



<https://doi.org/10.17398/2531-0968.18.133>

“El espacio no es neutral” Un estudio de caso sobre la enseñanza de la geografía y la formación del pensamiento geográfico en un colegio particular de Santiago de Chile

“El espacio no es neutral” A Case Study on the Teaching of Geography and the Development of Geographical Thinking in a Private School in Santiago, Chile

José Tomás Puelma-Òssul 0009-0006-1320-1006

Universidad Autónoma de Barcelona, Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura y de las Ciencias Sociales, Barcelona, España.

Josetomas.puelma@autonoma.cat

Neus González-Monfort 0000-0001-8597-0994

Universidad Autónoma de Barcelona, Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura y de las Ciencias Sociales, Barcelona, España.

neus.gonzalez@uab.cat

Fechas · Dates

Recibido: 30 de noviembre de 2025

Aceptado: 18 de enero de 2026

Publicado: 25 de marzo de 2026

Financiación · Funding

No se ha recibido ninguna financiación para la publicación de este trabajo.

Cómo citar · How to cite

Puelma-Òssul, J. T., & González-Monfort, N. (2026). “El espacio no es neutral” Un estudio de caso sobre la enseñanza de la geografía y la formación del pensamiento geográfico en un colegio particular de Santiago de Chile. *REIDICS*, 18, 133-154.
<https://doi.org/10.17398/2531-0968.18.133>

Resumen

En este artículo se exponen algunos resultados de una investigación sobre enseñanza de la geografía y formación del pensamiento geográfico en un colegio particular en Santiago de Chile. El objetivo fue indagar en las representaciones sociales del profesorado de Ciencias Sociales sobre el pensamiento geográfico y cómo estas inciden en sus decisiones pedagógicas. Se utilizó una metodología cualitativa, basada en un estudio de caso que incluyó un cuestionario, entrevistas y análisis de material didáctico. Los resultados evidencian un interés por problematizar el contexto socioeconómico del estudiantado, comprendiendo el pensamiento geográfico como la capacidad de entender el espacio como una construcción social. Asimismo, emergen diversas propuestas didácticas, como el desarrollo de proyectos interdisciplinarios mediante metodologías como el Aprendizaje Basado en Proyecto (ABP), la organización de salidas a terreno enfocadas en analizar tensiones espaciales, y el mapeo colectivo como ejemplo de trabajo cooperativo. Por último, a partir de la investigación se sugieren algunos desafíos importantes para relevar la enseñanza de la geografía, como la necesidad de reinterpretar el currículum para fomentar el pensamiento geográfico de los y las estudiantes.

Palabras clave: Enseñanza de la Geografía; Pensamiento Geográfico; Representaciones Sociales; Profesorado; Estudio de Caso.

Abstract

This article presents selected findings from a study on geography teaching and the formation of geographical thinking in a private school in Santiago, Chile. The aim was to investigate the Social Sciences teachers' social representations of geographical thinking and how these influence their pedagogical decisions. A qualitative methodology was employed, based on a case study that included a questionnaire, interviews, and an analysis of teaching materials. The results reveal an interest in problematizing the students' socioeconomic context, understanding geographical thinking as the ability to interpret space as a social construct. Various instructional approaches also emerge, such as the development of interdisciplinary projects through methodologies like Project-Based Learning (PBL), the organization of field trips focused on analyzing spatial tensions, and collective mapping as an example of cooperative work. Finally, the study suggests several key challenges for strengthening geography education, including the need to reinterpret the curriculum in order to foster students' geographical thinking.

Keywords: Geography Teaching; Geographical Thinking; Social Representations; Teachers; Case Study.

Introducción

En Chile, el lugar que ocupa la geografía en la enseñanza de las ciencias sociales ha sido motivo de debate, tanto por su presencia curricular, como por la herencia positivista y descriptiva que persiste dentro del profesorado al momento de enseñarla (Ortega y Pagès, 2020). El currículum de la asignatura presenta un claro predominio de ciencias sociales como la historia por sobre otras como la geografía, privilegiando el desarrollo de un pensamiento histórico sobre uno geográfico (Llancavil y González, 2021).

La enseñanza de la geografía permite al alumnado desarrollar su capacidad de establecer vínculos entre lo social y lo espacial; entre lo social y lo natural, y al igual que la historia, permite relacionar diversos elementos de las ciencias sociales, como la economía, la estructura social o la política (Massey, 1984). En este sentido, para comprender el problema de investigación en su contexto social, es fundamental valorar la geografía como una disciplina fundamental para comprender problemas sociales relevantes como el cambio climático, la segregación urbana, gentrificación, sequía, contaminación, deslocalización, etc.

Pero ¿qué rol cumple la formación del pensamiento geográfico del alumnado? Algunos autores sostienen que ayuda a que el alumno pueda entenderse como ciudadano del mundo, en diferentes escalas: local, regional, nacional y mundial (Araya y Cavalcanti, 2018). En este contexto, el sector nororiente de Santiago de Chile se presenta como un caso de estudio interesante debido a sus características socioeconómicas. Esta ciudad cuenta con altos índices de segregación urbana, siendo las comunas de este sector las que tienen el IDH más alto de la ciudad y del país (PNUD, 2024).

En este sentido, indagar a través de un estudio de caso al profesorado de ciencias sociales de un establecimiento particular puede aportar una perspectiva novedosa sobre cómo se aborda la enseñanza de la geografía en contextos de altos ingresos. Comprender el territorio en su complejidad es una tarea esencial para desarrollar una enseñanza de la geografía enfocada en la educación democrática y la formación de ciudadanos críticos y participativos.

De esta forma, el presente escrito busca aproximarse a la enseñanza de la geografía desde la experiencia del profesorado, con el propósito de reconocer las finalidades que orientan su labor, analizar los factores que inciden en sus decisiones didácticas, e identificar sus representaciones sobre el pensamiento geográfico. Esta investigación, de carácter cualitativa, empleó el estudio de caso para comprender una realidad específica, la de ocho docentes de ciencias sociales de un colegio particular de Santiago de Chile.

Marco Teórico

De la Didáctica de la Geografía a la Enseñanza de la Geografía

Benejam (1987) sostiene que la didáctica de la geografía estudia, de forma teórica y práctica, los problemas de la enseñanza y el aprendizaje de la geografía, tomando en consideración

factores como el currículum, objetivos de aprendizaje, metodologías, criterios de evaluación, entre otras.

Uno de los aspectos relevantes a tener en consideración sobre la didáctica de la geografía, tiene relación con la pregunta ¿Qué es la geografía? Si bien parece ser una interrogante que interpela más directamente a los geógrafos, también debe ser tomada en cuenta desde la didáctica. Souto (2010) sostiene que no existe una respuesta única a esta pregunta, y que no hay tal singularidad de la geografía. Existen, entonces, muchas geografías. El problema, según Benejam (1987), es que algunos promotores de ciertas escuelas consideran que sus propuestas son las definitivas, cuando eso, si bien puede resultar en el campo de la investigación, no necesariamente se traduce a nivel educativo.

Pero ¿Cómo ha sido la trayectoria de la geografía escolar? Según Fien (1992) al igual que otras disciplinas que han sido llevadas al mundo escolar, la geografía ha pasado por diversas etapas que reflejan las necesidades y orientaciones del momento que vive la sociedad.

A nivel práctico, Benejam (1987) plantea cuatro momentos para una enseñanza eficaz de la geografía: partir de las ideas previas del alumnado sobre el espacio humanizado; introducir nuevos conceptos que transformen esas estructuras previas mediante el análisis de cuestiones significativas y socialmente relevantes; promover la aplicación de los conceptos a la resolución de problemas vinculados al espacio; y, finalmente, desarrollar una conciencia crítica, entendiendo que la geografía no es neutral y que su enseñanza entra en el campo de la ideología.

