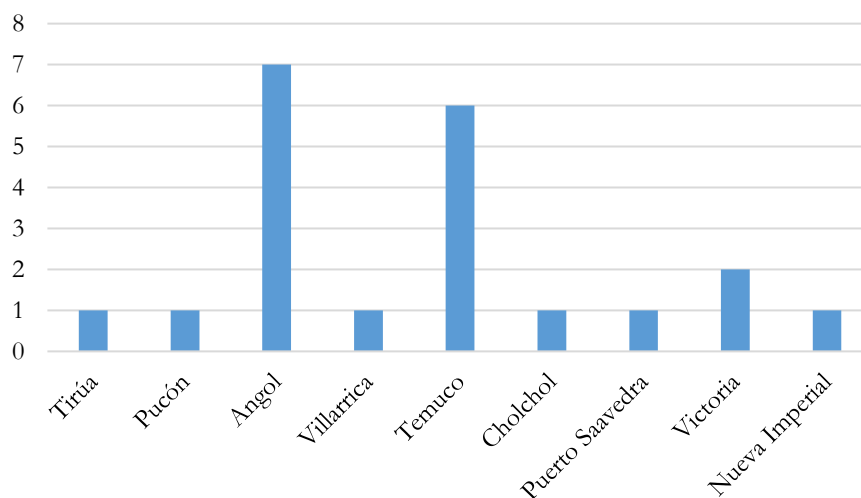


Fuente: Elaboración propia

Es un profesorado que desempeña sus labores docentes en diferentes ciudades de la Región de la Araucanía, Chile, concentrándose principalmente en las capitales provinciales: Angol y Temuco (Gráfico 4).

Gráfico 4

Ciudades donde se desempeña el profesorado participante

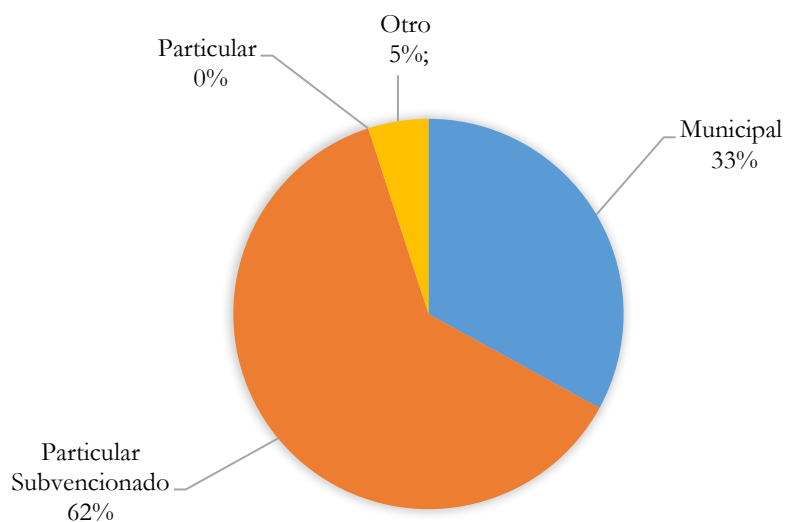


Fuente: Elaboración propia

En cuanto a la dependencia de los centros educativos donde desempeñan sus labores se concentran en establecimientos de carácter particular – subvencionado (Gráfico 5). Respecto a la modalidad de enseñanza, el profesorado ejerce su labor educativa de manera mayoritaria en centros científico-humanista, orientados al ingreso a las Universidades (Gráfico 6).

Gráfico 5

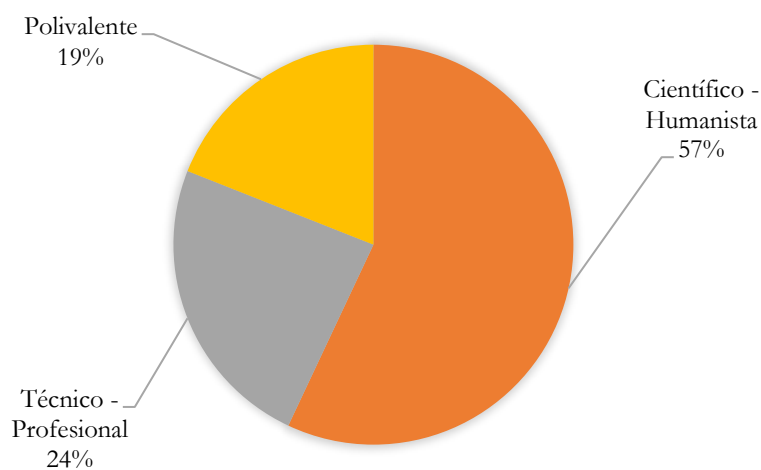
Dependencia centros educativos donde se desempeña el profesorado



Fuente: Elaboración propia

Gráfico 6

Modalidad del centro educativo donde se desempeña el profesorado



Fuente: Elaboración propia

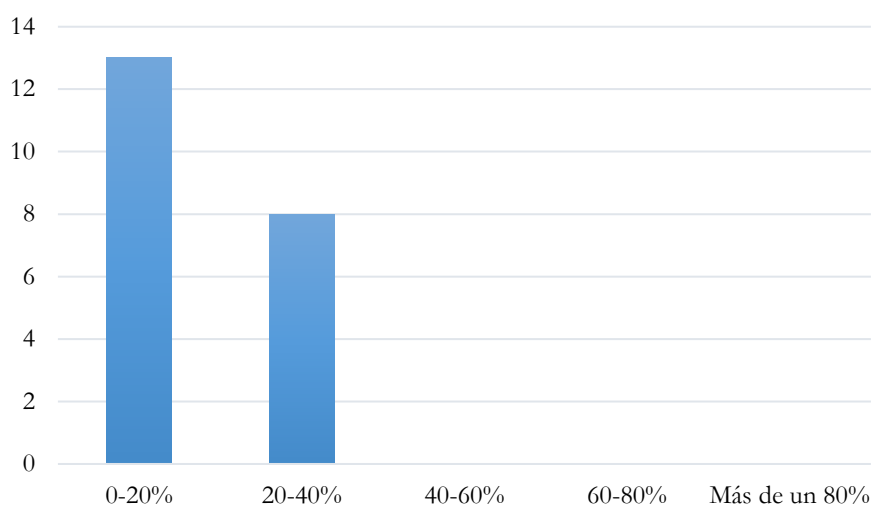
8.1.2. Tiempos y contenidos dedicados a la enseñanza de la geografía durante el año escolar

Las preguntas 1 y 2 del cuestionario hacen referencia al porcentaje de tiempo que los y las docentes dedican a temas geográficos en sus clases y al porcentaje que les gustaría dedicar a ellos.

Respecto a la pregunta 1 que expresa: “*Del programa de historia y ciencias sociales que estás llevando a cabo ¿Qué porcentaje aproximado dedicas a temas geográficos durante el año escolar?*”, los resultados indican que un 62 % de los y las participantes afirma que durante el año dedica entre 0 – 20% a temas de geografía, y un 38% dice que dedica en sus clases entre un 20-40% (Gráfico 7).

Gráfico 7

Tiempos dedicados por el profesorado a temas de geografía en el año escolar



Fuente: Elaboración propia

Los y las docentes dan tres razones en relación con la baja presencia de la geografía en sus clases, independiente al porcentaje de tiempo dedicado en el que se sitúen:

1. La presión por abordar un currículo que focaliza sus objetivos en el desarrollo de la perspectiva histórica, dejando a la geografía minimizada y como recurso didáctico (exclusivamente en la confección de mapas, gráficos, etc.).
2. La preparación de pruebas estandarizadas que, al igual que el currículo, incorporan escasamente temas geográficos.
3. La poca flexibilidad de los programas (y al parecer también en las decisiones docentes) en la organización de las unidades para incluir temas geográficos y, si lo hacen, es en forma superficial (localización).

Estos argumentos se visualizan en las palabras de los y las docentes en la tabla 14.

Tabla 14

Argumentos del profesorado respecto al tiempo dedicado en sus clases a temas geográficos durante el año escolar.

A	Grupo docente 0-20 %	Grupo docente 20-40%
1	<p>“las pruebas estandarizadas y la presión por abordar la cobertura del currículo dejan de lado a la geografía” (Montserrat).</p> <p>“uso del programa del ministerio, reducido a temas de contenido geográfico superficial” (Pablo).</p> <p>“La geografía se encuentra muy disminuida en los planes de estudio del MINEDUC” (Gaspar).</p>	<p>“la prioridad que le da el currículo escolar a la geografía es baja, especialmente en 7° y 8° año” (Luis).</p> <p>“las unidades de geografía del programa de estudio son menores en comparación con las de historia” (Marta).</p>
2	<p>“el énfasis en el desarrollo de las clases es lograr los indicadores de evaluación propuestos por el ministerio en planes y programas, por lo tanto, el espacio destinado a ello queda muy reducido. Aunque cada proceso histórico se inicia explicando su contexto geográfico, ésta se queda meramente en lo físico” (Alba).</p>	
3	<p>“porque en los niveles que trabajo no está incluida explícitamente la geografía” (Berta).</p> <p>“porque son temas anexos a la historia, no específicos” (Damián).</p>	<p>“la organización de las unidades y contenidos mínimos obligatorios no entrega la flexibilidad necesaria” (Luciano).</p> <p>“se enfoca más en contenidos de historia, a veces no directamente relacionado con la geografía” (Javier).</p>

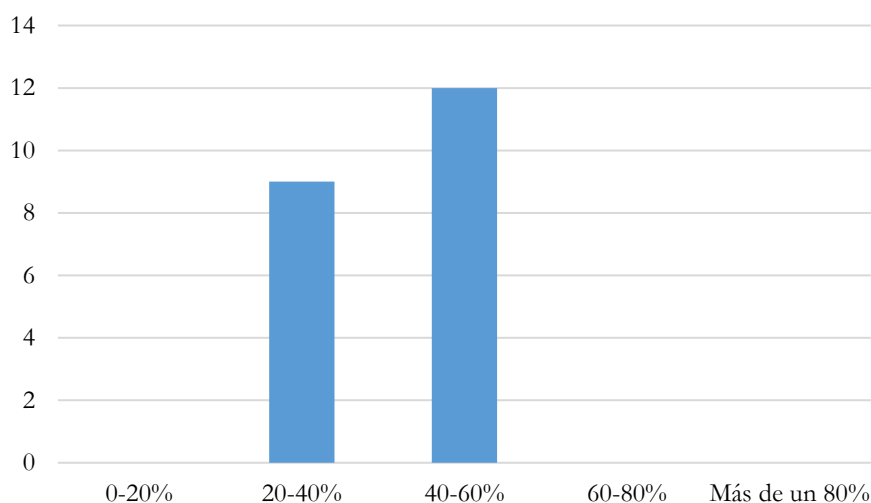
Fuente: Elaboración propia

Notas: *A= Argumentos del profesorado / 1= presión para abordar el currículo /2= pruebas estandarizadas /3= flexibilidad de los programas.

La pregunta 2 del cuestionario expresa: *¿qué porcentaje aproximado te gustaría dedicar en tus clases a temas geográficos durante el año escolar?* Los resultados varían respecto a la pregunta 1, porque un 43% del profesorado manifiesta que le gustaría dedicar entre un 20 a un 40%, mientras que un 57% de los y las docentes se sitúan en un 40 a un 60% de dedicación a temas geográficos en el año escolar (Gráfico 8).

Gráfico 8

Tiempos aproximados que le gustaría dedicar al profesorado a temas de geografía en el año escolar



Fuente: Elaboración propia

Las razones que ofrece el profesorado para posicionar la enseñanza de temas geográficos en un 50% aproximado de su tiempo escolar, son de naturaleza diversa, que se han clasificado en (tabla 15):

1. Un mayor equilibrio temático entre las disciplinas del plan de estudios, incentivando una mirada geohistórica en la enseñanza de las ciencias sociales.
2. El reconocimiento de las diversas finalidades de la enseñanza de la geografía en el aula: fortalecimiento del conocimiento espacial y geográfico, el sentido de pertenencia, la perspectiva de futuro, la comprensión del entorno y su aporte al desarrollo integral del alumnado.

Estos argumentos se visualizan en las palabras de los y las docentes en la tabla 15, que se ha organizado según las variaciones en los tiempos que el profesorado destina actualmente a temas geográficos y al tiempo que le gustaría dedicar. Por tanto, el grupo 1 estará compuesto por aquellos profesores y profesoras que han pasado de un 0-20 % a un 20-40%, el grupo 2 por el profesorado que ha pasado de un 20% -40% a un 40%-60%, el grupo 3 por aquellos/as que han pasado de un 0-20 % a un 40% - 60%, y el grupo 4 por quienes se han mantenido en el mismo porcentaje de dedicación (20- 40%) a temas geográficos en el año escolar.

Tabla 15

Argumentos del profesorado respecto al tiempo que le gustaría dedicar en sus clases a temas geográficos durante el año escolar.

A	Grupo 1 (33%)	Grupo 2 (29%)	Grupo 3 (29%)	Grupo 4 (9%)
1	<p>“Necesidad de comprender el espacio y contexto de los procesos históricos” (Agustín).</p>	<p>“Para equipar los tiempos con la historia, viendo la geografía desde no solamente lo físico, sino lo humano por ejemplo” (Javier).</p> <p>“Creo que la enseñanza de la historia debe entenderse también en función de la geografía como un elemento que influye en ésta y no como un accesorio” (Marta).</p>	<p>“Porque el espacio donde nos movemos es vital para comprender los procesos históricos” (Guillermo).</p>	<p>“Porque también se debe compatibilizar el tiempo con los contenidos "históricos" y de "formación ciudadana" (Luis).</p>
2	<p>“Considero fundamental el conocimiento del medio geográfico por parte del alumno. Cosas tan básicas como ubicarse correctamente en el espacio no lo dominan” (Benjamín).</p> <p>“Porque es relevante para la orientación espacial de los fenómenos sociales” (Damián).</p> <p>“Porque considero que los temas de geografía son imprescindibles para que los y las estudiantes tengan una visión y comprensión más acabada de su entorno más cercano” (Inés).</p>	<p>“el desarrollo integral del estudiante” (Marco).</p> <p>“Considero importante destacar que los procesos sociales de carácter histórico tienen sin duda impacto en el territorio y de todas formas influye en el desarrollo futuro de las sociedades” (Nuria).</p>	<p>“Por la relevancia del conocimiento geográfico y espacial” (Gaspar).</p> <p>“Considero que se le debería dar mucha más relevancia, ya que permite que los estudiantes sean capaces de situarse espacialmente y desarrollar más sentido de pertenencia” (Berta).</p> <p>“Motivador para los alumnos. Tiene relación con el entorno y lo cotidiano” (Pablo).</p>	<p>“Visión amplia de los temas geográficos” (Luciano).</p>

Fuente: Elaboración propia

Notas: *A= Argumentos del profesorado / 1= mayor equilibrio temático /2= finalidades de la enseñanza de la geografía en el aula.

Las preguntas 3 y 10 hacen referencia a los contenidos. En ambas preguntas se busca observar cómo se trata la perspectiva geográfica en el aula. La pregunta 3 presenta un contenido propuesto en las bases curriculares y se interroga al docente sobre lo siguiente: *si el tema de tu clase es “La Segunda Guerra Mundial” ¿incorporas la perspectiva geográfica? Si la respuesta es afirmativa, explica cómo la incorporas. Si la respuesta es negativa, explica por qué no la incorporas.*

Un 100% del profesorado manifiesta incorporar la perspectiva geográfica al tratar la segunda guerra mundial en sus clases. Sin embargo, lo interesante es lo que nos dicen los y las docentes sobre “cómo” incorporan la perspectiva geográfica en esta temática.

En la tabla 16 hemos categorizado las respuestas de los y las 21 docentes para tratar la perspectiva geográfica según el tema propuesto.

Tabla 16

Tratamiento de la perspectiva geográfica en el tema “Segunda guerra mundial”

Perspectiva geográfica	Nº Docentes	% representado
Geo – política	4	19%
Económica	1	5%
Cartográfica – configuración espacial.	11	52%
Geografía Física descriptiva	1	5%
Combina: cartografía – población - ciudad	4	19%

Fuente: Elaboración propia

Un 71% del profesorado opta principalmente por la perspectiva cartográfica (en algunos casos la combina con población y ciudades), que se traduce en el trabajo con mapas para localizar, ubicar espacialmente territorios, comparar mapas, entre otros.

En el grupo de docentes que tratan la perspectiva geográfica desde una óptica cartográfica encontramos tres sub-categorías en sus respuestas: nivel básico, nivel intermedio y nivel avanzado. En la tabla 17 se visualizan las sub-categorías de la óptica cartográfica, su definición y algunos ejemplos de las palabras de los y las docentes.

Tabla 17

Óptica cartográfica (configuración espacial) en el tratamiento de la perspectiva didáctica en el tema “segunda guerra mundial”

Óptica cartográfica (sub-categorías)	Definición	Ejemplos en los discursos docentes
Nivel básico	Sólo se explicita el uso de mapas.	“Trabajo Cartográfico, práctico” (Montserrat). “Mapas” (Javier) “Mapas, cartografía, etc.” (Damián) “A través de la presentación de mapas y destacando otros elementos de la geografía del país. Debo aclarar que esto se desarrolla en un tiempo breve de la clase” (Benjamín).
Nivel intermedio	Se incorpora al menos una habilidad para desarrollar el trabajo cartográfico.	“Analizando mapas de los lugares donde se desarrollaron los conflictos y comparando mapas históricos” (Tania).
Nivel avanzado	Se incorpora una o más habilidades (ubicar, analizar, comparar), el uso de un lenguaje geográfico es mayor y consideran el cambio como criterio de análisis territorial.	“Es fundamental analizar la configuración espacial antes y después de la Segunda Guerra Mundial, estableciendo diferencias y similitudes” (Luis). “Ubicación de los países involucrados, alianzas y desarrollo de las principales batallas. Comparación del mapa político previo y posterior a la guerra” (Alba). “Ubicar donde se desarrolla este hecho, las consecuencias y transformaciones en el mapa de Europa, colonias y proceso de descolonización” (Karina).

Fuente: Elaboración propia

En el caso de aquellos y aquellas docentes que combinan la cartografía, la población y las ciudades para tratar la perspectiva geográfica en el tema “segunda guerra mundial”, sus discursos se centran en el trabajo con mapas, pero también en la idea de revisar las causas y consecuencias que tuvo el conflicto para la población. Por ejemplo, Pablo expresa: *“trabajo con estadísticas. Uso de mapas (frente de batallas, cambios territoriales). Efectos migraciones masivas. Urbanización y destrucción de las ciudades”* y Nuria comenta que es importante *“ubicar los países participantes en el conflicto, los cambios administrativos que generó el conflicto, el impacto en la población y los movimientos que se generaron, en los espacios urbanos y rurales”*.

El profesorado que se sitúa en una perspectiva geográfica geo-política para tratar el tema “segunda guerra mundial” en sus clases se centra en las transformaciones del mapa europeo, en las causas y consecuencias y en la situación de localización estratégica de ciertos territorios.

En sus palabras, Guillermo expresa la incorporación de la perspectiva geográfica: *“geopolítica, básicamente como el mapa europeo cambia posterior a la 2 da guerra mundial”*, Marco comenta: *“a través de un análisis geopolítico de las causas y demográfico de sus consecuencias”*, y, Diego plantea: *“preguntaría*

en un inicio de clase: ¿por qué creen ustedes que la condición insular del Japón es un elemento clave para entender el conflicto con Estados Unidos? Formula una hipótesis (entregando material para la respectiva indagación)”.

En la pregunta 10 se presentan dos imágenes de realidades geográficas transversales a distintos espacios territoriales [Imagen a) migraciones – Imagen b) recuperación de barrios]. Se preguntó a los docentes: ¿Cómo utilizarías cada una de estas imágenes para el desarrollo de la perspectiva geográfica con tus estudiantes?



Imagen (A)



Imagen (B)

En la tabla 18 hemos categorizado las respuestas del profesorado sobre el tratamiento de las imágenes en el desarrollo de la perspectiva geográfica a través de tres elementos: foco geográfico, habilidades y estrategias. El 100 % del profesorado indica un foco geográfico desde el que se posicionaría para tratar las imágenes, un 57% explícita una o más habilidades que trabajaría en su clase, y sólo un 38% incorpora en su relato la estrategia que utilizaría. El tratamiento de las imágenes por el profesorado ha sido diferenciado, un 43% se ha centrado en ambas imágenes de manera conjunta, un 52% en ambas imágenes, pero de forma individual, y un 5% ha considerado sólo una de las imágenes.

Tabla 18

Tratamiento de la perspectiva geográfica a través de imágenes (migraciones - barrios)

Docentes	T	Foco geográfico	Habilidades	Estrategias
Inés	3	Multicausalidad procesos migratorios.	N/O	N/O
Berta	2	Presente – Espacio local Contrastes de intereses	Analizar - Reflexionar	Investigación – Informe
Montserrat	1	Conceptos	Conceptualizar - Reflexión	Proyección de imágenes – Pregunta/ Respuesta.
Raúl	2	Interrelaciones (ser humano – medio físico). Planificación urbana – desigualdad.	N/O	N/O
Alicia	1	Diversidad de actores Concepto de lugar – diferentes escalas	Analizar	N/O

Javier	2	Espacio e historia local Identidad o pertenencia	N/O	N/O
Luis	2	Valores sociales Historia local	N/O	N/O
Agustín	1 1	Problemas sociales	N/O	N/O
Alba	2	Construcción social del espacio. Conceptos: nación – territorio. Individuo como protagonista de su espacio.	N/O	N/O
Benjamín	2	Actualidad en Chile. Contrastes sociales – económicos	Explicar	N/O
Marco	1	Uso de distintas fuentes	Investigar	Estudio de casos
Damián	1	Uso de un espacio determinado v/s otro (importancia espacial).	Describir - Reflexionar	N/O
Gaspar	2	Diversidad cultural y desafíos sociales. Reconocimiento espacio local	N/O	Proyecto.
Luciano	2	Multicausalidad problemática demográfica. Identidad.	N/O	N/O
Karina	2	Cambios población mundial Problemas actuales (ciudades)	Analizar – Identificar.	N/O
Marta	2 2	Situación lugares que expulsan población. Participación ciudadana.	Localizar – Describir.	N/O
Nuria	1	Actuales dinámicas de población y ciudadanía. El individuo como actor de un territorio.	Generar sus propias soluciones a las problemáticas.	Interpretación de imágenes.
Pablo	1	Contrastes (múltiples)	Definir – Observar – Describir – Investigar – emitir opiniones	Pregunta/ respuesta. Debate. Investigación. Trabajo con estadística.
Tania	1	Participación ciudadana	N/O	Exposición del docente.
Diego	2	Contrastes territoriales Nuevas dinámicas urbanas. Conceptos: Gentrificación – especulación inmobiliaria – Territorialidad.	Comparar	N/O
Guillermo	1	Relación ser humano – espacio (Interrelaciones).	Redactar - Reflexionar	Lluvia de ideas

Fuente: Elaboración propia.

Notas: T= tratamiento imágenes_1: ambas imágenes; 2: individual; 3: sólo una de las imágenes / N/O = No observado.

Observamos que el profesorado en sus respuestas posiciona su foco geográfico mayoritariamente desde perspectivas geográficas asociadas a la construcción social e histórica del territorio (geografía crítica / humana), a la identidad, a los actores sociales, o a la diversidad cultural (geografía cultural, de la percepción) y la relación entre disciplina geográfica y la participación ciudadana.

En palabras de los y las docentes, por ejemplo, Berta propone:

La imagen A, la utilizaría para analizar el impacto de las recientes migraciones en Chile en general, pero en particular en nuestra comuna donde ha llegado un alto porcentaje de inmigrantes. A los estudiantes les pediría que reflexionen a partir de esta imagen y que la aterricen al impacto de las migraciones en Pucón.

La imagen B, también es muy pertinente a nuestra realidad, ya que al ser una zona turística todos los espacios son ocupados con este fin. En este caso les haría realizar una investigación y posterior informe sobre la ciudad en la que viven, considerando el turismo por un lado y la calidad de vida de los puconinos por otro.

Nuria expresa:

“Como medio para la comprensión de las actuales dinámicas de población y ciudadanía que vive el país y principalmente el mundo urbano. A través de la interpretación de las imágenes poder generar sus propias soluciones a las problemáticas que se presentan. Entendiendo que como sociedad debemos ser partícipes de los cambios que demandan los territorios”.

Y, Marta comenta:

“El problema de los desplazados, de los inmigrantes quienes dejan sus fronteras en búsqueda de una vida mejor. Localizaría estos países, las características y oportunidades de las ciudades desde donde emigran los extranjeros. La historia política y su expresión en la economía. Utilizaría la Imagen b como expresión de la participación ciudadana en la construcción de la vida de barrio, en la preservación de las tradiciones, de la historia”.

Desde el punto de vista del pensamiento geográfico (basándonos en los conceptos de Duquette et al., 2016), observamos que los y las docentes plantean mayoritariamente ideas asociadas a los contrastes y tendencias (territoriales, económicos, sociales, históricos y temporales de un territorio) y a las interrelaciones (factores humanos y ambientales que se influyen entre sí). En menor medida aparece la importancia espacial, el uso de diversas fuentes y el juicio geográfico.

Algunos ejemplos:

Diego expresa que la imagen A serviría para:

“Estudiar los flujos migratorios, la concentración de migrantes en determinadas zonas urbanas, estudiar si hay o no relación del lugar dónde se instalaron con indicadores como plusvalía, pobreza, etc. Comparar nuestro actual fenómeno migratorio con el de otros lugares como Europa, identificado factores que la causan, evaluando su importancia”. (se evidencia los criterios de contrastes y tendencias e interrelaciones).

Por su parte, Marco comenta que:

“A través del estudio de caso, los estudiantes debiesen investigar los antecedentes en la prensa, los órganos oficiales de gobierno, opinión pública y los conceptos claves asociados a la problemática” (se evidencia criterios de fuentes y su interpretación).

Y respecto a la conciencia geográfica, Alba incorpora el concepto en su explicación del trabajo a realizar a partir de la imagen b (recuperación de barrios), expresando que se centraría en:

“El concepto de historia local y conciencia geográfica local, un poco sobre identidad o pertenencia a un territorio”.

Nos parece interesante rescatar el relato de Pablo porque plantea el itinerario de una o varias clases, donde es posible observar un foco geográfico centrado en los múltiples contrastes desde una mirada de la geografía crítica/ humanista. Propone ir desde habilidades básicas a aquellas de orden superior (definir, observar, describir, asociar, investigar, emitir juicios) y diversas estrategias (activas) que le permitirían trabajar el tema de las migraciones y el barrio. Su propuesta permitiría a sus estudiantes, por ejemplo, desarrollar tanto el pensamiento geográfico como una conciencia geográfica crítica.

En sus palabras, Pablo expresa para trabajar las imágenes desde una perspectiva geográfica se centraría en:

“Definir conceptos. Observación y descripción detallada. ¿Qué tipo de manifestación es? Las características de las personas que allí aparecen. Asociar el problema que se denuncia con la realidad local. Establecer un debate: Ej, Desarrollo v/s Tradición, Conservación. Investigar sobre explotación turística y sus efectos. Ej: Parque Nacional Conguillío (ruido, música) o Isla de Pascua (sobrepoblado, intervención). Trabajar estadísticas con las migraciones, extrapolar sus efectos positivos y negativos. Emitir opiniones, aplicar la empatía”.

8.2. Las concepciones de los y las docentes sobre el pensamiento y la conciencia geográfica

En este apartado nos centraremos en las concepciones del profesorado respecto al pensamiento y a la conciencia geográfica, a partir de las preguntas 4, 5 y 6 realizadas en el cuestionario.

En la pregunta 4 pedimos a los y las docentes que seleccionen las 3 afirmaciones (de una lista de 10) que más se acercan a su idea de pensamiento geográfico. Las ideas expuestas provienen del marco teórico y se relacionan con las definiciones de pensamiento espacial, pensamiento geográfico y las finalidades de la formación de uno u otro tipo de pensamiento desde una enseñanza tradicional – memorística o desde una enseñanza más cercana a lo sociocrítico.

Las ideas acerca del pensamiento geográfico que se presentan en el cuestionario son las siguientes:

1. Corresponde al desarrollo de habilidades espaciales.
2. Un razonamiento particular que proporciona una visión integral del mundo que rodea a los estudiantes, desde lo más próximo hasta lo más remoto.
3. Capacidad de considerar cuestiones sociales desde un punto de vista geográfico, de manera consciente y comprometida.
4. Permite que los alumnos puedan localizar objetos en el espacio.
5. Permite formar estudiantes que apliquen un conocimiento geográfico útil.
6. Una manera única de ver el mundo, de entender problemas complejos y pensar en interconexiones en una variedad de escalas.
7. Considera al individuo como un actor central que se moviliza y toma decisiones dentro, con y sobre el espacio.
8. Es la capacidad de memorizar ríos, lagos, regiones, recursos económicos, entre otros.
9. Es un modo de entender la realidad desde la perspectiva geográfica, es decir, pensar el espacio, moverse en diferentes espacialidades y tener una conciencia sobre esa espacialidad.
10. Es la habilidad para dibujar mapas, planos, climogramas, pirámides de población, entre otros.

En la tabla 19 se recogen los resultados, considerando las tres elecciones que realizó cada docente.

Tabla 19

Concepciones sobre el pensamiento geográfico por parte del profesorado

Docentes	Ideas asociadas al pensamiento geográfico									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Inés	X	X					X			
Berta		X	X		X					
Montserrat			X			X			X	
Raúl	X					X			X	
Alicia			X		X	X				
Javier	X				X				X	
Luis		X	X				X			
Agustín		X	X				X			
Alba	X	X		X						
Benjamín		X							X	X
Marco		X					X		X	
Damián			X			X	X			
Gaspar		X					X		X	
Luciano	X				X				X	
Karina	X						X		X	
Marta	X				X	X				
Nuria		X	X				X			
Pablo		X				X			X	
Tania		X					X		X	
Diego		X	X			X				
Guillermo			X			X	X			
Totales	6	13	9	1	5	8	10	0	10	1

Fuente: Elaboración propia

Los resultados indican que las que tres afirmaciones que más se repiten en la selección realizada por los y las docentes para acercarse a su idea de pensamiento geográfico son:

- a) Idea 2 (seleccionada por 13 docentes) que se basa en la definición que se plasma en el currículo chileno sobre el pensamiento geográfico.
- b) Idea 7 (seleccionada por 10 docentes) que se basa en las definiciones que sugieren teóricos como Laurín (2001), Jackson (2006), Arenas et al. (2016) y Araya y Cavalcanti (2017, 2018).
- c) Idea 9 (seleccionada por 10 docentes) que se refiere a la definición construida en este trabajo de tesis para la comprensión del pensamiento geográfico.

A partir de los resultados intuimos que el profesorado que participa en la encuesta, por un lado, ha internalizado las ideas presentes en el currículo y las asumen, probablemente, como una guía para el desarrollo de sus clases. Y, por otro lado, valoran una perspectiva del pensamiento geográfico que se centre en la comprensión de la realidad geográfica, la multiescalaridad, la actuación del individuo que toma decisiones y que desarrolla una conciencia geográfica.

La mayoría del profesorado descarta tres ideas cuando piensan en qué entienden por pensamiento geográfico: la capacidad de memorizar (idea 8), la habilidad de dibujar mapas, climogramas, etc (idea 10) y la localización de objetos en el espacio (idea 4). Estas ideas están asociadas a una enseñanza anclada en una tradición positivista, que se basa principalmente en informaciones y donde priman las habilidades como la enumeración y la localización según lo planteado por Benejam (1997a) y Oller (2018).

Entonces, como podemos observar en las respuestas del profesorado, la tendencia es seleccionar ideas que se acercan más a la perspectiva de pensamiento geográfico (idea 3, 5, 6, y 7) fomentada por Laurín (2001), Jackson (2006), Duquette et al. (2016), Araya y Cavalcanti (2017, 2018) y Arenas et al. (2016), aunque en algunos casos, el profesorado también valora el desarrollo de habilidades espaciales (idea 1) que está asociada a la perspectiva de pensamiento espacial. Sin embargo, como hemos explicado, ambas perspectivas no son excluyentes sino complementarias en el trabajo de aula.

Esta tendencia sitúa al profesorado en un enfoque de enseñanza de la geografía orientado más a lo sociocrítico, que se basa en razonar sobre los problemas del mundo, en la actuación y en la transformación (Benejam, 1997a; Oller, 2018).

Si analizamos las elecciones que cada docente realiza a nivel individual, encontramos que sus respuestas están matizadas con elementos que se asocian a las ideas presentadas sobre pensamiento espacial, pensamiento geográfico y pensamiento geográfico en el currículo. Para ejemplificar, tomaremos el caso de Inés (11 años de experiencia en aula) que selecciona las ideas 1, 2 y 7, es decir, valora las habilidades espaciales, tiene internalizada la idea que propone el currículo sobre una visión integral del mundo, desde lo más próximo hasta lo más remoto y valora la actuación de las personas en sus espacios.

Inés es una profesora que durante su formación académica no contó con preparación didáctica en geografía (Anexo 4D) y desarrolla su actividad docente en una comuna de la costa de la Araucanía (Tirúa) donde las comunidades y las personas asumen roles activos en la defensa de la biodiversidad de sus territorios. Por tanto, intuimos que sus elecciones son

el resultado de su experiencia académica (idea 1), su experiencia docente (idea 2) y su experiencia comunitaria (idea 7).

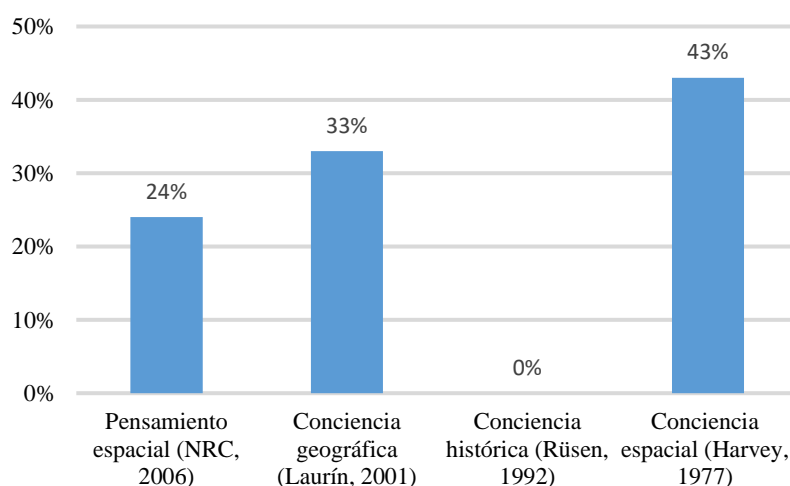
La pregunta 5 del cuestionario está orientada a conocer la idea que tienen los y las docentes acerca de la conciencia geográfica a partir de cuatro textos¹ de diferentes autores (Anexo 4A): pensamiento espacial (NRC, 2006), conciencia geográfica (Laurín, 2001), conciencia histórica (Rüsen, 1992) y conciencia espacial (Harvey, 1977).

Pedimos al profesorado que seleccionara aquella definición con la que se sentían más identificados sobre una idea de la conciencia geográfica y que explicaran brevemente su elección.

En el gráfico 9 se aprecia que un 43% de los y las docentes relacionan la conciencia geográfica con una concepción espacial que integra al individuo en sus espacios locales, vividos y percibidos. Un 33 % se acerca a una concepción geográfica que resalta el pensamiento reflexivo, la temporalidad del territorio y la problematización geográfica. El 24% restante asume la conciencia geográfica desde la definición del pensamiento espacial, es decir, asociado al desarrollo de habilidades espaciales y al conocimiento geográfico. Se desestima la idea de que el profesorado pudiese confundir una idea de conciencia geográfica con la conciencia histórica porque ninguno de ellos ha seleccionado el texto de Rüsen.

Gráfico 9

Concepciones sobre conciencia geográfica por parte del profesorado



Fuente: Elaboración propia

¹ La selección de estos textos responde a la escasa bibliografía con la que contábamos sobre la conciencia geográfica al momento de construir y aplicar el cuestionario, por esta razón decidimos incluir en esta pregunta la idea de pensamiento espacial y de conciencia histórica. Esto nos permitía por un lado recabar información sobre las concepciones del profesorado acerca de la conciencia geográfica, y por otro lado, si en sus concepciones había claridad respecto al concepto, se generaban matices hacia el pensamiento espacial o si era posible que el profesorado confundiera una idea de conciencia geográfica con la definición de conciencia histórica.

Los y las docentes que se identifican con la definición propuesta por Harvey (1977) justifican su elección asociando la conciencia geográfica a las siguientes características: valoran el sentido de pertenencia, el individuo como protagonista del espacio, se centran en los espacios habitados (locales), en el conocimiento geográfico y en la idea de que los estudiantes deben aprender a moverse en el espacio.

Por ejemplo, Guillermo argumenta que se identifica con la definición de conciencia espacial porque: *“la geografía es importante para entender que somos parte de un escenario geográfico y que debemos aprender a movernos y desarrollarnos en el espacio”*. Alicia expresa que *“para mí la geografía va más allá de conocer sólo el espacio, sino que debe sentirse uno como protagonista de ese espacio”*. Ambas explicaciones surgen de la idea de geografía que tienen los y las docentes, valorando elementos claves para el desarrollo de una conciencia geográfica en las aulas como la multiescalaridad y el protagonismo de los actores sociales.

El profesorado que se identifica con las ideas de Laurín (2001) justifica su elección en elementos como: la memoria, las relaciones individuo-espacio (entendiendo al individuo como un ser social que se apropia de su espacio), interpretación de la realidad en términos temporales, las relaciones de multiescalaridad, la dualidad acción – consecuencia (individuo - espacio) y la capacidad reflexiva y crítica.

Por ejemplo, Montserrat explica que esta definición *“incluye imaginarios, memoria entre otras dimensiones”*. Agustín nos dice que *“considero que lo importante es cómo el individuo mira su espacio, el valor que le asigna, se apropia de él para entender una serie de procesos y relaciones sociales que tienen lugar en ese espacio”*. Luciano expresa que *“considera al ser humano como participante activo de los procesos geográficos y tomando conciencia que sus propias acciones tienen consecuencias en su entorno natural y construido”*.

Marta destaca el pensamiento reflexivo, la temporalidad, los protagonistas y las interrelaciones. Explica *“la idea de un pensamiento reflexivo en torno a la conciencia geográfica es un procedimiento que considero esencial, este nos permite movilizar ideas, principios e interpretaciones de la realidad en distintos momentos de la historia. Sabernos protagonistas de la historia, sus expresiones e interrelaciones con distintos ámbitos, como el geográfico, es algo con lo que identifico la idea de conciencia geográfica”*. Marta entiende la conciencia geográfica como una capacidad reflexiva para trabajar las relaciones temporales y territoriales.

Los y las docentes que entienden conciencia geográfica a partir de la idea de pensamiento espacial, justifican su elección en la importancia del conocimiento geográfico y el desarrollo de habilidades cognitivas y de representación espacial. Por ejemplo, Nuria expresa que

selecciona esta definición “*porque considera que el conocimiento geográfico requiere de habilidades que se van desarrollando y formando en el tiempo y que implica entender procesos que han ocurrido en la configuración de un territorio y habilidades más complejas para representar e interpretar la dinámica de un espacio*”.

Para indagar más en las ideas que asocian los y las docentes al significado y desarrollo de una conciencia geográfica en sus aulas, en la pregunta 6 del cuestionario les presentamos una tabla con una serie de afirmaciones y una escala estimativa donde él o la docente debía declarar la frecuencia (nunca, a veces, con frecuencia y siempre) en que da énfasis a cada una de estas ideas para el desarrollo de una conciencia geográfica en sus clases.

A partir de los resultados (tabla 20) se observa que el profesorado se mueve mayoritariamente en las opciones intermedias, es decir, selecciona “a veces” o “con frecuencia” para declarar la frecuencia con que da énfasis a cada uno de los elementos claves propuestos.

Tabla 20

Elementos claves que considera el profesorado para el desarrollo de una conciencia geográfica

Indicadores	Número Docentes			
	Nunca	A veces	Con Frecuencia	Siempre
1. Temporalidad del territorio: pasado – presente y futuro	0	5	12	4
2. Entender el espacio como un soporte físico de las actividades humanas.	0	10	7	4
3. Proceso reflexivo individual y colectivo que permita la toma de decisiones geográficas.	2	11	7	1
4. Entender el espacio como una construcción social e histórica.	0	8	6	7
5. Describir tipos de climas, formas del relieve, límites territoriales, entre otros.	3	11	7	0
6. Fortalecer la relación entre territorio y nación.	2	8	9	2
7. Movilizar para el cambio.	4	7	9	1
8. Considerar puntos de vistas diversos y alternativos.	3	7	7	4
9. Confrontar valores e intereses.	1	7	9	4
10. Valorar la experiencia espacial de los estudiantes.	0	9	9	3
11. Trabajar problemas geográficos y ambientales relevantes.	1	6	10	4

Fuente: Elaboración propia

Los indicadores que el profesorado selecciona dar énfasis “**con frecuencia**” que obtienen un mayor porcentaje son: la temporalidad del territorio (57%), fortalecer la relación territorio y nación (43%), movilizar para el cambio (43%), considerar puntos de vistas diversos y alternativos (33%), confrontar valores e intereses (43%), valorar la experiencia espacial de los estudiantes (43%) y el trabajo con problemas geográficos relevantes (48%). A excepción de la relación entre territorio y nación, el resto de los indicadores se consideran imprescindibles para el desarrollo de una conciencia geográfica desde una perspectiva de la enseñanza de la geografía sociocrítica.

En el caso del profesorado que destaca dar énfasis al fortalecimiento de la relación entre el territorio y la nación “con frecuencia” (43%) y a veces (38%) como elemento clave en el desarrollo de una conciencia geográfica, intuimos que puede responder a que las trayectorias de los y las docentes y el currículo chileno se mantienen asociadas a la idea del fortalecimiento de la identidad como ciudadanos, adscritos a una lógica territorial del Estado – Nación. Es probable que este tipo de ideas se mantengan arraigadas en una enseñanza de la geografía positivista que exalta el nacionalismo patriótico y la excesiva apreciación del territorio nacional, y que no aportaría a la formación de una ciudadanía reflexiva y crítica, aunque las entrevistas y las observaciones de clases nos permitirán profundizar en el tratamiento didáctico que se le da en el aula.

Los indicadores que los y las docentes seleccionan para declarar que dan énfasis “**a veces**” y que obtienen un mayor porcentaje son: entender el espacio como un soporte físico (48%), procesos reflexivos y toma de decisiones (52%), el espacio como construcción social e histórica (38%), describir tipos de climas, formas de relieve, límites, etc. (52%), considerar puntos de vistas diversos y alternativos (33%) y valorar la experiencia espacial de los estudiantes (43%). Observamos que las elecciones responden a una enseñanza de la geografía con matices que valora tanto a lo descripción, la comprensión y la crítica.

Nos parece relevante rescatar que un 76% del profesorado declara poner énfasis “**con frecuencia**” y “**siempre**” en la temporalidad del territorio (pasado, presente y futuro) y un 66% en el trabajo con problemas geográficos y ambientales relevantes. Estos elementos son claves para la formación de una conciencia geográfica y será interesante observar cómo es el tratamiento que le dan en el aula al momento de observar sus clases.

En general el profesorado declara utilizar las ideas presentadas en la tabla 20 en sus clases para el desarrollo de una conciencia geográfica, pero nos llama la atención que un 19% (4 docentes) expresen que “nunca” han planteado en sus aulas la idea de movilizar para el

cambio. Al revisar las aportaciones individuales corresponde a docentes que se mueven en sus respuestas entre “nunca” y “a veces” para cada uno de los indicadores presentados. Esto nos hace suponer que podrían ser docentes que trabajen una línea de enseñanza más positivista o que no tengan claridad respecto al significado y desarrollo de una conciencia geográfica porque no se les ha formado desde esta perspectiva.

Los matices dados en esta pregunta deberán dilucidarse y contrastarse en las entrevistas y observaciones de aula.

8.3. Las estrategias didácticas que favorecen el desarrollo de una conciencia geográfica

En este apartado nos centraremos en las estrategias metodológicas (métodos expositivos y métodos interactivos) que los docentes usarían en una unidad didáctica enfocada al desarrollo de la conciencia geográfica con sus estudiantes (pregunta 7 del cuestionario, anexo 4A). Cada docente debía seleccionar 3 estrategias. El carácter de la pregunta es proyectivo, lo cual no nos da información si son estrategias que también usan actualmente en sus clases.

Las estrategias metodológicas que se presentan son:

1. Estudios de casos
2. Simulaciones
3. Preguntas /Respuestas
4. Trabajo por proyectos
5. Repetición /Memorización
6. Proyectos de Aprendizaje Servicio
7. Resolución de problemas
8. Exposición del o la docente (tipo conferencia)
9. Comprobación de hipótesis
10. Trabajos monográficos
11. Debates
12. Trabajo de campo

En la tabla 21 se recogen los resultados, considerando las tres elecciones que realizó cada docente.

Tabla 21

Estrategias metodológicas para el desarrollo de la conciencia geográfica según el profesorado

Docentes	Estrategias metodológicas											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Inés			X				X				X	
Berta	X			X							X	
Montserrat	X			X								X
Raúl		X						X				X
Alicia		X		X			X					
Javier	X					X					X	
Luis	X					X					X	
Agustín			X					X				X
Alba	X	X						X				
Benjamín	X			X								X
Marco	X			X								X
Damián			X					X			X	
Gaspar				X			X				X	
Luciano	X			X								X
Karina	X			X								X
Marta			X					X			X	
Nuria	X										X	X
Pablo						X	X					X
Tania	X			X								X
Diego	X		X									X
Guillermo	X							X				X
Totales	13	3	5	9	0	3	4	6	0	0	8	12

Fuente: Elaboración propia

Los resultados indican que el profesorado selecciona preferentemente métodos interactivos que propician la interacción entre iguales y la cooperación. Las tres estrategias que más se repiten para pensar en una unidad didáctica enfocada al desarrollo de la conciencia geográfica son: i) estudio de casos (seleccionada por 13 docentes); ii) trabajo de campo (seleccionada por 12 docentes); y iii) trabajo por proyectos (seleccionada por 9 docentes). Ninguno de los docentes ha seleccionado las estrategias metodológicas: repetición / memorización, comprobación de hipótesis y trabajo monográfico.

En las respuestas individuales observamos que existe permeabilidad entre las modalidades metodológicas porque la mayoría del profesorado combina métodos expositivos e interactivos. Sin embargo, sabemos que su orientación y la manera de proceder serán diferente en cada caso, lo que observaremos posteriormente en sus clases.

Según las explicaciones dadas por el profesorado para realizar la selección de unas estrategias determinadas pensando en una unidad didáctica, orientada al desarrollo de una conciencia geográfica con sus estudiantes, reunimos sus respuestas en tres grupos:

1. Los y las docentes que priorizan tiempos, recursos y comodidad (representa un 24% del profesorado).
2. Los y las docentes que priorizan la motivación e intereses de sus estudiantes, el contacto del alumnado con su realidad, la autonomía y la reflexión (representa un 62% del profesorado).
3. Los y las docentes que priorizan el desarrollo de habilidades cognitivas de nivel superior a través del planteamiento de una secuencia que se enfoque en el ámbito conceptual, práctico y real (acciones) (representa un 14% del profesorado).

Estos argumentos se visualizan en las palabras de algunos de los y las docentes en la tabla 22.

Tabla 22

Argumentos del profesorado en la selección de estrategias metodológicas para el desarrollo de la conciencia geográfica en sus clases

Grupo	Argumentos del profesorado
<p style="text-align: center;">1</p> <p style="text-align: center;">24%</p>	<p>“por los tiempos y recursos disponibles” (Agustín, selecciona estrategias 3, 8 y 12).</p> <p>“porque son las más prácticas para realizar” (Damián, selecciona estrategias 3, 8 y 11).</p> <p>“son estrategias metodológicas con las que me siento cómoda y evidencio buenos resultados” (Marta, selecciona estrategias 3, 8 y 11).</p>
<p style="text-align: center;">2</p> <p style="text-align: center;">62%</p>	<p>“hacen reflexionar al estudiante y lo motivan a realizar mejor su trabajo” (Alicia, selecciona estrategias 2, 4 y 7).</p> <p>“porque son metodologías en las cuales el estudiante debe comprometerse con un alto grado de autonomía. Por tanto, el estudiante será un agente activo en la construcción de su propio conocimiento” (Luis, selecciona estrategias 1, 6 y 11).</p> <p>“considero que acerca a los estudiantes a los hechos o problemas geográficos y rescata las ideas que ellos tienen para la toma de decisiones” (Nuria, selecciona estrategias 1, 11 y 12).</p> <p>“Creo que para comprender mejor la multiescalaridad de los distintos fenómenos geográficos hay que observarlos en el entorno inmediato del estudiante. Además, ellos aportan regularmente mucho conocimiento oral y le es motivante salir a terreno” (Damián, selecciona estrategias 1, 3 y 12).</p>

<p>3</p> <p>14%</p>	<p>“Para generar una conciencia geográfica, debemos primero que nada poner en común temas, conceptos e ideas, alineando lo que quizás los estudiantes saben, y complementándolo con nuevos conocimientos y habilidades [<u>ámbito conceptual</u>], para ello es la exposición del docente. Tras ello, es importante un primer acercamiento a diversos fenómenos geográficos, llevando el contenido a un <u>ámbito práctico</u>, y para ello, es positivo el desarrollo de simulaciones, en donde puedan "practicar" explicaciones, hipótesis, ideas, teorías. etc. Tras ello, es interesante llevar todo ese trabajo al <u>ámbito real</u>, realizando salidas a terreno, visitar, etc en el mundo real” (Raúl, selecciona estrategias 2, 8 y 12).</p> <p>“Elegí estas tres metodologías pensando en un trabajo progresivo, en una primera instancia algo expositivo para explicar conceptos e ideas más importantes, luego estudios de casos para llevar al alumnado a algo más práctico y cercano a sus realidades y finalmente simulaciones” (Alba, selecciona estrategias 1, 2 y 8).</p> <p>“La exposición docente sirve para clarificar y orientar el estudio de casos, desarrolla la habilidad de analizar y evaluar en los alumnos, y finalmente el trabajo de campo es vital en geografía” (Guillermo, selecciona estrategias 1,8 y 11).</p>
-----------------------------------	--

Fuente: Elaboración propia

En síntesis, el grupo 1 al momento de realizar su elección valora las necesidades que tiene como docente de aula, especialmente en términos administrativos y no del aprendizaje de sus estudiantes. El grupo 2 se enfoca en las necesidades, motivaciones e intereses de sus estudiantes como agentes activos de su aprendizaje. Y el grupo 3 propone una mirada dialéctica para el aprendizaje de sus estudiantes, donde valora los aportes del docente y del alumnado, enfatizando, finalmente, en la puesta en práctica de lo aprendido.

8.4. Las posibilidades en el currículo para desarrollar la conciencia geográfica según los y las docentes

En este apartado revisaremos las posibilidades que otorga – o no- el currículo chileno en educación secundaria para desarrollar la conciencia geográfica en el aula según las concepciones del profesorado, a partir de las preguntas 8 y 9 realizadas en el cuestionario.

En la pregunta 8 se proponen al profesorado tres objetivos de aprendizaje establecidos en el currículo, donde deberán seleccionar uno para trabajar la conciencia geográfica con sus estudiantes y posteriormente argumentar sobre la elección que han realizado.

Los objetivos de aprendizaje propuestos en el cuestionario son:

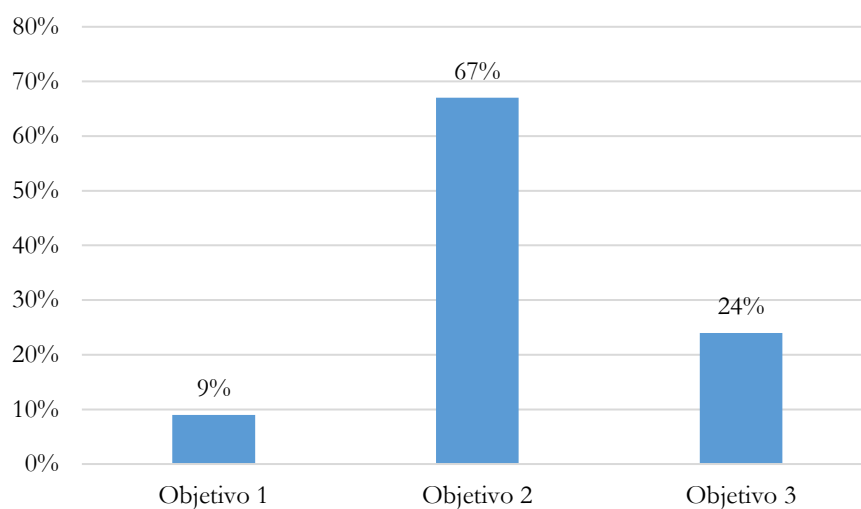
- a) Explicar los criterios que definen a una región, considerando factores físicos y humanos que la constituyen; y dar ejemplos de distintos tipos de regiones en Chile y en América (8vo. nivel).

- b) 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 (7mo. nivel).
- c) Analizar el impacto del proceso de industrialización en el medio ambiente y su proyección en el presente, y relacionarlo con el debate actual en torno a la necesidad de lograr un desarrollo sostenible (1er. año medio).

Los resultados indican que un 67% del profesorado selecciona el objetivo 2 que se centra en la habilidad de investigar, se asocia a contenidos de problemáticas geo-ambientales actuales y se sitúa en la multiescalaridad. Un 24% elige el objetivo 3 orientado a la habilidad de análisis, a un problema geográfico y ambiental relevante e incluye la temporalidad. Y sólo un 9% selecciona el objetivo 1 que se orienta a la habilidad de explicar y a un espacio territorial concreto (gráfico 10).

Gráfico 10

Objetivo de aprendizaje que selecciona el profesorado para el desarrollo de la conciencia geográfica



Fuente: Elaboración propia

Los argumentos que entrega el profesorado sobre la elección del objetivo de aprendizaje para desarrollar la conciencia geográfica en sus clases se presentan en la tabla 23.

Tabla 23

Argumentos del profesorado sobre el objetivo de aprendizaje seleccionado para desarrollar la conciencia geográfica en sus clases

Objetivo	Argumentos del profesorado	En palabras de los y las docentes
1	La relevancia de trabajar un espacio territorial concreto: Chile.	“En primer lugar, porque se aterriza a la realidad más cercana a los estudiantes, pues se explicita que se trabajará en Chile. En segundo lugar, porque al hablar de geografía no solo se abarca el tema físico, sino que también incorpora las diversas dinámicas del ser humano (población, economía, urbanismo, etc.) en contacto con el medio físico” (Raúl).
2	<p>Permite desarrollar habilidades de orden superior (reflexión, análisis).</p> <p>La posibilidad de trabajar fenómenos geográficos actuales, relevantes y atinentes a la realidad de los estudiantes, propiciando el compromiso del estudiantado con estas problemáticas.</p> <p>Se valora la relación con el entorno inmediato (local), las experiencias espaciales de los estudiantes, la multiescalaridad y la posibilidad de emitir juicios y opiniones.</p> <p>Permite relacionar contenidos geográficos con la formación ciudadana.</p>	<p>“es un objetivo muy contingente con los fenómenos geográficos actuales. A su vez permite desarrollar habilidades superiores tales como la reflexión y el análisis” (Inés).</p> <p>“en la zona en la que me desarrollo como docente la problemática ambiental es muy relevante, debido a la instalación de represas hidroeléctricas, pisciculturas y contaminación de las aguas” (Berta).</p> <p>“son temas que están continuamente en los noticieros y atañen a problemáticas que ellos viven a diario, sería posible trabajarlos desde su propia experiencia” (Alba).</p> <p>“los alumnos pueden elegir los temas a estudiar. Se puede trabajar desde lo local, lo nacional y mundial (de micro a macro). Permite crear conciencia sobre la problemática, lo que lleva a un compromiso con el cuidado de nuestro planeta” (Pablo).</p>
3	<p>Permite trabajar las interrelaciones (hombre – medio geográfico).</p> <p>Se valora la temporalidad del territorio (cambios y continuidades).</p>	“porque muestra que las acciones humanas tienen impacto en el espacio, que estos van evolucionando en el tiempo y que la solución implica la reflexión y la toma de decisiones de la sociedad actual” (Nuria).

Fuente: Elaboración propia

Nos parece relevante mencionar los argumentos que entregan Damián (objetivo 1) y Marta (objetivo 2) porque, aunque la pregunta del cuestionario indica que su elección va dirigida a desarrollar la conciencia geográfica en sus aulas, Damián y Marta se posicionan desde una perspectiva histórica, omitiendo la geografía o tratándole como subsidiaria. En consecuencia, omiten e invisibilizan la formación de una conciencia geográfica en el aula.

Damián expresa:

“es el que más se relaciona con la Historia”.

Marta explica:

“veo en este objetivo de aprendizaje la oportunidad de reflexionar de manera crítica un proceso de la historia particular, interrelacionando distintos ámbitos (político, económico, social, geográfico, etc.), permitiéndole a los estudiantes cuestionarse el curso de la historia en función de las consecuencias y expectativas que tenemos como sociedad”.

