

Núm 18 2026

REIDICS

Revista de Investigación
en Didáctica de las Ciencias Sociales



E-ISSN: 2531-0968

Monográfico Educación geográfica en el ámbito iberoamericano

Coordinado por:

Xosé Manuel Souto González y Ramón Martínez Medina



Edita:
Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales

Patrocina: Universidad de Extremadura

REIDICS

Revista de Investigación
en Didáctica de las
Ciencias Sociales

Edita: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales (AUPDCS)

Cáceres. 2026

Editores: Nicolás de Alba Fernández, María Joao Barroso Hortas, Roberto García Morís, Carmen Rosa García Ruiz, Neus González Monfort, Ana M^a Hernández Carretero y Ramón Martínez Medina.

E-ISSN: 2531-0968

URL: <https://revista-reidics.unex.es>



Esta obra está publicada bajo una licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0), que le permite copiar y comunicar públicamente la obra y crear obras derivadas siempre y cuando reconozca el crédito del autor, no haga uso comercial de la obra y divulgue cualquier obra derivada bajo los términos de una licencia idéntica a esta.

Dispone del texto legal completo en la siguiente dirección:

https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.es_ES

Equipo editorial

DIRECTORA

Carmen Rosa García Ruiz, Universidad de Málaga, España

SECRETARIO

Roberto García Morís, Universidade da Coruña, España

CONSEJO DE REDACCIÓN

Nicolás de Alba Fernández, Universidad de Sevilla
Neus González Monfort, Universidad Autónoma de Barcelona, España
Ana María Hernández Carretero, Universidad de Extremadura, España

Ramón Martínez Medina, Universidad de Córdoba, España
María João Hortas, Instituto Politécnico de Lisboa, Portugal

COMITÉ CIENTÍFICO ASESOR

Beatrice Borghi, Università di Bologna
Sérgio Claudino, Universidade de Lisboa
Liliana Bravo Penjeam, Universidad Alberto Hurtado (Chile)
Jesús Estepa Giménez, Universidad de Huelva
María del Consuelo Díez Bedmar, Universidad de Jaén
Francisco F. García Pérez, Universidad de Sevilla
Mariela Coudannes, Universidad Nacional del Litoral (Argentina)
Rosa María Ávila Ruiz, Universidad de Sevilla
Marie-Claude Larouche, Université du Québec à Trois-Rivière (Canadá)
Linda Levstik, Ohio State University (EE.UU.)
Ivo Mattozzi, Libera Università di Bolzano (Italia)
Maria Ceu de Melo, Universidade do Minho (Braga, Portugal).
Iara Vieira Guimaraes, Universidade Federal de Uberlândia (Brasil).
Selva Guimaraes, Universidade Federal de Uberlândia (Brasil).
Martha Cecilia Gutiérrez Giraldo, Universidad Tecnológica de Pereira, (Colombia)
Sebastián Plá, UNAM (México)
Alicia Risso Miguez, Universidade da Coruña
E. Wayne Ross, University of British Columbia (EE.UU.)
María Sánchez Agustí, Universidad de Valladolid
Edda Sant Obiols, Manchester Metropolitan University (Reino Unido)
Antoni Santisteban Fernández, Universidad Autónoma de Barcelona
Fernando Seffner, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, (Brasil).
Daniel Schugurensky, Arizona State University (EE.UU.)
Beatriz Andreu Mediero, Universidad de Las Palmas
María Jesús Bajo Bajo, Universidad de Salamanca
Cristiano Gustavo Biazzo Simon, Universidade Estadual de Londrina (Brasil).

Juan José Díaz Matarranz, Universidad de Alcalá de Henares
Alfredo Gomes Dias, Instituto Politécnico de Lisboa
Francisco J. Dosil Mansilla, Univ. Michoacana de San Nicolás Hidalgo (México)
Sylvain Doussot, Universidad de Nantes (Francia)
Gustavo González Valencia, Universidad Autónoma de Barcelona
Rodrigo Henríquez Vásquez, Pontificia Universidad Católica de Chile
Santiago Jaén Milla, Universidad de Jaén
Miguel Ángel Jara, Universidad Nacional del Comaue (Argentina)
María Dolores Jiménez Martínez, Universidad de Almería
Esther López Torres, Universidad de Valladolid
María Olga Macías Muñoz, Universidad del País Vasco
Juan Luis de la Montaña Conchifña, Universidad de Extremadura
Manuel José López Martínez, Universidad de Almería
Myriam Martín Cáceres, Universidad de Huelva.
Elisa Navarro Medina, Universidad de Sevilla
Caroline Pacievitch, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Brasil).
Antonio Pantoja Chaves, Universidad de Extremadura
David Parra Monserrat, Universidad de Valencia
Matilde Peinado Rodríguez, Universidad de Jaén
Sixtina Pinochet Pinochet, Universidad Católica del Norte, (Antofagasta, Chile.)
María Puig Gutiérrez, Universidad de Sevilla
José Luis de los Reyes León, Universidad Autónoma de Madrid
Lucía Valencia Castañeda, Universidad de Santiago de Chile
Augusta Cecilia Valle Taimán, Pontificia Universidad Católica (Perú)
Gabriela Vasquez Leyton, Universidad de Valparaíso (Chile)

Contenido

Preliminares

Preliminares

Preliminaries

Xosé Manuel Souto González, Ramón Martínez Medina 6-11

Monográfico

La formación inicial en didáctica de la Geografía en la Educación Secundaria en España

Initial training in Geography teaching for Secondary Education in Spain

Xosé Manuel Souto González, Ramón Martínez-Medina 12-35

O ensino sobre cidade no contexto da produção de dissertações e teses produzidas no Brasil (2002-2021): Contribuições teóricas para o ensino de Geografia

Teaching about the City in the Context of the Production of Dissertations and Theses Produced in Brazil (2002–2021): Theoretical Contributions to Geography Teaching.

Daniel de Sousa Bueno, Mugiany Oliveira Brito Portela 36-58

La formación inicial en Geografía del profesorado de Educación Infantil en España y Colombia

Initial training in Geography for Early Childhood Education teachers in Spain and Colombia

Diego García Monteagudo, Nancy Palacios Mena 59-79

Formação inicial de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental e o ensino das categorias geográficas

Initial Training of Elementary School Teachers and the Teaching of Geographical Categories

Thais Angela Cavalheiro de Azevedo, Andrea Coelho Lastoria 80-96

Habilidades geográficas y espaciales en la enseñanza del siglo XIX: potencialidades del currículo chileno

Geographical and Spatial Skills in the Teaching of the 19th Century: Potentialities of the Chilean Curriculum

César Andrés Barría Larenas, Daniel Rodrigo Llancavil Llancavil..... 97-114

El «Atlas Didáctico» del IGN, material didáctico para la innovación educativa

The «Didactic Atlas» of the National Geographic Institute of Spain (IGN), teaching and learning material for educational innovation

Noelia Esther Aguiar-Rivero, Nuria Inmaculada Duarte-González, Rafael Sebastián-Alcaraz, Emilia María Tonda-Monllor 115-132

"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, Neus González-Monfort..... 133-154

Miscelánea

Cartografías de la ciudad desaparecida: los espacios de la memoria en la didáctica de las ciencias sociales

Cartographies of the vanished city: the spaces of memory in the teaching of social sciences

Blanca Cerdá Aznar 155-180

"De los cerros al Plan": Formar ciudadanía desde la educación patrimonial crítica en Valparaíso

"From the Hills to the Plan": Fostering Citizenship through Critical Heritage Education in Valparaíso.

Francisca Paz Correa-Roco, Antoni Santisteban-Fernández..... 181-198

Noticias

M^a Jesús Marrón Gaité

Entrevista realizada por: Xosé Manuel Souto González..... 199-210



<https://doi.org/10.17398/2531-0968.18.6>

Preliminares

Preliminaries

Xosé Manuel Souto González

Ramón Martínez Medina

La enseñanza de la Geografía pretende motivar al alumnado y a la ciudadanía respecto de la importancia de una explicación racional que permita desarrollar una ordenación territorial con una lógica sustentable; o sea perdurable en el tiempo. Así explica las actividades sociales, económicas y culturales en diversos medios ecológicos, que integran las actividades antrópicas en un frágil equilibrio.

Para ello es preciso adoptar una actitud comunicativa franca, sincera. Y, al mismo tiempo, procesar los innumerables datos que existen sobre los lugares que habitamos en el planeta. La superposición de las escalas locales y globales nos deberían permitir explicar la lógica que rige la vida colectiva y las aspiraciones subjetivas, aun cuando en el mundo aparezcan signos de creciente desorganización de las actividades humanas sobre la superficie geográfica: terrestre, fluvial, marina o en los espacios aéreos.

Las propuestas de innovación didáctica en la enseñanza geográfica superaron la falsa armonía de la síntesis regional. Es cierto que perduran las taxonomías de los geofactores que presentan un escenario estático, donde transcurren los hechos del pasado. Pero también han llegado nuevas maneras de explicar estas relaciones sociales en los diversos medios.

Este número 18 de la revista REIDICS presenta un elenco de trabajos sobre la diversidad de intereses que confluyen entre los y las docentes de enseñanza de la Geografía, bien sea en la investigación empírica, en propuestas de nuevas ideas para fomentar el aprendizaje o en la formación de otras personas (futuros docentes) para que puedan mejorar sus estrategias de enseñanza con nuevas metodologías de aprendizaje.

En un primer artículo, los profesores Xosé M Souto y Ramón Martínez abordan la formación del futuro docente de Secundaria en España. Presentan los cambios institucionales y las aspiraciones subjetivas que determinan el dilema entre enseñar lo que se conoce y aprender a explicar el mundo en que vivimos. El objetivo de este trabajo es analizar cómo se configura la formación inicial en didáctica de la Geografía en el Máster de Profesorado, considerando las percepciones del profesorado universitario y de los egresados del Máster que ejercen su profesión. Sabemos que algunas personas acceden a la profesión de profesorado de Secundaria con una “mochila” cargada de hechos y teorías para explicar el mundo en que vivimos, pero en algunos casos hay un menor peso de la formación disciplinar en Geografía. Otras veces la cartera escolar se llena de prejuicios y estereotipos que dificulta la comunicación con el alumnado. Y finalmente, la diversidad del alumnado y la carga burocrática que conlleva la profesión dificultan el acceso a estas nuevas corrientes educativas.

Una Tesis doctoral ya histórica (A. Luis, 1985) nos exponía el doble atraso, educativo y científico, que caracterizaba a la Geografía del bachillerato español. Es difícil valorar un cambio lineal y único, pero lo que se aprecia es más una incertidumbre y poca claridad en programas de investigación e innovación. Se hace preciso reflexionar sobre las metas de una educación geográfica global y local.

En este sentido es útil conocer y estudiar las diferentes aportaciones de la investigación educativa en el contexto iberoamericano. Ello es lo que han hecho Daniel de Sousa Bueno y Mugiany Oliveira Brito Portela, procedentes del Estado de Piauí, en el Norte de Brasil. Se analizaron 20 investigaciones (16 disertaciones de Máster y 4 tesis), del Catálogo de Tesis y Disertaciones de la Capes y de repositorios de tesis y disertaciones de los programas de posgrado en Geografía. De esta manera han podido valorar la incidencia de la labor magistral de la profesora Lana Cavalcanti, para la concepción de la enseñanza de la ciudad. Se evidencia que la teoría histórico-cultural de Vygotsky, apropiada por esta autora a lo largo de su trayectoria académica, se refleja, de alguna manera, en las investigaciones que la adoptaron como referencia principal.

El estudio de la ciudad y la ciudadanía es un asunto que preocupa y ocupa a las personas que ejercen la profesión de docentes de Geografía. El programa Nós Propomos (Nosotros Propo-nemos, Nosaltrés Proposem) es un ejemplo de lo que señalamos, pues aparece en diversos lugares de Brasil, México, Portugal o España estimulando la búsqueda de soluciones para los problemas cotidianos de la ciudadanía y proponiendo una solución a través de las instituciones democráticas¹. Un programa que se complementa con los Foros del Geoforo Iberoame-ricano², donde personas de diferentes países opinan y argumentan en sus contextos univer-sitarios sobre los deseos docentes y cómo se pueden enfrentar desde la escuela a dichas situaciones problemáticas, como podemos ver la Tabla 1, sobre algunos debates celebrados, en la que se puede apreciar que se superan los 300 comentarios.

1. Ver <https://www.igot.ulisboa.pt/projeto-nos-propomos> y <https://nosotrosproponemos.com/>

2. Ver <https://geoforoforo2.blogspot.com/>

Tabla 1
Ejemplos de algunos debates celebrados

Foros	Título Moderador debate/foro	Ideas clave	Dato 12/2022	Dato 29/05/2023	Dato 07/01/ 2025	Dato 31/12/2025
Foro 28	Que profesor y profesora de Geografía e Ciencias Sociales para el siglo XXI? http://geoforoforo2.blogspot.com/2021/10/foro-28.html Sérgio Claudino	Definir las características docentes en este momento histórico	85	239	316	319
Foro 29	Geopolítica y conflictos bélicos en la educación geográfica. El caso de Ucrania. http://geoforoforo2.blogspot.com/2022/03/foro-29-geopolitica-y-conflictos.html Xosé M. Souto. Universitat de València y Gea-Clío Sérgio Claudino. Universidade de Lisboa. IGOT y Nós Propomos	Los estudios de geopolítica y la guerra de Ucrania como ejemplo		78	140	146
Foro 30	Cambio climático y transformaciones ambientales http://geoforoforo2.blogspot.com/2022/03/foro-30-cambio-climatico-y.html Fabián Araya. Universidad de La Serena. Chile Diana Durán. Universidad del Salvador. Argentina Xosé M. Souto. Universitat de València y Gea-Clío. España	Actitudes y conocimientos antes las modificaciones ambientales y climáticas		170	307	308
Foro 31	La necesidad de una educación política desde el sistema escolar http://geoforoforo2.blogspot.com/2023/02/foro-31-la-necesidad-de-una-educacion.html Rosmery Alcaraz Andrea Lastoria Nancy Palacios Liliana Pizzinato. Consejo de dirección Geoforo	La necesidad de una educación política y estudio de casos de Brasil, Colombia y Perú		83	170	181

Fruto de estos debates y encuentros³ es el artículo de Diego García Monteagudo (Universitat de València) y Nancy Palacios Mena (Universidad de Los Andes, Bogotá) que abordan la formación inicial en Geografía del profesorado de Educación Infantil en España y Colombia. Un trabajo laborioso, pues los contextos escolares y sociales son diferentes y así también las preocupaciones de docentes y formadores de docentes. Entre las diferencias, el marco curricular español diluye la formación geográfica en el conocimiento del entorno, mientras que en Colombia existe una mayor concreción sobre el pensamiento espacial y algunas habilidades sociales. El reto es mejorar la formación geográfica del profesorado y seguir investigando sobre la representación de la praxis escolar, mostrando evidencias entre las transiciones del currículo oficial al real.

Tanto este artículo, como el siguiente que procede del Estado de São Paulo en Brasil, nos ayudan a comprender el proceso de conceptualización en Geografía, desarrollando el modelo de Norman Graves, que definía una aproximación gradual a la construcción de conceptos: por observación, definición y estructurantes (Graves, 1985; p.155-158). El hecho de iniciar la observación del entorno físico próximo ayuda no solo a conceptualizar los hechos percibidos sensorialmente (vista, oído, tacto, olores), sino también permite fijar la atención en un objeto determinado, evitando la dispersión tan frecuente en el mundo actual, lleno de estímulos sensoriales como consecuencia de la transmisión múltiple de datos por internet. Si creamos un hábito de centrarse en la observación para definir un objeto, un lugar, y poder explicar sus elementos y factores, estaremos contribuyendo a mejorar la argumentación comunicativa.

Las relaciones con el ámbito iberoamericano también son perceptibles en el artículo de Thais Cavalheiro de Azevedo y Andrea Coelho Lastoria, de Brasil, que nos explican las estrategias de mejora de la formación inicial de los profesores que trabajan en los primeros años de escolarización; o sea, muy semejante al anterior. Andrea y Thais, del grupo ELO, tienen una estrecha relación con el Geoforo Iberoamericano y con grupos locales de Valencia, como es el caso del Grupo Gea-Clío. En su caso los resultados indican que las categorías geográficas están presentes en los currículos de las Instituciones de Educación Superior públicas estatales paulistas investigadas, pero con diferentes énfasis y modos de abordaje. En algunos cursos, esas categorías estructuran contenidos y prácticas de enseñanza; en otros, aparecen de forma difusa o asociadas a temas transversales.

El siguiente artículo está elaborado desde Chile, por los profesores César Andrés Barría y Daniel Rodrigo Llancaivil sobre las habilidades geográficas y espaciales en la enseñanza del siglo XIX: potencialidades del currículo chileno. Concluyen que la enseñanza del siglo XIX constituye un marco propicio para el desarrollo del pensamiento geográfico en la medida que se promuevan estrategias didácticas orientadas a la representación espacial, al uso de mapas históricos, al análisis territorial comparado y al estudio de casos significativos. Se pretende relacionar la enseñanza de la Geografía e Historia para explicar el surgimiento de los Estados-nación. En síntesis, la enseñanza del siglo XIX desde una perspectiva interdisciplinaria y territorial permite reconocer el valor del pensamiento geográfico como eje articulador entre los contenidos históricos y la comprensión del espacio.

3. El IV Congreso de Nós Propomos está organizándose en Piauí (Brasil) entre 29 de junio y 4 de julio de 2026.

El estudio de la cartografía oficial, que nos permite analizar el territorio sin la interferencia de las influencias externas de la publicidad mercantil, aparece bien reflejado en el artículo del «Atlas Didáctico» del IGN, material didáctico para la innovación educativa, elaborado de forma conjunta por personal del IGN (Noelia Aguiar-Rivero, Nuria Duarte-González) y por los profesores universitarios de Alicante (Rafael Sebastián-Alcaraz y Emilia María Tonda-Monllor). En este caso analizan como la inclusión de mapas interactivos, recursos multimedia y actividades lúdicas permite un aprendizaje más inmerso y atractivo. Además, permite a los usuarios desarrollar habilidades esenciales como el pensamiento crítico y la alfabetización digital. Este Atlas es el resultado de la colaboración entre instituciones educativas y organismos especializados, que ofrece buenas perspectivas para afrontar los retos educativos del futuro.

A continuación, aparece el artículo *“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”*, cuya autoría es de José Tomás Puelma-Òssul y Neus González-Monfort. 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. En concreto, el trabajo analiza cómo las representaciones que tienen sobre pensamiento geográfico influyen en la toma de decisiones docentes. Los resultados indican que, entender el pensamiento geográfico como la capacidad de concebir el espacio como una construcción social, facilita el desarrollo de prácticas docentes que problematizan el contexto socioeconómico del alumnado.