Por su parte, Le Roux (2003) sugiere relevar la enseñanza de una geografía social, capaz de tomar el espacio social como objeto central, sin dejar de lado los problemas naturales, e integrándolos para desarrollar una forma de razonamiento geográfico. Respecto de qué geografía enseñar, es importante aproximarnos a la conceptualización del espacio geográfico. Según Souto (2010) está el que interpreta el espacio como medio natural, como el escenario donde se desarrollan las relaciones sociales. Luego está la visión subjetiva del espacio, como identidad humana. Y, por último, está el espacio como práctica social, como producto de la actividad humana.

Pero ¿desde qué enfoque enseñar geografía? Souto (2010) destaca la necesidad de replantear la enseñanza de la geografía desde enfoques que promuevan la educación para la ciudadanía, relevando el aporte de escuelas como la geografía radical en la enseñanza escolar. Una enseñanza de la geografía enfocada en la formación ciudadana, pensada para el siglo XXI, debe facilitar la explicación de problemas vitales como la vivienda, el patrimonio, las migraciones y desigualdades (Souto, 2005).

¿Qué propone la geografía radical? A nivel escolar, las propuestas didácticas de geografía construidas desde esta escuela tienen como principales referentes teóricos a geógrafos como Harvey, Santos y Massey. Aquí emergen conceptos como espacio social, desigualdades y segregación. Respecto a las habilidades que promueve esta escuela en la programación escolar, se encuentra el trabajo de campo y el compromiso social (Souto, 2024).

En tanto, en una investigación centrada en las concepciones de docentes respecto a la enseñanza de la geografía, Ortega (2019) sostiene que el profesorado “no se siente preparado ni

disciplinar ni didácticamente para enseñar Geografía, y menos aún, para posicionarse en la formación de un pensamiento y una conciencia geográfica que fortalezca a la ciudadanía para responder a los problemas actuales de su entorno local y global” (p. 439) Si bien la muestra era acotada, y situada en una región específica de Chile, sugiere ciertas dificultades existentes dentro del profesorado de ciencias sociales al momento de enseñar esta disciplina.

El pensamiento geográfico

A nivel latinoamericano, los principales exponentes teóricos del pensamiento geográfico son los académicos Lana de Souza Cavalcanti y Fabián Araya. Según la primera, el pensamiento geográfico contribuye con la contextualización del propio alumno como ciudadano del mundo. Le permite visualizar, espacialmente, los fenómenos y conocer el mundo en el que vive, desde la escala local, regional, nacional y mundial (Cavalcanti, 2014. En Araya y Cavalcanti 2018). En tanto, Araya (2010) lo define como aquel que implica una forma de razonamiento particular, que amplía el ámbito de la experiencia y aporta a los estudiantes una visión integral del mundo que los rodea. También es importante hacer referencia al trabajo de Ortega (2021), quien, si bien se centra en el concepto de conciencia geográfica, aborda de forma minuciosa la literatura existente sobre pensamiento geográfico.

En el mundo francófono, destaca el trabajo liderado por Duquette (2016), que establece seis componentes del pensamiento geográfico (importancia espacial, contrastes y tendencias, interrelaciones, perspectiva geográfica, fuentes e interpretación y juicio geográfico). Este trabajo ha sido profundizado por la investigación de Ortega y Pagès (2017), quienes sistematizaron la propuesta de Duquette, realizando un cuadro donde se explica el enfoque de cada uno de estos componentes, y donde realizan un análisis de la presencia de estos componentes en el currículum chileno de ciencias sociales

Representaciones sociales

En primer lugar, entendemos este concepto como una modalidad particular del conocimiento, que permite a las personas hacer inteligible la realidad física y social, integrándose en un grupo o relación cotidiana de intercambios, liberando su poder de imaginación (Moscovici, 1979, pp. 17-18, en Mora, 2002). En otras palabras, también puede plantearse como un conocimiento de sentido común, y que cuenta con dos caras, la figurativa y la simbólica: se puede atribuir a toda figura un sentido, y a todo sentido una figura (Mora, 2002).

Por su parte, Abric (2001) refuerza la idea de que las representaciones sociales no son exclusivamente cognitivas, también lo son sociales. En este sentido, el análisis y la comprensión de las representaciones sociales y de su funcionamiento suponen un acercamiento de carácter sociocognitivo. Ahora bien, la coexistencia entre el componente social y componente cognitivo permite comprender por qué la representación integra a la vez lo racional y lo irracional.

En tanto, Dalongeville (2003), en su texto “noción y práctica de la situación-problema en historia” plantea la importancia que tiene el abordaje de las representaciones en el campo de la didáctica, y desarrolla una investigación enfocada en las representaciones de estudiantes y maestros. Al respecto, el autor sostiene que este concepto es fundamental, puesto que las re-

presentaciones iniciales del discente constituyen un obstáculo que impide que se construyan nuevos conocimientos.

Métodos

Diseño del estudio

Esta investigación se enfoca en el eje profesorado-contenidos, tomando en consideración, por cierto, el contexto. En este sentido, es importante remarcar que esta investigación está situada desde la perspectiva crítica, es decir, surge de los problemas de la práctica y se enfoca en transformar la realidad educativa (Ortega, 2021). Además, es de carácter cualitativa, ya que es esencialmente interpretativa. Eso quiere decir que se centra en la descripción y comprensión de una realidad específica. Las preguntas y objetivos de investigación se explican en la Tabla 1.

Para llevar adelante esta investigación, se decidió utilizar el estudio de caso como metodología. Esta la entendemos desde los aportes de Stake (1999, p.11), quien plantea que “es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes”. Acercarse a una realidad específica para comprenderla, exige tener en cuenta las diversas características del contexto.

Por último, se utilizó como estrategia para analizar los datos obtenidos en la investigación el análisis de contenido. El proceso de codificación se llevó a cabo de manera inductiva, a partir de una lectura sistemática del material recopilado, lo que permitió identificar fragmentos relevantes de las respuestas de la muestra. Estas dieron lugar a códigos iniciales que, a través de un proceso de comparación y análisis detallado, se fueron agrupando en categorías. La consistencia analítica se garantizó a través de la revisión continua de los códigos y categorías, utilizando el marco teórico de referencia, asegurando la coherencia entre los datos, la interpretación y los objetivos de la investigación.

Tabla 1
Preguntas y objetivos de investigación

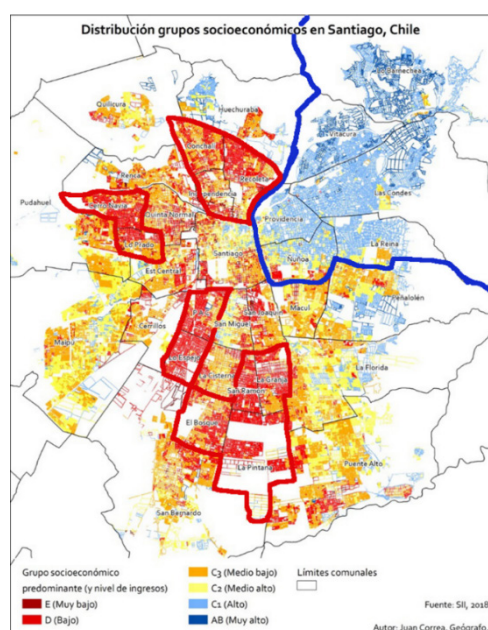
Pregunta general	¿Cómo las representaciones sociales del profesorado sobre el pensamiento geográfico influyen en sus prácticas de enseñanza en un colegio particular de Santiago de Chile?
Objetivo general	Indagar en las representaciones sociales del profesorado sobre el pensamiento geográfico y cómo estas inciden en la toma de decisiones para enseñar geografía.
Preguntas específicas	Objetivos específicos
¿Qué factores influyen en la toma de decisiones del profesorado para enseñar geografía?	Analizar los factores que influyen en la toma de decisiones del profesorado para formar pensamiento geográfico.
¿Qué finalidades le otorga el profesorado a la enseñanza geografía?	Identificar las finalidades que el profesorado le otorga a la enseñanza de la geografía.
¿Qué entiende el profesorado por pensamiento geográfico?	Indagar sobre las representaciones sociales del profesorado acerca del pensamiento geográfico.