De las respuestas de los y las docentes podemos rescatar que cuando piensan en la formación de una conciencia geográfica en sus clases valoran aspectos como: centrarse en problemas geográficos actuales y relevantes tanto para el mundo como para sus estudiantes, la multiescalaridad, la temporalidad del territorio, la posibilidad de generar espacios de diálogo donde sus estudiantes puedan expresar sus experiencias, opiniones y juicios, y, el compromiso del alumnado para resolver problemas de su entorno.

La pregunta 9 del cuestionario se centra en averiguar si el profesorado considera que el currículo de historia y ciencias sociales en Chile otorga orientaciones claras para desarrollar la conciencia geográfica con estudiantes de secundaria.

Un 81% de los y las docentes participantes piensa que el currículo no entrega orientaciones, en cambio un 19% cree que si da orientaciones para trabajar la conciencia geográfica en el aula.

En la tabla 24 se presentan algunas de las opiniones que entrega el profesorado para argumentar su posicionamiento frente a las orientaciones que entrega – o no- el currículo.

Tabla 24

Opiniones del profesorado sobre las orientaciones que entrega – o no- el currículo chileno para trabajar la conciencia geográfica en el aula

O	Argumentos	En palabras de los y las docentes
No 81%	<p>Disminución de la geografía en el currículo.</p> <p>Currículo centrado en contenidos e inabordable durante el curso escolar.</p> <p>Cambios permanentes en el currículo escolar.</p> <p>En el currículo se da mayor énfasis a la conciencia histórica.</p> <p>Debilidad en las prácticas docentes para tratar la perspectiva geográfica.</p> <p>Las decisiones pedagógicas del profesorado sobre el currículo y las interrelaciones entre la historia y la geografía.</p>	<p>“Falta proponer más indicadores y objetivos de aprendizaje orientados específicamente a temas geográficos” (Raúl).</p> <p>“No es precisamente conciencia geográfica lo que promueve el currículo de historia, geografía y ciencias sociales. Es un currículo muy amplio. Tradicionalmente se le ha dado mayor énfasis a la conciencia histórica” (Luis).</p> <p>“Muchos cambios del currículo. No permite profundizar. Nos han quitado contenidos. Cada gobierno le da su propia orientación” (Pablo).</p> <p>“Aunque están presentes en el currículo está siendo postergado por el desarrollo de habilidades y competencias netamente históricas tal vez por una debilidad en los docentes de cómo enseñar en perspectiva geográfica” (Alba).</p> <p>“Creo que no interrelacionamos fluidamente los ejes del programa de estudio. Nos cuesta tener esa mirada holística de lo que enseñamos” (Marta).</p>
Sí 19%	<p>Los ajustes curriculares han propuesto habilidades más integradoras en los últimos años.</p> <p>Las pruebas estandarizadas que se basan en ciertos contenidos.</p> <p>La valoración de las decisiones profesionales que toman los y las docentes frente al currículo, entendiendo que éste no es rígido.</p>	<p>“Si uno lee los ajustes curriculares del último tiempo apuntan a habilidades más integradoras de las ciencias sociales, sin embargo, el problema se da por las pruebas estándares” (Alicia).</p> <p>“Al leer la fundamentación y las orientaciones si son claras, quizás se requiere orientaciones más prácticas, como sugerencias metodológicas; aunque eso forma parte de las decisiones como profesionales del área” (Marco).</p>

Fuente: Elaboración propia

Notas: O= Orientaciones del currículo

Observamos que tanto el profesorado que piensa que el currículo entrega orientaciones como aquellos docentes que creen que no lo hace centran sus opiniones en dos situaciones a considerar: i) los cambios curriculares permanentes que han ido en desmedro de la disciplina geográfica; ii) el rol del docente como profesional que toma decisiones frente al currículo y frente a sus prácticas de aula, pudiendo modificarlas y mejorarlas reinterpretando el currículo.

8.5. Síntesis del capítulo

Los aportes de los y las docentes que participaron en el cuestionario respecto a la formación de la conciencia geográfica en sus clases se expresan en:

1. Los tiempos que el profesorado desearía dedicar en sus clases al tratamiento de temas geográficos.

Se valora que la totalidad del profesorado encuestado considere la necesidad de dedicar mayor tiempo del que dedican actualmente al tratamiento de temas geográficos durante el año escolar. Los y las docentes sustentan en sus argumentos que permitiría un mayor equilibrio entre las disciplinas del plan de estudios de la asignatura de historia y ciencias sociales y reconocen los aportes de la perspectiva geográfica para comprender y explicar el mundo y sus problemas.

2. El tratamiento de la perspectiva geográfica en sus clases.

Se evidencia que cuando se plantea un tema como, por ejemplo, la Segunda Guerra Mundial, la totalidad del profesorado considera importante la perspectiva geográfica. Sin embargo, esa perspectiva geográfica se materializa principalmente a través del uso de la cartografía en diferentes niveles, desde un recurso usado exclusivamente para localizar a un medio para analizar la configuración territorial durante la guerra.

El profesorado, en temáticas como las migraciones o la recuperación de los barrios, valora elementos claves para el desarrollo de un pensamiento geográfico como la multicausalidad, los contrastes, las interrelaciones, el uso de diversas fuentes y la importancia espacial. Y también reconoce aspectos claves para la formación de una conciencia geográfica con sus estudiantes como las diferentes escalas, la identidad o pertenencia, el protagonismo de los actores en sus espacios y la participación. Sumado a lo anterior, es un profesorado que da importancia al tratamiento de problemas sociales, actuales y relevantes y al conocimiento geográfico como medio para dar solución a esas problemáticas. Y, en términos de habilidades se posicionan desde la progresión cognitiva destacando habilidades como la observación, la descripción, el análisis y la reflexión.

3. Las ideas sobre el desarrollo del pensamiento geográfico.

Según la información obtenida en el cuestionario, las ideas sobre el pensamiento geográfico provienen principalmente de la internalización de lo que propone el currículo chileno, es decir, lo entienden como “un razonamiento particular que proporciona una visión integral del mundo que les rodea, desde lo más próximo a lo más remoto”. Si bien es una idea

ambigua del pensamiento geográfico desde la mirada teórica, los y las docentes también valoran ideas como la comprensión de la realidad geográfica, la multiescalaridad, la toma de decisiones, la actuación de las personas en el territorio y la posibilidad de desarrollar una conciencia geográfica.

4. La conceptualización y las acciones pedagógicas que deberían realizarse en el aula para el desarrollo de la conciencia geográfica.

En la figura 7 se presenta una síntesis de aquellos aspectos claves sobre los que el profesorado sustenta sus ideas de conciencia geográfica y las orientaciones metodológicas que consideran más pertinentes para desarrollarla en sus clases.

Entre los aspectos a tener en cuenta para la formación de una conciencia geográfica que más se repiten en los discursos docentes se encuentran: el protagonismo de los actores sociales, el trabajo con problemas geográficos y la valoración del espacio local. Estos aspectos toman mayor fuerza cuando los y las docentes explican como el espacio local, incluso el más cercano a la escuela incide en los intereses, las decisiones y la participación ciudadana de sus estudiantes.

En cuanto a las acciones pedagógicas, es un profesorado que valora metodologías interactivas donde se privilegie el diálogo, la participación y el protagonismo de sus estudiantes en el proceso de aprendizaje. Sin embargo, también es un profesorado que busca conciliar este tipo de metodologías con la cobertura curricular, el tiempo y los recursos que disponen durante el año escolar.

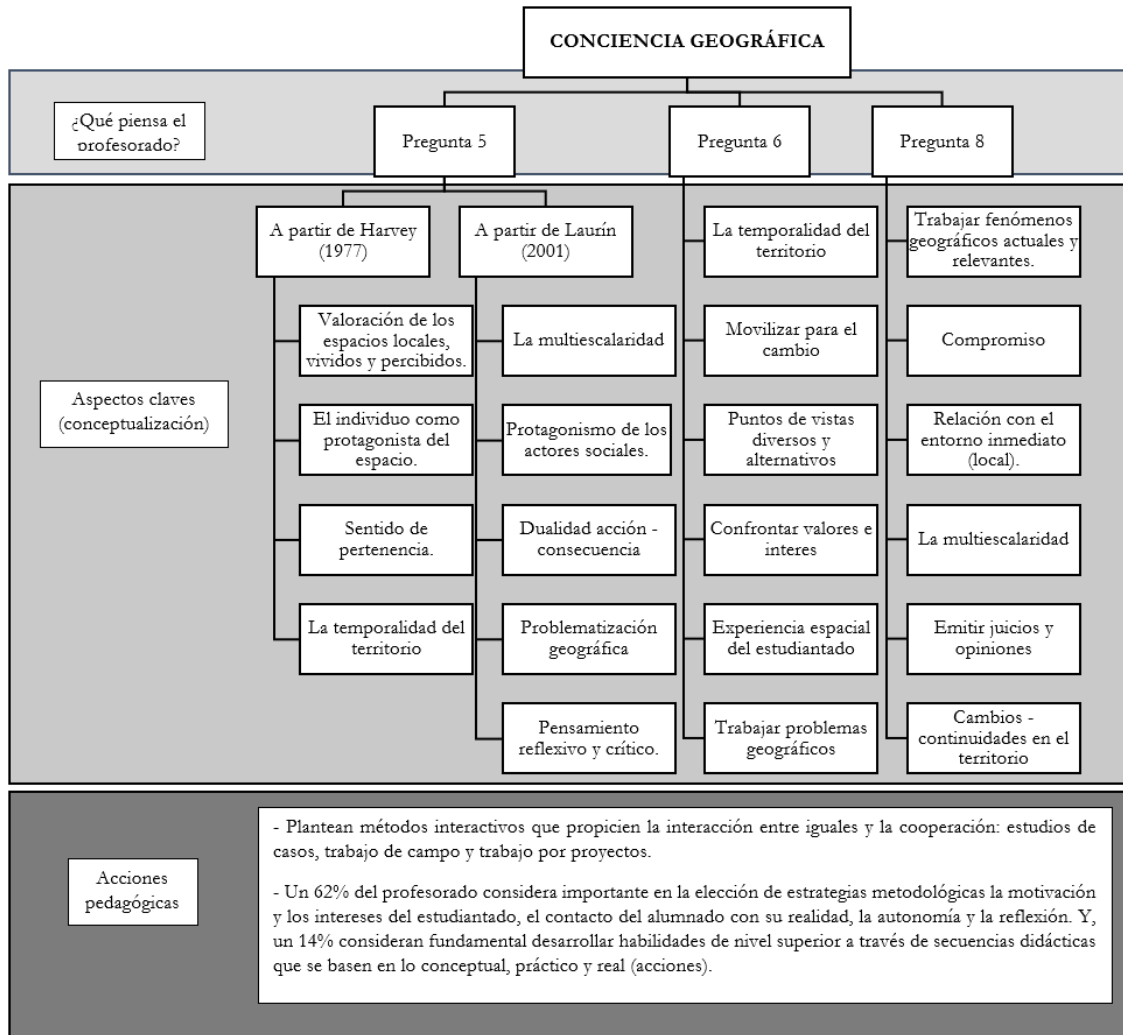
5. Limitaciones que expresa el profesorado para generar prácticas de aula enfocadas al desarrollo del pensamiento y la conciencia geográfica.

La información obtenida nos indica que el profesorado considera que la enseñanza de la geografía en el aula se centra en unos contenidos y habilidades geográficas minimizadas en el currículo, así como la existencia de una fuerte presión institucional hacia los resultados en pruebas estandarizadas que, en muchas ocasiones, condiciona la toma de decisiones del profesorado.

Por otro lado, observamos que es un profesorado que no se siente preparado didácticamente para enseñar geografía, especialmente porque en su trayectoria académica al menos un 43% no tuvo formación en didáctica y porque sus prácticas pedagógicas tienen un fuerte arraigo a las disposiciones curriculares. En muchos casos analizan este instrumento como inamovible

y esto los lleva a reproducir en el aula una enseñanza de la geografía minimizada, que actúa como subsidiaria de la historia.

Figura 7 *Aportes del profesorado para la conceptualización y el desarrollo de la conciencia geográfica*



Fuente: Elaboración propia

PARTE V. RESULTADOS: FASE ANALÍTICA DE LA INVESTIGACIÓN

Los resultados obtenidos en la fase analítica de la investigación se centran en las relaciones entre el discurso y la práctica de aula de los y las docentes participantes (Marta, Pablo, Marco, Nuria y Montserrat) en el tratamiento de la perspectiva geográfica, las concepciones sobre el pensamiento y la conciencia geográfica y su tratamiento en el aula.

Para ello, los resultados se organizan en los siguientes capítulos:

- El capítulo 9 presenta los discursos del profesorado, a través de los resultados obtenidos en las entrevistas que indagan sobre sus trayectorias escolares, sus ideas sobre el currículo y las posibilidades que ofrece para trabajar la perspectiva geográfica en el aula, sus concepciones acerca del pensamiento y de la conciencia geográfica y las estrategias, limitaciones y desafíos para abordar la conciencia geográfica en sus clases.
- El capítulo 10 presenta los resultados obtenidos en las observaciones de las prácticas docentes a nivel descriptivo. Para ello se consideran los siguientes aspectos: i) contexto (número de estudiantes por aula, nivel, horarios, organización del aula, la disposición de materiales y el clima social del aula); ii) el proceso enseñanza/aprendizaje (contenidos, objetivos, actividades y estrategias enfocadas al desarrollo de la perspectiva geográfica, interacciones entre el o la docente y su alumnado).

Las conclusiones obtenidas en este apartado nos proporcionan información relevante sobre los contrastes entre lo que el docente dice que hace en el aula y lo que realmente hace, con respecto al tratamiento de la perspectiva geográfica. También nos permite profundizar en la racionalidad que preside sus ideas y prácticas en el área de geografía, sus concepciones acerca del pensamiento y de la conciencia geográfica y las estrategias didácticas que llevan a cabo – o no- para su formación.

CAPÍTULO 9. Discursos del profesorado frente a la enseñanza de la geografía, el pensamiento y la conciencia geográfica y sus posibilidades de desarrollo en sus clases

En este capítulo se presentan los resultados obtenidos del análisis de la entrevista inicial (Anexo 5B – Anexo 5C) realizada a 5 profesores de historia y ciencias sociales que imparten clases en Educación Secundaria en las comunas de Angol y Temuco, Región de la Araucanía, Chile (Marta, Montserrat, Pablo, Nuria y Marco).

Esta entrevista se realiza antes de las observaciones de aula y su objetivo es conocer los discursos docentes sobre su experiencia personal y profesional respecto a la enseñanza de la geografía, profundizar en sus ideas sobre el pensamiento y la conciencia geográfica y visualizar sus reflexiones acerca de las estrategias, las limitaciones y los desafíos para el desarrollo de la conciencia geográfica en sus clases.

El capítulo se divide en cinco apartados:

1. Trayectorias escolares del profesorado.
2. El currículo y las posibilidades para enseñar geografía en el aula.
3. Las concepciones del profesorado sobre el pensamiento y la conciencia geográfica.
4. Estrategias, limitaciones y desafíos para desarrollar la conciencia geográfica en el aula.
5. Síntesis del capítulo.

9.1. Trayectorias escolares del profesorado

En este apartado nos centraremos en: i) los recuerdos del profesorado sobre sus clases de geografía en educación primaria y secundaria; ii) los aportes a su formación docente de la didáctica de la geografía recibida –o no – en sus estudios universitarios.

Estos aspectos son claves para comprender el pensamiento y las prácticas actuales de los y las docentes, porque como explicaba Pagès (1999):

A lo largo de su vida estudiantil reciben experiencias de todo tipo que se van sedimentando en su pensamiento hasta crearles una imagen, una concepción sobre el significado de la enseñanza, sobre los contenidos a enseñar y su valor educativo, sobre la manera de enseñarlos y de aprenderlos, etc... Van constituyendo lo que podemos denominar su pensamiento y su competencia como futuros profesores y profesoras (p. 164).

9.1.1. Los recuerdos del profesorado sobre sus clases de geografía en educación primaria y secundaria

En las entrevistas con Marta, Montserrat, Pablo, Nuria y Marco se buscó reflexionar sobre sus experiencias escolares y cómo estas inciden en sus decisiones actuales como docentes. Los y las docentes recuerdan momentos o episodios que les marcaron como estudiantes de primaria y secundaria dentro de la asignatura de ciencias sociales, específicamente en el ámbito de la geografía.

Montserrat plantea que hoy existe un mayor nivel de recursos, sobre todo de carácter tecnológico que hace que la asignatura pueda ser más entretenida. Expresa “(...) *hay videos interactivos (...) creo que es mejor ahora, yo lo paso muy bien*”. Agrega “*en mi época los atlas o los mapas eran más bien grises, yo recuerdo la mala experiencia que confundía el azul del mar con el café de la tierra (...) entonces entiendo que ellos puedan tener dificultades. Entonces, ahora que hago, soy más metódica. Si hay que confeccionar un mapa, hay un instructivo de por medio, es hecho en sala, donde uno está*”.

Marta también valora el uso de los medios tecnológicos, pero reflexiona que el uso no supone aprendizajes en sí mismo. Comenta “*Yo creo que en el fondo tiende a prevalecer la reproducción porque podemos incorporar nuevos medios, puedo mostrar imágenes... pero antes las profes dibujaban con la tiza, entonces yo digo: que tanta diferencia hay, si al final la cabeza está haciendo el mismo ejercicio. Con las Tics podemos volver un poco más atractiva la clase, pero la cabeza sigue haciendo el mismo proceso*”.

Para Nuria es importante “tratar de ser diferente” y para eso explica que “*trato de ir siempre de la mano con lo nuevo, de los aportes que están saliendo en Educación, sobre todo en el tema de la didáctica para entender las necesidades que ellos tienen hoy día (...) trato siempre de ir analizando el curso, trato de buscar una solución que sea más adaptable a ellos [haciendo referencia a sus estudiantes]*”.

Nuria expresa *“me acuerdo de las guías, el mapa... el mapa típico (planisferio) que nos mostraban en la sala. Creo que para mis alumnos lo más significativo de mis clases son las imágenes, los videos, también el hecho de que vayan dando su opinión”*.

Pablo es un profesor que piensa la geografía desde la transformación y la explicación de problemas geográficos y ambientales, pero hoy se asume cansado y no ve en el alumnado actual la suficiente predisposición de aprender. En su relato hace notar una diferencia clara entre la práctica de sus profesores y la suya, expresando: *“te pongo una diferencia, yo vivía en Collipulli. Estábamos viendo las obras de Balmaceda y estando a 200 mts del Viaducto, el profesor jamás nos llevó a ver el Viaducto de Malleco. Eran clases netamente expositivas, de dictado, pasivas. Yo llevé alumnos allá... para ver el viaducto desde arriba y desde abajo...”*. Sin embargo, comenta sobre su práctica actual: *“hoy hay muchos recursos en Educación. Para nosotros era una novedad ver una película. (...) Hoy hay material, recursos... pero falta el entusiasmo de los muchachos, falta esa energía, es tanto bombardeo de tantas cosas, cuesta encantarlos! (...) Hoy es la ley del mínimo esfuerzo, así lo veo yo”*.

Marco es el único de los docentes entrevistados que cree que el modelo que recibió en la asignatura de historia y ciencias sociales fue activo y le ayudó a pensar críticamente. Nos comenta: *“Ohhh! Tuve una experiencia muy linda. En electivo de tercero y cuarto medio nuestro profesor de historia tenía una forma bien particular de trabajar con nosotros. Ejemplo, hicimos un censo... sin que fuera año censal.*

Marco nos explica la actividad *“dividimos la comuna en pequeños espacios, y en grupos de 4 personas se encuestaban a familias de forma voluntaria y se tabulaba la información, se generaban gráficos. (...) Otra experiencia fue detectar problemas de la expansión urbana en la comuna y eso lo transformaron en una especie de memoria que se le envió al alcalde (ríe)... el problema de los basureros, el problema de los perros vagos, el problema del acceso, el problema de la pavimentación, de la falta de semáforos... cada uno de los problemas en particular estudiados por cada grupo. Entonces creo que esa formación de enseñanza media primero fue el factor determinante para estudiar Pedagogía en historia y de cierta forma me marca mucho mi práctica pedagógica actual. Me marca mucho más que mi formación universitaria (...) Fue una buena experiencia y tenía mucho sentido de identidad local”*.

9.1.2. Los aportes a su formación docente de la didáctica de la geografía recibida –o no – en sus estudios universitarios

En el cuestionario realizado previamente, Marta, Nuria, Pablo y Marco afirman haber tenido clases de didáctica de la geografía en la Universidad y sólo Montserrat dice no haber tenido clases de didáctica durante su carrera universitaria.

En la entrevista profundizamos y preguntamos a los y las docentes ¿Cómo eran las clases de didáctica que tuvieron durante su formación en la Universidad?

Marta afirma que tuvo ramos de geografía, pero que no fueron de didáctica propiamente tal. Explica que: *“fueron pocos ramos, incluso en comparación a historia. Por ejemplo, por semestre era uno... si, tuve geografía humana, física... incluso hasta el recuerdo es vago... puede que haya tenido más”*.

En esta línea, Pablo expresa: *“tuvimos didáctica, pero específicamente de la geografía no (...) Yo seguí la especialidad de geografía. Entonces específicamente como didáctica no, pero eran bastante prácticos [haciendo referencia a los docentes que le impartían clases de geografía]. Nos agobiaban con muchos trabajos, cosas prácticas (...) Por eso a mí me gustaba la geografía, porque es muy práctica, es en terreno”*. Pablo asume la didáctica como la forma en que se le enseñaba geografía en la Universidad refiriéndose, por ejemplo, a la confección de mapas. Podemos inferir que su concepción de didáctica va asociada a estrategias y recursos metodológicos usados en la disciplina de la geografía y desde allí ha extrapolado estas experiencias a su práctica de aula durante 36 años de ejercicio docente. Recuerda que *“cuando tuve la oportunidad de trabajar con ustedes, los llevaba a todas partes, al mar, a la nieve. Entonces el terreno, porque eso queda, con el tiempo queda”*.

Nuria, con 11 años de experiencia docente, entiende la didáctica como un conjunto de estrategias metodológicas aprendidas del ejercicio docente en las clases de geografía en la Universidad destacando una actividad de investigación sobre una problemática de la ciudad. Ella explica que la experiencia de trabajar un problema social de su ciudad y aportar soluciones le marcó durante su formación. Expresa que *“(...) entonces podría ser una experiencia que también los chiquillos empiecen a practicar”*. Para Nuria la didáctica va asociada al tipo de actividades que se realizan en clases.

Por su parte, Marco es el único de los docentes entrevistados que de manera explícita indica haber tenido formación en didáctica afirmando que *“la malla curricular de mi carrera, en la universidad de Concepción, tenía una línea completa de geografía de Chile y mundial en todos los años de la carrera. Y en tercero y cuarto año las didácticas eran específicas. Era didáctica de la historia y ciencias sociales y dentro de esa didáctica había didáctica de la geografía”*. Y expresa que entiende la didáctica de la geografía *“cómo aprender y cómo enseñar y cómo comprender el espacio en el cual los seres tienen relaciones, intercambios y generan una vida”*.

Montserrat es la única que comenta no haber tenido clases de didáctica durante su formación profesional (tanto en el cuestionario como en la entrevista) e indica que su trabajo pedagógico se debe en gran parte a la experiencia que ha ido adquiriendo con los años. Expresa que

“considero que es pertinente tener otras miradas porque uno se va quedando en un ambiente y la historia y el mundo sigue. Entonces creo que es bueno salir de su ambiente y estar en otro y actualizarse. Para mí sería necesario un perfeccionamiento. Ahora, aquí el colegio imparte perfeccionamiento, pero no son específicos”.

En síntesis, aunque en el cuestionario Marta, Pablo y Nuria manifestaron haber tenido clases de didáctica en geografía, durante la entrevista pudimos corroborar que no eran clases específicas de didáctica sino clases de geografía en sus diferentes áreas (física, humana, cultural, etc.). Por tanto, la idea de didáctica que emana en sus discursos proviene del uso de diferentes estrategias o recursos para la enseñanza de la geografía (confección de mapas, salidas a terreno, planteamiento de problemas), que fueron aprendidas desde sus propios procesos de enseñanza y que actualmente replican en sus clases.

9.2. El currículo y las posibilidades para enseñar geografía en el aula

En este apartado profundizamos en las preguntas 1 y 2 del cuestionario, sobre los tiempos que dedican actualmente a temas de geografía en el programa de historia y ciencias sociales, y los tiempos que le gustaría dedicar a los y las docentes.

Marta analiza el lugar de la geografía en el currículo, expresando *“pensaba en las unidades, en los cursos que estoy haciendo clases. De cuatro unidades sólo una se enfoca de manera más central en la geografía (...) no estoy conforme, no estoy de acuerdo [haciendo referencia a la utilidad de lo planteado en el currículo] principalmente porque no es una historia crítica ni una geografía crítica, es una historia y una geografía reproductora”*. Marta también hace referencia a las relaciones entre geografía e historia, donde explica: *“en las unidades de historia propiamente tal, uno siempre está con elementos de la geografía (...) siempre hay que localizar, siempre estamos con mapas para entender guerras”*, y luego agrega: *“pienso que la historia va de la mano de la geografía, no se puede entender sin la geografía, pero no desde el enfoque que le estamos dando, creo que es muy pobre todavía (...) creo que sin saber con profundidad cuál es la riqueza que se le debe dar a la geografía, tengo la sensación de pobreza, que los profesores no estamos bien formados en ese ámbito y caemos en análisis mecánicos como localizar, situar límites, etc.”*.

Y su relato concluye con una crítica al volumen de contenidos y a sus problemas para ser enseñados. Marta nos dice: *“A mí me gustaría poder hacer más actividades y que el contenido se reduzca, sea más general (...) como es tanta la cobertura curricular (...) por ejemplo en 7mo se ve desde la paleohistoria hasta la edad media y son miles de hechos (...) entonces yo preparo alguna actividad que esté asociada a una habilidad, ahí está la cuestión, pero es tanta materia que al final le dejo muy poco tiempo a la actividad, al desarrollo de la habilidad”*.

Pablo coincide con Marta en que el contenido geográfico que viene inserto en el currículo es poco. Explica que: *“es muy poco el contenido que viene, a lo mejor viene inserto, pero uno está acostumbrado, en mi caso, como venía antes geografía, hacíamos climatología, el universo, trabajábamos con los mapas... era geografía netamente. Entonces ahora pudiera ser que viene integrado, pero uno no logra hacer la separación o habría que integrarlo. Pero es muy poco (...) de hecho lo habían sacado casi completo del currículo y ahora ha vuelto un poco más en cuarto medio donde se trabaja con la globalización, con las regiones de Chile y puede aplicar más el tema geográfico”*. Para Pablo aumentar la cantidad de temas geográficos en el currículo y en sus clases *“permitiría a los muchachos ser más aterrizados (...) la geografía se asocia a lo pasado, lo presente y se puede proyectar al futuro, entonces genera un pensamiento mucho más amplio”*.

Marco y Nuria coinciden con Marta en la importancia de las relaciones entre historia y geografía. Marco expresa que dedica más de un 20% a temas geográficos en sus clases *“porque le doy un enfoque geográfico a lo que curricularmente corresponde a otro eje. Por ejemplo, el impacto geopolítico de otros procesos, el impacto geo-ambiental... eso... relacionar los procesos históricos con su impacto en el espacio”*. Por su parte, Nuria valora las relaciones entre historia y geografía, pero expresa que el foco curricular y de las pruebas estandarizadas es historia y que existe una tendencia en el aula a trabajar en esa línea. Expresa *“el contenido de la asignatura está más focalizado en los aspectos históricos y eso también nos hace que perdamos el impacto que tiene lo histórico en el espacio”* – agrega - *“por ese lado falta un poco equilibrar el currículo”* y finaliza sus comentarios expresando *“yo creo que lo que está pasando es que se está focalizando mucho más en la historia que en la geografía y por ende nosotros trabajamos también en esa misma línea porque es lo que se evalúa finalmente (...) las pruebas estandarizadas van más focalizadas a la parte de historia”*.

Montserrat coincide con Nuria en su preocupación/presión por la preparación de pruebas estandarizadas y también con la idea de Marta sobre el exceso de contenidos. Montserrat explica que la pregunta le hizo reflexionar sobre *“la presión que tenemos por pasar contenidos y son más bien contenidos vinculados a la historia que dar énfasis al tema geográfico (...) siempre se está pensando en una prueba estandarizada. Por ejemplo, es muy raro ver en un facsímil de PSU [Prueba de Selección Universitaria] de historia alguna pregunta de aplicación con mapa, generalmente son temas más abstractos, teóricos y por eso uno se ve obligada a profundizar esas áreas y dejar de lado todo lo que tiene que ver con geografía”*.

Montserrat también hace una crítica a los cambios permanentes del currículo, explicando *“los profesores hemos ido viendo en el tiempo que colocan una unidad, la extraen, después a los años ponen otra (...) luego pasan dos o tres años, se acuerdan y vuelven a instalarla”*.

En síntesis, el profesorado considera que el currículo tiene escasos temas geográficos, la existencia de cambios permanentes en las unidades, un exceso de contenidos y la presión externa de preparar a sus estudiantes para pruebas estandarizadas. Por otro lado, valora las relaciones entre la historia y la geografía como la clave para generar posibilidades de inserción a los contenidos geográficos en sus clases.

9.3. Las concepciones del profesorado sobre el pensamiento y la conciencia geográfica

“No tengo certeza de lo que involucra el pensamiento geográfico y lo que involucra la conciencia geográfica” (Marta).

En las entrevistas los y las docentes profundizaron en sus ideas acerca del pensamiento y la conciencia geográfica.

9.3.1. Concepciones sobre el pensamiento geográfico en los discursos docentes

Los y las docentes asocian principalmente el pensamiento geográfico a lo que entienden por geografía como disciplina, a actividades de aprendizaje y al desarrollo de habilidades geográficas. La tendencia es que el profesorado asume que no tiene claridad respecto al concepto de pensamiento geográfico y, por ende, de cómo desarrollarlo en sus clases.

Marta tiene una visión poco clara respecto al pensamiento, reconoce no saber y sus ideas se relacionan más con la definición de geografía que con el pensamiento geográfico. Nos dice: *“cuando yo pienso en la idea de pensamiento geográfico se me vienen múltiples cosas, no es tan sencillo. No sé tampoco lo que es a cabalidad, pero creo que es la interrelación entre la sociedad y el medio, el medio natural y como esta interrelación va modelando mutuamente, una relación recíproca”*.

Pablo confunde el pensamiento geográfico con actividades de aprendizaje. Expresa *“normalmente el pensamiento geográfico está asociado a descripciones, a esa terminología, a trabajos. Así viene asociado y es como nosotros lo hemos enseñado por un tiempo: análisis, construcción de gráficos, trabajar con ese tipo de cosas”*.

Nuria asocia el pensamiento geográfico a dos ideas: a los conceptos geográficos y al impacto de las acciones humanas en el territorio. Nuria nos comenta *“(…) que ellos [haciendo referencia a los y las estudiantes] puedan percibir lo que ocurre, lo que el ser humano hace o ha hecho a través de la historia tiene impacto (…) ir más allá de la ubicación geográfica y ver el impacto que generan las acciones humanas en los distintos espacios”*.

Por su parte, Montserrat relaciona el pensamiento a una actitud, pero se confunde en su explicación, divaga y finalmente no explica el pensamiento geográfico dando a entender que no maneja el concepto. Montserrat expresa *“yo creo que tiene que ver con una actitud que tiene el ser humano frente a la naturaleza, frente al lugar en el que habita. Es algo integral. Creo que no lo podría parcelar, sino que creo que hay muchos elementos interrelacionados. No estoy en condiciones de decir cuáles son esos elementos, pero creo que es algo muy integral”*.

En el caso de Marco sus ideas se acercan a la concepción del pensamiento espacial porque en su explicación destaca el desarrollo de habilidades o competencias en el área de geografía. Este docente no entiende el pensamiento sin una conciencia espacial donde expone ideas que van desde la temporalidad del territorio, tener conciencia de su espacialidad y la responsabilidad que asumes el individuo respecto a ese espacio.

Entiende el pensamiento geográfico de la siguiente manera: *“más ligado a la conciencia, de ser conscientes del espacio en el cuál viven y cómo se hacen responsable de aquello, tanto de lo ocurrido, de lo que está ocurriendo y de lo que está por ocurrir en una dinámica temporal. En ese sentido, la geografía te permite desarrollar ese pensamiento de ser conscientes de donde estás y cuán responsable te puedes hacer de ese espacio”*.

Y agrega: *“el pensamiento lleva a la conciencia. Yo creo que para generar un pensamiento geográfico necesitas generar ciertas habilidades o competencias del área de la geografía y para generar una conciencia necesitas niveles superiores de análisis y de evaluación que te permitan ser conscientes de tu espacio. Entonces primero tienes que pensar geográficamente para ser consciente. Creo que el pensamiento geográfico es más técnico, se puede lograr a través de actividades y cuestiones más dirigidas y creo que la conciencia es el producto final de ese trabajo”*.

En consecuencia, Marco destaca los procesos cognitivos (habilidades espaciales y geográficas) que permiten a las personas situarse en el espacio. Para Marco, si un docente desarrolla en sus clases actividades que posibiliten al alumnado pensar geográficamente, también en ese proceso irán desarrollando una conciencia geográfica que les permita situarse como protagonistas de sus espacios y tomar decisiones acertadas.

9.3.2. Concepciones sobre la conciencia geográfica en los discursos docentes

El profesorado que participó en las entrevistas tiene enormes dificultades para conceptualizar la conciencia geográfica. Dos de los y las docentes parecen tener alguna idea sobre el concepto, por ejemplo, Marco la asocia a un pensamiento reflexivo o habilidades de pensamiento de nivel superior expresando que *“la conciencia geográfica es el producto final del desarrollo del pensamiento geográfico”*. Por su parte, Pablo expresa sus ideas a partir de una

situación personal como las observaciones territoriales y sociales que realizó al momento de comprar una casa. Expresa:

“Los sismos, los terremotos son algo recurrente. Entonces yo sé que somos un país sísmico. Cuando hice mi casa aquí en Angol, cuando compré, lo primero que me fijé es el lugar donde estaba emplazada, ¿qué riesgos tienes aquí?: el río está lejos, cerros, incendios es el único riesgo más grande. Eso para mí sería generar una conciencia geográfica”.

Por tanto, Pablo asocia la conciencia geográfica a las siguientes ideas: situarse espacialmente, las interrelaciones y la temporalidad (conocer lo que pasó en un territorio determinado permite la proyección y la toma de decisiones).

En el caso de Montserrat, Marta y Nuria intentan dar respuesta al concepto, pero finalmente asumen que no lo manejan ni lo han internalizado.

Para Montserrat la reflexión sobre estas preguntas le ha permitido pensar que no maneja el concepto, que no podría formar a sus estudiantes respecto a la conciencia geográfica. De forma dubitativa intenta explicarnos que la conciencia geográfica:

“Quizás tendría que ver con el deber ser, lo políticamente correcto (...) pero el hecho de tener una conciencia geográfica yo considero que no la tengo, me siento limitada en algunas cosas. Primero no haber reflexionado sobre ello (...) Creo que tiene que ver con una forma de ver el mundo, con un estilo de vida y uno tendría que ser como consecuente y creo que uno puede pensar de una manera, pero de allí a tener la conciencia creo que es un abismo cultural que de pronto influye en que eso no sea así”.

Y agrega:

“Si yo como docente no tengo internalizado el concepto de conciencia geográfica difícilmente voy a transmitir algo que ni yo tengo claro en que consiste, difícilmente voy a tener un discurso al respecto convincente”.

Montserrat en este proceso de reflexión asume su desconocimiento respecto a la conciencia geográfica y, por tanto, su falta de preparación para poder desarrollarla en sus clases. Hace una observación interesante cuando se le pregunta si observa que sus alumnos han desarrollado una conciencia geográfica:

“Es complejo detectarlo, porque las clases todavía son un tanto tradicionales. De hecho, si te fijas la sala como está dispuesta, siendo este un electivo. Todos se están mirando la nuca y quizás van a estar todo el año mirándose la nuca. Entonces las instancias de reflexión se dan en muy pocas instancias y es cuando hemos trabajado temas de investigación, donde allí se trabaja con un pequeño

número de personas, en un lugar tranquilo, con acceso a tecnologías, donde se intercambian las ideas, se da el debate. Pero en una hora de clases, el apuro es pasar y pasar contenidos y deja de lado la reflexión y porqué se pasa contenido porque hay pruebas en segundo medio y en cuarto medio. Es un poquito complicado abordar la otra parte. Puede darse una reflexión sobre el tema, pero es esporádico y puede que no coincida con la conciencia geográfica, tal vez es en otro contexto”.

Montserrat asume que sus clases son tradicionales, que mayoritariamente se enfocan a “pasar la materia”, dejando poco espacio a la reflexión y el debate. En un contexto así la docente sigue favoreciendo una enseñanza basada en la memorización y no una enseñanza que permita a sus estudiantes pensar geográficamente.

Marta inicialmente confunde conciencia geográfica con localización y ubicación espacial. También busca elementos de la educación en valores ambientales para explicarnos que:

“Lo que yo entiendo por conciencia geográfica... automáticamente pienso: ubicarse. Ubícate dónde estás, dónde está el sur, norte y poder describir. De manera descriptiva poder decir lo que me rodea y claro en el mejor de los casos las bondades de lo que me rodea en cuanto a recursos naturales y también en cómo cuidarlos... esas cosas, esas ideas se me vienen a la mente con conciencia geográfica”.

Pero al seguir reflexionando finalmente Marta asume que no sabe qué es la conciencia geográfica:

“No tengo certeza de lo que involucra el pensamiento geográfico y lo que involucra la conciencia geográfica. Me sorprendió el no tener conciencia sobre estos conceptos y todo lo que abarcan dentro de la formación geográfica y dentro del currículo. Y me costó casarme con una respuesta, porque podrían ser todas, traté de ser lo más honesta posible y en esa búsqueda de honestidad llegué a la conclusión que no tengo certeza, que he tomado un poquito de todos lados para formar la opinión o idea que tengo respecto a todos esos temas”.

Nuria no tiene claridad sobre el significado de conciencia geográfica y expresa que ha empezado a cuestionarse muchas cosas. Para ella la conciencia geográfica sería analizar en forma crítica situaciones. Expresa:

“En el caso de la conciencia geográfica es poder dimensionar lo que el ser humano hace y al mismo tiempo ir analizando en forma crítica las situaciones y obviamente esto con el objetivo que como sociedad también vayamos cambiando ciertas cosas”.

Al continuar reflexionando expresa “yo no estoy abordando desde ningún punto de vista en las clases la conciencia geográfica. Y ahí me cuestioné, porque a lo mejor yo entiendo esto y a lo mejor estoy equivocada”.

9.4. Estrategias, limitaciones y desafíos para abordar la conciencia geográfica en el aula

Para los y las docentes entrevistados pensar en contenidos, habilidades y estrategias para abordar la conciencia geográfica supone dificultades. Y es pensar en metodologías que actualmente no usan en sus clases. No las utilizan principalmente por el tiempo que implican y la presión para acabar el programa, de que sus estudiantes aprueben, de la dedicación a pruebas estandarizadas, de la censura que sienten de parte del colegio, entre otros.

En la tabla 25, presentamos las ideas que los y las docentes manifiestan sobre sus clases, cuando piensan en el trabajo de la perspectiva geográfica y el desarrollo de una conciencia geográfica.

Tabla 25

Estrategias que utiliza actualmente el profesorado v/s las que usarían para trabajar la perspectiva geográfica y desarrollar una conciencia geográfica

Docentes	¿Qué hacen?	¿Qué les gustaría hacer?
Marta	Cátedras, exposiciones, preguntas.	Proyectos, trabajo en terreno.
Pablo	Registro en la pizarra, preguntas, opiniones de los estudiantes.	Trabajo en terreno (problema de su localidad).
Marco	Interpretación de mapas, de fuentes. Electivo: salidas pedagógicas	Trabajo por proyectos (locales).
Nuria	Uso del libro de texto, guías, taller. Imágenes – Preguntas	Proyectos (entorno local).
Montserrat	Clase expositiva – trabajos grupales – diferentes fuentes – informe. Elaboración de mapas.	Salidas a terreno.

Fuente: Elaboración propia

Los y las docentes en el transcurso de las entrevistas hacen constantemente la diferenciación entre lo que hacen actualmente en el aula y lo que les gustaría hacer para trabajar la perspectiva geográfica y desarrollar una conciencia geográfica. Expresan sus limitaciones para modificar las rutinas de aprendizaje que han establecido en sus clases, entre ellas, un sentimiento de agobio constante por cumplir con el programa, por el tiempo que no tienen para reflexionar y preparar sus clases, por la falta de espacios para que sean ellos quienes tomen decisiones pedagógicas según los cursos que imparten, por su falta de preparación en el área geográfica y didáctica, por la cantidad de alumnos por sala, por las rutinas de enseñanza/aprendizaje impuestas por el colegio, por la desidia de sus estudiantes y la falta de herramientas que les permitan convertir los distractores (celular, ordenador, etc) en elementos colaborativos de sus clases.

Por ejemplo, Marta explica “*lo que a mí se me viene a la mente para trabajar esto [haciendo referencia a la perspectiva geográfica y al desarrollo de una conciencia geográfica] implica más tiempo, por ejemplo, un proyecto o trabajo en terreno, implica que sea grupal (...) y para trabajarlo para mí es una dificultad porque tengo un programa con cuatro unidades que tengo que avanzar a full y en diciembre haberlas visto todas (...) entonces lo que trato es cubrir el currículo más que profundizarlo”. Y agrega “si bien lo puedo abordar [haciendo referencia al currículo] es más bien en cátedras, exposiciones y con preguntas va y vienen (...) pero así en algo concreto, que les quede a ellos [haciendo referencia a los estudiantes] me cuesta (...) en lo personal a mí me gusta cumplir con todo el programa, me siento satisfecha si lo cumplo y no me pongo como exigencia de repente profundizar”.*

Para Marta su finalidad fundamental es acabar el programa, al margen de si el alumnado aprende o no geografía e historia. No toma decisiones pedagógicas en función del aprendizaje de sus estudiantes, sino que se sitúa en una concepción curricular predominante de naturaleza positivista y técnica, donde lo importante es pasar y pasar materia.

Pablo comenta que “normalmente hoy uso bastante la pizarra (...) para registrar, para hacer esquemas, entonces el alumno ahí anota o sacan fotos (...) anoto bastante, uso el libro y siempre se generan discusiones, siempre pido opiniones y los trato de hacer participar (...) He utilizado mucho la pizarra para asegurarme que por lo menos tengan los conceptos, esquemas”.

Pablo comenta que antes realizaba actividades en terreno y que le gustaría volver a realizarlas porque eso genera un aprendizaje más significativo en los estudiantes. Explica que para desarrollar la conciencia geográfica él trabajaría la siguiente propuesta “*primero ver un poco de teoría, conceptos, base teórica sobre un problema específico (...) de la localidad*”. Recuerda un ejemplo que realizó “*una vez trabajé con las cárcavas, con la erosión. Los cerros que están aquí frente a Angol están muy erosionados (...) entonces primero investigar qué es lo que era, todo lo que está asociado con eso, sus efectos, incluso buscaron el poema de Neruda, oda a la erosión de la provincia de Malleco*”. Continúa explicando su propuesta “*después ver algún material audiovisual asociado al tema y finalmente hacer un proyecto y sacarlos a terreno para ejecutarlo, llevarlos, vivenciar en terreno, en base a eso generar un proyecto como remediar, porque ocurre eso, qué efectos tiene y tratar de llevarlos a la práctica, aunque sea en una parte muy pequeña. Una aplicación (...) yo creo que ahí el muchacho va a entender claramente y si realiza esa actividad sería consciente (...) Y lo último, ese ejercicio entregarlo a la comunidad, hacer muestras. Así se terminaría ese proceso*”.

En consecuencia, Pablo deambula entre contradicciones constantes entre lo que hizo alguna vez, lo que hace actualmente y lo que le gustaría hacer. Para él los principales obstáculos para romper con esa rutina se sitúan en el currículo y en la desidia e

irresponsabilidad de sus estudiantes. Nos comenta “*eso te distrae del currículo porque no viene establecido [haciendo referencia a la propuesta explicada en el párrafo anterior]. Agrega “uno ha perdido la credibilidad en los chiquillos, no están acostumbrados a seguir instrucciones, no miden riesgos, entonces uno tiene desconfianza en sacarlos a terreno”* Más adelante insiste en este punto “*uno ha perdido la fe en las capacidades de los estudiantes y eso es malo (...) uno dice todos tienen que aprender, y uno viene con las mejores intenciones, y es una lucha titánica y eso al final agota (...) Y eso termina con las ganas de innovar (...) uno pierde mucho el tiempo en otras cosas que están ajenas a la actividad de enseñanza (...) Uno de los principales problemas es el teléfono y genera problemas”*”.

Marco actualmente realiza una unidad de nivelación cuando recibe a los estudiantes en primero medio, explica “*yo lo que hago es no dar nada por sabido y parto de lo básico, como interpretar mapas, como interpretar fuentes y hago una unidad cero con las competencias más básicas de nuestra área para recién después comenzar con el contenido y con los objetivos que plantea el currículo, pero ese tiempo que yo ocupó también me requiere después compensarlo”*”.

Para Marco las actividades que potenciarían la formación de una conciencia geográfica son los proyectos que permitirían desarrollar habilidades y para generar aprendizajes mucho más significativos. Expresa “*aquellas que nacen desde lo local (...) desde lo local se puede llegar a lo global y el problema que hay en Fundo El Carmen puede ser el mismo que hay en una ciudad de Alemania o de España (...) empezamos a ver que el problema no es Fundo el Carmen, el problema es la forma de ver la ciudad y ahí podemos llegar a otros temas que se generan con eso*”.

Marco nos comenta que ha tenido la oportunidad de desarrollar proyectos, pero en la asignatura de “ciudad contemporánea” (electivo que se dicta en 3ro y 4to medio en colegios científicos - humanistas) donde la cantidad de estudiantes es menor y la propuesta curricular es flexible. Allí nos explica tres experiencias que ha tenido con sus estudiantes y que para él “*esas son actividades que sí forman conciencia geográfica*”.

La primera experiencia fue una salida pedagógica por Fundo El Carmen [barrio de la ciudad de Temuco] para observar el proceso de expansión del espacio urbano por sobre el rural. Comenta “*analizamos espacios que son rurales pero que están rodeados por espacios urbanos (...) entonces los chicos sacaron fotografías, escucharon y apuntaron el relato a las personas que viven allí, observaron su vida desde hace 40 – 50 años y cómo fue cambiando a medida que la ciudad se fue acercando (...) también vieron el impacto en el espacio, sacaron fotografías a la contaminación de los ríos, pudieron darse cuenta de la contaminación acústica*”.

La segunda experiencia que compartió fue la salida a una escuela mapuche a un encuentro de palin [juego tradicional mapuche, también conocido como chueca]. Marco comenta “*los*

chicos de la ciudad llevaron el mismo concepto al campo, que era el concepto de comunidad, se generó una conversación en torno a ese concepto geográfico sin necesidad de que haya sido ese el objetivo de la visita - ¿por qué?- porque acá Fundo es una espacio que está muy limitado, que está muy aislado y donde los chicos se conocen muy bien y asumen un concepto de comunidad y cuando fueron a una comunidad mapuche se dieron cuenta que son dos comunidades distintas, pero que comparten el concepto de comunidad”.

Y la tercera experiencia que Marco comparte fue la participación en reuniones comunitarias del proyecto de pavimentación de la doble vía de Fundo el Carmen, donde explica “*los chicos se sentían parte, hacían preguntas (...) aplicaban el conocimiento escolar de urbanización, saturación, de flujo vehicular, de cosas que habíamos visto en la asignatura y lo aplicaron en un contexto real*”.

Observamos que Marco realiza actividades innovadoras, está preocupado por el aprendizaje de sus estudiantes, pero también nos comenta obstáculos que limitan su tarea profesional en el aula, como la escasa presencia de la geografía en el currículo y las escasas posibilidades para desarrollar actividades fuera del aula. Por ejemplo, nos comenta “*lo que pasa es que el ejercicio de pensar geográficamente como tal no está tan presente en el currículo hasta cuarto medio (...) entonces quizás si hubiera una línea más permanente en el currículo, quizás se podría desarrollar*”. Más adelante, expresa “*creo que una salida vale mucho más que cualquier otro objetivo que se trabaje en papel, pero son muy pocas las posibilidades que te genera el currículo para eso (...) ahora en primero medio estoy trabajando Revolución industrial, revoluciones liberales (...) no hay mucho donde los chicos puedan entrar en un contacto más empírico con el espacio*”.

Marco continúa reflexionando sobre la cantidad excesiva de contenidos en el currículo, las decisiones profesionales y el tiempo para planificar y pensar en qué enseñar. Explica que los mayores obstáculos para formar un pensamiento y una conciencia geográfica están dados por “*procesos muy cortos, demasiadas unidades de aprendizaje, demasiados objetivos de aprendizaje, poca libertad de poder diseñar un currículo a partir de decisiones más profesionales. Siento que está todo muy dado (...) muchos lo que hacemos es tomar esa propuesta del ministerio y tratar de introducirla en el contexto escolar, pero no tratamos de que desde nuestro contexto escolar se generen los aprendizajes para poder tomar ese contenido (...) tomamos del currículo todo y lo tratamos de introducir en un contexto muy particular*”.

Agrega “*por lo tanto si tuviéramos el tiempo para hacer la reflexión de ¿qué se debe enseñar? en cada contexto a partir de decisiones profesionales reflexivas el resultado sería totalmente distinto, pero tampoco tengo la seguridad que exista ese nivel de competencias en todos los profesores de nuestra área (...) me entra la duda (...) no sé qué haría todo el mundo con esa libertad*”. Y finaliza expresando “*con esa cantidad de contenidos al final terminas haciendo pinceladas de cosas y no enseñas nada en profundidad (...) podríamos concentrarnos en 1, 2, 3 o 4 temas durante el año (...) yo creo que podríamos hacer mucho más con menos*”.

En el caso de Nuria que comparte centro educativo con Marco comenta que actualmente trabaja la perspectiva geográfica “*principalmente con el libro [texto entregado por el Ministerio de Educación] (...) principalmente con información, uso también imágenes para ir viendo cómo se intervino, qué cambios fueron ocurriendo con el tiempo y cómo esos cambios fueron generando también problemas (...) con el libro, las guías, el taller (...) también trabajo bastante el tema de las preguntas, que ellos valoren, que ellos piensen en base a una imagen, que vayan generando una idea propia más que memorizar hechos o fechas*”.

Y en un contexto ideal, Nuria manifiesta que trabajaría “*desde su entorno, haciendo pequeñas acciones (...) estoy bastante interesada en el tema de proyectos donde ellos [estudiantes] asumen una responsabilidad distinta*”.

Nuria comparte las ideas de Marta, Pablo y Marco sobre la densidad del currículo como uno de los obstáculos que siente para desarrollar un pensamiento y una conciencia geográfica con sus estudiantes. Expresa “*no tenemos el espacio para ir profundizando ciertas cosas por lo densidad del currículo (...). Siempre vamos apurados y ahí está el tema que al final podemos hacer un proyecto, pero lo dejamos de hacer porque ya sabemos qué sino no alcanzamos a ver todo el contenido*”. Y agrega “*los temas administrativos que de alguna forma van impactando en la actividad que uno hace. Por ejemplo, yo llegué el año pasado y tenía otra forma de trabajar (...) más en lo práctico de la asignatura, pero me di cuenta de que el trabajo de mis colegas era distinto, era contenido – prueba. Entonces los chiquillos también vienen acostumbrados a ese sistema (...) Entonces para mí era más práctico adaptarme al sistema*”. Intuimos que Nuria se siente muy presionada por factores externos, priorizando modelos ya instalados en el colegio en el que trabaja y no valora las decisiones pedagógicas que puede tomar en función del aprendizaje de sus estudiantes.

En el caso de Montserrat, nos explica que las estrategias que prevalecen en su aula son “*la entrega de contenido por parte de la docente (...) instancias donde ellos desarrollan habilidades y ahí son trabajos grupales y tienen la posibilidad de consultar distintas fuentes y entregar un trabajo por escrito (...) trato de mezclar, un poco de todo*”.

Y al preguntarle cómo plantearía una unidad para trabajar la formación de una conciencia geográfica, Montserrat expresa “*si me das el permiso para soñar yo creo que tendría que ser una actividad donde ellos vivencian la situación, como una salida a terreno*”. Luego nos comenta que está organizando una visita al Cementerio General de Santiago, pero que no tiene la seguridad de poder llevarlo a cabo, por el tiempo de preparación, los recursos, los permisos y la tramitación burocrática que involucra.

Para Montserrat este proyecto sería un ejemplo de cómo podría desarrollar conciencia geográfica. Nos explica “ese cementerio es laboratorio (...) ahí pueden ver los apellidos que están en las lápidas, compararlas con una guía de teléfonos y ahí uno puede ver si hay migración o no (...) ver si en el cementerio hay lápidas que den cuenta de un apellido indígena. El cementerio es el reflejo de una ciudad, están los barrios acomodados y luego se va expandiendo hacia la periferia y ya no encontramos tumbas ni mausoleos, sino que vamos encontrando pabellones donde están las tumbas una al lado de la otra”. Agrega “en cuatro horas de visita con una guía de trabajo podría reportar mucho más que tres meses viendo planes y programas con migraciones, inmigraciones, el diseño de la ciudad, equipamiento, etc.”.

Montserrat propone que este trabajo debiera implicar una acción para que se forme la conciencia geográfica y ella cree que “para internalizarlo habría que contextualizarlo. Por ejemplo, después de esa visita conocer el cementerio local (...) tengo entendido que no hay un plano regulador del cementerio de Angol (...) hacer un aporte (...) y ahí el plano regulador te lleva a ampliar el tema”.

Los obstáculos que observan Montserrat son la cantidad de alumnos por sala y sabe que es una realidad que no cambiará porque “es un colegio que busca el lucro”. Pero su discurso es optimista “yo creo que si se intenciona algo se puede hacer (...) pienso en positivo. Yo pienso que, si a los jóvenes se les dan las instancias, ellos lo pueden lograr, pero eso tiene que partir de uno”. Y agrega que le facilitaría su trabajo si “pudiera perfeccionarse en el área”.

Al plantearse desafíos el profesorado tiende a reflexionar sobre su papel en el aula, en lo que hace y en lo que deja de hacer para que sus estudiantes aprendan, en los factores externos que agobian su trabajo y en la necesidad de perfeccionamiento en el área.

Marco considera que para él uno de los desafíos para formar una conciencia geográfica con sus estudiantes es ir poco a poco, instalando ciertas prácticas de aprendizaje. Explica “instalar (...) ciertos hábitos que puedan generar habilidades y que los chicos se acostumbren (...) al trabajo con mapas, al trabajo con fuentes. (...) Que se acostumbren que todos los procesos tienen componentes espaciales y sociales”. Además, reflexiona sobre el papel de la historia y la geografía en la formación de sus estudiantes, agregando “siempre pensamos que es el tema el importante, pero se nos olvida que los chicos no van a ser historiadores ni geógrafos. Lo importante es cómo pueden acceder a ese conocimiento, y a partir de allí desarrollar habilidades que les permitirán generar ese pensamiento y esa conciencia”.

Nuria habla de lo que le gustaría que sus alumnos internalizaran, pero no propone alternativas de enseñanza – aprendizaje. Comenta “el desafío yo creo que sería que los chicos logren entender que todo lo que ellos van construyendo, van aprendiendo tiene consecuencias (...) lo que el ser humano en sí va haciendo va teniendo consecuencias en el espacio (...) que no son cosas aisladas los procesos históricos y geográficos (...) es un desafío que ellos lo entiendan y cambien la visión”.

Marta no responde sobre los desafíos que ella se pondría para que sus estudiantes formaran una conciencia geográfica, sino que se centra en lo que necesita responsabilizando a factores externos (currículo, establecimiento educativo, estudiantes, etc.), haciendo hincapié en la necesidad de “tiempo”. Plantea *“más tiempo para preparar, más tiempo para implementar, mejores condiciones, que los materiales estén más accesibles (suspira) y finaliza ¡Estoy frustrada!”*. Y responsabiliza a su formación inicial de lo que hace y cómo lo hace por la falta de preparación que siente en el área de geografía. Explica *“mi formación es súper débil y sobre la práctica y sobre la marcha voy haciendo (...) Me pesa entrar a la sala sin el planisferio (...) pero es insuficiente, yo sé que es insuficiente”*.

Finalmente, para Montserrat es fundamental el perfeccionamiento en el área como uno de los desafíos para trabajar la perspectiva geográfica y la formación de una conciencia geográfica.

9.5. Síntesis del capítulo

En los discursos docentes surgieron aportes, contradicciones, limitaciones y desafíos frente a la enseñanza de la geografía, el pensamiento y la conciencia geográfica, y las posibilidades de desarrollo en sus clases.