Sin duda, el análisis de las representaciones sociales supone un giro cultural relevante en el análisis del espacio geográfico y entronca con la tradición de la Geografía de la percepción y del comportamiento. Los trabajos desarrollados por S. Moscovici, D. Jodelet han visto reforzadas sus propuestas teóricas desde las aportaciones empíricas de J. C. Abric (2001) y G. Sammut et al. (2015), que corroboran la incidencia de las presiones recibidas a través de la saturación informativa, no solo por las falsas noticias, sino por las reacciones emocionales que provocan ante la toma de decisiones. Su vinculación con el espacio subjetivo ha sido puesta de relieve en investigaciones anteriores, donde se relacionaron las orientaciones teóricas con los resultados del aprendizaje escolar (Boira, Reques y Souto, 1994)

En el apartado de miscelánea aparecen artículos que se relacionan con el monográfico del número 18 de REIDCS. Son dos investigaciones y una entrevista que tienen como objetivo aportar las experiencias empíricas de análisis sobre el impacto de la memoria en la creación de un espacio oculto, que se pretende recuperar para una educación inclusiva, y la necesidad de promover estrategias de estudio territorial en el contexto del patrimonio ciudadano. Por último, aparece una entrevista con María Jesús Marrón Gaité, una persona que ha incidido en la divulgación de la didáctica de la Geografía en los ámbitos universitarios.

Así, en el caso de *Cartografías de la ciudad desaparecida: los espacios de la memoria en la didáctica de las ciencias sociales* disponemos de una investigación realizada por Blanca Cerdá Aznar, de la Universidad de Valencia. Basándose en la geografía de la percepción y la perspectiva crítica de la geografía radical, analiza los itinerarios creados por el alumnado, destacando que descansan en un sustrato emocional que da cohesión y crea sentimiento de pertenencia a la comunidad. Las cartografías creadas desvelan el peso de un imaginario colectivo que

se nutre de referencias culturales, especialmente aquellas que se sustentan en evocaciones literarias.

A continuación, aparece el trabajo "*De los cerros al Plan*": *Formar ciudadanía desde la educación patrimonial crítica en Valparaíso*", de Francisca Paz Correa-Roco y Antoni Santisteban-Fernández. En el marco de una formación doctoral realizada en la Universidad Autónoma de Barcelona, analizan la incorporación de una educación patrimonial crítica, con perspectiva ciudadana, en el currículo chileno y la percepción del profesorado. Centrados en el caso de Valparaíso, los resultados indican que dicha perspectiva tiene una presencia limitada y fragmentaria, tanto en el discurso declarado como en la práctica docente, por lo que sus autores señalan, entre otras actuaciones, la necesidad de promover estrategias pedagógicas vinculadas al territorio.

Por último, para cerrar este número 18 presentamos una entrevista a María Jesús Marrón Gaité, que ha sido presidenta del Grupo de Didáctica de la Geografía de la AGE (1995-2008) y desde 2008 es directora-editora de la revista *Didáctica Geográfica*, que edita el Grupo de Didáctica de la Geografía de la Asociación de Española de Geografía (AGE). Con esta entrevista podemos conocer el objetivo esencial del Grupo Didáctica de la Geografía de la AGE, que, desde sus orígenes, ha pretendido realizar una investigación sobre la problemática que revisitan los procesos de enseñanza-aprendizaje de la Geografía en cada nivel educativo, así como la indagación sobre aquellas innovaciones didácticas capaces de generar un conocimiento significativo. Todo ello con el fin de difundirlo entre los docentes y facilitarles medios que les fueran útiles en su trabajo de aula. Así mismo, una preocupación fundamental ha sido siempre la formación del profesorado, tanto inicial como continua, por considerar que el profesor es el elemento clave para que el alumnado pueda alcanzar el éxito en el aprendizaje.

Con todos estos artículos pretendemos ofrecer una panorámica plural y diversa, como corresponde al campo de trabajo de la didáctica de las ciencias sociales, de las propuestas didácticas y experiencias empíricas de investigación desde la Geografía académica, con el objetivo de mejorar la explicación de los problemas sociales en lugares de diferente escala y localización. Lejos de plantear un escenario estático donde transcurren los hechos del pasado histórico, se muestran investigaciones con orientaciones teóricas que buscan compaginar las aspiraciones subjetivas y las interpretaciones sociales para entender mejor las relaciones entre las actividades humanas y la fragilidad del equilibrio ecosistémico. Una finalidad que no es solo escolar, sino que compete a toda la ciudadanía.

Referencias

- Abrić, J. C. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. Ediciones Coyoacán. (e.o. 1994).
- Boira, J.V.; Reques, P.; Souto, Xosé M. (1994) *Espacio subjetivo y Geografía. Orientación teórica y praxis didáctica*. Nau Llibres.
- Graves., Norman (1985). *La enseñanza de la geografía*. Visor Aprendizaje (e.o.1969, revisado en 1975).
- Luis Gómez, A. (1985). *La geografía en el bachillerato español*. Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Sammut, G., Andreouli, E., Gaskell, G., y Valsiner, J. (2015) Social representations: a revolutionary paradigm? In G. Sammut, E. Andreouli, G. Gaskell & J. Valsiner (Eds.), *Cambridge Handbook of Social Representations* (p. 3-11). Cambridge University Press.



<https://doi.org/10.17398/2531-0968.18.12>

La formación inicial en didáctica de la Geografía en la Educación Secundaria en España

Initial training in Geography teaching for Secondary Education in Spain

Xosé Manuel Souto González 0000-0003-1480-327X

¹Universitat de València, Facultad de Formación del Profesorado, Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales, Valencia, España.

Xose.Manuel.Souto@uv.es

Ramón Martínez-Medina 0000-0001-5338-5344

Universidad de Córdoba, Córdoba, España.

rmartinez@uco.es

Fechas · Dates

Recibido: 4 de diciembre de 2025

Aceptado: 17 de marzo 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

Souto-González, X. M., & Martínez-Medina, R. (2026). La formación inicial en didáctica de Geografía en la Educación Secundaria en España. *REIDICS*, 18, 12-35. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.18.12>

Resumen

Las transformaciones que se producen en el contexto histórico, con la llegada de la democracia constitucional, posibilitó el debate sobre la formación inicial del profesorado que trabajaba en Educación Secundaria. Igualmente, el aumento del número de personas que accedía a la Educación Secundaria, obligatoria y no obligatoria, ha dado lugar al desafío de trabajar con una diversidad del alumnado que reclamaba una educación escolar como forma de acceder al mercado laboral y a los derechos ciudadanos. Los cambios institucionales dieron lugar a diferentes respuestas en la formación inicial dentro de la autonomía universitaria y de los criterios de las didácticas específicas y pedagogía. El dilema entre enseñar lo que se conoce y aprender a explicar el mundo en que vivimos configuran el contexto del debate actual. El objetivo de este trabajo es analizar cómo se configura la formación inicial en didáctica de la Geografía en el Máster de Profesorado, considerando las percepciones del profesorado universitario y de los egresados del Master que ejercen su profesión. Se identifican las concepciones didácticas, la organización disciplinar y las prácticas que orientan la enseñanza de la Geografía. La metodología es cualitativa, basada en un cuestionario abierto a docentes de distintas universidades y a egresados del Máster, junto al análisis de guías docentes, planes de estudio e investigaciones previas. Los resultados muestran una formación heterogénea, escasa presencia de egresados en Geografía y una orientación principalmente académica. La limitada conexión entre teoría y práctica dificulta la toma de decisiones en el aula. Se concluye que es necesario reforzar la articulación entre el conocimiento disciplinar y la praxis escolar para consolidar una identidad profesional coherente.

Palabras clave: Formación inicial; máster profesorado; Educación Secundaria; Geografía

Abstract

The transformations that took place in the historical context with the advent of constitutional democracy enabled debate on the initial training of teachers working in secondary education. Likewise, the growing number of people accessing both compulsory and non-compulsory secondary education gave rise to the challenge of working with an increasingly diverse student body that viewed schooling as a pathway to the labour market and to the exercise of citizenship rights. Institutional changes led to different responses in initial teacher education within the framework of university autonomy and the criteria established by subject-specific didactics and pedagogy. The dilemma between teaching what one knows and learning how to explain the world we live in shapes the context of the current debate. The aim of this study is to analyse how initial training in Geography Didactics is configured within the Teacher Education Master's programme, considering the perceptions of university lecturers and of programme graduates who are currently practising teachers. We identify didactic conceptions, disciplinary organisation, and practices that guide the teaching of Geography. The methodology is qualitative, based on an open-ended questionnaire administered to lecturers from different universities and to graduates of the Master's programme, along with an analysis of course syllabi, curriculum plans, and previous research. The results reveal heterogeneous training, a limited presence of graduates in Geography, and a predominantly academic orientation. The weak connection between theory and practice hinders decision-making in the classroom. We conclude that it is necessary to strengthen the articulation between disciplinary knowledge and school praxis in order to consolidate a coherent professional identity.

Keywords: Initial teacher education; teacher training master's; secondary education; Geography

Introducción

La formación para ser profesor o profesora de Secundaria en España, especialidad de Geografía e Historia, se ha organizado desde 2010 con un curso de postgrado, Máster. En el caso de la Geografía se busca formar a docentes que provienen de diferentes Grados universitarios, básicamente de Historia e Historia del Arte, pues, como se dirá, la procedencia del Grado de Geografía en el alumnado del Máster es muy escasa, generalmente inferior al 5%.

En este contexto es preciso definir qué identidad profesional se busca con esta formación inicial, que puede condicionar el desarrollo futuro de la personalidad docente. Como conjetura planteamos que el alumnado que se matricula en el Máster todavía concibe este curso como un requisito administrativo para acceder a oposiciones a la función pública, o a un puesto de trabajo en las empresas educativas escolares, del sistema privado o concertado. De esta manera, se arrastra el prejuicio de la anterior formación, que no suponía más de 100 horas, en el contexto de la Ley General de Educación, de 1970. En este sentido, podemos afirmar que el problema que se asume desde este curso de postgrado universitario consiste en definir la cultura profesional docente desde la praxis, pues el destino de las personas que cursan el Máster es la profesión docente en Secundaria. ¿Qué sabemos de la praxis escolar del docente de Secundaria?, ¿cómo se trabaja la enseñanza de la Geografía por personas formadas en Historia? Son preguntas que nos permitirán valorar la formación inicial en la enseñanza de la Geografía para poder continuar en el modelo de aprendizaje permanente con tareas de formación continua.

Estudiar la identidad personal y profesional de los y las docentes es un asunto complejo, pero si ignoramos este marco teórico podemos estar definiendo una profesión desde los anhelos universitarios y no desde los deseos personales de quienes ejercen la profesión. Los modelos formativos que conocemos relacionan la teoría disciplinar y pedagógica con las prácticas, así se han desarrollado modelos consecutivos y simultáneos, para poder integrar las emociones y percepciones de la comunicación en las aulas y centros escolares con la diversidad de expectativas personales de quienes acuden a las aulas en su calidad de alumnado.

Los estudios de las representaciones sociales nos permiten aproximarnos a las emociones y decisiones prácticas (Abric, 2001; Castorina y Barreiro, 2012; Jodelet, 1985; Moscovici, 2011; Sammut, G., Andreouli, E., Gaskell, G., y Valsiner, J., 2015). Se confirma así un camino teórico en la interpretación de la identidad profesional, un aspecto que ha sido estudiado en otros estudios (García Rubio, 2022; Serrano y Pontes, 2016; Talis, 2025). En el caso concreto del profesorado de Secundaria de la modalidad de Geografía e Historia queremos explicar cómo se configura una identidad que procede de una formación disciplinar básicamente desde Historia e Historia del Arte y con unas tareas de aprendizaje de las prácticas escolares que se suelen considerar como insuficientes.

Las aulas de la enseñanza escolar de la Geografía se concretan en un modelo institucional que regula los horarios y espacios en un centro de Secundaria, obligatoria (ESO) y no obligatoria (Bachillerato). En este contexto comunicativo transitan las emociones, deseos, competencias, actitudes y aptitudes de docentes y discentes. Estos también han cambiado en los años

del siglo XXI (Román, 2015¹). Por eso mismo trabajar hoy (curso 2025/26) en la Geografía escolar supone analizar cómo se disponen las personas que conviven en un centro escolar, estudiar el análisis de las relaciones entre las personas, la sociedad, y el medio en que viven, cada vez más frágil.

Este complejo problema de enseñar a aprender los problemas territoriales, sociales y ambientales en unas instituciones que tienen sus reglamentos, es el objetivo general de este artículo. Para ello analizamos una somera presentación del marco histórico que se encuadra entre 1970 y 2025. Con ello queremos mostrar las fuertes transformaciones que han sucedido en los ámbitos educativos y escolares, que condicionan forzosamente las condiciones laborales y las decisiones personales. En este sentido, queremos aportar los datos precisos para explicar cómo desde la praxis docente se han modificado algunas rutinas escolares, pero al mismo tiempo se valora la necesidad de modificar las actividades de aprendizaje para facilitar la participación del alumnado; son datos procedentes de distintas investigaciones realizadas a lo largo de diferentes años. Aquí reside uno de los aspectos básicos que debe abordar la formación inicial: trabajar los problemas del aprendizaje geográfico para mejorar las estrategias de enseñanza. Una finalidad que se enmarca en un contexto institucional histórico.

El marco normativo se explica en un segundo apartado, ya que queremos mostrar cómo se han organizado las materias universitarias que forman a los futuros docentes de este tercer decenio del siglo XXI y seguramente los dos o tres posteriores. Para ello se van a analizar los programas de las asignaturas y la procedencia del alumnado en estos cursos de postgrado. El contraste o la complementariedad entre planes institucionales y deseos personales facilitará la puesta en marcha de programas de innovación docente. Son datos documentales y estudios de caso que nos permitirán precisar los desajustes entre una propuesta académica y las reivindicaciones profesionales de una mejor comunicación educativa, en este caso en la enseñanza de la Geografía.

Por último, queremos señalar algunas propuestas de mejora en la formación del profesorado de Geografía e Historia que va a trabajar en los centros escolares. Vamos a especificar algunas medidas desde Geografía para facilitar una comunicación con colegas procedentes de Historia e Historia del Arte, así como los y las colegas universitarias de estos mismos departamentos y los que proceden de Pedagogía, Psicología y Sociología. Frente a las pugnas por ocupar una posición de poder, abogamos por un debate racional sobre el futuro de la Enseñanza Secundaria en España, en la cual la formación inicial puede ser decisiva.

La enseñanza de la geografía escolar en el currículo oficial

La Transición Política española acaece con la organización institucional de la Ley General de Educación (LGE), aprobada en 1970 y que va a perdurar hasta 1990, con la implantación de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Escolar (LOGSE). En estos veinte años, la Geografía aparecía en la Educación General Básica (EGB) como materia asociada a Historia y otras ciencias en el área denominada Ciencias Sociales, que en los primeros cursos de esta

1. Además, hemos consultado el Informe Juventud en España 2024 del Instituto de Juventud, 2024; así como Juventud y educación ante las nuevas sociedades tecnológicas del siglo XXI, del mismo año 2024.

etapa se organizaba con Ciencias de la Naturaleza en materias como Ciencia y Sociedad o Experiencias.

Después de la EGB la materia de Geografía aparecía en el Bachillerato Unificado y Polivalente (BUP) como asignatura independiente en segundo curso (Geografía Humana y Económica) y en tercer curso en relación con la Historia; aparecía como bases físicas del desarrollo cronológico del pasado y como ordenación del territorio en el siglo XX. En este sentido, se consolidaba un modelo del estudio geográfico como la descripción territorial de un medio físico sobre el que transcurrían los hechos del pasado. Son tradiciones que persisten en el siglo XXI, en un contexto cultural muy diferente, con estímulos de consumo más directos y con una saturación informativa que condiciona la interpretación de la vida escolar.

El alumnado que cursaba el Bachillerato Unificado y Polivalente todavía era escaso, pues solía representar el 40% de la cohorte de edades comprendidas entre 15 y 17 años (Souto, 1998). No obstante, como se puede verificar en estudios específicos (Bartolomé, 1993), el número del alumnado de Bachillerato aumentaba de forma exponencial en esa década, como también la Formación Profesional, si bien el porcentaje de alumnado de Bachillerato casi duplicaba al de FP². La prolongación de edad obligatoria hasta los 16 años (en la práctica hasta los 17) supuso una unificación del alumnado procedente de ambas vías escolares, lo que aumentó la diversidad de expectativas y situaciones presentes en las aulas.

El papel del profesorado de Educación Secundaria ha experimentado una transformación profunda en consonancia con los cambios sociales, económicos y culturales de las últimas décadas (Lorenzo-Vicente et al., 2015). En el caso de España, dicha evolución ha estado impulsada principalmente por dos factores: por un lado, la adecuación del sistema educativo al proceso de democratización social y su necesidad de formar una fuerza laboral cualificada en un contexto de reestructuración económica; y, por otro, la extensión de la escolarización obligatoria hasta los dieciséis años (Tribó, 2008).

En síntesis, podemos señalar que desde 1960 existe un gran crecimiento del número de personas que aspiraba a estudiar Educación Secundaria y, a partir de 1990, estas personas confluyen en un mismo contexto del sistema escolar: la etapa de Secundaria Obligatoria. Un contexto histórico que genera la convivencia de personas con emociones y expectativas diferentes, lo que implica un aprendizaje diverso en un aula que se sigue programando para enseñar a un conjunto más o menos homogéneo.

El contexto histórico de las Autonomías influyó en la revalorización del papel de los estudios del medio local y autonómico. En efecto, la reivindicación de la identidad territorial por parte de los municipios y Comunidades Autónomas generó un buen número de estudios realizados desde instancias académicas, pero también desde el medio escolar. Grupos como Rosa Sensat, Clarión, Escola Aberta, Tossal, Coderi y otros enfocaban la innovación educativa en Geografía desde el estudio del medio local, lo cual generó un amplio debate sobre el papel del territorio local en la enseñanza escolar (Luis y Urteaga, 1982; Vilarrasa, 2005).

2. Utilizamos como referencia el estudio del Equipo de Estudios de la Fundación Joaquín Costa (1993): Análisis comparativo de la evolución del sistema educativo y la economía española (1900-1985), Huesca: Anales de la Fundación Joaquín Costa, número 10, páginas 187-217

La formación inicial se realizaba en la Licenciatura de Geografía y luego se completaba con apenas 100 horas en el Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP), que era impartido por inspectores de Educación, algunos profesores universitarios y, en su mayoría, por profesores de centros de Secundaria. Era un modelo consecutivo de las prácticas escolares, que servía poco para entender la profesionalización docente. Frente a este modelo se organizó un modelo de postgrado en el año 2010, el Máster profesionalizante de 60 créditos universitarios.

La evaluación realizada por el Ministerio de Educación³ destaca que el Máster actual, después de 15 años de existencia, revela un número excesivo de alumnado y unas carencias en aspectos básicos pedagógicos. No deja de ser sorprendente que un diagnóstico sobre la formación inicial de una profesión, como es la docencia en Secundaria, no cuente con las aportaciones del profesorado en ejercicio. Los principales retos de la formación del profesorado se centran en la redefinición de sus funciones, la articulación entre teoría y práctica, la profesionalización docente, la innovación pedagógica y la integración efectiva de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC)⁴.