Muestra

La muestra escogida para esta investigación fue el equipo de profesores Ciencias Sociales de un colegio particular del sector nororiente de la Región Metropolitana de Santiago, en Chile (ocho profesores/as denominados P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7 y P8). Si bien el aprendizaje de la geografía es esencial para todos los estudiantes, es importante situar la enseñanza de esta disciplina en contextos sociales específicos. En este sentido, es interesante comprender qué sucede con la enseñanza de la geografía en una ciudad marcada por la segregación urbana, específicamente en el sector nororiente de la ciudad de Santiago de Chile, donde habita la mayoría de los grupos socioeconómicos de altos ingresos.

Figura 1

Distribución de grupos socioeconómicos en Santiago de Chile



El mapa de la Figura 1, elaborado por el geógrafo de la Universidad de Chile, Juan Correa, quien se ha dedicado a la divulgación de sus trabajos construidos a partir de datos entregados por el INE y el SII¹, permite visibilizar los problemas de segregación presentes en la ciudad de Santiago. En la esquina superior derecha del mapa, se encuentran las comunas del sector nororiente, donde la muestra desarrolla su práctica docente en un establecimiento particular.

Instrumentos

El primer instrumento utilizado para recabar información de la muestra fue un cuestionario. Este buscó explorar el perfil del profesorado partícipe de la investigación. Se estructuró en base a cuatro apartados (vivencias geográficas, formación y estudios, trayectoria profesional e información personal).

1. INE hace referencia al Instituto Nacional de Estadística del Estado de Chile. Por su parte, el SII es el Servicio de Impuestos Internos, otra institución estatal.

El segundo instrumento utilizado para recabar datos fue la entrevista semidirigida. Este instrumento permitió una interacción directa entre el investigador y sus entrevistados. ¿Qué significa que sea semidirigida? Que, si bien se rige por uno o más objetivos establecidos por el investigador, está lejos de ser un cuestionario rígido de preguntas continuas (Guasch y Ribas, 2013). Se definió utilizar este tipo de entrevista, puesto que está más alineada con la investigación cualitativa, y por ende es un instrumento coherente con la investigación planteada y los objetivos establecidos.

Por último, el tercer instrumento es una pauta de análisis de material didáctico, construida a partir de la literatura revisada (Tabla 2). Una de las preguntas de la entrevista realizada al profesorado, tenía como objetivo identificar propuestas didácticas elaboradas por el equipo docente sobre enseñanza de la geografía entre 2022 y 2024. La temporalidad se definió para ampliar las opciones del profesorado de recurrir a propuestas que pudiesen ser compartidas. Además, se puso como límite el año 2024, para evitar que presentaran propuestas didácticas que se están desarrollando en el curso 2025.

Consideraciones éticas

En cuanto a las consideraciones éticas, el centro fue informado de la investigación y la dirección académica del establecimiento firmó el documento de autorización donde se establece que los datos serán utilizados exclusivamente para la investigación, resguardando la confidencialidad y anonimato del centro y del profesorado. Asimismo, el profesorado participe de la muestra también entregó su consentimiento, tanto en el cuestionario como en las entrevistas.

Resultados

A continuación, se presentan los resultados de la investigación, ordenados por cada instrumento utilizado para la recogida de datos. Primero se presentan los resultados del cuestionario, seguido de las entrevistas, y por último el análisis del material asociado a las propuestas didácticas.

Cuestionario

Respecto a las características de la muestra, se percibe una importante variedad etaria (28 a 60 años), de género (tres docentes de género femenino y cinco de género masculino) y de experiencia laboral en el establecimiento (de 5 a 30 años). En cuanto a la formación universitaria, predomina el grado de Pedagogía en Historia, Geografía y Ciencias Sociales, donde destaca una institución en particular, en la que se formaron tres casos y otros dos realizaron su posgrado en didáctica. También hay dos casos provenientes de Licenciatura en Historia, con posterior formación pedagógica.

Por su parte, las preguntas abiertas del cuestionario permitieron una aproximación a la percepción del profesorado sobre la influencia que tienen los lugares donde viven sus estudiantes en los procesos de enseñanza y aprendizaje. A través de la Tabla 3, observamos las formas de influencia que tiene el contexto socioespacial de los y las estudiantes y cómo influye en su forma de aprender geografía, y en como el profesorado enseña esta disciplina.

Tabla 2*Pauta de análisis de material didáctico*

Criterios de análisis	Sustento teórico para el análisis y observación del criterio / Explicación del criterio
Explora las representaciones de los alumnos con respecto al espacio humanizado, resaltando el vínculo entre la geografía y su experiencia.	Benejam (1987) primer momento de enseñanza de la geografía (Explorar ideas previas).
Se introducen nuevos conceptos geográficos, buscando transformar las estructuras conceptuales previas que traen los y las estudiantes.	Benejam (1987), segundo momento de enseñanza de la geografía (Conceptualizar).
Se incluye el abordaje de problemas socialmente relevantes o cuestiones socialmente vivas.	Santisteban (2019) realiza una conceptualización necesaria para comprender la enseñanza a través de PSR, QSV o temas controvertidos.
Se incluyen actividades de trabajo cooperativo.	El material didáctico incentiva al trabajo cooperativo/colaborativo entre estudiantes para lograr los objetivos planteados.
Se desarrollan habilidades de indagación y análisis de datos.	El material didáctico fomenta el desarrollo de habilidades como la indagación y análisis de datos, pertinentes con la enseñanza de la geografía a través de una variedad de recursos.
Presencia y desarrollo de la competencia social y ciudadana.	Santisteban (2009) define algunas estrategias para desarrollar la competencia social y ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales.
Escuela geográfica relacionada a la propuesta.	Souto (2024) propone una tabla de síntesis de las escuelas geográficas y sus conceptos, habilidades y actitudes vinculadas a la geografía escolar. (véase Anexo 1).
Desarrolla el pensamiento geográfico.	Ortega y Pagés (2017) sistematizaron la propuesta de Duquette (2016), definiendo los seis componentes del pensamiento geográfico planteado por la investigadora y su equipo (véase Anexo 2).
La propuesta culmina con alguna actividad de aplicación o reconstrucción del conocimiento.	Benejam (1987) tercer momento de enseñanza de la geografía.

Entrevistas

A partir de las entrevistas se reconocieron tres finalidades de enseñanza de la geografía y seis factores que inciden en la toma de decisiones del profesorado al enseñar esta disciplina, siendo el contexto socioeconómico del estudiante el principal. Por último, se construyó una tabla con seis componentes que reflejan las representaciones sociales del profesorado sobre pensamiento geográfico.