1. Respecto a los aportes para la conceptualización del pensamiento y la conciencia geográfica.

El profesorado entrevistado reflexiona sobre estos conceptos, asumiéndolos como lejanos y poco internalizados en su quehacer pedagógico. Esta situación puede ser consecuencia de su formación académica, donde no contaron con clases específicas de didáctica de la geografía, a excepción de Marco. Por tanto, su pensamiento y su práctica docente se han ido construyendo a partir de sus propios procesos de enseñanza/aprendizaje (primaria, secundaria, universitaria), y que actualmente replican en sus aulas. Esto se agudiza en un contexto curricular donde la geografía tiene escasa presencia y donde la mayoría de los y las docentes entrevistados sienten una presión constante por cumplir con todo el programa durante el año escolar, dando poco espacio a la profundización y priorización de los contenidos, lo que decanta, en muchas ocasiones, en una práctica centrada en “pasar la materia”.

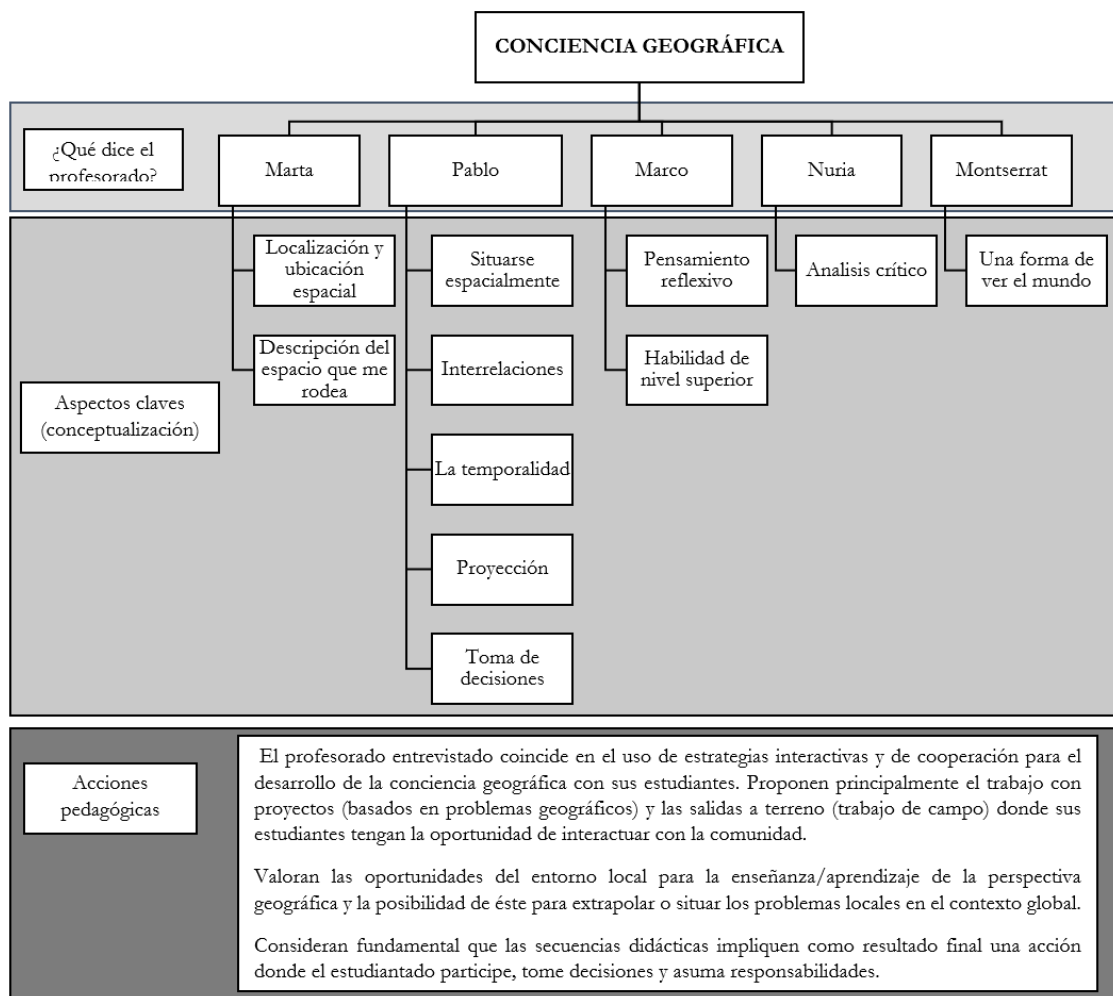
Respecto al pensamiento geográfico sus ideas se acercan más a la concepción espacial, es decir, lo asocian principalmente al desarrollo de habilidades espaciales y a la comprensión de

conceptos geográficos a través del uso de diferentes herramientas de representación del espacio como la cartografía y los gráficos.

En cuanto a la conciencia geográfica, en la figura 8 se rescatan las ideas expuestas por los y las docentes que se mueven en tres líneas para acercarse a una comprensión del concepto: descriptiva (localización, observación, descripción), analítica y reflexiva (toma de decisiones).

Figura 8

Aportes del profesorado (entrevistas) para la conceptualización y el desarrollo de la conciencia geográfica



Fuente: Elaboración propia

Las acciones pedagógicas que propone el profesorado se enmarcan en lo que les gustaría realizar en sus clases, más que en lo que realizan actualmente. Consideran que las estrategias utilizadas actualmente (cátedras, exposiciones, preguntas, uso del libro de texto, guías, etc.), no ayudan sustancialmente a generar aprendizajes significativos y, por ende, es mucho más complejo que desarrollen una conciencia geográfica crítica. Ante esta situación, proponen acciones pedagógicas interactivas como el trabajo por proyectos o salidas a terreno donde sus estudiantes tengan la posibilidad de estar en contacto con su espacio y con la comunidad.

Y, finalmente, coinciden en la idea de que toda secuencia didáctica orientada al desarrollo de la conciencia geográfica debe implicar una acción, donde los y las estudiantes asuman compromisos y responsabilidades hacia la comunidad.

2. Respecto a las contradicciones, limitaciones y desafíos frente a la enseñanza de la geografía y el desarrollo del pensamiento y la conciencia geográfica en sus clases.

Es un profesorado que durante sus reflexiones entra en constante conflicto entre lo que hace y lo que le gustaría hacer para la enseñanza de la perspectiva geográfica. En este sentido, centran sus limitaciones en factores externos como el currículo, la falta de tiempo, la desidia del alumnado, las decisiones pedagógicas impuestas en los centros educativos, entre otros, dejando en evidencia una falta de autocrítica hacia su trabajo, sus decisiones pedagógicas y didácticas y sus responsabilidades como profesionales frente a los procesos de enseñanza/aprendizaje en el área de la geografía.

Es sabido que las prácticas cambian cuando los y las docentes tienen la voluntad de hacerlo, y que la formación de una conciencia geográfica crítica dependerá más de lo que él o la docente hace o deja de hacer en el aula. Por ello, es fundamental considerar las entrevistas como un espacio donde los y las docentes han podido pensar y reflexionar sobre sus prácticas, asumiendo que actualmente su práctica no se orienta principalmente al desarrollo del pensamiento y de la conciencia geográfica, sino que favorecen cumplir un programa de estudios a través de una enseñanza esencialmente tradicional – memorística, a excepción de algunas experiencias (trabajo de campo, participación en la comunidad, proyectos, interpretación de fuentes, etc.) donde se favorece que sus estudiantes aprendan a pensar geográficamente.

En consecuencia, los y las docentes entrevistados al momento de concretar sus ideas en los desafíos que le supondría cambiar sus prácticas para fortalecer el desarrollo de un pensamiento y una conciencia geográfica con sus estudiantes, se centran en la modificación de las acciones pedagógicas que permitan fortalecer las relaciones entre la historia y la geografía, en valorar sus decisiones pedagógicas al interior del aula en pro de los aprendizajes de los estudiantes más que en los factores externos que influyen en su labor pedagógica y en la necesidad de formación continua en el área de geografía, especialmente en didáctica.

CAPÍTULO 10. Observación y descripción de las prácticas docentes

En este capítulo se presentan los resultados de las observaciones de las prácticas docentes (Anexo 6B – Anexo 6C – Anexo 6D) a nivel descriptivo realizadas a los y las docentes participantes (Marta, Montserrat, Pablo, Nuria y Marco), que imparten clases en educación secundaria en la asignatura de historia y ciencias sociales.

El objetivo es describir aspectos claves de las prácticas de aula del profesorado, como el contexto educativo, los procesos de enseñanza/aprendizaje de la perspectiva geográfica y las instancias de comunicación que se generan entre el profesorado y su alumnado. También nos permitió registrar aquellos elementos que favorecen – o no- la formación de la conciencia geográfica en sus aulas y que serán analizados en el capítulo 12.

El capítulo se organiza en dos apartados:

1. Las prácticas del profesorado y el tratamiento didáctico de la perspectiva geográfica.
2. Síntesis del capítulo.

10.1. Las prácticas del profesorado y el tratamiento didáctico de la perspectiva geográfica

El objetivo del apartado es describir y analizar la relación entre los objetivos, los contenidos, las actividades y las estrategias didácticas que el profesorado desarrolla en sus clases cuando trabaja la perspectiva geográfica.

Las clases fueron observadas en el periodo entre el 12 de abril y el 27 de abril de 2018. Observé tres clases de cada docente participante (90 minutos cada una), a excepción de Marta, de quien sólo fue posible observar dos clases. Las clases fueron grabadas en audio. También se realizó un diario de campo en el que se anotaron las interacciones que se daban en el aula.

En Chile la asignatura de historia y ciencias sociales está compuesta por un plan de contenidos históricos y geográficos que se organizan en objetivos de aprendizajes a lo largo del curso escolar, centrados en una temporalidad lineal (desde la hominización hasta nuestros días) y algunos temas de territorio, economía y medio ambiente que se presentan al final de la planificación curricular y escolar. Dadas estas circunstancias, muchos de los temas con una orientación geográfica no son tratados por la excesiva cantidad de contenidos en las unidades precedentes y la falta de tiempo para enseñarlos. Este contexto y la coincidencia con nuestros tiempos para realizar el trabajo de campo, nos llevó a decidir observar clases donde los contenidos eran principalmente de carácter histórico, pero que podían relacionarse con la perspectiva geográfica.

En líneas generales, las clases observadas priorizaron temas históricos (sociales - políticos – militares – económicos - territoriales) y la perspectiva geográfica aparece principalmente como una herramienta subsidiaria para localizar, observar mapas, situar el contexto local, nacional o mundial, y explicar las expansiones territoriales. Las interacciones en el aula estuvieron mayoritariamente a cargo del o de la docente, salvo algunas excepciones donde se realizaron actividades grupales, desarrollo de guías o preguntas a los estudiantes. El profesorado trabajó los temas mayoritariamente desde perspectivas expositivas, descriptivas, eurocéntricas y cercanas al determinismo geográfico y a una enseñanza de un conocimiento geográfico fragmentado.

Para la descripción de las clases observadas consideramos los siguientes aspectos:

- a) El contexto: escenario en el que se produce la enseñanza y la interacción entre el o la docente y el alumnado. Observamos el número de estudiantes por aula, el nivel, el

horario de las clases, la organización del aula, la disposición de materiales y el clima social del aula.

- b) El proceso enseñanza/ aprendizaje: instancia de comunicación entre profesores y estudiantes. Observamos los contenidos, los objetivos, las actividades y las estrategias enfocadas en el desarrollo de la perspectiva geográfica, y las interacciones entre el profesorado y el alumnado.

A continuación, describiremos las prácticas del profesorado participante en la investigación (Marta, Pablo, Marco, Nuria y Montserrat). Presentaremos algunos ejemplos que permitan ilustrar la descripción realizada. En el anexo 6D se encuentran las transcripciones completas de cada una de las clases.

10.1.1. La práctica de Marta

En el caso de Marta se observaron dos clases (90 minutos cada una) en un curso con 37 estudiantes de 8vo nivel (12 – 13 años). La organización del aula en ambas clases es convencional, es decir, los asientos y las mesas de los estudiantes estaban dispuestos en hilera, orientados uniformemente hacia la pizarra y la mesa de la profesora. El acceso a los asientos se realiza desde los dos pasillos que se encuentran entre las filas. La docente se situó durante las clases al lado de la pizarra. Marta acude a cada una de sus clases con un planisferio que instala al lado de la pizarra, aunque muchas veces no hace uso de él. Las clases observadas no fueron consecutivas entre sí debido a actividades internas del colegio y a la solicitud de la docente respecto a los tiempos para realizar dichas observaciones. Las clases están centradas en la exposición de la docente. La participación de los estudiantes es minoritaria (responden preguntas del texto escolar y de la presentación en power point, escriben en su cuaderno, pintan mapas).

Durante las clases, los estudiantes mantienen el orden, escuchan a la docente y un 90% del alumnado realiza todas las actividades que la docente propone con el texto o guías. Un 50% aproximadamente del alumnado interviene y responde las preguntas que realiza la docente.

Los contenidos de las clases se focalizan en la perspectiva histórica (eurocéntrica - androcéntrica), para trabajar exponentes del pensamiento científico durante la Edad Moderna (Leonardo Da Vinci, Nicolás Copérnico, Galileo Galilei, Descartes) y las monarquías absolutas de Francia y España. La perspectiva geográfica aparece principalmente al localizar territorios en un mapa.

Los objetivos de las clases se centraron en: **reconocer** los principales avances científicos realizados en distintas áreas de pensamiento (clase 1) y **analizar** el Absolutismo a partir de los casos de España y Francia (clase 2). Sin embargo, pude observar que en las clases se trabajan más habilidades de conocimiento (taxonomía de Bloom) que habilidades de análisis, porque las interacciones se centran en informaciones, ideas, hechos, fechas, nombres, definiciones, etc., y las estrategias metodológicas se basan en copiar información de una presentación en power point, leer un texto de estudio, localizar un territorio en el planisferio, completar información en una guía, etc.

Las preguntas realizadas por la docente y las respuestas que recibe por parte del alumnado son de carácter factual. En varias ocasiones las preguntas se quedan sin respuesta o son planteadas y respondidas por la docente. Esta situación se refleja tanto en el inicio de las clases (información acerca de la clase anterior) como en su desarrollo (copiar información, completar información, leer del texto del estudiante) y en el cierre de las clases (la docente realiza preguntas breves sobre información dada en la clase).

La perspectiva geográfica en las clases observadas es escasa. Se utiliza como recurso para localizar territorios, describir la teoría heliocéntrica y comentar la pirámide social del S. XVI. En el siguiente ejemplo es posible observar el tipo de preguntas que realiza la docente respecto a la localización geográfica de unos determinados territorios.

Ejemplo extraído de la clase 2 (ver anexo 6D, pág. 5)

Marta inicia el desarrollo de la clase con el tema: Modelos Absolutistas.

Marta: ¿Dónde están Francia y España?

Alumno D: en Europa.

La docente solicita a un estudiante que pase a la pizarra y localice en el planisferio España y Francia.

Marta: ¿Cómo se llama la península donde está España y Portugal?

Estudiantes: Península Ibérica

Marta: ¿Con qué países limita Francia?

El alumno "E" busca en el mapa los países y los nombra: *Italia, Suiza, España, Alemania.*

Observamos que Marta utiliza principalmente el mapa como recurso subsidiario de los contenidos históricos, es decir, presenta el territorio como un soporte donde tienen lugar las actividades humanas.

En la clase 2, Marta entrega el mapa "Europa en el siglo XVI". La docente solicita que localicen y pinten los diferentes territorios de los gobiernos en Europa en el siglo XVI. Proyecta el mapa en la pizarra (figura 9). Luego dibuja la simbología en la pizarra y modifica

los colores pre-existentes en el mapa que se encuentra proyectado. Marta pide a los estudiantes que en color amarillo pinten los territorios de las monarquías absolutas, en verde las ciudades estado italianas y la monarquía parlamentaria inglesa y en rojo el sacro imperio romano. La mayoría del alumnado copia el mapa que muestra la docente en la pizarra y no modifican los colores. La actividad tiene una duración de 10 minutos.

Figura 9

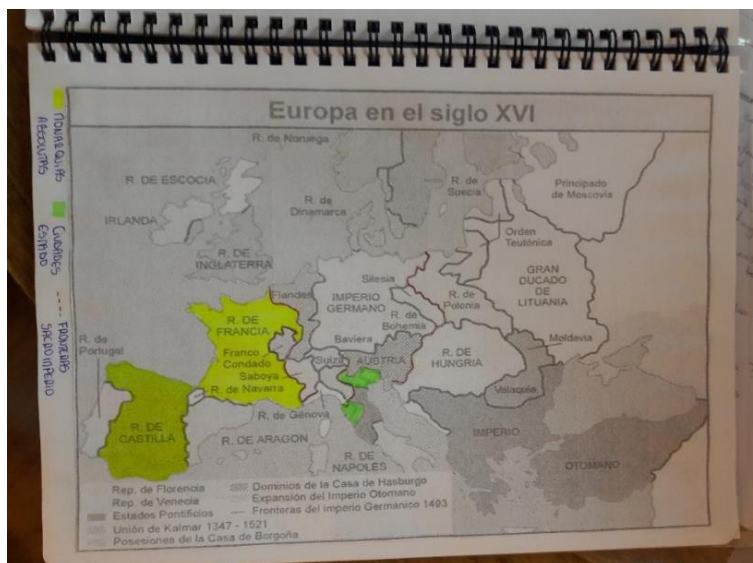
Pizarra sala de clases (objetivo de la clase, mapamundi y proyección del mapa de Europa en el siglo XVI)



El alumnado no completó el mapa porque tuvo dificultades como la modificación de la simbología. Otro aspecto relevante es que los alumnos y alumnas se encontraban ansiosos por finalizar la clase y su disposición para realizar actividades era mínima. En la figura 10 se presenta imagen del avance de una estudiante en su cuaderno.

Figura 10

Actividad mapa “Europa en el s. XVI” realizada por Sofía (alumna del curso) en su cuaderno



Las clases de Marta reflejan sus carencias para enseñar geografía porque no cuenta con una preparación disciplinar ni didáctica (entrevista inicial). También denotan la falta de tiempo para preparar sus clases y un programa de contenidos que le urge terminar teniendo poco en cuenta los aprendizajes de sus estudiantes y, en concreto, los de geografía.

10.1.2. La práctica de Pablo

En el caso de Pablo se observaron tres clases (90 minutos cada una) en un curso con 44 estudiantes de 1er. nivel medio (13 – 14 años). La organización del aula en todas las clases es convencional, es decir, los asientos y las mesas de los estudiantes estaban dispuestos en hilera, orientados uniformemente hacia la pizarra y la mesa del profesor. El acceso a los asientos se realiza desde los dos pasillos que se encuentran entre las filas. El docente se encontraba frente al alumnado en una mesa dispuesta para él, pero no la utiliza, porque realiza su clase de pie, cerca de la pizarra o deambulando por la sala para monitorear el trabajo de los y las estudiantes. El docente organiza sus clases en base a preguntas que continuamente va realizando a los estudiantes, aunque en algunos momentos, prevalece su exposición. La mitad de los estudiantes participa en clase, responde las preguntas formuladas por el docente, realiza pequeñas actividades en su cuaderno y realiza actividades en la pizarra. El clima de aula es tenso porque un grupo de estudiantes (aproximadamente un 20% del curso) está constantemente interrumpiendo la clase (conversación, risas, uso constante del móvil, etc.).

Los contenidos de las clases se centran en una perspectiva temporal y espacial, porque se trabaja la Revolución Industrial desde los conceptos de progreso y cambio, para luego estudiar algunos impactos como la organización social, el aumento de la población y las migraciones. Al tratar las temáticas el docente va constantemente moviéndose en escalas temporales y espaciales, centrándose finalmente en la situación migratoria actual en Chile.

Los objetivos de las clases fueron cuatro: **analizar** las consecuencias de la Revolución industrial (clase 1), **clasificar** las migraciones (clase 2) y **establecer** efectos positivos y negativos de las migraciones (clase 3). Son habilidades que responden a la comprensión, análisis y aplicación (taxonomía de Bloom).

En el transcurso de las clases observamos que se intentan desarrollar las habilidades a partir de preguntas y ejemplos de la vida cotidiana, para llevar al alumnado a la búsqueda de relaciones, a la asociación con otros hechos o a la identificación de posibles causas y consecuencias con la información que se presenta. Son objetivos concretos que favorecen la organización de la clase y los aprendizajes de los estudiantes.

El docente realiza actividades y estrategias que conducen a un avance progresivo en la integración de estas habilidades. Por ejemplo, establece relaciones entre los y las estudiantes y su medio local. Al inicio de la clase 2, Pablo comenta una pequeña historia sobre su experiencia en el metro de Santiago durante su último viaje. En ella hace énfasis en la presencia de personas de distintas nacionalidades. Luego, pregunta a sus estudiantes sobre la misma situación en Angol.

La pregunta realizada por Pablo sobre la realidad migratoria local involucra las experiencias de sus estudiantes y permite generar una conexión entre la situación actual y los movimientos migratorios que se producen durante la Revolución industrial, situándolos en diferentes escalas espaciales y temporales.

Ejemplo extraído de la clase 2 (ver anexo 6D, pág.17)

Pablo: ahora veamos la realidad de Angol. ¿A quiénes han visto aquí?

Alumno 20: Yo tengo 5 amigos haitianos que jugamos a la pelota y me hablan un poquito en su idioma.

Pablo: Se han preguntado ustedes ¿por qué está llegando tanta gente a nuestro país?

Alumna 1: por los malos recursos en su país.

Alumno 6: vienen a trabajar porque la plata es más valorada aquí y así pueden enviar dinero a sus familias.

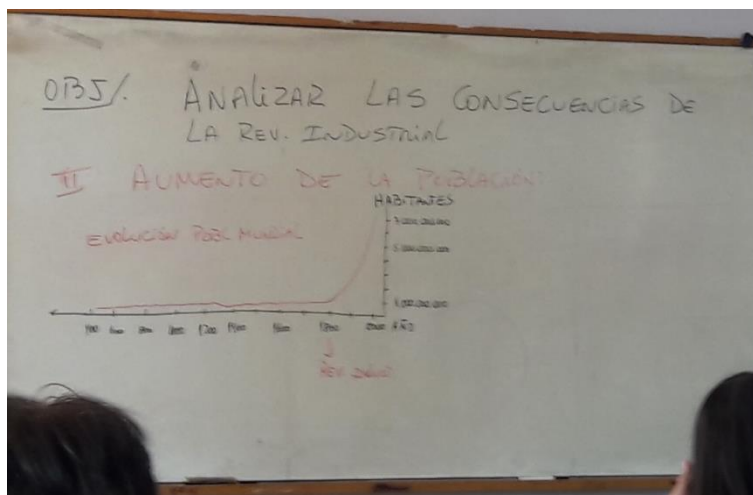
Las preguntas que realiza el docente son abiertas e inductivas. Pablo realiza preguntas desde el inicio para motivar, fomentar la participación, situar a los estudiantes como protagonistas y al cierre de la clase como reflexión. Son preguntas que se relacionan con la vida cotidiana y con las experiencias sociales y espaciales del alumnado. Las respuestas de los y las estudiantes son concretas, pero en algunas ocasiones intentan explicar hechos o situaciones, principalmente cuando se trata de casos similares entre los contenidos y vivencias de éstos o en situaciones de prospectiva a nivel personal, es decir, cuando se les insta a pensar en futuros probables y en decisiones que ellos deben tomar.

La perspectiva geográfica es abordada durante las tres clases que se observaron porque se trabajan temas de geografía humana (aumento de la población - migraciones) latentes en el pasado, en el presente y en la proyección futura. Se reconocen elementos comunes y de diversidad en el tratamiento de las migraciones al realizar paralelismos entre la situación migratoria de la Revolución industrial, Chile del s. XIX y el Chile actual. El docente incentiva la participación de sus estudiantes (desde el cuestionamiento), como una oportunidad para conocer y confrontar su realidad geográfica. A continuación, presentamos algunos ejemplos.

En la clase 1 (ver anexo 6D, pág. 10) el docente trabaja el aumento de la población como consecuencia de la Revolución industrial. Utiliza el gráfico como fuente de información geográfica para explicar la evolución de la población mundial.

Figura 11

Gráfico aumento de la población, clase 1



A partir del gráfico que el docente dibuja en la pizarra, realiza la siguiente pregunta: *¿Por qué se produce la explosión demográfica?* Los estudiantes dan ejemplos sobre el mejoramiento de la calidad de vida, alimentación y salud.

El profesor escribe en la pizarra: *¿Qué razones explican el gran aumento de la población a partir de 1800?*, y solicita a sus estudiantes que registren 5 razones en su cuaderno. El docente revisa la actividad estudiante por estudiante y firma el estado de avance.

En la clase 3 (ver anexo 6D, pág. 20) Pablo realiza una secuencia temporal (S.XIX - Actualidad) y considera diferentes escalas espaciales (Europa – Chile - Angol) para explicar las ventajas y los inconvenientes a los que se ven expuestas las personas que toman la decisión de migrar.

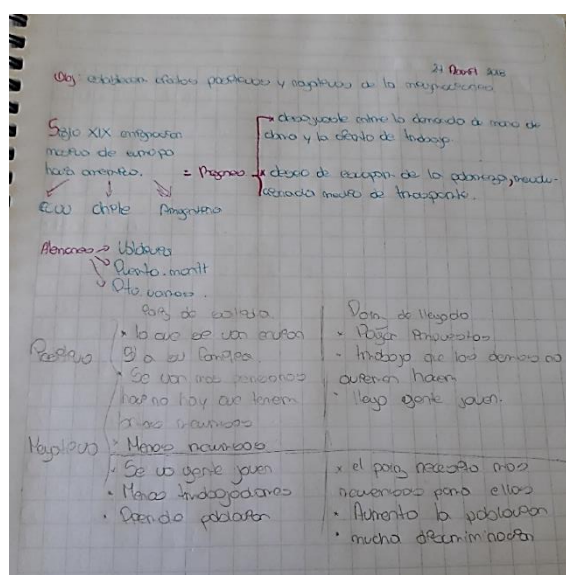
- a) El docente comenta el reportaje de televisión sobre los inmigrantes y explica que los procesos migratorios han existido siempre en la historia de la humanidad.
- b) Pablo pregunta a sus estudiantes *¿Por qué razones la población europea decide migrar tras la Revolución Industrial?*
- c) El docente realiza un esquema en la pizarra respecto a la migración masiva de Europa del siglo XIX. Mientras explica lo registrado, va preguntando a sus estudiantes las razones de las personas para migrar de Europa.
- d) Pablo resume la situación de Chile respecto a las migraciones europeas del s. XIX. Luego comenta que los gobiernos de la época incentivaron la llegada de

inmigrantes al país. Habla de la llegada de alemanes, franceses, suizos e italianos y los lugares en que se instalaron en Chile.

- e) A continuación, explica la presencia de personas de diferentes países (palestinos, sirios, jordanos, árabes) en Angol y Collipulli y que históricamente en esta zona se les han denominado “turcos”.
- f) Pablo comenta los aportes positivos de los inmigrantes que llegaron a Chile durante el s. XIX.
- g) Finalmente, el profesor solicita a sus estudiantes completar un cuadro de doble entrada donde deben anotar efectos positivos y negativos para los inmigrantes en sus países de salida y en los países de llegada. Les incentiva a pensar en su realidad local respecto a la llegada de inmigrantes haitianos a la ciudad de Angol.

Figura 12

Actividad cuadro efectos positivos y negativos realizada por Macarena (alumna del curso) en su cuaderno



Al cerrar la clase, Pablo motiva a sus estudiantes a pensar en dos preguntas: *¿A quién le gustaría emigrar? ¿Saben con qué se van a encontrar?*

Durante esta secuencia Pablo entrega información, explica diferencias y similitudes de los procesos migratorios en torno a las dificultades y las ventajas de migrar en diferentes intervalos de tiempo y áreas geográficas, y se sitúa en la realidad local para, finalmente, posicionar a sus estudiantes en la condición de migrante y, desde allí, analizar los problemas a los que se enfrentarían en tal situación.

En síntesis, observamos que Pablo realiza preguntas y actividades de carácter descriptivo, inductivo y reflexivo, y que favorecen la formación geográfica de sus estudiantes. Insta a los

estudiantes a mirar su realidad social y geográfica a partir de pequeñas historias, reportajes o la experiencia del alumnado. Estructura sus clases en función de preguntas, incentivando la participación permanente de los y las estudiantes en una clase expositiva – dialogada. El docente se mueve en distintas escalas temporales y espaciales, desde lo global a lo local.

10.1.3. La práctica de Marco

En el caso de Marco se observaron tres clases (90 minutos cada una) en un curso con 38 estudiantes de 1er. nivel medio (13 – 14 años). La organización del aula en la primera clase es convencional, es decir, los asientos y las mesas de los estudiantes estaban dispuestos en hilera, orientados uniformemente hacia la pizarra y la mesa del profesor. Durante la segunda clase la organización del aula fue mixta, es decir, en una parte de la clase orientaron sus mesas de forma convencional y, en la otra parte, los estudiantes dispusieron sus mesas de forma grupal. La tercera clase fue grupal.

El docente se encontraba adelante en una mesa dispuesta para él, pero no la utiliza, porque realiza su clase de pie, cerca de la pizarra o deambulando por la sala para monitorear el trabajo de los y las estudiantes. El docente organiza dos clases en base a preguntas que continuamente va realizando a los estudiantes, aunque en algunos momentos, prevalece la exposición del docente. La tercera clase estuvo centrada en el trabajo grupal de los estudiantes y el docente actuó como facilitador para responder preguntas y orientar el desarrollo de las actividades. Un 60% del alumnado participa en la clase, respondiendo las preguntas formuladas por el docente, realizando pequeñas actividades en su cuaderno y trabajando con diferentes fuentes (textos, noticias, mapas). El 40% restante se distrae fácilmente, no termina las actividades propuestas o se mantiene en silencio durante la clase. El clima de aula es cordial entre docente – estudiantes, aunque los estudiantes necesitan la vigilancia permanente del docente para realizar las actividades, de lo contrario, como fue observado durante la entrega de las evaluaciones, los estudiantes no realizaron las tareas asignadas, dedicándose a conversar o jugar con el móvil. Ante estas situaciones, el docente deja un registro en la hoja de vida del estudiante sobre su actitud.

Los contenidos de las clases se centran en una perspectiva histórico – geográfica de carácter político porque se trabaja la conformación del Estado – Nación, a partir de la explicación de los conceptos de estado, nación, nacionalismo, soberanía, comunidad y con mayor énfasis en la relación de estos conceptos entre sí y con el territorio, centrándose en conflictos territoriales europeos, americanos y en Medio Oriente.

En cuanto a los objetivos, en las dos primeras clases, no fueron explícitos. El docente sólo escribió en la pizarra las temáticas a tratar: Nación, Nacionalismo y Conformación del Estado – nación. En la tercera clase, el objetivo se encontraba explicitado en la guía: **analizar** *cómo durante el siglo XIX la geografía política de América Latina y de Europa se reorganizó con el surgimiento del Estado – Nación, caracterizado por la unificación de territorios y de tradiciones culturales según el principio de soberanía y el sentido de pertenencia a una comunidad política.*

Observamos que el objetivo planteado en términos de habilidad es consecuente con las actividades propuestas en la guía de trabajo porque se pide a los estudiantes que expliquen, extraigan conclusiones, realicen una opinión fundamentada y respondan preguntas donde relacionen conceptos.

El docente durante las dos primeras clases realiza constantemente preguntas a sus estudiantes para crear una red conceptual a partir del Estado – Nación y su relación con otros conceptos como comunidad, identidad, nacionalismo, territorio, soberanía (ver anexo 6D, pág. 26).

Las respuestas del alumnado generalmente son concretas y asociadas a informaciones que manejan desde sus conocimientos previos. Se observa que el alumnado casi no realiza preguntas, sino que se limita a responder lo que plantea el docente. La estrategia preguntas / respuestas ayuda a mantener una clase en constante diálogo con los estudiantes, aunque ese diálogo en algunas ocasiones tenga un carácter dirigido. Se presenta el siguiente ejemplo:

Ejemplo extraído de la clase 1 (ver anexo 6D, pág.26)

Marco: *¿Qué tiene un territorio?*

Alumno 5: *límites* / Alumno 7: *soberanía.*

Marco: *¿Qué es una comunidad?*

Alumno 9: *un conjunto de personas.*

Marco: *y ¿cómo vamos a llamar a esas personas?*

Alumno 9: *ciudadanos.*

Marco: *el concepto de ciudadanía es algo complejo, porque tenemos la ciudadanía legal que se obtiene con la mayoría de edad y está la ciudadanía política, más crítica o más amplia, que sería la capacidad de poder transformar nuestra realidad y aportar a la comunidad. Por lo tanto, hablemos de habitantes.*

¿Qué elementos pueden tener en común estos habitantes?

Alumna 6: *comidas* / Alumno 11: *religión*

Marco: *pero todos los habitantes de una comunidad ¿tienen en común la religión?, en algunos casos se puede dar, pero no en todos.*

Alumno 13: *lengua* / Alumna 12: *cultura*

Marco: *¿Qué tenemos en común los chilenos?*

Alumna 10: *los derechos* / Alumno 7: *la historia, su pasado.*

La perspectiva geográfica es abordada durante las tres clases observadas. En las dos primeras clases se trabaja el concepto de territorio desde la geo - política, tomando fuerza en la tercera clase con la realización de un taller grupal donde se lleva a cabo una actividad con mapas sobre conflictos territoriales actuales.

En la clase 1 el docente se centra en explicar la relación entre territorio y soberanía.

Marco comenta ejemplos actuales como la situación de Cataluña:

Marco: Y ¿por qué los catalanes se quieren separar de España? Porque son una comunidad de habitantes que tienen una lengua en común, tienen una cultura, una historia en común y Cataluña pertenece a España, por lo tanto, no tiene soberanía porque no tiene poder sobre su territorio.

A continuación, el profesor comenta la situación de Chile antes de independizarse. También habla sobre la situación del pueblo mapuche y pascuense. Explica ejemplos de naciones que han perdido su territorio y su soberanía como la situación de Medio Oriente.

Al iniciar la clase 2 (ver anexo 6D, pág. 30) Marco solicita a los estudiantes responder la siguiente pregunta en su cuaderno: *explicar la importancia del territorio para la conformación del Estado y de la Nación.*

Marco: ¿Alguien tiene una respuesta que quiera compartir?

Alumna 22: la importancia del territorio para el estado es que con sus territorios se pueden llamar estados y así, por ejemplo, cuando se quieren formar su propio estado y separar de uno más grande con su territorio, ya pueden irse. Y la importancia del territorio para la nación es que su poder lo usaba en sus territorios, a veces ponían pretextos para expandirse diciendo que van a expandir su nación. [...]

Marco: el territorio es importante para el estado porque sin un territorio no se puede conformar un estado o una nación.

Marco: ¿Qué pasa si una nación pierde su territorio?

No hay respuesta por parte del alumnado.

Marcos vuelve sobre la pregunta inicial: *¿Cuál es la importancia del territorio para la conformación del Estado- Nación? ¿Cuáles son los elementos que componen el Estado?*

Marco: gobierno, territorio y población. El docente explica que es importante porque el territorio es un elemento del Estado. Añade: *Sin territorio no hay Estado.*

¿Puede una nación no tener territorio? ¿Alguien sabe qué pasó con los gitanos?

El docente solicita a sus estudiantes que investiguen sobre el pueblo gitano.

Marco: ¿puede haber una nación sin territorio? Y en el caso que una nación pierda su territorio se convierte en un pueblo.

¿Cuáles son los componentes de la nación?

Alumno 25: pueblo, territorio, cultura, lengua, historia.

En la clase 3 (ver anexo 6D, pág. 33), el profesor realiza un taller grupal donde los estudiantes deben desarrollar cuatro actividades:

1. En un papel diamante copien el mapa asignado, luego recorten y péguenlo en la hoja de desarrollo del taller.
2. Expliquen el conflicto nacional presente en el mapa a través de los elementos vistos en clases (Estado, Nación, Tipos de nacionalismo).
3. Escriban un resumen de la noticia traída para este taller (conflicto territorial actual) y realicen una opinión fundamentada como grupo utilizando los conceptos trabajados en clases.
4. Leer el texto (Nacionalismos) y responder 2 preguntas.

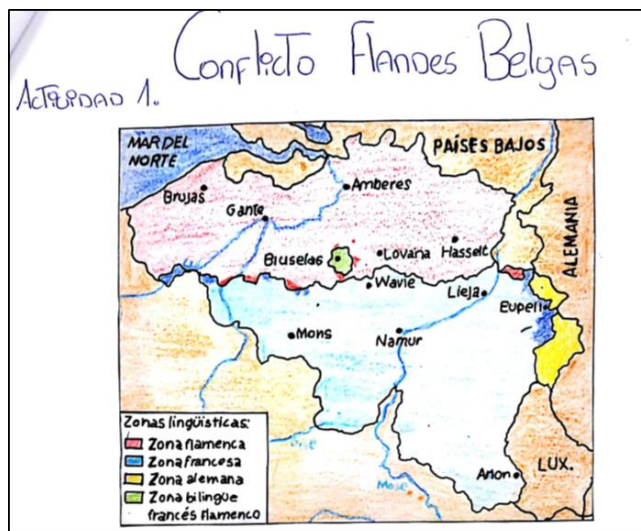
Para la actividad 1 y 2 cada grupo ha recibido un mapa y un conflicto distinto. Los conflictos territoriales que se trabajan son: los kurdos en el Oriente próximo, Flandes, Cataluña, Escocia y la situación del pueblo mapuche. En la mayoría de los grupos, cada estudiante se ha hecho cargo de una actividad. Se observa que pocos estudiantes discuten las respuestas en grupo. La mayoría del alumnado realiza un trabajo individual.

Durante la realización del taller los estudiantes no cuentan con la información necesaria para responder adecuadamente las preguntas, ya que sólo se les entregó un mapa del conflicto territorial y se les permitió buscar información con el móvil. Observé que los alumnos u alumnas no tienen herramientas para discriminar y analizar la información (veracidad) y se limitan a responder la información que le entrega el mapa o el móvil, pero en la mayoría de los casos, es una información errónea o poco consistente para trabajar el problema.

A continuación, presentaremos un ejemplo de las actividades desarrolladas por los estudiantes. El resto de los trabajos se pueden observar en el anexo 6D, págs. 36 – 46.

Grupo B (Actividad 1,2,3)

Actividad 1: Copiar mapa asignado



Actividad 2: Explicar el conflicto nacional presente en el mapa a través de los elementos vistos en clases (Estado, Nación, tipos de nacionalismo).

“Bélgica está dividido en zonas lingüísticas tales como zona norte, la cual habla flamenco, zona centro la cual habla francés y la zona sur la cual habla alemán y el conflicto es que no tienen la misma lengua y no logran entenderse (comunicarse, comercializar, sociabilizar). Los flamencos se quieren independizar de Bélgica”.

Actividad 3: Escriban un resumen de la noticia traída para este taller y realicen una opinión fundamentada como grupo utilizando los conceptos trabajados en clases.

Noticia: “Los inspectores de la OPAQ no entraron este miércoles a Duma”.

No registran fuente de información y realizan un resumen de la noticia. Luego escriben la siguiente opinión:

“Lo que ocurre en la noticia es que Trump culpa al régimen de Siria del uso de armas químicas lo cual no se sabe, si es o no verdad. Podría tener relación con la soberanía, ya que Trump debe ejercer poder sobre su país y no le incumbe lo que ocurre al otro lado del mundo”.

En las respuestas de los estudiantes observamos falencias claves para el análisis de información gráfica y escrita. Por ejemplo, no indican las fuentes revisadas ni comprueban la veracidad de éstas, no argumentan según los conceptos estudiados en clases y sus respuestas son factuales.

Para la evaluación del taller, el docente presentó sólo el puntaje asignado a cada pregunta (4 ptos), haciendo un total de 16 ptos. Marco no presentó una rúbrica o instrumento similar que diera cuenta de los indicadores considerados para la evaluación. El docente asignó el puntaje de acuerdo con su criterio. El trabajo revisado en el ejemplo anterior obtuvo el puntaje total en cada una de sus respuestas.

Observamos que durante las tres clases y con mayor énfasis en la clase 3 hay una motivación del docente por trabajar una perspectiva geográfica (geo –política), a partir de los conceptos de Estado – Nación.

10.1.4. La práctica de Nuria

En el caso de Nuria se observaron tres clases (90 minutos cada una) en un curso con 44 estudiantes de 8vo. nivel básico (12 – 13 años). La organización del aula en todas las clases es convencional, es decir, los asientos y las mesas de los estudiantes estaban dispuestos en hilera, orientados uniformemente hacia la pizarra y la mesa del profesor. La docente realiza su clase de pie, cerca de la pizarra o deambulando por la sala para monitorear el trabajo de los y las estudiantes. Nuria organiza sus clases en base a una guía de aprendizaje (*“Los inicios de la modernidad: Humanismo, Reforma y el choque de dos mundos”*), que se ha confeccionado con los contenidos de toda la unidad y que acompaña con explicaciones, preguntas, breves vídeos y actividades. La participación de los estudiantes ronda el 30% del total, interviniendo en responder algunas preguntas formuladas por la docente, leer en voz alta la guía y realizar las actividades de la guía. El clima de aula es complejo porque un grupo del alumnado interrumpe constantemente la clase (conversa, juega con el móvil, lanzan papeles, responden con bromas o comentarios inadecuados las preguntas realizadas por la docente), y la docente tiende a gritar durante toda la clase para mantener la atención mientras realiza las explicaciones.

Los contenidos de las clases se focalizan en la perspectiva histórica (eurocéntrica), de carácter político y económico para trabajar la expansión europea durante el S.XV y el descubrimiento y conquista de América. La perspectiva geográfica aparece para explicar los avances cartográficos de la época, la visión sobre el territorio para indígenas/europeos y localizar rutas comerciales o puntos estratégicos de la conquista en un mapa.

Los objetivos de las clases se centran en dos habilidades: **analizar** la expansión europea (clase 1), **analizar** y **evaluar** el impacto de la conquista de América (clase 2), y **analizar** y **evaluar** el impacto de la conquista de América en ambas culturas (clase 3). Son habilidades centradas

en la comprensión, análisis y evaluación (Taxonomía de Bloom) que se orientan a descomponer la información recibida para realizar inferencias, obtener conclusiones o emitir opiniones y juicios relacionados con los contenidos tratados.

En el transcurso de las clases observamos que la docente se centra más en el contenido que en la habilidad, porque propone actividades focalizadas en lo factual: lectura en voz alta, responder preguntas textuales desde la guía, el libro de texto, los vídeos o información de mapas. Nuria desarrolla habilidades de menor complejidad (conocimiento - comprensión) que las habilidades planteadas en los objetivos de sus clases.

Nuria centra su clase en la exposición, a través de una presentación en power point o de explicaciones que va acompañando de la lectura de la guía de aprendizaje. Las preguntas que hace la docente son de carácter factual o de tipo causa- consecuencia. Muchas veces estas preguntas no son respondidas por los estudiantes y acaban siendo respondidas por la misma docente. Para motivar a los estudiantes a responder las preguntas, la docente ofrece décimas que luego serán sumadas en los resultados de la evaluación.

Las respuestas de los estudiantes son concretas, asociadas a un conocimiento específico (fechas, lugares, acontecimientos, nombres, tipo de organizaciones políticas – económicas, etc.). A continuación, presentamos un ejemplo.

Extracto clase 1 (ver anexo 6D, pág. 48)

Nuria: ¿Cómo era la organización política de la época? / Alumna 3: monarquía absoluta.

Nuria: Muy bien! Tiene una décima para la prueba.

(...)

Nuria: ¿Qué nos aporta la cartografía? / Alumna 7: a hacer mapas.

(...)

Nuria: ¿Qué había pasado con las rutas terrestres? / Alumno 8: los turcos

Nuria: habían decaído las rutas terrestres producto de lo ocurrido en Constantinopla. Y luego, la última parte de la pregunta dice ¿qué pasó con el comercio luego de las exploraciones portuguesas y españolas? Observaron el mapa, principalmente territorio europeo.

(La docente solicita silencio en reiteradas oportunidades a los estudiantes).

Nuria pregunta a dos estudiantes sobre los cambios en el comercio luego de las exploraciones, pero éstos no responden.

En esta lógica de preguntas/respuestas asociadas a información concreta de un período de la historia, se producen algunos momentos disruptivos. Por ejemplo, en la clase 2 (ver anexo 6D, pág. 61) la docente presenta un breve vídeo sobre el descubrimiento de América y pregunta a sus estudiantes *¿Qué importancia tuvo el descubrimiento de América?* A partir de esta pregunta se produce un diálogo interesante que podría haber sido aprovechado por la

docente para realizar inferencias, intercambiar opiniones, moverse en la temporalidad, fundamentar ideas y sacar conclusiones. Sin embargo, Nuria pospone el debate surgido espontáneamente para una próxima clase y continúa con los contenidos (lectura en voz alta de la guía). A continuación, se describe la situación mencionada anteriormente.

Nuria: ¿Por qué era importante? [haciendo referencia al descubrimiento de América]

Alumna 1: se descubrió, se conoció un nuevo territorio que hasta ese minuto era desconocido. [La docente no profundiza en el uso del concepto descubrimiento para referirse a esta temática ¿será el concepto más adecuado? [Era una oportunidad para realizar inferencias o abrir una discusión más profunda].

Alumna 3: significó un avance científico importante porque la tierra tiene una forma esférica.

Alumno 4: el cambio de la edad media a la edad moderna.

Nuria: alguien dijo que se conquista un territorio y eso, ¿es bueno o es malo?

Estudiantes: bueno

Nuria: ¿Bueno para quién? ¿Para América es bueno que se le haya conquistado?

Algunos estudiantes: sí, porque eran incivilizados.

(Bullicio permanente, los estudiantes no escuchan a sus compañeros que intentan responder las preguntas, la docente solicita constantemente silencio).

Nuria: recuerden que nosotros somos americanos. Con eso me están queriendo decir que una persona que está más avanzada culturalmente es normal y legítimo que someta por la fuerza al que no es así. ¿Eso está bien según ustedes? Es un debate que vamos a hacer más adelante. Va a ser en torno a la legalidad de la conquista.

Nuria pide a los estudiantes continuar con la lectura de la guía.

La perspectiva geográfica aparece en las clases de Nuria como colaboradora de los procesos históricos. Se distinguen cinco acciones:

- a) La exposición de la docente sobre los aportes de la cartografía durante el S. XV (clase 1).

Nuria explica elementos útiles en la navegación como la brújula y el astrolabio. A continuación, se centra en la importancia del conocimiento que entregan los mapas en las exploraciones territoriales y hace referencia a la cartografía del S. XV.

- b) La proyección de mapas (presentación en power point, figura 13) o la realización de actividades en la guía de aprendizaje para localizar puntos estratégicos, rutas comerciales, expansión territorial de España durante el S.XV, ubicación de los pueblos americanos y rutas de conquistas territoriales en el caso de Chile.

Ejemplo extraído de la Clase 3 (ver anexo 6D, pág. 67)

Nuria: América a la llegada de los conquistadores estaba ocupada por estos tres importantes territorios o imperios americanos: los aztecas que estaban en la zona de Centroamérica, los mayas y los incas que se ubicaban en América del sur, incluyendo parte norte de Chile. Todo lo que aparece marcado es parte del dominio español, excepto la zona de Brasil que es dominio de Portugal.

La profesora solicita a los estudiantes que registren las preguntas en su cuaderno. Luego, continúa explicando el mapa.

Nuria: tenemos primera ruta de Hernán Cortés. ¿Qué territorio conquistó Hernán Cortés?

Alumno 12: México.

Nuria: Partió si ustedes ven la ruta verde, por eso tan importante la simbología porque nos permite leer la información. Hernán Cortés entre 1519 – 1521 parte de la isla de La Habana hasta lo que es actualmente México y la pretensión de Hernán Cortés era someter a la capital del imperio azteca. Hernán Cortés fue bastante rápido en el proceso de conquista (...).

(...) Otra que nos interesa a nosotros es Francisco Pizarro. En el mapa ubiquen la ruta que sigue Francisco Pizarro. ¿Por qué es importante Francisco Pizarro? ¿A dónde llega Francisco Pizarro?

Alumna 3: a Perú.

Nuria: Parte desde Panamá y llega hasta el Cuzco. ¿Qué había en Perú?

Alumna 5: el imperio inca.

Nuria: Y siguiente conquistador, Pedro de Valdivia. ¿Por qué nos interesa?

Alumno 4: porque conquistó Chile.

Nuria: Pedro de Valdivia sale del Perú con destino al sur y llega a nuestro territorio.

Figura 13

Proyección en la pizarra del mapa de las expediciones americanas



La docente se centra en la función descriptiva del mapa. Localiza puntos estratégicos y describe rutas comerciales y viajes de exploración en América.

- c) La docente comenta la riqueza geográfica de América Latina (desde la perspectiva de la geografía física). Explica las características de los pueblos nómades y las civilizaciones que se encontraban en América a la llegada de los españoles (clase 2).
- d) Nuria comenta las diferencias sobre la visión del territorio para indígenas y europeos.
- e) Se lee en voz alta la guía de aprendizaje, texto: “Caída demográfica, cambió su relación con el entorno”. Se realizan breves comentarios por la docente y continúa la lectura (clase 3).

La docente se centra en el avance de los contenidos (memorísticos - descriptivos) más que en la profundización de lo que significa una caída demográfica.

En síntesis, Nuria plantea estrategias y actividades que fomentan una enseñanza de la geografía positivista, memorística y descriptiva. No conecta temporalmente los contenidos con la realidad histórica, geográfica y cultural de sus estudiantes, lo que podría incidir en la falta de motivación e interés por parte del alumnado.

10.1.5. La práctica de Montserrat

En el caso de Montserrat se observaron tres clases (90 minutos cada una) en un curso con 40 estudiantes de 2do. Nivel medio (14 – 15 años). La organización del aula en sus clases depende de la actividad, es decir, si expone la docente, las mesas y los asientos de los estudiantes se disponen en hilera, orientados hacia la pizarra. Cuando se realizan actividades grupales se cambia la disposición de las mesas en función de los grupos de trabajo, y cuando la actividad requiere apoyo tecnológico, la docente y el alumnado se trasladan al Laboratorio de Computación.

Las clases de Montserrat están organizadas en torno a dos momentos claves: una parte expositiva centrada en las explicaciones de la docente y en preguntas/respuestas, y otra donde se realizan actividades utilizando variedad de recursos (ordenador para la búsqueda de información, música, presentación en power point, atlas, etc.). La participación de los estudiantes es un 60% al responder y/o hacer preguntas a la docente, realizar las actividades propuestas y participar en los talleres grupales, mientras el 40% restante se mantiene en silencio o se distrae fácilmente con el móvil. El clima de aula es cordial, es decir, la docente se preocupa de monitorear el trabajo de los estudiantes y éstos, aunque a veces se distraen con el móvil o en conversaciones, en general tienen disposición para escuchar las explicaciones y realizar las actividades.

Los contenidos de las clases se focalizan en la perspectiva histórica de Chile del S. XIX (política, territorial y económica). Se trabaja la Constitución de 1833, la Guerra contra la confederación Perú – Boliviana y la expansión territorial y económica de Chile durante el siglo XIX. La perspectiva geográfica se hace presente al localizar y analizar la expansión territorial de Chile a través de un trabajo cartográfico y el análisis de discurso en la canción “Abrázame” de Camila Gallardo, para tratar las migraciones en la actualidad como tema de contingencia nacional.

En cuanto a los objetivos, en las dos primeras clases, no fueron explícitos. La docente sólo escribió en la pizarra las temáticas a tratar: Constitución de 1833, Guerra contra la confederación Perú – Boliviana y la expansión territorial de Chile durante el S.XIX. En la tercera clase, el objetivo se encontraba explicitado en la guía de trabajo: **explicar** las ideas republicanas y liberales y su relación con las transformaciones políticas y económicas de Chile durante el siglo XIX.

Montserrat centra su clase en la exposición que acompaña de una presentación en power point y que va alternando con diversas actividades (preguntas/respuestas, análisis de discurso, búsqueda de información y trabajo cartográfico). La docente realiza preguntas de informaciones específicas, de relaciones entre hechos históricos y de asociaciones temporales. Algunas de estas preguntas no son respondidas por los estudiantes, generalmente porque no se les da tiempo para pensar. La docente busca inmediatez en las respuestas y cuando no sucede, es ella quien responde la pregunta formulada. Las respuestas y/o preguntas de los estudiantes son escasas, se limitan a seguir la clase.

Respecto a la perspectiva geográfica observamos que la docente no es plenamente consciente de cuándo trata temas geográficos en sus clases, porque se posiciona desde la historicidad haciendo énfasis en que el trabajo cartográfico es la parte geográfica de sus clases. Sin embargo, identificamos cinco acciones en que se intenta desarrollar la perspectiva geográfica en sus clases:

- a) Análisis del discurso canción “*Abrázame*” de Camila Gallardo para tratar una problemática nacional y local latente: las migraciones. Se trabaja en grupos y con una guía de análisis de discurso (ver anexo 6E). Se escucha la canción.

Ejemplo extraído de la Clase 1 (ver anexo 6D, pág. 74)

Montserrat: *¿cuál es la finalidad de haber traído este tema a sala? ¿Por qué este tema y no otro?*

Alumna 1: *porque habla de libertad* / Alumno 2: *de paz* / Alumna 3: *la letra habla de tolerancia.*

Alumna 5: *que somos todos iguales.*

Montserrat: *¿qué tiene que ver la aceptación de las personas inmigrantes con los contenidos de la clase?*

Alumno 4: *tiene que ver con la guerra del Pacífico.*

Montserrat: *y ¿qué va a ocurrir socialmente en la guerra del Pacífico? ¿Se incorporan territorios?*

Estudiantes: *si*

Montserrat: *y esos territorios ¿a quién pertenecían?*

Alumno 6: *a Bolivia.*

Montserrat: *Entonces la pregunta que yo les planteo a ustedes: si se incorporan los territorios que están al norte del país. ¿En el fondo quién es el inmigrante?*

Alumna 7: *nosotros.*

Montserrat: *con eso que ustedes están planteando, entonces hay que revisar nuestras actitudes con las personas que nos rodean en el altiplano y lo que pasa en la convivencia con ellas. ¿Cuáles son las formas de discriminación que nosotros los chilenos hacemos hacia ellos? ¿Cuáles son los apodos que se les dan, por ejemplo?*

Alumno 8: *indio* / Alumna 9: *chola – cholo.*

Montserrat: *sin embargo, cuando hay inmigrantes de los países nórdicos ¿se ve esa misma denostación hacia ellos?*

Alumna 7: *ellos son estereotipo de belleza para nosotros y por eso los tratamos diferente.*

La docente comenta sobre la llegada de inmigrantes a la ciudad, especialmente haitianos. Explica sobre una campaña de ayuda a las personas inmigrantes que realiza una iglesia de la ciudad. Montserrat les propone realizar una acción social de ayuda focalizada en un grupo (mujeres, niños o jóvenes). Se archiva como idea futura. La resolución de la guía queda pendiente y no se vuelve a retomar en las clases siguientes.

- b) Exposición de la docente sobre la expansión territorial y económica en Chile durante el siglo XIX.

La profesora comenta sobre el posicionamiento del puerto de Valparaíso y el auge de la producción triguera durante la época. La docente relaciona las aspiraciones económicas de la élite con la ocupación de la Araucanía y los pueblos indígenas de la zona.

Ejemplo extraído de la clase 2 (ver anexo 6D, pág.78)

Montserrat: (...) Se busca tratar de posicionar a Valparaíso como puerto principal (...) y ¿cuál era su puerto de competencia?

Alumno 1: El Callao.

Montserrat: El puerto del Callao en Perú. Con el tiempo el puerto de Valparaíso se va a posicionar por sobre el Callao, pero por una circunstancia (...) el tema va a pasar porque le va a entrar un virus a la producción triguera peruana y eso le va a permitir al trigo chileno sobreponerse a esa situación y va a comenzar a exportar más.

Yo he leído que la fiebre del oro promovida por Australia y California en Estados Unidos es la causa del aumento de la producción agrícola en Chile, en relación a la producción de trigo, pero el historiador Sergio Salazar que publicó un libro dice que no, que en realidad en Chile cuando se produce la fiebre del oro, Chile ya tenía un gran mercado en la vertiente oriental y occidental de América Latina, por lo tanto, la fiebre del oro no es el punto de inflexión para la producción triguera acá.

Y esto ¿por qué lo destaco? porque vamos a ver el proceso de incorporación de otros territorios. Nosotros, donde aquí vivimos, era un territorio donde vivían etnias (...). Los habitantes de estas tierras van a ver que de pronto vienen connacionales a ejecutar un plan a través de un brazo armado que tiene el Estado, que es el ejército. Y ellos van a incorporar por la fuerza, por la violencia este territorio al territorio nacional. Entonces ¿Por qué lo explico? Porque algunos historiadores plantean que se necesitaban más tierras para cumplir con las cuotas de trigo, puede ser, pero no necesariamente para satisfacer la demanda de Australia y Estados Unidos. Nosotros ya vendíamos mucho trigo.

- c) A partir de los conflictos bélicos del S. XIX, la docente comenta problemas limítrofes con Perú y Bolivia que mantienen un debate permanente en Chile hasta la actualidad (clase 2).
- d) Explicación de la docente sobre la disminución de la población selknam en el sur de Chile con la llegada de la ganadería ovina por parte de los colonos (clase 2).
- e) Trabajo cartográfico a partir de la guía “*Expansión económica y territorial*” (clase 3).