El contexto histórico de la integración de España en la Unión Europea y el proceso de homogeneización académica a través del Plan Bolonia ha condicionado dicha organización del Máster de Profesorado de Secundaria. En este marco, la adquisición y desarrollo progresivo de competencias profesionales resulta esencial desde la formación inicial hasta la formación permanente a lo largo de la carrera docente (Sola et al., 2020). Dichas competencias, o saberes profesionales, pueden organizarse en cuatro dimensiones complementarias (Perrenoud, 2004; Boix, 2008; Valle et al., 2023): competencias técnicas (saber); competencias metodológicas (saber hacer); competencias personales (saber ser) y competencias participativas (saber estar). Una jerga que se reproduce en los centros de Educación Secundaria y que ha generado un amplio debate sobre la innovación y mejora de la calidad educativa. Sin embargo, como señala acertadamente Jesús Romero (2014), hemos de diferenciar el currículo como un hecho académico y legal del currículo como práctica social, que es la que se desarrolla en las aulas de la enseñanza reglada.

La metodología curricular y el papel de la geografía escolar

El Máster de Profesorado se organiza actualmente en 60 créditos universitarios, distribuidos en tres módulos diferenciados. El primer módulo, de carácter genérico (12 ECTS), integra tres asignaturas que proporcionan los fundamentos pedagógicos, psicológicos y sociológicos de la formación docente. El segundo módulo, de carácter específico (24 ECTS), se orienta al estudio de la didáctica disciplinar, los complementos de formación disciplinar, y la innovación e iniciación a la investigación educativa en el ámbito correspondiente a cada especialidad. Una organización que muestra la pugna entre la didáctica general y las específicas; es decir, se organiza un currículo formal en relación con el juego de poderes de las ciencias de la educación universitarias.

3. Se ha consultado Grupo de Trabajo Máster en Profesorado: Libro Blanco del Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, Versión Borrador 14 abril 2025

4. El equipo interdisciplinario que elabora dicho Libro Blanco cuenta con dieciocho expertos de diversas instituciones académicas españolas y distintas áreas de conocimiento, junto con la visión de una representante del estudiantado de Máster

El tercer módulo combina dos componentes esenciales: las prácticas externas en centros de educación secundaria (10 ECTS), consideradas una de las experiencias formativas más valoradas por el alumnado (Peinado y Abril, 2016; Madalena et al., 2020), y el Trabajo Fin de Máster (TFM), que permite integrar y aplicar los conocimientos y competencias adquiridos a lo largo del programa. Unos espacios y tiempos de aprendizaje claramente insuficientes y al que poco aportan los profesionales en ejercicio, pues no están catalogados como profesores colaboradores, son simplemente personas que tutorizan las prácticas y firman el requisito administrativo de la estancia en los centros escolares.

El contexto histórico institucional delimita la profesión docente. Las posibilidades de modificación no son grandes, sobre todo por la dificultad de superar la presión social que se ejerce sobre la enseñanza como espacio de socialización y tiempo de preparación para el desarrollo laboral. De manera espontánea se ha generado un hábito social, que considera el conocimiento escolar como una reproducción del saber cultural sin necesidad de análisis crítico. Y esta concepción influye en el profesorado en el momento de comunicarse con el alumnado en las aulas. En el caso de la Geografía escolar sigue predominando una representación del mundo por medio de nombres de lugares, a los que en este siglo se acompañan imágenes y datos procedentes de consultas en internet (Souto y García, 2019). Una saturación informativa que dificulta el análisis de las interacciones entre el ser humano y su medio ecológico.

Objetivo y Metodología

El objetivo de este trabajo es analizar cómo se configura la formación inicial en didáctica de la Geografía dentro del Máster de Profesorado de Educación Secundaria, desde la perspectiva del profesorado universitario. En un contexto marcado por la diversidad del alumnado del máster, la escasa presencia de Graduados en Geografía y ante la futura reorganización de las materias con la implantación de un nuevo modelo de postgrado, se pretende identificar las concepciones, prácticas docentes y criterios formativos que orientan la enseñanza de la Geografía en la formación inicial del profesorado.

En los diversos ejemplos de universidades que mostramos podemos apreciar los matices que se corresponden con la autonomía universitaria en la forma de plasmar las finalidades educativas en un programa de formación. El estudio realizado se ha documentado en las guías docentes y en la información suministrada directamente por el profesorado encargado de las tareas de enseñanza geográfica en el Máster. Las propuestas de enseñanza se han valorado de acuerdo con el contexto de la institución escolar (Romero, 2014), que desarrollan el perfil competencial que se anuncia en la Orden ECI/3858/2007, que establecía los requisitos para verificar los títulos. Una vez más el currículo como hecho académico se impone al currículo como práctica escolar.

La investigación se ha desarrollado mediante un cuestionario cualitativo de preguntas abiertas, dirigido a profesorado universitario que imparte docencia en la especialidad de Geografía e Historia del Máster de Profesorado en diferentes universidades españolas⁵. El cuestionario,

5. En el apartado final, agradecimientos, consta el nombre y apellido de las personas que han suministrado la información.

que incluía preguntas agrupadas en ocho bloques, se diseñó con el fin de obtener información detallada sobre su experiencia docente, su perspectiva profesional y su valoración del actual modelo de formación inicial (Tabla 1).

Tabla 1
Cuestionario

Ítems
1. Contenidos temáticos relacionados con Geografía
2. Metodología de las clases
3. Evaluación del aprendizaje
4. Bibliografía recomendada
5. Lecturas realizadas en clase
6. Porcentajes del alumnado procedente del Grado de Geografía
7. Relaciones con el alumnado egresado (en clases de Doctorado, en las clases de la ESO, en grupos de innovación...)
8. Valoración personal del Máster de Educación en Educación Secundaria

Fuente: Elaboración propia.

Los datos fueron recopilados mediante comunicaciones directas con el profesorado y se complementaron con el análisis de las guías docentes y planes de estudios para completar la información.

La muestra del estudio estuvo formada por 14 docentes universitarios que imparten asignaturas vinculadas a la enseñanza de la Geografía y las Ciencias Sociales en el Máster de Profesorado. De ellos 8 son hombres y 6 son mujeres. Por su procedencia, doce son docentes en el área de Didáctica de las Ciencias Sociales, una en el área de Análisis Geográfico Regional, y otra en el área de Geografía Humana.

Nuestro planteamiento metodológico supone analizar los contenidos curriculares organizados por las universidades, para la formación inicial. Por una parte, analizamos las guías docentes y los programas de la Geografía enseñada, remitidos por el profesorado universitario. Por otra, hemos pretendido acercarnos a la praxis escolar desde las entrevistas que hemos realizado con el profesorado procedente de este Máster de Profesorado de Secundaria (Mira y Souto, 2024), pues entendemos que es necesario explicar la formación inicial desde las expectativas laborales del docente.

Se han realizado más trabajos sobre las expectativas docentes de quienes realizaban el Máster de Formación del Profesorado de Secundaria (Sebastiá y García, 2021; Ferrero-Punzano, Sara, et al., 2025) que sobre el profesorado en ejercicio (Mira y Souto, 2024). En especial, interesan conocer los primeros años de docencia después de la formación universitaria, para poder conocer cómo las expectativas se confrontan con las posibilidades de la práctica escolar. Nos ha interesado el tránsito de la posición de alumno a la de docente en el momento de las Prácticas escolares.

Este período de Prácticas y Trabajos Final de Máster (Pinheiro, 2019; Madalena et al., 2020) nos ha permitido indagar en las expectativas de los futuros docentes, que no siempre coin-

cidían con sus experiencias vitales y profesionales al iniciar su vida docente (Mira y Souto, 2024). En especial, hemos observado como las características de la diversidad del alumnado y la inserción de técnicas procedentes de los medios informáticos en la metodología didáctica han supuesto un gran desafío.

En nuestro caso hemos desarrollado un cuestionario abierto de seis preguntas básicas sobre la utilidad del TFM y del Máster y dos cuestiones de identificación (centro y materias que impartía), que se ha remitido entre los meses de marzo y mayo de 2024 a un total de 41 personas, de las cuales hemos obtenido una respuesta de 26, tal como ya hemos explicado (Souto y Mira, 2024, pp. 269-270). Para esta ocasión hemos seleccionado las respuestas que se han realizado en tres preguntas básicas (Tabla 2).

Tabla 2
Preguntas y respuesta-ejemplo sobre expectativas docentes

¿Cuáles han sido las decisiones y/o adaptaciones más complicadas que has tenido de utilizar en tu cambio de alumno/a del Máster a profesor/a de Geografía e Historia de Secundaria?	¿Qué aspectos valoras como positivos en tu paso por el Máster de Secundaria?	Tu TFM, ¿te ha servido para poder reflexionar sobre cómo aprende el alumnado de Secundaria y mejorar tu forma de enseñar?
Quan tu ets el docent i tens la responsabilitat d'un grup la mecànica canvia totalment. Has de conèixer el grup, triar els continguts dins d'aquells mínims, adaptar-los a cada grup, treballar en els projectes/tasques/ explicacions, transmetre correctament la informació, elaborar l'avaluació, etc."	Sobretot les pràctiques docents, que em van donar l'oportunitat d'entrar en contacte per primera vegada amb la professió	Sí. La conclusión obtenida de que las TIC deben de ser implementadas bajo formación permanente del docente, así como que su poco control supone un escollo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, entre otras muchas más

Fuente: Elaboración propia con cuestionario abierto de Souto y Mira, 2024

Resultados

En la valoración del Máster de Educación en Educación Secundaria nos ha preocupado, en gran medida, la escasa presencia de alumnado procedente de Grado de Geografía, con porcentajes inferiores al 5%. Ello supone que, si estamos formando en un modelo consecutivo y para el ejercicio de la profesión docente de Geografía e Historia, hay un déficit considerable en los conocimientos propios de la materia geográfica, y sobre todo de su aprendizaje escolar de los conceptos, habilidades y actitudes relacionados con esta materia.

El resumen que disponemos de las materias que se organizan en las diferentes Universidades nos muestran que se organiza la enseñanza de la Geografía de forma diferente: a veces, de forma aislada disciplinar, otras veces en el área de ciencias sociales; unas veces como hechos conceptuales para ser enseñados, en otros métodos y técnicas de trabajo, incluso especificando la técnica cartográfica (tabla 3). Una organización que nos remite a un debate disciplinar, como hecho curricular, pero en mucha menor medida como praxis del aprendizaje que pueden realizar los alumnos, el currículo como práctica.

Tabla 3*Organización institucional de la formación inicial en Geografía*

Universidad	Materias	Créditos	Alumnado Geografía %
Alicante	Didáctica de las Ciencias Sociales: Geografía	7,5 ECTS	Menor de 6%
Alicante	Iniciación a la Innovación e Investigación Educativa en las Ciencias Sociales: Geografía	3 ECTS	
Santiago	Aprendizaje e Enseñanza de Geografía e Ciencias Sociales	6 ECTS	Sobre 5%
Universitat Autònoma de Barcelona	Didáctica de la Geografía y la Historia	15 ECTS	No superan el 5-10% del total
Universitat Autònoma de Barcelona	Innovación Docente e Iniciación en la Investigación Educativa en Didáctica de las Ciencias Sociales.	10 ECTS	Menos del 5%
Castilla-La Mancha. Ciudad Real	Bases, fundamentos y aplicación del currículo de Geografía, Historia e Historia del Arte	2 ECTS	En torno al 6-7 %.
Valencia	Enseñanza y Aprendizaje de Geografía e Historia	8 ECTS	Grupo mañana: sobre 5%. Grupo tarde: 4,2%
Zaragoza	Contenidos disciplinares de geografía	6 ECTS	Entre 4-5 alumnos entre los dos grupos (90 en total), algún año 2-3, y otros 7-8 egresados en geografía.
Zaragoza	Diseño de actividades de aprendizaje de geografía e historia	8 ECTS	
Málaga	Innovación docente e iniciación a la investigación educativa en Ciencias Sociales	6 ECTS	La presencia de estudiantes procedentes del Grado de Geografía es reducida en relación con quienes proceden del Grado de Historia, Grado de Historia del Arte o Grado de Filosofía.
Jaén	Aprendizaje y enseñanza de las Materias de Geografía e Historia.	6 ECTS	En la Universidad de Jaén no hay grado de Geografía, sino de Geografía e Historia, de donde proceden en torno al 80% del alumnado
Córdoba	Aprendizaje y Enseñanza de las Materias correspondientes en Ciencias Sociales, Geografía e Historia	12 ECTS	Muy bajo, el curso 2024-2025 solo 2 alumnos de 26. El curso anterior 1 alumna. Inferior al 7%.
Murcia	Didáctica de las Ciencias Sociales	5 ECTS	Siempre muy bajo, el curso pasado y el presente ninguno
Murcia	Metodología y recursos para la enseñanza de la Geografía, la Historia y la Historia del Arte	5 ECTS	Siempre muy bajo, el curso pasado y el presente ninguno

Universidad	Materias	Créditos	Alumnado Geografía %
Murcia	La expresión gráfica en Geografía (optativa)	4 ECTS	Ninguno, la optativa se oferta al alumnado procedente de Historia y Arte
Universidad Complutense de Madrid	Complementos para la formación disciplinar: Geografía	7,5 ECTS	1 graduado en Geografía de 64 matriculados en 25/26

Fuente: Elaboración propia con guías docentes e informaciones del profesorado.

El estudio de los contenidos, evaluación y bibliografía recomendada nos remite a cuestiones axiológicas de la disciplina científica (epistemología, metodología), así como a la incorporación de perspectivas coyunturales, propias de los problemas sociales donde se inserta la enseñanza de la materia: género, ODS, TIC. Pero no existen indicaciones relevantes al aprendizaje del alumnado de Secundaria respecto al espacio geográfico (Ver Anexo).

Hay una precisión más exhaustiva en el listado de contenidos que en la metodología de las clases. Sin duda, la transición de la posición de alumnado a la docente implicaría relacionar la metodología de las aulas con las prácticas de Secundaria, pero esta situación es prácticamente imposible en un modelo consecutivo, pues en el propio Máster las prácticas se realizan en un tiempo delimitado, sin conexión con la reflexión teórica; además en numerosas ocasiones quienes se ocupan de las tutorías universitarias no imparten las clases teóricas. Aquí aparece un problema fundamental de la formación inicial.

La simulación de actividades docentes se puede practicar en las aulas de postgrado, pero los movimientos, ruidos, organización del aula y estrategias docentes son muy diferentes cuando se realizan en clases con adolescentes. Como podemos observar, a continuación, hay un esfuerzo considerable en diseñar actividades de aprendizaje para el alumnado de Grado en el que se problematizan los contenidos académicos clásicos; como es el ejemplo de la *Universidad de Santiago*: “clases interactivas centradas no estudiante e basada na análise de prácticas docentes” el problema reside cuando se deben adoptar decisiones en un aula con adolescentes en un momento concreto. Ahí aparecen los hábitos en la toma de decisiones docentes, como veremos en el siguiente epígrafe.

Las referencias a la metodología nos indican la presencia de “trabajos a partir del estudio de casos y partir de problemas sociales... lecturas y análisis de propuestas didácticas...trabajos en grupo y exposiciones orales (UA Barcelona), o bien referencias “a trabajos de campo, como al municipio de Ademuz” (Universidad de Valencia), en el que se combina el aprendizaje por observación del paisaje con trabajos en las aulas del Instituto. La mayoría de las actividades se centran en el análisis de habilidades y procedimientos propios de la geografía: “Se trabaja mediante proyectos, análisis de recursos cartográficos, uso de herramientas digitales (Seterra, Google Earth, ArcGIS StoryMaps)” (Universidad de Castilla-La Mancha).

Los datos de la organización de los cursos de Geografía nos remiten a un currículo académico, con un esfuerzo considerable por organizar actividades docentes. Así lo vemos en la propuesta de un conocimiento profundo de los contenidos curriculares propios de la Geografía: epistemología, contenidos factuales, métodos, programas... buscando alcanzar la adquisición de competencias clave en el alumnado. Sin embargo, el currículo como hecho práctico, como

posibilidad de comunicación en las aulas no aparece de forma tan evidente, como lo podemos ver en las descripciones de la metodología, con escasas referencias a trabajos concretos que se desarrollen en las aulas de Secundaria, para lo que sería preciso una mayor relación con el contexto práctico de las aulas de Secundaria. Se observa que casi todas las estrategias se relacionan con la metodología de la enseñanza y son escasas las referencias al análisis del aprendizaje para integrarse en una comunicación dialógica con el alumnado de Secundaria. Un ejemplo preciso lo tenemos en el diseño de situaciones de aprendizaje frente al análisis de las realizadas por el profesorado en ejercicio para ver sus características e implicación en el aprendizaje. Un desafío que nos abre horizontes de futuro para programas de investigación, donde es preciso abrir caminos metodológicos alternativos (Souto, 2023).

La evaluación de la materia se suele referir a aspectos de programación de contenidos, lecturas de artículos o capítulos académicos, participación en trabajos grupales, la propia asistencia a las clases presenciales e incluso exámenes de contenidos factuales. En ningún caso aparece el análisis del posible aprendizaje del alumnado. La variedad de instrumentos de calificación parece más una consecuencia del control del alumnado que una valoración de estrategias de enseñanza de Geografía dentro del contexto de la praxis escolar; por ejemplo, el análisis de un examen realizado por alumnos de Secundaria, el estudio de un manual escolar subrayado por el propio alumnado, etc. Existe una preocupación por explicitar la calificación del alumnado, seguramente para evitar reclamaciones: “40% examen. 30% situación de aprendizaje 30% portafolio de actividades didácticas” (Universidad de Zaragoza), lo que supone que cualquier actividad que se quiera introducir como novedosa debe llevar aparejada su porcentaje en la nota final, como se ve en el caso de Valencia “Comentario crítico en uno de los foros del Geoforo Iberoamericano sobre Educación, Geografía y Sociedad (10%)”. En consecuencia, la evaluación está condicionada por la calificación y su proceso normativo universitario en cuanto a reclamaciones y valoraciones del alumnado.

Discusión y Conclusiones: Las actitudes docentes y las propuestas de aprendizaje

El diagnóstico del Libro Blanco del Ministerio destaca que el actual modelo de 60 créditos es insuficiente para garantizar la adquisición de las competencias profesionales que requiere la enseñanza secundaria. Propone ampliar la duración del máster hasta un mínimo de 90 créditos y un máximo de 120 ECTS, situando la experiencia profesional en contextos educativos reales como núcleo del aprendizaje. Sin embargo, no se realiza un diagnóstico de cómo se debería producir esta integración en la praxis escolar.

Nuestra investigación revela tres aspectos que son clave en el contexto de la identidad docente. Por una parte, la concepción que posee la sociedad y la profesión docente de la enseñanza de la Geografía; en segundo lugar, cómo puede afectar el conocimiento superficial a la toma de decisiones; por último, las expectativas que se abren cuando comienza el camino profesional, los primeros años de docencia.