Finalidades de la enseñanza de la geografía

A través de la Tabla 4, podemos notar la existencia de tres finalidades reconocidas en la muestra. Cabe destacar que al menos tres casos se sitúan en cada finalidad, existiendo también casos como P4 y P3 que sitúan en dos.

Tabla 3

Influencia del lugar donde viven los y las estudiantes del centro en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la geografía

Categoría	Definición	Ejemplo
Conocimiento espacial limitado	Escaso conocimiento de la diversidad de la ciudad y el país.	"Tienden a conocer solo un sector de la ciudad en su mayoría. En ese caso, las referencias a otros fenómenos urbanos suelen ser un poco más complejos de analizar si no los conocen" (P2).
Contexto socioeconómico alto	Experiencia marcada por contexto de alto capital cultural y económico.	"Son estudiantes que conocen otras realidades geográficas producto de sus viajes, lo que probablemente permite que su interacción con el medio y en su relación con este se desplieguen esos saberes o formas de relacionarse que les permitan comparar" (P1).
Necesidad de problematizar y contrastar	Importancia de contrastar realidad de los estudiantes con el objetivo de problematizar la realidad de la ciudad.	"En ocasiones, tienden a invisibilizar problemáticas territoriales o socioespaciales que viven otras personas que habitan la ciudad, tales como la falta de acceso a ciertos servicios, o bien, la desigual distribución de los recursos económicos" (P5).
Homogeneidad del entorno	Habitan en un contexto altamente homogéneo y aislado.	"Considero que el lugar en el que viven mis estudiantes es sumamente homogéneo y aislado de otras realidades del país" (P8).

Fuente: elaboración propia.

Tabla 4

Finalidades en la enseñanza de la geografía encontradas en la muestra

Finalidad	Definición	Ejemplo	Casos
Conciencia territorial crítica	Crear una conciencia social capaz de analizar e interpretar las tensiones e ideologías presentes en el espacio, para actuar sobre este.	"Me da la sensación de que la geografía se convierte en una herramienta en donde uno va tomando conciencia y asumiendo la responsabilidad de dar cuenta de que el espacio no es neutral. De que el espacio puede ser enajenante o emancipador, en función de cómo se produce y el tipo de relación social que se produce ahí" (P5)	P4, P5 y P7.
Formación y participación ciudadana	Fortalecer el vínculo con el territorio, el patrimonio y fomentar una ciudadanía participativa.	"Va en la línea de cómo el estudiante se vincula con sus comunidades y en función de esa vinculación con las comunidades, se va haciendo parte de una construcción social más grande" (P2)	P2, P3, P4 y P8.
Comprensión del espacio geográfico	Explicar el espacio geográfico construido a partir de las interacciones entre elementos físicos y humanos, para comprender el lugar que ocupa el estudiante en el mundo.	"Nosotros vivimos y nos adaptamos a un medio...sin entender ese espacio físico es super complejo entender cómo y de qué manera nos vamos a mover en él o de qué manera voy a interactuar con un otro desde ahí" (P3)	P1, P6, P8 y P3

Fuente: elaboración propia

Toma de decisiones del profesorado en la enseñanza de la geografía

El segundo eje de la entrevista se enfocó en identificar los factores que incidían en la toma de decisiones del profesorado al momento de planificar una propuesta didáctica de geografía. Como se puede observar en la Tabla 5, el factor principal que influye en la toma de decisiones es el contexto socioeconómico del alumnado.

Tabla 5

Factores que inciden en la toma de decisiones del profesorado

Factor	Consideraciones asociadas al factor identificado	Ejemplo	Casos
Formación inicial	Reconocimiento de precariedades en geografía y mayor peso en historia en la formación, con una predominancia de la perspectiva humana de la geografía por sobre la física.	"Creo que la formación fue súper vaga dentro de todo, a pesar de que tuve unas unidades de Geografía y a mí siempre me interesó el tema de la geografía y mis opcionales los tomé de Geografía...mi aproximación fue bien intuitiva dentro de todo, considerando que mi foco también era la historia" (P8).	P1, P4, P6, P7, P8.
Influencias teórico-conceptuales	Ideas derivadas de la teoría de Henri Lefebvre sobre la producción social del espacio y los aportes teóricos de Milton Santos sobre las relaciones entre ser humano y medio.	"Ese ha sido como el foco y desde la lógica de que la ciudad se produce, de que el espacio se produce, hemos tomado como referencia, yo sé que es un poco ambiciosa, pero hemos tomado como referencia a Milton Santos, hemos tomado como referencia a este filósofo francés... Lefebvre. Entonces hemos tomado como referencia estos dos autores para trabajar con los estudiantes este concepto de la producción social del espacio y después de eso, hemos trabajado en las características de la ciudad actual como expresión de la ciudad capitalista o de la ciudad neoliberal" (P7).	P5 y P7.
Currículo nacional	Objetivos de aprendizaje como base para pensar propuestas, con la posibilidad de reinterpretar elementos del currículo y pensarlos desde la lógica de la transversalidad.	"Lo primero es si las bases curriculares me la piden, de forma explícita o implícita. Y yo creo que en el colegio hemos avanzado, por una intencionalidad de la jefatura del área anterior, en mirar ciertos objetivos de aprendizaje que, en apariencia no necesariamente uno los leía como geográficos, y que había que hacer el ejercicio racional, y vuelvo a esta lógica como de mirarlos desde la historia, de que había que mirarlos desde la geografía" (P1).	P1, P4, P7 y P8.

Factor	Consideraciones asociadas al factor identificado	Ejemplo	Casos
Contexto institucional favorable	Ambiente propicio para el desarrollo de propuestas que emanan desde la voluntad del profesorado, donde destaca la reflexión colegiada, la libertad de cátedra, la disposición de la jefatura académica e incentivo a la innovación pedagógica.	"Nosotros como área tenemos una característica que yo creo que es bien positiva y que enriquece nuestro trabajo. Es que trabajamos colegiadamente...yo no pienso esta actividad de forma individual, no es un producto pedagógico que venga únicamente de mi reflexión, sino que es una reflexión conjunta con otros colegas, y que es permanentemente reflexionada en torno a qué propuestas pedagógicas podrían tener sentido para nuestros estudiantes" (P4).	P1, P2, P4 y P7.
Contexto socioeconómico del alumnado	Realidad socioeconómica de altos ingresos y dinámicas del entorno sociocultural del estudiantado.	"El bagaje cultural que tienen nuestros estudiantes, ya que han viajado en su mayoría por el mundo, y por Chile. Entienden cómo se mueve el mundo, las interacciones que podemos tener con otros países, pero también desde un mundo super privilegiado, o sea, estamos en un entorno donde, por ejemplo, se rodea de áreas verdes, cosa que no ocurre en otros entornos" (P3).	P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7 y P8.
Vivencias geográficas	Experiencias biográficas del profesorado, incluyendo la relación personal con lugares significativos y los vínculos afectivos con el mundo de la geografía.	"A mí me pasaba, por ejemplo, tomar conciencia de la forma en que producíamos el espacio en mi casa, y cómo eso determinaba las relaciones sociales que establecíamos como familia, de ahí en el espacio, en términos de escala, un poco más amplio en mi comuna vivía muy cerca de un espacio que era un espacio como de conflicto, que era de conflicto territorial, que era el panul en donde había una disputa entre distintos actores y eso también tiene que ver como con la producción del espacio" (P5).	P3, P5, P6 y P7.

Fuente: elaboración propia

Por último, encontramos a través de las respuestas de los docentes, cuatro enfoques escalares para enseñar geografía, referidos a la extensión del espacio analizado (Tabla 6). Aquí observamos una predominancia del análisis del espacio habitado por el alumnado.

