

**Historia local y regional perspectiva medioambiental: estrategia didáctica de  
Historia experiencia del sur de Chile**  
**Local and regional history with environmental perspective: didactic strategy for  
History experience in southern Chile**

*Bayron Aaron Cea Mansilla<sup>1</sup>*

**Resumen**

En el presente artículo se realiza una implementación de proyecto pedagógico que remite a solventar problemáticas epistemológicas del proceso educativo situado en el proceso de práctica profesional. Una de las principales dificultades del sistema educativo chileno en el campo de la historia y geografía es la centralización de los saberes en historias nacionales que no obedecen a necesidades territoriales por reconocerse dentro de procesos de la historia y geografía locales y regionales, en este caso asociado a grupos de estudiantes de secundaria que presentan adicionalmente necesidades por experimentar didácticas con perspectiva territorial, medioambiental e inmersivas. El objetivo de esta investigación se centra en analizar los impactos de la historia local y regional con perspectiva medioambiental en el proceso de enseñanza y aprendizaje de un grupo de estudiantes secundarios en el sur de Chile. Los resultados arrojan un promedio del curso de 6,4 sobre 7,0 en procesos de evaluación de trabajo de campo, aprendizaje basado en problemas, aprendizaje basado en procesos con estrategias que consistieron en creación de maquetas con resúmenes de historia local y regional, creación de cápsulas de difusión y trabajos grupales situados en museos. Concluimos que el proceso de enseñanza y aprendizaje basado en estrategias como historia local y regional con perspectiva medioambiental

---

<sup>1</sup> Licenciado en Educación y Magíster (C) en Ciencias Humanas mención Historia, Profesor en Educación Media mención Historia y Geografía, Universidad de Los Lagos, Chile. E-mail: [bayronaron21@gmail.com](mailto:bayronaron21@gmail.com). ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-2648-1765>



Fecha de recepción:

Creative Commons Atribución 4.0

Fecha de aceptación:

pueden ser de alto impacto para la educación latinoamericana, ya que, en general reconocemos una propuesta pedagógica altamente influida por otros procesos pedagógicos en Argentina, Perú y Colombia por mencionar algunos.

*Palabras clave:* didáctica de la historia, historia local, historia regional, medioambiente, experiencia situada.

### **Abstract**

This article presents the implementation of a pedagogical project aimed at addressing epistemological problems within the educational process situated in professional practice. One of the main difficulties of the Chilean educational system in the field of history and geography is the centralization of knowledge in national histories that do not respond to territorial needs, as they are rooted in local and regional historical and geographical processes. This is particularly relevant for secondary school students who also have a need to experience teaching methods with a territorial, environmental, and immersive perspective. The objective of this research is to analyze the impact of local and regional history with an environmental perspective on the teaching and learning process of a group of secondary school students in southern Chile. The results show an average grade of 6.4 out of 7.0 for the course in evaluation processes involving fieldwork, problem-based learning, and process-based learning. These strategies included creating models with summaries of local and regional history, producing informational videos, and participating in group projects in museums. We conclude that the teaching and learning process based on strategies such as local and regional history with an environmental perspective can have a high impact on Latin American education, since, in general, we recognize a pedagogical proposal highly influenced by other pedagogical processes in Argentina, Peru, and Colombia, to name a few.

*Keywords:* History teaching, local history, regional history, environment, situated experience.

### **Introducción**

El presente artículo científico corresponde a una investigación situada en el proceso del proyecto tesis del respectivo autor en el profesorado de Historia y Geografía durante el año 2024 que conllevó la creación de un proyecto pedagógico de un semestre de planificación y de un semestre de puesta en práctica. El proyecto se llevó a cabo en el sur de Chile, particularmente en la comuna de Osorno, donde el grupo focal fueron estudiantes secundarios de 14 y 15 años que cursaban primero medio del sistema educativo chileno en un establecimiento particular subvencionado, donde se recibe financiamiento ministerial como vía aranceles internos.

Para delimitar una propuesta pedagógica debíamos remitirnos a un problema epistemológico de la educación situada en el centro de práctica profesional, lo que cual llevó la implementación de un instrumento diagnóstico que fue aprobado por los profesores tutores. Este instrumento arrojó una alta necesidad por un proceso de enseñanza y aprendizaje más auténtico con el estudiantado que les permitiera comprender y valorar su territorio mediante una historia local y regional.

Además, demostraron una fatiga de instrumentos de evaluaciones tradicionales como guías escritas o clases expositivas, por lo que se propusieron ejes como: implementación de aprendizaje basado en proyectos y aprendizaje basado en problemas que permitiera seguir un proceso de evaluación de cada logro mediante la fragmentación de las evaluaciones en procesos y productos con calificaciones porcentuales que se realizarán mediante grupos estratégicamente definidos por el pedagogo.

Estrategias específicas como salidas a terreno, elaboración de maqueta, elaboración de ficha técnica de información, elaboración de cápsulas de difusión y guías didácticas fueron transversalizadas por una perspectiva medioambiental que añadiera a esa materialización de la historia local y regional las problemáticas entre la sociedad y la naturaleza. Nuestro propósito detrás de ello es formar una conciencia acerca de los impactos antrópicos del ser humano sobre las biodiversidades para reformular las relaciones que tenemos con las naturalezas en consideración de que atravesamos un desastre medioambiental como sociedades del siglo XXI.

El objetivo de esta investigación se centra en analizar los impactos de la historia local y regional con perspectiva medioambiental en el proceso de enseñanza y aprendizaje de un grupo de estudiantes secundarios en el sur de Chile. Para ello, revisaremos propuestas y experiencias situadas en procesos de enseñanza y aprendizaje latinoamericanos, para después presentar la propuesta pedagógica y los resultados que pueden articular grandes oportunidades a futuro de didácticas de la historia de alto impacto para el estudiantado.