Las concepciones de la Geografía escolar las hemos estudiado con prácticas que hemos realizado en las clases del Máster de Secundaria. El alumnado entrevistaba a personas de

diferentes edades⁶ para conocer cómo valoraban esta materia, en especial el papel del profesorado, la función de la Geografía escolar y los elementos que se consideraban esenciales en un buen docente de Geografía. Después de tabular y contrastar las respuestas de más de 300 personas (Souto y García, 2019) se ha comprobado que la función de la Geografía era siempre disponer de una cultura general para comprender el mundo, lo que contrastaba con las ideas del profesorado, que oscilaban entre un profesorado más autoritario en las edades superiores y una concepción de docente dialogante en los más jóvenes, o los cambios del temario con la introducción del medio local en los mayores y las TIC en los jóvenes. Son datos estadísticos que aparecen también en las encuestas y debates en las clases de Geografía en los centros de Secundaria, en especial en el contexto de la reforma del sistema escolar⁷.

Esta permanencia de las ideas sobre la función de la Geografía es la que creemos que ha permanecido como “sentido común” de la Geografía escolar. Por eso mismo, la investigación realizada con entrevistas a 26 profesores (Mira y Souto, 2024) que habían realizado el Máster destaca en 24 ocasiones que la Geografía fue un descubrimiento de una forma diferente de explicar el territorio de lo que pensaban y, sobre todo, una manera distinta de organizar las actividades de aprendizaje. Estos resultados son coincidentes y coherentes con otros realizados con numerosos profesores de Iberoamérica, donde se ponía de relieve que la Geografía era un contenido apropiado para comprender los problemas del mundo desde una aportación conceptual y metodológica (Souto y García, 2018).

La toma de decisiones en el momento de explicar un problema geográfico, como es el cambio climático, pone de relieve el diferente enfoque entre las personas que conocen la problemática conceptual con precisión y quienes solo se han acercado desde un conocimiento periodístico, con escaso bagaje conceptual.

En un estudio realizado (Olcina, Morote y Souto, 2023) con más de 100 cuestionarios y un grupo focal de estudiantes del Máster se ha podido verificar el contraste de explicaciones entre las personas procedentes del Grado de Geografía y el resto, en especial en el análisis de las causas físicas que determinan esta transformación ambiental. Pero, además, se ha constatado como el profesorado en activo⁸ aprovechaba los conocimientos académicos de esta mudanza climática para desarrollarlos en la práctica escolar. Las relaciones entre investigación académica e innovación didáctica también han sido puestas de relieve en una Tesis doctoral sobre la Geografía urbana⁹. El profesorado innovador entrevistado hace una interpretación personal con el soporte de investigaciones conocidas, en gran medida como consecuencia de su integración en grupos de trabajo, como Geopaideia en Colombia, o Gea-Clío en España.

En el grupo de discusión, de la investigación realizada con el alumnado del Máster, se ha podido tener contraste entre la manifestación de una intención y su aplicación cognoscitiva. Esta precisión es muy importante para poder explicitar el currículo retenido en relación con

6. Las habíamos agrupado en tres grupos: menores de 30 años, de 31 a 50 y más de 50, para así poder comparar los recuerdos que existían y perduran de la geografía escolar

7. Sobre encuestas y trabajos con el alumnado remitimos a los datos que aparecen en los años finales del siglo XX (Souto, 1999, p. 65), así como posteriores estudios realizados en el seno del proyecto Gea-Clío.

8. Nos referimos al profesorado del proyecto Gea-Clío. Una característica personal que es relevante.

9. Es el caso de la Tesis doctoral de Mario Hurtado Beltrán, de Colombia, que aparece reseñada en el Geoforo Iberoamericano: <http://geoforodocumentos.blogspot.com/2025/07/titol-tesis-doctoral-sobre-la-ensenanza.html>

las manifestaciones del profesorado en ejercicio y con el sentido práctico que se utilizaría en el momento de ejercer la profesión.

Tanto las respuestas del cuestionario como los debates del Grupo Focal han incidido en un sentido práctico instrumental de la docencia. El alumnado proponía el uso de documentales, vídeos, informaciones procedentes de internet sin reflexión previa, así como tampoco con referencia a su contextualización en una explicación que concierna a la circulación general atmosférica, en superficie y altura, así como al uso de conceptos específicos. Se constata así la relevancia de las concepciones espontáneas, que proceden de ideas vulgares o que pueden generar la reproducción de ideas superficiales. Por eso entendemos que es preciso conocer cómo se construye la identidad docente en los primeros años de docencia.

En este sentido el trabajo de Juan García (2022) analiza las percepciones del docente desde la influencia que ejerce la formación inicial del Máster, donde las personas transitan desde su identidad discente a docente. Como señala:

a lo largo del Prácticum se debaten entre su identidad como estudiantes y como docentes, y poco a poco se van empezando a sentir profesores y más cuando algún alumno del instituto donde realizan las prácticas los considera y llama como tales (García, 2022, p.773).

Una valoración del prácticum como acceso a la identidad profesional que también resalta en otros trabajos como el realizado por Martínez-Medina et al (2026, p.18), en el que se:

destaca la brecha existente entre las expectativas iniciales de los estudiantes y las competencias que realmente logran desarrollar durante el prácticum. Asimismo, es necesario mejorar la coordinación entre universidades y centros educativos para garantizar una experiencia formativa más coherente con la realidad de las aulas.

Una vez más vemos que los estudios realizados insisten en la necesidad de integrar la formación inicial en relación con las prácticas escolares.

Desde nuestro juicio teórico hemos insistido en la importancia de las representaciones sociales, pues ellas generan unos hábitos desde el denominado sentido común, que determinan las decisiones que se adoptan. Coincidimos así con las premisas de Jesús Romero, cuando afirma que:

las prenociones y presupuestos de sentido común son “tesis” que nunca se plantean como tales al percibirse como un derivado directo de la experiencia inmediata, como un reflejo del mundo tal cual es y no tal cual lo “miramos”. Seguramente esa percepción es uno de los tantos lazos que terminan enredándonos en los ciclos de reproducción no intencional de las dinámicas sociales, alguna quizá impugnables (Romero, 2014, p.23).

En síntesis, podemos subrayar la importancia de las concepciones que existen desde el sentido común en relación con la Geografía escolar. Por una parte, las ideas del sentido común que nos remiten a un conjunto de topónimos que se distribuyen por diferentes territorios. Por otra, la complejidad de pensar en los problemas de aprendizaje en la programación de actividades, lo que supone un conocimiento teórico didáctico específico.

De esta manera es coherente la percepción que se tiene del Máster cuando se comienza a trabajar en los centros escolares. La percepción positiva mayoritaria de las personas entrevistadas (Mira y Souto, 2024) incidían en el mundo de la práctica con frases como éstas:

“haver pogut fer unes pràctiques reals al centre educatiu, Sobretot les pràctiques docents, que em van donar l'oportunitat d'entrar en contacte per primera vegada amb la professió”.¹⁰

Por eso no extraño que cuando empiecen a trabajar consideren que

“La formació era molt teòrica al màster, saber molts continguts està bé, però si no saps apropar-te al alumnat, no serveix per a res. Parlar el mateix “idioma”, tindre molta paciència, empatia i adaptar-te a cada tipus de classe.”¹¹,

lo que define la forma de entender la profesión docente:

“La “professionalització” es la gran adaptació. És a dir, la comprensió de la docència com un “ofici”, amb els seus procediments explícits i implícits. En el màster no som (no podem ser-ho) conscients de tot açò. Així com la capacitat d'adaptarnos a les condicions canviants d'un grup, improvisar»¹²

No hay duda de que la formación inicial es un aspecto puntual en la formación permanente docente, pero genera una serie de preguntas y expectativas que tenemos que conocer y saber diseñar actividades para favorecer el cuestionamiento de las concepciones del sentido común sobre la Geografía escolar. Eso es lo que hemos intentado mostrar con este artículo que sigue la línea de trabajo empezada hace más de quince años.

Referencias

- Abric, J. C. (2001). A abordagem estrutural das representações sociais. En A.S.P. Moreira y D.C. Oliveira (Orgs.), *Estudos interdisciplinares de representações sociais* (pp. 27-38). Goiânia, AB.
- Bartolomé Pina, P. A. (1993). Evolución del alumnado de enseñanza secundaria en el País Valenciano durante los años ochenta. *Investigaciones Geográficas*, 11, 251-262
- Boix, J. (2008). Nuevo profesorado de educación secundaria para nuevas realidades: formación inicial y período umbral. *REIRE: Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 1(1), 31-50. <https://doi.org/10.1344/reire2008.1.1114>
- Castorina, J. A. y Barreiro, A. (2012). Los usos de las representaciones sociales en la investigación educativa. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 9(9), 15-40.
- Coiduras, J. L; Gervais, C.; Correa, E. (2009) El contexto escolar como escenario de educación superior en la formación de docentes. El prácticum en Quebec como modelo para reflexionar ante las nuevas titulaciones de grado, *Educar* 44, 11-29. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.104>
- Crespo Castellano, J M.; Sebastiá Alcaraz, R.; Souto González, X. M (2021). La enseñanza de la Geografía en el Máster de Formación del Profesorado, En C. J. Gómez Carrasco, X. M. Souto González y P.

10. “haber podido realizar unas prácticas reales en el centro educativo, sobre todo las prácticas docentes, que me dieron la oportunidad de entrar en contacto por primera vez con la profesión”

11. “La formación era muy teórica en el máster, saber muchos contenidos está bien, pero si no sabes acercarte al alumnado, no sirve para nada. Hablar el mismo “idioma”, tener mucha paciència, empatía y adaptarte a cada tipo de clase.”

12. “La “profesionalización” es la gran adaptación. Es decir, la comprensión de la docencia como un “oficio”, con sus procedimientos explícitos e implícitos. En el máster no somos (no podemos serlo) conscientes de todo esto. Así como la capacidad de adaptarnos a las condiciones cambiantes de un grupo, improvisar...”

- Miralles Martínez (Coords.). *Enseñanza de las ciencias sociales para una ciudadanía democrática. Estudios en homenaje al profesor Ramón López Facal* (pp. 55-70). Octaedro.
- Ferrero-Punzano, S. M.; García-Monteaudo, D.; García-Rubio, J.; Sebastián Alcaraz, R. (2025). Contenidos para el máster de formación del profesorado según la percepción del alumnado, *Innovación educativa*, 35(2), 15. <https://doi.org/10.15304/ie.35.10345>
- García Rubio, J. (2022) Construcción de la primera identidad profesional del profesorado español de secundaria durante su formación inicial, *Revista mexicana de investigación educativa*, 27(94), 751-778.
- Jodelet, D. (1985) La representación social, fenómenos, concepto, teorías, In S. Moscovici (Ed.), *Psicología social II, pensamiento y vida social* (pp. 469-494). Grupo Paidós.
- Lambert, D. & Morgan, J. (2010) *Teaching Geography: a conceptual approach*. Open University Press.
- Luis Gómez, A. y Urteaga González, L. (1982). Estudio del medio y heimatkunde en la geografía escolar. *Geocrítica*, 38. Recuperado de: <http://www.ub.edu/geocrit/geo38.htm>
- Madalena Calvo, J. I., Rodríguez Pizzinato, L. A., Pinheiro dos Santos, M. F., & Souto González, X. M. (2020). La valoración del Practicum en la formación inicial: un estudio de casos internacional en el área de Geografía e Historia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34(3), 97-118. <https://doi.org/10.47553/rifop.v34i3.81004>
- Martínez-Medina, R., López-Cámara, A. B., & González-López, I. (2026). Análisis de las expectativas académicas y profesionales de los futuros docentes de educación secundaria en España. *Revista Colombiana De Educación*, 98, e18891. <https://doi.org/10.17227/rce.num98-18891>
- Mira Pérez, A.; Souto González, X. M. (2024). Desafíos en la formación docente. El caso del Máster de profesorado de Secundaria y la Geografía En R. De Miguel González; O. Kratochvíl; M. Sebastián López(Coord.) *Desafíos de la educación geográfica. Homenaje a Xosé M. Souto* (pp. 265-285). Dykinson
- Moscovici, S. (2011). *A invenção da sociedade. Sociologia e Psicologia*. Editora Vozes Ltda.
- OCDE (2025) *Informe TALIS 2024. Informe español*. Instituto Nacional de Evaluación Educativa, Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. <https://inee.educacion.es/2025/10/07/resultados-de-talis-2024-informe-espanol/>
- Olcina, J.; Morote, A.; Souto, X. M. (2023) Representaciones sociales y cambio climático en la Geografía escolar. Un estudio de caso desde la formación del profesorado, *Scripta Nova*, 27(4), 1-32. <https://revistes.ub.edu/index.php/ScriptaNova/article/view/39948>
- Peinado, M. y Abril, A. M. (2016). El Máster en Profesorado de Secundaria desde dentro: expectativas y realidades del Prácticum. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, (30), 5-22. <http://dx.doi.org/10.7203/DCES.30.6811>
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Graó.
- Rivero García, P.; Souto González, X. M. (2019) El máster de profesorado de educación secundaria: una visión desde la especialidad de geografía e historia, *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 97, 41-50.
- Román Alonso, H. (2015). *La identidad social de los adolescentes españoles de principios del siglo XXI: Un estudio de las respuestas a la pregunta «quién soy yo»*. Tesis doctoral. Universidad de Salamanca.
- Romero Morante, J. (2014). Conocimiento escolar, ciencia, institución y democracia. *Education Policy Analysis Archives*, 22(1). <https://doi.org/10.14507/epaa.v22n21.2014>
- Sammur, G., Andreouli, E., Gaskell, G., y Valsiner, J. (2015) Social representations: a revolutionary paradigm? En G. Sammur, E. Andreouli, G. Gaskell & J. Valsiner (Eds.), *Cambridge Handbook of Social Representations* (pp. 3-11). Cambridge University Press.

- Santos, M. F. Pinheiro (2012) *O Estágio enquanto espaço de Pesquisa: caminhos a percorrer na formação docente em Geografia*. (Tesis inédita de Doctorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Instituto de Geociências. Programa de Pós-Graduação em Geografia.
- Santos, Maria F. Pinheiro (2019). El practicum en geografía: un locus para problematizar la formación inicial docente. En D. Parra y C. Fuertes (eds.), *Reinterpretar la tradición, transformar las prácticas: Ciencias Sociales para una educación crítica* (pp. 358-372). Tirant lo Blanch.
- Sebastià Alcaraz, R.; Tonda Monllor, E. (2018) La geografía escolar que se investiga académicamente. Rn: V. Peris de Sales, D. Parra Monserrat, X. M. Souto González (coords), *Repensamos la geografía e historia para la educación democrática* (pp. 11-21). Nau Llibres.
- Sebastià-Alcaraz, R., & García Rubio, J. (2021). La relevancia de la coordinación docente en el Máster de Formación del Profesorado de Secundaria en Geografía e Historia. *ENSAYOS. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 36(2), 113–129. <https://doi.org/10.18239/ensayos.v36i2.2834>
- Serrano Rodríguez, R. y Pontes Pedrajas, A. (2016). El desarrollo de la identidad profesional docente en la formación inicial del profesorado de secundaria, *Enseñanza & Teaching*, 34(1), 35-55. <https://doi.org/10.14201/et20163413555>
- Sillero Medina, J. A.; Espinosa Muñoz, J.; Nuevo López, A. (2023). La geografía en el máster universitario en profesorado en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas. Un análisis de los planes de estudio. *Didáctica Geográfica*, 24,197-216. <https://doi.org/10.21138/DG.670>
- Sola, J.M., Marín, J.A., Alonso, S. y Gómez, G. (2020). Análisis de percepciones del estudiantado del Máster de Secundaria respecto a las competencias profesionales del docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(2), 81-93. <https://doi.org/10.6018/reifop.418601>
- Souto González, X. M. y García Monteagudo, D. (2018) School Geography: Our Expectations Regarding Routines. A Case-Study. *Journal of Geography and Geology*, 10(2), 80-91. <http://dx.doi.org/10.5539/jgg.v10n2p80>
- Souto González, X. M. y García Monteagudo, D. (2019). Conocer las rutinas para innovar en la geografía escolar. *Revista de Geografía Norte Grande*, 74, 207-228. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-34022019000300207>
- Souto, X. M. (1998). *Didáctica de la Geografía. Problemas sociales y conocimiento del medio*. Ediciones Serbal.
- Souto, X. M. (1999). Los proyectos de innovación didáctica: el caso del Proyecto Gea-Clío y la didáctica de la Geografía e Historia. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, (13). <https://doi.org/10.7203/dces.13.2934>
- Souto, X. M. (2016). La investigación cualitativa y la innovación didáctica en geografía. El trabajo cualitativo como recurso didáctico en geografía. En Alanis Falantes, L., et al (editores) *Nativos digitales y geografía en el siglo XXI: Educación geográfica y sistemas de aprendizaje* (pp. 80-101). AGE y Universidad de Sevilla.
- Souto, X. M. (2023) Entre el decir y el hacer. La construcción de un programa de investigación sobre la praxis escolar, *Ar@cne. Revista electrónica de recursos en internet sobre Geografía y Ciencias Sociales*, núm. 279, junio de 2023. Accesible en <https://revistes.ub.edu/index.php/aracne/article/view/42667>
- Tribó, G. (2008). El nuevo perfil profesional de los profesores de secundaria. *Educación XX1. Revista de la Facultad de Educación*, (11), 183-209.
- Valle, J. M., Manso, J. y Sánchez-Tarazaga, L. (2023). *Las competencias docentes profesionales: el modelo 9:20*. Narcea.
- Vilarrasa, A. (2005). El medio local como escala de análisis en la didáctica de las ciencias sociales de educación secundaria, *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 4, 11-19.