Representaciones Sociales sobre el Pensamiento Geográfico

A continuación, se presenta la Tabla 7 con las categorías que emergen de la muestra respecto de sus representaciones sobre el pensamiento geográfico. La tabla contiene cinco componen-

tes contruidos a partir de lo que la muestra considera que es el pensamiento geográfico. La definición se construyó en función de las codificaciones asociadas.

Tabla 6
Enfoque a nivel escalar

Escala	Definición	Ejemplo	Casos
Espacio próximo	Problematización del aula y del colegio	“Empezar a dar cuenta que incluso el espacio de la sala de clases es un espacio político en términos de su configuración, de su materialidad, de su distribución de objetos, de las acciones que produce. Y ver la necesidad como de transformarlo, para poder también transformar una forma de relación pedagógica, humana, en torno al poder, es como bien interesante” (P5)	P2, P4, P5 y P6.
Espacio habitado	Problematización del entorno habitado por los y las estudiantes	“Nosotros estamos situados en términos de colegio en un sector que tiene una conexión directa con un cerro y la entrada a un parque. Y cuando uno sube ese parque, al poco andar se sitúa en una posición de altura que te permite ver la ciudad y la disparidad entre el espacio que habitan cotidianamente los estudiantes, y otros espacios de la ciudad que no cuentan con los mismos privilegios” (P4)	P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8.
Espacio urbano	Problematización de la ciudad de Santiago	“Recorrer espacios de la ciudad de Santiago en función de analizar cómo se produce socialmente el espacio urbano, y dentro de la actividad del terreno que hemos hecho, hemos visitado sectores donde hay problemas de densificación, sectores donde hay problema con acceso a servicios” (P2).	P2, P4, P5 y P7.
Espacio nacional	Problematización de la organización y distribución del territorio nacional	“Esas diferencias geográficas también generan ciertos desafíos o ciertas posibilidades que forman parte de la experiencia de muchos chilenos y chilenas. Entonces que ellos puedan ir conociendo esas otras realidades en otras regiones, como también se tienen que ir adaptando a diferentes climas...no solamente desde un punto de vista socioeconómico, sino que también desde una perspectiva de climas, urbano y rural, de diferentes consideraciones que de alguna manera moldean la experiencia de esas personas” (P8).	P3, P4 y P8.

Fuente: elaboración propia

Tabla 7
Componentes del Pensamiento Geográfico emanados de la muestra

Componente	Definición	Ejemplo	Casos
Desarrollar habilidades asociadas a la localización	Componente esencial que hace referencia a la localización. Esto permite ubicarse en diversos contextos y poder mapear y cartografiar.	“La localización, porque me parece que es el punto de partida, pero lo dejé al final porque es la más fácil de conseguir y también se trabaja desde más temprana edad, desde primero básico, y eso hace que los niños cuando lleguen a la media ya puedan localizarse con cierta familiaridad” (P7)	P7 y P8

Componente	Definición	Ejemplo	Casos
Utilización de categorías de análisis del espacio geográfico	Usar herramientas conceptuales como lugar, territorio, paisaje y región, para reconocer la complejidad del espacio geográfico.	"Creo que debería hacerse cargo de habilidades y de categorías geográficas para hacer el estudio de la geografía. Categorías geográficas como lugar, territorio..." (P1)	P1, P2, P4, P5.
Comprensión de la interacción entre ser humano y entorno	Comprender cómo las personas afectan y son afectadas por el entorno en la dimensión cultural, económica y social.	"Lo entiendo en esta interrelación entre nosotros y nuestro entorno, como lo vamos construyendo, como lo vamos haciendo. Por ejemplo, todavía tú escuchas a algunos decir desastres naturales, y claramente no existen los desastres naturales" (P6)	P3, P6, P8.
Conciencia sobre la producción del espacio	Entender el espacio geográfico como un producto social, que no es neutro, sino que refleja ideologías, intereses y tensiones.	"Es fundamental partir de la premisa de que el espacio que habitamos es una producción social. O sea, el espacio no está naturalmente dado, y creo que cuando uno entiende esa premisa fundamental es capaz de hacer análisis respecto a cuáles son las condicionantes de la producción de cierto tipo de espacialidad" (P4)	P1, P2, P3, P4, P5, P7 y P8
Agencia en la transformación del espacio	Interpretar críticamente el espacio y desarrollar la capacidad de pensar alternativas posibles para transformarlo.	"Pensar geográficamente tiene que ver con tomar conciencia de cómo la producción del espacio también involucra la producción de cierta forma o de cierto tipo de relación social. O tomar conciencia y agencia también sobre eso. Identificar a partir de las herramientas que te entrega la geografía" (P5)	P3, P4, P5, P7.

Fuente: elaboración propia.

Análisis de material asociado a propuestas didácticas

A continuación, se expone el nombre de cada propuesta, el nivel donde se aplicó, los casos que participaron en su puesta en práctica, la descripción general, una cita extraída de las entrevistas y por último la síntesis de los resultados de la pauta de análisis del material didáctico.

Propuesta didáctica N°1: "Santiago NO es Chile".

Nivel de enseñanza y profesorado partícipe: 5°Básico (10-11 años), P3 y P8.

Según los materiales asociados a la propuesta, esta buscaba que los estudiantes reconocieran las características físicas y humanas de las zonas naturales de Chile, junto a los principales beneficios y desafíos que cada una de ellas presenta, con el objetivo de que al finalizar las diversas etapas del proyecto se reflexione y se responda a la pregunta ¿Cómo podemos promover un desarrollo territorial más equitativo y sostenible en nuestro país? Esta propuesta se realizó en conjunto con las asignaturas de Inglés, Lenguaje y Tecnología, a través de la metodología ABP. El material entregado por los docentes P3 y P8 está compuesto por 12 archivos, entre los que destacan presentaciones, guías de trabajo, recursos y rúbrica del trabajo final. Cabe destacar que enviaron los archivos según la secuencia del proyecto: lanzamiento, indagación, creación.

“...ahora el Colegio está en lo que son los proyectos ABP, en el aprendizaje basado en proyectos y el año pasado llegué cuando se iba a implementar el proyecto de Santiago no es Chile, entendiendo esta lógica de centralización que hay principalmente en nuestro país. Este proyecto era enriquecedor para los niños, porque empezaban a cuestionarse cosas de sus propias familias... por ejemplo, había preguntas que uno hacía, como ¿tienen familiares que se han venido a operar a Santiago? Sí, sí, hemos tenido, ya ¿por qué no se pueden operar en sus regiones? Entonces cosas que ellos no se cuestionaban, como que las validaban y era como muy común. Entonces ahí, una vez más es como para que se den cuenta de que el entorno también es una decisión, es una decisión de nosotros, es social” (P3).

Esta propuesta se organiza a partir de actividades que no exploran totalmente las representaciones sociales del alumnado y que se enfocan principalmente en ejercicios de identificación y descripción del territorio. El trabajo conceptual incorpora zonas naturales, climas, relieve, demografía, conectividad y recursos naturales, articulando la propuesta desde la relación entre ser humano y entorno. Se integra el problema social de la inequidad territorial, aunque sin un tratamiento continuo que permita consolidar su relevancia. El trabajo cooperativo aparece de forma explícita a través de espacios de investigación grupal y criterios de evaluación asociados al compromiso y la colaboración.