Por último, es importante recalcar que las definiciones entre historia local y regional son disímiles y no existe un consenso general dentro de la academia que permita establecer claras fronteras entre una y otra, por ello seguiremos una propuesta que integre ambas para abarcar lógicas territoriales que obedezcan a conexiones culturales más que a límites políticos-administrativos como tal. Este mismo debate se puede establecer en propuestas latinoamericanas que utilizan la primera, la segunda o ambas indiscriminadamente, aunque para este artículo no nos enfocaremos en definir la pertinencia de los conceptos.

## **Desarrollo**

### ***Experiencias pedagógicas latinoamericanas en implementación de historia local y regional en el proceso de enseñanza y aprendizaje***

En este capítulo revisaremos aquellas propuestas que han sido observadas y presentadas por autores dentro de latinoamérica con el fin de articular una propuesta pedagógica basada en los resultados que se han podido rescatar de pedagogías otras. La propuesta curricular de los planes y programas del sistema educativa chileno presenta serios límites acerca de la flexibilidad para presentar historia local y regional dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje, si bien lo menciona no lo explicita mediante propuestas, objetivos y materiales claros para el profesional de la educación (Rupayan y Telles, 2023). Este currículum educativo tiende mucho a la centralidad de sus saberes, no ve una oportunidad de extender la historia nacional a lo local, sino que simplemente no entiende una historia fuera de los límites capitalinos.

Aunque muchos estudiantes en el sur de Chile son indígenas no suele encontrarse en los planes y programas lineamientos para integrar una perspectiva intercultural de la educación, una perspectiva de historia local y regional que reconozca la pertenencia cultural de los pueblos. De hecho, los sujetos indígenas son invisibilizados en la construcción de una historia nacional, una historia nacional que se encuentra encapsulada dentro de los límites coloniales de los siglos XVI al XVIII, entre Santiago, Concepción, Coquimbo y Valparaíso, no permitiendo observar a las manifestaciones de los subalternos de la sociedad (Sanhueza et al., 2020). Podríamos considerar que es una construcción histórica bastante elitista todavía, necesitando profundos cambios para transformar las preconcepciones sobre quienes construyeron realmente la historia.

Muchas de las limitaciones que se encuentran los pedagogos para plantear una historia local y regional desde bases marcadamente centralistas es básicamente la omisión de las particularidades de las regiones chilenas, de los territorios y de los distintos pueblos que construyen y unen el país (Asenjo y Rosas, 2024). Una falta indiscutible de problemas epistemológicos sobre la historia local y regional es que falta reconstruirla y valorarla por el

colectivo, un proceso difícil actuando bajo lógicas de un nacionalismo centralista que no reconoce ni la pluralidad de la identidad ni la pertinencia cultural de los territorios para la historia nacional.

Una primera experiencia desde Argentina señala que las historias locales y regional son mucho más digeribles por el estudiantado porque son mucho más pertinentes individual y colectivamente, parten de experiencias en contextos en común que potencia la familiarización con estos saberes desde la comunidad, pudiendo articularse procesos de aprendizajes desde cursos menores al ser conocimientos situados en el vínculo del estudiante como sujeto móvil de un territorio (Portalís & Zapata, 2020).

Es importante considerar que la enseñanza en contextos chilenos parte de una historia nacional que esfuerza al estudiante desde temprana edad a plantearse en un contexto muchas veces enfocado en episodios patrióticos centralistas. Es necesario recalcar las oportunidades colaterales de una historia territorializada más allá del desarrollo cognitivo, por ejemplo: desarrollo sensorial, psicológico, social, cultural y motriz.

Una segunda experiencia desde Colombia señala las limitaciones del campo educativo mucho más cercana al proyecto chileno, donde se recalcan más oportunidades situadas en el acceso temprano que tendrían los estudiantes para estudiar fuentes primarias y secundarias de saberes territoriales, una investigación histórica que lo acercaría a ser creador de nuevas concepciones sobre los conocimientos, e incluso a revalorizar la historia cercana, familiar y/o barrial (Hejeile, 2022).

Este tipo de acciones, de situar al estudiante como investigador y creador de saberes entorno a las fuentes primarias y secundarias disponibles es tan importante como el rol que

ejercen académicos e investigadores universitarios, pues son oportunidades de posicionar nuevas relaciones entre actores sociales, entre las escuelas y las universidades.

Por último, una tercera experiencia latinoamericana proviene de Perú, donde destacan las oportunidades para crear un aprendizaje dialógico y colectivo con las comunidades que permitan reconocer y revalorar el patrimonio local, así como una vinculación entre territorios y estudiantes para conformar una identidad que no genere contradicciones internas, como sucede con una historia nacional versus la identidad local, una identidad que sea consciente de la diversidad cultural de la comunidad, y por qué no, del mismo sujeto investigador (Zubieta, 2024).

El sujeto foco, el estudiante puede y debe fortalecerse como sujeto activo y transformador del territorio junto a su comunidad, a su familia y a su barrio, reconocer su identidad, su cultura y el valor de su patrimonio, una lógica que no puede concebir una lógica nacional y centralista que homogeneiza la identidad, la cultura y el patrimonio.

Hemos revisado brevemente como la historia local y regional presenta serios desafíos en diferentes ejemplos latinoamericanos, es posible construir hoy emergentes campos de saberes asociados al potencial investigador que tiene el estudiante como sujeto transformador de su propia realidad y territorio mediante los vínculos de pertenencia de las comunidades con una identidad y una cultura propias de su experiencia sociohistórica. A continuación, revisaremos el proyecto pedagógico que situó las oportunidades entregadas por las experiencias latinoamericanas para sustentar una experiencia de enseñanza y aprendizaje de alto impacto sobre el estudiantado en el sur de Chile.