La guía tiene una parte teórica y un ejercicio práctico (Anexo 6D, pág. 88). La parte teórica describe el aumento de la población chilena y el dinamismo de la economía nacional a partir de 1830. Comenta hechos del contexto internacional que influyeron en la economía chilena durante la época (segunda revolución industrial, el descubrimiento de oro en California y Australia), los cambios en la economía chilena (ciclo del trigo, ciclo minero, aumentos de las migraciones campo - ciudad) y la guerra del Pacífico.

El ejercicio práctico consta de:

1. Actividades (línea de tiempo y descripción de hechos, realización de mapas).
2. Dos mapas de una parte del territorio chileno, antes y después de la Guerra del Pacífico.

La docente solicita a los estudiantes realizar el mapa de forma individual y las preguntas de la guía responderlas de forma grupal. Utilizan el Atlas como recurso de apoyo. Los estudiantes se reúnen en grupo, pero trabajan individualmente en la confección de mapa, calcando el mapa mudo desde el Atlas. El trabajo queda inconcluso para ser finalizado en la próxima clase con la entrega del informe.

Ejemplo extraído de la clase 3 (ver anexo 6D, pág. 89)

Montserrat indica el instructivo para la elaboración del mapa: *“boja de tamaño carta, margen de 5 mm de espacio, el mapa tiene que tener un título que refleje el tema, el mapa debe tener el territorio de Chile que está en la página 96 del Atlas (...) debe contener simbología, un cuadradito rojo para territorios cedidos y de color azul los territorios incorporados. Van a situar también un símbolo hacia el norte llamado rosa de los vientos e idealmente una escala”*.

(...)

Ustedes me dirán, pero ¿qué importancia tiene construir un mapa? Por una parte, intentar conceptualizar estos datos tan abstractos como son las incorporaciones y las cesiones. Pero, por otra parte, también tiene que ver con la formación de ustedes como personas. El día de mañana ustedes van a ser profesionales y van a tener que hacer informes.

En la figura 14 se muestra un ejemplo de la actividad N°2 *“localice y pinte en un mapa los territorios cedidos (con Rojo) e incorporados (con azul) en el siglo XIX”*. En general, la mayoría de los estudiantes realizó un avance similar.

Figura 14

Avance trabajo cartográfico de 3 alumnos realizado durante la clase

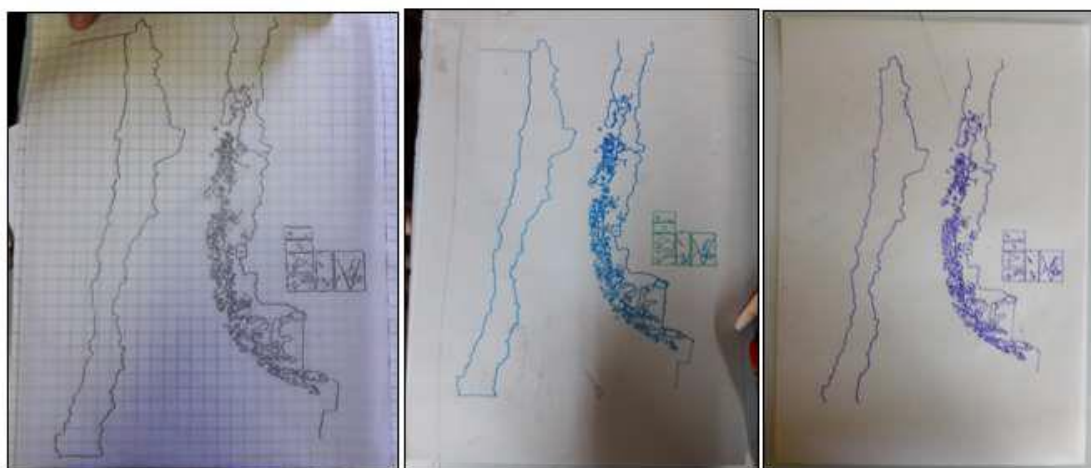
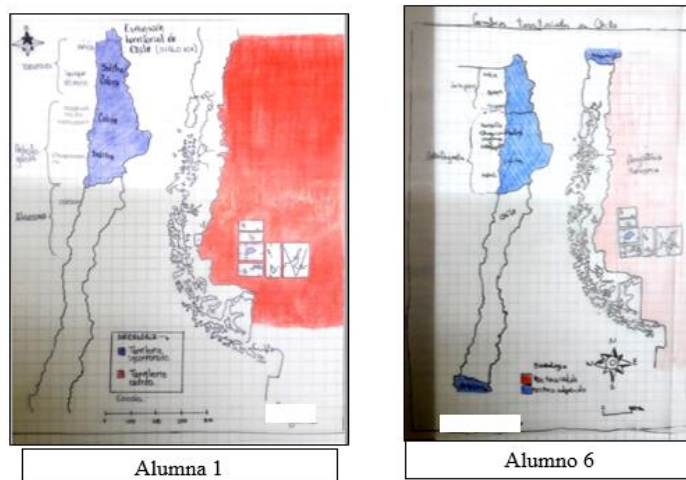


Figura 15

Resultado final de la actividad cartográfica



Observamos que la docente incluye mapas en la actividad porque le interesa que sus estudiantes entiendan la confección de un mapa como un saber técnico, fomentar la presentación formal de un trabajo e incorporar recursos lúdicos en la dinámica de la clase.

Montserrat es una docente que tiene ganas de mejorar sus prácticas, pero en sus clases plantea preguntas y actividades que muchas veces no responden al objetivo de la clase o que quedan inconclusas, sin volver sobre ellas en las clases posteriores. Al no concluir las actividades, los estudiantes no desarrollan habilidades de nivel superior, sino que se quedan con una clase expositiva basada en informaciones mayoritariamente factuales, donde el estudiante tiene poco protagonismo.

10.2. Síntesis del capítulo

La observación de las prácticas docentes nos reporta información valiosa para acercarnos a la racionalidad que las justifica, tanto desde la epistemología geográfica como desde las teorías del aprendizaje. En el caso de la geografía no es fácil, ya que ésta no es el eje vertebrador de sus prácticas. Sin embargo, en la tabla 26 presentamos una síntesis de las prácticas del profesorado y el tratamiento didáctico de la perspectiva geográfica, considerando los contenidos propuestos, las actividades y estrategias, el protagonismo docente – estudiantes, la presencia de la perspectiva geográfica y la comprensión del espacio y sus protagonistas.

Tabla 26

Las prácticas del profesorado y el tratamiento didáctico de la perspectiva geográfica

D.	Contenido de las clases	Actividades y estrategias	Protagonismo del profesor/a – alumnos/as	Presencia de la perspectiva geográfica	Protagonistas de la clase
Marta	Avances científicos s. XVI Absolutismo en España y Francia.	Clase expositiva Lectura PPT Uso del texto escolar, imágenes, vídeos breves, mapas.	Centrada en la exposición de la docente. Los/as estudiantes responden preguntas del texto escolar y registran información en su cuaderno.	Teoría heliocéntrica. Localización de países en el planisferio. Localizar y pintar mapa territorios geo-políticos del s. XVI.	Espacio geográfico como contenedor. Hombres blancos, con poder político, económico y/o científico.
Pablo	Revolución Industrial Migraciones.	Clase expositiva – participativa. Uso del texto escolar y de la pizarra.	Centrada en el docente, quien controla las interacciones en el aula. Los/as estudiantes responden preguntas, resuelven actividades en la pizarra y registran en su cuaderno.	Gráfico explosión demográfica. Migraciones: conceptos, inconvenientes y desafíos. Se sitúan procesos migratorios en diferentes escalas temporales y espaciales.	Espacio como construcción socio-histórica. Personas (hombres, mujeres, niños, jóvenes, ancianos) que se mueven.
Marco	Conformación del Estado - Nación	Clase expositiva – participativa. Uso del texto escolar. Taller grupal.	Centrada en el docente, quien dirige las interacciones en el aula. Los/as estudiantes responden preguntas, registran y dialogan en el taller.	Concepto Territorio (político). Concepto Identidad (sentimiento de pertenencia). Conflictos territoriales en diferentes Estados – Naciones.	Espacio (categoría Territorio como construcción geo-política). Estado – Nación en diferentes épocas. Conflictos territoriales (Oriente Próximo, Flandes, Cataluña, Escocia, Territorio Mapuche).
Nuria	Expansión europea s. XV. Impacto de la conquista de América en ambas culturas.	Clase expositiva. Uso de PPT Guía de aprendizaje.	Centrada en la exposición de la docente. Los/as estudiantes registran en su cuaderno, leen la guía y responden preguntas.	Cartografía del s. XV. geografía América Latina. Localización. Visión sobre el territorio para indígenas v/s americanos.	Espacio como soporte físico y espacio de conquista. Hombres blancos, burgueses, con poder político y económico. Indígenas.
Montserrat	Constitución 1833 Guerra contra la confederación Perú – Boliviana. Expansión territorial Chile s. XIX.	Clase expositiva. Uso del PPT Talleres	Centrada en la docente, quien controla las interacciones en el aula. Los/as estudiantes registran en su cuaderno, responden preguntas y dialogan en las actividades de taller.	Expansión soberanía territorial en Chile del s. XIX. Producción triguera en la Araucanía. La hacienda. Trabajo cartográfico.	Espacio como construcción geo-política e histórica. Hombres blancos con poder político y económico. Indígenas.

Fuente: Elaboración propia

A partir de las observaciones realizadas, las prácticas de geografía se reflejan en los modelos propuestos por Benejam (1997a) y Oller (2018). En el caso de las prácticas de Marta y Nuria se encontrarían en el modelo de “enseñar geografía para describir el mundo”, situándose desde la tradición positivista porque se caracterizan por centrarse en informaciones y prima el desarrollo de habilidades como la descripción y la localización. La docente asume el rol de la persona que sabe (transmite información) y la participación del alumnado es escasa, y se orienta a responder preguntas de carácter factual. Por último, en sus clases utilizan el mapa (localización) como herramienta fundamental como expresión del desarrollo de la perspectiva geográfica.

La práctica de Montserrat se acercaría al modelo “enseñar geografía para explicar y comprender el mundo”, aunque con matices entre una tradición positivista y humanista. Se caracteriza por proponer actividades de aprendizaje basadas en la explicación de los fenómenos del mundo. Por ejemplo, en el análisis de la canción *Abrázame*, donde motiva a sus estudiantes para que puedan construir su propio conocimiento y acercarse a conceptos como la migración. Sin embargo, en reiteradas oportunidades termina desarrollando habilidades de conocimiento más que de análisis y reduciendo su labor a la entrega de información (presentaciones en power point).

Finalmente, en el caso de Marco y Pablo, sus prácticas se mueven entre dos modelos: “enseñar geografía para explicar y comprender el mundo” y “enseñar geografía para razonar sobre el mundo, actuar y transformarlo”. En sus prácticas los matices entre una tradición humanista y crítica se dan constantemente, aunque prima aún la explicación de los fenómenos del mundo más que la interpretación y el planteamiento de problemas. Sus prácticas se caracterizan por motivar a sus estudiantes a pensar más que a memorizar o describir, a través de preguntas de su realidad cotidiana y de las relaciones con su espacio local. A partir de allí, intentan llevar a su alumnado a la comprensión de la realidad global.

Sin embargo, el camino para instalarse en una enseñanza de la geografía crítica es largo, ya que los y las docentes participantes se enfrentan a una serie de limitaciones, como un currículo centrado en contenidos históricos, tiempos para preparar las clases, agobio laboral, cantidad de estudiantes por sala, desmotivación de sus estudiantes, entre otros. Y desafíos, como asumirse como profesionales que toman decisiones didácticas en sus aulas, procesos de formación continua, entre otros.

El modo de entender sus prácticas respecto a la enseñanza de la geografía en el aula nos permite acercarnos a una interpretación de las posibilidades de desarrollo de la conciencia geográfica. Aunque parece un escenario complejo, tanto en las entrevistas como en las prácticas observadas, los y las docentes manifiestan su intención de reflexionar y mejorar sus prácticas centrándose en las necesidades y los aprendizajes de sus estudiantes, más que en las disposiciones del currículo y de los centros educativos como sucede actualmente.

PARTE VI. RESULTADOS FASE INTERPRETATIVA - CRÍTICA DE LA INVESTIGACIÓN

Los resultados obtenidos en la fase interpretativa - crítica de la investigación se centran en la materialización de una propuesta para abordar la conciencia geográfica en el aula, que nos ayudará en el análisis e interpretación de las prácticas docentes respecto a la formación – o no- de la conciencia geográfica en sus clases. En esta fase también se presentarán los resultados de las entrevistas post-observaciones (Anexo 5E – Anexo 5F), que permitieron a los y las docentes reflexionar sobre las potencialidades y limitaciones para la formación de una conciencia geográfica crítica en sus aulas. Y, finalmente, consideraremos las voces del alumnado para conocer sus ideas sobre las clases de geografía, el pensamiento y la conciencia geográfica. De esta manera, no sólo contaremos con la visión del profesorado sobre sus prácticas sino también con la visión de sus estudiantes.

Para ello, los resultados se organizan en los siguientes capítulos:

- El capítulo 11 presenta una propuesta para abordar la conciencia geográfica en el aula a partir de los aportes bibliográficos, de los currículos analizados, de las entrevistas a didactas en el área de geografía, del cuestionario y entrevistas aplicadas a docentes de historia y ciencias sociales que se desempeñan en educación secundaria.
- El capítulo 12 presenta el análisis e interpretación de las prácticas docentes respecto al tratamiento de la perspectiva geográfica, la formación – o no- de una conciencia geográfica y las potencialidades y limitaciones que visualizan en sus prácticas de aula, para favorecer la formación de una conciencia geográfica crítica.
- El capítulo 13 presenta los resultados de los grupos focales realizados con los estudiantes participantes en las clases de Marta, Marco, Pablo, Nuria y Montserrat. Se orienta a conocer las ideas de los y las estudiantes sobre las clases de geografía, en cuanto al conocimiento tratado como a las estrategias didácticas utilizadas por el profesorado. También se valoran sus ideas sobre qué entienden por conciencia geográfica y sus reflexiones sobre la importancia de aprender geografía.

Las conclusiones obtenidas en este apartado nos permiten profundizar en las relaciones entre el profesorado y su alumnado, la enseñanza de la perspectiva geográfica en el aula y la formación – o no- de la conciencia geográfica, desde la mirada de la investigadora (interpretaciones de las prácticas docentes), del profesorado (entrevistas post-observaciones) y del alumnado (grupos focales).

CAPÍTULO 11. Ejes orientadores para abordar la conciencia geográfica en el aula

En este capítulo se presenta una propuesta para abordar la conciencia geográfica en el aula. Esta propuesta surge de los aportes bibliográficos, de los currículos analizados (Chile, Australia, Nueva Zelanda, Quebec y Cataluña), de las entrevistas a didactas en el área de geografía, reconocidos internacionalmente (Paloma, Andoni, Fabián, Francisco, Xosé, Viviana, Helena, Emilia, Peter, Nicole, Lana y Catherine), del cuestionario aplicado a 21 docentes de historia y ciencias sociales y de las posteriores entrevistas realizadas a 5 docentes del área (Marta, Pablo, Marco, Nuria y Montserrat).

El objetivo de este capítulo es materializar una propuesta para abordar la conciencia geográfica en el aula, que nos ayude a interpretar las prácticas docentes del profesorado participante en la investigación y que, también, se considere un primer acercamiento para investigaciones futuras sobre la temática. La propuesta se centra en tres ejes orientadores: el planteamiento de problemas geográficos, unas habilidades de razonamiento geográfico y unos elementos claves (multiescalaridad, temporalidad y protagonistas), que según las decisiones pedagógicas del profesorado para su progresión llevarán a alcanzar diferentes niveles de conciencia geográfica.

El capítulo se organiza en tres apartados:

1. Contexto teórico de la propuesta.
2. Ejes orientadores para abordar la conciencia geográfica.
3. Matriz de análisis

11.1. Contexto teórico de la propuesta²

Partimos de las ideas de Freire (1980) que describe una dinámica de evolución de la conciencia. Aunque Freire no trata la conciencia geográfica como tal, la dinámica que ofrece es interesante para esta investigación porque examina el papel de la educación en el desarrollo de la conciencia, que hace posible a los ciudadanos y a las ciudadanas la autorreflexión sobre su tiempo y su espacio. Esta autorreflexión llevará a los niños y jóvenes a convertirse en actores y autores de su espacio geográfico.

Para Freire (1980) la persona pasa desde la “intransitividad de conciencia” (conciencia mágica), caracterizada por la casi total centralización de los intereses de la persona en torno a formas vegetativas de vida, a una “transitividad ingenua” cuando sus intereses y preocupaciones se prologan a otras esferas, no sólo a la simple esfera vital. Aumenta así su poder de diálogo, no sólo con otros individuos, sino con su mundo. Esta transitividad hace permeable a la persona.

El siguiente paso, desde una conciencia “transitivo - ingenua” hacia una conciencia “transitivo- crítica”, solo será posible si los niños y jóvenes reciben una educación basada en el pensamiento crítico. Esto les permitirá convertirse en ciudadanos críticos, dialogantes y abiertos. Si, por el contrario, se someten a un proceso de enseñanza – aprendizaje repetitivo y memorístico, desarrollarán una conciencia fanatizada en la que el ciudadano o ciudadana se convierte en un objeto.

Es propio de la conciencia crítica su integración con la realidad, mientras que lo propio en la ingenua es su superposición a la realidad. Por su parte, la conciencia mágica simplemente capta los hechos, otorgándoles un poder superior al que teme porque la domina desde afuera y al cual se somete con docilidad.

Freire nos sitúa en la importancia de la acción para concretar el desarrollo de la conciencia y su naturaleza (mágica, ingenua o crítica). Nos explica que:

Toda comprensión corresponde entonces tarde o temprano a una acción. Luego de captado un desafío, comprendido, admitidas las respuestas hipotéticas, el hombre actúa. La naturaleza de la acción corresponde a la naturaleza de la comprensión. Si la comprensión es crítica o preponderantemente crítica la acción también lo será. Si la comprensión es mágica, mágica también será la acción (Freire, 1980, p.102).

La aplicación de estas ideas al desarrollo de la conciencia geográfica supone que la enseñanza ha de permitir a los alumnos y a alumnas un diálogo constante sobre problemáticas espaciales

² Revisar capítulo 4, apartado 4.3 y la síntesis de los capítulos 6, 7, 8 y 9 de la tesis.

y ambientales, centrado en el cuestionamiento y en el pensamiento geográfico crítico. De lo contrario, una enseñanza geográfica basada en la memorización, la fragmentación y la desvinculación de la realidad intensifica en el alumnado su conciencia ingenua.

Una conciencia geográfica crítica emerge a través de la práctica del pensamiento geográfico, que ha de permitir a los ciudadanos y a las ciudadanas situarse y comprender el espacio como una construcción social e histórica (Lacoste, 1977; Lefebvre, 2013; Santos, 1990), para resolver problemas geográficos y ambientales.

En este sentido, Laurín (2001) entiende la conciencia geográfica como un elemento del pensamiento geográfico, idea que consideramos un avance en la escasa bibliografía y que sirvió como punto de partida de esta investigación, que luego hemos complementado con el aporte de Didactas. Por ejemplo, Peter (didacta) nos explica en la entrevista que es posible desarrollar la conciencia geográfica a partir de los conceptos que se han construido para explicar el pensamiento: espacio y lugar, escala y conexión, proximidad y distancia y pensamiento relacional.

Por su parte, Lana (didacta) explica que *“el desarrollo del pensamiento geográfico genera una conciencia geográfica, es decir: una conciencia de que las cosas, objetos, fenómenos con los que nos relacionamos en la vida diaria, directa o indirectamente, tienen una espacialidad”*. Helena (didacta) fortalece esta idea al considerar que la conciencia geográfica se construye a partir de la dialéctica entre el pensamiento geográfico -que es producido por la ciencia- y el pensamiento que es singular en cada persona, pero que se construye en lo social. Y Marco (docente) cree que el pensamiento lleva a la conciencia, porque al trabajar el pensamiento se desarrollan habilidades de nivel superior que, en su conjunto, permitirá al alumnado desarrollar una conciencia geográfica.

Creemos que la propuesta de pensamiento geográfico desarrollada por Duquette et al. (2016) es la más adecuada para fomentar el desarrollo de una conciencia crítica. Esta propuesta se basa en seis conceptos que subyacen a casi todos los problemas en geografía: importancia espacial, contrastes y tendencias, interrelaciones, perspectiva geográfica, las fuentes y su interpretación y el juicio geográfico. Para las y los autores canadienses, el pensamiento geográfico se desarrolla cuando se plantea un problema geográfico y es posible resolverlo desde uno o varios de los ángulos que permiten los conceptos de base.

En consecuencia, hay dos ideas que se suman a lo expuesto anteriormente: i) es fundamental situarse en un espacio geográfico construido social e históricamente; ii) comprender que la conciencia geográfica se desarrolla gradualmente. Ambas ideas son avaladas por los didactas

en ciencias sociales y aparecen en algunos de los currículos revisados (Australia, Nueva Zelanda, Quebec). Por ejemplo, el currículo de Quebec en la competencia N°1 de su propuesta “entender la organización de un territorio” considera importante “a territory is a social space” (Ministère de l’Éducation, 2004, p. 266). La idea de gradualidad o progresión de la conciencia también se recoge desde las teorías cognitivas del aprendizaje expuestas por Piaget (1976) y Pozo (1994).

Por lo tanto, entendemos la conciencia geográfica como la expresión máxima del pensamiento geográfico desde una perspectiva crítica y proyectiva, es decir, que no sólo se quede en la crítica, sino que sea capaz de generar alternativas para la solución de los problemas geográficos y ambientales. Nos interesa que los ciudadanos y las ciudadanas sean capaces de tomar decisiones pluralistas, justas y solidarias sobre su realidad geográfica. O, en palabras de Pagès (2009, p. 152), *“educar ciudadanos comprometidos que sepan lo que están haciendo, y lo hagan junto a los demás, para construir un mundo mucho más igualitario que el que tenemos actualmente.”*

11.2. Ejes orientadores para abordar la conciencia geográfica

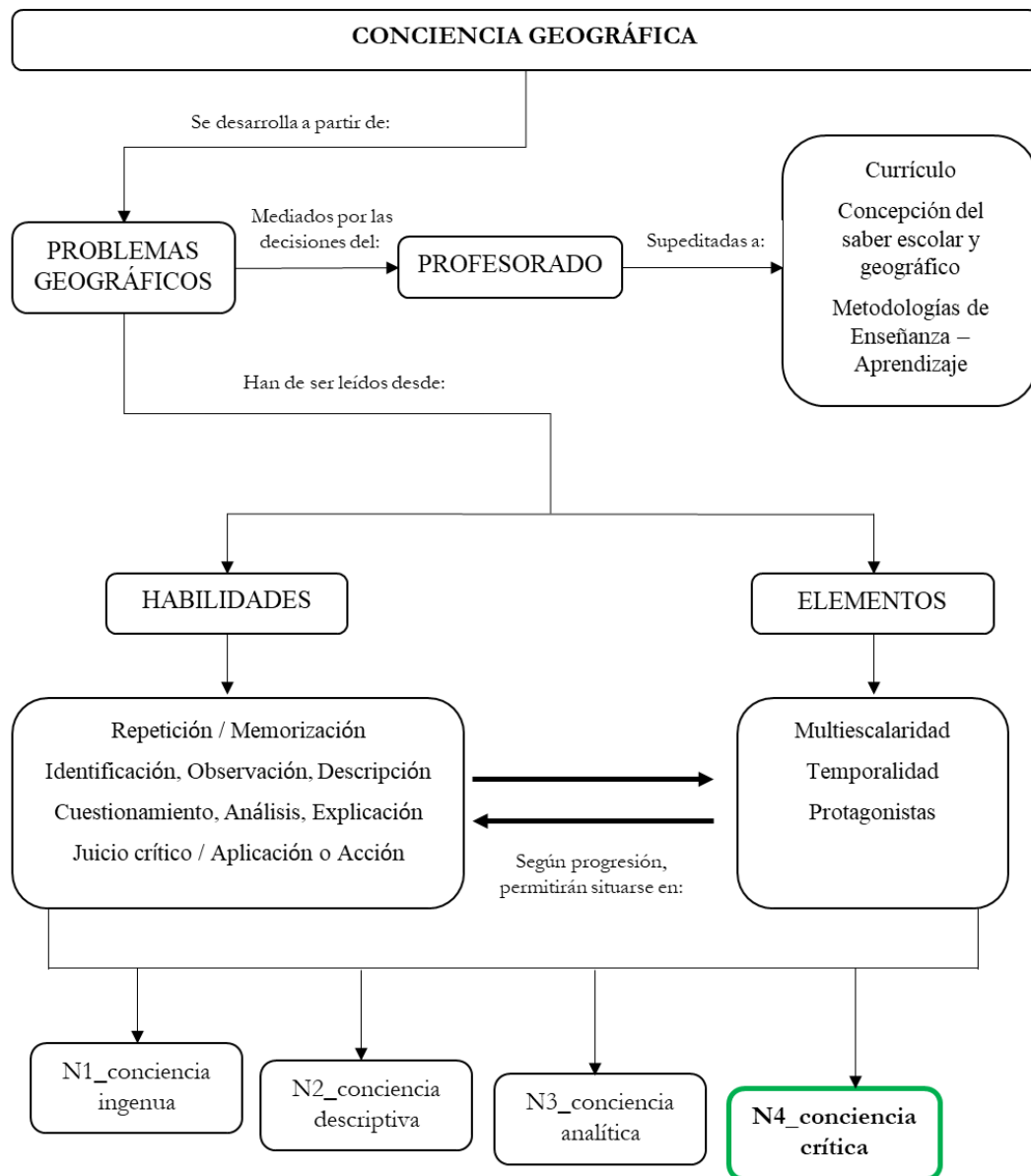
En la figura 16 se presenta la propuesta que hemos elaborado para abordar la conciencia geográfica en el aula, centrándonos en unos problemas geográficos, unas habilidades de razonamiento geográfico y unos elementos claves (multiescalaridad, temporalidad y protagonistas) que, según las decisiones que tome el profesorado, para su progresión, llevarán a un nivel de conciencia geográfica crítica.

Consideramos que en el desarrollo de una conciencia geográfica intervienen unos contenidos geográficos, que han sido planteados en el currículo y que son mediados por las decisiones profesionales del profesorado, que desarrolla en el aula metodologías de enseñanza – aprendizaje supeditadas a su concepción del saber escolar y geográfico (positivista – humanista o crítico), y que llevarán al desarrollo de unas u otras habilidades de razonamiento geográfico.

A partir de este contexto, hemos valorado las ideas de Freire sobre la conciencia, las habilidades de razonamiento geográfico propuestas por Merenne – Schoumaker (2005) y tres elementos claves (multiescalaridad, temporalidad y los protagonistas), para establecer cuatro niveles de progreso de la conciencia: no reflexiva – ingenua, descriptiva, analítica y crítica, que en su conjunto llevarán a los estudiantes a desarrollar una conciencia geográfica crítica, que les permita analizar las distintas alternativas y tomar decisiones geográficas adecuadas.

Figura 16

Estructura conceptual para abordar la conciencia geográfica en el aula



Fuente: Elaboración propia

En consecuencia, para formar una conciencia geográfica, los problemas geográficos han de ser leídos desde las habilidades de razonamiento y desde el prisma de la multiescalaridad, la temporalidad y los protagonistas, porque las interacciones que se producen en el territorio o espacio geográfico se desarrollan en diferentes escalas (local, regional, global, glocal), están situadas en diferentes temporalidades (pasado, presente y futuro), y son protagonizadas por hombres y mujeres (niños, niñas, jóvenes, adultos y ancianos) que viven, actúan e intervienen en los territorios (que son diversos étnicamente y que tienen tradiciones culturales y cosmovisiones distintas).

Respecto a los contenidos geográficos propuestos en el currículo y mediados por el profesorado, sabemos que el currículo responde a unas finalidades que obedecen más a razones de naturaleza política del país que a las necesidades de aprendizaje del alumnado. En cambio, las prácticas se transforman cuando los y las docentes deciden cambiarlas y asumen retos profesionales que implican tomar decisiones didácticas sobre qué, cómo y para qué enseñar unos contenidos y no otros.

El currículo y la enseñanza de la geografía se ha enriquecido gracias a propuestas realizadas fuera del estricto ámbito curricular por personas como Fien (1992), Benejam (1997b) y Merenne – Schoumaker (2005). Por ejemplo, Fien (1992) propone contenidos que abarcan la geografía física, social y económica, e incluyen conocimientos sobre la sociedad y culturas propias, otras culturas y sociedades, medio ambiente, desarrollo y justicia, paz y conflicto y futuros alternativos. Pilar Benejam (1997b) presenta una selección de conceptos claves comunes a las ciencias sociales, a partir de los cuales se da cuenta al estudiante de la realidad del mundo en el que viven y de sus problemas. Los conceptos que rigen la selección de contenidos son: identidad – alteridad; racionalidad – irracionalidad; continuidad o cambio; diferenciación; conflicto de valores y creencias; interrelación y organización social. Y, Merenne – Schoumaker (2005) explica que los grandes temas de enseñanza en la geografía son: las localizaciones, el análisis de territorios a diferentes escalas, la geografía física, económica y social, y la lectura de paisajes.

Más recientemente, ha tomado fuerza el enfoque de contenidos a partir de problemas sociales relevantes. Este planteamiento permite analizar situaciones de carácter histórico, geográfico, social y/o ambiental de manera contextualizada y conectada con la realidad del alumnado y de sus intereses (Canals y González, 2011)

Desde nuestra perspectiva, una enseñanza centrada en problemas ha de permitir el desarrollo de la conciencia crítica ciudadana porque “problematic questions are those on which intelligent, well-informed people may disagree” (Evans, Newman y Saxe, 1996, p. 2).

El planteamiento y resolución de problemas geográficos y ambientales relevantes permite, desde la perspectiva geográfica, ahondar en situaciones o problemas importantes y vivenciales para la sociedad, aportando en la formación de una conciencia geográfica que se active tanto individual como colectivamente y en diferentes contextos espaciales y temporales. En este sentido, cuando el profesorado trabaja los contenidos a partir de problemas geográficos y ambientales relevantes capacita a sus estudiantes para analizar y valorar evidencias, tomar decisiones fundamentadas, resolver problemas cotidianos de sus

vidas y construir una fundamentación ética en sus relaciones personales y sociales (Fien, 1992; Pérez et al., 1998; Benejam, 2003; Pagès, 2007; Pagés y Santisteban, 2011).

Estas ideas son compartidas por diversos autores (Fien, 1992; Merenne – Schoumaker, 2005; Albet y Benejam, 2000; Le Roux, 1997; Souto, 2007; García, 2009; Cavalcanti y De Souza, 2015), algunas propuestas curriculares (Australia, Nueva Zelanda, Quebec, Cataluña), Didactas de las Ciencias Sociales entrevistados en esta investigación (Paloma, Andoni, Fabián, Francisco, Xosé, Viviana, Helena, Emilia, Nicole, Lana y Catherine) y docentes. En el cuestionario aplicado un 66% pone énfasis “con frecuencia” y “siempre” en el trabajo con problemas geográficos y ambientales relevantes en sus clases.

Por otro lado, la concepción del saber escolar y geográfico (positivista, humanista o crítico) llevará al docente a plantear unas estrategias de enseñanza – aprendizaje enfocadas al desarrollo de unas habilidades u otras, que nos permitirán visualizar el nivel de conciencia geográfica que desarrolla en sus clases (no reflexiva – ingenua, descriptiva, analítica o crítica).

La propuesta de habilidades de Merenne - Schoumaker (2005) nos parece la más adecuada para trabajar niveles de progreso de la conciencia geográfica, aunque es posible matizar o incorporar otras habilidades propuestas por los siguientes autores: Orlandi (1975); Bloom, Hastings y Madaus (1975); Fien (1992); Marsden (citado en Lambert y Balderstone, 2000); Callai (2012); Mével y Tutiaux-Guillon, 2013; Merenne – Schoumaker (2015); Araya (2013) y Leat (citado en Hooghuis et al., 2014).

Merenne – Schoumaker (2005) nos explica que el razonamiento geográfico se articula en torno a tres fases principales: la observación de hechos y cuestionamiento, análisis de problemas y la construcción de una explicación, que conduzcan a una aplicación o acción. En el currículo australiano vemos reflejada esta propuesta teórica porque presenta un grupo de habilidades a desarrollar que son aplicables en diversos contextos y escalas, y que siguen las etapas de una investigación: observación, cuestionamiento, recopilación de información, análisis, comunicación, reflexión y acción.

En la tabla 27 presentamos las relaciones entre los niveles de conciencia geográfica que hemos definido y las habilidades de razonamiento que se deberían desarrollar en cada nivel para alcanzar, finalmente, una conciencia geográfica crítica.

Tabla 27

Niveles de conciencia geográfica y habilidades de razonamiento

Niveles conciencia geográfica	Habilidades de razonamiento
N1_conciencia geográfica no reflexiva - ingenua	Repetición Memorización
N2_conciencia geográfica descriptiva	Identificación Observación Descripción
N3_conciencia geográfica analítica.	Cuestionamiento Análisis Explicación
N4_ conciencia geográfica crítica.	Juicio crítico Aplicación o acción

Fuente: Elaboración propia

El N1_conciencia geográfica no reflexiva – ingenua se centra exclusivamente en un aprendizaje memorístico y repetitivo de los contenidos geográficos. Las interacciones se focalizan en informaciones, fechas, nombres, lugares, símbolos, definiciones, etc. En este nivel se prioriza situar, localizar e individualizar territorialmente los hechos geográficos (Higueras, 2003). Se responde a la pregunta ¿Dónde están las cosas?

El N2_conciencia geográfica descriptiva se interesa por responder qué son las cosas. Se centra en la identificación, observación y descripción. Higueras (2003) explica que la observación es el primer impulso para conocer los hechos, y una manera de adquirir información acerca de los mismos, pero la observación por sí misma, es incapaz de explicarlos. A partir de la observación los y las estudiantes pueden elaborar mapas mentales que les permitan establecer relaciones entre diferentes elementos geográficos. La práctica de la observación puede ser directa o sensorial (trabajo de campo), indirecta (fotografías áreas, SIG) y documental (escritos estadísticos, narrativos).

En este nivel, se identifican las representaciones espaciales entendiéndolas como imágenes de la realidad (Merrenne – Schoumaker, 2005; Comes, 1998), que asumen conocimientos, signos, códigos y símbolos espaciales preestablecidos. Las representaciones mentales están vinculadas a la información disponible recibida o recopilada en la que juegan un papel importante las experiencias personales y los medios (Merrenne – Schoumaker, 2005). Estas representaciones son colectivas e individuales, cambiantes, móviles y contradictorias.

En este sentido, recogemos las ideas de Francisco (DCS), quien nos explica que un planteamiento didáctico adecuado para trabajar la conciencia geográfica tendría que partir de

la exploración de las percepciones y concepciones de los estudiantes acerca del espacio en que viven.

Un segundo proceso cognitivo a desarrollar es la descripción que ha sido utilizada en la propuesta de Fien (1992), en los trabajos de Benejam (1997b, 2002) y en las pautas de análisis geográfico explicadas por Higuera (2003). Para Higuera (2003) la descripción consiste en relatar las características de los objetos, hechos, procesos o fenómenos geográficos estudiados y las circunstancias espacio-temporales que los rodean. La descripción se apoya en la observación y actúa como mediadora de la explicación. En cambio, Benejam (1997b) explica que la descripción es importante para adquirir información en ciencias sociales, pero si su uso es abusivo y casi exclusivo, se trata de un conocimiento acabado y cerrado que sólo admitirá la memorización.

La descripción no consiste en hacer un inventario ni supone una enseñanza puramente receptiva, sino que comporta buscar la información, seleccionarla diferenciando lo relevante de lo accesorio, organizarla, y utilizar el vocabulario pertinente. La selección de la información implica unas preferencias y no resulta una operación neutral ni banal (Benejam, 2002).

El N3_conciencia geográfica analítica se interesa por saber porque las cosas son como son. Se centra en el desarrollo de tres habilidades: el cuestionamiento, el análisis y la explicación.

Para Benejam (1997b) las habilidades de cuestionamiento, análisis y explicación se orientan a la comprensión de las personas, de los grupos humanos, los hechos y los fenómenos. La comprensión del mundo implica la capacidad de establecer relaciones entre las informaciones para analizar las causas y consecuencias de determinados hechos y problemas. Higuera (2003) comparte la idea de causalidad con Benejam, aunque amplía su explicación incluyendo el contexto. Para este autor, los hechos geográficos no pueden ser considerados como elementos aislados, sino como integrantes de un sistema, es decir, los hechos geográficos responden a un conjunto de causas que se concretan en un contexto territorial determinado.

Para construir una explicación es importante que los estudiantes deconstruyan y complejicen sus representaciones espaciales, formulen hipótesis donde puedan contrastar diferentes informaciones y establezcan relaciones para conocer un determinado contenido o problema geográfico. El proceso explicativo se puede realizar desde un método inductivo o deductivo (Higuera, 2003; Mével y Tutiaux-Guillon, 2013).

Otro elemento clave en este nivel es la empatía porque permite mirar el territorio en la convivencia con los “otros” y permite analizar los problemas geográficos y ambientales atendiendo a las relaciones sociales existentes en los espacios, las actitudes en relación con ese espacio, y especialmente la vinculación afectiva al mismo como plantea Francisco (DCS). Emilia (DCS) explica que tener conciencia geográfica es mirar el territorio e ir más allá de las preguntas comunes, significa considerar la forma en que yo vivo y cómo viven otros seres humanos.

En síntesis, se trata de un nivel de conciencia que busca comprender la realidad y que anima a la participación de los ciudadanos y las ciudadanas en el espacio geográfico.

El N4_conciencia crítica responde a la pregunta ¿qué hacemos?, y ¿qué podríamos hacer? En este nivel el conocimiento alcanzado sobre un determinado problema geográfico permite a los ciudadanos y ciudadanas analizar las distintas alternativas y optar por aquella que considera más pertinente. Y sus decisiones se revierten en acciones concretas.

En este nivel los y las alumnas son capaces de diseñar un proyecto para la solución de un problema, llevarlo a la práctica y valorar sus resultados y sus consecuencias inmediatas. Además, pueden emitir juicios de valor razonados sobre los problemas existentes en el mundo y las soluciones que se les están dando. Es donde se alcanza la relación entre lo que somos, porque somos lo que somos y qué nos gustaría ser. Adquiere gran importancia la responsabilidad geográfica.

Desde una perspectiva crítica es fundamental la aplicación de la información y la comprensión a la valoración dialéctica de las situaciones, de los fenómenos y de los hechos para descubrir su intencionalidad, y para llegar a formular políticas y acciones alternativas (Benejam, 1997b). En concordancia con la idea anterior, recogemos las palabras de Orlandi (1975) sobre la importancia del juicio crítico para evaluar evidencias (fuentes) y generar deducciones bien fundamentadas que permitan la formulación de hipótesis lógicas.

Una aplicación o acción debe ir acompañada ineludiblemente de la responsabilidad, porque implica asumir las consecuencias de las decisiones y acciones que se toman frente al territorio. Para Freire (1980) la responsabilidad es un hecho existencial, que es incorporada al ciudadano vivencialmente. Es importante que los y las estudiantes comprendan que son partícipes y responsables de la construcción de un mundo espacialmente más justo y solidario. Por su parte, Orlandi (1975) plantea que la responsabilidad es una actitud para el comportamiento social que implica, fruto de la enseñanza de las ciencias sociales, estar bien informado acerca de los asuntos públicos antes de tomar decisiones, el espíritu de colaboración para resolver

problemas sociales y la buena voluntad para actuar dentro de los límites del comportamiento democrático, cuando se aspira a poner en obra algún programa de acción.

En este sentido, Callai plantea que “pode ser pequena a sua possibilidade de ação, pode ser apenas no local bem próximo, mas é, sem dúvida, fundamental que o faça” (2012, p.74). Por ejemplo, el currículo de Nueva Zelanda inspira a los estudiantes a pensar un futuro mejor, futuro que es posible, cuando los estudiantes reconocen las responsabilidades hacia otras personas y lugares. El currículo de Quebec, por su parte, plantea que los estudiantes podrán construir su conciencia global cuando se sientan involucrados, desarrollen un sentido de responsabilidad personal y social y aprendan a tomar decisiones (Ministère de l'Éducation, 2004).

La Unión Geográfica Internacional (UGI) refuerza las ideas anteriores porque sostiene que es fundamental educar a la joven ciudadanía en una nueva forma de relacionarse con la naturaleza y sus recursos, a través del reconocimiento de los problemas, la evaluación de alternativas y el cálculo de riesgos. Estas acciones instan a los niños, niñas y a los y las jóvenes a mirar en prospectiva y, con ello, a tomar parte en una responsabilidad global, es decir, se les educa para la participación política y ciudadana (UGI, 2007).

Los y las didactas agregan que las estrategias a tener en cuenta para activar una conciencia geográfica crítica serían: centrarse en problemas socialmente relevantes, actuales y que traten temas geográficos, espaciales y ambientales, y focalizar las actividades en un resultado final, que implique responsabilidad y compromiso con el territorio local, regional y/o global materializado en acciones ciudadanas individuales o colectivas. Con estas ideas, coinciden algunos docentes entrevistados (Pablo, Marco), que valoran aquellas actividades donde el alumnado sea partícipe, tome decisiones y proponga soluciones, especialmente a problemas situados en sus espacios locales.

El último punto de esta propuesta hace referencia a tres elementos claves para leer los diferentes ámbitos temáticos o problemas geográficos y ambientales: **la multiescalaridad, la temporalidad y los protagonistas.**

Se considera la multiescalaridad desde las complejas interacciones que atraviesan las sociedades actuales materializándose en lo que Castells (1997) denomina “sociedad en red” o “espacios de flujos” porque las interacciones disociadas espacialmente van adquiriendo un mayor peso en las experiencias de los ciudadanos y ciudadanas (Romero y Gómez, 2008). Así, la multiescalaridad es entendida como múltiples esferas espaciales (Comes, 1998) o como la articulación dialéctica entre escalas locales y globales en la construcción de razonamientos

espaciales complejos. Es decir, como una perspectiva espacial que supere el tratamiento dicotómico y excluyente de los fenómenos en su escala local o global y, viceversa, en una perspectiva meramente lineal (Cavalcanti, 2012).

Callai (2012) explica que “o lugar não se explica por sí mesmo e o global só existe concretizado nos lugares” (p. 84). Es decir, tanto lo local como lo global conviven en una misma estructura espacial y son operadores espaciales que nos ayudan a comprender nuestras espacialidades y como aprender a situarnos como seres glocales. Benejam (2011a) aporta en esta reflexión que para trabajar problemas geográficos la movilidad de la escala dependerá del objeto de estudio:

Les regions i els llocs tenen una singularitat que els fan únics i irrepetibles, però també formen part del sistema món, i s'estableixen xarxes de relacions i influències entre l'espai global i els espais regionals. Per aquest motiu, l'escala a la qual volem treballar un problema geogràfic depèn de l'objecte d'estudi i, generalment, hi intervenen diversos espais geogràfics (p. 3)

En este sentido, Couto (2012) propone abordar la enseñanza de la geografía a partir de las conexiones o contradicciones de universalidad (espacio global) con las singularidades (prácticas espaciales de los ciudadanos y ciudadanas), mediadas por las particularidades (escalas intermedias del espacio geográfico).

La multiescalaridad es un elemento que aparece en la bibliografía (Laurín, 2001; Mével y Tutiaux-Guillon, 2013; Merenne – Schoumaker, 2015), en los currículos (Australia, Nueva Zelanda, Quebec, Chile); en las palabras de didactas en ciencias sociales (Peter, Viviana, Fabián, Paloma, Lana, Catherine) y de algunos docentes (Pablo, Marco).

Se valora la temporalidad porque la práctica espacial de una sociedad deja huellas en el tiempo y esas huellas se descubren al descifrar su espacio. Las prácticas espaciales son: “complejas, fragmentadas, desiguais, diferenciadas, multiculturais, interculturais, desterritorializadas, reterritorializadas, organizadas em fluxos o redes, midiáticas e informatizadas” (Cavalcanti, 2008, p. 20). Implican estar inmersos en constantes decisiones, es decir, cada ciudadano o ciudadana se sitúa en un espacio donde se reconoce o se pierde, un espacio para disfrutar, controlar, gestionar o modificar (Lefebvre, 2013).

Santos (1990) explica que el espacio se caracteriza, entre otras cosas, por la diferencia de edad entre los elementos que lo forman. Por lo tanto, cada lugar es el resultado de acciones multilaterales que se realizan en tiempos desiguales sobre cada uno y en todos los puntos de la superficie terrestre. El lugar asegura así la unidad de lo continuo y lo discontinuo, lo que a

su vez posibilita su evolución y también le asegura una estructura concreta. En palabras de Santos (1990):

En un punto determinado del tiempo, las variables del espacio son asincrónicas teniendo en cuenta las diferencias de edad que las caracterizan. Mientras tanto, las variables funcionan sincrónicamente en cada lugar. Todas trabajan en el conjunto. Cada lugar es, en cada momento, un sistema espacial, cualquiera que sea la edad de sus elementos y el orden con que se instalarán. Aun siendo total, el espacio también es puntual (p.227)

Braudel (2002) y Mattozzi (2014) nos explican que en la realidad social hay algunos fenómenos que se producen como consecuencia de los condicionamientos que el entorno impone a las sociedades humanas, y otros que se producen debido a los efectos de la producción del espacio por parte de las sociedades humanas. Frente a este argumento, la relevancia de las dinámicas temporales en la explicación de las estructuras territoriales, de los paisajes y de los entornos es fundamental.

Duquette et al. (2016) e Higuera (2003) comparten ideas con Braudel (2002) y Mattozzi (2014) porque valoran los contrastes de los fenómenos geográficos en el tiempo y en el espacio. Duquette et al. (2016) plantean que el operador temporal de cambio y continuidad puede verse en todos los fenómenos naturales, ya sea la disparidad regional, la forma en que se utilizan los recursos, las redes de comunicación, las especies y su diversidad. Una visión general muestra que cualquier fenómeno puede tener períodos de estabilidad y de cambio (Higuera, 2003). Por ejemplo, hay fenómenos naturales que se reproducen de manera periódica e incluso cíclica, con ciclos que varían de una estación a otra (p. ej. monzones, nevada), a ciclos de varios años (p. ej. terremotos, erupciones volcánicas), a ciclos asociados con épocas específicas (extinciones masivas, era glaciaria). Pero en el corazón de estos cambios, hay períodos de estabilidad y continuidad (por ejemplo, lluvia constante, temperaturas relativamente constantes).

El currículo de Nueva Zelanda también considera la temporalidad como un elemento clave, porque algunos de sus objetivos de logro están orientados a las decisiones de futuro. Por ejemplo, el indicador del objetivo de logro 7.2 plantea: “*describe cómo las percepciones de las personas y las interacciones con sus entornos pueden cambiar el futuro*” (p. 24). Nicole y Fabián (DCS) comparten la idea de temporalidad, orientada principalmente al compromiso futuro del territorio, que implica que los estudiantes tengan la posibilidad de pensar en futuros alternativos, probables, posibles y preferibles. Pablo (docente) también valora la temporalidad, porque considera importante conocer la huella de un territorio determinado para la proyección y la toma de decisiones.

El tercer prisma para leer los problemas geográficos son los protagonistas, actores sociales, ciudadanos y ciudadanas que viven, interactúan y actúan en el espacio geográfico.

La enseñanza de la geografía se ha centrado principalmente en los territorios, relegando muchas veces a los hombres y mujeres a un segundo plano. Autores como Fien (1992), Gurevich et al. (1995), Braudel (2002) y Pagès (2011b) han resignificado el protagonismo de la sociedad como un tejido vivo y cambiante en los territorios. Para Braudel (2002) la geografía olvida muy a menudo al hombre, lo social, porque continuamente insiste en el espacio físico, invisibilizando a los agentes sociales que están adheridos a él. Pagés (2011c) refuerza estas ideas llamando a “*conceder mucho más protagonismo a los hombres y a las mujeres que a los territorios*” (p.20).

Por su parte, Gurevich et al. (1995) plantean que la relación sociedad – naturaleza es fundamental y significa tratar en el aula a hombres y mujeres reales. Implica la aparición de agentes sociales donde los y las estudiantes puedan reconocerse.

Estos hombres y mujeres, ciudadanos y ciudadanas son quienes toman decisiones territoriales y espaciales importantes para llevar a cabo acciones en el territorio. Acciones que se basen en una visión de la geografía que construye posibilidades o alternativas y movilizan positivamente para el cambio (Gardner y Lambert; 2006; Santos, 2000; Hicks, 2007; Hicks, 2014) y de esta forma construir un discurso geográfico argumentativo (Laurín, 2001) que permita a los estudiantes la formación de su conciencia geográfica crítica.

11.3. Matriz de análisis

Esta propuesta se materializa en una matriz de análisis que presentamos a continuación y que permitirá interpretar las prácticas docentes observadas en la investigación. Se compone de unas categorías centradas en las habilidades de razonamiento geográfico (N1_conciencia no reflexiva – ingenua, N2_conciencia descriptiva, N3_conciencia analítica y N4_conciencia crítica), y unos indicadores (multiescalaridad, temporalidad y protagonistas) para leer los problemas geográficos propuestos por el profesorado en sus clases.

Tabla 28

Matriz para el análisis de la conciencia geográfica en el aula

Categorías / Indicadores	N1_ No reflexiva – ingenua	N2_descriptiva	N3_analítica	N4_ crítica
Habilidades	Repetición Memorización	Identificación Observación Descripción	Cuestionamiento Análisis Explicación	Juicio crítico Aplicación o acción
	¿Dónde están las cosas?	¿Qué son las cosas?	¿Por qué las cosas son como son?	¿Qué hacemos? ¿Qué podríamos hacer?
PROBLEMAS GEOGRÁFICOS Y AMBIENTALES				
Multiescalaridad	Se localizan puntos geográficos específicos (ciudades, países, ríos, montañas, parques, etc.) según el contenido.	Se consideran escalas locales y/o globales para tratar los problemas geográficos (relación lineal).	Se consideran escalas locales y escalas globales para tratar los problemas geográficos (relación concéntrica).	Se consideran múltiples esferas espaciales, tanto locales como globales para tratar los problemas geográficos (relación dialéctica).
Temporalidad	Se sitúan los elementos geográficos en un marco temporal concreto (siglo, año, mes, día, primavera, otoño, etc).	Se considera el cambio o la continuidad en los fenómenos geográficos. Se analiza el territorio en la realidad actual (pasado o presente).	Se considera el cambio y la continuidad en los fenómenos geográficos. Se compara el territorio desde una mirada diacrónica (pasado - presente). Se analizan las causas y las consecuencias.	Se considera el cambio y la continuidad en los fenómenos geográficos, estableciendo relaciones. Se analiza el territorio actual, considerando una mirada retrospectiva y prospectiva.
Protagonistas	Los contenidos geográficos se centran en los territorios, invisibilizando a los ciudadanos y ciudadanas que habitan en ellos.	Los contenidos geográficos se centran en los territorios, pero se visualiza la acción de los agentes de poder (Estado, Empresas, ONGs, etc.) en espacios territoriales específicos.	Los contenidos geográficos se centran en las relaciones territorios – ciudadanos (as), donde hombres y mujeres reales participan, interactúan y crean sus espacios geográficos.	Los contenidos geográficos se centran en las relaciones territorios – ciudadanos (as), donde hombre y mujeres se reconocen como actores geográficos que reflexionan, intervienen y toman decisiones sobre los problemas geográficos que se presentan en su vida cotidiana.

Fuente: Elaboración propia

CAPÍTULO 12. Análisis de las prácticas docentes

En este capítulo se presenta el análisis de las prácticas docentes de Marta, Pablo, Marco, Nuria y Montserrat. Se busca comparar las prácticas respecto al tratamiento de la perspectiva geográfica considerando las intervenciones docentes/estudiantes, las actividades propuestas y los espacios de diálogo. Posteriormente, nos interesa analizar e interpretar las prácticas a partir de la matriz de análisis presentada en el capítulo 11 para abordar la conciencia geográfica en el aula.

Y, finalmente, se reflexiona sobre las posibilidades y limitaciones que manifiesta el profesorado para desarrollar una conciencia geográfica crítica. En este apartado incorporaremos las reflexiones del profesorado sobre su práctica extraídas de la entrevista posterior a las observaciones de aula.

El capítulo se organiza en cuatro apartados:

1. Similitudes y diferencias en el tratamiento de la perspectiva geográfica en las prácticas de aula observadas.
2. Niveles de progresión de la conciencia geográfica observados en las prácticas de aula.
3. Reflexiones del profesorado sobre las potencialidades y limitaciones para abordar la conciencia geográfica en el aula.
4. Síntesis de capítulo.

12.1. Similitudes y diferencias en el tratamiento de la perspectiva geográfica en las prácticas de aula observadas

En este apartado analizaremos las prácticas docentes desde sus puntos en común y sus diferencias para abordar la perspectiva geográfica en el aula. Nos centraremos en las intervenciones que realizan los y las docentes, las actividades que proponen y los espacios de diálogo que construyen con sus estudiantes. Consideramos que estos aspectos son fundamentales para generar un contexto propicio en el desarrollo de una conciencia geográfica en el aula:

a) Respecto a las intervenciones:

- Las clases de Marta, Nuria y Montserrat son esencialmente expositivas. Las intervenciones son controladas y dirigidas por las docentes. Se centran en el relato de hechos históricos y la localización de espacios geográficos a través de presentaciones en power point que los estudiantes deben copiar en su cuaderno. Diseñan sus clases desde la perspectiva histórica, donde la geografía solo aparece como una herramienta de soporte.
- En cambio, Pablo y Marco realizan clases dialogadas que estructuran a través de preguntas constantes al alumnado. Diseñan sus clases desde una perspectiva histórico / geográfico, en la que la geografía asume un rol más allá de la mera localización, se la considera un aporte para comprender los territorios que presentan en diferentes escalas espaciales y temporales.

b) Actividades que proponen:

- Marta, Nuria y Pablo proponen actividades individuales orientadas a preguntas / respuestas (libro de texto, guía de aprendizaje), localización de territorios, cuadros de síntesis. Pablo además plantea situaciones hipotéticas para conectar al alumnado con su realidad histórica y geográfica.
- Montserrat y Marco proponen actividades tanto individuales como grupales. Las actividades individuales se centran en preguntas / respuestas (libro de texto, presentación en power point) que se orientan al desarrollo de habilidades de conocimiento. Las actividades grupales corresponden a la realización de talleres (análisis de canción, realización de mapas, conflictos territoriales) que se orientan más a habilidades de análisis y de comprensión. En el trabajo grupal, el alumnado continúa realizando un trabajo individual

porque se reparte las tareas y no genera instancias de discusión. Observamos que al profesorado y al alumnado les interesa el resultado final (cumplir con los tiempos y las actividades) y no ponen especial atención en el proceso de aprendizaje.

- Todos los y las docentes realizan actividades donde el alumnado debe buscar información y utilizarla en sus respuestas (libro de texto, presentación en power point, internet, canciones, mapas, etc.), pero no se le ha preparado para la búsqueda, selección e interpretación de la información. El alumnado utiliza, en muchas ocasiones, fuentes poco confiables para argumentar sus respuestas.

c) Espacios de diálogo:

- Marta y Nuria abren escasos espacios de diálogo en torno a las preguntas dirigidas que ellas realizan al alumnado. Las respuestas son de carácter factual e incluso, en ocasiones, las respuestas son dadas por la docente.
- Monserrat y Marco abren espacios de diálogo en los talleres, pero no son bien gestionados porque el alumnado se distrae en otras cosas (móvil, conversaciones, etc) o se centra en finalizar la actividad.
- Pablo abre constantes espacios de diálogo, incentivando la participación de sus estudiantes, porque plantea temas históricos/geográficos que conecta con la realidad del alumnado, pero tiene un aula en constante conflicto que resta posibilidades para mantener la atención plena de sus estudiantes.

El profesorado observado comparte, de un modo u otro, lógicas de enseñanza – aprendizaje en sus clases porque, en su mayoría, desarrollan habilidades de conocimiento, donde prima la memorización y la descripción. La perspectiva geográfica se trabaja en menor proporción que la histórica porque los y las docentes siguen, en su mayoría, la estructura de contenidos propuesta en el currículo. Por otra parte, tienden a la separación constante entre los contenidos históricos y geográficos, su concepción del saber geográfico es más cercana al positivismo o determinismo geográfico y tienen una escasa o nula preparación didáctica en el área de geografía.

Marta y Nuria ofrecen contextos precarios para desarrollar una conciencia geográfica crítica, porque asumen una perspectiva memorística y repetitiva de los contenidos geográficos. Les interesa avanzar en el currículo más que los aprendizajes que obtienen sus estudiantes. Los

espacios de diálogo son cerrados, con preguntas dirigidas sobre conocimientos principalmente factuales.

Montserrat ofrece un contexto frágil, pero con posibilidades para el desarrollo de una conciencia geográfica crítica, porque propone diversas actividades en las que el alumnado debe participar (búsqueda de información, discusión en torno a una canción, elaboración de mapas, etc.) pero, a su vez, limita esa participación cuando la mayoría de las actividades quedan inconclusas y no se vuelve sobre ellas, cuando no responde las preguntas de sus estudiantes o cuando pone énfasis más en la forma que en el contenido (ej. en la actividad con mapas es más importante la perfección del mapa y la presentación que el análisis e interpretación del mismo).