La indagación es un eje central mediante atlas, datos del INE, mapas y cuadernillos de indagación, aunque con predominio de actividades descriptivas. La competencia social y ciudadana se desarrolla de manera limitada, pues la propuesta enfatiza la comprensión antes que la construcción de soluciones. En términos de escuelas geográficas, se evidencian rasgos de la geografía regional y una orientación hacia la geografía radical a nivel actitudinal. El pensamiento geográfico se despliega mediante importancia espacial, interrelaciones y uso de fuentes, culminando con una actividad de aplicación que integra mapa collage, exposición oral y respuesta a la pregunta problematizadora.

Propuesta didáctica N°2: “Intervenir el Espacio: Otra Forma de Transformar la Realidad”

Nivel de enseñanza y profesorado partícipe: 8°Básico (13-14 años), P5 y P6.

Este proyecto buscaba que los y las estudiantes, organizados en distintos grupos de trabajo, pudieran diseñar colaborativamente una propuesta arquitectónica que permita dar solución a algunos de los principales desafíos urbanísticos y sociales que presenta la Región Metropolitana. Esta propuesta se hizo junto a la asignatura de Artes Visuales, tomando como metodología el Aprendizaje Basado en Problemas. El material enviado por P5 y P6 contenía elementos asociados a la planificación (objetivos, fases del proyecto), presentaciones utilizadas, pautas y rúbrica de evaluación, y fotografías de los resultados del trabajo.

“...nosotros trabajamos la unidad de región, y tratamos de problematizar específicamente el espacio de la Región Metropolitana, dando cuenta de cómo se van produciendo ciertas dinámicas sociales o fenómenos en el espacio, en función de las distintas formas de acceder a distintos servicios. Entonces, ahí el objetivo es que los alumnos comprendan que las formas de acceso a distintos servicios y consecuentemente la calidad de vida o la forma de habitar el espacio, están directamente determinadas y condicionados por el lugar que uno ocupa en términos espaciales, pero también socioeconómico dentro de Santiago y la Región Metropolitana.” (P5).

En esta propuesta no se explicita la exploración de representaciones sociales, aunque la pregunta central podría haber permitido aquello. Se introducen conceptos vinculados a las categorías de análisis del espacio geográfico —lugar, territorio, paisaje— junto con otros como espacio público e intervención arquitectónica. Se aborda un problema social relevante asociado a la inequidad en el acceso a servicios y se estructura el trabajo desde el Aprendizaje Basado en Problemas. El trabajo cooperativo es fundamental tanto en la investigación como en el mapeo colectivo, diseño de iconos y elaboración de planos, aunque se reconoce la ausencia de un indicador de coevaluación.

La indagación se desarrolla mediante la investigación de servicios en la Región Metropolitana y la cuantificación de desigualdades, complementándose con la explicación de causas y consecuencias y la construcción de un mapa colectivo. La competencia social y ciudadana se trabaja mediante el diseño de propuestas que respondan a desafíos urbanos y sociales. La escuela geográfica predominante es la radical, complementada con elementos de la geografía cuantitativa. El pensamiento geográfico se expresa a través de la importancia espacial, el uso de fuentes y el juicio geográfico, cerrando con una actividad de aplicación donde cada grupo diseña y localiza una propuesta arquitectónica mediante láminas evaluadas según rúbrica.

Propuesta didáctica N°3: Terreno: la construcción social del espacio

Nivel de enseñanza y profesorado partícipe: III° Medio (16-17 años), P2, P3 y P7.

Propuesta que buscaba tres objetivos centrales, asociados a comprender las virtudes y falencias de la política habitacional en Chile. En segundo lugar, conocer soluciones habitacionales integrales, basadas en comprender la dignidad humana y su aporte a la construcción de un país más democrático. Y, por último, reconocer la necesidad de organizar socialmente la vida en comunidad, a fin de fortalecer una sana convivencia que resguarde las libertades fundamentales y el bien común. Esta propuesta consistió en una clase de conceptualización y luego un terreno por algunos lugares de la ciudad de Santiago. El material compartido por los docentes P2, P3 y P7 consta de dos documentos, el primero es una presentación expuesta en clases y el segundo es la guía elaborada para el trabajo en terreno con los y las estudiantes.

“Hemos trabajado el tema de la segregación. En estas visitas hemos trabajado imaginarios de futuros posibles. Nos hemos contactado con algunas personas que trabajan en organizaciones que promueven la autovivienda. Hemos tenido dos experiencias de ese tipo, quienes nos han recibido en el territorio... Hemos visitado los guetos verticales en Estación Central, donde los chiquillos han podido ver cómo la falta de planificación y la voracidad inmobiliaria ha destruido la ciudad, cuestión que también entra en tensión con la oportunidad urbana, porque esos guetos están localizados en un lugar donde hay acceso al metro, acceso a oportunidades urbanas, entonces hay una tensión ahí que es bien interesante de discutir, y eso lo hemos contrapuesto con la visita a la Villa Portales, que es una expresión de esta ciudad creada por el Estado benefactor... diseñada por arquitectos que estaban inspirados en esta idea de que la ciudad podía construirse en torno a la Comunidad” (P7).

Esta propuesta incorpora preguntas que permiten explorar representaciones sobre política y espacio geográfico, especialmente en relación con la construcción social del territorio. Introduce conceptos como espacio geográfico y sus categorías de análisis —lugar, territorio, paisaje, geosistemas, región, medioambiente— y otros como segregación, densificación, gentrificación y riesgos para la democracia. Se aborda un conjunto de problemas socialmente

relevantes ligados a política habitacional, desigualdad, narcotráfico, corrupción y desafección política. El trabajo cooperativo no se desarrolla explícitamente a pesar de la organización en grupos.

La indagación se estructura a partir del terreno, donde el registro de observaciones, testimonios, tensiones y reflexiones constituye el núcleo del trabajo. La competencia social y ciudadana no se despliega por completo, aunque la actividad final invita a reconocer alternativas de configuración urbana y analizar proyectos habitacionales alternativos. La propuesta se relaciona con la escuela radical al enfatizar el espacio social, la desigualdad y el trabajo de campo, apoyada en referencias a Milton Santos. El pensamiento geográfico se manifiesta mediante importancia espacial, perspectiva y juicio geográficos, concluyendo con una actividad de reconstrucción basada en la experiencia del terreno, aunque sin integrar plenamente la conceptualización inicial de las categorías geográficas.

Discusión

Los resultados de la investigación arrojaron tres finalidades donde se situaba el profesorado de la muestra, las cuales tienen en común alejarse de lógicas enciclopédicas (Fien, 1992), situándose entre la idea de comprensión del mundo y el reconocimiento de las intencionalidades que hay detrás de la construcción del espacio (Benejam, 1997).

En cuanto a los momentos de enseñanza de la geografía (Benejam, 1987), solo una propuesta contempla el abordaje de las representaciones sociales de los estudiantes sobre el espacio. La conceptualización y la reconstrucción del conocimiento están presentes en las tres propuestas. En tanto que la cuarta fase de enseñanza, relacionada con la conciencia crítica y responsabilidad social del estudiante, se aprecia en las propuestas N°2 y N°3. En estas se pone énfasis en la ideología presente en el espacio, lo que también da cuenta de una inclinación mayoritaria del profesorado de la muestra hacia la concepción del espacio como producto social, donde existen intereses en disputa y tensiones permanentes (Souto, 2010).

Respecto de la importancia de trabajar con problemas sociales relevantes para desarrollar la competencia social y ciudadana (Santisteban, 2009), se puede apreciar en las tres propuestas, donde se abordan problemáticas como el acceso a servicios y la segregación urbana. La muestra declara problematizar el espacio conocido por el alumnado, en diferentes escalas, y en al menos dos propuestas se trabajan conceptos, actitudes y habilidades vinculadas a la geografía radical (Souto, 2024).