***Propuesta pedagógica: Historia local y regional con perspectiva medioambiental en la visita a museos***

Lo primero a mencionar es que, este proyecto encontró una serie de modificaciones entre la planificación y la puesta en práctica como adecuaciones a los tiempos de los estudiantes, suspensiones de clases, recortes de horas totales, priorizaciones institucionales, entre otras. Las clases totales de aplicación fueron 12, cada una constó de 2 horas pedagógicas, siendo los temas tratados aquellos que remiten al optimismo desarrollista, revolución industrial, industrialización en Chile y Europa, movimiento obrero e ideologías emergentes (marxismo y anarquismo).

La primera actividad que realizamos fue una salida a terreno a tres museos en la comuna de Valdivia, en específico el museo Histórico y Antropológico Maurice von Maele dedicado a la construcción precolombina y colonial del sur de Chile; el museo de la Exploración Rudolph Amandus Philippi dedicado a detallar la fauna, flora y funga nativa del sur de Chile durante la colonización germana en los siglos XIX y XX; y el museo de las Telecomunicaciones dedicado a explorar los avances tecnológicos regionales como el ferrocarril, los telégrafos, el vapor, la fotografía, entre otros.

Para esta actividad se constó de una guía de campo grupal donde se tomaron notas con preguntas establecidas por el pedagogo, con una clara intención a añadir un componente que problematizara las relaciones entre sociedad y naturaleza, por ejemplo, en el segundo museo se interrogo acerca de cómo construir sociedades respetuosas con su biodiversidad, y por qué es importante conectarse con la biodiversidad.

Este encuentro territorial fue un prelude a los contenidos tratados posteriormente que en su totalidad marcaban la transición de una sociedad tradicional con tintes de producción precapitalistas a una sociedad industrial de producción capitalista con migraciones campo-ciudad, empobrecimiento social y destrucción de las naturalezas rurales.

Es relevante destacar que la primera actividad no consta solamente de una salida a observar, sino que es parte de una relación del sujeto investigador con su patrimonio local, en este proceso encontramos una construcción identitaria de saber quiénes nos precedieron, marcar una visita solo al museo histórico nos hubiera limitado nuestra concepción a solo sociedades, visitar tres museos diferentes marca tres visiones distintas de cómo se ha construido la sociedad y la naturaleza.

En este sentido, es el sujeto investigador, el estudiante puesto en el rol de investigador el que significa el patrimonio, el patrimonio no puede ser significado por quien no conoce su trasfondo y su vínculo con las comunidades locales, una experiencia grupal es enriquecedora pues brinda un consenso y una observación colectiva acerca de la importancia histórica del patrimonio.

Los museos deben transformarse -como ocurrió en el museo de las Telecomunicaciones- en espacios interactivos con los sujetos, debe ser un punto de encuentro de las comunidades, en especial con aquellos jóvenes que comienzan a relacionarse con su entorno y buscan experiencias auténticas, no son solo simples objetos, sino artefactos de memoria sensorial, visual, olfativa, auditiva y emocional (Ballester y Jiménez, 2022).

El patrimonio local encontrado en museos es solo una parte de los espacios del territorio que deben significarse por las propias comunidades, es una relación que debe construirse conociendo y valorando la propia historia local y regional en la etapa escolar, impactando en el estudiante como el estudiante en el patrimonio (Pedraza, 2022).

La primera actividad se encuentra marcada por una problematización, un aprendizaje basado en problemas que trata de hacer que el estudiante busque determinado objetivo dentro de los espacios patrimoniales, trato de ser una guía pauteada como no-pauteada, elementos como

fotografías y notas de campo fueron parte de un proceso de aprendizaje que explora los puntos más relevantes de las conexiones entre los grupos de trabajo y el patrimonio local. Estas últimas elecciones fueron de cierta forma personales, personales y significativas de cada uno que busca un consenso grupal para identificarse.

***Propuesta pedagógica: Historia local y regional con perspectiva medioambiental en el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)***

La segunda actividad remitió básicamente a la construcción de maquetas sobre el proceso industrial de Osorno y sus alrededores, estas maquetas constaron de una ficha técnica y un proceso de divulgación mediante alguna red social. En esta sección se realizó una problematización de las relaciones sociedad y naturaleza desde el proceso de lectura, el proceso de maquetación y el proceso de construcción de material audiovisual de difusión, vamos a revisar algunas propuestas en concreto. Los tiempos de realización del proyecto fueron 4 clases, aunque se extendió el tiempo de entrega en una semana posterior a la finalización del proyecto sin penalizaciones en las calificaciones porque era parte del proceso de práctica profesional y seminario de título del pedagogo en formación.

Los temas seleccionados fueron un total de 9: Complejo ferroviario de Osorno, Complejo maderero Günther, Banco Osorno y La Unión, Comercio germano-huilliche, Cooperativa Agrícola y Lechera de Osorno, Sociedad Agrícola y Ganadera de Osorno, Molino Rahue, Molino Schott, Industria de Curtidumbres. La lista de temas comprendió un total de 17, es importante destacar que en todo el proceso de práctica profesional se dieron más temas de los requeridos, es relevante ofrecer una gamma de oportunidades con respectivas opciones interculturales y de género si llega a ser el caso.

El proceso de maquetación se realizó durante las cuatro clases, habiendo grupos que excepcionalmente entregaron sus trabajos en una semana posterior dado los desafíos que encontraron en el transcurso de la evaluación. Para ello, se les solicitó traer una serie de materiales de construcción de maquetas básicos, dibujando primero esbozos en papel para después comenzar a elaborarlo.

Se les entrego una guía con lecturas de historia local y regional con datos claves que tuvieron que seleccionar y destacar, así como resumir para poder crear fichas técnicas de información que sirvieran de apoyo textual a su maqueta. Posteriormente con una maqueta finalizada y una ficha técnica posicionada se concluye con una grabación que requirió una edición básica de video y voz para lograr un producto final.