ANEXO

Universidad	Contenidos	Metodología	Evaluación
Universidad de Alicante Didáctica de las Ciencias Sociales: Geografía	La ciencia geográfica El método geográfico aplicado a la enseñanza La inclusión de la perspectiva de género en la didáctica de la geografía en Secundaria	Clases expositivas por parte del profesorado combinadas con actividades activas y participativas en el aula. Debates a partir de documentación variada (normativas, ejemplos de recursos, buenas prácticas, prensa, etc.). Diseño de situación de aprendizaje. Uso de recursos digitales ... y elaboración de propuestas de aula.	20% Compromiso y participación en la asignatura: debates, trabajo en el aula grupal e individual. -40% Actividades teórico-prácticas, con metodologías activas y participativas p.e. Google Earth; diseño de propuestas didácticas... -40% Situación Aprendizaje(s) diseñada en pequeños grupos y su exposición
Universitat de València Enseñanza y Aprendizaje de la Geografía	Epistemología pensamiento geográfico. -Historia de la geografía como disciplina escolar. -Competencias de pensamiento geográfico. -Métodos, recursos y técnicas de la geografía. -Contenidos disciplinares sobre aspectos de geografía física, de geografía humana y Geografía de España Saberes básicos de los decretos normativos de la LOMLOE (GVA) en la ESO y Bachillerato.	Clases expositivas por parte del docente. Diálogo y debate con el alumnado sobre documentos proporcionados por el docente. diseño de situaciones de aprendizaje sobre saberes básicos problematizados de la LOMLOE. Salida de campo al municipio de Ademuz	-Informe (25%): trabajo expositivo-argumentativo, individual, 5 folios de extensión. Cada estudiante elige una problemática Situación de aprendizaje (25%): en grupos de 4-5 personas, se designan unas temáticas relacionadas con el contexto de Ademuz- Comentario crítico en uno de los foros del Geoforo Iberoamericano sobre Educación, Geografía y Sociedad (10%). El 40% restante es una prueba final (examen) con carácter individual

Universidade	Contenidos	Metodoloxía	Evaluación
Universidade de Santiago Aprendizaxe e Ensinanza de Xeografía e Ciencias Sociais	BLOQUE I. modelos didácticos en xeografía: xeografía descritiva, xeografía activa, xeografía reflexiva-crítica e formación de cidadáns BLOQUE II. cartografía temática e outros materiais para a ensinanza e aprendizaxe da xeografía. fontes, ferramentas e recursos TIC BLOQUE III. deseño e análise de propostas docentes en xeografía: análise curricular, análise de manuais escolares, investigación e innovación	As clases expositivas consistirán basicamente en leccións impartidas polo profesorado, dedicadas á presentación do marco teórico, conceptual e metodolóxico da materia. As clases interactivas procurarán unha maior implicación do alumnado mediante o desenvolvemento dunha metodoloxía docente centrada no estudante e baseada na análise de prácticas docentes; na procura, selección e traballo con materiais, fontes e recursos TIC	A asistencia e participación tanto nas sesións expositivas coma nas interactivas é obrigada, e o alumnado deberá asistir a un mínimo do 80% das sesións. Realización de traballos prácticos en grupo e individuais. Terá un peso do 90% na cualificación final.
Universidade de Zaragoza Contenidos disciplinares de Geografía	Técnicas cartográficas: análise de planos y mapas y de sus componentes, cálculos y medidas en los mapas. El medio físico: relieve, clima, vegetación, suelo y recursos hídricos. El medio socioeconómico: población, sistemas urbanos, actividades económicas y sistemas de transporte y comunicaciones. Medioambiente y procesos de degradación ambiental	Sesiones expositivas Metodologías activas de aprendizaje / Elaboración de trabajos / Presentación oral y debate de trabajos. Tutorías	Se presentará un proyecto individual que consistirá en una propuesta de contenidos para un tema de Geografía en Bachillerato. • En la fecha indicada por el profesorado encargado de la asignatura, el estudiantado deberá presentar un documento de texto a modo de borrador del proyecto: computará el 20% de la calificación total de la asignatura. El documento con el texto definitivo supondrá el 60% de la calificación y la exposición del trabajo en clase el 20 % de la calificación.

Universidad	Contenidos	Metodología	Evaluación
Universidad de Zaragoza Diseño de actividades de aprendizaje de geografía e historia.	BLOQUE 2: Conceptos y cuestiones clave en la Didáctica de la Geografía	Clases magistrales: relativas a los conceptos clave de las didácticas de área. Problemas y casos: para el análisis de casos y realización de las situaciones de aprendizaje. Estudio de la materia; preparación de clases; actividades prácticas: para salidas de campo e itinerarios didácticos.	40% examen. 30% Situación de aprendizaje 30% Portafolio de actividades didácticas. En la evaluación de la asignatura se valorará el uso adecuado del lenguaje, tanto a nivel escrito como oral (corrección ortográfica en el texto escrito y cuidada oratoria en la exposición oral, (...). La falta de rigor en estos aspectos podrá conllevar penalizaciones en la calificación...

Universidad	Contenidos	Metodología	Evaluación
Universitat Autònoma de Barcelona Didáctica de la Geografía y la Historia	BLOQUE 1. Aprendizaje y enseñanza de las Ciencias Sociales, Historia, Geografía e Historia del Arte Introducción a la Didáctica de las Ciencias Sociales. Didáctica de la Historia. Didáctica de la Geografía. Didáctica de la Historia del Arte y del Patrimonio. BLOQUE 2. Aprendizaje y enseñanza de la Educación para la ciudadanía crítica y global. Educación para la Ciudadanía, Derechos Humanos y Justicia Global. Perspectivas actuales en la Didáctica de las Ciencias Sociales. Contenidos específicos de Didáctica de la Geografía (aunque varían según el año). La reflexión epistemológica sobre la importancia del conocimiento geográfico para la educación de las personas. La enseñanza de la geografía según distintas escuelas geográficas. Las aportaciones a la ciudadanía global La construcción del espacio geográfico: el espacio objetivo y el espacio como construcción social. Las relaciones entre tiempo y espacio. Espacio, paisaje y territorio. La formación del pensamiento geográfico: y su relación con el pensamiento crítico. Las diferentes geografías: física, humana, urbana, económica, política... Las demás geografías La conciencia geográfica para la organización y gestión del espacio Las contribuciones de la enseñanza de la geografía a la educación para la sostenibilidad El currículo de geografía. Selección, secuenciación y organización de los contenidos de geografía La enseñanza de la geografía a través de herramientas y recursos digitales	Intentamos trabajar a partir del estudio de casos y partir de problemas sociales. Existen lecturas y análisis de propuestas didácticas. Trabajos en grupo y exposiciones orales.	El 40% de la nota es un examen individual sobre cuestiones tratadas a clase, donde se solicita también la resolución de un caso práctico, donde se requiere tomar decisiones sobre selección, organización, secuencia, metodología y evaluación de los aprendizajes. El 20% de la nota es una defensa oral de lo que se ha escrito en el examen, además de otras preguntas relacionadas con la DCS trabajadas durante las clases. Y otro 40% corresponde a un trabajo en grupo, que puede ser el diseño de una salida para trabajar un tema determinado, donde se integran contenidos de geografía y otras ciencias sociales.

Universidad	Contenidos	Metodología	Evaluación
Universitat Autònoma de Barcelona Innovación Docente e Iniciación en la Investigación Educativa en Didáctica de las Ciencias Sociales	BLOQUE 1. La innovación docente en Didáctica de las Ciencias Sociales en el aula -Diseño y experimentación de Situaciones de Aprendizaje de CCSS en el aula de secundaria. -Selección, organización y secuenciación de las competencias y contenidos que se quieren enseñar. -Análisis, valoración y reflexión crítica del proceso de elaboración y experimentación de las Situaciones de Aprendizaje. BLOQUE 2. Iniciación a la investigación educativa en Didáctica de las Ciencias Sociales -Adquisición de competencias de indagación sobre los fenómenos que se producen en el aula. -Contexto de la investigación. En este caso no hay contenidos específicos detallados de didáctica de la geografía, pero se trabaja la didáctica de la geografía a partir de situaciones de aprendizaje	Intentamos trabajar a partir del estudio de casos y partir de problemas sociales. Existen lecturas y análisis de propuestas didácticas. Trabajos en grupo y exposiciones orales.	Prueba escrita de análisis de casos (individual) 40% Defensa oral y justificación teórica del análisis del caso realizado en la prueba escrita (individual) 10% Diseño de una situación de aprendizaje (grupal) 50%
Universidad de Castilla-La Mancha	¿Para qué sirve la Geografía? ¿Hay lugar en el mundo para todas las personas? ¿Vamos hacia un mundo de ciudades? ¿Es sostenible el actual modelo de crecimiento económico? ¿Cómo es el marco físico de las actividades humanas? ¿Es el agua un desafío para el mundo rural? ¿Por qué son tan diferentes los paisajes de la Tierra? ¿Cómo afectan los SIG y la geolocalización a la vida de las personas?	La docencia combina una base teórica sólida con una orientación práctica y aplicada. Se trabaja mediante proyectos, análisis de recursos cartográficos, uso de herramientas digitales (Seterra, Google Earth, ArcGIS StoryMaps), diseño de itinerarios didácticos y propuestas de aprendizaje-servicio vinculadas al territorio.	El sistema de evaluación es práctico-competencial, valorando el desarrollo de competencias geográficas y didácticas: Participación y actividades en clase (50 %) Proyecto o unidad didáctica de Geografía (20 %) Reflexión final o prueba individual (30 %)
Universidad de Murcia Didáctica de las Ciencias Sociales	específicamente de la disciplina geográfica se trabaja la enseñanza del espacio, los valores formativos de la geografía, los principios del método geográfico, los contenidos curriculares asociados a la disciplina en el bloque curricular titulado Retos del mundo actual	suele alternarse la clase magistral con técnicas interrogativas y trabajo grupal para el análisis y elaboración de documentos educativos.	se emplean como instrumentos el examen escrito (50%), la elaboración y entrega de trabajos grupales (40%) y la participación activa y argumentada en el aula (10%).

Universidad	Contenidos	Metodología	Evaluación
Universidad de Murcia Metodología y recursos para la enseñanza de la Geografía, la Historia y la Historia del Arte.	Principios del método geográfico, los materiales más apropiados para su enseñanza: mapas, atlas, fotografías y datos estadísticos.	suele alternarse la clase magistral con técnicas interrogativas y trabajo grupal para el análisis y elaboración de documentos educativos.	se emplean como instrumentos el examen escrito (50%), la elaboración y entrega de trabajos grupales (40%) y la participación activa y argumentada en el aula (10%).
Universidad de Murcia La expresión gráfica en Geografía	Dos partes claramente diferenciadas, en la primera se hace una aproximación a la evolución de la Cartografía para después explicar el mapa topográfico nacional en sus componentes y como instrumento de trabajo y base para los diferentes mapas temáticos de la ciencia geográfica. En la segunda parte el resto de posibilidades de representación gráfica en Geografía, desde todo tipo de gráficos a la utilización de fotografías	Se combina la clase magistral con la realización de trabajos prácticos, individual y en grupos reducidos	La primera parte se evalúa con un examen de conceptos y conocimientos de un vocabulario geográfico derivado de la enseñanza y trabajo sobre el mapa, y la segunda se evalúa con los trabajos realizados en grupo y su exposición
Universidad de Jaén Aprendizaje y enseñanza I de las Materias de Geografía e Historia	La Geografía y la Historia como disciplinas escolares. - El alumnado de Educación Secundaria y las dificultades del aprendizaje de los contenidos históricos, geográficos y filosóficos. El espacio y el tiempo como ejes vertebradores del conocimiento social y escolar: las dificultades en el proceso de enseñanza-aprendizaje en Ciencias Sociales. - Metodologías activas en Ciencias Sociales. - Materiales y recursos para la enseñanza-aprendizaje de la Historia y de la Geografía. -La naturaleza de la enseñanza y el aprendizaje en el área de Ciencias Sociales. -Los elementos fundamentales para el diseño de Unidades Didácticas en el Marco LOMLOE. -Las situaciones de aprendizaje	Debates, seminarios, etc. Supervisión de trabajos dirigidos, aclaración de dudas, comentarios de trabajos individuales, etc. Seminarios, mesas, debates, coloquios, foros, etc.	Asistencia (20%) Examen (40%) Trabajos (40%)

Universidad	Contenidos	Metodología	Evaluación
Universidad de Málaga Innovación docente e iniciación a la investigación educativa en Ciencias Sociales	Los contenidos no son específicos de ninguna disciplina, se enfoca como Ciencias Sociales. No obstante, se abordan textos de Didáctica de las Ciencias Sociales y específicos de Geografía (Souto 2011, Souto González, Xosé Manuel; Claudino, Sérgio; García Pérez, Francisco F. 2010)	La metodología es activa, centrada en la lectura y análisis de textos que promueva la reflexión docente, el diseño de dinámicas educativas y, finalmente el diseño y puesta en práctica en contextos educativos, de un proyecto integrado sobre el que se hace una investigación evaluativa.	1. Trabajos y exposiciones individuales (40%). 2. Trabajos y exposiciones grupales (40%). 3. Participación en dinámicas de clase (10%). 4. Foro de evaluación de la asignatura (10%).
Universidad de Córdoba Aprendizaje y Enseñanza de las Materias correspondientes en Ciencias Sociales, Geografía e Historia	El aprendizaje de la Geografía y sus dificultades. La geografía en el currículo de Secundaria. Métodos de enseñanza: Trabajos por proyectos y resolución de problemas de contenido geográfico-histórico. Recursos para la enseñanza y aprendizaje del Espacio geográfico	Se combina la clase magistral con la realización de trabajos prácticos (programaciones didácticas y situaciones de aprendizaje, diseño de actividades, webquest) de forma individual y en grupos reducidos, y exposiciones.	Medios de ejecución práctica 40% Producciones elaboradas por el estudiantado 40% Proyectos globalizadores de carácter individual o grupal 20%

Fuente: Elaboración propia con guías docentes e informaciones del profesorado

Contribución de autorías · Authorship contributions

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

Agradecimientos · Acknowledgment

Queremos agradecer las informaciones suministradas por el profesorado de las Universidades de Alicante (Isabel Gómez y Rafael Sebastià), de la Autónoma de Barcelona (Antoni Santisteban), de Castilla-La Mancha (María Ángeles Rodríguez), Complutense de Madrid (José Manuel Crespo), de Jaén (Matilde Peinado), de Málaga (Carmen Rosa García), de Murcia (Encarnación Gil y José Monteagudo), de Santiago de Compostela (Francisco Armas), de Valencia (Diego García y Álvaro Morote) y de Zaragoza (Rafael de Miguel y María Sebastián).

Conflicto de intereses · Conflict of Interest

En esta publicación no se presentó ningún conflicto de interés.



<https://doi.org/10.17398/2531-0968.18.36>

O ensino sobre cidade no contexto da produção de dissertações e teses produzidas no Brasil (2002-2021): Contribuições teóricas para o ensino de Geografia

Teaching about the City in the Context of the Production of Dissertations and Theses Produced in Brazil (2002–2021): Theoretical Contributions to Geography Teaching

Daniel de Sousa Bueno  0000-0002-2026-4594

Mestre em ensino de Geografia pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Professor de Geografia pela Secretaria de Educação do Estado do Tocantins (SEDUC).

daniel09bueno@gmail.com

Mugiany Oliveira Brito Portela

Doutora em Geografia pela Universidade Federal de Goiás (UFG) e Professora da Graduação e Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Piauí (UFPI).

mugiany@yahoo.com.br

Fechas · Dates

Recibido: 3 de septiembre de 2025

Aceptado: 18 de febrero 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

de Sousa-Bueno, D., & Brito Portela, M. O. (2026). O ensino sobre cidade no contexto da produção de dissertações e teses produzidas no Brasil (2002-2021): Contribuições teóricas para o ensino de Geografia. *REIDICS*, 18, 36-58.
<https://doi.org/10.17398/2531-0968.18.36>

Resumo

Este texto emerge da pesquisa de mestrado que investigou os aspectos teórico-metodológicos das teses e dissertações sobre o ensino de cidade, produzidas entre 2002 e 2021, no Brasil. Apresenta-se os teóricos mais referenciados nesses trabalhos, no âmbito da Geografia escolar, e destaca-se a principal concepção teórico-metodológica das pesquisas analisadas, sob a ótica do(a) autor(a) mais citado(a). Metodologicamente, o estudo apoia-se nas diretrizes da pesquisa do Estado da Arte, que propõe o mapeamento e discussão de temáticas específicas para refletir sobre suas trajetórias, características e tendências teórico-metodológicas. Assim, foram analisadas 20 pesquisas (16 dissertações e 4 teses), levantadas a partir da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD, do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e de repositórios de teses e dissertações dos programas de pós-graduação em Geografia. Os dados analisados foram obtidos a partir de uma ficha de análise, na qual busca-se registrar as informações sobre os autores mais citados nas teses e dissertações com base na lista de referências dos trabalhos analisados. Com isso, realiza-se simultaneamente uma análise documental que se debruça na trajetória acadêmica da referência teórica mais citada nas pesquisas. Os resultados apontam a Prof.^a Dra. Lana de Souza Cavalcanti (UFG) como principal referência teórica para conceber o ensino de cidade. Denota-se que a teoria histórico-cultural de Vygotsky, apropriada por essa autora ao longo da sua jornada acadêmica, reflete-se, de alguma maneira, nas pesquisas que a utilizaram como principal referência.

Palabras clave: Ensino de cidade; Teses e Dissertações; Estado da Arte; Aspectos teóricos.

Abstract

This paper stems from a master's research that investigated the theoretical and methodological aspects of theses and dissertations on the teaching of the city, produced in Brazil between 2002 and 2021. It presents the most frequently cited theorists in these studies within the field of school Geography and highlights the main theoretical-methodological approach adopted in the analyzed research, from the perspective of the most cited author. Methodologically, the study was based on the guidelines of State of the Art research, which proposes the mapping and discussion of specific themes in order to reflect on their trajectories, characteristics, and theoretical-methodological trends. Thus, 20 research studies were analyzed (16 dissertations and 4 theses), gathered from the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations - BDTD, the Capes Catalog of Theses and Dissertations, and thesis and dissertation repositories of graduate programs in Geography. The analyzed data were obtained through an analysis form designed to record information on the most cited authors in the theses and dissertations, based on the reference lists of the analyzed works. In this process, a documentary analysis was simultaneously conducted, focusing on the academic trajectory of the most cited theoretical reference in the studies. The results indicate Prof. Dra. Lana de Souza Cavalcanti (Federal University of Goiás – UFG) as the main theoretical reference for conceptualizing the teaching of the city. It is noted that Vygotsky's historical-cultural theory, appropriated by this author throughout her academic trajectory, is reflected, to some extent, in the research that adopted her as their primary reference.

Keywords: Teaching of the city; Theses and dissertations; State of the Art; Theoretical aspects.

Resumen

Este texto surge de una investigación de maestría que indagó los aspectos teórico-metodológicos de las tesis y disertaciones sobre la enseñanza de la ciudad, producidas entre 2002 y 2021 en Brasil. Se presentan los teóricos más referenciados en estos trabajos, en el ámbito de la Geografía escolar, y se destaca la principal concepción teórico-metodológica de las investigaciones analizadas, desde la perspectiva del/la autor/a más citado/a. Metodológicamente, el estudio se apoyó en los lineamientos de la investigación del Estado del Arte, que propone el mapeo y la discusión de temáticas específicas con el fin de reflexionar sobre sus trayectorias, características y tendencias teórico-metodológicas. Así, se analizaron 20 investigaciones (16 disertaciones y 4 tesis), recopiladas a partir de la Biblioteca Digital Brasileña de Tesis y Disertaciones - BDTD, del Catálogo de Tesis y Disertaciones de la Capes y de repositorios de tesis y disertaciones de los programas de posgrado en Geografía. Los datos analizados se obtuvieron mediante una ficha de análisis, en la cual se registró la información sobre los autores más citados en las tesis y disertaciones, con base en la lista de referencias de los trabajos examinados. De este modo, se realizó simultáneamente un análisis documental centrado en la trayectoria académica de la referencia teórica más citada en las investigaciones. Los resultados señalan a la Prof.^a Dra. Lana de Souza Cavalcanti (UFG) como la principal referencia teórica para la concepción de la enseñanza de la ciudad. Se evidencia que la teoría histórico-cultural de Vygotsky, apropiada por esta autora a lo largo de su trayectoria académica, se refleja, de alguna manera, en las investigaciones que la adoptaron como referencia principal.

Palabras clave: Enseñanza de la ciudad; Tesis y Disertaciones; Estado del Arte; Aspectos teóricos.

Introdução

Nas últimas décadas, os estudos na área do ensino de Geografia têm desempenhado um papel significativo para as pesquisas nos âmbitos da graduação e pós-graduação, como apontam os trabalhos de Pinheiro (2005) e Cavalcanti (2016). Nesse contexto, amplia-se o debate sobre o ensino de cidade na educação básica, especialmente no componente curricular Geografia, por ser um meio propício para a apropriação da compreensão do lugar em sua complexa relação com o global.