Por su parte, Pablo y Marco ofrecen contextos sólidos porque están en constante búsqueda de espacios de diálogo frente a los problemas de la realidad actual. Trabajan una perspectiva histórica/geográfica en sus clases, donde se mueven en diferentes escalas temporales y espaciales que les permiten conectar con la realidad del estudiante.

12.2. Niveles de progresión de la conciencia geográfica observados en las prácticas de aula

A continuación, interpretaremos las prácticas docentes a partir de la matriz de análisis presentada en el capítulo 11, que se compone de unas categorías centradas en las habilidades de razonamiento geográfico (N1_conciencia no reflexiva – ingenua, N2_conciencia descriptiva, N3_conciencia analítica y N4_conciencia crítica), y unos indicadores (multiescalaridad, temporalidad y protagonistas), para leer los problemas geográficos desarrollados, o no, por el profesorado en sus clases.

Aunque nuestra propuesta contempla trabajar a partir de problemas geográficos y ambientales relevantes para formar una conciencia geográfica crítica, el profesorado observado plantea sus clases en función de contenidos (históricos y geográficos) establecidos en el currículo nacional para el área de historia y ciencias sociales. La lógica curricular es una organización temporal diacrónica (desde la hominización hasta la actualidad) y una secuencia espacial concéntrica (desde lo global a lo local). Esta perspectiva de contenidos hace que el conocimiento que se trata sea, muchas veces, fragmentado y descontextualizado temporal y espacialmente.

En la tabla 29 situamos al profesorado que participa en esta investigación en los niveles de progresión de la conciencia geográfica.

Tabla 29

Niveles de progresión de la conciencia geográfica en las prácticas de aula

Categorías/Indicadores	N1_no reflexiva	N2_descriptiva	N3_analítica	N4_crítica
Habilidades	Marta Nuria	Montserrat	Marco Pablo	
Multiescalaridad				
Temporalidad				
Protagonistas				

Fuente: Elaboración propia

Para situar al profesorado en una determinada categoría, hemos analizado las actividades y estrategias relacionadas con la perspectiva geográfica desarrolladas en sus clases y el relato docente.

Marta y Nuria se encuentran en el N1_conciencia no reflexiva o ingenua (tabla 30 y tabla 31) porque desarrollan habilidades de conocimiento orientadas a la repetición y la memorización (lectura en voz alta, copiar de la pizarra, preguntas/respuestas factuales, etc.), información entregada por las docentes en la exposición. Trabajan contenidos descontextualizados, histórica y geográficamente, de la realidad del estudiante y no buscan generar relaciones temporales ni espaciales, es decir, respecto al territorio sólo les interesa saber ¿dónde están las cosas? Para ello, se centran en localizar puntos específicos en un mapa o en inventariar elementos geográficos. Entienden el territorio como un soporte o contenedor de los hechos históricos. Temporalmente, sólo trabajan el pasado, el S. XV -XVI donde están situados los contenidos sobre la expansión europea, el descubrimiento de América y las monarquías absolutas de Francia y España. En este contexto, los protagonistas son casi invisibilizados, aunque en el relato aparecen en ocasiones hombres blancos, europeos y con poder político (reyes, conquistadores).

Tabla 30

La práctica de Marta

Práctica de aula/ Indicadores	Actividades y estrategias				Relato docente
	Preguntas	Mapa Europa en el siglo XVI	Uso de Power Point	Uso del libro de Texto	
Habilidades	Memorizar	Localizar y pintar	Transmitir información	Transmitir información	Transmitir información
Multiescalaridad	Europa (territorio específico).				
Temporalidad	Siglo XVI (marco temporal concreto).				
Protagonistas	Territorio europeo y monarquías.				

Fuente: Elaboración propia

Tabla 31

La práctica de Nuria

Práctica de aula/Indicadores	Actividades y estrategias				Relato docente
	Preguntas	Rutas comerciales europeas de los siglos XIII al XVII ³	Uso Power Point	Guía de aprendizaje	
Habilidades	Memorizar Identificar	Observar, identificar y describir.	Transmitir información y describir.		
Multiescalaridad	Europa - América	Europa (territorio específico).	Europa y América (relación de conquista).		
Temporalidad	Siglo XIII al XVII (marco temporal concreto).				
Protagonistas	Territorio Indígenas	Territorio como soporte físico de las relaciones comerciales. Comerciantes.	Territorio como espacio de comercio y conquista. Reyes y conquistadores. Indígenas.		

Fuente: Elaboración propia

Cabe destacar que Nuria trabaja en sus clases desde una perspectiva más descriptiva que memorística, pero aún insuficiente para situarse en el desarrollo de un N2_conciencia descriptiva, porque mantiene sus actividades y relato en espacios y tiempos concretos, no conecta la realidad del alumnado con los temas tratados, aunque en sus clases se presentan algunas oportunidades (que no percibe o no considera), para abrir el debate a un relato actual, local y relevante que le permitiría trabajar diversas escalas espaciales y temporales y situar a sus estudiantes como protagonistas.

Por ejemplo, en la clase 2, Nuria comenta sobre la visión del territorio para indígenas y europeos (ver anexo 6D, pág. 64)

Nuria: hay una visión de las cosas muy diferentes. Para los americanos es muy importante, se valora mucho la presencia de la naturaleza y los recursos que esta naturaleza da, en cambio para los europeos tiene importancia la riqueza. Ellos apreciaban el territorio no porque les daba una vida tranquila, sino porque les daba recursos para explotarlos y obtener un beneficio.

Abí se produce un choque y por eso, por ejemplo, a los mapuches se les dice que son flojos. El comentario que yo hago tiene que ver con qué hay una visión de las cosas distintas.

Para los americanos la tierra tiene un valor especial y a los europeos les cuesta entender. Tienen una mentalidad distinta y eso no significa que sean mejor o peor. (...) No se respetó la cosmovisión que había en los pueblos americanos.

³ Actividad N°3, letra a (guía de aprendizaje): *Observe el mapa de la página 56 y 57 e identifique las principales zonas comerciales del S. XV y describan las rutas comerciales que se visualizan en el mapa. ¿Qué cambios presentaron las rutas comerciales después de las exploraciones españolas y portuguesas?*

Observamos que Nuria explica el territorio desde una perspectiva cultural, social y emocional, aunque centra su explicación en el pasado, alejando temporal y emocionalmente a sus estudiantes. La docente mira hacia el pasado con los lentes del presente porque se refiere a los “pueblos indígenas” como “pueblos americanos”, cuando aún en esa época no se había denominado América a los territorios descubiertos y en procesos de conquista.

Por otro lado, un grupo importante de estudiantes de la clase son mapuches y/o viven en zonas rurales. Muchos de sus estudiantes siguen viviendo los estereotipos (flojos) respecto a la cosmovisión que se mantiene sobre el valor de la tierra (espiritual – sagrado – cuidado de los recursos naturales) para los indígenas y que se encuentra en permanente conflicto con las ideas neoliberales (explotación de la tierra y sus recursos para la obtención de beneficios económicos), de las grandes empresas (especialmente del rubro forestal) que existen en la zona. Creemos que Nuria podría haber aprovechado el contexto escolar para ahondar en las experiencias personales de sus estudiantes con el territorio o visualizar la percepción del territorio entre los estudiantes, que continúan ligados al mundo rural y quienes han vivido siempre en la ciudad.

Para complementar el análisis destacaremos el uso del mapa como herramienta geográfica latente en sus clases. Tanto Marta como Nuria se centran en el mapa⁴ como recurso auxiliar de la historia, que les permite localizar territorios de poder (monarquías), territorios conquistados (América) y puntos estratégicos para la economía del s. XV – XVI (Mar Mediterráneo).

El mapa ofrece una narrativa cartográfica que va más allá de la mera localización, ya que implica razonar geográficamente. Por ejemplo, Marta al trabajar el mapa “Europa en el siglo XVI⁵”, solicita a sus estudiantes localizar y pintar los territorios ocupados por las monarquías de este período. Sin embargo, podría haber considerado, además, las diversas realidades políticas, económicas, sociales y ambientales que involucran las relaciones de diferentes grupos, que viven e interactúan de diferentes maneras en esas realidades. Los mapas no son solo la representación de un espacio contenedor, sino que son representaciones de un espacio vivo, construido históricamente y que, en muchas ocasiones, se utiliza como herramienta de poder.

En el caso de Nuria, cuando proyecta y describe las exploraciones al territorio americano⁶, se centra en las rutas que siguió Cortés, Pizarro y Valdivia, pero no profundiza en las

⁴ Ver Anexo 6D

⁵ Ver anexo 6D, pág. 8

⁶ Ver anexo 6D, pág. 67

características geográficas, económicas y/o sociales de estos espacios geográficos y en cómo el conocimiento de la realidad geográfica permite la toma de decisiones acertadas o no para la realización de un viaje.

Montserrat se sitúa en el N_2 conciencia descriptiva (tabla 32) porque desarrolla habilidades de tipo descriptivo (observación, identificación y descripción), es decir, centra el relato en la descripción de hechos históricos y geográficos: expansión territorial de Chile durante el s. XIX, conflictos limítrofes con los países vecinos, las características económicas del período, el modelo económico basado en la exportación de materias primas, etc. En los talleres (análisis de canción y trabajo cartográfico), la docente, realiza preguntas de causa – consecuencia, relaciones entre conceptos, pero le falta fomentar la discusión y el debate grupal, la discriminación y contrastación de la información y la argumentación razonada de sus explicaciones. Se mueve en escalas locales y globales en una relación lineal, y trata la temporalidad desde el pasado al presente (ejemplo, al tratar el tema migraciones), aunque el relato permanente se centra en el pasado.

El protagonismo está dado por los territorios en disputa o como puntos estratégicos para la economía, donde los hombres y mujeres son invisibilizados exceptuando hombres con poder político (presidentes de la república) y dos pueblos originarios (mapuches y selknam) que se tratan en el contexto de los territorios en conflicto.

Tabla 32

La práctica de Montserrat

Práctica de aula / Indicadores	Actividades y estrategias				Relato Docente
	Canción “Abrázame”	Trabajo cartográfico	Uso de power point	Uso guías de aprendizaje	
Habilidades	Analizar y evaluar críticamente información	Localizar	Transmitir información	Describir	Transmitir información Describir
Multiescalaridad	Global - Local	Local (territorio chileno).	Local (Araucanía - Chile) – Global (Europa).		
Temporalidad	Presente	Pasado	Pasado - Presente		Pasado
Protagonistas	Inmigrantes	Territorio como contenedor.	Hombres con poder político. Mirada geo-política del territorio.	Hombres con poder político, indígenas.	

Fuente: Elaboración propia

Durante sus clases, Montserrat se remite a relatar hechos o procesos geográficos que enmarca en espacios y tiempos determinados, aunque, en ocasiones, compara estos hechos en escalas locales– globales (Chile - Europa) y en distintos tiempos (pasado - presente). Un problema de su práctica es la interacción con sus estudiantes, porque no da tiempo para responder las preguntas que plantea, generando un monologo discursivo y reduciendo la participación.

Por ejemplo, en la clase 2 y 3 plantea la siguiente pregunta:

Montserrat: ¿Chile tiene una vocación de expansión geográfica?

En ninguna de las clases observadas la docente da tiempo para responder la pregunta a sus estudiantes. Al contrario, cambia de tema o continúa explicando el contenido.

En la clase 2 la docente plantea una pregunta sobre la importancia del dominio territorial en Magallanes durante el s. XIX, pero es ella quién rápidamente la responde. Por su parte, los estudiantes registran la información del power point en su cuaderno.

Montserrat: *¿por qué sería importante tener dominio en Magallanes?* No da tiempo a responder la pregunta a los estudiantes. Continúa la explicación.

Primero hay un área clave que controla o pasa por allí el tráfico de personas y productos provenientes de Europa hacia América. (...). También hay un territorio que se va a incorporar, lo que hoy día conocemos como Chiloé. Si han tenido la oportunidad de visitar Valdivia o el sector de Niebla, también es un área estratégica o geopolítica porque existían los temores de que alguna potencia extranjera pudiese ingresar por el sur y terminar con el proceso de la independencia. Por lo tanto, son áreas geopolíticas muy importantes.

Los estudiantes continúan registrando presentación en power point en su cuaderno.

La docente explica durante sus clases la expansión territorial y económica de Chile en el siglo XIX, pero no presenta a sus estudiantes imágenes ni mapas del siglo XIX ni actuales, para situarlos territorialmente y evidenciar los cambios a los que hace referencia en su discurso.

Montserrat entiende la confección de mapas como una actividad lúdica que permite a los estudiantes preparar un trabajo formal, dando más énfasis a la forma que al contenido. Por ejemplo, durante el monitoreo del taller grupal de la clase 3, la docente me comenta:

Estas guías son para dar un tiempo más lúdico, tampoco creo que sea malo, tiene otro valor asociado, que es lo que dije yo: cuando uno va un laboratorio, el informe está limpio, la responsabilidad de entrega, la precisión de la información. Para esto tampoco hay tanto tiempo, se ve ahora y después ya vamos a ver un mapa cuando veamos las guerras mundiales.

En las actividades del taller cartográfico la docente solicita localizar y pintar en un mapa los territorios cedidos (rojo) e incorporados (azul) en Chile en el siglo XIX. Entrega el Atlas para que los estudiantes puedan calcar el mapa mudo que allí aparece y, a partir de ahí, localicen,

pinten e incorporen la información entregada en la guía, realizando mapas de los territorios antes y después de la Guerra del Pacífico.

La docente no aprovecha el potencial del mapa como representación simbólica para explicar la expansión territorial de Chile, sino que solo intenta desarrollar habilidades cartográficas de los estudiantes en un nivel básico porque al calcar mapas sólo se trabaja la coordinación vista – mano. En este caso la actividad es coherente con el interés docente de comprender diferentes elementos constitutivos del mapa y las normas de presentación, pero no reporta aprendizajes geográficos significativos para sus estudiantes.

En la conciencia analítica - el N3- situamos a Marco (tabla 33) y Pablo (tabla 34) porque plantean habilidades de análisis que van desarrollando en sus clases a través de preguntas/respuestas y ejemplos de la vida cotidiana e incentivan la búsqueda de relaciones, la asociación de hechos, causas/consecuencias, situaciones hipotéticas, etc.

Se mueven y conectan diversas escalas (global, local o viceversa). Analizan los contenidos desde una mirada temporal diacrónica (pasado - presente) y, en el caso de Pablo, algunas actividades buscan generar un análisis prospectivo. Una de las diferencias que marca la práctica de aula entre Marco y Pablo reside en que mientras Marco sólo se centra en los territorios como construcción geo-política, Pablo da mayor énfasis a las personas que habitan los territorios (migrantes: hombres, mujeres, niños, niñas, jóvenes y ancianos). en los que sus estudiantes se ven reflejados porque plantea preguntas asociadas a su realidad (amigos y/o familiares migrantes).

Tabla 33

La práctica de Marco

Práctica de aula / Indicadores	Actividades y estrategias					Relato Docente
	Preguntas	Definiciones	Taller Clase 3	Uso de pizarra	Uso libro de texto	
Habilidades	Cuestionar	Conceptualizar	Analizar	Crear redes conceptuales	Resumir	Explicar
Multiescalaridad	Chile – Europa – Medio Oriente	Chile	Chile – Europa – Medio Oriente	Chile – Europa	Chile – Europa – Medio Oriente	Escalas locales y globales
Temporalidad	Pasado - Presente		Presente - Pasado	Pasado		Pasado – presente
Protagonistas	Territorios en conflicto / Estados.					

Fuente: Elaboración propia

Marco en el taller realizado en la clase 3 (ver anexo 6D pág. 33) hace preguntas de análisis para que los estudiantes busquen relaciones y construyan una explicación, pero le falta fomentar la discusión y el debate grupal, la discriminación y contrastación de la información y la argumentación razonada de sus explicaciones, ya que las respuestas son mayoritariamente factuales y descriptivas.

Durante las tres clases observadas, el docente presenta una lógica de análisis donde fortalece la construcción de estados – naciones a partir de conceptos como el territorio, la soberanía y la identidad. Sin embargo, el docente no insta a sus estudiantes a analizar los territorios en conflicto más allá de la organización política – territorial. Por ejemplo, podría haber profundizado en ¿quiénes habitan esos territorios?, ¿cuáles son las dificultades que enfrentan al vivir en espacios de constante tensión?, ¿qué intereses tienen los diferentes grupos sociales que comparten ese territorio en disputa?, ¿qué diferencias culturales, religiosas o étnicas tienen las personas que habitan allí?, entre otras.

También, sería relevante tratar las tensiones territoriales enmarcadas en un mundo global, donde la conformación de unidades supranacionales, como el caso de la Unión Europea, ponen de relieve la importancia de reformular las interpretaciones acerca del Estado, la Nación, los nacionalismos, la identidad, etc. Así como conocer la pertenencia territorial de los migrantes y las formas actuales de ciudadanía.

Tabla 34

La práctica de Pablo

Práctica de aula / Indicadores	Actividades y estrategias					Relato docente
	Preguntas/ Ejemplos	Definiciones	Cuadro resumen Migraciones	Uso de pizarra	Uso libro de texto	
Habilidades	Cuestionar / Comparar	Conceptualizar	Identificar / Clasificar	Graficar / Esquematizar	Resumir	Explicar Analizar Proyectar
Multiescalaridad	Angol - Chile - Europa	Chile - Europa	-----	Europa		Escalas locales y globales (relación dialéctica)
Temporalidad	Pasado – presente - futuro	Pasado - Presente	Presente	Pasado		Pasado – presente- Futuro.
Protagonistas	Personas que se mueven en diferentes espacios (niños, jóvenes, adultos, ancianos).					

Fuente: Elaboración propia

En el caso de Pablo, destacamos el relato que mantiene a través de las tres clases porque a partir de preguntas y ejemplos de la vida cotidiana, relaciona temas como la revolución industrial y los procesos migratorios de la época con la realidad geográfica y social del alumnado.

Por ejemplo, el docente estructura la clase 3 (ver anexo 6D, pág. 20) en una secuencia temporal que va desde el presente (reportaje sobre los inmigrantes en Chile) al pasado (migraciones durante el s. XIX - XX) y que retorna al presente (actualidad en Chile), considera diferentes escalas de análisis (Europa – Chile - Angol), y centra sus explicaciones en grupos de personas que han tenido que migrar por diferentes razones (voluntarias o forzadas), y se han instalado en territorios chilenos (franceses, alemanes, suizos, italianos, palestinos, sirios, árabes, haitianos, entre otros). Esta secuencia se podría complementar con el uso de mapas como recurso geográfico, para situar espacialmente al alumnado, identificar flujos migratorios, complementar el análisis de las migraciones con las distancias, los cambios climáticos, las actividades económicas, la alimentación, los cambios en las formas culturales a los que se ven expuestos quienes toman la decisión de migrar.

A continuación, se presenta un ejemplo de la secuencia didáctica realizada por el docente.

Pablo: ¿Por qué razones la población europea decide migrar tras la Revolución Industrial?

El docente registra el objetivo en la pizarra (establecer efectos positivos y negativos de las migraciones).

El docente realiza un esquema en la pizarra respecto a la migración masiva de Europa del siglo XIX. Mientras explica lo registrado, va preguntando a sus estudiantes razones de las personas para migrar de Europa.

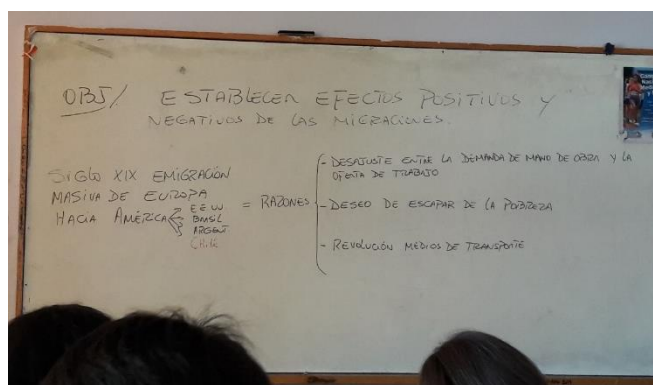


Imagen: Esquema Emigración masiva Europa s. XIX.

Pablo: ¿por qué había un desajuste entre la demanda y la oferta?

(El docente solicita móvil a una estudiante que está interrumpiendo la clase).

Alumna 15: mucha gente y poco trabajo.

Pablo ¿por qué creen ustedes que a Chile están llegando muchos inmigrantes hoy día?

Alumna 13: porque hay más posibilidades de trabajo que en sus países.

De la práctica de Pablo, valoramos que plantea preguntas que llevan a los estudiantes a situaciones hipotéticas. Por ejemplo, en la clase 2:

Pablo: Si usted tuviera que emigrar a otro país ¿a dónde lo haría? ¿Cuál sería? ¿Por qué ese país? ¿Qué inconvenientes encontraría?

Alumna 5: Yo me iría a África para trabajar con los niños pobres. El inconveniente sería el idioma y el hospedaje. También enfermedades.

Alumna 9: a mí me gustaría conocer Estados Unidos porque me gusta las costumbres, las personas. Inconvenientes el idioma.

La pregunta realizada por el docente permite a los estudiantes posicionarse en el papel de una persona que migra, tomar decisiones y argumentarlas.

Ninguno de los docentes observados alcanza el desarrollo de un N_4 de conciencia crítica en sus clases, porque no llegan a establecer directrices de aplicación o acción en los contenidos geográficos tratados, no plantean actividades donde los estudiantes se asuman como ciudadanas y ciudadanos partícipes y activos en su realidad geográfica, y con ello se sientan responsables de los problemas de su entorno. El profesorado observado no orienta en las actividades y/o el relato a sus estudiantes a pensar en alternativas a los problemas geográficos y/o ambientales de su realidad.

12.3. Reflexiones del profesorado sobre las potencialidades y limitaciones para abordar la conciencia geográfica en el aula

En este apartado presentaremos ideas y reflexiones del profesorado sobre las potencialidades y limitaciones de sus clases para formar una conciencia geográfica crítica. Estas ideas son el resultado de las entrevistas posteriores a las observaciones de aula realizadas a Marta, Nuria, Pablo, Marco y Montserrat. Recordemos que los y las docentes han abierto las puertas de sus aulas, aun cuando en la entrevista inicial no tenían claridad respecto al concepto de conciencia geográfica y sólo intuían como podrían formar en sus estudiantes una conciencia geográfica, que les permita tomar decisiones y participar en la solución de los problemas geográficos y ambientales que se les presenten.

En este contexto, las observaciones de aula realizadas nos dieron mayor claridad sobre lo que hace o no hace el profesorado para formar una conciencia geográfica crítica y, a partir de allí, poder realizar sugerencias didácticas para su formación y ejercicio de la práctica. Por otro lado, valoramos la reflexión docente porque es fundamental para mejorar y cambiar las prácticas. Las potencialidades para la formación de una conciencia geográfica crítica, según las reflexiones del profesorado sobre su práctica de aula, se resumen en:

- a) Son docentes conscientes de su falta de preparación en didáctica, en la disciplina geográfica y valoran la necesidad de establecer una relación dialéctica entre contenidos históricos y geográficos.

“Partiendo de la base que es débil [haciendo alusión a la formación de la conciencia geográfica en su clase] y dentro de la debilidad buscar una fortaleza... saldo mi deuda un poco haciendo el ejercicio permanente de la localización” (Marta).

“(...) de hecho la formación nuestra es muy parcelada... tuvimos asignaturas separadas... y la historia muy vinculada a las fuentes, la geografía muy vinculada a las cartas y todo muy vinculado a metodologías específicas de las áreas del conocimiento. Ese foco integral [haciendo alusión a la relación entre historia y geografía] no formó parte de nuestra formación y, por lo tanto, es difícil hacer la transposición a los chicos” (Marco).

“Lo que pasa es que el currículo te plantea un objetivo [geográfico] de aprendizaje que generalmente está al final del trabajo de la unidad, primero todos los objetivos históricos (...) pero debería trabajarse de forma constante a la par con el objetivo histórico. Creo que eso es lo que falta, y que no lo hacemos porque implica un trabajo mucho mayor para que los chicos entiendan esa mirada” (Nuria).

“Yo resalto lo que planteé en la primera entrevista, que es muy difícil enseñar lo que uno no sabe y yo sigo sosteniendo ello, que mientras yo no tenga una claridad frente a la nueva mirada de la geografía va a ser muy difícil que yo lo pueda internalizar y plantearlo con la seguridad (...) están los deseos sobre querer aprender de geografía en el amplio sentido de la palabra, no quedarse con la definición etimológica del concepto sino que su vinculación con la sociedad, con el currículo” (Montserrat).

- b) Reconocen la importancia de las relaciones tiempo (mirada actual, retrospectiva y prospectiva) – espacio (mirada dialéctica de escalas locales y globales). Otorgan valor a una enseñanza de la perspectiva geográfica que conecte con la realidad del estudiante.

“La relación presente – pasado, las nociones de continuidad y cambio que las trabajo mucho con los chicos que hay cosas que ocurrieron hace un tiempo atrás y todavía están presentes en lo cotidiano” (Marco).

“La relación de lo que ocurre pasado-presente con temas contextuales que acercan un poco más al niño para que no vean que es teoría solamente, sino que esto se da, se mantiene y así como generó efectos en otra época hoy día sigue generando efectos, entonces se hace esa relación. Este tipo de contenidos permite visualizar el pasado, el presente e incluso proyectar al futuro” (Pablo).

“(...) llevarlos [haciendo alusión al alumnado] siempre al territorio, que observen su entorno porque el territorio no es cuestión cuadrada (...) el territorio está presente en cuestiones muy mínimas desde el entorno de una sala de clases, del colegio, del patio, todo puede ser parte del territorio. Creo que por ahí está mi fortaleza... utilizar lo cotidiano como herramienta para generar aprendizajes” (Marco).

“Trato de vincularlo con el presente, trato de vincularlo con los conflictos actuales, trato de vincularlo con lo que les pasa a ellos para que no vean que el centro de todo esto está en el contenido visto como tal” (Marco).

- c) Generan espacios de diálogo en el aula para incentivar la participación y la reflexión de los y las estudiantes.

“Tratar de que ellos [estudiantes] planteen sus puntos de vista, lo que piensan respecto a lo que se les está enseñando” (Nuria).

- d) Son conscientes de la necesidad de incorporar estrategias de enseñanza – aprendizaje más activo.

“Trabajar más en cosas prácticas, en terreno, vivenciar... eso es mucho más significativo para un muchacho y la geografía está presente permanentemente” (Pablo).

“La cordillera de Nabuelbuta podría ser nuestro medio para trabajar sobre el medio ambiente de que tanto se habla y aquí tendríamos un recurso local” (Montserrat).

En cuanto a las limitaciones, el profesorado considera aspectos relacionados con el proceso enseñanza – aprendizaje desarrollado en sus clases, y que asumen como oportunidades para mejorar o cambiar sus prácticas. Y, por otro lado, aspectos administrativos y de gestión pedagógica.

Aspectos relacionados con el proceso de enseñanza – aprendizaje de la geografía:

- a) Las secuencias didácticas trabajadas durante sus clases no favorecen una conciencia geográfica crítica porque las finalidades de la enseñanza de la geografía en que se sitúa el profesorado están enfocadas en perspectivas memorísticas y/o utilitaristas.

“Memorístico [haciendo referencia a la finalidad] en el sentido de repetir información, pero que no ocupo mucho, que no me sirve para transformar ni para interpretar” (Marta).

“Es utilitarista porque se usa el conocimiento geográfico para entender la historia” (Nuria).

“Está a años luz para el social – crítico y creo que tampoco alcanza para memorístico porque no se está viendo geografía en el aula. [Y agrega] (...) En mi formación profesional siempre se nos

enfatisó tener mucho cuidado con los juicios críticos y resulta que el niño ahora tiene que ser capaz de elaborar un juicio crítico ... es complicado hacerlo o trabajarlo” (Montserrat).

b) Pautas [formas] de enseñanza – aprendizaje arraigadas en la cultura escolar.

“Es complejo trabajar fuera de lo “normal” o de los parámetros de lo que es una inferencia pequeña, un análisis pequeño (...) cuando tú planteas procesos macros creativos para una clase completa, los chicos se desorientan porque están acostumbrados a que el profesor les diga qué es y qué deben hacer (...) volverlos un poco más autónomos en su aprendizaje es muy difícil porque los chicos vienen muy normados (...) sacarlos de esa escolarización cerrada donde los profesores son los dueños de los conocimientos y donde los esquemas conceptuales son muy rígidos es muy difícil” (Marco).

[Haciendo alusión para trabajar juicios críticos] *“No sé si echarle la culpa al mismo sistema del colegio, pero nuestras autoridades acá son autoridades jerárquicas, son autoridades autoritarias y eso se ha traspasado al alumnado [Y agrega] Mientras menos opinión tengas, mejor”.* (Montserrat).

“Los alumnos se informan muy poco sobre el tema, la información que tienen es superficial, entonces uno no puede profundizar ni tampoco puede hacer que ellos reflexionen” (Pablo).

[Respecto a las actividades en clases] *“Va asociado a una nota y ellos [estudiantes] por nota hacen todo o por décimas hacen todo, están condicionados... lo que no sea así no genera su interés y llegan así, es difícil cambiarlos” (Montserrat).*

c) Replantearse los procesos de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes.

“Ser un poco más riguroso en el procedimiento para poder evaluarlo después de terminar la unidad” (Marco).

Aspectos relacionados con la administración y gestión pedagógica:

a) La permanente presión administrativa por “pasar la materia”, es decir, tratar todos los temas presentes en el currículo escolar, sin importar la calidad de las actividades planteadas, los tiempos, las decisiones pedagógicas y los aprendizajes de los estudiantes.

“Por cumplir el objetivo, porque tengo que terminar esta semana esto (...) Esta semana sí o sí tengo que ver esto en esta clase porque ya en la próxima tengo que ver lo otro y luego viene la prueba (...) se dejan cosas de lado” (Nuria).

“No profundizo, no abarco todo lo que implica la conciencia geográfica, es débil, es débil... no hay una reflexión crítica, no hay un paso más allá, entonces también apunta más a lo memorístico, saber con qué limita cada país y ahí me detengo” (Marta).

- b) Presión por obtener resultados competitivos en las pruebas estandarizadas externas (SIMCE, PSU).

“En la práctica se traduce en que hay un foco en lo cognitivo y en lo conceptual, un aprendizaje factual – procedimental más que lo actitudinal o emocional porque la empatía o el juicio crítico por la valoración de ciertos procesos no son considerados importantes para las pruebas estandarizadas” (Marco).

“El tema es que hay que lograr resultados con ellos [los y las estudiantes]. Están aquí porque les interesa una buena PSU [prueba de selección universitaria], entonces esas son las contradicciones que hacen la enseñanza más compleja” (Montserrat).

- c) Excesiva carga horaria, cantidad de estudiantes por curso y la falta de tiempo para la preparación de las clases y los materiales.

“Tienen que ir relacionando lo local, lo global y además con el aspecto histórico. Esto involucra mucho más tiempo y mucho más trabajo metodológico de nosotros” (Nuria).

“Y son 44 a 45 alumnos en la sala, entre 13 a 15 años [suspira] edad difícil” (Pablo).

- d) Un aula en permanente conflicto disciplinario / Frustración del docente.

“Ellos [estudiantes] no tienen tolerancia, no tienen respeto por las opiniones ajenas, hablan, gritan (...) llevo tantos años haciendo clases, pero con estos muchachos de ahora tú te restringes mucho y te frustras mucho... y lo otro, cuanto tiempo pierde uno en corregir situaciones, más del 50% de la clase se va en otros distractores (...) Antes yo iba feliz a la clase, ahora yo no la disfruto” (Pablo).

“Yo creo que pasa por falta de autocontrol de los chicos y no ubicarse en los contextos, creo que es por falta de respeto [haciendo alusión a la actividad de la canción Abrázame]. La invitación era a cantar, no a expresarse de la forma que lo hicieron (gritos) Yo en realidad con las cuatro clases quedé bastante desencantada” (Montserrat).

- e) Cambios permanentes en el currículo escolar.

Los programas los van cambiando continuamente, tu no alcanzas a respirar y ya trajeron otro, entonces no se toman el tiempo para actualizarnos. Yo en broma digo ¿cuáles son los objetivos en tránsito? (Montserrat).

En síntesis, las principales dificultades surgen de un contexto escolar que les presiona en aspectos administrativos (resultados pruebas externas, carga horaria, falta de tiempo, número de estudiantes por curso, aulas en permanente tensión, entre otros) y que genera frustraciones en el profesorado que luego se ven reflejadas en su práctica de aula.

Pero nos encontramos frente a un profesorado que es consciente de su escasa formación en didáctica de la geografía, y cómo esto repercute en las secuencias didácticas que preparan para trabajar con sus estudiantes. En este sentido, plantean la necesidad de formarse en el área.

Una formación didáctica en el área les permitiría adquirir conocimientos y herramientas para desarrollar un pensamiento y una conciencia geográfica crítica, que no les intimide a plantear habilidades cognitivas de nivel superior, desarrollar espacios de diálogos para el debate, la argumentación y la toma de decisiones, diversificar las fuentes e incorporar metodologías activas de enseñanza - aprendizaje.

12.4. Síntesis de capítulo

El análisis de las prácticas de aula nos permitió profundizar en el tratamiento de la conciencia geográfica (figura 17), obteniendo las siguientes conclusiones:

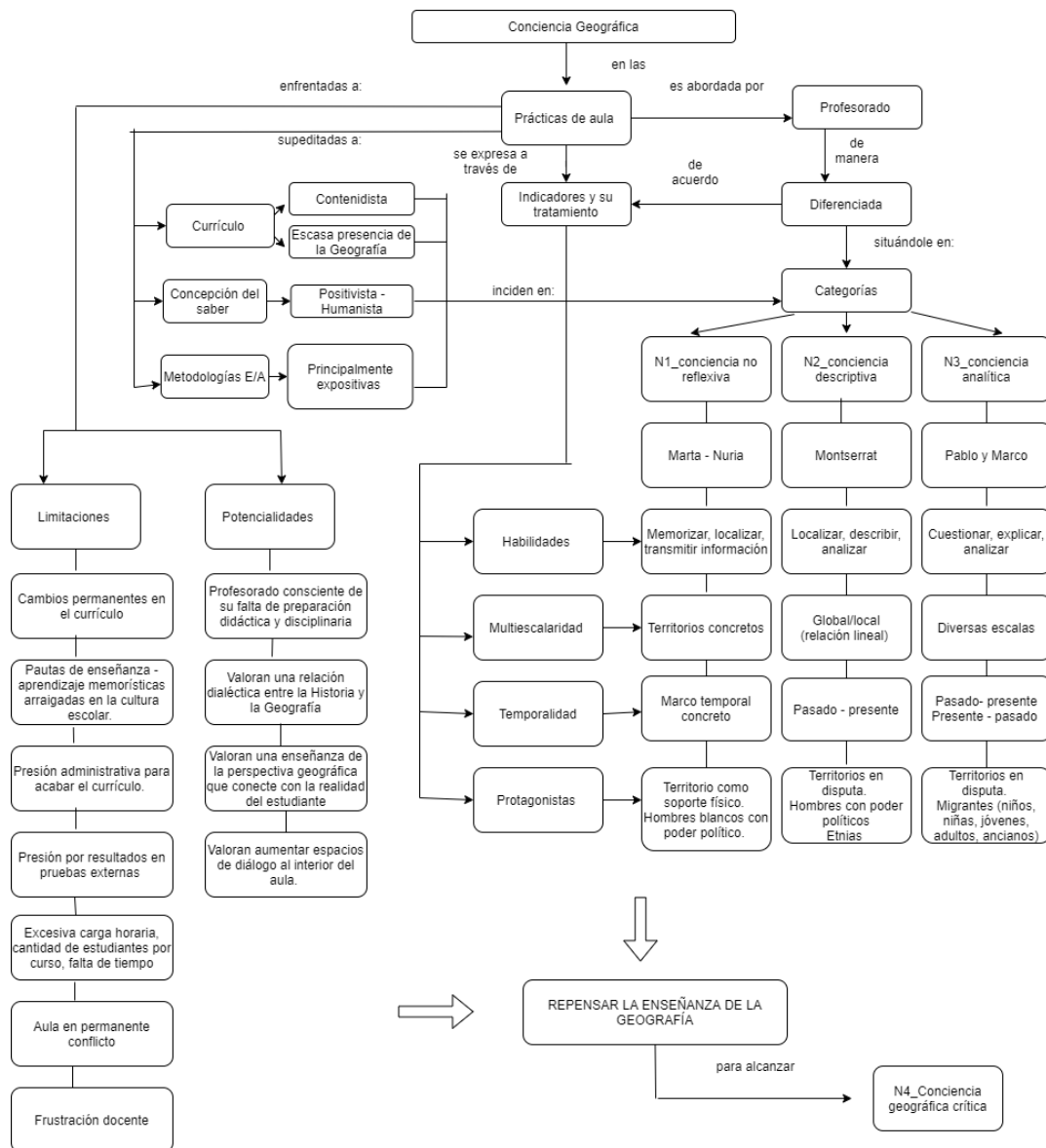
- El profesorado desarrolla la conciencia geográfica de manera diferenciada, según el tratamiento de los siguientes indicadores (habilidades, multiescalaridad, temporalidad y protagonistas) que les sitúan en un determinado nivel de progresión de la conciencia (figura 17).
- Las prácticas del profesorado observado comparten la forma en que conciben el currículo (contenidista, escasa presencia de la geografía), la concepción del saber (transitan entre lo positivista y humanista) y las metodologías de enseñanza/aprendizaje que implementan (esencialmente expositivas). Este contexto incide tanto en el planteamiento de problemas geográficos (que no se da en este grupo de docentes porque trabajan a partir de contenidos geográficos) como en el desarrollo de un nivel de progresión de la conciencia u otro.
- La conciencia geográfica en las prácticas de aula se ve enfrentada a una serie de limitaciones y potencialidades para su desarrollo. Entre sus limitaciones se encuentran: cambios permanentes en el currículo, pautas de enseñanza/aprendizaje memorísticas arraigadas en la cultura escolar, presión administrativa para acabar el currículo durante el año escolar, presión por los resultados de evaluaciones externas y una excesiva carga horaria, la falta de tiempos para preparar las clases, un aula en permanente conflicto y la frustración docente. Sin embargo, las potencialidades nos brindan luces para el cambio o mejora de sus prácticas porque es un profesorado que es consciente de su falta de preparación didáctica y disciplinar en el área de geografía,

valoran una relación dialéctica entre la historia y la geografía, así también, como las relaciones tiempo – espacio. Por otra parte, valoran el contacto con la realidad de sus estudiantes y la necesidad de aumentar los espacios de diálogo, participación y debate al interior del aula.

- Por último, todos los aspectos observados y analizados respecto a la conciencia geográfica en las prácticas de aula nos llevan a la necesidad de repensar la enseñanza de la geografía, tanto en la formación inicial como continua, que favorezcan perspectivas críticas y reflexivas que en su conjunto permitan al profesorado a transitar a la formación de una conciencia geográfica crítica con sus estudiantes.

Figura 17

Prácticas del profesorado referidas a la conciencia geográfica, potencialidades y limitaciones



Fuente: Elaboración propia

CAPÍTULO 13. ¿Cómo valora el alumnado la enseñanza de la geografía?

En este capítulo se presenta el análisis y las reflexiones expresadas por los y las estudiantes de educación secundaria a partir de los grupos focales (Anexo 7B – Anexo 7C) que fueron realizados en cuatro de los cinco cursos donde se observaron clases. En cada uno de ellos participaron 8 estudiantes seleccionados al azar (4 chicos y 4 chicas por curso).

El objetivo de los grupos focales es conocer las ideas del alumnado sobre la geografía y su enseñanza (actividades, metodologías), la importancia – o no- de aprender geografía en la escuela y sus concepciones acerca de la conciencia geográfica.

El capítulo se organiza en seis apartados:

1. Contexto en que se enmarca la realización de los grupos focales.
2. Concepciones de los y las estudiantes sobre la geografía y su significado.
3. Finalidades de la disciplina ¿Es importante aprender geografía?
4. Concepciones de los y las estudiantes sobre la conciencia geográfica.
5. Reflexiones sobre las metodologías utilizadas en la asignatura de historia y ciencias sociales.
6. Síntesis del capítulo

13.1. Contexto en que se enmarca la realización de los grupos focales

En la tabla 35 se presenta una caracterización de los y las estudiantes participantes en los grupos focales, considerando su nombre (seudónimo dado por la investigadora para mantener el anonimato), el colegio, la ciudad, el curso y la edad. Los grupos focales contaron con la participación del alumnado de Nuria, Marco, Pablo y Montserrat. En el caso de la clase de Marta, no fue posible su realización debido a una serie de actividades previamente programadas por el colegio, que coincidían con los tiempos previstos para la realización tanto de las observaciones de aula como del grupo focal.

Tabla 35

Caracterización de los participantes en los grupos focales

Colegio	Profesor/a	Estudiantes	Curso	Edades
Colegio A (Temuco)	Nuria	Emily, Ema, Florencia, Abigail, Alfredo, Angel, Adrián, Camilo	Octavo B	13 a 14 años
	Marco	Julia, Mónica, Inés, Lorena, Oscar, Mario, Samuel, César	Primer Año B	12 a 14 años
Colegio B (Angol)	Pablo	Elena, Laura, Luna, Ruth, Eduardo, Enrique, Elías, Ricardo	Primer Año F	14 a 15 años
Colegio C (Angol)	Montserrat	Pilar, Teresa, Cristina, Leticia, Manuel, Francisco, Pedro, Daniel	Segundo Año B	14 a 15 años

Fuente: Elaboración propia

Los grupos focales se desarrollaron durante el horario de la clase de historia y ciencias sociales, en un lugar diferente al aula y especialmente habilitado para la interacción entre los participantes (sala alejada de los ruidos y de posibles interrupciones).

En todos los grupos focales solo se encontraban los 8 estudiantes y la investigadora (que actuó como moderadora) en la sesión, lo que permitió la libre expresión de los y las participantes. Sin embargo, en el grupo realizado con los estudiantes de Montserrat (colegio C) la interacción fue menos fluida, porque el alumnado temía que sus respuestas o sus opiniones tuviesen repercusiones en la asignatura o en el centro educativo. Se les explicó que las ideas expresadas serían absolutamente confidenciales y que solo se usarían para los fines de esta investigación. Por tanto, ni la profesora ni el centro educativo tendrían acceso a esta información.

Cada grupo focal tuvo una duración aproximada de 40 minutos. La sesión se inició con una breve presentación de la investigación, los objetivos del grupo focal, la confidencialidad y anonimato de la actividad y la descripción de la dinámica de interacción (conversación grupal donde se respeten las ideas y opiniones de todos y todas las participantes). Posteriormente, se les notifica que se grabará la sesión para no perder partes de ésta. Finalmente, se les pide

que en un trozo de papel escriban su nombre o un seudónimo que ellos y ellas elijan para identificarles durante la sesión y así, nos facilite la posterior transcripción.

El funcionamiento de los grupos focales fue similar en todos los casos. En primer lugar, la moderadora contextualizó los temas que se trabajaron en las clases observadas. Posteriormente la moderadora formulaba las preguntas del guion preparado y los y las estudiantes interactuaban entre ellos. Sin embargo, en algunas ocasiones, cuando la conversación no surgía con fluidez, la moderadora les nombraba y hablaban uno detrás de otro según su turno asignado, hasta que nuevamente la conversación recuperaba su espontaneidad y fluidez.

13.2. Concepciones de los y las estudiantes sobre la geografía y su significado

En este apartado se consideran las respuestas de los grupos focales sobre dos preguntas de la discusión propuestas por la investigadora:

- a) ¿Han trabajado temas geográficos en las últimas tres clases de la asignatura de historia y ciencias sociales? ¿Cuáles? En algunos casos, se amplió la discusión a la siguiente pregunta: ¿A qué asocian la geografía?
- b) Según documento entregado durante la sesión (Anexo 7A) que incluye imágenes de periódicos sobre tres noticias: incendio en Valparaíso, migraciones, congestión vehicular en Fundo el Carmen. Se pregunta: ¿Estas noticias son geográficas? ¿Por qué?

Los resultados de los cuatro grupos focales realizados en diferentes niveles de educación secundaria evidencian que no hay diferencias significativas en la concepción de la geografía y su significado por parte del alumnado. De acuerdo con la tabla 36 las palabras que los y las estudiantes asocian a la geografía son esencialmente: mapas, lugares y territorios.

Tabla 36

Conceptos que los y las estudiantes asocian a la geografía

Grupos focales	Palabras asociadas a la geografía
Clase de Nuria (Octavo año B)	continentes / expansión / América / Europa/ lugares / situar/ rutas / mapas / historia / actividades económicas.
Clase de Marco (Primer año B)	lugares / mapas / problemas / Estado / territorio / países / límites / mundo / ubicación
Clase de Pablo (Primer año F)	relieve / migrantes / tierra / territorio / movimiento.
Clase de Montserrat (Segundo año B)	mapas / localización / lugares / cartografía / representación cartográfica / guerra / territorios / colonización / límites.

Fuente: Elaboración propia

El uso de los mapas parece ser la constante para la localización, situar continentes, países, ciudades y como herramienta visual y cartográfica de las clases. Basta recordar las clases observadas (Anexo 6D) para considerar que el mapa fue siempre un elemento presente en las clases de la asignatura (historia y ciencias sociales), aunque en algunas situaciones no pasó de ser un elemento decorativo. Por ejemplo, Nuria utilizó el mapa para indicar rutas comerciales del siglo XV y las rutas de expedición a América, Marco presentó mapas de diferentes territorios en conflicto y Montserrat los utilizó para tratar los cambios territoriales durante la Guerra del Pacífico en Chile. También Marta tenía en cada clase el planisferio, pero no siempre era utilizado.

Según los y las estudiantes se les ha enseñado geografía cuando se ha trabajado con mapas, porque:

“hemos pasado sobre las rutas, hemos visto los mapas de cómo era antes” (Mario, 8vo.B).

“la clase pasada tuvimos que hacer mapas, entonces hablamos harto de geografía” (Camilo, 1ro.B)

“la cartografía va de la mano de la geografía. El mapa es una representación cartográfica” (Francisco, 2do.B).

“cuando me dicen geografía, me imagino un mapa, así inmediatamente. Saber dónde está un país o región, límites” (Pilar, 2do.B).

La relación entre la geografía y los mapas suele ser una de las relaciones más comunes, pero que no necesariamente indica que los estudiantes comprendan para qué se utilizan. Esta relación es más compleja si los mapas que se presentan están alejados temporal y espacialmente del contexto de los y las estudiantes. También nos plantea la paradoja entre la falta de alfabetización cartográfica y la utilización de mapas en casi todos los aspectos de la vida de la sociedad actual. Por ejemplo, aplicaciones de mapas, rutas, planos de ciudades que utilizan los y las jóvenes en sus móviles.

Lugar y territorio son dos palabras que abordan el sujeto – objeto de la geografía. Desde la disciplina son conceptos diferentes pero complementarios. Se entienden como categorías analíticas del espacio que permiten estudiar escenarios desde dimensiones filiativas, identitarias, organizativas, jerárquicas, etc. El lugar puede entenderse como una localización espacial específica, acotada y restringida, o bien es el ámbito de la vida cotidiana y, por tanto, está permeado por la identidad de un individuo o una comunidad. En el caso del territorio alude al espacio delimitado, controlado y valorado por diversos actores sociales, que tiene las

condiciones para el ejercicio político y que resume las relaciones históricas entre la sociedad y la naturaleza.

De acuerdo con las respuestas de los estudiantes, la relación de los lugares y la geografía está mediada por localización:

“yo creo que la geografía son los lugares donde se sitúan” (Mario, 8vo.B)

“sí, porque en el mismo trabajo que estábamos haciendo se presentaban mapas y los problemas de los estados y había lugares donde estaban perdiendo su terreno, entonces en eso se veía geografía” (Francisca, 1ro. B).

“Yo digo que sí, porque hemos visto el mapa de Chile. Entonces hemos visto la localización de los lugares” (Teresa, 2do.B).

“La geografía, según yo, es un lugar, una parte específica de la tierra” (Cristina, 2do.B).

En el caso del territorio, se asocia a los límites (organización territorial del país) y a los conflictos que se generan a partir del dominio de un espacio en particular. Por ejemplo, Cristina expresa:

“Yo también creo que sí hemos trabajado con la geografía porque estamos trabajando con el mapa de Chile y también con el tema de la guerra contra la confederación Perú-Boliviana que fue por temas de territorios” (2do.B).

Una visión más humanizadora del territorio se presenta en la respuesta de Elena que asocia la geografía a los movimientos de personas:

“Sí, porque cuando vimos lo de los migrantes que se van a otro territorio” (1ro. F).

Los conceptos que plantea el alumnado mayoritariamente suelen referirse a lugares y territorios asociados a la localización y desconectados de las personas que habitan allí. La mayoría de las palabras que los y las estudiantes asocian a geografía se relacionan con una enseñanza tradicional, orientada a espacios contenedores o construcciones geo-políticas, secuela de una geografía física y descriptiva que se asienta en rescatar la identidad nacional, a partir del territorio y sus conflictos. Por ejemplo, en las clases de Marta al tratar el territorio (geo-político) del s. XVI, en las clases de Nuria al revisar las rutas de expansión española en el territorio latinoamericano, o cuando Marco trata conflictos territoriales en diferentes estados-naciones.

El grupo focal realizado con estudiantes de 1er. año F presentó dificultades para iniciar la discusión sobre los temas geográficos abordados en clase, porque manifestaron desconocer qué era la geografía como se refleja en las palabras de Ricardo:

“La palabra geografía, no entiendo el significado. Quizás sí nos han pasado geografía, pero como yo no lo entiendo, no voy a saber explicar si hemos pasado o no geografía”.

Y se refuerza en los comentarios de sus compañeros:

“No sé qué significa” (Laura)

“Yo cacho [entiendo] que historia y geografía es lo mismo” (Ricardo)

“Son los dos lo mismo” (Elena)

“Yo historia entiendo, pero la palabra geografía me pierdo” (Enrique)

En el segundo momento de la discusión, a partir de las noticias entregadas, se les pregunta qué tipo de temas son, si son temas geográficos. Las respuestas son similares a lo expuesto anteriormente. En su mayoría, explican que son temas geográficos porque hablan de lugares como puntos de localización.

En el grupo focal de 8vo. B, la discusión se centra en los lugares (ciudades), ubicación y movimientos de personas. Sólo César discrepa de sus compañeros y compañeras, porque considera que las migraciones no están relacionadas con la geografía. Reiteramos que al parecer el imaginario colectivo de la geografía continúa asociado exclusivamente al espacio como contenedor y a la invisibilidad de las relaciones entre las personas y el territorio.

Moderadora: Para ustedes, ¿estas noticias son geográficas?

Mario: sí, porque nombra a las ciudades, Valparaíso - Temuco, que son parte de la geografía.

Julia: sí, porque no sé. Lo mismo que Mario, porque nombra las ciudades.

Inés: nombra la ubicación donde se encuentra.

Lorena: pienso que sí, por ejemplo, las migraciones, las personas que migran vienen de otro país a Chile y para mí eso igual es geografía. Si habla de un país tiene que ver con la geografía.

César: sí, pero creo que la noticia 2 no [migraciones] porque los extranjeros vienen a un país porque en su país se están yendo abajo las actividades económicas y se vienen para acá para encontrar trabajo.

Oscar: *yo creo que sí, porque en las tres nombra diferentes localidades, por ejemplo, en la primera nombra Valparaíso, la segunda dice los puntos donde las personas pueden regularizar su situación y en la tercera dice el Fundo El Carmen.*

En el grupo focal de Primer Año B, la tendencia es considerar la geografía a partir de los lugares como puntos de referencia, aunque la respuesta de Alfredo va más allá porque no tan sólo hace referencia al espacio, sino también a las personas y al problema que genera un incendio forestal, como la quema de las casas y la evacuación de la población que reside allí.

Moderadora: *Para ustedes ¿estas noticias son geográficas?*

Ema: *Sí, porque están hablando de lugares. Están hablando de Valparaíso, de la migración que uno migra hacia algún lugar y está hablando del Fundo el Carmen de Temuco.*

Adrián: *O sea, obviamente sí porque aquí textualmente habla de un lugar.*

Moderadora: *¿Pero sólo son geográficas estas noticias porque hablan de lugares?*

Adrián: *No, por lo mismo de las migraciones... que habla de los extranjeros que obviamente van migrando a otro lugar.*

Alfredo: *Aquí en la primera [haciendo referencia a las noticias] dice que ocurre un incendio, lo cual afecta a un terreno en particular y a un pueblo particular. Por lo tanto, dice que obliga la evacuación masiva, o sea toda esa gente que vivía en ese terreno tiene que evacuar (...) las casas se queman y la gente se va.*

En el caso del Primer año F, los comentarios se centraron en las acciones del ser humano en la tierra, los lugares como localización y la referencia a escalas geográficas diferentes para tratar los temas.

Moderadora: *¿Estas noticias tienen que ver con geografía?*

Ruth: *Sí, porque tienen que ver con nuestra tierra y con nosotros mismos.*

Elías: *Es lo que nosotros mismos estamos haciendo con la tierra.*

Laura: *Se lo pasan construyendo, hay más empresas, pero casi ya no hay naturaleza.*

Eduardo: *La del fundo del Carmen de Temuco, esa no... porque no da información sobre los lugares.*

Enrique: *Hay lugares que tienen más congestión vehicular.*

Moderadora: *Entonces para ustedes ¿no sería una noticia con carácter geográfico?*

Elías: *Para mí sí. Puede que en otras partes haya más congestión vehicular, pero puede que esas ciudades sean más grandes. Y ésta [referencia a Temuco] que es tan chica no puede mantener tanto y alcanzó cierto punto.*

Finalmente, en la discusión realizada con los y las estudiantes de Segundo año B, se asoció la geografía a lugares como espacios específicos, delimitados. Manuel, sin embargo, intenta abordar el tema de la congestión vehicular desde una mirada metodológica para analizar la situación, pero sigue manteniendo su foco en el lugar.

Moderadora: *Estas noticias ¿tienen algo de geográfico?*

Francisco: *sí, porque muestra un lugar físico, una zona en particular. Por ejemplo, en la primera se muestra Valparaíso, no sé si me equivoco, una zona del norte de Chile [Valparaíso se encuentra en la zona central de Chile].*

Leticia: *Yo igual estoy de acuerdo, las noticias mencionan un lugar en específico. Y también nos ayudan a informarnos más.*

Moderadora: *¿Por qué más podrían ser temas geográficos? ¿Solamente por el lugar o hay otro elemento que relacionemos con la geografía?*

Manuel: *Sin el lugar geográfico quizás entenderíamos la mitad de lo que está pasando acá. Porque si nos dicen que piden congelar los permisos de construcción en el sector [referencia noticia Fundo El Carmen], tendríamos que preguntarnos ¿dónde? ¿cuándo? ¿qué está pasando ahí? ¿por qué te piden congelar esto?*

Teresa: *la noticia quedaría incompleta.*

Para complementar la discusión, la moderadora pregunta: *Más allá de la localización ¿a qué asocian el estudio de la geografía?* Las respuestas de los estudiantes dan cuenta de la escasa presencia que tiene la disciplina en las aulas de secundaria. Expresan:

Pilar: *Yo creo que hasta el momento ninguno se había preguntado eso. Todos veíamos la geografía como localización, porque siempre nos enseñaron de esa manera. Y, ahora en enseñanza media no hemos visto mucho de geografía, entonces uno se queda con lo de básica.*

Manuel: *definición de geografía en sí no hemos visto casi nada. Por ejemplo, si nos hablan de geografía es cuando dicen “este es el lugar geográfico” y como dicen lugar es localización. Y más adelante agrega: cuando estábamos en básica, nos cerraron mucho el tema de la geografía, porque la poca geografía que pasamos fueron las regiones de Chile y quedamos con ese punto de vista, que la geografía se basaba en regiones y se basaba en lugares geográficos.*

La información obtenida en este apartado nos proporciona un antecedente sobre la situación de la geografía en las aulas. La consecuencia del poco peso que tiene su enseñanza conlleva a que el alumnado no cuente con los conocimientos ni con las habilidades geográficas para reconocer problemas, que se enmarcan en escalas temporales y espaciales diferentes y, menos aún, que puedan resolver problemas geográficos que están presentes en su realidad. Por tanto, urgen espacios de reflexión docente y de formación continua que fomenten un cambio en las prácticas de aula.

13.3. Finalidades de la disciplina ¿Es importante aprender geografía?

La enseñanza de cualquier disciplina que esté presente en las aulas debería considerar un tiempo para conocer que piensan los y las estudiantes sobre la materia que van a estudiar. Esto tiene una vital importancia en la motivación o apatía que genera una asignatura, considerando, además, que el reto es que los estudiantes sean conscientes que el conocimiento y las habilidades que adquieren les serán útiles socialmente (Souto, 1999).