Revisaremos dos casos en particular. El primero fue la Cooperativa Agrícola y Lechera de Osorno (CALO) que utilizo materiales reciclados como juguetes, cartón y tapas de botella junto con pintura, plastilina y diseños propios para recrear y dar una identidad a esta industria local situada en su nacimiento con una imagen referente a la agricultura y ganadería, con camiones de transporte y sacos de fertilizantes (ver *Imagen 1*).

En este caso los fertilizantes cumplen una relación de ruptura del metabolismo entre sociedad y naturaleza al ser agentes contaminantes para los ecosistema acuáticos en grandes cantidades, una oportunidad de nuestra época para regular legalmente estas prácticas. Este ejemplo situado de los fertilizantes sobre los ecosistemas acuáticos, como el río Damas en Osorno, fue auxiliado por el pedagogo en base a Figueroa *et al.* (2003) para intencionar una perspectiva que denotaría un trabajo mucho más profundo y en terreno de los estudiantes, por lo tanto, podría decirse que es una propuesta colaborativa.

### **Imagen 1.**

*Maqueta “Cooperativa Agrícola y Lechera de Osorno”*

*Fuente:* Elaboración propia

El segundo ejemplo lo constituyó la maquetación del Complejo ferroviario de Osorno, específicamente centrado en su estación principal utilizando materiales reciclados como cartón, juguetes y ramas y hojas de árboles (caídas en otoño) tratando de recrear un escenario donde se habilita el suelo para el funcionamiento de esta infraestructura urbana vinculada cercanamente a las industrias.

En este caso los árboles cumplen la función de ser parte de la ruptura del metabolismo entre sociedad y naturaleza a través de su deforestación en prácticas como la tala y la quema ocurridas localmente (ver *Imagen 2*). Este vínculo entre deforestación y emergencia de

complejos ferroviarios fue igual que en el primer ejemplo una intencionalidad del pedagogo para establecer un vínculo con los objetivos del proyecto, se siguió las bases históricas de Otero (2006), similar a la primera propuesta podemos considerarlo un trabajo colaborativo con la mediación del pedagogo.

### **Imagen 2.**

*Maqueta "Complejo ferroviario de Osorno"*



*Fuente:* Elaboración propia

Este proceso de maquetación fue importante para visualizar como fueron los procesos de ruptura en las relaciones sociedad-naturaleza, en especial con investigaciones que no han tenido un impacto en las comunidades escolares, sino más bien se quedan en el campo académico universitario. Este proyecto se sitúa como una bajada de saberes desde esos campos hasta la comunidad escolar, donde se sitúa un trabajo colectivo y colaborativo de alto impacto situado en la historia local y regional.

Posteriormente a ello, se elaboraron materiales audiovisuales de difusión para educar a otros, a la comunidad local, estos ejemplos puedes revisarlos en el Anexo A, Anexo B y Anexo

C. Es relevante que estos procesos de creación tengan un canal de despliegue por el cual otros puedan educarse en consideración de un mundo que se está introduciéndose lentamente en la era digital y la hipermovilidad de información y desinformación, esta es una oportunidad validada por la comunidad que sirve de sustento serio y académico a otros procesos de aprendizaje.

Sobre esta estrategia pedagógica de Aprendizaje Basados en Proyectos podemos indicar que posee un sentido constructivista que trata de delegar el proceso de enseñanza y aprendizaje en los estudiantes, posibilitando que grupalmente construyan el conocimiento, siendo validado por ellos mismos en consideración de la revisión de saberes científicos, donde el profesor cumple un rol mediador del conocimiento, quizás intencionando el rumbo del proyecto (Zambrano *et al.*, 2022).

Es normal que dentro de la implementación de esta metodología se aborden problemas en el transcurso del proyecto que pueden producir sensaciones de incertidumbre e inseguridad, de una desconfianza hacia lo nuevo, hacia el control de la situación, esto sin embargo puede subsanarse con la experiencia en su implementación, el pedagogo como el estudiante deben aprender del proceso para poder crecer como sujetos y comunidad (Rekalde y García, 2015).

Incluso añadir elementos al proceso como las tecnologías pueden jugarnos a favor o en contra, aunque la evidencia demuestra que el fabricar artefactos de aprendizaje mediante herramientas tecnológicas que los estudiantes manejen como redes sociales puede resultar en un gran punto a favor (Quiroz *et al.*, 2024). Debemos por lo tanto adecuar las estrategias pedagógicas al contexto donde se territorializa, no podemos exigir por ejemplo tecnologías en contextos no-tecnologizados, se debe aterrizar la propuesta a las necesidades del grupo, el mayor provecho se sacará en aquellos que subsanen una problemática interna.

A continuación, revisaremos la tercera y última propuesta pedagógica que dará paso a los resultados calificados del proyecto, pudiendo cuantificar su impacto en los estudiantes más allá de lo observado, lo producido y lo teorizado.

***Propuesta pedagógica: Historia local y regional con perspectiva medioambiental en guías de lectura***

La tercera actividad se consistió en guías de lectura sobre procesos de la historia local y regional que fueran pertinentes a los cambios sociales y políticos de fines del siglo XIX y comienzos del XX. Esta sección constó de cuatro clases que tuvieron un marcado tono de historia nacional y europea que es requerida ministerialmente con una actividad que hace la territorialización local y regional. Fueron elaboradas cada una de forma dual, en parejas.