Esses temas específicos atrelados ao ensino de Geografia, assim como outros investigados em trabalhos acadêmicos, especialmente em teses e dissertações, demandam estudos epistemológicos que evidenciem as formas como foram estruturados, bem como os principais questionamentos, os objetivos e as escolhas teóricas e metodológicas que os fundamentam (Magalhães & Souza, 2018).

Assim, este texto busca apresentar os teóricos mais referenciados nas teses e dissertações sobre o ensino da cidade no âmbito da Geografia escolar. Propõe-se, também, destacar a principal concepção teórica-metodológica das pesquisas analisadas por meio do prisma do(a) autor(a) mais citado(a). Sendo assim, é importante ressaltar que esta pesquisa é um recorte de uma dissertação de mestrado, defendida no Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Piauí (UFPI), que propôs uma análise dos aspectos teórico-metodológicos das teses e dissertações sobre o ensino de cidade, produzidas entre 2002 e 2021¹.

1. A pesquisa é vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFPI e foi financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

O estudo foi desenvolvido a partir de uma pesquisa do Estado da Arte, que consiste na busca, mapeamento e discussão de determinadas produções acadêmicas, é baseada em trajetórias, características e tendências teórico-metodológicas. Por conseguinte, permite a compreensão e avaliação dessas produções sob a ótica histórica, teórica, metodológica, apontando os avanços e as lacunas existentes (Ferreira, 2002; Romanowski & Ens, 2006; Fernandes, 2015). Parte desses aspectos, assim como as características metodológicas de uma pesquisa do Estado da Arte, é apresentada por Bueno (2024). Acrescenta-se que a delimitação do tempo e da fonte da pesquisa no Estado da Arte pode implicar em limitações acerca da amplitude do objeto de investigação.

As reflexões contidas neste texto têm como referência as seguintes questões: quais referências teóricas (autores e obras) são mais recorrentes nos trabalhos produzidos sobre o ensino da cidade, no âmbito da pós-graduação de Geografia no Brasil? E qual concepção teórico-metodológica de ensino de cidade predomina nas pesquisas, com enfoque na perspectiva do(a) autor(a) mais citado(a)?

Foram analisadas 20 pesquisas (16 dissertações e 4 teses), levantadas a partir de um Estado da Arte realizado na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e repositórios de teses e dissertações dos programas de pós-graduação em Geografia. As teses e dissertações foram levantadas a partir da utilização das palavras-chave “cidade” e “ensino de Geografia”, contempladas nos estudos elaborados em Programas de Pós-Graduação em Geografia, cujos títulos faziam referência explícita ao ensino de cidade.

Nesse sentido, vale ressaltar que, durante o processo de mapeamento das pesquisas, notou-se a existência de dissertações sobre a temática elaboradas em Programas de Pós-Graduação que não pertencem à área de Geografia. Além disso, reconheceu-se também que há pesquisas elaboradas no âmbito de Programas de Pós-Graduação em Geografia que versam sobre ensino de cidade, mas que não expressam no título essa temática. Portanto, essas pesquisas não compuseram o material de análise da investigação, visto que definiu-se selecionar apenas teses e dissertações sobre o ensino de cidade, defendidas em Programas de Pós-Graduação em Geografia, que fizessem menção direta ao tema no título.

Nesse parâmetro, os dados organizados e analisados neste texto foram coletados em dois momentos. O primeiro momento ocorreu a partir da adaptação de uma ficha de análise elaborada pelo grupo da Rede de Pesquisadores sobre professores(as) do Centro-Oeste - Redecentro, apresentada por Magalhães e Souza (2018). Assim, buscou-se registrar as informações sobre os autores mais citados nas teses e dissertações selecionadas com base na lista de referência desses trabalhos. O segundo momento deu-se a partir de uma análise documental que se debruça na trajetória acadêmica da referência teórica mais citada nas pesquisas. O intuito foi apontar, a partir dessa trajetória, a teoria adotada pela referência mais citada para conceber o ensino de Geografia e o ensino de cidade ligado à Geografia escolar.

Dessa maneira, o texto organiza-se em duas partes, além da introdução e da conclusão. Na primeira, apresentam-se os principais autores e as obras mais recorrentes na teorização sobre a cidade e seu ensino no âmbito da Geografia escolar. Busca-se averiguar também, por

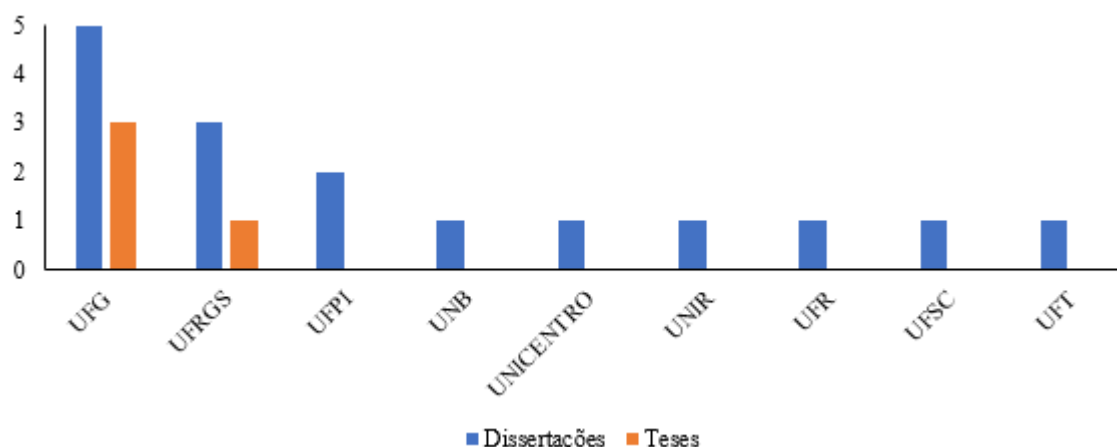
meio das referências utilizadas, se há interlocução nessa produção, isto é, se os pesquisadores referenciam teses e dissertações já produzidas sobre o tema. Nesse sentido, as pesquisas são identificadas em ordem cronológica de produção, de P1 a P20, quando mencionadas. Na segunda parte, discute-se a principal concepção teórico-metodológica expressa no *corpus* analisado, sob o prisma do autor que se constitui como a referência central desses estudos para o debate sobre o ensino de cidade.

Autores mais citados nas pesquisas sobre o ensino de cidade

A análise dos referenciais teóricos mais utilizados no conjunto das teses e dissertações é importante para indicar as principais vertentes teóricas dos trabalhos que abordam o ensino de cidade. Assim, buscou-se identificar, a partir das referências bibliográficas das pesquisas analisadas, os autores e suas respectivas obras mais utilizadas para discutir a cidade e/ou o ensino. As dissertações foram desenvolvidas em nove IES públicas, das quais oito são federais e uma estadual. A maioria das dissertações foi produzida na UFG (8), seguido pela UFRGS (4), UFPI (2), UnB (1), Unicentro (1), Unir (1), UFR (1), UFSC (1) e UFT (1). Em relação às teses, estas foram produzidas em duas IES públicas federais. A preponderância ocorreu na UFG, com 3 teses (Figura 1).

Figura 1

IES onde as pesquisas foram desenvolvidas



Fonte: Pesquisa realizada nos bancos de dados tomados como fonte de consulta, 2023. Org.: autor (2023)

Diante disso, verificou-se que os referenciais teóricos mais utilizados nessas pesquisas sobre ensino de cidade, em sua grande maioria, apoiam-se nas concepções teóricas de Lana de Souza Cavalcanti, Milton Santos, Ana Fani Alessandri, Helena Copetti Callai, Henri Lefebvre, Roberto Lobato Corrêa, Sônia Maria Vanzella Castellar, Antonio Carlos Castrogiovanni e Nestor André Kaercher. A Tabela 1, a seguir, apresenta a quantidade de vezes que esses autores foram citados nos trabalhos, bem como as obras mais utilizadas.

Nesse cenário, nota-se que dentre todos os autores mencionados, a Prof.^a Dra. Lana de Souza Cavalcanti, estudiosa da área do ensino de Geografia, é a teórica mais citada na produção analisada, visto que pelo menos um texto da autora é mencionado em todos os trabalhos selecionados para esta pesquisa. O livro intitulado “A Geografia escolar e a cidade: ensaios sobre

o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana” (Cavalcanti, 2008) é a obra mais utilizada como referência pelos trabalhos. Além disso, a autora possui o maior número de artigos científicos e livros citados, o que se deve à sua importância na divulgação de reflexões teóricas a respeito do tema. Assim, tem-se o indicativo da relevância teórica da Prof.^a Dra. Lana de Souza Cavalcanti para se pensar o ensino de cidade no âmbito da Geografia escolar no Brasil.

Tabela 1

Lista de autores e obras citados com mais frequência nas teses e dissertações que tematizam o ensino de cidade no âmbito da Geografia escolar (2002-2021)

Autores mais citados	F.C.A	Obras mais citadas	F.C.O
Lana de Souza Cavalcanti	20	A Geografia escolar e a Cidade: ensaios sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana(livro)	14
		Geografia, escola e construção de conhecimentos (livro)	13
		Geografia e Práticas de ensino (livro)	12
		Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao Ensino de Geografia (artigo)	09
Milton Santos	18	A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção (livro)	13
		O espaço do cidadão (livro)	09
		Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal (livro)	07
		A metamorfose do espaço habitado	07
Ana Fani Alessandri Carlos	17	A cidade (livro)	10
		O espaço urbano – novos escritos sobre a cidade (livro)	06
		O lugar no/do mundo (livro)	05
		A Geografia na sala de aula (artigo)	06
Helena Copetti Callai	17	Estudar o lugar para compreender o mundo (artigo)	09
		O ensino de Geografia: recortes espaciais para análise (capítulo de livro)	05
		Geografia e a escola: muda a Geografia? Muda o ensino? (artigo)	05
		Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental (artigo)	04
Henri Lefebvre	13	O direito à cidade (livro)	13
		Espaço e política (livro)	02
Roberto Lobato Corrêa	11	O espaço urbano (livro)	08
		Espaço: um conceito-chave da Geografia (capítulo de livro)	02
Sônia Maria Vanzella Castellar	10	Educação geográfica: teoria e práticas docentes (livro)	03
		Lugar de vivência: a cidade e a aprendizagem (capítulo de livro)	02
Antônio Carlos Castrogiovanni	10	Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano (livro)	02
		E agora, como fica o ensino da geografia com a globalização? (artigo)	02
Nestor André Kaercher	08	Desafios e utopias no ensino de geografia (livro)	04
		A Geografia é o nosso dia a dia (artigo)	04

Fonte: Pesquisas encontradas na BDTD, Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (2023) e repositórios de Programas de Pós-Graduação em Geografia no Brasil. Organização: autor (2023)

Legenda: F.C.A – frequência de citação dos autores nas pesquisas F.C.O – frequência de citação das obras mais utilizadas

Aliás, a autora não só se apresenta como a principal referência teórica para a produção dos trabalhos sobre ensino de cidade, como também tem sido fundamental na consolidação das pesquisas de teses e dissertações sobre o tema na pós-graduação em Geografia no Brasil. Como denotado na dissertação de Bueno (2024), a autora é uma das líderes do principal grupo de pesquisa² sobre o ensino de cidade que influencia a produção de teses e dissertações acerca da temática no país e, também, possui o maior número de trabalhos realizados sob a sua orientação.

Outros autores que orientaram trabalhos e, ao mesmo tempo, se constituíram como uma das referências teóricas mais utilizadas nas produções, foram a Prof.^a Dra. Helena Copetti Callai e o Prof. Dr. Nestor André Kaercher. Ambos contribuem para a teorização do ensino de cidade na Geografia escolar e, também, para o avanço das pesquisas sobre a temática. Ainda na área do ensino de Geografia, apesar de não terem orientado nenhum dos trabalhos analisados por Bueno (2024), a Prof.^a Dra. Sônia Maria Vanzella Castellar e o Prof. Dr. Antônio Carlos Castrogiovanni também são autores relevantes no que concerne ao debate da temática.

Os estudos sobre a cidade estão fortemente conectados às questões urbanas, nesse quesito os autores que se dedicam aos estudos da Geografia urbana, foram mencionados nas pesquisas investigadas, com o predomínio dos seguintes nomes: Santos (1987, 1997, 1996, 2000), Carlos (1996, 2004, 2007, 2008), Corrêa (2002, 2012) e Lefebvre (2001, 2016). Esses autores teorizam a cidade a partir de uma perspectiva crítica da Geografia, baseados, sobretudo, no método dialético.

A predominância desses autores como base teórica das investigações pode ser entendida a partir do próprio movimento de renovação da Geografia no Brasil e das perspectivas de seu ensino na escola. No país, as mudanças ocorridas nas estruturas teóricas e metodológicas da Geografia acadêmica, a partir da década de 1970, influenciaram também mudanças significativas nas concepções de ensino da Geografia no ambiente escolar. Esse movimento de renovação da Geografia pode ser consultado na obra de Moreira (2011), na qual o autor traça um panorama das mudanças ocorridas no pensamento geográfico brasileiro a partir do final da década de 1970, sobretudo devidas à influência da Geografia Crítica.

Nesse período, houve o surgimento de uma corrente marxista, que se sobrepôs à concepção tradicional da Geografia que predominava no país. Nesse contexto, como assinala Moreira (2011), pode-se citar a obra *Por uma Geografia Nova*, de Santos (1979), que se constitui como referência principal desse movimento de renovação, ao realizar uma crítica à Geografia tradicional e situar o espaço geográfico como o objeto central dessa ciência. E o ensino de Geografia? Que caminhos percorreu diante das mudanças no bojo da Geografia acadêmica? Conforme Cavalcanti (2016), nesse contexto, as concepções em torno do ensino de Geografia também acompanhavam o movimento de renovação da ciência geográfica, dando-lhe maior significado social e questionando as suas estruturas convencionais, as quais eram fragmen-

2. O grupo refere-se ao Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação e Cidade – NUPEC, criado em 2001.

tadas em razão da abordagem, de forma dicotomizada, dos fenômenos naturais e humanos. Nesse aspecto, surgiu a necessidade de produzir uma nova estrutura, na qual o eixo principal fosse o espaço e suas contradições, conduzindo-se pela explicação de suas ocorrências e das localizações de determinadas estruturas espaciais (Cavalcanti, 2016).

Nesse sentido, pode-se compreender que o predomínio de autores da Geografia Crítica que discutem o espaço urbano sob essa perspectiva, nas dissertações e teses sobre o ensino de cidade, acompanha o próprio desdobramento da ciência geográfica e do ensino de Geografia no Brasil, do final da década de 1970 até o contexto atual. Esse movimento evidencia a preocupação dos autores em discutir a realidade socioespacial da cidade como produto das relações sociais, marcada por conflitos, desigualdades, dentre outras problemáticas urbanas. Por outro lado, esse predomínio também indica limites teóricos ao reforçar a existência de uma tendência hegemônica do paradigma crítico da Geografia nas pesquisas analisadas, o que sinaliza a necessidade de explorar outras concepções de cidade e de seu ensino na Geografia escolar, de modo a ampliar a pluralidade de concepções a respeito do tema.

Além desse cenário, outro aspecto relevante a ser destacado diz respeito ao fato de que, dos 20 trabalhos selecionados sobre o ensino de cidade, observou-se que estes fazem pouca menção entre si. Do total das pesquisas, apenas duas teses e quatro dissertações foram referenciadas em estudos subsequentes: P1 foi mencionada em P17; P2, citada em P9; P3, aludida em P7, P17 e P20; enquanto P6, P7 e P11 foram mencionadas em P20.

Desse modo, embora seja pouco frequente, verificam-se trabalhos sobre o ensino de cidade que dialogam com pesquisas anteriores acerca do tema. Além disso, foi possível observar a existência de artigos e/ou capítulos de livros dos autores mencionados nas pesquisas que foram citados nos trabalhos que os sucederam. Provavelmente, esses textos advêm das pesquisas de mestrado e doutorado produzidas por esses autores acerca da temática. A esse respeito, destacam-se os seguintes textos, que compõem capítulos de livros e foram citados em outros trabalhos: Bento (2011), intitulado *“Estudar a cidade e seus sujeitos para aprender Geografia”*, citado em P20; e Portela (2017), intitulado *“Propostas para o ensino de cidade: problematizar, sistematizar, sintetizar e significar”*, mencionado em P18.

Essa baixa articulação entre as pesquisas pode ser compreendida como reflexo de uma linha de investigação ainda em processo de consolidação, cuja produção de teses e dissertações a respeito do ensino de cidade na Geografia escolar passa a se intensificar a partir de 2008, conforme indicam os estudos de Bueno (2024, 2025). Logo, isso indica que os pesquisadores recorrem a referências já consolidadas como forma de validar a solidez teórica de seus estudos.

Diante dessas discussões, pode-se inferir que os autores mais citados no campo da Geografia Urbana constituem as bases teóricas que fundamentam as pesquisas analisadas, sendo utilizados para discutir aspectos teóricos relacionados à cidade e ao espaço urbano como objetos de estudo no ensino de Geografia. Embora a discussão sobre a cidade e o espaço urbano permeie o corpo dos trabalhos, nota-se a especificação da temática em capítulos e/ou subtítulos dedicados à discussão sobre o ensino de cidade no âmbito da Geografia escolar, como é demonstrado nas tabelas 2 e 3.

Tabela 2

Capítulos referentes à cidade relacionada ao ensino da Geografia escolar nas teses e dissertações analisadas

Trabalho	Título do capítulo	Páginas
P1	Cidade e ensino de Geografia: Interfaces a uma educação geográfica da e para a cidade	18 a 48
P3	Investigando a cidade no ensino-aprendizagem de Geografia	18 a 38
P4	Cidade – cidadania e escola: a práxis na sala de aula	76 a 92
P9	Os conteúdos de cidade e urbano no ensino de Geografia	19 a 43
P10	A cidade e ensino de Geografia: em torno de uma perspectiva	19 a 39
P11	O ensino sobre cidade na educação básica	72 a 121
P20	A cidade e o ensino de geografia	47 a 67

Fonte: Pesquisas encontradas na BDTD, Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (2023) e repositórios de Programas de Pós-Graduação em Geografia no Brasil. Organização: autor (2023)

Tabela 3

Subtítulos referentes à cidade relacionada ao ensino da Geografia escolar nas teses e dissertações analisadas

Trabalho	Título do capítulo	Subtítulo	Páginas
P2	Saberes e práticas na formação do professor de Geografia	A cidade como conteúdo escolar	34 a 44
P7	Reflexões sobre cidadania: Passos a partir do pensamento miltoniano	O urbano, a cidade e a Geografia escolar	40 a 49
P8	A produção do livro didático e o conceito de cidade	O conceito de cidade no livro didático de Geografia	18 a 25
P12	Trabalho de campo: das definições ao ensino de cidade	Trabalho de campo e ensino de cidade	48 a 57
P14	Metodologias de ensino de geografia: ferramentas geotecnológicas para ensinar sobre a cidade	A cidade como espacialidade e conteúdo do ensino de Geografia	55 a 62
P15	Geografia, cinema e cidade: conhecimento, linguagem e conteúdo no processo de ensino-aprendizagem	A Geografia escolar e o ensino de cidades	53 a 64
P16	A cidade de Cuiabá como referência nas práticas espaciais e pedagógicas	A cidade e o urbano na Geografia escolar	126 a 137
P18	As bases teórico-metodológicas do ensino de Geografia no Brasil e o ensino de cidade na educação geográfica	A cidade no ensino de Geografia: possibilidades e potencialidades	36 a 48

Fonte: Pesquisas encontradas na BDTD, Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (2023) e repositórios de Programas de Pós-Graduação em Geografia no Brasil. Organização: autor (2023)

As discussões teóricas materializadas nesses capítulos e subtítulos dos trabalhos apresentados nas tabelas 2 e 3 são importantes para auxiliar no avanço do debate sobre o ensino de cidade na Geografia escolar.