En los grupos focales realizados, hemos preguntado al alumnado si considera que es importante, o no, aprender geografía en la escuela. Los resultados nos indican que se considera útil la enseñanza de temas geográficos para:

- a) Adquirir conocimientos de cultura general.
- b) Viajar, aunque las respuestas de los estudiantes reflejan sus debilidades conceptuales (noción de distancia, escalas, localizaciones) sobre las que están asentadas.
- c) Ubicarse en el espacio.
- d) Para saber cómo actuar ante catástrofes naturales (terremoto). Esto viene dado principalmente por la situación sísmica del país y el recuerdo del terremoto del año 2010.
- e) Contribuye a la adaptación del ser humano a un mundo en constante cambio.

Estas ideas se visualizan en las palabras de los y las estudiantes en la tabla 37.

Tabla 37

Ideas del alumnado sobre la importancia de aprender geografía en la escuela

Ideas	Palabras de los y las estudiantes
1	<p>“Yo siento que geografía e historia tienen la misma importancia porque el fin de la materia es hacerte una persona culta y no tan ignorante, porque si el día de mañana vamos a otro país, entonces vamos a entender un poco más donde uno está” (Ema, 1er. año B).</p> <p>“Importante yo creo que sí, yo no sé mucho de que tratará la geografía (...) el mundo, los países. Sí, igual me gusta porque si voy a otro país tengo que conocer bien ese país, su historia, los límites y de por sí la geografía muestra otras partes del mundo” (Alfredo, 1er. año B).</p> <p>“Sí, para saber más” (Ruth, 1er. año F).</p> <p>“Sí, quizás por cultura” (Cristina, 2do. año B)</p> <p>“Más que nada es por la cultura” (Francisco, 2do. año B).</p> <p>“No mucho, por cultura general” (Teresa, 2do. año B).</p>
2	<p>“Sí, cuando uno quiere viajar. Por ejemplo, si uno quiere ir a Europa y no sabe dónde queda Europa no va a poder ir. Se puede ir a otro continente por equivocación, entonces igual es importante saber geografía” (Mónica, 8vo. año B).</p> <p>“Para mí la geografía es más importante que la historia, según mi opinión porque geografía hasta en la actualidad nos sirve, por ejemplo si uno quiere viajar tiene que tener claro dónde está cada país, donde se encuentra” (Emily, 1er. año B).</p> <p>“Yo creo que es importante porque igual uno quiere viajar, quiere saber la historia del país” (Florencia, 1er. año B).</p> <p>“Yo creo que sí porque me gusta viajar y ojalá en un futuro poder viajar a muchas partes del mundo y saber dónde uno está” (Teresa, 2do. año B).</p>
3	<p>“Es muy bueno aprender geografía por la ubicación” (Inés, 8vo. año B).</p> <p>“Sí, yo encuentro que es necesaria para ubicarse mejor” (Julia, 8vo. año).</p> <p>“En el sentido de la ubicación, si uno se pierde igual es importante la geografía, igual sirve un poquito” (Ema, 1er. año B).</p> <p>“Para saber ubicarnos” (Laura, 1er. año F).</p> <p>“Ubicarnos, saber dónde está cada cosa” (Leticia, 2do. año B).</p>
4	<p>“Por ejemplo si hay un terremoto, para saber qué es un terremoto” (Luna, 1er. año F).</p>
5	<p>“Porque nos ayuda a saber los cambios que hizo el hombre al moverse a otros continentes” (Eduardo, 1er. año F).</p> <p>“Porque es necesario saber lo que está pasando con el ser humano y cómo éste se va adaptando al nuevo mundo que tenemos” (Luna, 1er. año F).</p>

Fuente: Elaboración propia

Notas: *Ideas del alumnado / 1= conocimientos de cultura general / 2= viajar / 3= ubicarnos / 4= catástrofes naturales / 5= adaptación del ser humano.

Los y las estudiantes que consideran que no es importante aprender geografía en la escuela es minoritario y se manifiesta, principalmente, en los y las estudiantes del 1er. año B que expresan:

Ángel: *Yo sinceramente creo que no.*

Camilo: *Yo también.*

Ángel: *Porque, no es que no me interese, pero me llama más la atención la historia... las guerras mundiales, los países (...) no me llama mucho la atención el tema de la geografía en general, no sé para que serviría al final.*

Y un estudiante de 8vo. año B que manifiesta:

Oscar: *porque no la encuentro necesaria, ¿para qué? Porque en mi vida a lo mejor no la voy a ocupar y puedo aprender mejor otras cosas.*

Según los resultados obtenidos los y las estudiantes siguen, al parecer, la lógica de aprender ciertos contenidos exclusivamente para aprobar las asignaturas, con un desconocimiento sobre las finalidades y el uso social de la disciplina, lo que implica una baja motivación y una reticencia frente a la geografía. Los estudiantes no son conscientes del aporte personal, espacial, cultural, ambiental y social de la geografía para enfrentar los problemas geográficos y ambientales que surgen en su entorno. La mayoría de las respuestas vienen dadas desde la intuición y desde la representación que tiene la geografía en la sociedad, donde adquiere importancia cuando se trata de ubicarse, viajar y de adquirir cultura general.

13.4. Concepciones de los y las estudiantes sobre la conciencia geográfica

El interés de nuestra investigación se orienta a la conciencia geográfica, desarrollada o no, en las aulas. Y en este sentido, nos posicionamos desde la didáctica, que nos invita a analizar la realidad investigada desde el triángulo didáctico, es decir, el profesorado, el alumnado y el saber.

En este apartado nos centramos en las concepciones de los y las estudiantes sobre la conciencia geográfica. El tema fue planteado en los grupos focales de 8vo. año B, 1er. año B y 2do. año B. En el caso del grupo focal realizado en el 1er. año F, no se pudo tratar por falta de tiempo y a que la discusión, en la primera parte, se centró largamente sobre la geografía y su significado. Los resultados nos indican que la conciencia geográfica no es un concepto que tengan internalizado ni forme parte de sus estructuras conceptuales ni metodológicas.

Por tanto, sus ideas provienen de la intuición y del significado que han internalizado sobre los temas geográficos que se les enseña en las clases y la valoración social de la disciplina.

La discusión de los grupos focales se ha centrado en tres elementos que asocian a tener una conciencia geográfica: el conocimiento de la disciplina, la localización y las consecuencias de las acciones del ser humano sobre un territorio.

En el grupo focal desarrollado en 8vo. año B, los comentarios estuvieron centrados en el conocimiento de la geografía, asociados al desarrollo de ciertas habilidades como localizar lugares y la disposición de informarse. También valoran la motivación que tiene una persona para aprender geografía.

Moderadora: *¿a qué asocian tener una conciencia geográfica?*

Inés: *que una persona sabe mucho de geografía.*

Mónica: *que esa persona aprende sobre su cultura, que sabe más, tiene más conocimientos que otras personas.*

Julia: *que la mayoría del tiempo piensa en geografía, no sé. Que le gusta la geografía.*

Mario: *que sabe sobre la geografía.*

Oscar: *que le gusta estudiar y saber más geografía.*

César: *que esa persona tenga dominio de la geografía y pueda aprender con mayor facilidad.*

Lorena: *para mí es una persona que se sepa ubicar bien geográficamente.*

Samuel: *que sabe de geografía y que puede orientarse.*

Inés: *también la persona que tiene disposición de saber más, de informarse, porque le gusta.*

En el grupo focal desarrollado con los y las estudiantes de 1er. año B, las respuestas estuvieron asociadas al conocimiento del área de la geografía, especialmente aspectos físicos y geo-políticos, y la localización. También pusieron énfasis en pensar en la importancia de la geografía.

Moderadora: *¿Qué entienden o cómo definirían tener conciencia geográfica?*

Camilo: *Conciencia geográfica me suena a conocimientos sobre países. Dónde queda cada país, por ejemplo, si dicen España decir altiro [expresión coloquial utilizada en Chile que significa inmediatamente] que está en Europa, Chile en Sudamérica.*

Ángel: *A mí se me viene a la cabeza que uno sepa entender lo básico relativo a la geografía en general, los países, los límites, las culturas, algo así.*

Emily: *Conciencia geográfica para mí es como saber ubicarse dentro del espacio, saber dónde está cada país.*

Alfredo: *Ser una persona consciente, tampoco sé lo que significará, pero lo relaciono con un cerebro, una persona que piensa, una persona que sabe sobre geografía.*

Abigail: *No se me viene nada... yo creo que tiene que ver con los países y esas cosas, es que no sé, no sé mucho de geografía. Por eso no entiendo, porque no sé.*

Emma: *Yo creo que conciencia geográfica es la importancia de la geografía porque siempre dicen tomen conciencia sobre esto.*

Adrián: *Yo lo asocio más que nada a una palabra, el conocimiento. El saber sobre algo, en este caso los países, los lugares, todo eso.*

Y, en el grupo focal desarrollado con estudiantes de 2do. año B, las ideas estuvieron orientadas al conocimiento, esencialmente de hechos y/o problemas geográficos, centrados tanto en el territorio como en las personas. Y desde esta mirada, centrarse en las consecuencias que tienen las acciones del ser humano en un lugar.

Moderadora: *¿Qué entienden ustedes por tener conciencia geográfica?*

Manuel: *Sería lo que está pasando en un territorio y qué les está pasando a las personas que viven en ese territorio.*

Pedro: *algún hecho importante que ocurrió en un lugar determinado, cómo afectó a las personas.*

Daniel: *Yo pienso que es conocer lo que está ocurriendo en un lugar físico y con la gente que habita en ese lugar.*

Cristina: *a mí con conciencia geográfica, se me vino a la mente relacionar las consecuencias que tienen las acciones del ser humano en un lugar o algún evento natural cómo afecta a las personas.*

Leticia: *con saber que está pasando en cada lugar y porqué. Por ejemplo, ¿Por qué hay una erupción volcánica ahora en Hawaii? Y saber qué está pasando y cómo se siente la gente que está viviendo eso?*

Manuel: *igual llevamos esto a una situación más actual, que sería la erupción del volcán Kilauea en Hawaii y cómo sería nuestra conciencia geográfica sobre ese volcán, lo que está pasando con las personas, no solamente si se está modificando el terreno, sino lo que está pasando a la comunidad que vive cerca del volcán.*

Pilar: *la primera palabra la asocio a cuidado y geográfica como un lugar en específico. Yo diría las acciones que uno toma.*

Desde la perspectiva de la propuesta presentada en la investigación para abordar la conciencia geográfica en el aula, los y las estudiantes de 8vo. año B y 1er. año B se situarían en una conciencia geográfica no reflexiva o ingenua, porque se centran en informaciones, hechos, lugares. Les interesa principalmente saber dónde están las cosas y el protagonismo se otorga exclusivamente a espacios geográficos (países, continentes, ciudades), invisibilizando a las personas que habitan esos territorios.

En el caso del alumnado de 2do. año B, se situarían en una transición de conciencia descriptiva a la conciencia analítica, porque se hacen preguntas sobre las relaciones entre el territorio y las personas, por lo tanto, les interesa al menos saber qué son las cosas, dan ejemplos de problemas actuales como la erupción volcánica en Hawai y les importan las decisiones que toman las personas, incluso se sienten parte de esas decisiones como expresa Pilar en su comentario.

Sin duda, son resultados muy preliminares, ya que el objeto de investigación no han sido los y las estudiantes, sino su profesorado. Pero sus aportes nos ayudan a construir el relato sobre la formación de la conciencia geográfica en sus aulas.

13.5. Reflexiones sobre las metodologías utilizadas en la asignatura de historia y ciencias sociales

Respecto a las metodologías que usan los y las docentes en sus clases de historia y ciencias sociales, el alumnado manifiesta el uso constante de métodos expositivos y que, según ellos y ellas, justifica las constantes distracciones que tienen en las clases. Sugieren que sus profesores implementen métodos más interactivos, donde puedan participar, moverse, que sean más visuales (uso de fotos, imágenes, mapas, vídeos, etc.) y comentan que no aprenden demasiado en la asignatura.

Los alumnos y las alumnas de Nuria (8vo. año B) sugieren que la clase no se centre en la exposición de la profesora, sino en la participación del alumnado a través de diferentes actividades. Reflexionan que las actividades implementadas (guías, lecturas, escribir, etc.) no ayudan en su aprendizaje. Y, también reflexionan sobre su disposición frente a la clase, que suele ser displicente, indiferente e irrespetuosa.

Moderadora: respecto a las metodologías que utiliza la profesora en clases ¿se sienten motivados? ¿Les ayudan en su aprendizaje? ¿Qué piensan?

Mario: *me gustaría que fuesen otras metodologías, algo que no sea tanta información en un power point o en una hoja, como actividades dinámicas. Por ejemplo, pasar al pizarrón, hacer una sopa de letras.*

Mónica: *tengo una opinión muy diferente porque yo encuentro que es una buena metodología, aunque lleve mucha información, por lo menos con la guía no escribimos y yo entiendo lo que dice la profesora, pero varios compañeros no.*

Inés: *me gustaría con otra técnica, como muchos han alegado en el curso que la tía [profesora] da un montón de información y algunos como que no captan tanta información y por eso es que les va tan mal en las pruebas, entonces a mí me gustaría que todos mis compañeros cambiáramos las sillas y decir todo lo que sabemos.*

Lorena: *A mí igual me gustaría cambiar la dinámica, que no esté hablando y hablando porque a mí eso me aburre, me distrae. A mí lo que me ayuda más a aprender son actividades más recreativas, hacer puzzles, disertaciones, imágenes.*

Oscar: *como la profe nos entrega una hoja llena de información, yo me aburro.*

Julia: *A mí me gustaría cambiar la guía. La profesora coloca mucha información y ninguna pregunta para toda esa información, yo haría actividades más dinámicas como pasar a la pizarra, porque leyendo y contestando preguntas uno no aprende mucho.*

César: *habla mucho y no pongo atención, termino parándome y yendo hacia cualquier parte.*

Inés: *si nosotros no pusieramos de nuestra parte, no funcionaría.*

Los alumnos y las alumnas de Marco (1er. año B) valoran los espacios de participación que el docente entrega a sus estudiantes, pero también abordan el uso excesivo de la exposición. Sugieren una perspectiva geohistórica para las clases, registros de síntesis escrita y actividades más visuales.

Adrián: *Estaba pensando una forma de aprendizaje, por ejemplo, si se tiene que estudiar una conquista que se pueda ver historia y geografía a la vez.*

Alfredo: *No sé. Yo preferiría que el profe no estuviera toda la clase hablando, sino que mostrara diapositivas o ver videos.*

Camilo: *Si, tiene razón porque el profesor habla mucho en la clase, pero escribe poco en la pizarra y a mí se me olvida lo que las personas hablan. Entonces siempre es bueno que quede registrado.*

Emily: *A mí me gusta como lo hace el profesor, porque lo hace más participativo. No es como que está escribiendo, leyendo, sino que tiene una conversación con nosotros.*

Ángel: *A mí me gusta cómo me explica el profesor, ya que nos explica en un lenguaje más común para nosotros, nos da ejemplos que podemos entender. Prefiero que el profesor hable y yo ir tomando mis apuntes propios.*

Florencia: *A mí no me gusta que solo hable porque yo necesito tenerlo escrito y leerlo y analizarlo y ahí lo entiendo.*

En el caso de Pablo, los y las estudiantes valoran las explicaciones que realiza sobre los contenidos históricos y geográficos, pero sugieren actividades más dinámicas que los motiven y los animen a participar. También reflexionan sobre su disposición frente a la clase.

Laura: *Sería más dinámico con alguna actividad para no quedarme dormida en la clase. Es que me aburro mucho en las clases.*

Ricardo: *Es cuestión de cada uno. Yo no me aburro en las clases, me gusta escuchar lo que dice el profé.*

Ricardo: *pero no hay que escribir tanto.*

Elías: *No hay que escribir tanto, nos hace una actividad para que nos distraigamos de la flojera que tenemos porque justo en los períodos que estamos con el profé estamos con el ánimo más bajo.*

Moderadora: *¿Influye el horario?*

Elías: *Sí, porque estamos todos con la mentalidad de que falta poco para salir y queremos que toque el timbre luego para irnos.*

Eduardo: *Es entretenido cuando habla, nos hace bromas y eso me va despertando.*

Elías: *hacer actividades que nos muevan.*

Laura: *Por ejemplo, salir y observar el relieve de Angol.*

Ruth: *salir a recorrer, por ejemplo, observen el relieve y describanlo.*

Enrique: *sí, porque a veces las mismas guías que nos pasan, nos dicen vean el relieve y se ve todo borroso y no se entiende nada.*

Finalmente, los alumnos y las alumnas de Montserrat (2do. año B) sugieren que las clases no se centren exclusivamente en la exposición de la docente, sino que se realicen actividades visuales (videos, power points). También reflexionan sobre su disposición frente a la clase.

Pilar: *Yo he pensado decírselo a la profé, porque yo no presto atención cuando habla, habla y habla porque me desconcentro muy rápido. Yo aprendo más con videos, power points, etc.*

Cristina: *Yo opino lo mismo. Desde que empezamos la enseñanza media, esa ha sido siempre su forma de trabajar, entonces uno no puede estar prestando atención una hora y media a lo que habla, y siempre es lo mismo.*

Moderadora: *¿Qué metodología te facilitaría poder aprender más?*

Cristina: *Por ejemplo, power points y videos.*

Pedro: *Si, estoy de acuerdo. La profe habla demasiado y no nos da tiempo para tomar apuntes.*

Manuel: *La metodología de la profe no digo que esté mal porque tomar atención y tomar apuntes va de parte de cada uno. La profe no ha explicado mal nunca, lo que pasa es que nosotros no hemos madurado para poder prestar atención. Estamos muy acostumbrados a tener una retroalimentación, que nos ponían todo explícito en la pizarra.*

En síntesis, los y las estudiantes de los diferentes grupos focales, han insistido en el excesivo uso de la exposición de sus profesores y sugieren metodologías activas que les permitan participar, salir de la rutina y que los animen a interesarse por los contenidos de la asignatura.

13.6. Síntesis del capítulo

La valoración que realiza el alumnado frente a la enseñanza de la geografía en sus clases, la importancia de aprender – o no- geografía y sus ideas acerca de la conciencia geográfica está mediada tanto por sus experiencias educativas como personales. A nivel educativo comentan sobre la escasa presencia de la geografía en los contenidos que revisan durante el año escolar en la asignatura, la falta de conexiones entre la historia y la geografía al ver los contenidos y su desconocimiento sobre ¿qué es la geografía? y ¿para qué es útil? A nivel personal recogen sus experiencias espaciales y expectativas de futuro para ejemplificar, por ejemplo, la importancia de aprender geografía.

En la tabla 38 se presenta una síntesis de los ítems tratados en el capítulo y las respuestas que surgieron en los cuatro grupos focales realizados con los estudiantes. No se evidencian diferencias significativas en cuanto a su visión frente a la enseñanza de la geografía (contenidos, metodologías) ni en la reflexión sobre ¿para qué? aprender geografía. Sin embargo, en las ideas que asocian a la conciencia geográfica se aprecia un mayor nivel de argumentación y de análisis del alumnado en el grupo focal 4 (segundo año B), porque sus respuestas se sitúan en tres elementos y sus relaciones: tiempo, espacio y personas. En cambio, sus compañeros de niveles educativos inferiores (octavo y primer año) se mantienen anclados a dos ideas: tener conocimientos sobre geografía y saber ubicarse en el espacio.

El alumnado frente a la enseñanza de la geografía expresa las siguientes ideas:

- Los contenidos se centran en una geografía de inventario que se reduce a la entrega de información sobre lugares, países, continentes, relieve, actividades económicas, entre otros. En las clases se presenta al alumnado una geografía más determinista y que tiende a ignorar los problemas geográficos, sociales y ambientales relevantes en el contexto actual, tanto para la comunidad como para los y las estudiantes.
- El mapa es la herramienta que más se utiliza en las clases. Sin embargo, su uso mayoritariamente se limita a la localización de puntos geográficos. El alumnado no percibe el mapa y el uso de la información que le proporciona como parte de su vida cotidiana, por ejemplo, no hacen alusión a las facilidades que les otorga contar con apps de georreferenciación en sus móviles. Los y las estudiantes no son conscientes que el mapa representa una realidad espacio-temporal que les permite acercarse a los vínculos de los diferentes fenómenos naturales y sociales.
- La mayor parte del alumnado hace una constante crítica a las metodologías que utiliza el o la docente para enseñarles geografía, porque éstas se centran en la exposición oral del o la profesora (en algunos casos “excesiva”) y en la realización de actividades que se orientan a transmitir información (presentación en power point, guías, esquemas, etc). Consideran que estas estrategias no les ayudan a generar aprendizajes significativos en la asignatura porque les aburren y agobian. El alumnado sugiere el uso de estrategias más activas como las salidas a terrenos, los vídeos, entre otras que les permitan sentirse y estar más activos en las clases.

Respecto a la importancia de aprender – o no- geografía en la escuela para el alumnado se observa que:

- Las respuestas del alumnado indican que conciben la geografía como “un cúmulo de información más por aprender [o memorizar] en la escuela” que se suma al resto de saberes que reciben día a día en cada una de las asignaturas. Una especie de instrucción para convertirles en personas “cultas”. En relación con la idea anterior, también consideran útil aprender geografía para adquirir conocimientos que les permitan circular por el mundo (viajar) y con ello, saber ubicarse en el espacio.
- Una minoría del alumnado (3 personas) da importancia a la geografía para hacer frente a las catástrofes naturales [diversas y constantes en Chile] y para comprender los cambios que se suceden en el mundo.

- Una parte del alumnado asume que no le interesa aprender geografía porque no sabe para le sería útil en su vida o porque prefieren aprender historia.
- Las dudas, inseguridades y contradicciones que ha generado la pregunta ¿es importante aprender geografía? nos lleva a interpretar que en sus clases no se ha destinado tiempo para reflexionar sobre las materias que se estudian en la asignatura (al menos en el caso de la geografía), ya que el alumnado en su mayoría no es consciente que el conocimiento y las habilidades que se desarrollan en geografía les serán útiles socialmente.

El alumnado frente a la conciencia geográfica:

- Expresan sus ideas sobre la conciencia geográfica desde la intuición porque no parece ser un concepto que se haya desarrollado en sus clases de geografía. La idea que más se repite es que asocian la conciencia geográfica al “conocimiento que se tiene sobre geografía”, por tanto, asumen que una persona ha desarrollado su conciencia geográfica cuando sabe mucho sobre geografía.
- Una segunda idea [estrechamente relacionada con su idea de geografía] es considerar que una persona tiene conciencia geográfica cuando ha desarrollado la habilidad de ubicarse en el espacio.
- Y, por último, los y las estudiantes de 2do. año de educación secundaria (14 a 15 años) relacionan la conciencia geográfica con las consecuencias que tienen las acciones del ser humano en el territorio que habita. También rescatan cómo afectan, por ejemplo, las catástrofes naturales a los cambios en el territorio y a la vida de las personas que se asientan allí.

Tabla 38

Valoración del alumnado acerca de la enseñanza de la geografía en sus aulas, sus finalidades y sus ideas sobre la conciencia geográfica

Categorías / Grupos focales		Grupo 1 (Octavo año B_ Colegio A)	Grupo 2 (Primer año B_ Colegio A)	Grupo 3 (Primer Año F_ Colegio B)	Grupo 4 (Segundo año B_ Colegio C)
La enseñanza de la geografía	Contenidos	Continentes / Europa/la conquista de América/lugares/rutas/mapas/actividades económicas.	Lugares/ mapas/conflictos territoriales/ países	Manifiestan no saber que es la geografía. Relieve chileno/migraciones.	Localización de lugares/mapa de Chile/ cartografía/ conflictos territoriales
	Metodologías	Centrada en la exposición de la docente/presentación power point/ guías/ exceso de información.	Centrada en la exposición del docente/participativa (conversación)/esquemas.	Centrada en las explicaciones del docente (conversación)/actividades de clase.	Centrada en la “excesiva” exposición de la docente/no hay tiempo para tomar apuntes.
La importancia de aprender geografía		1. cultura general 2. viajar 3. ubicarse	Opiniones contrapuestas. 1. Si es importante para viajar, cultura general. 2. No es importante o no les interesa porque no saben que es la geografía o para qué les sería útil.	1. cultura general 2. ubicarse 3. catástrofes naturales. 4. adaptación del ser humano a un mundo en constante cambio.	1. cultura general. 2. localizar/ubicarse 3. viajar 4. comprender los conflictos territoriales.
La conciencia geográfica		Tener conocimientos sobre geografía/ saber ubicarse en el espacio.	Tener conocimientos sobre los países, la geografía, los límites, la cultura. / saber ubicarse / pensar la geografía.	No se discute sobre este tema por falta de tiempo.	Lo que sucede en un lugar determinado, en un tiempo específico y su relación con las personas de ese lugar y ese tiempo. Relaciones entre: a) las acciones del ser humano - lugar b) un evento natural - la vida de las personas.

Fuente: Elaboración propia

PARTE VII. TRIANGULACIÓN, CONCLUSIONES Y APORTES DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación realizada hasta aquí nos ha permitido conocer la mirada de diferentes currículos, de didactas en ciencias sociales, del profesorado y sus estudiantes sobre la conciencia geográfica, su conceptualización y formación en el aula. A partir de allí, nos hemos centrado con mayor profundidad en la realidad de cinco docentes (Marta, Nuria, Pablo, Marco y Monserrat), con respecto a sus concepciones y sus prácticas frente a la enseñanza de la geografía y la formación de la conciencia geográfica en sus clases.

Las conclusiones de la investigación se organizan en los siguientes capítulos:

- El capítulo 14 presenta la triangulación de los resultados que busca evidenciar los aportes del currículo, de los y las didactas, del profesorado y su alumnado frente a la conciencia geográfica. También nos interesa contrastar lo que piensa, lo que dice y lo que hace el profesorado en sus clases frente a la perspectiva geográfica y a la formación de la conciencia geográfica. Y, finalmente, enfrentar el discurso y la práctica del profesorado con las ideas de sus estudiantes.
- El capítulo 15 presenta las conclusiones de la investigación en relación a los objetivos, preguntas y supuestos planteados, manteniendo un diálogo permanente con el marco teórico. También se reflexiona sobre el marco metodológico, su diseño, los métodos e instrumentos, el análisis de los datos, la muestra, las fases y los tiempos dedicados a la investigación.
- El capítulo 16 hace referencia a los aportes, las limitaciones y las proyecciones de la investigación. Se centra en la reflexión sobre la propuesta para abordar la conciencia geográfica en el aula, su profundización y validación. Por otra parte, nos interesa precisar las necesidades y urgencias que surgen para la formación inicial y continua del profesorado en el área de didáctica de la geografía. Y, finalmente, se valoran las posibilidades de esta investigación como punto de partida para una línea de investigación que fortalezca las evidencias sobre el pensamiento y la conciencia geográfica en la FID (formación inicial docente), en la formación continua y en la práctica de aula.

CAPÍTULO 14. Triangulación de los resultados obtenidos en la investigación

En el siguiente capítulo realizaremos la triangulación de los resultados obtenidos en la investigación, considerando los diversos actores y actrices participantes y los diferentes instrumentos y métodos aplicados que nos permitirán: i) conocer la mirada del currículo, de los y las didactas, del profesorado y su alumnado frente a la conciencia geográfica; ii) evidenciar los contrastes entre lo que el profesorado piensa, dice y hace en el aula respecto a la perspectiva geográfica y a la conciencia geográfica. Y, iii) valorar los contrastes entre el discurso del profesorado y su alumnado sobre la enseñanza de la geografía.

El capítulo se organiza en tres apartados:

1. La mirada del currículo, de los y las didactas, del profesorado y su alumnado sobre la conciencia geográfica.
2. ¿Qué piensa, que dice y que hace el profesorado frente a la enseñanza de la geografía y a la conciencia geográfica?
3. Contrastes evidenciados en los discursos y prácticas del profesorado y su alumnado respecto a la enseñanza de la geografía.

14.1. La mirada del currículo, de los y las didactas, del profesorado y su alumnado sobre la conciencia geográfica

La conciencia geográfica es una línea de investigación casi inexplorada en el ámbito de la didáctica de las ciencias sociales. Si bien esto supuso dificultades para la construcción del marco teórico, también generó la oportunidad de conocer las ideas, concepciones y valoraciones de diversos actores y actrices del proceso educativo respecto a este concepto.

En este apartado nos centraremos en las miradas de la conciencia geográfica en el contexto chileno, porque es allí donde se desarrolla nuestra investigación, aunque en su transcurso también hemos incluido el análisis de currículos y la participación de didactas de diferentes países, que nos han servido para ampliar la construcción teórica sobre la conciencia geográfica.

La figura 18 presenta una síntesis de las miradas sobre la conciencia geográfica recogidas del currículo, de los y las didactas, del profesorado y del alumnado en el contexto chileno, tanto de su conceptualización como de las acciones pedagógicas sugeridas para su desarrollo. Y, en la tabla 39 se presentan una serie de ideas emergentes en la investigación y que representan puntos de encuentros entre los y las diferentes participantes. Estas ideas se han cruzado con el marco teórico para obtener una mirada de conjunto.

Figura 18

Miradas sobre la conciencia geográfica desde el currículo, los y las didactas, el profesorado y el alumnado chileno

<p style="text-align: center;"><u>CURRÍCULO</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Proceso cognitivo que se relaciona con la comprensión del impacto que la acción humana tiene en el entorno y cómo este, a su vez, condiciona el quehacer humano. • No se dan orientaciones explícitas para el desarrollo de la conciencia geográfica. 	<p style="text-align: center;"><u>DIDACTAS</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Es el resultado del desarrollo del pensamiento geográfico que permite comprender el mundo y sus problemas en clave geográfica. • Recomiendan como acción pedagógica para su formación centrarse en problemas socialmente relevantes que traten temas geográficos, espaciales y ambientales.
<p>CONCIENCIA GEOGRÁFICA</p>	
<p style="text-align: center;"><u>PROFESORADO</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Una forma de ver el mundo basada en el desarrollo de habilidades espaciales (localización), el pensamiento reflexivo, el análisis crítico, las interrelaciones y la temporalidad del territorio. • Proponen acciones pedagógicas interactivas que se basen en lo conceptual, lo práctico y lo real (acciones concretas). 	<p style="text-align: center;"><u>ESTUDIANTES</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • No es un concepto internalizado. • Lo relacionan con el conocimiento sobre geografía, la habilidad de ubicarse en el espacio y las consecuencias que tienen las acciones del ser humano en el territorio que habita.

Fuente: Elaboración propia

Tabla 39

Puntos de encuentro en la conceptualización de la conciencia geográfica desde los y las participantes en la investigación

Ideas acerca de la conciencia geográfica	MT	C	D	P	E
Es un concepto poco internalizado o desarrollado (a nivel teórico y práctico).	X	X	X	X	X
Es el resultado (o forma parte) del desarrollo del pensamiento geográfico.	X		X	X	
Es la capacidad del ser humano de “darse cuenta” conscientemente del espacio geográfico que lo rodea, con la finalidad de observarlo, disfrutarlo, comprenderlo e interpretarlo.	X		X		
Se asocia al desarrollo de habilidades espaciales (localización, ubicación)				X	X
Incluye el pensamiento reflexivo, el análisis crítico, las interrelaciones, la temporalidad del territorio.	X		X	X	
Se asocia a la comprensión de la acción humana en el territorio (consecuencias, efectos positivos y negativos).	X	X	X	X	X
Acción pedagógica para su desarrollo: métodos interactivos que se orienten a tratar problemas geográficos, sociales y ambientales relevantes.	X		X	X	

Fuente: Elaboración propia

Notas: MT= marco teórico / C= currículo/ D= didactas / P=profesorado / E= estudiantes.

La conciencia geográfica es un concepto ausente en los procesos educativos (al menos de forma explícita), porque a gran parte de los y las participantes en esta investigación les ha sido difícil su conceptualización, aunque observamos diferencias significativas entre los y las didactas y el profesorado. En este sentido, el currículo tampoco contribuye porque aborda la conciencia geográfica desde una mirada vaga y sin orientaciones claras para su desarrollo.

Los y las didactas chilenos entrevistados (Paloma, Andoni, Fabián) se plantean la conciencia geográfica desde su experiencia y conocimientos académicos, generando conceptualizaciones argumentadas y con mayor profundidad que las realizadas por el profesorado, quienes en su gran mayoría asumen desconocimiento sobre el concepto. En este sentido, para Andoni, al igual que para nosotros la conciencia geográfica es un concepto nuevo, emergente y que no ha sido aún materializado en propuestas teóricas ni prácticas desde la didáctica de las ciencias sociales. Expresa:

“A mí me parece que los conceptos o ideas fuerzas de la propia geografía o de la enseñanza de la geografía en el tema de la conciencia geográfica no aparecen, no está señalada ni destacada (...) Entonces hablar de la conciencia geográfica, por lo menos a mí me sitúa en hablar en ciertos paradigmas: por un lado, de índole psicológico (...) y por otra parte desde la conciencia que trabajaron los modelos críticos de fines de los 60 o principios de los 70”.

En el caso de Paloma, se sitúa desde las distinciones que realiza cuando habla de pensamiento espacial y pensamiento geográfico (línea de investigación en su tesis doctoral) y que aplica al momento de conceptualizar la conciencia geográfica, explicando las diferencias con la conciencia espacial. Sin embargo, Andoni, Paloma y Fabián no evidencian bibliografía (de geografía o de didáctica) desde la que se posicionen para definir el concepto.

Por su parte, las respuestas del profesorado son acotadas y se basan en sus conocimientos relacionados con la geografía y en experiencias personales, aunque durante las entrevistas Montserrat, Marta y Nuria intentan dar respuesta al concepto, pero finalmente asumen que no saben. Esta situación también se refleja en sus estudiantes, porque no es un concepto que hayan desarrollado y, al preguntarles, generan sus respuestas desde la intuición más que desde un conocimiento internalizado.

Los y las didactas al conceptualizar la conciencia geográfica se centran en la idea de que la conciencia geográfica es el resultado del desarrollo del pensamiento geográfico, y que es una forma de comprender el mundo en clave geográfica. Esta perspectiva se acerca a las ideas expuestas por Laurin (2001) y Cavalcanti (2008), que expresan que la enseñanza de la geografía debe ayudar al alumnado a desarrollar el pensamiento geográfico, que les permita tener conciencia de su espacialidad por medio de procesos de reflexión permanente.

En el caso del profesorado su conceptualización se orienta más al desarrollo de habilidades espaciales, aunque con matices hacia la búsqueda del desarrollo de un pensamiento reflexivo para tratar el conocimiento geográfico. Estas ideas se reflejan también en las palabras de algunos referentes teóricos como Piaget (1976) y Pozo (1994) que vinculan la toma de conciencia con un proceso de abstracción reflexiva, y Klein y Laurin (1999) que entienden la conciencia geográfica como la capacidad de conocer y juzgar los fenómenos espaciales a través de la reflexión.

La idea de considerar la conciencia geográfica como el desarrollo de habilidades espaciales, especialmente la localización y la ubicación espacial, se encuentra fuertemente arraigada en las palabras del profesorado (Marta) y del alumnado (8vo. año B y 1er. año B). Observamos que no hay una relación directa entre lo que piensan los profesores y su alumnado, porque en el caso de Marta no se realizó el grupo focal, por tanto, no hay evidencias del pensamiento de sus alumnos. Y en el caso de los estudiantes de 8vo. año B y 1er. año B, ambos cursos comparten centro educativo, pero sus docentes (Nuria y Marco) se han centrado en una perspectiva más hacia la reflexión y la crítica en su comprensión de la conciencia geográfica.

Respecto a las acciones pedagógicas, tanto didactas como el profesorado han considerado que para el desarrollo de la conciencia geográfica las más adecuadas son los métodos interactivos que lleven al alumnado a plantearse y resolver problemas geográficos relevantes. En este sentido, autores como Klein y Laurin (1999), Laurín (2001), Casas (2001), Tutiaux – Guillon (2003) Alanís (2009) coinciden y promueven esta idea en sus trabajos.

Una de las ideas fuertes sobre la conciencia geográfica es la internalización de las consecuencias (efectos negativos y positivos), de las acciones humanas sobre el territorio que cruza los discursos teóricos, del currículo, de los y las didactas, del profesorado y de su alumnado. Sin embargo, encontramos algunos matices, por ejemplo, las ideas del currículo, del profesorado y su alumnado se relacionan con una comprensión geográfica de las interrelaciones entre sociedad – naturaleza, es decir, las formas en que los factores humanos y espaciales interactúan e influyen entre sí. Esta idea se evidencia en uno de los componentes que propone Duquette et al. (2016) del pensamiento geográfico que permite analizar que el entorno humano y el medio natural no existen en forma aislada, sino que se transforman entre sí.

Estas ideas se reflejan en los discursos de los y las alumnas del 2º año B durante el grupo focal, porque ponen énfasis en las interrelaciones, ya sea en las acciones del ser humano en un lugar o los efectos de un evento natural en la vida de las personas. Para ello, ejemplifican a través de una noticia sobre la erupción volcánica en Hawái y cómo ésta afecta o modifica el territorio y la vida de las personas que habitan el lugar.

Desde los referentes teóricos dan un mayor énfasis a la acción, es decir, que las personas se impliquen en el reconocimiento de los problemas geográficos y ambientales, propongan soluciones y se hagan partícipes de su resolución considerando que cualquier persona vive en un territorio, lo utiliza y lo modifica con sus acciones (Laurin, 2001; Pagès, 2002; 2004).

Y, en el caso de los y las didactas, esta idea se relaciona con el desarrollo de una conciencia geográfica que permite apreciar los efectos o impactos positivos o negativos de la acción humana en el territorio, propiciando la formación de ciudadanos y ciudadanas conscientes de la fragilidad del espacio (Fabián). Por otro lado, el relato de Andoni nos invita a cuestionarnos y a reflexionar sobre lo que significa tener conciencia más allá de la mera declaración, es decir, para este didacta no basta con decir “*yo respeto el medio ambiente*”, sino que es necesario internalizar un conocimiento y unas habilidades que permitan que una persona se sienta identificada y genere un discurso argumentado, sobre qué significa respetar el medio ambiente para posteriormente transformar ese discurso en acciones concretas.

Como ejemplo, las palabras de Nuria (docente) en el cuestionario al explicar la selección de un objetivo de aprendizaje del currículo para el desarrollo de la conciencia geográfica (analizar el impacto del proceso de industrialización en el medio ambiente y su proyección en el presente, y relacionarlo con el debate actual en torno a la necesidad de lograr un desarrollo sostenible), refleja ambas perspectivas: las interrelaciones como parte del pensamiento geográfico, así como una mayor profundización en la importancia de las acciones y la participación:

“Porque muestra que las acciones humanas tienen impacto en el espacio, que estos van evolucionando en el tiempo y que la solución implica la reflexión y la toma de decisiones de la sociedad actual”.

En síntesis, podemos concluir que las miradas de la conciencia geográfica desde el currículo, los y las didactas, el profesorado y el alumnado se basan en sus conocimientos académicos, experiencias personales y en la intuición, ya que en ninguno de los casos se sitúan desde algún referente teórico. Esto avala la idea de que es un concepto poco estudiado desde la didáctica y que no ha sido considerado ni desarrollado (explícitamente) en las prácticas de aula (universidad, secundaria).

Sin embargo, desde sus concepciones e ideas se han obtenido aportes significativos, especialmente aquellos puntos de encuentro (tabla 39), para profundizar en la conceptualización de la conciencia geográfica y que permitieron generar una propuesta de ejes orientadores, para abordar la conciencia geográfica en el aula, la que se utilizó en esta investigación para la interpretación de las prácticas docentes, pero que también aspira a aportar sustento teórico y metodológico en futuras investigaciones sobre la temática.

14.2. ¿Qué piensa, que dice y que hace el profesorado frente a la enseñanza de la geografía y a la conciencia geográfica?

A partir del estudio en profundidad con 5 docentes (Marta, Nuria, Pablo, Marco y Montserrat) de historia y ciencias sociales de educación secundaria, que se desempeñan en colegios de las ciudades de Angol y Temuco (región de la Araucanía, Chile), se pudieron evidenciar los contrastes entre lo que piensan, lo que dicen y lo que hacen en sus aulas frente a la enseñanza de la geografía y a la conciencia geográfica. Para ello, se han triangulado los instrumentos y métodos aplicados durante la investigación: cuestionario, entrevistas y observaciones de aula.

En la tabla 40 se presenta una síntesis global de los resultados que nos permitirán observar las coherencias y contradicciones entre las concepciones y las prácticas del profesorado. Para

ello, entendemos que la forma en que el profesorado concibe (a nivel epistemológico y didáctico) la enseñanza de la geografía incide en sus ideas sobre la conciencia geográfica y cómo la desarrollan – o no- en sus prácticas de aula.

La triada ¿qué piensa?, ¿qué dice? y ¿qué hace? encuentra mayor coherencia en el caso de Marta, quién tanto en sus concepciones como en sus prácticas da cuenta de lo siguiente:

- Se sitúa en una mirada disciplinar con tendencia a la historia.
- No interrelaciona los ejes del programa de estudios (historia y geografía).
- Habla de un currículo denso con escasos temas de geografía que ella reproduce en sus clases porque su prioridad es acabar el programa completo durante el año escolar.
- La perspectiva geográfica aparece para localizar cuando trata temas históricos.
- El recurso de uso frecuente es el mapa (planisferio con el que acude a todas sus clases, aunque no lo utilice).
- En la entrevista expresa no saber la riqueza de la geografía o lo que podría aportar en sus clases, siente falta de preparación disciplinar y didáctica en este ámbito, lo que se refleja en sus prácticas porque principalmente se dedica a transmitir información histórica, localizar y situar límites de países.

Del mismo modo, respecto a la conciencia geográfica:

- En el cuestionario, se centra en la idea de un pensamiento reflexivo para interpretar la realidad en distintos momentos de la historia, saberse protagonistas de la historia (le cuesta situarse en la perspectiva geográfica). Durante la entrevista habla de localización y descripción, pero asume que no sabe. Y, en sus prácticas de aula se le sitúa en el N1_conciencia no reflexiva porque desarrolla habilidades de repetición y memorización, se centra en la localización, en un marco temporal concreto y enseña el espacio como contenedor.
- Para la activación de la conciencia geográfica selecciona estrategias que le son cómodas (exposición de la docente / preguntas, respuestas) que se evidencian en su práctica de aula. Para ella, lo importante es cumplir todo el programa y utilizar otro tipo de estrategias le requiere más tiempo, y probablemente, dejar contenidos sin revisar.
- Es una docente consciente de sus falencias en la enseñanza de la geografía, especialmente porque no contó con una formación disciplinar (recuerda haber tenido pocos ramos de geografía) y didáctica (no tuvo) adecuada, es una profesora que sigue y reproduce el currículo prescrito (por la disposición de su centro educativo, pero

también porque le hace sentir cómoda y le gratifica acabar todos los contenidos durante el año escolar).

En el caso de Nuria, Pablo, Marco y Montserrat se observa una mayor coherencia entre sus discursos y sus prácticas respecto a la enseñanza de la geografía, pero no así en la conceptualización de la conciencia geográfica y su desarrollo en el aula, porque se evidencian permanentes contradicciones entre lo que piensan, lo que dicen y lo que realmente hacen. Por otra parte, se posicionan constantemente más en lo que les gustaría hacer que en lo que hacen actualmente, responsabilizando a factores como: la falta de tiempo, los recursos disponibles, la cantidad de estudiantes por curso, la falta de motivación del alumnado, las presiones de los centros educativos, las pruebas estandarizadas, etc.

En este sentido, sus discursos se reflejan en las palabras de Giroux (2003) que expresa que: “los docentes a menudo sumergidos en las burocracias para las que trabajan, simplemente acceden a lo que se da por sentado” (p. 55).

El discurso y la práctica de Nuria evidencia que:

- La geografía tiene escasa presencia en el currículo y que ella sigue sus lineamientos porque son los que se evalúan en las pruebas externas, es decir, se focaliza principalmente en la historia.
- En el cuestionario manifiesta una mirada analítica de la perspectiva geográfica orientada a la comprensión de las problemáticas actuales, la generación de soluciones y la participación social. Sin embargo, en sus prácticas se focaliza en la historia, la perspectiva geográfica es tratada como un accesorio para localizar rutas comerciales o puntos estratégicos de conquista en un mapa. Y se observa, que el espacio es entendido como un soporte físico y espacio de conquista. Aunque se presentan algunos matices cuando plantea las diferentes visiones sobre el territorio para indígenas y europeos, pero no profundiza en estos temas.
- Respecto a la conciencia geográfica, en el cuestionario como en la entrevista, la conceptualiza como “*una habilidad cognitiva que permite comprender la configuración de un territorio e interpretar la dinámica de un espacio y analizar de forma crítica las situaciones*”. En ambos instrumentos, manifiesta que para su desarrollo hay que centrarse en problemas geográficos y en proyectos. Finalmente, en la entrevista asume que en realidad no sabe que es la conciencia geográfica ni cómo abordarla en el aula, porque actualmente ella trabaja en clases con el libro de texto (información), debido a la densidad del currículo y a la exigencia de acabar el programa durante el año escolar.

Esta última situación, se evidencia en sus prácticas, donde se le sitúa en el N1_conciencia no reflexiva porque desarrolla habilidades de memorización e identificación (transmite información), trabaja contenidos descontextualizados histórica y geográficamente del alumnado, se centra en la localización y en un marco temporal concreto, donde los protagonistas son hombres blancos con poder político.

El discurso y la práctica de Pablo evidencian que:

- Tanto en el cuestionario como en la entrevista manifiesta que el currículo tiene una cantidad reducida de temas geográficos frente a la historia. Sin embargo, en sus prácticas no tiene inconvenientes para incluir contenidos de geografía que sean atinentes a la realidad y que le permitan enriquecer la mirada de lo que ocurre en el mundo.
- Se posiciona en una mirada clásica de la geografía (física, climatología, el universo, los mapas) en la entrevista, aunque en las prácticas presenta una mirada más social (propia de la línea de geografía humana), porque trabaja temas como las migraciones donde analiza constantemente las interrelaciones entre el territorio y las personas.
- En la entrevista manifiesta tener dificultades para vincular la historia y la geografía, pero en sus prácticas de aula da cuenta que existe una relación constante entre la perspectiva temporal y espacial. Además, conecta permanentemente los contenidos que trata con la realidad del alumnado.
- Respecto a la conciencia geográfica presenta una línea coherente entre lo que piensa, lo que dice y lo que hace, aunque observamos que no se le ha formado explícitamente para desarrollar este concepto. Tanto en el cuestionario como en la entrevista manifiesta que entiende la conciencia geográfica como *“pensamiento reflexivo para entender los problemas actuales desde diferentes ámbitos, que implica adquirir un compromiso con el entorno y que se necesita situarse espacial y temporalmente para vislumbrar las interrelaciones entre el territorio y la sociedad”*. Estas ideas se evidencian en su práctica de aula porque se centra en el desarrollo de habilidades como cuestionar y comparar, considera diferentes escalas temporales y espaciales de análisis, y los protagonistas son personas (niños, niñas, jóvenes, adultos, ancianos) que se mueven en diferentes espacios.
- Las mayores contradicciones se producen en las estrategias metodológicas que plantea para la activación de la conciencia geográfica. Por un lado, en el cuestionario y en la entrevista considera relevante el contacto directo con la realidad geográfica a través de salidas a terreno, pero en sus clases las estrategias son la exposición del docente, preguntas/respuestas y actividades individuales por parte del alumnado que

realizan en el cuaderno (cuadro de síntesis, gráficos, etc.). Expresa que hoy no lleva a cabo salidas de campo porque no confía en sus estudiantes, debido al comportamiento disruptivo que tienen constantemente en el aula.

El discurso y la práctica de Marco evidencian que:

- En el cuestionario y en la entrevista reconoce la relevancia del conocimiento geográfico y explica que en sus clases incorpora contenidos (no presentes en el currículo), como los impactos ambientales y socio-demográficos de los procesos históricos. Sin embargo, en las clases observadas no se trabajan estas temáticas, aunque se centra en una perspectiva histórico-geográfica desde una mirada geopolítica, utilizando como recurso principal el mapa.
- Respecto a la conciencia geográfica mantiene una coherencia entre lo piensa, dice y hace en el aula, al menos en su conceptualización, porque tanto en el cuestionario como en la entrevista entiende la conciencia como una “*capacidad humana de carácter reflexivo o el producto final del desarrollo del pensamiento geográfico*” que se evidencia en sus prácticas, aunque con algunos matices, porque si bien se le sitúa en el N3_conciencia analítica porque se centra en habilidades como cuestionar, analizar, explicar y trata los contenidos en diversas escalas temporales y espaciales, también se observan algunas carencias en los y las protagonistas, porque da énfasis a los territorios en disputa, pero olvida a las personas que habitan esos territorios, sus características, diferencias culturales, sociales, religiosas, etc.
- En cuanto a las metodologías para la activación de la conciencia geográfica se evidencian contradicciones, porque piensa y expresa que las estrategias más adecuadas son aquellas que favorecen el análisis, como el aprendizaje basado en problemas, los proyectos, entre otros, ejemplificando algunas experiencias que ha realizado en otra asignatura. Sin embargo, en sus clases se observa que la atención está centrada en la exposición del docente, en preguntas/respuestas (en algunos casos dirigidas y que limitan la reflexión de sus estudiantes), y en trabajos grupales que no favorecen la discusión porque se reparten las actividades y cada estudiante termina trabajando de manera individual.

El discurso y la práctica de Montserrat evidencian que:

- Respecto a la enseñanza de la geografía tiene un discurso y una práctica coherente, es consciente de sus carencias porque en el cuestionario expresa que la geografía está ausente en sus clases, lo que corrobora en la entrevista cuando expresa que da mayor

énfasis a la historia, porque se siente más preparada en esta área y son los temas que se evalúan en las pruebas estandarizadas. Y en sus prácticas, se observa que se focaliza en la perspectiva histórica y de allí intenta crear vínculos con el territorio, a través de la localización y el análisis del territorio (expansión en Chile del s. XIX). El principal recurso es el mapa. También es una docente que intenta hacer muchas cosas durante sus clases y va proponiendo diferentes actividades, muchas de las cuales quedan inconclusas y no se vuelve sobre ellas, lo que genera algunas confusiones en sus estudiantes.

- Respecto a la conciencia geográfica tanto en el cuestionario como en la entrevista manifiesta poca claridad respecto al concepto, le asocia a imaginarios, memoria, una forma de ver el mundo, etc. pero finalmente expresa que no sabe y, por tanto, que no la ha desarrollado en sus clases. En sus prácticas, la situamos en el N2_conciencia descriptiva, porque se centra en habilidades como describir, localizar, analizar, evaluar críticamente la información, relata hechos o procesos geográficos que se enmarcan en tiempos y espacios concretos, aunque a veces se mueve hacia otras escalas y los protagonistas son territorios en disputa y hombres con poder político.
- Para el desarrollo de la conciencia geográfica cree que las metodologías activas son las más adecuadas como, por ejemplo, salidas a terreno, sin embargo, sus prácticas se focalizan en la exposición de la docente, la presentación y copia de un power point (información), el análisis del discurso a través de la música (actividad que queda inconclusa) y el trabajo grupal de carácter cartográfico, donde dibujan y pintan mapas, pero no se genera ni debate ni discusión porque lo grupal se expresa solo en el cambio de disposición del mobiliario, ya que los y las estudiantes realizan la actividad de manera individual.

En síntesis, es un profesorado que se encuentra muy condicionado por el currículo, por las pruebas estandarizadas, por las disposiciones del centro educativo y que le cuesta tomar decisiones pedagógicas para sus clases o proponer iniciativas innovadoras, que rescaten una mirada de las disciplinas para ayudar a sus estudiantes a comprender lo que ocurre en el mundo y no para posicionar más a una u otra disciplina frente a otra.

En algunos de los casos (Marta, Nuria, Montserrat), aunque sus concepciones y sus prácticas presenten una alta coherencia, evidencian grandes carencias, como la dificultad para reflexionar sobre ¿qué es importante enseñar?, ¿con qué finalidad se enseñan unos contenidos u otros?, ¿qué aporta la geografía en los aprendizajes de sus estudiantes?, etc. Evidencian una concepción de la geografía limitada, orientada principalmente a la

información y centrada en las habilidades de ubicación, coincidiendo con hallazgos de investigaciones realizadas por Preston (2014) en Australia y Knecht et al. (2020) en República Checa. Esta situación se relaciona con su falta de preparación disciplinar y didáctica en el área y, también, sus experiencias educativas cuando eran estudiantes como también han observado Pagès (1997) y Lane (2009).

Tienen dificultades para tomar decisiones profesionales que favorezcan el aprendizaje significativo de sus estudiantes en ciencias sociales, porque se dedican a “pasar materia” y fomentan principalmente la repetición, la memorización y la descripción.

En este sentido, es fundamental, como explica Pagès (2011c):

Los docentes han de saber muchas cosas de ciencias sociales, pero sobre todo han de saber identificar su naturaleza científica y su traducción en saberes escolares y en las razones de su elección (...) Enseñar supone elegir, entre aquellos conocimientos históricamente contruidos, una pequeña parcela para facilitar a las nuevas generaciones su inserción en la sociedad (...) Es conveniente que el profesorado construya sus marcos teóricos de referencia para que pueda realizar la selección y la secuencia de contenidos que requiere el grupo humano al que ha de enseñar con conocimiento de causa (p. 73).

En sus prácticas, aunque hemos observados y situado a los y las docentes en los diferentes niveles de conciencia geográfica, establecidos en la propuesta elaborada en esta investigación, es importante reconocer que ninguno de ellos y ellas es consciente de si desarrolla o no una conciencia geográfica en sus aulas. En su mayoría no les han formado didácticamente para desarrollar el pensamiento ni la conciencia geográfica, no están familiarizados con estos conceptos y lo que implica su formación en las aulas de secundaria, sino que se acercan a ellos desde la intuición y eso hace que en sus prácticas no se evidencien propuestas didácticas orientadas específicamente al desarrollo de una conciencia geográfica.

En consecuencia, concordamos con las ideas de Pagès (2011c) que expresa que la clave de la enseñanza de las ciencias sociales sigue estando en manos de los y las docentes, pero sobre todo también de su formación, inicial y continua. Y es ahí donde los resultados de esta investigación apuntan, para repensar la enseñanza de la geografía en las aulas de secundaria en Chile, pero también para repensar la formación didáctica en las universidades.

Tabla 40

Triangulación de las concepciones y prácticas del profesorado participante en la investigación

Categorías/ Participantes	Enseñanza de la geografía			Conciencia geográfica		
	¿Qué piensa?	¿Qué dice?	¿Qué hace?	¿Qué piensa?	¿Qué dice?	¿Qué hace?
Marta	Mirada disciplinar con tendencia a la historia.	Se centra en el currículo. Énfasis en la localización.	Localización (lugares concretos y límites). Recursos: mapas	Pensamiento reflexivo (comprensión histórica). Privilegia estrategias que le son cómodas.	Ubicación geográfica y descripción. Asume que no sabe. Estrategias: más tiempo para trabajar metodologías activas.	N1_conciencia no reflexiva o ingenua. Estrategias: uso de ppt, lectura libro de texto y exposición de la docente.
Nuria	Mirada analítica (problemas actuales).	Se centra en el currículo y su énfasis es la historia.	Localización (lugares, rutas, puntos estratégicos). Recursos: mapas.	Habilidad cognitiva (comprender la configuración territorial). Estrategias: problemas geográficos.	Analizar de forma crítica las situaciones. Asume que no sabe. Estrategias: actualmente privilegia el libro de texto.	N1_conciencia no reflexiva o ingenua. Estrategias: uso de ppt, guía, libro de texto, exposición de la docente.
Pablo	Mirada cartográfica y social.	Escasez geografía en el currículo. Dificultad para establecer vínculos (historia y la geografía).	Promueve una relación constante entre la perspectiva temporal y espacial. Recursos: gráficos	Pensamiento reflexivo (problemas actuales). Estrategias: contacto con la realidad geográfica.	Situarse espacialmente, las interrelaciones y la temporalidad. Estrategias: realizar actividades en terreno.	N3_conciencia analítica. Estrategias: exposición del docente/ preguntas y respuestas.
Marco	Relevancia del conocimiento geográfico. Mirada geopolítica.	Relaciona los procesos históricos con su impacto en el espacio.	Se centra en una perspectiva histórico – geográfica de carácter político. Recursos: mapas.	Capacidad humana de carácter reflexivo. Estrategias: aprendizaje basado en problemas.	Es el producto final del desarrollo del pensamiento geográfico. Estrategias: proyectos.	N3_conciencia analítica. Estrategias: exposición del docente/preguntas y respuestas / trabajo cartográfico grupal.
Montserrat	Ausencia de la geografía en sus clases. Trabajo cartográfico.	Énfasis en la historia.	Perspectiva histórica y la relaciona con el territorio. Recursos: mapas, análisis del discurso en canción.	Incluye imaginarios, memoria, entre otras dimensiones. Estrategias: metodología activa/participativa.	Una forma de ver el mundo, pero asume que no sabe. Estrategias: salidas a terreno.	N2_conciencia descriptiva. Estrategias: exposición de la docente/uso ppt/ trabajo cartográfico grupal.