La primera guía fue orientada hacia la emergencia de los trabajadores como actores políticos en Osorno en 1880; la segunda guía fue de la economía osornina en perspectiva chileno-germana a fines del siglo XIX; la tercera guía fue sobre la habitación obrera en Osorno y Chile entre 1912 y 1922; y la última y cuarta guía fue acerca de la emergencia del anarquismo en Osorno entre 1930 y 1940. En estas cuatro oportunidades de aprendizaje se realizó una lectura seguida de una pregunta de alto impacto sobre la lectura que pudiera abstraer al estudiante para pensarse dentro de los contenidos, del impacto de estos procesos en el territorio y del legado hoy en día.

Este proceso de aprendizaje siguió y debe seguir -en otras propuestas- un hilo conductor para que el estudiante tenga un sentido de pertenencia al contexto sobre el cual se estudia. La clase que tuvo más dificultades fue aquella que se refirió al anarquismo, principalmente porque por temas de tiempo se fusionó con la clase sobre marxismo, por lo tanto, llevó a algunas confusiones en identificar las diferencias ideológicas.

Respecto a esta metodología de aprendizaje es importante que el profesorado fomente una educación lectora interiorizándose previamente en la lectura no solo del tema sino de cualquier tema asociado, debe tener habilidades y herramientas en este campo de estudio para poder abstraerse a las dificultades que presentan los estudiantes, siendo una motivación intrínseca del proceso de aprendizaje (Perdomo et al., 2024).

El profesorado tiene que poseer estrategias para poder intencionar lo que quiere transmitir mediante el proceso de enseñanza y aprendizaje a los estudiantes, ya que aquellos que se encuentran muy poco preparados dudan de la calidad de enseñanza que entregan (Morales, 2023). En este sentido, para poder entregar una educación de alto impacto en la historia local y regional debemos previamente interiorizarnos sobre cómo se ha construido la historia local y regional de nuestro territorio, no podemos enseñar una historia situada en contextos donde nunca hemos habitado, donde nunca nos hemos significado con el entorno y donde nunca hemos establecido vínculos de afectividad y pertenencia al medio.

Panorámicamente el proyecto demostró resultados sumamente positivos sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, los cuales revisaremos en detalle en el siguiente capítulo donde observaremos los resultados de aprendizaje parametrizados en calificaciones de autoevaluaciones, evaluaciones grupales, evaluaciones de parejas, evaluaciones de proceso y evaluaciones de producto. Por último, debemos reconocer que las propuestas entregadas desde latinoamérica y desde Chile son un sustento sólido para poner en cuestionamiento la efectividad de una educación histórica puramente basada en la historia de los proyectos nacionalistas que obedecen a construcciones elitistas, no a construcciones territoriales.

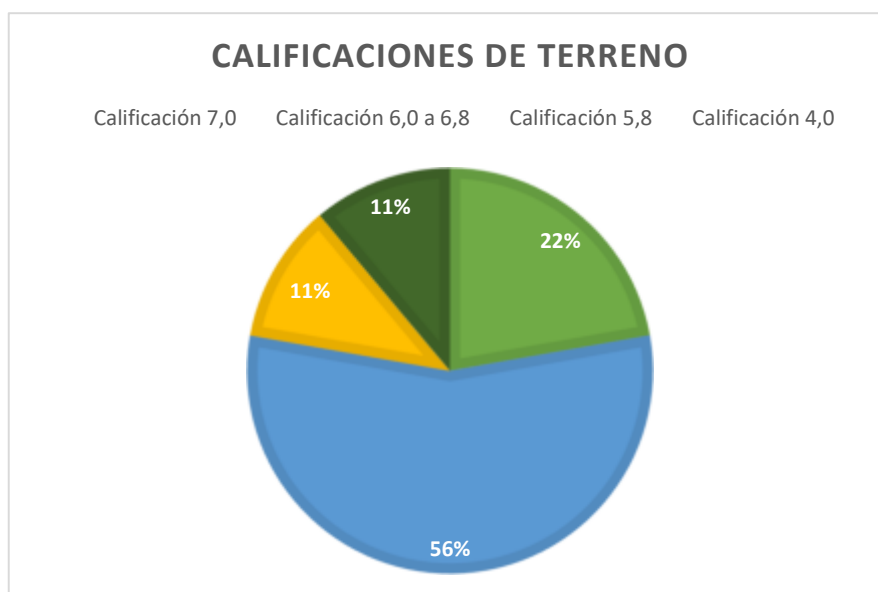
### ***Resultados***

El proyecto pedagógico sobre historia local y regional como estrategia didáctica en el sur de Chile tuvo buenos resultados que podemos observar en las calificaciones obtenidas. Estas corresponden a un rango entre un mínimo base de 1,0 (desaprobado), un mínimo aprobado 4,0 y un máximo excelente de 7,0 en el sistema de calificaciones de Chile. La *Tabla 1* permite observar que el promedio general del curso en este proyecto fue 6,4, una calificación muy buena en el rango de calificaciones con un máximo de 7,0.

En esta premediación se excluyeron las calificaciones de las guías de lectura pues se perdió irreparablemente la base datos donde se guardaban, aunque gran parte de las calificaciones pudieron recuperarse. En el *Gráfico 1* podemos observar como gran parte del curso obtuvo una calificación sobresaliente encontrándose entre un 5,8 a un 7,0, siendo la calificación más baja un 4,0, que cumple con el mínimo requerido. En este sentido, es importante destacar que el terreno conllevó la completación de una guía didáctica en forma grupal que tuvo que ser rellenada una semana posterior al terreno debido a la normativa de los museos de Valdivia.