De la Calle (2013) sostiene que enseñar una geografía inspirada en corrientes críticas debe abordar temas como la globalización, la crisis climática y la interdependencia económica a escala global. Si entendemos el pensamiento geográfico como la capacidad del estudiante de visualizar espacialmente el mundo en el que vive, desde diversas escalas (Cavalcanti, 2014. En Araya y Cavalcanti 2018), nos damos cuenta de que la muestra no trabaja a escala global, y se centra fuertemente en la escala local y regional. Darle relevancia a la escala local permite estimular la vinculación del futuro ciudadano con su territorio, generando una mayor disposición para ocupar el espacio, y participar de forma activa en la construcción de este (Llancavil y González, 2021).

Como plantean Fuster, García-Monteagudo y Souto (2021), para la enseñanza de una geografía que promueva la participación ciudadana del estudiante en la esfera pública, se requiere de docentes capaces de leer críticamente el currículum. Si bien la presencia de la geografía en el currículum es deficitaria, en el curso de Educación Ciudadana de III° y IV° emergen conceptos que pueden trabajarse desde esta disciplina (Barría y Mardonez, 2021). Esto se ve reflejado en las declaraciones de P2, P4 y P7, quienes coinciden en las posibilidades que ofrecía el currículum para ser reinterpretado e instalar una propuesta pedagógica enfocada en analizar las tensiones espaciales presentes en la ciudad de Santiago, a partir de la Unidad de Aprendizaje 3, titulada "Participación y organización territorial en Democracia" (Mineduc, 2021), lo que también se observa en los materiales asociados a la propuesta didáctica de III°. Reinterpretar el currículum y reflexionar pedagógicamente a partir del contexto del alumnado es fundamental para tomar decisiones enfocadas en una enseñanza situada (Zenobi, 2025).

Pese a lo anterior, Ortega y Pagès (2017) sostienen que en el currículum entre los niveles de 7° básico hasta II° Medio se promueve un razonamiento espacial, más no un pensamiento geográfico (pese a estar declarado). Como se plantea en las bases curriculares, en los niveles de 7° y 8° se pretende desarrollar la habilidad de "representar la ubicación y características de los lugares [...] por medio de la construcción de mapas a diferentes escalas y de la utilización de herramientas geográficas y tecnológicas" (Mineduc, 2015). A partir de esto último, podemos entender la toma de decisiones de P5 y P6, quienes, si bien no explicitan el currículum como factor en su toma de decisiones para enseñar geografía, exponen un trabajo asociado al mapeo colectivo de la Región Metropolitana, a través del reconocimiento de las inequidades en el acceso a servicios.

A partir de las representaciones sociales emanadas de la muestra sobre el pensamiento geográfico, emergió un componente denominado "conciencia sobre la producción del espacio", basado en "Entender el espacio geográfico como un producto social, que no es neutro, sino que refleja ideologías, intereses y tensiones". A partir de Ortega (2021), este elemento se relaciona con el pensamiento geográfico, ya que permite situarse en el espacio y comprender su complejidad.

También cabe mencionar en este apartado de discusión, el vínculo entre el último componente del pensamiento geográfico que emergió, denominado "Agencia en la transformación del espacio", y el concepto de conciencia geográfica crítica, planteado por Ortega (2021), puesto que ambos buscan resolver problemas geográficos y ambientales. Si bien este último concepto es diferente al pensamiento geográfico, se hace necesario mencionarlo en este apartado de discusión, dado el aporte que significa a la didáctica de la geografía y la relación que se pudo establecer con los resultados de esta investigación.

Por otra parte, Ortega y Pagès (2017) sostienen que se plantea una idea vaga respecto del pensamiento geográfico en el currículum, que expresa una visión de la geografía asociada a la descripción y localización del espacio. Al respecto, los resultados dan cuenta de que las categorías de análisis del espacio son una de las principales herramientas conceptuales con las que cuenta la muestra para enseñar geografía, y con la que representan al pensamiento geográfico, elemento que algunos autores sostienen como clave para una enseñanza de la geografía capaz de problematizar el espacio (Garrido, 2005). En tanto, desde la propuesta

de Duquette (2016), se logra apreciar en el análisis de los materiales de las tres propuestas didácticas, el abordaje de componentes como la importancia espacial, el uso de fuentes y su interpretación, y el juicio geográfico. Sin embargo, componentes como interrelaciones, contrastes y tendencias y perspectiva geográfica están menos presentes.

En síntesis, los resultados permiten sostener que las representaciones sociales del profesorado sobre el pensamiento geográfico influyen de manera directa en las decisiones que toman al momento de pensar y diseñar propuestas didácticas, especialmente en la selección de contenidos, metodologías, escalas de análisis, herramientas conceptuales y finalidades.

Conclusiones

El contexto socioeconómico del alumnado es el principal factor que incide en la toma de decisiones del profesorado para enseñar geografía y poder formar el pensamiento geográfico. Esto por cierto repercute en una enseñanza de la geografía construida desde un enfoque situado, que problematiza la realidad socioeconómica del estudiantado desde el contraste con otras realidades. En tanto, la formación inicial fue el segundo factor mencionado por la muestra, pero desde el reconocimiento de precariedades en su formación geográfica. Además, el currículum apareció como el tercer factor, donde se entiende como un punto de partida a ser reinterpretado.

Entonces ¿Cómo las representaciones sociales del profesorado sobre el pensamiento geográfico influyen en sus prácticas de enseñanza en un colegio particular de Santiago de Chile? Tal como se expuso en la sección de resultados, las representaciones sociales del profesorado en torno al pensamiento geográfico podrían sintetizarse en la idea de entender el espacio geográfico como un producto social, es decir, “el espacio no es neutral” (P5), y refleja ideologías, intereses y tensiones. Desde ahí, podemos visualizar congruencias en las propuestas didácticas, las metodologías de enseñanza, el enfoque escalar situado y parte de las finalidades de enseñanza.

Por otra parte, elementos como las categorías de análisis del espacio y la interacción entre ser humano y entorno, también están presentes en la enseñanza de la geografía, en algunos casos con mayor énfasis que en otros. Ahora bien, la categoría asociada a interpretar críticamente el espacio y desarrollar la capacidad de pensar alternativas posibles para transformarlo, se sitúa como un desafío para el equipo docente, teniendo en cuenta la relevancia de este elemento para formar una ciudadanía capaz de involucrarse y transformar su entorno en diferentes escalas espaciales.

También consideramos relevante reconocer la existencia de una voluntad pedagógica de repensar el espacio construido socialmente por parte del equipo docente. Sabiendo que esto último es un desafío permanente, se logra apreciar el vínculo entre la representación del pensamiento geográfico que expone la muestra, con un enfoque de enseñanza situado desde la realidad del estudiantado, que se aleja de representaciones asociadas a la mera descripción del espacio, y que se aventura hacia la problematización constante de una realidad urbana caracterizada por los problemas de segregación urbana y desigual acceso a servicios.

Dentro de los principales descubrimientos se encuentra la identificación de oportunidades para desarrollar pensamiento geográfico mediante una reinterpretación crítica del currículo y a través de proyectos interdisciplinarios. También se releva la existencia de vacíos significativos, pues la sostenibilidad económica y la perspectiva de género prácticamente no aparecen en las concepciones ni en las prácticas declaradas para la enseñanza de la geografía.