Fuente: Elaboración propia

14.3. Contrastes evidenciados en los discursos y prácticas del profesorado y su alumnado respecto a la enseñanza de la geografía

En este apartado hemos considerado los resultados obtenidos en las observaciones de aula, en las entrevistas post-observaciones al profesorado y en los grupos focales, para contrastar las prácticas de los y las docentes, a partir de las ideas que tienen sus estudiantes sobre esas prácticas acerca de la enseñanza de la geografía. Para ello, hemos considerado tres criterios: los contenidos geográficos tratados en las clases, las finalidades y las estrategias metodológicas.

En las tablas 41, 42 y 43 presentamos la triangulación entre las prácticas del profesorado y las ideas de su alumnado, a excepción de Marta, porque no fue posible realizar el grupo focal con su clase, debido a incompatibilidades de los tiempos propuestos por el centro educativo y de la investigadora.

Tabla 41

Triangulación entre los discursos y prácticas del profesorado y de su alumnado sobre contenidos geográficos tratados en las clases

Docentes	Contenidos		Estudiantes
Nuria	Cartografía del s. XV. Geografía América Latina. Localización (lugares, rutas, puntos estratégicos). Visión sobre el territorio para indígenas v/s americanos.	Mapas (antiguos/actuales) Localización Expansión y conquista de América. Rutas económicas y de expansión.	Octavo año B
Marco	Concepto Territorio (político). Concepto Identidad (sentimiento de pertenencia). Conflictos territoriales en diferentes Estados – Naciones.	Lugares /Mapas Problemas territoriales entre estados. Límites geográficos, países.	Primer año B
Pablo	Revolución Industrial / Migraciones: conceptos, inconvenientes y desafíos. Se sitúan procesos migratorios en diferentes escalas temporales y espaciales.	No entienden que es la geografía. Historia y geografía es lo mismo. Migraciones.	Primer año F
Montserrat	Expansión soberanía territorial en Chile del s. XIX. Producción triguera en la Araucanía / La hacienda. Trabajo cartográfico.	Mapa de Chile Localización de lugares Cartografía Guerra contra la confederación Perú – Boliviana (pérdida de territorios).	Segundo año B

Fuente: Elaboración propia

Respecto a los contenidos geográficos tratados en las clases observadas (tabla 41), tanto el profesorado como sus estudiantes evidencian una práctica centrada en una perspectiva geográfica que se orienta a la localización, al uso de mapas y a una comprensión geo-política del territorio. Existe una excepción, es el caso de la clase de Pablo, donde se trabaja el tema de las migraciones, pero a sus estudiantes les cuesta reconocer que se trate de un tema geográfico, tanto así que expresan no saber que es la geografía.

En consecuencia, observamos que la perspectiva geográfica que se trabaja en el aula es limitada porque, como manifiestan en las entrevistas, los y las docentes se guían mayoritariamente por el currículo donde la geografía es escasa, tienen dificultades para establecer conexiones más dialécticas entre la historia y la geografía, les cuesta tomar decisiones profesionales centradas en qué enseñar y para qué enseñar unos contenidos u otros, y no han tenido una formación inicial y continua sólida en el área que les permita desenvolverse en el aula. Situación que se refleja en las ideas y aprendizajes de sus estudiantes en el momento de hablar de geografía. Como expresa Evans (1988) y Preston (2014) las concepciones de los docentes acerca de la geografía se transmiten a sus estudiantes en el aula.

Sobre las finalidades de la enseñanza de la geografía (tabla 42), el profesorado se sitúa en diferentes posturas (memorística, utilitarista y crítico - social), aunque su alumnado rescata esencialmente tres ideas sobre aprender geografía que se repiten en todos los grupos focales: cultura general, ubicarse en el espacio y viajar.

Observamos importantes contrastes, por ejemplo, en el caso de Marco que se sitúa en una postura crítico – social, donde expresa que la geografía es una oportunidad para generar pensamiento crítico, sin embargo, sus estudiantes sólo ven a la geografía como la oportunidad de adquirir cultura general y les sea útil al viajar. Este docente ha tenido una formación disciplinar y didáctica, al parecer sólida, según lo que manifiesta en diversas oportunidades cuando reconoce la relevancia del conocimiento geográfico y, también, en sus concepciones sobre el pensamiento y la conciencia geográfica. Por ejemplo, en la entrevista inicial expresa:

“Me gustaría dedicar entre un 40% - 60% del programa a la perspectiva geográfica durante el año escolar principalmente por lo transversal que es la geografía para generar pensamiento crítico y por el impacto que tiene a nivel social (...) La geografía tiene bastas herramientas para crear ciudadanos más conscientes y libres en su entorno”.

Sin embargo, en sus prácticas, al menos en las que realizamos las observaciones, no se evidencian estas finalidades porque se centra más en el contenido que en el desarrollo de

habilidades, realiza preguntas interesantes a sus estudiantes, pero, en muchas ocasiones, guía sus respuestas, coartando la experiencia reflexiva del alumnado y propone actividades grupales, donde sus estudiantes analicen problemas actuales que promueven la discusión, pero estas actividades no son bien ejecutadas, porque si bien se organizan en grupos (cambian la disposición del mobiliario) los estudiantes se reparten las preguntas, no generan diálogo ni discusión y no saben discriminar la información que buscan en internet, ante lo cual, el docente les deja hacer y no les ayuda a desarrollar habilidades básicas como contrastar la información o motivarles a debatir.

Marco en sus reflexiones (entrevista post-observación) manifiesta que lleva a la práctica una finalidad intermedia, entre el desarrollo de habilidades cognitivas y el propender hacia la transformación. Explica que, *“siempre trato de vincularlo [haciendo referencia al contenido geográfico] con el presente, trato de vincularlo con los conflictos actuales, trato de vincularlo con lo que les pasa a ellos”*.

En el caso de Nuria y Pablo asumen una finalidad utilitarista de la enseñanza de la geografía, es decir, como un puente para acercar a sus estudiantes a los escenarios (espacios) que se revisan en los temas históricos o para acercarlos a sus contextos locales. Ambos docentes reflejan esta mirada en sus prácticas, porque Nuria presenta el espacio como soporte físico y espacio de conquista, para dar cuenta de los hechos históricos y, por su parte, Pablo trabaja temas como las migraciones (en diferentes escalas espaciales y temporales) donde siempre está preocupado por conectar con las experiencias de sus estudiantes.

Y para Montserrat, desde su experiencia, expresa: *“está a años luz para el social – crítico y creo que tampoco alcanza para memorístico porque no se está viendo geografía entonces ni siquiera podría decir que es memorístico”*. Estas palabras coinciden con las palabras de sus estudiantes que manifestaron haber visto geografía en el contexto de la investigación, pero que normalmente no trabajan temas de geografía. En palabras de Leticia (2do. año B): *“si vemos geografía, pero no a fondo porque las clases de la profesora no suelen ser así. Ósea, ahora vemos geografía, pero normalmente ella habla toda la clase de historia”*.

Respecto al alumnado, la finalidad más recurrente en sus ideas es la importancia que le asignan a aprender geografía como cultura general. Y, en este sentido, Fien (1992) explica que esta idea es parte de una educación geográfica memorística y enciclopédica, según la cual los y las estudiantes son considerados personas cultas si tienen conocimientos de las características geográficas de un lugar.

Aunque también se reconocen a sí mismos como usuarios de servicios de ocio y entes espaciales, ya que ven en el conocimiento geográfico la posibilidad de ayudarles en sus decisiones sobre viajes y para situarse en el espacio.

Tabla 42

Triangulación de discursos y prácticas del profesorado y de su alumnado sobre las finalidades de la enseñanza de la geografía

Docentes	Finalidades		Estudiantes
Nuria	Utilitarista, usa el conocimiento geográfico para entender la historia.	Cultura general / viajar / ubicarse.	Octavo año B
Marco	Una oportunidad transformadora de generar pensamiento crítico.	Cultura general / viajar	Primer año B
Pablo	Utilitarista, que los estudiantes se den cuenta de lo que pasa a su alrededor.	Cultura general / ubicarse / catástrofes naturales / adaptación del ser humano a un mundo en constante cambio	Primer año F
Montserrat	Memorístico, aunque no se está viendo geografía en el aula.	Cultura general / localizar/ubicarse / viajar / comprender los conflictos territoriales.	Segundo año B

Fuente: Elaboración propia

En cuanto a las estrategias metodológicas (tabla 43), tanto el profesorado como sus estudiantes coinciden en que en las clases se utilizan métodos más expositivos que interactivos. Los y las docentes argumentan que este tipo de métodos les hacen sentir cómodos, les permiten revisar mayor cantidad de contenidos del programa de la asignatura y les permiten tener un mayor control (disciplinario) dentro del aula, ya que a sus estudiantes les cuesta implicarse en sus procesos de enseñanza/aprendizaje, han perdido la confianza en salir con ellos fuera del aula o cuando se proponen actividades más interactivas se distraen con el móvil o en conversaciones.

Por su parte, el alumnado manifiesta que se aburren y que no se motivan porque las clases están centradas en la excesiva exposición del o la docente, lo que hace que rápidamente pierdan la atención en la clase. Además, las guías que se les presentan están llenas de información que no saben muy bien para que les sirven. Proponen realizar actividades más interactivas como salidas pedagógicas, una mayor participación en las clases a través de actividades dinámicas, pero también asumen que generalmente cuando se realizan este tipo de actividades, no se implican, no se comprometen y que su actitud y comportamiento no colabora.

Tabla 43

Triangulación de los discursos y prácticas del profesorado y de su alumnado sobre estrategias metodológicas utilizadas en las clases

Docentes	Estrategias metodológicas			Estudiantes
	Entrevistas	Observaciones de aula	Grupos focales	
Nuria	Uso del libro de texto, guías, taller. Imágenes – Preguntas	Clase expositiva. Uso de PPT Guía de aprendizaje.	Exposición de la docente. Guías, lecturas, escribir en el cuaderno Mucha información	Octavo año B
Marco	Interpretación de mapas, de fuentes. Electivo: salidas pedagógicas	Clase expositiva – participativa. Uso del texto escolar. Taller grupal	Exposición del docente Conversación Ejemplos	Primer año B
Pablo	Registro en la pizarra, preguntas, opiniones de los estudiantes.	Clase expositiva – participativa. Preguntas/respuestas Uso del texto escolar y de la pizarra.	Exposición del docente Actividades	Primer año F
Montserrat	Clase expositiva – trabajos grupales – diferentes fuentes – informe. Elaboración de mapas.	Clase expositiva. Uso del PPT Talleres	Exposición de la docente (excesiva).	Segundo año B

Fuente: Elaboración propia

En la investigación no criticamos los métodos expositivos para la enseñanza de la geografía, sino el enfoque que hemos observado en las prácticas, donde se concibe una clase expositiva como la entrega constante de información. La capacidad y atención de los estudiantes se comprueba en los resultados de los exámenes y la correspondencia entre lo que han memorizado y lo que expone el o la docente, con algunas excepciones, como es el caso de Pablo y Marco, que permanentemente van realizando preguntas, ejemplos o recapitulando. Como explica Benejam (2011b) la exposición oral puede ser relevante para el alumnado, siempre que además de entregar conocimientos, permita formular preguntas, razonar diversas interpretaciones, plantear dudas y alternativas posibles y utilizar material gráfico o audiovisual. Una clase expositiva puede mantener la atención de los alumnos siempre que no se abuse de esta estrategia, que el tema propuesto sea relevante para los estudiantes y que su duración sea breve.

Consideramos que una enseñanza de la geografía, que permita el desarrollo de un pensamiento y una conciencia geográfica crítica, debe centrarse en métodos de indagación e interactivos que pongan al estudiante en contacto con su realidad, que le permitan estar en permanente interacción con sus compañeros y con su profesor o profesora, para llevar a la práctica discursos interpretativos, críticos y argumentativos. El o la docente debe crear situaciones didácticas que favorezcan el aprendizaje y, además, debe ayudar a sus estudiantes a verbalizar sus ideas y a estructurar sus conocimientos. Esta perspectiva es mencionada por la mayor parte de los referentes teóricos de esta investigación como Huckle, (1997, 2014, 2017), Fien (1992, 1999), Morgan (2002, 2011), Hicks, (2007, 2011), Benejam (2003), Souto (1999, 2007, 2011), García (2009, 2011), Araya (2013), Brooks et al. (2017), Salinas et al. (2017). Estos autores abogan por un enfoque de la geografía escolar basado en la comprensión geográfica, la reflexión y la acción sobre los problemas que experimentan los hombres y mujeres en el mundo.

Por ejemplo, en las clases de Montserrat y Marco se desarrollaron talleres grupales orientados hacia una propuesta de análisis e interpretación de mapas y de información, pero los resultados no fueron los esperados porque los y las estudiantes (aunque se organizaron en grupos) trabajaron individualmente, por tanto, no se generó diálogo ni discusión. Por otra parte, sus docentes les dejaron hacer, solo les monitoreaban, pero no les guiaban, por ejemplo, a revisar las fuentes, contrastarlas y discutirlos. En palabras de Marco: *“cuando tú planteas procesos macros creativos para una clase completa desarrollada de esa forma, los chicos se desorientan porque están acostumbrados a que el profesor les diga qué es y qué deben hacer y no están acostumbrados ellos a decir que es y qué es lo que se debe hacer”* (entrevista post-observaciones).

El docente reflexiona sobre el desafío que significa proponer y realizar actividades interactivas y más desafiantes para sus estudiantes, pero solo se centra en “el hacer” de sus estudiantes y no manifiesta ninguna reflexión sobre su rol durante este tipo de actividades.

En síntesis, el rol que cumple el profesorado es fundamental para la transformación de la enseñanza de la geografía en el aula, ya que de sus procesos de reflexión depende el cambio y la mejora de sus prácticas, así como también de una formación inicial y continua que les entregue conocimientos y herramientas para llevar a cabo esos cambios. En palabras de Giroux (2003)

En la medida en que sean conscientes [haciendo referencia al profesorado] de los supuestos ocultos que subyacen a la naturaleza del conocimiento que utilizan y las prácticas pedagógicas que implementan, podrán minimizar en las aulas las peores dimensiones de la cultura del positivismo (p. 55).

CAPÍTULO 15. Conclusiones de la investigación

En el siguiente capítulo presentaremos las conclusiones de la investigación. Inicialmente se dará respuesta a las preguntas, supuestos y objetivos planteados, manteniendo un diálogo permanente con el marco teórico. En una segunda parte, se reflexiona sobre el marco metodológico, su diseño, los métodos e instrumentos, el análisis de los datos, la muestra, las fases y los tiempos dedicados a la investigación.

El capítulo se organiza en los siguientes apartados:

1. Sobre las preguntas, supuestos y objetivos
2. Sobre el diseño metodológico

15.1. Sobre las preguntas, supuestos y objetivos

La finalidad de esta investigación ha sido comprender la conciencia geográfica desde una perspectiva didáctica. Para ello, nos hemos centrado en tres ámbitos: la enseñanza de la geografía, el pensamiento geográfico y las concepciones y prácticas del profesorado sobre la formación – o no- de la conciencia geográfica en el aula.

En la formulación del problema de investigación expresamos que:

- En Chile, el currículo relega la geografía a un papel secundario (escasa presencia), donde el pensamiento geográfico se aborda de manera insuficiente en la propuesta de objetivos, contenidos y habilidades a enseñar, y donde no se dan orientaciones explícitas para el desarrollo de la conciencia geográfica (Ortega, 2017).
- La existencia de una lucha permanente por parte del profesorado con la herencia positivista y descriptiva en la enseñanza de la geografía (Miranda, 2014; Arenas, 2017; Llancavil, 2018).
- La poca investigación sobre el desarrollo del pensamiento y de la conciencia geográfica (Bednarz, 2000; Arenas y Salinas, 2013; Araya y Cavalcanti, 2018).

A partir de estas premisas nos propusimos unas preguntas, unos supuestos y unos objetivos a los que intentaremos dar respuesta en las siguientes conclusiones. Cabe mencionar que en el capítulo de triangulación ya han quedado evidenciadas algunas conclusiones preliminares. Por tanto, aquí ahondaremos más profundamente en aquellos aspectos que no han sido respondidos de manera directa y explícita.

Organizaremos las preguntas, supuestos y objetivos según su relación directa con la investigación.

15.1.1. Acerca de la conciencia geográfica, su relación con la enseñanza de la geografía, el pensamiento geográfico y las posibilidades de desarrollo en el aula

La pregunta 1, el supuesto 1 y los objetivos 1, 2 y 5 (tabla 44) fueron abordados a través de los resultados obtenidos en el análisis documental de currículos de diferentes países, en las entrevistas online a diferentes didactas y en el cuestionario aplicado a 21 docentes de historia y ciencias sociales, que posteriormente se complementó con entrevistas y observaciones de aula a 5 docentes.

Tabla 44

Pregunta 1, supuesto 1 y objetivos de investigación 1, 2 y 5

Pregunta 1	Supuesto 1	Objetivos 1, 2 y 5
¿Qué es la conciencia geográfica desde la enseñanza de la geografía? ¿Cómo se relaciona con la formación del pensamiento geográfico? ¿Cómo se puede desarrollar la conciencia geográfica en los procesos de enseñanza/aprendizaje en educación secundaria?	La conciencia geográfica es un concepto poco estudiado en el ámbito de la didáctica que se relaciona con el desarrollo del pensamiento geográfico y que se caracteriza por involucrar procesos de reflexión, análisis crítico, las acciones en el territorio, la participación y la toma de decisiones. Y que depende de una enseñanza de la geografía que se posiciona desde una perspectiva crítica donde primen situaciones de aprendizaje interactivas.	Averiguar qué se entiende por conciencia geográfica desde el currículo, la geografía y la didáctica. Comparar currículos de diferentes países sobre el desarrollo del pensamiento geográfico y la conciencia geográfica. Sugerir alternativas didácticas para la formación de una conciencia geográfica en la enseñanza secundaria.

En relación con las preguntas que se detallan en la tabla 44, la investigación nos ha permitido corroborar gran parte del supuesto planteado, porque la conciencia geográfica ha sido un concepto poco investigado en la didáctica, pero también desde la disciplina geográfica y su presencia en los currículos es escasa, a excepción del currículo de Quebec, Canadá donde se trata la construcción de una conciencia ciudadana global. Tanto desde la perspectiva teórica como de los datos se ha podido constatar la relación entre el pensamiento geográfico y la conciencia, porque en aquellos currículos y contextos educativos que incentivan el desarrollo de las habilidades de pensamiento geográfico, como la importancia espacial, los contrastes y tendencias, las interrelaciones, la perspectiva geográfica, las fuentes e interpretación y el juicio geográfico, propuestas en el modelo de Duquette et al. (2016), favorecen el grado de conciencia geográfica que es posible desarrollar en el aula.

En consecuencia, el desarrollo de un pensamiento y una conciencia geográfica acorde a las necesidades educativas para la comprensión de los problemas geográficos, ambientales y sociales requiere situarse en una enseñanza de la geografía crítica, que implica experiencias de aula orientadas al diálogo, la participación, la argumentación, la reflexión y la acción. Sin embargo, en las concepciones y prácticas docentes no se pudo evidenciar porque, por un lado, la idea de pensamiento geográfico que manejan es ambigua y proviene de la mirada del currículo, que se orienta más al desarrollo de habilidades espaciales. Y, por otro lado, sus prácticas reflejan los modelos principalmente positivistas y humanistas propuestos por Benejam (1997a) y Oller (2018), aunque con algunos matices. No obstante, se ha podido reconocer en el análisis de sus prácticas que el desarrollo de la conciencia geográfica varía de un docente a otro, y que se relaciona estrechamente con el modelo de enseñanza de la geografía que practican en sus clases.

Respecto a la conceptualización de la conciencia geográfica, en la perspectiva teórica nos situamos y revisamos diferentes disciplinas y áreas del conocimiento. Entre ellas:

- Desde las teorías cognitivas del aprendizaje, que manifestaban que la toma de conciencia está relacionada con las acciones (Piaget, 1976), con la abstracción reflexiva (Pozo, 1994) y que es progresiva o gradual (Piaget, 1976; Pozo, 1994).
- Desde el pensamiento pedagógico, que asocia la conciencia a un cambio de mentalidad que implica comprenderse en la naturaleza y la sociedad, en el tiempo y en el espacio, analizar críticamente las acciones que se realizan, pensar en posibilidades y en una acción transformadora (Freire, 2009).
- Desde la geografía, que plantea que la conciencia espacial es una vía de pensamiento que reconoce que el espacio está lleno de políticas y privilegios, ideologías y colisiones naturales, justicia e injusticia, poder opresivo y posibilidad de emancipación (Soja, 2010). Y que permite utilizar el espacio creativamente y construir ideas sobre él (Harvey, 1977).
- Desde la enseñanza de la geografía, se plantea que la conciencia geográfica es un elemento del pensamiento geográfico, que se activa cuando se interrelaciona con el sentimiento y el conocimiento geográfico (Laurín, 2001), así también, es la capacidad de conocer y juzgar los fenómenos espaciales a través de la reflexión, la toma de decisiones y la actuación (Klein y Laurín, 1999). Del mismo modo, se caracteriza por la responsabilidad de los actores sociales respecto al espacio que habitan (Tutiaux-Guillon, 2003), las posibilidades de actuación- transformación de la experiencia espacial (Garrido, 2005), la movilización para la resolución de problemas que afectan a la sociedad (Araya y Cavalcanti, 2018) y la construcción de discursos geográficos argumentativos (Laurín, 2001) generando alternativas para el cambio (Hicks, 2007; Hicks, 2014).

Estas ideas fueron profundizadas en el análisis de diferentes currículos y en las entrevistas a los y las didactas de diversos países.

Desde el análisis de los currículos (Chile, Australia, Nueva Zelanda, Canadá y España) la conciencia geográfica se encuentra declarada, a excepción de Australia, en las propuestas curriculares, pero su tratamiento y orientaciones son mínimas o se encuentran implícitas (a excepción de Quebec, Canadá). Se evidencian algunas ideas que fortalecen su conceptualización y su posible tratamiento en el aula, como el énfasis en la toma de decisiones, el sentido de responsabilidad, la reflexión permanente, la emisión de juicios y el impacto de la actuación de los actores y actrices en su espacio geográfico.

Desde las entrevistas a los y las didactas de diferentes países (Paloma, Andoni, Fabián, Francisco, Xosé, Viviana, Helena, Emilia, Peter, Nicole, Lana y Catherine) se corrobora que la conciencia geográfica es un concepto poco estudiado a nivel teórico como práctico desde la didáctica, que se explica como el resultado de un pensamiento geográfico altamente desarrollado, que su desarrollo es gradual y que su activación requiere de situaciones de aprendizaje interactivas, que permitan al alumnado situarse como agentes de cambio en los problemas geográficos que viven tanto a nivel local como global.

En el caso del profesorado (cuestionario y entrevistas) sus ideas sobre la conciencia geográfica se basan en sus conocimientos de la geografía, sus experiencias e incluso su intuición, para expresar finalmente que no saben cómo conceptualizarla y explicarla. En el cuestionario asocian las siguientes ideas a la conciencia geográfica: el protagonismo de los actores sociales, el trabajo con problemas geográficos y la valoración del espacio local. También valoran metodologías activas para su activación donde se privilegie el diálogo y la participación. En las entrevistas, se acercan a la comprensión del concepto de conciencia geográfica desde una perspectiva descriptiva (centrada en localización, observación y descripción) y analítica – reflexiva (centrada en la toma de decisiones). Insisten en que la activación de la conciencia geográfica en el aula se enmarca en acciones pedagógicas interactivas, especialmente, aquellas que impliquen una acción, donde el alumnado asuma compromisos y responsabilidades hacia su entorno, pero que actualmente este tipo de actividades no las están fomentando en sus clases.

Toda esta información que emerge tanto de la teoría como de los datos nos permitieron:

- a) Establecer las relaciones entre la enseñanza de la geografía, la formación de un pensamiento y la conciencia geográficos.

El desarrollo de una conciencia geográfica es gradual y progresivo, pero necesita que en el aula se desarrollen previamente los criterios de pensamiento geográfico, para situar al alumnado en una comprensión geográfica de la realidad, para desde allí, llevarles a alcanzar el desarrollo de una conciencia geográfica crítica.

Esto será posible, en la medida, en que el profesorado tenga la posibilidad de repensar la enseñanza de la geografía respecto a sus ideas acerca de la geografía y finalidades, sus prácticas, sus decisiones frente al currículo y reflexione sobre ¿qué enseñar? ¿para qué enseñar? y ¿cómo enseñar? También en las oportunidades de este profesorado para nutrir su formación disciplinar y didáctica en el área.

- b) Elaborar una propuesta de ejes orientadores para abordar la conciencia geográfica en el aula.

La construcción de esta propuesta se aborda en el capítulo 11 de la investigación que surge como una alternativa didáctica para comprender la conciencia geográfica, reconociendo distintos elementos que la constituyen y las posibilidades de desarrollo en los procesos de enseñanza/aprendizaje. Es una propuesta que se enmarca en la inexistencia de investigaciones previas desde la didáctica de las ciencias sociales, lo que fue una de las primeras dificultades enfrentadas en la investigación, pero también una oportunidad para presentar un modelo que nos permitiera entender e interpretar el tratamiento – o no- de la conciencia geográfica en el aula.

Esta propuesta se utilizó en la investigación para interpretar las prácticas docentes, pero también aspira a ser útil como guía en las prácticas de aula, tanto en educación primaria, secundaria como universitaria y en futuras investigaciones que permitan mejorarla y complementarla.

Es una propuesta relevante para la enseñanza de la geografía porque:

- Establece una relación directa entre el pensamiento geográfico y el desarrollo de una conciencia geográfica.
- Se reconocen tres ejes orientadores: el planteamiento de problemas geográficos, unas habilidades de razonamiento geográfico y unos elementos claves (multiescalaridad, temporalidad y protagonistas), que, según las decisiones pedagógicas del profesorado para su progresión, llevarán a alcanzar diferentes niveles de conciencia geográfica.
- Invita al profesorado a valorar enfoques de enseñanza de la geografía centrados en problemas geográficos, ambientales y sociales relevantes, y desde una perspectiva geohistórica, especialmente en el caso chileno, donde la geografía es parte de la asignatura de historia y ciencias sociales. Así, el saber disciplinar actúa como un medio para la comprensión de la realidad.
- Permite repensar la enseñanza de la geografía y la transformación de la cultura docente tradicional orientada al positivismo.

En el capítulo 12 se evidencian los resultados del análisis de las prácticas docentes a partir de esta propuesta. Entre ellos, podemos destacar que:

- Es una propuesta que permite analizar el tratamiento de la conciencia geográfica en las clases de secundaria, situándoles en un determinado nivel de progresión. Esto

facilita que el profesorado pueda repensar sus acciones pedagógicas y avanzar hasta alcanzar el desarrollo de una conciencia geográfica crítica.

- La necesidad de un cambio en el enfoque de la enseñanza de la geografía, porque actualmente el profesorado se centra en el contenido (establecido en el currículo) que hace que, muchas veces, el conocimiento que se trata sea fragmentado y descontextualizado temporal y espacialmente. Para ello, es fundamental que el profesorado asuma su papel como agente de cambio y tome decisiones pedagógicas que permitan a sus estudiantes situarse en los problemas del mundo actual, reflexionar sobre ellos, proponer alternativas y actuar.
- Dar mayor énfasis a los protagonistas (actores sociales, ciudadanos y ciudadanas que viven, interactúan y actúan en el espacio geográfico) tanto visibles como invisibles. Se trata de reconocer en el aula a hombres y mujeres reales y su actuación en el territorio donde el alumnado pueda reconocerse.

Como hemos visto anteriormente, se han logrado cumplir los tres objetivos declarados en la tabla 44, ya que hemos construido una base teórica inicial sobre la conciencia geográfica y se ha realizado una transposición didáctica, que permita comprenderla y desarrollarla de manera práctica en el aula. También la comparación de diferentes currículos ha aportado a la comprensión teórica de la conciencia geográfica y a las posibilidades que ofrecen – o no – diferentes miradas curriculares (sobre contenidos, conceptos claves y competencias), para el desarrollo del pensamiento geográfico y, por ende, de la conciencia geográfica.

Respecto al objetivo 5 (sugerir alternativas didácticas para la formación de una conciencia geográfica en la enseñanza secundaria) se ve reflejado en dos situaciones:

- Las ideas de los y las docentes (expuestas en el capítulo 9.4.), para desarrollar la conciencia geográfica en el aula, se centran en acciones pedagógicas interactivas como el trabajo de campo, los proyectos, la participación en reuniones comunitarias, donde el alumnado tenga la posibilidad de estar en contacto con su entorno y con la comunidad. También explicitan que una secuencia didáctica orientada al desarrollo de la conciencia geográfica debe contemplar lo conceptual (conocimiento geográfico), lo práctico (habilidades) y lo real (acciones concretas, compromisos y responsabilidades asumidas por el alumnado).
- El levantamiento de una propuesta de ejes orientadores para abordar la conciencia geográfica a partir de la cual se pueden construir secuencias didácticas que se orienten a alcanzar, progresivamente, un nivel de conciencia geográfica crítica con los estudiantes.

15.1.2. Acerca de las relaciones entre discursos y prácticas del profesorado sobre la enseñanza de la geografía y la formación de la conciencia geográfica en el aula

Las preguntas 2 y 3, los supuestos 2 y 3 y el objetivo 3 (tabla 45) fueron abordados a través de los resultados obtenidos en las entrevistas y observaciones de aula, a 5 docentes de historia y ciencias sociales de la región de la Araucanía, Chile y en los grupos focales realizados con sus estudiantes. En la triangulación (14.2) se revisaron los contrastes entre lo que piensa, dice y hace el profesorado sobre la enseñanza de la geografía y la formación de la conciencia geográfica. Por tanto, en este apartado profundizaremos en aquellas ideas que no fueron presentadas en el capítulo anterior.

Tabla 45

Preguntas 2 y 3, supuestos 2 y 3 y objetivo de investigación 3

Preguntas 2 y 3	Supuestos 2 y 3	Objetivo 3
¿Cuál es la relación entre el discurso y la práctica de aula del profesorado para el desarrollo de una conciencia geográfica?	Los y las docentes en ejercicio asumen discursos geográficos principalmente sociocríticos donde exponen un pensamiento, razonamiento y conciencia geográfica acorde a las necesidades de los problemas que deben resolver los estudiantes en su cotidianidad. Pero, en su práctica de aula, no se evidencia este discurso, porque se presume que mantienen prácticas de enseñanza de la geografía tradicional y concéntrica, donde no se observa la formación de un pensamiento, razonamiento y conciencia geográfica que permita a los estudiantes tomar decisiones y actuar frente a los problemas de su realidad.	Conocer, analizar y valorar las concepciones y las prácticas de los y las docentes sobre la enseñanza de la geografía y la formación de la conciencia geográfica en el aula.
¿Por qué los docentes siguen enseñando una geografía escolar memorística, mecánica y repetitiva centrada en meras localizaciones y descripciones y no en abordar una enseñanza geográfica que desarrolle una conciencia geográfica sustentada en la explicación, la argumentación y la reflexión de los fenómenos geográficos?	Los y las docentes en ejercicio tienen trayectorias formativas (primaria y secundaria) fundamentadas en la enseñanza de una geografía memorística y fragmentada, que posteriormente se ven reflejadas en su práctica de aula. En su enseñanza universitaria estuvieron en contacto con las diferentes escuelas de pensamiento geográfico, pero este contacto al parecer no fue suficiente para provocar una ruptura en las formas de abordar el conocimiento geográfico, dado que la presencia de la didáctica de la geografía es más bien escasa en las universidades chilenas.	

Respecto a las relaciones entre el discurso y la práctica de los y las docentes participantes, el supuesto de investigación se cumple parcialmente porque las relaciones que se evidencian sobre la enseñanza de la geografía se presentan con diferentes matices:

- En el caso de Marta y Montserrat reconocen desde el cuestionario que se centran en una mirada curricularista y orientada hacia la historia en sus clases, donde la geografía se encuentra ausente o se utiliza como recurso para la localización. Discursos que después se evidencian en las prácticas de aula, donde Marta se sitúa en una tradición positivista y Montserrat se mueve la mayoría de las veces en una orientación positivista, pero con matices humanistas porque difieren en el tipo de actividades que proponen a sus estudiantes.
- En el caso de Nuria, se mueve en diferentes contradicciones, por un lado, expresa que se focaliza en la historia, pero también manifiesta una mirada analítica de la perspectiva geográfica orientada a los problemas geográficos, aunque en sus prácticas se evidencia que la perspectiva geográfica es tratada para la localización mientras desarrolla temas históricos, a partir de estrategias metodológicas dirigidas a la transmisión de información (tradición positivista).
- Por su parte, Pablo tiende a tener una mirada más clásica de la geografía en su discurso, a reconocer sus carencias como las dificultades para vincular la historia y la geografía. Sin embargo, en sus prácticas de aula presenta una mirada más social de la geografía, conecta con la realidad del alumnado y le es fácil moverse en diferentes escalas temporales y espaciales, a través del diálogo que va estableciendo con sus estudiantes donde priman las preguntas y los ejemplos de su realidad, acercándose a una tradición humanista con pequeños matices a lo crítico.
- Finalmente, Marco tiene un discurso más sociocrítico, reconoce la relevancia del conocimiento geográfico para el desarrollo del pensamiento crítico, pero en sus prácticas de aula se centra en una mirada geo-política, utiliza el mapa como recurso principal (localizar) y le es difícil gestionar las preguntas de la clase y las cuestiones sobre habilidades de pensamiento crítico que sus estudiantes le plantean en los talleres. Sin embargo, en sus acciones pedagógicas y en el relato docente incentiva a los estudiantes a explicar, cuestionar más que a memorizar, lo que le sitúa en una tradición humanista con leves matices hacia lo crítico.

Del mismo modo, sus discursos y prácticas sobre la conciencia geográfica se relacionan con la enseñanza de la geografía porque, en el caso de Marta, Nuria y Montserrat, asumen que desconocen el significado de la conciencia geográfica. Por su parte, Pablo y Marco pueden

realizar algunas descripciones basadas en su intuición y experiencias, pero ninguno de estos y estas docentes es consciente si la desarrolla en el aula. Sus prácticas dan cuenta que existe una relación directa entre su concepción de la geografía y del saber pedagógico (positivista, humanista o crítico), en la que sitúan y el grado de conciencia geográfica que están desarrollando en las aulas.

Respecto a la pregunta ¿Por qué los docentes siguen enseñando una geografía escolar memorística, mecánica y repetitiva?, es posible argumentar que el profesorado se mueve en diferentes modelos de enseñanza de la geografía, aunque mantiene aún un fuerte arraigo con la tradición positivista. En este sentido, es posible corroborar el supuesto, porque a los y las docentes les es difícil romper del todo con la tradición positivista porque:

- Marta, Nuria, Montserrat y Pablo explican no haber tenido clases de didáctica de la geografía en su formación académica, e incluso las asignaturas de geografía (física, humana, cultural, etc.) eran mucho menos consideradas que las de historia.
- Sus trayectorias escolares (recuerdos del profesorado de sus clases de geografía en educación primaria y secundaria, revisados en el capítulo 9.1.), están marcadas por experiencias donde se asociaba a la geografía a pintar mapas, guías con información, centradas en la exposición del docente y el dictado, a excepción de Marco que manifiesta haber tenido experiencias enriquecedoras como salidas a terreno o proyectos.
- En el caso de Marta, Nuria y Montserrat estas trayectorias se reflejan en sus prácticas y en algunas de las actividades que proponen a sus estudiantes, como pintar mapas o entregar guías cargadas de información. Estos casos coinciden con los resultados de algunas investigaciones, que expresan que los recuerdos de las clases recibidas actúan como guion en las pautas de comportamiento docente (Pagès, 1997, 2019a; Alexandre, 2009 y Souto y García, 2019).
- En el caso de Marco, también se cumple el supuesto, pero es más difícil de evidenciar porque los recuerdos y experiencias recibidas en su formación primaria y secundaria, como centrarse en estrategias metodológicas interactivas las pone en práctica, pero en actividades puntuales que realiza y no directamente en la asignatura de historia y ciencias sociales que fue donde se realizaron las observaciones.
- Las experiencias de Pablo (orientación positivista) se transforman y se diferencian en sus prácticas de aula actuales, porque es un docente que, aunque se sitúa en una clase expositiva, va generando diálogo con sus estudiantes a través de preguntas y ejemplos

que conecta con su realidad, les invita a razonar, a plantear dudas y realiza gráficos y esquemas con el fin de enriquecer sus explicaciones.

- Es un profesorado que mayoritariamente le cuesta tomar decisiones pedagógicas y didácticas, se apegan a lo establecido en el currículo y a las disposiciones de sus centros educativos, se sienten muy presionados por la falta de tiempo para abordar una gran cantidad de contenidos durante el año escolar, por la preparación de pruebas estandarizadas y la cantidad de estudiantes por curso. También expresan falta de tiempo y espacios de reflexión, para preparar secuencias didácticas acordes a una enseñanza de la geografía que se enfoque en razonar sobre el mundo, actuar y transformarlo.

Finalmente, en esta investigación no fue posible comprobar la presencia y el peso que tiene la didáctica de la geografía y la disciplina geográfica en las universidades y en la formación de los futuros docentes, porque no era el objeto principal de la investigación, aunque las investigaciones realizadas por Chávez y Pagès (2017) y Chávez (2020) evidencian que en las universidades chilenas, la historia tiene un mayor peso en las mallas curriculares frente a la didáctica y a la geografía, cuya presencia es notablemente inferior.

Se ha dado cumplimiento al objetivo propuesto, especialmente en aquellos casos que se revisaron en profundidad, donde fue posible contrastar las concepciones, ideas y discursos frente a sus prácticas de aula, tanto de la enseñanza de la geografía como de la conciencia geográfica.

15.1.3. Acerca de las potencialidades y limitaciones para la formación de la conciencia geográfica en el aula

La pregunta 4, el supuesto 4 y el objetivo 4 (tabla 46) fueron abordados en las entrevistas semiestructuradas realizadas antes y después de las observaciones de aula a los 5 docentes seleccionados como casos de estudio en la investigación (Marta, Pablo, Marco, Nuria y Montserrat).

Tabla 46

Pregunta 4, supuesto 4 y objetivo de investigación 4

Pregunta 4	Supuesto 4	Objetivo 4
<p>¿Qué potencialidades y limitaciones reconocen los y las docentes en ejercicio en la formación de una conciencia geográfica que entregue herramientas a los y las jóvenes para su actuar como ciudadanos en el mundo actual?;</p>	<p>Los y las docentes reconocen principalmente potencialidades al valorar la formación de una conciencia geográfica, porque permitiría a los estudiantes tener un razonamiento reflexivo y crítico; situarse espacialmente y transitar en diferentes escalas, reconocerse como actores que toman decisiones y resuelven problemas geográficos, problematizar, reflexionar y construir discursos geográficos que proponen mundos diferentes, desarrollar la capacidad de diferenciar situaciones socio-espaciales en otro lugar o tiempo. Así, el desarrollo de una conciencia geográfica favorece la formación de ciudadanos que el mundo actual requiere para convivir.</p> <p>Entre las limitaciones, presumimos que se encontrarán elementos administrativos en su actuar pedagógico como: un currículo extenso y poco claro en sus objetivos y contenidos respecto al pensamiento geográfico; las horas de clases para abarcar el currículo de historia y ciencias sociales, la cantidad de alumnos en sala, y la escasa formación didáctica que les precede como docentes del área. Estos elementos llevan a que la mayoría de docentes reproduzca en sus prácticas una enseñanza geográfica tradicional.</p>	<p>Reconocer y analizar las potencialidades y limitaciones de los docentes para el desarrollo de una conciencia geográfica en sus prácticas de aula</p>

La pregunta 4 planteada en esta investigación buscaba indagar en las potencialidades y limitaciones que reconoce el profesorado para la formación de la conciencia geográfica en el aula. Respecto a las potencialidades, en ambas entrevistas (pre- post observaciones de aula) el profesorado se centró en general en los desafíos que le suponen la mejora de sus prácticas (a nivel reflexivo y práctico), para ayudar a sus estudiantes a situarse en una enseñanza/aprendizaje de la geografía que les permita desarrollar habilidades de pensamiento geográfico y, de este modo, les lleven al desarrollo de una conciencia geográfica crítica.

Por tanto, el supuesto se cumple parcialmente, ya que es un profesorado que en su mayoría no maneja el concepto (a nivel teórico ni práctico) y le es difícil reconocer las potencialidades del desarrollo de la conciencia geográfica, aunque en las entrevistas post- observaciones de aula se rescatan las siguientes ideas: valoran el desarrollo de las relaciones tiempo-espacio y la conexión de los contenidos con la realidad del alumnado, que permitiría la formación de ciudadanos y ciudadanas más comprometidas con la realidad en que viven e interactúan.

Entre los desafíos que se plantea este profesorado en la entrevista inicial se encuentran:

- Instalar ciertas prácticas de enseñanza/aprendizaje (hábitos) en sus clases como el trabajo con mapas, con fuentes.

- Generar una mayor conexión entre lo histórico, lo espacial y lo social.
- Perfeccionamiento en el área (disciplinar y didáctica) que les ayude a sentirse más preparados para tomar decisiones pedagógicas y didácticas en el aula, acordes a una enseñanza de la geografía más crítica.

Tras la entrevista post- observaciones de aula y de las reflexiones generadas sobre sus prácticas, los desafíos se centran en cambiar las estrategias metodológicas que utilizan actualmente en el aula:

- Incorporar estrategias metodológicas más activas, como las salidas a terreno.
- Incentivar la participación y el diálogo de sus estudiantes en las clases.

Respecto a las limitaciones, el supuesto se corrobora porque el profesorado se ha centrado principalmente en aquellos aspectos administrativos, aunque en la entrevista post-observaciones de aula también han reflexionado sobre su papel en el aula, sus decisiones y sus carencias para una enseñanza de la geografía que permita desarrollar una conciencia geográfica crítica.

Entre los aspectos administrativos destacan los siguientes (en ambas entrevistas):

- Currículo: escasa presencia de la geografía, excesiva cantidad de contenidos y cambios permanentes a los que se somete el programa.
- Centros educativos: permanente presión por cumplir con todo el programa de estudio durante el año escolar, con la obtención de buenos resultados en las pruebas estandarizadas externas (Simce, PSU) y disposiciones, respecto a las estrategias metodológicas y la evaluación que realizan los colegios. También las escasas posibilidades de desarrollar actividades fuera del aula (costos y tiempos).
- Excesiva carga horaria, cantidad de estudiantes por sala y la falta de tiempo para la preparación de las clases y los materiales.
- Aula en permanente conflicto/ comportamiento y desidia del alumnado.

Entre los aspectos que el profesorado reflexiona sobre su accionar pedagógico se encuentran:

- La falta de tiempo para reflexionar sobre ¿qué enseñar? ¿cómo enseñar?
- Abordan finalidades de una enseñanza de la geografía que se orientan a lo memorístico y utilitarista.
- Les es difícil romper con pautas de enseñanza –aprendizaje arraigadas en la cultura escolar como el dictado, el registro en el cuaderno, la evaluación numérica, etc. Y también modificar algunos valores transmitidos por el centro educativo cuando se

restringe la participación del profesorado y del alumnado, ya que se asienta en un sistema jerárquico y autoritario que, en muchas ocasiones, se traspasa al aula.

- La frustración docente frente al comportamiento y desidia de sus estudiantes.
- La necesidad de una formación continua en el área (disciplinar y didáctica) que les oriente a reorganizar y modificar sus prácticas educativas.

En consecuencia, a lo largo de la investigación hemos podido dar cumplimiento al objetivo 4, porque no sólo el profesorado ha reconocido algunas de las potencialidades y limitaciones de la formación de la conciencia geográfica, sino también los didactas, que en el capítulo 7.1. expresan que la formación de una conciencia geográfica permitirá formar ciudadanos y ciudadanas geográficamente informados, críticos, solidarios, justos, conscientes de la fragilidad del espacio e interesados en conocer, explicar y transformar la realidad en la que viven e interactúan. Y para ello, coinciden con algunos teóricos como Appel (1986), Carr y Kemmis (1988), Giroux (1990), Pagès (1997; 2009a; 2019a) y Benejam (2003) que argumentan que el papel del docente es clave en la mejora de la enseñanza.

15.2. Sobre el diseño metodológico

Al concluir la investigación podemos evaluar positivamente el diseño metodológico implementado, ya que nos ha permitido dar respuesta a las preguntas, supuestos y objetivos planteados.

Nos situamos desde el paradigma crítico con la intención de que las conclusiones y aportes de esta investigación pueden ayudar y orientar el cambio de las prácticas educativas en la enseñanza de la geografía, en diversos contextos (primaria, secundaria y universitaria).

Seguimos una metodología cualitativa que nos ha permitido comprender las ideas de los diferentes participantes (didactas, profesorado y alumnado), aplicando métodos e instrumentos (entrevistas, observaciones de aula, grupos focales), que nos acercaron directamente a la realidad investigada. El enfoque basado en estudio de casos ha sido de gran utilidad para profundizar en las concepciones y prácticas de un grupo de docentes y de su alumnado, ya que nuestra intención era conocer esa realidad, generar procesos de reflexión que pudiesen, en un futuro, incidir en la mejora de sus prácticas educativas. Por tanto, privilegamos la unicidad y complejidad de lo que nos aportan los casos estudiados.

La caracterización de lo que sucede en algunas de las aulas chilenas respecto a la formación de la conciencia geográfica fue construida en las diferentes fases de la investigación: diagnóstica, descriptiva, analítica e interpretativa. Partimos de la construcción de un marco

teórico que nos arrojó la evidencia de una bibliografía escasa desde la didáctica sobre la conciencia geográfica, donde no encontramos investigaciones previas que hayan indagado directamente esta temática. Ante esta primera dificultad, decidimos realizar una encuesta a didactas del área de ciencias sociales de diferentes países y revisar currículos de diversos países, que nos permitieran profundizar en la conceptualización teórica, acercándonos a partir de algunas propuestas de pensamiento geográfico sobre las que encontramos mayor investigación y que nos podían dar orientaciones para comprender el desarrollo de una conciencia geográfica.

Posteriormente, aplicamos un cuestionario a 21 docentes de historia y ciencias sociales que nos acercó a las ideas de los y las docentes sobre el pensamiento y la conciencia geográfica, el currículo y la enseñanza de la geografía (tiempos, contenidos, estrategias metodológicas). En la fase analítica seleccionamos los casos (de acuerdo con la predisposición e interés del profesorado a seguir participando en la investigación), para la realización de las entrevistas y de las observaciones de aula. En esta parte, nos centramos en 5 docentes, a los que acompañamos durante tres meses y nos permitieron observar sus prácticas de aula. En la fase interpretativa realizamos entrevistas post – observaciones de aula, que propiciaron procesos de reflexión conjunta con el profesorado sobre las potencialidades, los desafíos y las limitaciones para el desarrollo de la conciencia geográfica. También se realizaron grupos focales con sus estudiantes para contrastar sus ideas sobre la enseñanza de la geografía (contenidos, finalidades, estrategias), con lo aportado por sus profesores y las observaciones de las prácticas docentes.

Finalmente, analizamos e interpretamos toda la información recabada que nos llevó a sugerir una propuesta de ejes orientadores para abordar la conciencia geográfica en el aula, que esperamos que sea útil tanto a las prácticas docentes como a otras futuras investigaciones.

A continuación, expondremos las fortalezas y debilidades que nos aportó cada uno de los métodos e instrumentos utilizados en la investigación.

Documentos curriculares: ayudaron a profundizar en la teoría sobre el pensamiento y la conciencia geográfica. También fueron un primer acercamiento al tratamiento de estos conceptos y sus orientaciones, para desarrollar la conciencia geográfica en el aula en los diferentes países analizados. Creemos que habría sido interesante incluir currículos de países latinoamericanos (Argentina, Colombia, Perú, Ecuador, México, etc.) para conocer la realidad más próxima a Chile. Sin embargo, la selección realizada (Australia, Nueva Zelanda,

Quebec y Cataluña) aporta una mirada a currículos con diferentes orientaciones metodológicas-prácticas.

El cuestionario: nos permitió realizar un diagnóstico inicial sobre las concepciones del profesorado acerca de la enseñanza de la geografía, del pensamiento geográfico y de la conciencia geográfica. Enviamos 40 cuestionarios (vía online) de los cuales solo recibimos 21 respondidos, probablemente por la distancia y los tiempos empleados en su aplicación. Creemos que una muestra mayor y con más diversidad (considerar profesores de diferentes regiones del país), nos habría aportado un diagnóstico más amplio sobre la temática, aunque no estamos seguros, si los resultados habrían supuesto grandes diferencias, ya que intuimos, a partir de los resultados, que la conciencia geográfica no es un tema que domina el profesorado a nivel teórico ni práctico, y que la enseñanza de la geografía sigue estando situada entre una tradición positivista y humanista, con leves matices hacia lo crítico.

También consideramos que la pregunta 5 del cuestionario (Anexo 4A) no fue bien construida, porque mezcla conceptos que tienen acepciones completamente diferentes, incluso alejadas unas de otras, como pensamiento espacial, conciencia geográfica y conciencia histórica. A pesar de ser una pregunta validada en la prueba de pilotaje por los expertos, es posible que los resultados obtenidos sean cuestionables, aunque también nos ayudó a reconocer si en las concepciones del profesorado había claridad sobre el concepto o se generaban matices hacia el pensamiento espacial, así como si era posible que confundieran la conciencia geográfica con conciencia histórica. Sin embargo, con las referencias teóricas que hemos construido durante la investigación, esta pregunta sería elaborada de otro modo para que aportará más significativamente a la investigación.

La entrevista a los didactas: fue vital para la profundización teórica de la conciencia geográfica. Sin embargo, creemos que podríamos haber ampliado el número de preguntas a temas como el tratamiento del pensamiento y de la conciencia geográfica en sus clases de Didáctica, aunque no era el objeto de esta investigación.

Las entrevistas al profesorado (pre – post observaciones de aula): fue uno de los instrumentos más importantes porque nos permitió acercarnos a la realidad de los docentes, a sus ideas, sus preocupaciones, sus concepciones y sus necesidades. La entrevista inicial nos sirvió para conectar con el profesorado, haciendo que nos abrieran las puertas de sus aulas, aun cuando habían manifestado que trabajaban escasamente la perspectiva geográfica. La entrevista post- observaciones de aula fue fundamental para generar procesos de reflexión conjunta sobre las posibilidades de mejora de sus prácticas. Ambas entrevistas nos

entregaron una rica, variada y heterogénea información. Entre las limitaciones, podemos comentar que, en el caso de Marta, los espacios y tiempos para la realización de la entrevista final no fueron pertinentes, porque había mucho ruido (sala de profesores), constantes interrupciones y una necesidad de acabar pronto por otras actividades programadas.

Las observaciones de aula: enriquecieron los datos obtenidos en las entrevistas con el profesorado, porque se aprecian las prácticas tal y cómo se producen en cuanto a las interacciones, los tiempos, los contenidos, las estrategias metodológicas, las intervenciones del profesorado y de su alumnado, el contexto (organización del aula, clima social, número de estudiantes, etc.), entre otros. De esta manera nos permitieron contrastar los discursos y las prácticas del profesorado, evidenciando las diferencias o similitudes entre lo que piensan, dicen y hacen.

Entre los aspectos que pudieron influir en las observaciones de aula, se encuentran los tiempos disponibles para la observación, ya que se decidieron de acuerdo con la disposición de tiempo de la investigadora para la realización del trabajo de campo (tres meses de permanencia en Chile). Si se hubiese dispuesto de otros tiempos, se podría haber ampliado el número de clases observadas y haber coincidido cuando en la asignatura se hubieran trabajado contenidos expresamente de geografía.

Los grupos focales: aportaron de forma significativa a la investigación porque permitieron contrastar los discursos del profesorado con las palabras de sus estudiantes sobre la enseñanza de la geografía. Nos aportaron valiosa información sobre sus ideas de la geografía, de sus aprendizajes, de su participación, motivación y de sus necesidades educativas en el área. Entre los inconvenientes se rescata la falta de realización del grupo focal con los estudiantes de Marta, por la gestión de los tiempos entre el centro educativo y la investigadora.

Creemos que esta investigación se habría visto enriquecida con la elaboración de una secuencia didáctica orientada a la formación de una conciencia geográfica crítica, que hubiese sido posible aplicar en los diferentes centros educativos y, posteriormente, analizarla junto a los profesores y estudiantes.

Respecto al análisis de los datos consideramos que el proceso inductivo como deductivo nos aportaron datos significativos a la investigación porque en una primera instancia, nos permitieron reconocer categorías preliminares en el marco teórico, a partir de las cuales construimos los instrumentos de investigación y, en una segunda instancia, con los datos recogidos en estos instrumentos pudimos enriquecer y ampliar esas categorías, para la

construcción de una propuesta de ejes orientadores para abordar la conciencia geográfica en el aula. Fue un proceso abierto, flexible y cíclico, ya que utilizamos la propuesta elaborada para la interpretación de las prácticas docentes y de esta manera profundizar en las conclusiones sobre el tratamiento – o no- de la conciencia geográfica en el aula.

La propuesta de Miles y Huberman (1984) fue fundamental para organizar la información, realizar la reducción de los datos (porcentajes, gráficas, tablas) y establecer conclusiones respecto a los datos obtenidos en el cuestionario. En consecuencia, el uso de Excel fue el más adecuado para sistematizar, interpretar y representar gráficamente la información.

Posteriormente, el análisis documental (Bisquerra, 2004; Simons, 2011), el análisis de contenido (Bardin, 2002; Ruiz, 2012) y el análisis categorial (Ruiz, 2002) fueron idóneos para tratar la información obtenida en los documentos curriculares, las entrevistas (didactas - profesorado), las observaciones de aula y los grupos focales. El programa ATLAS.TI fue de gran ayuda para reducir, organizar y vincular los datos obtenidos, aunque solo se establecieron códigos y se visualizaron las relaciones entre esos códigos, creando informes que fueron útiles en el posterior análisis de la información. No se realizó la construcción de redes conceptuales, ya que nuestra investigación no se basa en un diseño de teoría fundamentada, sino en un estudio de casos.

En consecuencia, aunque el análisis de los datos se generó sin mayores contratiempos, consideramos que aplicar los instrumentos en tiempos más distanciados unos de otros (no concentrar la aplicación en un período de tres meses), nos habría ayudado a tener en cuenta los resultados obtenidos, por ejemplo, en las entrevistas antes de preparar las observaciones de aula y del mismo modo, con los otros instrumentos. Esto seguramente, habría enriquecido la investigación, porque cuando realizamos todo el análisis de los datos recogidos, nos surgieron muchas dudas que no pudieron ser resueltas porque ya no teníamos acceso a los y las participantes y al campo de estudio.

CAPÍTULO 16. Aportes, limitaciones y proyecciones de la investigación

Una vez concluida la investigación y teniendo en cuenta los resultados y las conclusiones que hemos obtenido, valoramos sus aportes, sus limitaciones y sus proyecciones. La reflexión se centra en la propuesta para abordar la conciencia geográfica en el aula, en las limitaciones de tiempos, distancias y vicisitudes ocurridas en el transcurso de la investigación y, finalmente, en las sugerencias para la mejora de las prácticas docentes y para futuras investigaciones en el área.

El capítulo se organiza en los siguientes apartados:

1. Sobre los aportes de la investigación
2. Sobre las limitaciones de la investigación
3. Sobre las proyecciones de la investigación

16.1. Sobre los aportes de la investigación

Es una investigación que puede ser relevante para el campo de la didáctica de las ciencias sociales, ya que es una de las primeras que se centra en revisar conceptualmente la conciencia geográfica y comprender su tratamiento en el aula, considerando las concepciones y las prácticas del profesorado. Al mismo tiempo, recoge las concepciones del profesorado y de sus estudiantes acerca de la enseñanza de la geografía, y el potencial que podría aportar el desarrollo de un pensamiento y una conciencia geográfica crítica, con el fin de transformar la enseñanza de la geografía en el aula.

Esta investigación no ofrece resultados generalizables al profesorado de secundaria, pero sí ofrece una realidad significativa que puede servir de espejo para mirar otras realidades. Propone un punto de partida para repensar la formación inicial y continua del profesorado, el cambio de las prácticas docentes (primaria y secundaria) y para futuras investigaciones en el área.

Es una investigación que intenta aportar a la innovación, recogiendo las ideas de diferentes participantes del ámbito educativo relacionados con el área de la enseñanza de la geografía (didactas – currículo – profesorado - alumnado), para profundizar en la conceptualización de la conciencia geográfica y su desarrollo en el aula, y construir una propuesta con orientaciones para abordarla en el aula.

Esta propuesta aporta una nueva perspectiva de acción que es posible aplicar tanto de manera teórica como práctica, en diferentes contextos educativos (universitaria, secundaria y primaria). También invita al profesorado a posicionarse desde enfoques más interdisciplinarios, como aquellos centrados en problemas sociales relevantes o cuestiones socialmente vivas, y desde una perspectiva geohistórica, que se aleja de las disputas disciplinares y permite al alumnado utilizar los conocimientos históricos, geográficos y sociales para participar en el mundo como ciudadanas y ciudadanos críticos.

Es una investigación que revela la necesidad de generar mayor investigación sobre el pensamiento geográfico y la conciencia geográfica en la FID (formación inicial docente), en la formación continua y en la práctica de aula.