### Gráfico 1.

*Calificaciones de Terreno en Museos de Valdivia*

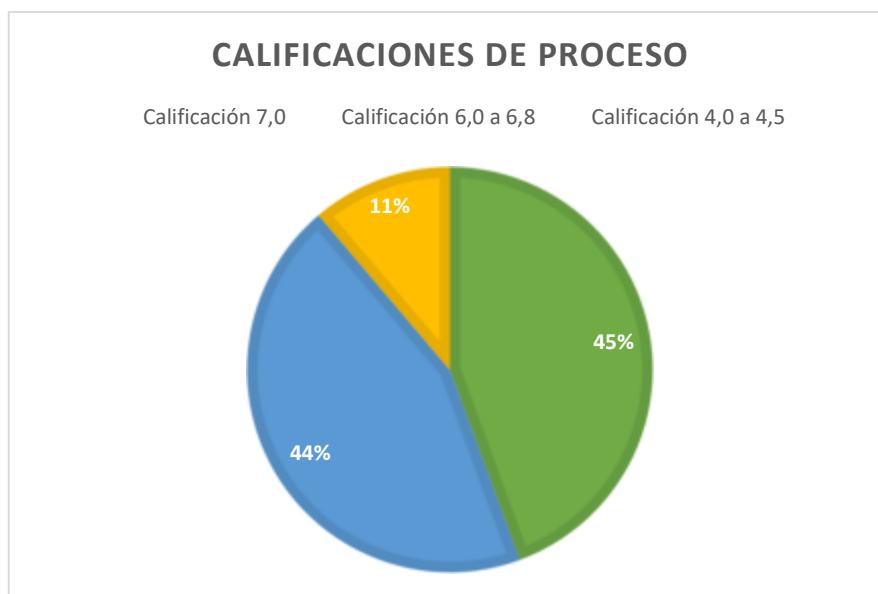


*Fuente:* Elaboración propia

En los siguientes gráficos obtenemos las calificaciones de la metodología aprendizaje basado en proyectos dividida en cuatro calificaciones. La primera del *Gráfico 2* demuestra resultados en gran parte positivos, ubicándose la mayoría del curso entre 6,0 a 7,0 con un 90% fusionados, ello demuestra un gran impacto en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Esta calificación fue obtenida mediante el trabajo clase a clase y los avances demostrados por los estudiantes que evaluó variables como el trabajo grupal, la colaboración, el avance progresivo, la asistencia a clases y los materiales necesarios para realizar la actividad.

### **Gráfico 2.**

*Calificaciones de proceso de Maquetas industrias locales*



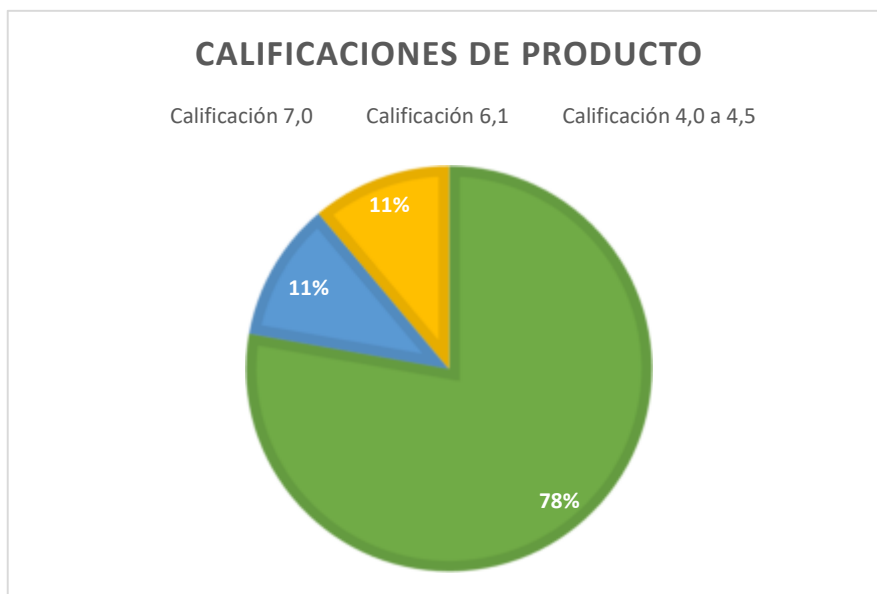
*Fuente:* Elaboración propia

El *Gráfico 3* resulta en casi un 90% de estudiantes con calificaciones entre 6,1 a 7,0, estos resultados son muy buenos para comprender su impacto en la entrega del producto que demostró maquetas que cumplieron excepcionalmente con lo solicitado por el profesor, incluso aquellos que les resultó más dificultoso fueron apoyados para finalizar su realización, de modo que no

quedó ninguna maqueta sin entregar, algunos desafíos estuvieron en resguardar las maquetas semana a semana, ocurriendo casos donde se dañaban, esto debe considerarse en cualquier proyecto posterior.

### Gráfico 3.

#### *Calificaciones de producto de Maquetas industrias locales*



*Fuente:* Elaboración propia

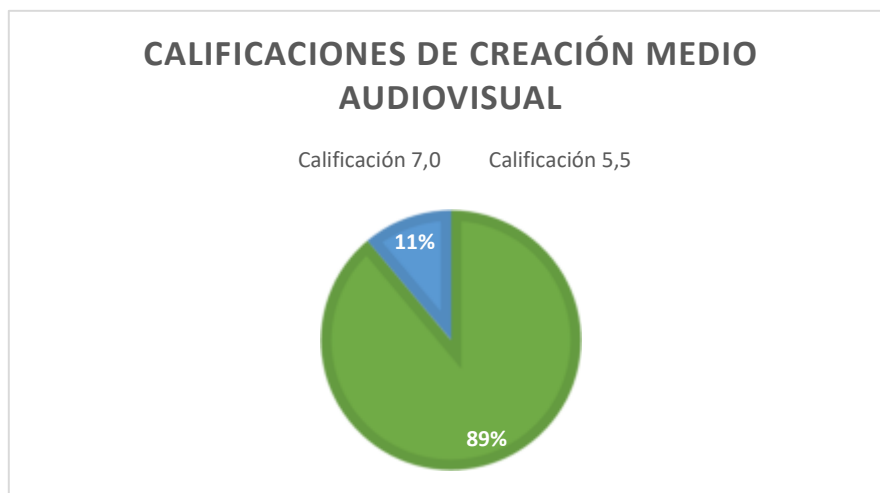
En el Gráfico 4 podemos observar cómo el 89% obtiene calificación máxima, es decir gran parte de los grupos cumplieron excepcionalmente con lo solicitado, restando un 11% un 5,5 que es una calificación aceptable dentro del rango nacional. Estas calificaciones demuestran que se crearon excelentes medios de difusión de los trabajos presentados, pudiendo establecer cápsulas de alto impacto para la comunidad local, mayor detalles de estos medios audiovisuales pueden encontrarlos en el Anexo A, Anexo B y Anexo C.