No que diz respeito às principais concepções teórico-metodológicas, as teses e dissertações analisadas trazem a marca teórica da Prof.^a Dra. Lana Cavalcanti. Portanto, acredita-se que conhecer a trajetória e a teoria adotada pela referida autora, que se constituiu como principal

referência para debater o ensino de cidade nessas pesquisas, contribui para compreender os sentidos teóricos expressos pelos pesquisadores da temática no Brasil.

Principais concepções teórico-metodológicas das pesquisas

Como base para análise, apoia-se, sobretudo, no memorial elaborado, em 2015, pela Prof.^a Dra. Lana de Souza Cavalcanti. Nesse memorial, a autora apresenta a sua trajetória de vida profissional, destacando o percurso de sua formação acadêmica (1996-2005), as atividades profissionais desenvolvidas na Educação Básica, no Instituto de Desenvolvimento Urbano e Regional – INDUR, na Universidade Federal de Goiás - UFG e em suas produções científicas.

Desse modo, no que diz respeito aos relatos da autora expostos no memorial, ligados aos percursos mencionados, considera-se relevante para esse texto evidenciar apenas os referentes à sua formação acadêmica, as atividades desenvolvidas na UFG e também às explanações apresentadas sobre suas produções acadêmicas. Os relatos expostos nesses itens dispõem de elementos que indicam a vertente teórico-metodológica em que a autora se fundamenta para conceber o ensino de Geografia e o ensino da cidade através da Geografia escolar.

No que tange à formação acadêmica, Cavalcanti (2015) apresenta relatos de suas experiências vivenciadas no decorrer de sua formação inicial (graduação) e continuada (especialização, mestrado, doutorado e pós-doutorado). Em relação à graduação em Geografia realizada na UFG (1976 a 1979), a autora aborda, especialmente, narrativas sobre as mudanças ocorridas na Geografia brasileira nessa época, que ocasionaram a renovação científica. Esses eventos influenciaram a formação inicial da autora, que experienciou a transição de uma Geografia mais tradicional, presente na maioria das disciplinas do curso, para uma Geografia, ligada ao paradigma crítico, que emergiu no Brasil de maneira mais pujante a partir da década de 1970, conforme já mencionado anteriormente.

Sendo assim, para melhor esclarecer essa influência, pode-se destacar a seguinte narrativa exposta por Cavalcanti (2015, p.5):

Destaco aqui a atuação, nesses anos, de três professores no Curso de Geografia da UFG – Tércia Cavalcante, Antônio Teixeira Neto e Walter Casseti, que acredito terem influenciado todo o corpo docente para uma renovação do curso, porque implementaram nele novos referenciais, novas teorias, novas práticas. Eu fui particularmente influenciada pela professora Tércia Cavalcante, de Geografia Regional, que trazia uma visão diferente dessa especialidade, explicando as diferenças regionais no mundo e no Brasil com os referenciais do marxismo e com a teoria do desenvolvimento desigual e combinado.

Essas ocorrências, segundo a autora, foram essenciais para convencê-la a atuar, a partir da conclusão de sua graduação, com uma Geografia Crítica, fundamentada no marxismo e direcionada para a compreensão das contradições e desigualdades sociais que se materializam no espaço geográfico. A influência dos professores no processo formativo expressa a construção de um pensamento que foi construído coletivamente durante toda a sua trajetória acadêmica.

Ao prosseguir a sua formação acadêmica, baseada nas orientações teórico-metodológicas da Geografia crítica, Cavalcanti realizou a especialização na UFG entre os anos 1985 e 1986. A especialização atrela-se ao período em que a autora trabalhava no Instituto de Desenvolvimento Urbano e Regional – INDUR. Logo, a monografia elaborada pela autora (especialização)

teve relação direta com as suas atividades de trabalho desenvolvidas em tal órgão. Assim, segundo Cavalcanti (2015), o trabalho monográfico teve como foco central o conceito de Região e a divisão regional no Brasil, baseado na divisão territorial do trabalho.

Todavia, foi a partir do curso de mestrado (1987 a 1990) que Cavalcanti voltou seus esforços intelectuais para a pesquisa no ensino de Geografia. Sua nomeação, em 1987, como professora de Estágio Supervisionado na Licenciatura em Geografia da UFG foi primordial para consolidar sua linha de atuação, que se mantém até os dias atuais.

A pesquisa de mestrado desenvolvida por Cavalcanti foi intitulada “*O ensino de Geografia em escolas de ensino fundamental de Goiânia*” (Cavalcanti, 1990). Segundo a autora, o estudo teve como finalidade investigar metodologias de ensino de Geografia mais críticas, evidenciadas na prática de professores do Ensino Fundamental. A pesquisa foi orientada pelo Prof. Dr. José Carlos Libâneo, à época professor vinculado à Faculdade de Educação da UFG.

Desse modo, relativo ao período do mestrado, a autora destaca alguns aspectos importantes, a partir de seus estudos e participação ativa em eventos da Educação e da Geografia, que delinearam a sua forma de conceber, principalmente, a educação escolar e seu papel na transformação social. Nessa perspectiva, Cavalcanti revela que se apropriou de uma concepção dialética acerca da educação e do ensino, a qual viabilizou entender suas barreiras perante a transformação da sociedade em função de suas lógicas de reprodução social. Contudo, por outra ótica, também compreendeu que a educação, mediante a escola, mesmo sob a lógica de reprodução, permite a produção de novas formas de vida social, possibilitando a transformação da sociedade.

Cavalcanti (2015) revela que a educação, apesar de seus limites, tem um papel ativo na transformação da sociedade. Com essa compreensão, a autora afirma que o mestrado foi essencial para aprofundar, numa perspectiva dialética, o seu entendimento sobre o ensino de Geografia como prática social indispensável para oportunizar aos alunos conquistas individuais e sociais.

Após o mestrado, Cavalcanti realizou o doutorado em Geografia na USP (1993 a 1996), com a tese intitulada “*A construção de conceitos geográficos no ensino: uma análise de conhecimentos geográficos de alunos da 5ª e 6ª séries do ensino fundamental*”. A autora aprofundou-se numa linha do mestrado, cujo foco continuou sendo a metodologia de ensino da Geografia escolar. A construção da tese foi orientada pelo Prof. Dr. José Willian Vesentini.

Para tanto, Cavalcanti (2015) afirma que, na tese, buscou entender de maneira mais eficaz os fundamentos de uma perspectiva dialética no ensino de Geografia, baseada na teoria histórico-cultural de Vygotsky (2009), que privilegia a formação de conceitos geográficos mediante o encontro e confronto de conceitos cotidianos e científicos. Assim, o foco da tese, segundo a autora, foi de compreender o pensamento geográfico de professores e alunos do Ensino Fundamental, através do estudo dos principais conceitos que estruturam tal pensamento, os quais são: lugar, paisagem, território, região, natureza e sociedade. Ainda conforme a autora, a tese resultou no livro denominado “*Geografia, escola e construção de conhecimentos*” (Cavalcanti, 1998), viabilizando a divulgação do seu trabalho em território nacional.

Em relação ao pós-doutorado, realizado na Espanha em 2005, na Universidade Complutense de Madrid, a autora ressalta que foi uma ocasião essencial para aprofundar um pouco mais a linha de pesquisa na qual estava estudando sobre o ensino de Geografia e o estudo de cidade.

Com essa base, ao longo do processo de formação da autora, o enfoque dialético se constitui como método de orientação de seu pensamento teórico para conceber o ensino de Geografia, bem como o ensino de cidade ligado à Geografia escolar. E, ainda, alinhada a este método, a autora apropriou-se da teoria histórico-cultural de Vygotsky para fundamentar seu trabalho.

Como aponta Cavalcanti (2005), Vygotsky procurava em seus trabalhos estabelecer categorias e princípios que explicassem o psiquismo humano. Para isso, como cita a autora, Vygotsky apoiou-se na dialética para evidenciar que a consciência e o comportamento devem ser compreendidos como uma totalidade unificada. Os fatores biológicos, bem como aqueles que os sujeitos adquirem a partir das experiências sociais, interagem a todo momento no desenvolvimento da mente humana. Assim, Cavalcanti enfatiza que o objetivo da obra de Vygotsky é apontar o mecanismo do desenvolvimento de processos psicológicos no sujeito, que forma a consciência por meio das experiências sociais e culturais.

Nesse sentido, para melhor compreensão da teoria vygotskyana para o ensino, Cavalcanti (2005) apresenta uma síntese a partir de reflexões sobre o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores, enfatizando os conceitos de internalização, mediação semiótica, Zona de Desenvolvimento Proximal, conceitos cotidianos e científicos. Para a autora, esses conceitos são essenciais para entender os processos educativos e o desenvolvimento dos processos psicológicos. Com isso, também apresenta as contribuições da teoria para o ensino da Geografia através da formação de conceitos pelos alunos, mediada pelo professor.

Nesse ínterim, vale ressaltar que o intuito aqui não é aprofundar uma discussão sobre a linha histórico-cultural de Vygotsky vinculado à dialética, mas apontá-la como a principal teoria adotada pela Prof.^a Dra. Lana de Souza Cavalcanti para fundamentar a sua produção acadêmica sobre a educação geográfica na escola básica.

Referente à produção acadêmica, Cavalcanti (2015) apresenta três eixos temáticos mais gerais, dos quais resultam: o ensino de Geografia, a formação de professores de Geografia e o ensino de cidade. Como revela a autora, esses eixos foram se constituindo no percurso de sua formação, resultando numa proposta teórico-metodológica para efetivar a formação escolar básica em Geografia, baseada em princípios dialéticos da Educação, da Geografia e da Sociedade.

Nesse sentido, ao expor uma síntese desses eixos temáticos, Cavalcanti (2015) apresenta alguns aspectos da Teoria Vygotskyana que a indica como principal proposta teórico-metodológica utilizada para fundamentar o seu pensamento. Tais aspectos podem ser compreendidos a partir da Tabela 4, organizado segundo a síntese elaborada pela autora acerca dos três eixos temáticos dos quais advém a maioria de sua produção acadêmica.

Com base no exposto nesses eixos temáticos, pode-se inferir que a teoria histórico-cultural de Vygotsky se apresenta como meio pelo qual a autora concebe e defende o processo de ensino e aprendizagem em Geografia na educação básica. Nesse contexto, a partir dos princí-

pios dessa teoria, a cidade tem-se tornado uma temática privilegiada em suas investigações em função de ser a espacialidade cotidiana da maioria dos sujeitos escolares que constroem conhecimentos empíricos (cotidianos) sobre ela, os quais são essenciais para o processo de ensino e aprendizagem.

Assim, em relação à sua produção no eixo do ensino de cidade, linha das pesquisas aqui investigadas, nota-se que a autora também tem se fundamentado na concepção de teóricos críticos da Geografia urbana que discutem, principalmente, assuntos relacionados à (re)produção do espaço urbano, vida urbana, cotidiano, direito à cidade e modo de vida. A ideia nessa linha de pesquisa, como expõe a autora, é propor um ensino de cidade a partir da Geografia escolar que contribua para a formação consciente dos alunos, com o intuito de ajudá-los a compreender e atuar na realidade urbana cotidiana.

Portanto, é com base na produção acadêmica alinhada ao eixo de ensino de cidade, bem como nos outros dois eixos apresentados, que a autora tem verticalizado suas reflexões, fundamentadas numa perspectiva crítica na linha histórico-cultural, para defender a relevância social da Geografia escolar para a formação cidadã dos alunos. Essa produção, como destaca Cavalcanti (2015), tem ajudado a entender a contribuição da Geografia escolar como área socialmente relevante ao possibilitar aos sujeitos a compreensão do mundo e do lugar, ampliando seu pensamento teórico e sua participação consciente na transformação dessa realidade.

Diante disso, para evidenciar tal produção acadêmica, elaborou-se a Tabela 5, classificando-a de acordo com os eixos temáticos apresentados por Cavalcanti (2015). Na tabela, está presente apenas a produção individual da autora (artigos, capítulos de livros e livros) que se relaciona aos eixos do ensino de Geografia, da formação de professores e do ensino de cidade. Essa produção foi identificada a partir do memorial elaborado pela autora e, também, de seu currículo disponível na Plataforma *Lattes* por apresentar uma lista da produção atual que sucede aquelas expostas até o período da produção do memorial.

Com base nessa produção listada na Tabela 5, nota-se que alguns dos trabalhos realizados pela Prof.^a Dra. Lana de Souza Cavalcanti fazem referência direta a terminologias presentes na teoria histórico-cultural de Vygotsky, como mediação, cotidiano e formação de conceitos, para citar exemplos. Essas explicitações reforçam que tal teoria orienta o pensamento da autora, que se exprime em seus trabalhos acadêmicos.

Há ainda uma articulação entre esses eixos em função da teoria apropriada pela autora, que se revela a partir da produção exposta na Tabela 5 e, também, através da relação das suas obras que foram mais utilizadas nas pesquisas sobre o ensino de cidade. Tais obras intercalaram entre os eixos do ensino de Geografia e do ensino de cidade.

De modo geral, a produção da autora dialoga entre os eixos temáticos, com atenção especial ao ensino de cidade, porque, ao defender um ensino de Geografia que tem como ponto de partida o espaço cotidiano dos alunos, a cidade ganha visibilidade em seus textos acadêmicos por ser este espaço. Por exemplo, no eixo sobre a formação de professores nota-se que há um artigo no qual a autora indica explicitamente uma discussão sobre a possibilidade do desenvolvimento do conhecimento teórico-conceitual acerca da cidade e vida urbana pelo professor de Geografia a partir de sua formação.

Além da articulação entre os eixos temáticos apresentados, a produção da autora também se comunica com outros pesquisadores, orientandos, ex-orientandos e professores pesquisadores com quem a autora compartilha ideias sobre os processos educativos que envolvem o ensino de Geografia. Essa articulação pode ser percebida através da Tabela 6, no qual é exposta apenas a produção coletiva da autora (artigos, capítulos de livro e trabalho publicado em anais de eventos) relacionada ao eixo do ensino de cidade. Tais produções foram listadas a partir do memorial acadêmico da autora e do seu currículo *Lattes* (<http://lattes.cnpq.br/8827112569170294>).

Tabela 4

Síntese sobre as propostas presente em três eixos temáticos que abarcam as principais produções acadêmicas da Prof.^a Dr. Lana de Souza Cavalcanti

Eixo 1: Ensino de Geografia

[...] “Tenho desenvolvido uma compreensão para o ensino de Geografia que contribua com o desenvolvimento intelectual, cognitivo, social e afetivo dos alunos. Essa compreensão está orientada pela perspectiva histórico-cultural, proveniente dos estudos de Lev Vygotsky, cuja produção, [...] destaca o papel da aprendizagem no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como o pensamento teórico-conceitual, nas crianças e jovens escolares. Vygotsky (1993, 2000) demonstra preocupação acentuada com a formação de conceitos, o que o levou a desenvolver uma teoria sobre esse processo, na qual são importantes os conceitos científicos e os conceitos cotidianos, e suas mútuas relações. No caso específico da Geografia escolar, trata-se de articular conceitos geográficos formulados pela ciência de referência e aqueles formados no cotidiano, pelos alunos, com o objetivo de que eles desenvolvam modos de pensar peculiares. Com essa orientação, tenho formulado proposições para o ensino de Geografia com base na ideia geral de que o ensino é uma intervenção intencional nesse desenvolvimento do aluno, que é sujeito ativo do processo. O objetivo geral do ensino, nessa linha, é a construção do conhecimento pelo aluno. No entanto, essa construção resulta de uma relação ativa com o meio, que pode ser propiciada pelo professor por meio de seu papel mediador do processo, pois no ensino a construção do conhecimento do aluno é socialmente mediada. Ela não é ação espontânea do sujeito, mas uma atividade consciente e intencionalmente dirigida por outro agente, que é o professor. E a Geografia escolar é um instrumento simbólico na mediação do sujeito com o mundo. Essa disciplina, como as outras que estão no currículo básico, são consideradas portadoras de conhecimentos que contribuem para a compreensão da realidade. A Geografia é uma leitura, uma perspectiva da realidade. Nesse sentido, então, afirma-se que o objetivo do ensino de Geografia é o de contribuir para o desenvolvimento do pensamento espacial do aluno, de modo que ele, com autonomia, possa pensar e agir sobre o mundo considerando a espacialidade das coisas, nas coisas [...]. Para isso, há de se fazer um trabalho pedagógico-didático que permita a formação de conceitos. Os conceitos são ferramentas culturais que representam mentalmente um objeto, são formados por sucessivos processos de generalizações no pensamento, ao mesmo tempo em que, uma vez já formados, tornam-se conhecimentos que generalizam as experiências. Na Geografia, alguns conceitos são gerais e basilares para a estrutura do pensamento peculiar dessa ciência, e, em consequência, para orientar a abordagem dos conteúdos escolares, entre eles, destacam-se: paisagem, lugar, território, região e natureza. Por essa razão, eles são boa referência na estruturação e seleção de conteúdos curriculares” (Cavalcanti, 2015, p.75-76).