Finalmente, este trabajo evidencia también la urgente necesidad de una formación permanente en el área de didáctica de la geografía, que entregue al profesorado las herramientas necesarias para que incentiven la mejora de sus prácticas, que internalicen nuevas perspectivas de enseñanza orientadas a lo socio-crítico, que favorezcan el desarrollo de un pensamiento y una conciencia geográfica crítica en sus estudiantes.

16.2. Sobre las limitaciones de la investigación

Las limitaciones que hemos enfrentado a lo largo de la investigación se desglosan a continuación:

1. Escasa bibliografía sobre la conciencia geográfica desde la didáctica de las ciencias sociales e incluso desde otras disciplinas como la geografía, lo que dificultó la construcción del marco teórico.
2. Carencia de investigaciones previas sobre la conciencia geográfica y su tratamiento en el aula que nos permitieran tener una mirada de referencia. Habría sido interesante contrastar los resultados de nuestra investigación con otras investigaciones similares.
3. La extensión del período de investigación previsto debido a diversas situaciones que han incidido en el retraso de la tesis doctoral, especialmente durante el último año. Entre ellos, la situación de la pandemia que limitó el acceso a la universidad y a la biblioteca, el fallecimiento del director de esta investigación, el Dr. Joan Pagès y situaciones personales (embarazo). Finalmente, la investigación se ha realizado en un período de casi 5 años.
4. A nivel metodológico, se presentaron dificultades de tiempo, distancia y acceso a la muestra porque la investigación se desarrolló en Barcelona y el campo en que se investigó fueron centros educativos de Chile. Esta situación restringió y concentró el trabajo de campo en un período de tres meses durante el año 2018.
5. La validación de la propuesta de ejes orientadores de la conciencia geográfica. Si bien la propuesta fue construida a partir de un sustento teórico y de los datos que emanaron de la investigación y que ayudaron a complementarla, habría sido interesante someterla a juicio de expertos. Para ello, contar con la participación de didactas del área de ciencias sociales de diversos países que hubiesen realizado su valoración.

16.3. Sobre las proyecciones de la investigación

Las conclusiones que se han obtenido en esta investigación nos ofrecen la posibilidad de realizar múltiples proyecciones. Entre ellas:

1. En el ámbito de la investigación:

- Indagar qué sucede en las clases de didáctica de la geografía en las universidades chilenas sobre la formación del pensamiento y la conciencia geográfica.
- Averiguar sobre programas de formación continua a los que tiene acceso el profesorado, sus mallas curriculares y la presencia y el tratamiento que se le da al pensamiento geográfico y a la conciencia geográfica.
- Profundizar en las concepciones y prácticas docentes sobre la enseñanza de la geografía en una muestra más amplia, que permita contrastar los resultados de esta investigación acerca del modelo pedagógico en que se mueve el profesorado (positivista, humanista o crítico), las finalidades de la enseñanza de la geografía en el aula, su relación con el currículo, sus ideas sobre el pensamiento y la conciencia geográfica, etc.
- Validar la propuesta de ejes orientadores para abordar la conciencia geográfica en el aula a partir de la valoración de expertos en didáctica y en geografía, para mejorar y seguir desarrollando las ideas propuestas en esta investigación.

2. En el ámbito de la práctica docente:

- Generar secuencias didácticas a partir de la propuesta presentada en esta investigación para abordar la conciencia geográfica y aplicarlas en diversos contextos educativos, lo que permitiría el establecimiento de vínculos entre la investigación y la práctica, donde tanto docentes como investigadores valoren los aprendizajes de los y las estudiantes a partir de los resultados obtenidos en estas secuencias.
- Difundir y llevar a la práctica de aula las propuestas de unidades didácticas presentadas en el marco teórico de nuestra investigación (capítulo 2.3.1), basadas en problemas sociales relevantes (PSR) desde una perspectiva geográfica o geohistórica, que resultan una alternativa sustantiva para la enseñanza de la geografía y el desarrollo de una conciencia geográfica. Entre ellas, las unidades didácticas desarrolladas en el Proyecto GEA-CLÍO (Pérez

et al., 1998; Souto y Valero, 1993; Souto y Ramírez, 1994; Souto, 1998; entre otros), los materiales desarrollados en el grupo GREDICS para la participación en audiencias públicas (Pagès 2004; Pagès y Santisteban, 2010), la secuencia didáctica “Límites, Fronteras y Muros” (Santisteban, 2012), el proyecto educativo “¡Nosotros proponemos! sobre ciudadanía, sostenibilidad e innovación en la educación (Rodríguez y Campo, 2018), los trabajos sobre pobreza urbana (Rodríguez et al., 2018), el desigual acceso al agua (López y García; 2017), el abordaje de problemáticas ambientales (Zenobi, 2014), entre otros.

- Gestionar espacios permanentes de reflexión con el profesorado en formación y en ejercicio, ya que en el desarrollo de esta investigación hemos percibido que los y las docentes están abiertos a repensar la enseñanza de la geografía, así como a introducir cambios que puedan mejorar sus prácticas, pero pocas veces tienen los tiempos, los espacios y el acceso a una formación didáctica que les invite a pensar que es posible otra enseñanza. Cuando se desarrolla el proceso de investigación y se les invita a reflexionar, el profesorado se da cuenta de sus carencias y de la importancia del desarrollo del pensamiento y la conciencia geográfica. Sin embargo, cuando acaba el contacto con la investigadora, el profesorado retoma su rutina y muchos de los cambios que imaginaron se quedan en un punto muerto.
- Potenciar el trabajo en el aula desde enfoques más interdisciplinarios como la perspectiva geohistórica, considerando que, en Chile, la geografía es una de las disciplinas que se aborda en la asignatura de historia y ciencias sociales, y que el profesorado manifestó permanentemente que seguían una línea disciplinar con tendencia a la historia, evidenciando su dificultad para establecer vínculos entre el tiempo y el espacio al momento de desarrollar los contenidos. Esto no solo ayudaría a comprender la enseñanza de las ciencias sociales desde una mirada dialéctica y complementaria, sino también permitiría a sus estudiantes situarse y comprenderse como ciudadanos y ciudadanas que viven e interactúan en un tiempo y en un espacio.
- Fomentar procesos de formación docente (inicial y continua) desde las universidades, centrados en una enseñanza de la geografía que potencie el desarrollo del pensamiento y la conciencia geográfica, que entregue herramientas para repensar los procesos educativos a nivel epistemológico,

curricular, metodológico y práctico. Que favorezca la formación de un profesorado que reflexione y que tome decisiones sobre ¿qué enseñar? ¿para qué enseñar? y ¿cómo enseñar? Y que acerque la investigación a la práctica de aula, porque consideramos que sigue existiendo una gran brecha entre lo que se investiga y el conocimiento de la investigación por parte del profesorado. Hoy día, el problema sigue siendo que la investigación y la práctica de aula no se encuentran, lo que incide, de un modo u otro, en los cambios que puedan generarse en la enseñanza de las ciencias sociales.

Para finalizar, me gustaría rescatar las palabras del profesor Joan Pagès, durante la clase magistral que dictó en el marco de las XV Jornadas Internacionales de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales del año 2018, que reflejan el espíritu de nuestra investigación:

“Existen, desde hace ya algunos años, bastantes evidencias de que los saberes sociales, geográficos e históricos tienen poco impacto en la comprensión y en la orientación de la vida cotidiana de nuestro alumnado. Sabemos, por las investigaciones, que las prácticas son heterogéneas y complejas, que los currículos contienen demasiados contenidos y que, a menudo, son contenidos obsoletos. También sabemos que la formación del profesorado no acaba de gustar a casi nadie.

(...) Entonces, ¿cuáles son los retos a los que deberíamos dar respuesta a través de la enseñanza de las ciencias sociales, de la geografía y de la historia y la formación del profesorado?

(...) Para aprender sobre cómo nos hemos construido, cuál ha sido la larga lucha que ha conducido a la humanidad a estar donde estamos, es necesario el desarrollo de un pensamiento social, geográfico e histórico crítico y creativo, de una conciencia ciudadana, geográfica e histórica, que permita a los niños y a las niñas, a la juventud, crecer plenamente como personas y ser responsables de su pensamiento y de sus acciones y buscar la coherencia entre ambos.

Y agrega:

(...) La enseñanza de las ciencias sociales debe desvelar a las jóvenes generaciones que es posible crear otro mundo y que, a pesar de todo lo que sucedió en el pasado siglo xx y de lo que está sucediendo en este, es necesario construir un mundo diferente y mejor basándose en los aspectos positivos que la humanidad nos ha legado”.

[Texto extraído de Pagés (2019a, págs. 12 - 15)].

REFERENCIAS

- Abu-Hamdan, T., y Khader, F. (2014). Social studies teachers' perceptions on teaching contemporary controversial issues. *American International Journal of Contemporary Research*, 4 (10), 70-78.
- Albet, A., y Benejam, P. (2000). *Una geografía humana renovada. Lugares y regiones del mundo global*. Barcelona: Vicens Vives.
- Alexandre, F. (2009). Epistemological awareness and geographical education in Portugal: the practice of newly qualified teachers. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 18 (4), 253-259. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/10382040903251067>
- Álvarez - Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós.
- André, Y. (1998). El mundo y el territorio: la historia y la geografía para aprender a convivir. *Perspectivas*, XXVIII (2), 231-236.
- Appel, M. (1986). *Ideología y currículum*. Madrid: Akal.
- Araya, F. (2010). *Educación geográfica para la sustentabilidad*. La Serena: Universidad de la Serena.
- Araya, F. (2013). *Formación ciudadana desde la educación geográfica*. La Serena: Universidad de la Serena.
- Araya, F. (2015). Programa de educación geográfica de la Universidad de la Serena, Chile: avances de investigación en torno al desarrollo del pensamiento geográfico. *Anekumene* (7), 64-75. doi: <https://doi.org/10.17227/Anekumene.2015.num9.6834>
- Araya, F. (2017). *Desarrollo del pensamiento geográfico*. La Serena: Universidad de la Serena.
- Araya, F., y Cavalcanti, L. (2017). Construcción del pensamiento geográfico en estudiantes de licenciatura en geografía de la Universidad Federal de Goias. *Didáctica Geográfica* (18), 23-37.
- Araya, F., y Cavalcanti, L. (2018). Desarrollo del pensamiento geográfico: un desafío para la formación docente en Geografía. *Revista de Geografía Norte Grande* (70), 51-69. doi: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-34022018000200051>
- Araya, F., y Herrera, Y. (2013). Estrategias docentes para el desarrollo de habilidades de pensamiento espacial en República Dominicana y Chile. *Revista Geográfica de Valparaíso*

(47), 27-41. Recuperado de http://www.pucv.cl/uuaa/site/artic/20180316/asocfile/20180316172559/47_3.pdf

Arenas, A. (2017). Conclusiones relevantes de investigaciones chilenas en educación geográfica. En A. Câmara, E. Sande, y M. Magro (eds.), *Atas do VIII Congresso Ibérico de Didática da Geografia. Educação Geográfica na Modernidade Líquida* (pp. 677-692). Lisboa: Associação de Professores de Geografia.

Arenas, A., y Salinas, V. (2013). Giros en la educación geográfica: renovación de lo geográfico y lo educativo. *Revista de Geografía Norte Grande* (56), 143-162. doi: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-34022013000300008>

Arenas, A., Fernández, H., y Pérez, P. (2016). Una educación geográfica para Chile. Santiago: Sociedad Chilena de Ciencias Geográficas. Recuperado de <http://sociedadchilenadecienciasgeograficas.cl/2014/wp-content/uploads/2016/11/SOCHIGEO-2016-UNA-EDUCACION-GEOGRAFICA-PARA-CHILE.pdf>

Arenas, A., Pérez, P., Salinas, V., y Otero, M. (2017). What type of geography do we teach? from theoretical-conceptual weaknesses to underestimation of spatial experience. Chilean Teachers' views on teaching geography. En C. Brooks, G. Butt, y M. Fargher (eds.), *The power of geographical thinking* (pp. 75-90). doi: <https://dx.doi.org/10.1007/978-3-319-49986-4>

Audigier, F., Fink, N., Freudiger, N., y Haerberli, P. (2011). *L'éducation en vue du développement durable: sciences sociales et élèves en débats*. Cahiers de la Section des Sciences de l'Éducation N° 130. Genève: Université de Genève, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation.

Australian Curriculum. (2016). *Geography. Senior secondary curriculum*. Recuperado de <https://www.australiancurriculum.edu.au/senior-secondary-curriculum/humanities-and-social-sciences/geography/?unit=Unit+1%3A+Natural+and+ecol%E2%80%A6>

Ballbé, M. (2019). *Els i les mestres com a responsables del currículum. El cas del Grup de mestres de ciències socials de segona etapa d'EGB de Rosa Sensat* (tesis doctoral). Recuperado de <http://hdl.handle.net/10803/668329>

Bardin, L. (2002). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal.

- Batllo, R. (2002). La escala de análisis: un tema central en didáctica de la geografía. *Iber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* (32), 6-19.
- Bednarz, R., y Lee, J. (2011). The components of spatial thinking: empirical evidence. *Procedia-Social and Behavioral Sciences* (21), 103-107. doi: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.07.048>
- Bednarz, S. (2000). Geography education research in the journal of geography 1988- 1997. *International Research in Geographical and Environmental Education* (9), 88-97. doi: <https://doi.org/10.1080/10382040008667641>
- Bednarz, S., y Kemp, K. (2011). Understanding and nurturing spatial literacy. *Procedia-Social and Behavioral Sciences* (21), 18-23. doi: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.07.004>
- Beneito, Á., Meseguer, F., y Valero, J. (1999). *Del taller a la fábrica. La industrialización*. 2 ciclo Enseñanza Secundaria Obligatoria. Valencia: NAU llibres.
- Benejam, P. (1992). La didáctica de la geografía desde la perspectiva constructivista. *Documents D'Anàlisi Geogràfica* (21), 35-52.
- Benejam, P. (1997a). Las finalidades de la educación social. En P. Benejam, y J. Pagès (eds.), *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria* (pp. 33-52). Barcelona: Horsori.
- Benejam, P. (1997b). La selección y secuenciación de los contenidos sociales. En P. Benejam, y J. Pagès (eds.), *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria* (pp. 71-96). Barcelona: Horsori.
- Benejam, P. (2002). Didáctica y construcción del conocimiento social en la escuela. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana*, 30 (1), 61-74. Recuperado de <http://www.pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/26257>
- Benejam, P. (2003). La enseñanza de la geografía. Problemas y propuestas en la sociedad actual. En M. Marrón, C. Moraleda, y H. Rodríguez (eds.), *La enseñanza de la Geografía ante las nuevas demandas sociales* (pp. 551-562). Toledo: AGE / Universidad Castilla - La Mancha.
- Benejam, P. (2011a). Conceptes bàsics sobre l'espai en l'ensenyança i aprenentatge de la geografía. *Perspectiva escolar* (358), 2-13.

- Benejam, P. (2011b). ¿Cómo enseñar geografía en educación básica? En L. Rodríguez, y N. García (ed.), *Los retos de la Geografía en Educación Básica* (pp. 53-85). México: Secretaría de Educación Pública.
- Benejam, P. (2014). *¿Qué educación queremos?* Barcelona: Octaedro / Rosa Sensat.
- Bermejo, J. (1991). *Fundamentación lógica de la Historia*. Madrid: AKAL Universitaria.
- Bermejo, J. (2009). *Introducción a la historia teórica*. Madrid: Ediciones AKAL.
- Bianchi, R. (2017). *Un incentivo para el conocimiento geográfico y la resolución de problemas espaciales destinados a profesores de la enseñanza básica/primaria en países latinoamericanos*. Santiago: IPGH.
- Bijsterbosch, E., Van Der Schee, J., Kuiper, W., y Bénéker, T. (2016). Geography teachers' practices regarding summative assessment: a study of pre- vocational education in the Netherlands. *Review of International Geographical Education Online*, 6 (2), 118-134. Recuperado de <http://www.rigeo.org/vol6no2/Number2Summer/RIGEO-V6-N2-1.pdf>
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Bloom, B., Hastings, J., y Madaus, G. (1975). *Evaluación del aprendizaje*. Buenos Aires: Troquel.
- Braudel, F. (2002). *Las ambiciones de la Historia*. Barcelona: Crítica.
- Brooks, C. (2006). Geographical knowledge and teaching geography. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 15 (4), 353-369. doi: <https://doi.org/10.2167/irg200.0>
- Brooks, C. (2010). Why geography teachers' subject expertise matters. *Geography*, 95 (3), 143-148. doi: <https://doi.org/10.1080/00167487.2010.12094297>
- Brooks, C., Butt, G., y Fargher, M. (2017). Introduction: why is it timely to (Re) consider what makes geographical thinking powerful? En C. Brooks, G. Butt, y M. Fargher (eds.), *The power of Geographical Thinking* (pp. 1-12). London: Springer.
- Callai, H. (2012). Educação geográfica: ensinar e aprender geografia. En S. Castellar, y G. Munhoz (ed.), *Conhecimentos escolares e caminhos metodológicos* (pp. 73-88). São Paulo: Xamã.
- Campehouth, Q. (2005). *Manual de investigación en ciencias sociales*. México: Limusa.

- Canals, R., y González, N. (2011). El currículo de conocimiento del medio social y cultural, y la formación de competencias. En A. Santisteban, y J. Pagès (eds.), *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la educación primaria: ciencias sociales para aprender, pensar y actuar*. (pp. 41-62). Barcelona: Síntesis.
- Cardona, M. (2002). *Investigación cualitativa. Introducción a los métodos de investigación educativa*. Madrid: EOS.
- Carey, A. (2003). El efecto del grupo en los grupos focales: planear, ejecutar e interpretar la investigación con grupos focales. En J. Morse (eds.), *Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa* (pp. 262-280). Colombia: Universidad de Antioquia.
- Carr, D. (2017). *Experiencia e historia*. Buenos Aires: Prometeo.
- Carr, W., y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Castells, M. (1997). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. Volumen 1. La sociedad red. Madrid: Alianza.
- Catling, S. (2004). An understanding of geography: The perspectives of English primary trainee teachers. *GeoJournal* (60), 149-158. doi: <https://doi.org/10.1023/B:GEJO.0000033575.54510.c6>
- Catling, S. (2014). Pre-service primary teachers' knowledge and understanding of geography and its teaching: a review. *International Geographical Education*, 4 (3), 235-260. Recuperado de <http://www.rigeo.org>
- Cavalcanti, L. (2002). Geografia e Educação no cenário do pensamento complexo e interdisciplinar. *Boletim Goiano de Geografia*, 22 (2), 123-136.
- Cavalcanti, L. (2008). *A geografia escolar e a cidade: ensaios sobre o ensino de Geografia para a vida urbana cotidiana*. Campinas: Papirus.
- Cavalcanti, L. (2017). El análisis de la espacialidad y la comprensión del mundo: llave para la relevancia de la Geografía escolar. En R. Sebastià, y E. Tonda (eds.), *Enseñanza y aprendizaje de la Geografía para el Siglo XXI* (pp. 97- 116). doi: <http://dx.doi.org/10.19137/huellas-2018-2217>
- Cavalcanti, L., y De Souza, V. (2015). Experiencias escolares de enseñanza de la Geografía: estrategias para hacer visible al joven ciudadano. En A. Hernández, C. García, y J. De la Montaña (eds.), *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: recursos para trabajar*

la invisibilidad de personas, lugares y temáticas (pp. 987-993). Cáceres: Asociación Universitaria del Profesorado en Didáctica de las Ciencias Sociales.

Chávez, C. (2020). *Formación del pensamiento histórico en estudiantes de formación inicial docente. Un estudio de casos en universidades chilenas* (tesis doctoral). Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.

Chávez, C., y Pagès, J. (2017). Didáctica de la Historia y la enseñanza del pensamiento histórico en formación inicial en docentes de secundaria en Chile. En R. Martínez, R. García-Moris, y C. García (eds.), *Investigación en Didáctica de las ciencias sociales. Retos, preguntas y líneas de investigación* (pp. 73-82). Córdoba: Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.

Claudino, S., Souto, X., y Araya, F. (2018). Los problemas socio-ambientales en geografía: una lectura Iberoamericana. *Revista Lusófona de Educação* (39), 55-73. doi:10.24140/issn.1645-7250.rle39.04

Cohen, L., Manion, L., y Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. London: Routledge.

Comes, P. (1997). La enseñanza de la geografía y la construcción del concepto de espacio. En P. Benejam, y J. Pagès (eds.), *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria* (pp. 169-187). Barcelona: ICE Horsori.

Comes, P. (1998). El espacio en la didáctica de las ciencias sociales. En C. Trepas, y P. Comes, *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales* (pp. 123-190). Barcelona: Graó.

Contreras, N. (2015). Entrevista a Joan Pagès Blanch. *Revista de Historia y Geografía* (33), 189-198.

Cornett, J. (1990). Teacher thinking about curriculum and instruction: A case study of a secondary social studies teacher. *Theory and Research in Social Education*, 18 (3), 248-273. doi: <https://doi.org/10.1080/00933104.1990.10505617>

Cornett, J., Yeotis, C., y Terwilliger, L. (1990). Teacher personal practical theories and their influence upon teacher curricular and instructional actions: a case study of a secondary science teacher. *Science Education*, 74 (5), 517-529.

Couto, M. (2012). As formas-conteúdo do ensinar e do aprender em geografia. En S. Castellar, y G. Munhoz (ed.), *Conhecimentos escolares e caminhos metodológicos* (pp. 45-56). Sao Paulo: Xama.

- Creswell, J. (2014). *Research design. Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. California: Sage.
- Departament d'Ensenyament. (2015a). *Curriculum educació secundària obligatòria Àmbit social* (Decret 187/2015). Generalitat de Catalunya. Recuperado de <http://xtec.gencat.cat/web/.content/curriculum/eso/curriculum2015/documents/ANNEX-6-Ambit-social.pdf>
- Departament d'Ensenyament. (2015b). *Competències bàsiques de l'àmbit social Identificació i desplegament a l'educació secundària obligatòria*. Generalitat de Catalunya. Recuperado de <http://ensenyament.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/colleccions/competencies-basiques/eso/ambit-social.pdf>
- De Alba, N., y Navarro, E. (2018). Concepciones de ciudadanía y educación para la ciudadanía en el profesorado de educación infantil y primaria. En E. López, C. García y M. Sánchez (eds.), *Buscando formas de enseñar: Investigar para innovar en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 491-501). Valladolid: Asociación Universitaria del Profesorado en Didáctica de las Ciencias Sociales.
- De Certeau, M. (2006). *La escritura de la historia*. México: Universidad Iberoamericana.
- De la Calle, M. (2013). La enseñanza de la Geografía ante los nuevos desafíos medioambientales, sociales y territoriales. En R. De Miguel, M. De Lázaro, y M. Marrón (eds.), *Innovación en la enseñanza de la geografía ante los desafíos sociales y territoriales* (pp. 33-52). Zaragoza: IFC.
- De Miguel, R. (2016). Pensamiento espacial y conocimiento geográfico en los nuevos estilos de aprendizaje. En L. Alanís, J. Almuedo, G. De Oliveira, R. Iglesias, y B. Pedregal (eds.), *Nativos digitales y Geografía en el siglo XXI: Educación Geográfica y Sistemas de Aprendizaje*. (pp. 11-39). Madrid / Sevilla: Grupo de Didáctica de la Geografía de la Asociación de Geógrafos Españoles.
- De Vecchis, G., y Staluppi, G. (2004). *Didattica della geografia*. Idee e programmi. Torino: UTET.
- Del Rincón, D., Arnal, J., Latorre, A., y Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Dykinson.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana / UNESCO.

- Demattè, F., Lotti, P., Perillo, E., y Rabuiti, S. (2012). La Geohistoria alla prova dei manuali. *II Bollettino di Clio*, 15-24. Recuperado de https://issuu.com/cli092/docs/bollettinons0_maggio2012
- Díaz, N., y Felices, M. (2017). Problemas sociales relevantes en el aula de primaria: la cartografía de la controversia como método. *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (1), 24-38. doi: <https://doi.org/10.17398/2531-0968.01.24>
- Duquette, C., Sharpe, B., Bahbahani, K., y Tu Huynh, N. (2016). *Enseigner la pensée géographique*. Vancouver: The Critical Thinking Consortium.
- Ministry of Education. (2013). *New Zealand Curriculum Guides. Senior Secondary*. Recuperado de <https://seniorsecondary.tki.org.nz/Social-sciences/Geography#wrapper>
- Estepa, J. (2009). Aportaciones y retos de la investigación en la didáctica de las Ciencias Sociales. *Investigación en la escuela* (69), 19-30. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10272/10387>
- Evans, R. (1989). Teacher conceptions of history. *Theory and research in social education*, XVII (3), 210-240.
- Evans, R. (1988). Lessons from history. teacher and student conceptions of the meaning of history. *Theory and research in social education*, 16 (3), 203-225. doi: <https://doi.org/10.1080/00933104.1988.10505565>
- Evans, R., Newmann, F., y Saxe, D. (1996). Defining issues-centered education. En R. Evans, y D. Saxe (eds.), *Handbook on teaching social issues* (pp. 2-5). Washington: National Council for the Social Studies.
- Falaize, B. (2010). El método para el análisis de los temas sensibles de la historia. En R. Ávila, M. Rivero, y P. Domínguez (eds.), *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 187-205). Zaragoza: Institución Fernando El Católico.
- Fernández, M. (2008). Geografía y Formación Ciudadana en el nuevo milenio: elementos para una transmisión significativa de contenidos escolares. Diez años de cambios en el mundo, en la Geografía y en las Ciencias Sociales, 1999-2008. X *Coloquio Intenacional de Geocrítica*, 26 al 30 de mayo. Universidad de Barcelona. Recuperado de <http://www.ub.es/geocrit/-xcol/196.htm>
- Fernández, M., y Gurevich, R. (2010). Dialogar con las prácticas de aula: un proyecto metodológico sobre problemas de la enseñanza de la geografía y alternativas de

- acción educativa en la escuela secundaria. En R. Ávila, M. Rivero, y P. Domínguez (eds.), *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 543-552). Zaragoza: Institución Fernando El Católico / AUPDCS.
- Fien, J. (1992). Geografía, sociedad y vida cotidiana. *Documents d'anàlisi Geogràfica* (23), 73-90.
- Fien, J. (1999). Towards a map of commitment: a socially critical approach to geographical education. *International research in geographical and environmental education*, 8 (2), 140-158. doi: <https://doi.org/10.1080/10382049908667602>
- Fontana, J. (1992). *La historia después del fin de la historia*. Barcelona: Crítica.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (2009). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI.
- García, F., y Alba, N. (2003). El patrimonio como ámbito para el tratamiento escolar de problemas sociales y ambientales. En E. Ballesteros, C. Fernández, J. Molina, y P. Moreno (eds.), *El patrimonio y la didáctica de las ciencias sociales* (pp. 81-89). Cuenca: Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- García, B., Loredó, J., y Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista electrónica de Investigación Educativa*. Recuperado de <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/200>
- García, F. (2009). Educar para la participación ciudadana. Un reto para la escuela del siglo XXI. *Investigación en la escuela* (68), 5-10.
- García, F. (2011). Problemas del mundo y educación escolar: un desafío para la enseñanza de la geografía y las ciencias sociales. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, 1 (1), 108-122.
- García, F. (2014). Ciudadanía participativa y trabajo en torno a problemas sociales y ambientales. En J. Pagès, y A. Santisteban (eds.), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales* (pp. 119-125). Barcelona: Asociación Universitaria del Profesorado en Didáctica de las Ciencias Sociales.
- García, F., y Porlán, R. (2000). El Proyecto IRES (Investigación y Renovación Escolar). *Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*. Recuperado de <http://www.ub.edu/geocrit/b3w-205.htm>

- Gardner, R., y Lambert, D. (2006). Futuring geographers: The role of the subject organisations. *Geography*, 91 (2), 159-170. doi: <https://doi.org/10.1080/00167487.2006.12094161>
- Garrido, M. (2005). El espacio por aprender, el mismo que enseñar: las urgencias de la educación geográfica. *Cadernos CEDES*, 25 (66), 137-163. doi: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622005000200002>
- Gazmuri, R. (2013). *La construcción ideológica del currículum chileno de Historia, Geografía y Ciencias Sociales* (tesis doctoral). Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Giorda, C. (2009). Il sapere geografico come strumento per l'esercizio della cittadinanza europea. En R. Ávila, B. Borghi, y I. Mattozzi (eds.), *L'Educazione alla cittadinanza europea e la formazione degli insegnanti un progetto educativo per la "strategia di Lisbona"* (pp. 207-214). Bologna: Pàtron Editore.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Giroux, H. (1998). Las políticas de Educación y de cultura. En H. Giroux, y P. McLaren (eds.), *Sociedad, cultura y educación* (pp. 79-86). Madrid: Miño y Dávila Editores.
- Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Giroux, H., Filippakou, O., y Ocampo, S. (2020). Pedagogía crítica en la era del Autoritarismo: desafíos y posibilidades. *Revista Izquierdas* (49), 2083-2102. Recuperado de <https://bura.brunel.ac.uk/bitstream/2438/20638/1/FullText.pdf>
- González-Monfort, N. (2011). Reflexions al voltant de les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials. Conclusiones de les VII Jornades Internacionals de Recerca en Didàctica de les Ciències Socials. En J. Pagès y A. Santisteban (coords.), *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials* (pp. 153-161). Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Guba, E., y Lincoln, Y. (2002). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. En A. Denman, y J. Haro (eds.), *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social* (pp. 113-145). Hermosillo: El Colegio de Sonora.

- Gurevich, R. (1994). Geografía: el desafío de explicar el mundo real. En B. Aisenberg, y S. Alderoqui (eds.), *Didáctica de las Ciencias Sociales: aportes y reflexiones* (pp. 63-86). Buenos Aires: Paidós.
- Gurevich, R. (2005). *Sociedades y territorios en tiempos contemporáneos*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- Gurevich, R., Blanco, J., Fernández, M., y Tobío, O. (1995). *Notas sobre la Enseñanza de una Geografía Renovada*. Buenos Aires: Aique.
- Harvey, D. (1977). *Urbanismo y desigualdad social*. Madrid: Siglo XXI.
- Hicks, D. (2007). Lessons for the future: a geographical contribution. *Geography*, 92 (3), 179-188. doi: <https://doi.org/10.1080/00167487.2007.12094198>
- Hicks, D. (2011). Teaching for a better world: is it geography? *Presentation to geography education research seminar at the London Institute of Education*, 1-8.
- Hicks, D. (2014). A geography of hope. *Geography* (99), 5-12. doi: <https://doi.org/10.1080/00167487.2014.12094385>
- Higueras, A. (2003). *Teoría y método de la geografía. Introducción al análisis geográfico regional*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Hobsbawn, E. (2008). *Sobre la historia*. Barcelona: Crítica.
- Hooghuis, F., Van Der Schee, J., Van Der Velde, M., Imants, J., y Volman, M. (2014). The adoption of thinking through geography strategies and their impact on teaching geographical reasoning in Dutch secondary schools. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 23(3), 242-258. Doi: <https://doi.org/10.1080/10382046.2014.927168>
- Huckle, J. (1997). Towards a critical school geography. En D. Tilbury, y M. Williams (eds.), *Teaching and learning geography* (pp. 241-252). London: Routledge.
- Huckle, J. (2014). Education for sustainable citizenship: an emerging focus for education for sustainability. En J. Huckle, y S. Sterling (eds.), *Education for Sustainability* (pp. 228-243). London: Routledge.
- Huckle, J. (2017). Powerful geographical knowledge is critical knowledge underpinned by critical realism. *International Research in Geographical and Environmental*, 28 (1), 70-84. doi: <https://doi.org/10.1080/10382046.2017.1366203>

- Huckle, J. (2020). Critical School Geography. Education for Global Citizenship. Recuperado de <http://john.huckle.org.uk>
- Jackson, P. (2006). Thinking geographically. *Geography*, 91(3), 199-204.
- Jiménez, A., y García, L. (2006). Pensar el pensamiento del profesorado. *Revista Española de Pedagogía*, 64 (233), 105-122.
- Jo, I., y Bednarz, S. (2009). Evaluating geography textbook. Questions from a spatial perspective: using concepts of space, tools of representation and cognitive processes to evaluate spatiality. *Journal of Geography*, 108(1), 4-13. doi: <https://doi.org/10.1080/00221340902758401>
- Jo, I., Bednarz, S., y Metoyer, S. (2010). Selecting and designing questions to facilitate spatial thinking. *The Geography Teacher*, 7 (2), 49-55. doi: <https://doi.org/10.1080/19338341.2010.510779>
- Klein, J., y Laurin, S. (1999). *L'éducation géographique. Formation du citoyen et conscience territoriale*. Quebec: Presses de l'Université du Québec.
- Knafou, R. (2008). Difficultés et principes de base d'un enseignement de la géographie de la France. *L'information géographique*, 72 (3), 6-19.
- Knecht, P., Spurná, M., y Svobodová, H. (2020). Czech secondary pre-service teachers' conceptions of geography. *Journal of Geography in Higher Education*, 44 (3), 458-473. doi: <https://doi.org/10.1080/03098265.2020.1712687>
- Koselleck, R. (2001). *Los estratos del tiempo: estudios sobre la historia*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Ministère de l'Éducation (2004). *Québec Education Program. Secondary School Education. Gouvernement du Québec*. Recuperado de http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PFEQ/qepsecf_irstcycle.pdf
- Lacoste, Y. (1977). *La geografía: un arma para la guerra*. Barcelona: Anagrama.
- Lambert, D., y Balderstone, D. (2000). *Learning to teach Geography in the Secondary School*. London/Nueva York: Routledge / Falmer.
- Lane, R. (2009). Articulating the pedagogical content knowledge of accomplished geography teachers. *Geographical Education* (22), 40-50.
- Latorre, A., Del Rincón, D., y Arnal, J. (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Experiencia.

- Laurin, S. (2001). Éduquer à la pensée en géographie scolaire: cerner ce quelque chose de fondamental. En C. Gohier, y S. Laurin (eds.), *Entre culture, compétence et contenu: la formation fondamentale, un espace à redéfinir*. (pp. 195-228). Québec: Les Éditions Logiques.
- Le Goff, J. (2005). *Pensar la Historia. Modernidad, presente, progreso*. Barcelona: Paidós.
- Le Roux, A. (1997). *Didactique de la géographie*. France: Presses Universitaires de Caen.
- Lee, J., y Bednarz, R. (2009). Effects of GIS learning on spatial thinking. *Journal of Geography in Higher Education* (33), 183 - 198. doi: <https://doi.org/10.1080/03098260802276714>
- Lefebvre, H. (2013). *La producción del espacio*. Madrid: Capitán Swing.
- Legardez, A. (2006). Enseigner des questions socialement vives. Quelques points de repères. En A. Legardez, y L. Simonneaux (eds.), *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives*. (pp. 19-31). Paris: ESF éditeur.
- Lidstone, J. (2003). Relevant knowledge, skills and geographical education. En R. Gerber (ed.), *International Handbook on Geographical Education* (pp. 35-46). Boston/Londres: Kluwer Academic Publishers.
- Llancavil, D. (2018). Trabajo de campo. Una oportunidad para la enseñanza del espacio geográfico. *Didacticae: Revista de Investigación en Didácticas Específicas* (6), 82-96. doi: <https://doi.org/10.1344/did.2019.6.82-96>
- López, J., y García-Morís, R. (2017). El agua como problema social relevante en la educación geográfica. En A. Câmara, E. Sande, y M. Magro (eds.), *Atas do VIII Congresso Ibérico de Didática da Geografia. Educação Geográfica na Modernidade Líquida* (pp. 95- 109). Lisboa: Associação de Professores de Geografia.
- López, J., y Oller, M. (2019). Los problemas medioambientales en la formación del profesorado de educación primaria. *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (4), 93-109. doi: <https://doi.org/10.17398/2531-0968.04.93>
- Lotti, P., y Tiazzoldi, L. (2012). Facciamo Geohistoria?. Un seminario per riflettere sulle sorti dell'insegnamento di storia e geografia. *II Bollettino di Clio*, 25-29. Recuperado de https://issuu.com/cli092/docs/bollettinons0_maggio2012
- Marolla, J. (2016). La inclusión de las mujeres en la enseñanza de la historia y las ciencias sociales (tesis doctoral). Recuperado de <http://hdl.handle.net/10803/399346>

- Marrón, M. (2011). Educación geográfica y formación del profesorado. Desafíos y perspectivas en el nuevo espacio europeo de Educación Superior (EEES). *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles* (57), 313-341.
- Massey, D. (2001). *Space, place and gender*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Mattozzi, I. (2014). ¿Quién tiene miedo a la Geohistoria? *Enseñanza de las Ciencias Sociales* (13), 85-105.
- Merenne-Schoumaker, B. (1986). Les trois dimensions de l'enseignement de la géographie. *Revue de géographie de Lyon*, 61 (2), 183-188. Recuperado de http://www.persee.fr/doc/geoca_0035-113x_1986_num_61_2_4085
- Merenne - Schoumaker, B. (2005). *Didactique de la géographie. Organiser les apprentissages*. Bruxelles: De Boeck & Larcier.
- Merriam, S. (2007). *Case study research in education. A qualitative approach*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mével, Y., y Tutiaux-Guillon, N. (2013). *Didactique et enseignement de l'histoire-géographie au collège et au lycée*. París: EPU.
- Miles, M., y Huberman, A. (1984). *Qualitative data analysis: a sourcebook of new methods*. Newbury Park: Sage.
- Ministerio de Educación. (2015). *Bases curriculares de 7º a 2º medio*. Recuperado de <https://media.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/28/2017/07/Bases-Curriculares-7%C2%BA-b%C3%A1sico-a-2%C2%BA-medio.pdf>
- Miranda, P. (2014). La educación geográfica en Chile: desde su aparición en el currículum escolar en el siglo XIX hasta los ajustes curriculares de 2010. *Anekume*, 1 (4), 51-71.
- Moreno, M., y Azcárate, C. (2003). Concepciones y creencias de los profesores universitarios de matemáticas acerca de la enseñanza de las educaciones diferenciales. *Enseñanza de las Ciencias*, 21(2), 265-280.
- Morgan, J. (2002). Teaching geography for a better world? The postmodern challenge and geography education. *International research in geographical and environmental education*, 11(1), 15-29. doi: <https://doi.org/10.1080/10382040208667460>
- Morgan, J. (2011). What is radical in school geography? *Forum*, 53 (1), 113-127.
- Morse, J. (2003). *Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa*. Colombia: Universidad de Antioquía.

- Moscovici, S. (1981). *Representaciones sociales*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- National Research Council (NRC). (2006). *Learning to think spatially*. Washington, DC: National Academies Press.
- Nidelcoff, M. (1971). *La escuela y la comprensión de la realidad. Ensayo sobre la metodología de las ciencias sociales*. Buenos Aires: Paidós.
- Oller, M. (1999). Trabajar problemas sociales en el aula, una alternativa a la transversalidad. En T. García (ed.), *Un currículum de ciencias sociales para el siglo XXI: qué contenidos y para qué*. (pp. 123-131). Logroño: Díada.
- Oller, M. (2011). Enseñar geografía a partir de situaciones problemas. *Perspectiva Escolar*, 14-23.
- Oller, M. (2018). Una visió des de l'educació secundària i la formació inicial del professorat d'aquesta etapa educativa. *Treballs de la Societat Catalana de Geografia* (86), 136-143. doi:10.2436/20.3002.01.165
- Onwuegbuzie, A., Dickinson, W., Leech, N., y Zoran, A. (2011). Un marco cualitativo para la recolección y análisis de datos en la investigación basada en grupos focales. *Paradigmas* (3), 127-157.
- Orlandi, L. (1975). Evaluación del aprendizaje en los estudios sociales de la escuela secundaria. En B. Bloom, J. Hastings, y G. Madaus, *Evaluación del aprendizaje. Educación preescolar, artes del lenguaje, estudios sociales de la escuela secundaria*. Volumen 2 (pp. 243-319). Buenos Aires: Troquel.
- Ortega, E. (2017). América Latina. Representaciones espaciales de alumnos y alumnas de enseñanza media. En R. Martínez, R. García - Moris, y C. García, *Investigación en didáctica de las ciencias sociales. Retos, preguntas y líneas de investigación* (pp. 730 - 741). Córdoba: Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica en Ciencias Sociales.
- Ortega, D., y Olmos, R. (2018). Los problemas sociales relevantes o las cuestiones socialmente vivas en la enseñanza de las ciencias sociales. En M. Jara, y A. Santisteban (eds.), *Contribuciones de Joan Pagès al desarrollo de la didáctica de las ciencias sociales, la historia y la geografía en Iberoamérica* (pp. 203-214). Cipolletti: Universidad Nacional de Comahue.

- Ovando, C., y Ramos, R. (2016). Imaginarios geográficos en torno a la franja fronteriza de Tarapacá: el estado y los habitantes/migrantes. *Scripta Nova*, XIX (529), 1-25. doi: <https://doi.org/10.1344/sn2016.20.15791>
- Pagès, J. (1994). La didáctica de las Ciencias Sociales, el curriculum de historia y la formación del profesorado. *Signos. Teoría y práctica de la educación* (13), 38-51.
- Pagès, J. (1997). Líneas de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. En P. Benejam, y J. Pagès (eds.), *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria* (pp. 209-226). Barcelona: ICE.
- Pagès, J. (1998). Los valores y la didáctica de las Ciencias Sociales: retos para la formación de una conciencia democrática. En A. Filella (ed.), *Los valores y la didáctica de las ciencias sociales* (pp. 7-20). Lleida: Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica en Ciencias Sociales.
- Pagès, J. (2001). ¿Hacia dónde va la enseñanza de la Historia y de las Ciencias Sociales? Apuntes para la comprensión de un debate. *ENDOXA: Series Filosóficas* (14), 261-288.
- Pagès, J. (2004). Com volem la Barcelona del futur? Proposta didàctica per a l'estudi de passat, el present i el futur de la ciutat. *VIII Audiència Pública als nois i noies de Barcelona*. Ajuntament de Barcelona. Sector d'Urbanisme. Institut d'Educació.
- Pagès, J. (2007). La enseñanza de las Ciencias Sociales y la Educación para la Ciudadanía en España. *Didáctica Geográfica* (9), 205-214.
- Pagès, J. (2009a). Preguntas, problemas y alternativas para la enseñanza de las Ciencias Sociales en el siglo XXI. *Cuadernos de México* (1), 39-53.
- Pagès, J. (2009b). Enseñar y aprender ciencias sociales en el siglo XXI: reflexiones casi al final de una década. *Investigación en Educación, Pedagogía y Formación Docente, II Congreso Internacional* (pp. 140-154). Medellín: Universidad pedagógica nacional, Universidad de Antioquía.
- Pagès, J. (2011a). Reflexiones sobre algunos problemas teóricos y de método de la investigación en Didáctica de la Historia y de las Ciencias Sociales. *Reseñas de Enseñanza de la Historia* (9), 41-60.

- Pagès, J. (2011b). Educación, ciudadanía y enseñanza de la historia. En S. Guimaraes, y D. Gatti, *Perspectivas do ensino de história: ensino, cidadania e consciência histórica* (pp. 17-31). Uberlândia: EDUFU/FAPEMIG.
- Pagès Blanch, J. (2011c). ¿Qué se necesita saber y saber hacer para enseñar ciencias sociales? La didáctica de las ciencias sociales y la formación de maestros y maestras. *EDETANIA* (40), 67-81.
- Pagès, J. (2019a). Lliçó magistral, Joan Pagès i Blanch Els reptes de l'ensenyament de les ciències socials, la geografia i la història. Quim professorat, quina ciutadania, quin futur? En M. Ballbé, N. González-Monfort, y A. Santisteban (eds.), *Quin professorat, quina ciutadania, ¿quin futur?* (pp. 11-36). Barcelona: GREDICS.
- Pagès, J. (2019b). Ciudadanía global y enseñanza de las Ciencias sociales: retos y posibilidades para el futuro. *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (5), 5-22. doi: <https://doi.org/10.17398/2531-0968.05.5>
- Pagès, J., y Janer, O. (1978). Demografia i història a 8è d'EGB. *Perspectiva Escolar* (22), 42-46.
- Pagès, J., y Santisteban, A. (2010). La educación para la ciudadanía y la enseñanza de las ciencias sociales, la geografía y la historia. *Iber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* (64), 8-18.
- Pagès, J., y Santisteban, A. (2011a). Les qüestions socialment rellevants a l'ensenyament de les ciències socials a Catalunya: passat, present i futur. En J. Pagès, y A. Santisteban (eds.), *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials* (pp. 77-92). Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Pagès, J., y Santisteban, A. (2011b). La investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales en Educación Primaria. En A. Santisteban, y J. Pagès (eds.), *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la educación primaria: ciencias sociales para comprender, pensar y actuar* (págs. 105 - 121). Madrid: Síntesis.
- Pagès, J., y Santisteban, A. (2014a). Una mirada desde el pasado al futuro en la Didáctica de las Ciencias Sociales. En J. Pagès, y A. Santisteban (Edits.), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales* (pp. 17-39). Barcelona: Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica en Ciencias Sociales.
- Pagès, J., y Santisteban, A. (2014b). ¿Qué sabemos sobre la enseñanza y el aprendizaje de la Historia en España? 20 años de investigación. En S. Plá, y J. Pagès (eds.), *La*

- investigación en la enseñanza de la historia en América Latina* (pp. 155-192). México: Bonillas Artiga/Universidad Pedagógica Nacional.
- Pérez, G. (1998). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes, métodos, técnicas y análisis de datos*. Madrid: La Muralla.
- Pérez, P., Ramírez, S., y Souto, X. (1998). *¿Cómo abordar los problemas ambientales y sociales desde el aula?* Valencia: NAU llibres.
- Piaget, J. (1976). *La toma de conciencia*. Madrid: Ediciones Morata.
- Plá, S. (2014). *Ciudadanía y competitividad en la enseñanza de la historia. Los casos de México, Argentina y Uruguay*. México, D.F: Universidad Iberoamericana.
- Pozo, J. (1994). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Ediciones Morata.
- Pozo, J. (2001). *Humana mente. El mundo, la conciencia y la carne*. Madrid: Morata.
- Preston, L. (2014). Australian primary pre-service teachers' conceptions of geography. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 23 (4), 331-349. doi: <https://doi.org/10.1080/10382046.2014.946325>
- Ricoeur, P. (2000). *La memoria, la historia, el olvido*. Traducción de Agustín Neira. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- Roberts, M. (2011). Conclusión. En G. Butt (ed.), *Geography, education and the future* (pp. 244-252). London: Continuum.
- Rodríguez, F., Macía, X., Callai, H., y Armas, F. (2018). La pobreza urbana en Rio Grande do Sul y Galicia. *Íber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* (93), 35 - 40.
- Rodríguez, G., Gil, J., y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Rodríguez, M., y Campo, B. (2018). Soluciones escolares a los problemas ciudadanos. *Íber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* (93), 22 -28.
- Romero, J., y Gómez, A. (2008). El conocimiento socio-geográfico en la escuela: las tensiones inherentes a la transmisión institucionalizada de cultura y los dilemas de la educación para la democracia en este mundo globalizado. *Scripta Nova. Revista electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, XII (270). Recuperado de <http://revistes.ub.edu/index.php/ScriptaNova/article/view/1546>

- Ross, W. (2019). Humanizing critical pedagogy: what kind of teachers? what kind of citizenship? what kind of future? *Review of Education, Pedagogy and Cultural Studies*, 371-389. doi: <https://doi.org/10.1080/10714413.2019.1570792>
- Royo, J., Calabuig, S., Manzano, À., Expósito, D., Giner, X., y Oller, M. (2018). La geografía a les aules: quin és el seu espai? *Treballs de la Societat Catalana de Geografia* (86), 119-143. doi: 10.2436/20.3002.01.165
- Ruiz, J. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Salinas, V., Arenas, A., y Ramírez, L. (2017). Getting back to basics: Is the knowledge of School geography powerful in Chile? En C. Brooks, G. Butt, y M. Fargher (eds.), *The power of geographical thinking* (pp. 181 - 198). London: Springer.
- Santisteban, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clio & Asociados* (14), 34-56.
- Santisteban, A. (2011). Las finalidades de la enseñanza de las Ciencias Sociales. En A. Santisteban, y J. Pagès (eds.), *Didáctica del Conocimiento del medio social y cultural en la Educación Primaria* (pp. 63-84). Barcelona: Síntesis.
- Santisteban, A. (2012). La investigación sobre el desarrollo de la competencia social y ciudadana para una participación crítica. En N. De Alba, F. García, y A. Santisteban (eds.), *Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales* (pp. 277-286). Sevilla: Díada.
- Santisteban, A. (2019). La enseñanza de las ciencias sociales a partir de problemas sociales o temas controvertidos: estado de la cuestión y resultados de una investigación. *El Futuro del Pasado* (10), 57-79. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.002>
- Santos, M. (1990). *Por una geografía nueva*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Santos, M. (2000). *La naturaleza del espacio: técnica y tiempo, razón y emoción*. Barcelona: Ariel.
- Sauvain, P. (1975a). *L'uomo viaggiatore. Geostoria dei trasporti. Album di scienze umane integrate 1*. Bologna: Zanichelli.
- Sauvain, P. (1975b). *L'uomo contadino. Geostoria dell'agricoltura. Album di scienze umane integrate 2*. Bologna: Zanichelli.
- Sauvain, P. (1975c). *L'uomo costruttore. Geostoria dell'architettura. Album di scienze umane integrate 3*. Bologna: Zanichelli.

- Sauvain, P. (1976a). *L'uomo produttore. Geostoria dell'industria. Album di scienze umane integrate 4*. Bologna: Zanichelli.
- Sauvain, P. (1976b). *L'uomo soldato. Geostoria della guerra. Album di scienze umane integrate 5*. Bologna: Zanichelli.
- Sauvain, P. (1977a). *L'uomo si diverte. Geostoria del tempo libero. Album di scienze umane integrate 6*. Bologna: Zanichelli.
- Sauvain, P. (1977b). *L'uomo cittadino. Geostoria della vita urbanizzata. Album di scienze umane integrate 7*. Bologna: Zanichelli.
- Sauvain, P. (1978a). *L'uomo ricercatore. Geostoria delle scoperte. Album di scienze umane integrate 8*. Bologna: Zanichelli.
- Sauvain, P. (1978b). *L'uomo artista. Geostoria delle arti figurative. Album di scienze umane integrate 9*. Bologna: Zanichelli.
- Schlögel, K. (2007). *En el espacio leemos el tiempo. Sobre Historia de la civilización y Geopolítica*. Madrid: Siruela.
- Segal, A., y Helfenbein, R. (2008). Research on K-12 geography education. En L. Levitik, y C. Tyson (eds.), *Handbook of Research in Social Studies Education* (pp. 259-283). New York, London: Routledge.
- Seixas, P., y Morton, T. (2013). *The big six historical thinking concepts*. Toronto: Nelson Education.
- Shaver, J. (2001). La epistemología y la educación de los docentes de las ciencias sociales. En C. Arredondo, y S. Bembo (eds.), *La formación docente en el profesorado de Historia* (pp. 41-59). Rosario: Homo Sapiens.
- Shulman, L. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), 4-14.
- Shulman, L. (2005). Conocimiento y Enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 9(2). Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42675>
- Simonneaux, L. (2008). L'Enseignement des questions socialement vives et l'éducation au développement durable. *Pour*, 3 (198), 179-185. doi:10.3917/pour.198.0179
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid: Morata.

- Sociedad Chilena de Geografía (SOCHIGEO). (2013). *Informe de Revisión Bases Curriculares 7° Básico a 2° Medio*. Recuperado de http://geografia.uahurtado.cl/wp-content/uploads/sites/13/2013/06/ANALISIS_BASES1.pdf
- Soja, E. (2010). *En busca de la justicia espacial*. Valencia: Tirant Humanidades.
- Souto, X. (1998). *Viviendas y ciudades. 2n cicle ensenyament secundari obligatori*. Valencia: NAU llibres.
- Souto, X. (1999a). *Didáctica de la Geografía*. Barcelona: Ediciones del Serbal.
- Souto, X. (1999b). El Proyecto GEA-CLÍO. *Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales* (161). Recuperado de <http://www.ub.edu/geocrit/b3w-161.htm>
- Souto, X. (2007). Educación geográfica y Ciudadanía. *Didáctica de la Geografía* (9), 11-32.
- Souto, X. (2011). Una educación geográfica para el Siglo XXI: aprender competencias para ser ciudadano en el mundo global. *Revista Anekumene* (1), 28-49.
- Souto, X. (2016). La investigación cualitativa y la innovación didáctica en Geografía. El trabajo cualitativo como recurso didáctico en Geografía. En L. Alanís, J. Almuedo, G. De Oliveira, R. Iglesias, y B. Pedregal (eds.), *Nativos digitales y Geografía en el siglo XXI: educación geográfica y sistemas de aprendizaje* (pp. 80 - 101). Alicante: AGE/ Universidad Pablo de Olavide / Universidad de Alicante.
- Souto, X., y Valero, J. (1993). *Nosotros somos el mundo. Enseñanza Secundaria Obligatoria*. Valencia: NAU llibres.
- Souto, X., y Ramírez, S. (1994). *¿Por qué se mueren los ríos? 3 er ciclo Educación Primaria*. Valencia: NAU llibres.
- Souto, X., y García, D. (2019). Conocer las rutinas para innovar en la geografía escolar. *Revista de Geografía Norte Grande* (74), 207-228. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-34022019000300207>
- Stake, R. (1995). *The art of case study research*. London: SAGE.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Stopani, R. (1978). *La ricerca storico-territoriale*. Firenze: Editrice Fiorentina.
- Strauss, A., y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Universidad de Antioquía.

- Sturani, M. (2004). *La didáctica de la geografía. Objetivos, instrumentos, modelos*. Torino: Edizione dell'Orso.
- Tosar, B., Santisteban, A., y Pagès, J. (2018). *Què està passant al món? Què estem ensenyant? Per un ensenyament de les ciències socials centrat en els problemes, la justícia social i la ciutadania global*. Barcelona: GREDICS/UAB.
- Tutiaux - Guillon, N. (2003). Los fundamentos de una investigación sobre la concepción de las finalidades cívicas y culturales del profesorado de geografía e historia. *Enseñanza de las ciencias sociales* (2), 27-35. Recuperado de <https://www.raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/126151>
- Tutiaux - Guillon, N. (2006). Las investigaciones en Didáctica sobre la clase de Historia o de Geografía: Balances y Reflexiones. En A. Gómez, y M. Núñez (eds.), *Formar para investigar, investigar para formar en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 19-38). Málaga: Asociación Universitaria del Profesorado en Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Tutiaux - Guillon, N. (2011). Les qüestions socialment vives, un repte per a la història i la geografia escolars. En J. Pagès, y A. Santisteban (Edits.), *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials* (pp. 25-44). Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Uhlenwinkel, A. (2017). Geographical Thinking: Is it a limitation or powerful thinking? En C. Brooks, G. Butt, y M. Fargher (eds.), *The power of geographical thinking* (pp. 41- 58). London/Oxford: Springer.
- Unión Geográfica Internacional (UGI). (2007). *Declaración Educación Geográfica para el Desarrollo Sostenible*. Lucerna.
- Unión Geográfica Internacional (UGI). (2016). *Declaración Internacional sobre Educación Geográfica*. Pekín. Recuperado de http://www.igu-cge.org/wp-content/uploads/2018/02/IGU_2016_spanish1.pdf
- Valencia, L. (2014). *Aprender a ser profesor y profesora de Historia. Los propósitos de la enseñanza en la formación del profesorado de Historia y Ciencias Sociales de la Universidad de Santiago de Chile* (tesis doctoral). Recuperado de <https://www.tdx.cat/handle/10803/284965>
- Villa, A., y Zenobi, V. (2004). *Situación y perspectivas de la Enseñanza de la Geografía*. Seminario Geografía. Buenos Aires: Dirección de Educación Superior.

- Villa, A., y Zenobi, V. (2007). La producción de materiales como apoyo para la innovación en la enseñanza de la Geografía. *Enseñanza de las ciencias sociales* (6), 169-178.
- Wakabayashi, Y., y Ishikawa, T. (2011). Spatial thinking in geographic information science: a review of past studies and prospects for the future. *Procedia-Social and Behavioral Sciences* (21), 304-313. doi: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.07.031>
- Walford, R. (1996). 'What is geography?' an analysis of definitions provided by prospective teachers of the subject. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 5, 69-76. doi: <https://doi.org/10.1080/10382046.1996.9964991>
- Walshe, N. (2007). Understanding teachers' conceptualisations of geography. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 16 (2), 97-119.
- Wilson, E., Konopak, B., y Readence, J. (1994). Preservice Teachers in Secondary Social Studies: Examining Conceptions and Practices. *Theory & Research in Social Education*, 22(3), 364-379. doi: <https://doi.org/10.1080/00933104.1994.10505729>
- Wolcott, H. (1994). *Transforming qualitative data: description, analysis and interpretation*. London: Sage.
- Zenobi, V. (2012). *Los profesores de Geografía, la innovación de la enseñanza y su profesionalización: el lugar de los materiales curriculares* (tesis doctoral). Recuperado de <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/123357/vz1de1.pdf?sequence=1>
- Zenobi, V. (2014). *La enseñanza de temáticas ambientales con las Netbooks*. Buenos Aires: Aspha Ediciones.
- Zenobi, V., y Villa, A. (2006). *Geografía. Problemas ambientales a diferentes escalas*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.