En este caso evaluamos que el medio audiovisual tuviera un vínculo directo tanto visual como auditivamente con los impactos antrópicos de las sociedades colonizadoras e industriales sobre el medioambiente, otros puntos evaluaron la presentación, la claridad del audio, la

participación grupal, el cumplir con los tiempos requeridos, el entregar el trabajo en la fecha determinada. En resumen, esta parte del trabajo culmina el proceso evaluativo pudiendo constatar que se cumplió excepcionalmente con altas calificaciones.

**Gráfico 4.**

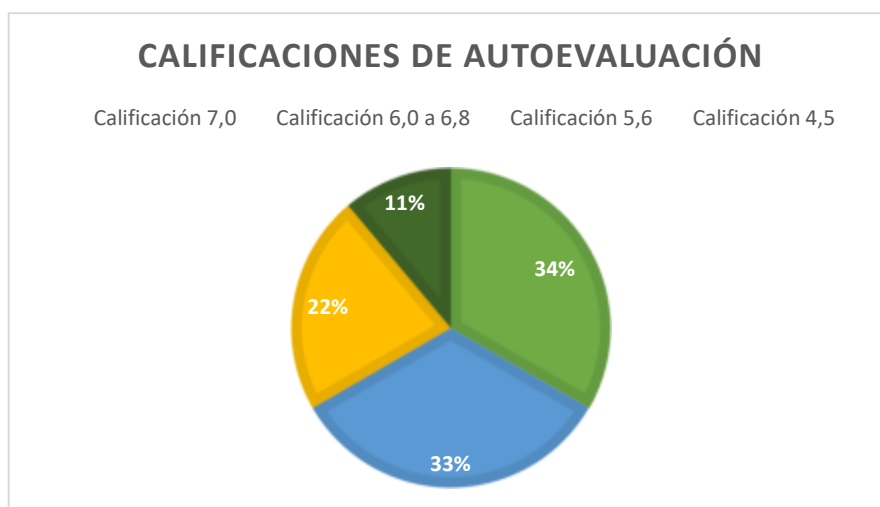
*Calificaciones de creación medio audiovisual de Maquetas industrias locales*



*Fuente:* Elaboración propia

**Gráfico 5.**

*Calificaciones autoevaluación de Maquetas industrias locales*



*Fuente:* Elaboración propia

El Gráfico 5 demuestra que 67% de los estudiantes obtienen se autoevaluaron entre 6,0 y 7,0, demostrando que estuvieron satisfechos con el desempeño entregado durando el proceso evaluativo, un 22% encontró que podía dar mucho más de sí, mientras que un 11% estuvo disconforme con su proceso evaluativo. Este proceso de autoevaluación obtiene una ponderación igual de impactante que las otras presentadas, ponderando cada una un aproximado de 20% de una nota final.

**Tabla 1.**

*Promedio calificaciones del Proyecto Historia local y regional*

| Evaluaciones                                   | Calificaciones Promedio |
|------------------------------------------------|-------------------------|
| 1. Guía de Terreno: Museos de Valdivia         | 6,0                     |
| 2. Calificación de Proceso (Maqueta)           | 6,4                     |
| 3. Calificación de Producto (Maqueta)          | 6,6                     |
| 4. Calificación de Medio Audiovisual (Maqueta) | 6,8                     |
| 5. Calificación de Autoevaluación (Maqueta)    | 6,2                     |
| Promedio General                               | 6,4                     |

*Fuente:* Elaboración propia

### Conclusiones

El objetivo de esta investigación fue analizar los impactos de la historia local y regional con perspectiva medioambiental en el proceso de enseñanza y aprendizaje de un grupo de estudiantes secundarios en el sur de Chile. En este sentido, podemos constatar que el impacto que tiene la aplicación de una didáctica de la historia situada en encuentro con la historia local y regional con perspectivas medioambientales pueden ser muy favorables para los territorios al poder reconocer procesos y experiencias pasadas que hacen plausible reconstruir los vínculos históricos con nuestro presente. Por ejemplo, el poder observar como la construcción de

ferrocarriles conllevó en primera instancia una deforestación territorial y posteriormente la aceleración de la producción industrial, llevándose colateralmente daños sobre la naturaleza que permitieron a los estudiantes abstraerse del tiempo histórico para comprender el ordenamiento espacial contemporáneos, y cómo este ha sido transformado a lo largo del tiempo por el ser humano, donde hoy observan los ferrocarriles estuvieron milenarios bosques nativos.

Aquellos que estudiaron la construcción de la industria lechera pudieron observar cómo esta fue transformando los territorios mediante demandas a los mercados nacionales que desplazaron los tiempos de la naturaleza, introduciendo fertilizantes en las tierras para hacerlas más productivas, pero provocando daños colaterales como la contaminación de las aguas por fertilizantes nitrogenados. En el último ejemplo, pudieron observar cómo la industria del cuero ha dejado secuelas en los ecosistemas urbanos, contaminando durante décadas los ríos locales han perpetuado un legado que no vive en la externalización de su producción, sino en las prácticas que aún se mantienen por otros sectores del barrio industrial osornino.