Respecto a las limitaciones, el carácter contextual del estudio de caso condiciona la transferibilidad de los resultados. Los hallazgos de esta investigación deben interpretarse en relación con el contexto específico en el que se desarrolló la misma. Sin embargo, estos pueden resultar relevantes para otros contextos educativos con características similares, o bien se puede tomar como punto de referencia, dada las características socioeconómicas de la realidad educativa analizada.

Por último, a nivel metodológico, la investigación presentó como principal limitación el análisis del material didáctico, pues no hubo observación directa de la práctica docente y de la aplicación de las propuestas revisadas. El cuestionario, aunque útil para perfilar a la muestra, podría haber profundizado más en aspectos de la enseñanza de la geografía y del pensamiento geográfico. En contraste, tanto el guion de entrevista como la pauta de análisis de materiales respondieron adecuadamente a los objetivos y al diseño planteado.

“los procesos de urbanización siempre han reflejado la división de clases” (Harvey, p.21, 2013).

Referencias

- Abric, J.-C. (2001). *Prácticas sociales y representaciones* (J. Da Costa Chardel & F. Flores Palacios, Trans.; M. T. Awad Ávila, Rev. técnica). Ediciones Coyoacán. (Obra original publicada en 1994).
- Aisenberg, B., & Alderoqui, S. (1998). *Didáctica de las Ciencias Sociales: Aportes y reflexiones*. Paidós.
- Araya, F., & Cavalcanti, L. (2018). Desarrollo del pensamiento geográfico: Un desafío para la formación docente en geografía. *Revista de Geografía Norte Grande*, 70, 51–69.
- Benejam, P. (1987). Les aportacions de les diverses escoles geogràfiques a la didàctica de la geografia. *Documents d'Anàlisi Geogràfica*, 11, 83–95.
- Benejam, P. (1992). La didàctica de la geografia des de la perspectiva constructivista. *Documents d'Anàlisi Geogràfica*, 21, 35–52.
- Benejam, P. (1997). Les finalitats de l'educació social. En P. Benejam & J. Pagès (Coords.), *Enseñar y aprender ciencias sociales en la educación secundaria* (pp. 33–48). Horsori/ICE-UB.
- Benejam, P., & Pagès, J. (Coords.). (1997). *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la Educación Secundaria*. ICE–Universitat de Barcelona; Horsori.
- Comisión de Educación Geográfica de la Sociedad Chilena de Ciencias Geográficas y Universidades Chilenas. (2016). *Una educación geográfica para Chile: Elaboración de documento marco*. Sociedad Chilena de Ciencias Geográficas.
- de Miguel González, R. (2018). Geografía y tiempo contemporáneo: educación geográfica y enseñanza de las ciencias sociales para el mundo global. *REIDICS. Revista De Investigación En Didáctica De Las Ciencias Sociales*, 2, 36-54. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.02.36>
- Duquette, C., Bahbahani, K., & Tu Huynh, N. (2016). *Enseigner la pensée géographique*. The Critical Thinking Consortium.
- Flick, U. (2015). *Introducción a la investigación cualitativa* (5.ª ed.). Morata.

- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores.
- Fuster García, C., García Monteagudo, D., & Souto González, X. M. (2021). La enseñanza de problemas socio-ambientales. Reflexiones para la innovación educativa. REIDICS. Revista De Investigación En Didáctica De Las Ciencias Sociales, 9, 79-96. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.09.79>
- Harvey, D. (2013). *Ciudades rebeldes: Del derecho a la ciudad a la revolución urbana*. Akal.
- Llancavil Llancavil, D., & González Quitulef, H. (2021). Pensamiento geográfico y educación ciudadana en Chile: Una mirada desde la educación geográfica. *Didacticae*, 9, 25–38. <https://doi.org/10.1344/did.2021.9.25-38>
- Massey, D. (1984). Introducción: La geografía importa. En D. Massey & J. Allen (Eds.), *Geography matters* (pp. 95–129). Cambridge University Press.
- Mendizábal, N. (2007). Los componentes del diseño flexible en investigación educativa. En I. Vasilachis de Gialdino (Coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 65–105). Gedisa.
- Ministerio de Educación de Chile. (2015). *Bases Curriculares*. Chile.
- Ministerio de Educación de Chile. (2021). *Programa Educación Ciudadana*. Chile.
- Ministerio de Educación de Chile. (2023). *Plan de reactivación educativa: Priorización curricular para Educación Ciudadana*. Chile.
- Mora, M. (2002). La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici. *Athenea Digital*, 2, 1–21. <https://doi.org/10.5565/rev/athenead/v1n2.66>
- Ortega, E. (2021). *El desarrollo de la conciencia geográfica: Estudio de casos sobre concepciones y prácticas del profesorado chileno* [Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona].
- Ortega, E., & Pagès, J. (2017). El pensamiento y la conciencia geográfica en el currículo chileno. *Livro de atas. VIII Congresso Iberico de Didactica da Geografia* (pp. 409-421). Plátano Editoria.
- Pagès, J. (1998). Models i tradicions curriculars en l'ensenyament de les Ciències Socials i de les Humanitats: Les finalitats i els valors com a opció ideològica. En P. Benejam & J. Pagès (Coords.), *Psicopedagogia de les Ciències Socials i les Humanitats*. UOC.
- Pipkin, D. (2009). *Pensar lo social*. La Crujía.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2024). *Informe sobre desarrollo humano en Chile 2024: ¿Por qué nos cuesta cambiar?: Conducir los cambios para un desarrollo humano sostenible*. PNUD.
- Sánchez Santamaría, J. (2013). Paradigmas de investigación educativa: De las leyes subyacentes a la modernidad reflexiva. *Entelequia. Revista Interdisciplinar*, 16, 91–102.
- 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. <http://dx.doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.002>
- Souto, P. (2011). *Territorio, lugar, paisaje: Prácticas y conceptos básicos en geografía*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras.
- Souto, X. M. (1999). *Didáctica de la Geografía: Problemas sociales y conocimiento del medio*. Ediciones del Serbal.
- Souto, X. M. (2007). Educación geográfica y ciudadanía. *Didáctica Geográfica*, 9, 11–32.
- Souto, X. M. (2010). ¿Qué escuelas de geografías para educar en ciudadanía? *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 24, 25–44. <https://doi.org/10.7203/dces.24.2399>
- Souto, X. M. (2024). El pensamiento geográfico en la enseñanza y aprendizaje escolar. *Boletín de Estudios Geográficos*, 122, 94–122. <https://doi.org/10.48162/rev.40.051>
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Stuart, D., et al. (2013). *The People's Guide to Spatial Thinking*. NCGE.

Zenobi, V. (2025). Del currículum al aula: "Cada docente con sus decisiones didácticas". *Geograficando*, 20(2), e171. <https://doi.org/10.24215/2346898Xe171>

Contribución de autorías · Authorship contributions

Todas las personas firmantes han contribuido por igual en la investigación y la elaboración de este trabajo.

Agradecimientos · Acknowledgment

En primer lugar, agradecemos a los ocho profesores y profesoras que formaron parte de la muestra, quienes accedieron con total compromiso, transparencia y confianza a participar de esta investigación, compartiendo su experiencia y sus reflexiones pedagógicas. Agradecemos también a los compañeros, compañeras y profesorado de la especialidad de Didáctica de las Ciencias Sociales del MURE, por las constantes retroalimentaciones, intercambios y sugerencias.

Conflicto de intereses · Conflict of Interest

Declaro haber tenido un vínculo profesional con el establecimiento educacional en el que se desarrolló el estudio, y con el profesorado que formó parte de la muestra. No obstante, dicha relación no influyó en el diseño, desarrollo ni en la interpretación de los resultados de la investigación.