En el proyecto pedagógico presentado ha sido posible constatar como la historia local y regional con perspectiva medioambiental en el proceso educativo ha tenido excelentes resultados de aprendizaje, con un pedagogo que se ha interiorizado profundamente con la historia local y regional, y con un estudiantado que presenta necesidades para subsanar una brecha epistemológica de aprendizaje sobre la historia se puede comprender una producción identitaria que nace desde el profesorado y es requerida por el estudiantado, que es posibilitado por las perspectivas constructivistas, el trabajo colaborativo, la pertenencia territorial y el fortalecimiento identitario.

Por último, incentivamos a los próximos pedagogos a explorar las metodologías activas de aprendizaje como las que se han puesto en marcha, especialmente dentro de la didáctica de la

historia situada en la historia local y regional. En consonancia, queda experimentar con otros grupos de estudiantado situados en contextos diversos, otras interrogantes a responder pueden ser: la pertinencia sobre otros grupos etarios (más pequeños, más grandes), la pertinencia sobre grupos de adultos y jóvenes adultos, la creación de material didáctico para cerrar brechas de materiales y la publicación de artículos científicos que permitan contribuir las bases de datos de experiencias latinoamericanas situadas en el territorio.

### Referencias

- Asenjo**, C., & Rosas, B. (2024). *Historia Local en el Currículum Oficial y su Enseñanza de Historia y Geografía en Primer Año de Educación Media chilena* [Tesis de Grado para optar a Licenciado en Educación, Universidad de Los Lagos, sede Osorno]. Archivo impreso.
- Ballester**, B., & Jiménez, L. (2022). La relación museo-escuela y la educación científica-tecnológica en el Museo de Bomberos de Matanzas. *Maestro y Sociedad*, 19(4), 1731-1746.
- Figueroa**, R., Valdovinos, C., Araya, E., & Parra, O. (2003). Macroinvertebrados bentónicos como indicadores de Calidad de agua de ríos del sur de Chile. *Revista Chilena de Historia Natural*, 76(2), 275-285. <http://dx.doi.org/10.4067/S0716-078X2003000200012>
- Hejeile**, L. (2022). Enseñanza de la historia en Colombia: Una mirada desde las investigaciones y reflexiones difundidas en artículos de revistas académicas. *Revista de Ciencias Sociales*, (176), 46-60. <https://doi.org/10.15517/rcs.v0i176.52738>
- Morales**, F. (2023). Bases teóricas para la educación literaria. *Álabe: Revista de Investigación sobre Lectura y Escritura*, (28), 141-157. <https://doi.org/10.25115/alabe28.9146>

- Otero, L. (2006). *La huella del fuego. Historia de los bosques nativos: Poblamiento y cambios en el paisaje del sur de Chile*. Pehuén Editores. Edición Impresa.
- Pedraza, M. (2022). Proyecto de Innovación Educativa para educar en patrimonio en el ámbito de la Educación no formal a partir del entorno cercano. *Revista UNES. Universidad, Escuela y Sociedad*, (12), 101-114. <https://doi.org/10.30827/unes.i12.24101>
- Perdomo, C., Plasencia, Z., Herrera, J., & Portes, J. (2024). Formación Inicial del Docente en Educación Secundaria: Hábitos Lectores y Promoción de la Lectura. *Digilec*, (11), 62-82. <https://doi.org/10.17979/digilec.2024.11.10346>
- Portalís, A. & Zapata, H. (2021). La enseñanza de la historia regional en Argentina: una mirada desde los actuales diseños curriculares de la provincial de Corrientes. *Ciencia Nueva. Revista de Historia y Política*, 5(1), 198-224. <https://doi.org/10.22517/25392662.24626>
- Quiroz, M., Riera, D., Morales, E., Vicuña, A., Tacuri, E., Prado, G., & Molina, L. (2024). Impacto del Aprendizaje Basado en Proyectos con Tecnología Digitales en el Desarrollo de Habilidades de Pensamiento Crítico en Estudiantes de Educación Básica. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(5), 476-498. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v8i4.13341](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i4.13341)
- Rekalde, I., & García, J. (2015). El Aprendizaje Basado en Proyectos: un constante desafío. *Innovación Educativa*, (25). <https://doi.org/10.15304/ie.25.2304>
- Rupayan, N., & Telles, F. (2023). *La perspectiva local en la enseñanza de la historia nacional en los Planes y Programas en Chile* [Tesis de Grado para optar a Licenciado en Educación, Universidad de Los Lagos, sede Osorno]. Archivo impreso.
- Sanhueza, A., Pagès, J., & González, N. (2020). La historia mapuche en el currículo y los textos escolares: reflexiones desde la memoria social mapuche para re-pensar la enseñanza del

despojo territorial. *Clío & Asociados* (31), 50-62. En Memoria Académica:

[https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.13797/pr.13797.pdf](https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.13797/pr.13797.pdf)

**Zambrano**, M., Hernández, A., & Mendoza, K. (2022). El aprendizaje basado en proyectos como estrategia didáctica. *Conrado*, 18(84), 172-182. <http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci>

**Zubieta**, F. (2024). La enseñanza de la Historia Local y Regional en la Universidad peruana.

*Historia Regional*, (52), 1-13.

<https://historiaregional.org/ojs/index.php/historiaregional/article/view/921>

## Anexos

Anexo A: Cooperativa Agrícola Lechera de Osorno (Cápsula)



Anexo B: Complejo Ferroviario de Osorno (Cápsula)

Bayron Aaron Cea Mansilla

Volumen x, Número y, Año z. Mes I-Mes F. (lo asigna la revista) <http://revistas.ult.edu.cu/index.php/didascalía>



Anexo C: Industria de la Curtidumbre de Osorno (Cápsula)