Eixo 2: Formação de professores

“A formação profissional do professor de Geografia é um tema que se destaca desde o início da minha carreira de professora universitária, pois minha principal contribuição na formação dos alunos do curso é justamente a dimensão pedagógica, cabendo aos professores de disciplinas como Estágio Supervisionado e Didática da Geografia o papel de, junto com eles, fazer reflexões sobre a identidade profissional do professor, sobre os requisitos da prática docente, sobre os elementos do processo de ensino e aprendizagem no qual eles, como profissionais, vão se dedicar. Nesse sentido, busquei elaborar minhas ideias sobre como deve ser a formação do professor de Geografia. Uma convicção inicial a esse respeito é a de que o cumprimento das complexas tarefas de mediação didática, anteriormente mencionadas, requer uma qualificação específica. Antes de tudo, considero que é necessário que o professor tenha um domínio pleno da matéria a ser ensinada, pois sem isso é impossível um trabalho de qualidade. Mas, o domínio da matéria ultrapassa o conhecimento geográfico específico, pois envolve o desenvolvimento de convicções sobre os objetivos que devem orientar a prática docente com tal matéria, o que, por sua vez, orienta os modos como se conduz essa prática [...]. Para além disso, ele deve ter uma convicção sobre o papel que tem essa ciência na formação das pessoas, suas principais contribuições nas formas de compreender o mundo [...]. Esse conhecimento e essas convicções são a base que sustenta as decisões do professor ao selecionar conteúdos relevantes e ao optar por formas adequadas de abordá-lo [...]. Essas reflexões me levaram a destacar o conceito de Geografia escolar e a ressaltar as relações e as diferenças entre ela e a Geografia Acadêmica. Nesse particular, tenho insistido na relevância de se entender que a Geografia escolar não é uma aplicação simplificada da Geografia que se produz e se estuda na Academia, pois sua estruturação envolve muitos ingredientes de outros campos e de outras práticas, que a torna extremamente complexa, o que exige estudo e investimento intelectual do professor para entendê-la na profundidade que ela, por sua vez, requer, para que possa ser praticada com propriedade, com autonomia. Nesse entendimento, a principal atuação do professor com a Geografia escolar está no seu investimento para que haja aprendizagem significativa do aluno, com seu trabalho de mediação didática referente aos conteúdos da disciplina, o que pressupõe um caminho metodológico. Sua tarefa, assim, é ajudar os alunos a desenvolverem o olhar geográfico, aprender a construir explicações para a espacialidade que é vista empiricamente, que é vivida cotidianamente por eles. Uma meta fundamental nesse ensino é a formação de conceitos. Os conceitos geográficos, que perpassam os conteúdos escolares que são veiculados nas aulas de Geografia, são instrumentos para compor esse olhar. As formulações foram me conduzindo, assim, para a afirmação de que a tarefa do professor é, partindo da perspectiva de Vygotsky, ajudar os alunos a desenvolverem, por meio dos conteúdos, um pensamento geográfico, um pensamento espacial. Para isso, ele próprio deve ser formado com essa meta, ou seja, o professor deve formar um pensamento teórico-conceitual sobre o espaço geográfico [...]” (Cavalcanti, 2015, p.76-77).

Eixo 3: Ensino de cidade

[...] “Ao me preocupar com os temas do ensino de Geografia e com sua metodologia, buscava sempre investigar formas de torná-lo mais significativo para os alunos. Um pressuposto formulado nessa trajetória, como já mencionado, é o de que crianças e jovens são sujeitos que constroem conhecimentos espaciais em seu cotidiano, que necessitam ser considerados no processo de ensino/aprendizagem, no processo de formação de conceitos (em que há um encontro-confronto entre conceitos científicos e cotidianos). Esse pressuposto me levou aos questionamentos sobre como crianças e jovens percebem o lugar de seu cotidiano, como se relacionam com ele, como produzem e que tipos/formas/conteúdos espaciais eles produzem, elegendo a cidade como lugar privilegiado dessas espacialidades. Nesse particular, passei a ampliar minhas reflexões focando os jovens escolares, por entender a juventude como categoria analítica que busca compreender a diversidade e a complexidade dos sujeitos que estão nas salas de aula de Geografia, no ensino básico, frequentemente com idade entre 15 e 20 anos. A aproximação com a área da Geografia urbana estava focada principalmente nas contribuições referentes à produção do espaço urbano, sua estrutura, sua história, suas possibilidades ligadas à produção de um modo de vida. Nessa linha, foram muito importantes as leituras, e em destaque alguns textos, de David Harvey (1989, 2004.) Henri Lefebvre (1991, 2002), Milton Santos (1996, 1999), Caelo Alessandri Carlos (2004, 2005, 2007), entre muitos autores que trazem reflexões importantes sobre espaço urbano, vida urbana, cotidiano, direito à cidade, modo de vida, entre outros. O foco no tema da cidade, nesse entendimento, destaca sua relação com a formação de cidadãos e busca explicitar projetos de formação da cidadania orientados por princípios democráticos, abertos para a diversidade e para o usufruto coletivo dos espaços urbanos. Meu interesse com a investigação nessa temática esteve centrado na capacitação de pessoas (nesses últimos anos tenho privilegiado nos estudos, como já mencionei, os jovens escolares) para viverem de forma plena na cidade, para dela participarem, para garantirem seu direito à cidade. Essa formação pode ocorrer na escola, embora não ocorra somente nela, mas, por meio do ensino de Geografia, acredito que é possível contribuir para a construção de conhecimentos abrangentes e críticos sobre a cidade” (Cavalcanti, 2015, p.78).

Fonte: Cavalcanti (2015). Organização do autor (2023)

Tabela 5

Produção acadêmica da Prof.^a Dr.^a Lana de Souza Cavalcanti segundo os eixos temáticos de suas investigações

Eixos temáticos	Título das obras	Tipo
Ensino de Geografia	Mirar el paisaje con la mediación del pensamiento geográfico: aprendizaje potente para el mundo contemporáneo (2022).	Artigo
	Para onde estão indo as investigações sobre ensino de geografia no Brasil? Um olhar sobre elementos da pesquisa e do lugar que ela ocupa nesse campo (2016).	Artigo
	Ensinar Geografia para a autonomia do pensamento (2011).	Artigo
	Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de Geografia (2005).	Artigo
	Geografia e Educação no cenário do pensamento complexo e interdisciplinar (2003).	Artigo
	Geografia escolar e procedimento de ensino numa perspectiva sócio construtivista (2000).	Artigo
	Propostas curriculares de Geografia no ensino: algumas referências de análise (1999).	Artigo
	Freud e a educação escolar. O inconsciente na formação da consciência (1994).	Artigo
	Elementos de uma proposta de ensino de Geografia no contexto da sociedade atual (1993).	Artigo

Eixos temáticos	Título das obras	Tipo
	A Importância Didático-Pedagógica do Professor e O Ensino de Geografia (1992).	Artigo
	Algumas Considerações Sobre a Seleção e Organização de Conteúdos de Ensino de Geografia (1991).	Artigo
	Pensar pela Geografia: ensino e relevância social (2019).	Livro
	O ensino de Geografia na Escola (2012).	Livro
	Geografia e práticas de ensino (2002).	Livro
	Geografia, escola e construção de conhecimentos (1998).	Livro
	A relação de professores e alunos com os conhecimentos geográficos: Fundamentos da teoria histórico-cultural para o processo de ensino e aprendizagem (2022).	C. de livro
	Formação/atuação cidadãs: sentido e significado para ensinar e aprender Geografia na escola (2022).	C. de livro
	Contribuições do pensamento geográfico para o ensino e a pesquisa (2021).	C. de livro
	Geografia escolar e sua relevância social: aportes teórico-metodológicos para uma proposta de atuação docente (2021).	C. de livro
	The Development of Geographical Thinking in Teaching: metodological orientations and structuring concepts (2020).	C. de livro
	A escala geográfica como aporte teórico-metodológico para o desenvolvimento da leitura espacial (2020).	C. de livro
	Ensinar Geografia para formar um pensamento espacial: uma reflexão da didática da geografia focada na formação de conceitos (2018).	C. de livro
	El análisis de la especialidad y la comprensión del mundo: llave para la relevancia de la Geografia escolar (2017).	C. de livro
	Livro Didático em Geografia: um recurso para o trabalho docente autônomo do professor ou um apêndice da política educacional oficial (2016)?	C. de livro
	Formação básica, jovens cidadãos e conteúdos escolares: que lugar tem a cultura dos alunos no ensino de Geografia (2014)?	C. de livro
	La geografía y la realidad escolar brasileña contemporánea: abordaje teórico y la práctica de la enseñanza (2013).	C. de livro
	Geografia escolar e a Busca de Abordagens Teórico/Práticas para Realizar Sua Relevância Social (2013).	C. de livro
	Os Conteúdos Geográficos no Cotidiano da Escola e a Meta de Formação de Conceitos (2013).	C. de livro
	Apre(e)nder a paisagem geográfica: A experiência espacial e a formação do conceito no desenvolvimento das pessoas (2013).	C. de livro
	A Geografia escolar no Brasil e o seu Papel na Formação para a Sociedade/ Vida Social no Século XXI (2012).	C. de livro
	A Geografia escolar e a Sociedade Brasileira Contemporânea (2011).	C. de livro
	Jovens Escolares e suas Práticas Espaciais Cotidianas: o que tem isso a ver com as tarefas de ensinar Geografia (2011)?	C. de livro
	Concepções Teórico-metodológicas da Geografia escolar no mundo contemporâneo e abordagens no ensino (2010).	C. de livro
	A educação Geográfica e a formação de conceitos: a importância do lugar no ensino de Geografia (2009).	C. de livro
	A prática docente em Geografia: contexto e sujeitos (2005).	C. de livro

Eixos temáticos	Título das obras	Tipo
	Ensino de Geografia e diversidade: construção de conhecimentos geográficos escolares e atribuição de significados pelos diversos sujeitos do processo de ensino (2005).	C. de livro
	A sala de aula espaço de cidadania e do saber? O ensino de Geografia e a formação do cidadão (2000).	C. de livro
Formação de professores	O estudo de cidade e a formação do professor de geografia: contribuições para o desenvolvimento teórico-conceitual sobre cidade e vida urbana (2017).	Artigo
	O lugar como espacialidade na formação do professor de Geografia (2011).	Artigo
	Teacher development and performance in geography: guidelines for a graduation project (2011).	Artigo
	O professor de Geografia: notas sobre a formação de um profissional reflexivo (1997).	Artigo
	Formação docente para ensinar Geografia para a cidadania: uma meta almejada por grupos colaborativos (2022).	C. de livro
	A Geografia escolar como eixo de diálogos possíveis entre didática geral e didáticas específicas na formação do professor (2019).	C. de livro
	Ensino de Geografia e demandas contemporâneas: práticas e formação docentes (2017).	C. de livro
	O Trabalho do professor de Geografia e tensões entre demandas da formação e do cotidiano escola (2017).	C. de livro
	Geografia escolar, formação e práticas docentes: percursos trilhados (2012).	C. de livro
	Geografia escolar na formação e prática docentes: o professor e seu conhecimento geográfico (2006).	C. de livro
	Bases teórico-metodológicas da Geografia: uma referência para a formação e a prática de ensino (2006).	C. de livro
	A formação de professores de Geografia - o lugar da prática de ensino (2003).	C. de livro
Ensino de cidade	Estudar e ensinar as cidades latino-americanas: um desafio para o professor de Geografia (2020).	Artigo
	Formar para a vida urbana cidadã como meta para o professor de Geografia: aportes teóricos e ensinamentos da experiência (2020).	Artigo
	Ensino de Geografia e cenários urbanos cotidianos: laboratórios para o desenvolvimento do pensamento geográfico (2019).	Artigo
	Jovens escolares e a cidade: concepções e práticas espaciais urbanas cotidianas (2013).	Artigo
	Aprender sobre a cidade: a geografia urbana brasileira e a formação de jovens escolares (2011).	Artigo
	Geografía, enseñanza de la ciudad y formación ciudadana (2009).	Artigo
	A cidadania, o direito à cidade e a Geografia escolar: elementos de geografia para o estudo do espaço urbano (1999).	Artigo
	A Geografia escolar e a Cidade: ensaios sobre o ensino de Geografia para a vida urbana cotidiana (2008).	Livro
	Territórios urbanos, cidadania e ensino de Geografia: uma relação que orienta o trabalho com a formação dos estudantes na escola básica (2020).	C. de livro

Eixos temáticos	Título das obras	Tipo
	Práticas formativas no estágio curricular supervisionado em geografia e suas potencialidades para o ensino de cidade e cidadania (2019).	C. de livro
	Espaços da cidade e jovens escolares: por que é tão importante conhecer a espacialidade desses sujeitos da aprendizagem geográfica (2017)?	C. de livro
	O olhar geográfico em formação: jovens estudantes de geografia e desafios urbanos contemporâneos (2016).	C. de livro
	O jovem e a Cidade: narrativas de suas percepções e de suas práticas espaciais por professores de geografia (2015).	C. de livro
	Jovens escolares e sua geografia: práticas espaciais e percepções no/do cotidiano da cidade (2015).	
	A Metrópole em foco no ensino de Geografia: o que/para quem ensinar (2014)?	C. de livro
	A Cidade Ensinada e a Cidade Vivida: Encontros e Reflexões no Ensino de Geografia (2013).	C. de livro
	O local o global na cidade de Goiânia - um eixo de análise para o ensino de geografia (2011).	C. de livro
	Uma geografia da cidade - elementos da produção do espaço urbano (2001).	C. de livro

Fonte: Cavalcanti (2015); Currículo Lattes (2023); Organização do autor (2023).

Tabela 6

Produção acadêmica sobre o ensino de cidade da Prof.^a Dr.^a Lana de Souza Cavalcanti com outros pesquisadores

Parcerias	Títulos das obras	Tipo
Mugiany Oliveira Brito Portela	Contribuições para o ensino de cidade: observação de fotografias em livros didáticos de geografia (2018).	Artigo
Silvana Alves Silva.	O plano diretor como recurso didático para ensinar sobre a cidade e a formação para a cidadania (2014).	Artigo
Helena Copetti Callai e Sônia Maria Vanzella Castellar	Lugar e Cultura Urbana: Um estudo comparativo de saberes docentes no Brasil (2008).	Artigo
Marquiana de F. Vilas Boas Gomes	Entrevista - A cidade como conteúdo no ensino de Geografia (2023).	C. de livro
Mugiany Oliveira Brito Portela	O ensino de Geografia e a temática cidade no contexto do ENEM/Brasil (2016).	C. de livro
Helena Copetti Callai e Sônia Maria Vanzella Castellar	Tendências da pesquisa sobre o ensino de cidade na Geografia e suas contribuições para a prática docente (2012).	C. de livro
Helena Copetti Callai e Sônia Maria Vanzella Castellar	A cidade, o lugar e o ensino de Geografia: a construção de uma linha de trabalho (2012).	C. de livro
Eliana Marta Barbosa de Moraes.	A cidade, os sujeitos e suas práticas espaciais cotidianas (2011).	C. de livro
Kamila Santos de Paula Rabelo	A construção colaborativa de materiais didáticos temáticos sobre a área Metropolitana de Goiânia/Goiás, Brasil (2010).	C. de livro
Mugiany Oliveira Brito Portela.	O conhecimento de jovens universitários sobre a cidade de Teresina-PI.	Trabalho publicado em anais

Parcerias	Títulos das obras	Tipo
Kamila Santos de Paula Rabelo	Lugar e cultura urbana: um estudo do problema do transporte e do trânsito no espaço urbano de Goiânia como tema do ensino de geografia na rede municipal (2019).	Trabalho publicado em anais
Izabella Peracini Bento	Os Professores de Geografia do ensino fundamental e seus saberes sobre a cidade: práticas docentes, formação da cidadania e cultura escolar (2007).	Trabalho publicado em anais

Fonte: Cavalcanti (2015); Currículo Lattes (2023); Organização do autor (2023).

Desse modo, a produção individual e coletiva da Prof.^a Dra. Lana de Souza Cavalcanti se configura como um marco teórico-metodológico para a produção científica da área do ensino de Geografia, como as que versam sobre o ensino de cidade. Da mesma forma, fornece elementos para orientar as práticas de ensino de Geografia na educação sob o viés da teoria histórico-cultural.

Com isso, pode-se inferir que as teses e dissertações sobre o ensino de cidade analisadas, embora não sigam a corrente de pensamento da linha histórico-cultural de Vygotsky, expressam, de alguma maneira, o aspecto dessa teoria por utilizar os trabalhos da Prof.^a Dra. Lana de Souza Cavalcanti como principal referência.

Portanto, é importante frisar que os pesquisadores que utilizam as concepções teóricas da autora em seus trabalhos precisam conhecer minimamente a corrente teórica que fundamenta a sua produção, seja para concordar ou discordar da maneira como ela pensa e defende o processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos geográficos, especialmente sobre a cidade.

Conclusão

Procurou-se neste texto apresentar os teóricos mais referenciados nessas pesquisas, bem como destacar a principal concepção teórico-metodológica desses estudos por meio do prisma do(a) autor(a) mais citado(a).

Assim, evidenciou-se que as pesquisas se apoiaram primordialmente nas concepções teóricas de autores e obras clássicas que teorizam a cidade ou o ensino desse objeto ligado à Geografia escolar. Dentre esses teóricos, destacaram-se: Lana de Souza Cavalcanti, Milton Santos, Ana Fani Alessandri, Helena Copetti Callai, Henri Lefebvre, Roberto Lobato Corrêa, Sônia Maria Vanzella Castellar, Antonio Carlos Castrogiovanni e Nestor André Kaercher.

A predominância desses autores da Geografia crítica, como já foi mencionado ao longo do texto, não é uma mera casualidade; pelo contrário, está diretamente relacionada às mudanças que ocorreram a partir do final da década de 1970. As concepções em torno dessa ciência passaram a se centralizar hegemonicamente a partir de um paradigma crítico de cunho marxista, que se preocupava em entender as contradições dos fatos/fenômenos socioespaciais presentes na realidade do espaço urbano. No contexto brasileiro, o ensino de Geografia também acompanhou esse movimento, ao emergirem concepções que passaram a defender uma abordagem crítica, que valoriza os saberes cotidianos dos alunos como ponto de partida para a construção de um pensamento geográfico.

Nesse cenário, verificou-se que a Prof.^a Dra. Lana de Souza Cavalcanti se constituiu como principal referência para discutir as temáticas relacionadas ao ensino de cidade no âmbito da Geografia escolar, no Brasil. Portanto, averiguou-se, a partir do levantamento feito acerca da trajetória acadêmica da autora, que a teoria histórico-cultural de Vygotsky, baseada na dialética, fundamenta a produção acadêmica da autora, especialmente para conceber o processo de ensino e aprendizagem de Geografia e da cidade ligada a essa área do ensino.

Sendo assim, revelou-se que, embora as pesquisas não sigam essa corrente teórica, ao utilizarem a Prof.^a Dra. Lana de Souza Cavalcanti como principal referência, apresentam de alguma forma aspecto da teoria histórico-cultural. A autora apropriou-se dessa teoria para defender uma proposta de ensino por meio da formação de conceitos geográficos a partir do encontro/confronto com os conceitos cotidianos, em que o professor é mediador desse processo.

Por fim, com as reflexões apresentadas no decorrer deste texto, as quais não esgotam a temática discutida, emergem outras questões que podem ser investigadas por futuras pesquisas, como: quais concepções de cidade e de ensino desse objeto ligada à Geografia escolar é apresentada nas pesquisas? Como esses trabalhos podem contribuir para práticas de ensino inovadoras que considerem a dimensão cotidiana dos alunos?

A partir deste texto, é importante também problematizar por que, no contexto brasileiro, o paradigma da Geografia crítica se consolida como referência hegemônica nas pesquisas sobre o ensino de cidade na Geografia escolar, bem como a teoria histórico-cultural. Ao refletir sobre esses pontos, torna-se possível possibilitar uma pluralidade de concepções teóricas e pedagógicas sobre o ensino de cidade, favorecendo práticas pedagógicas mais diversificadas, o que fortalece o ensino, o debate acadêmico e a formação do pensamento teórico-conceitual por parte dos professores de Geografia.

Com isso, espera-se que a análise em epígrafe contribua para futuras investigações, com o intuito de suprir lacunas e avançar na produção do conhecimento a respeito do tema. Isso porque a pesquisa oferece elementos para a compreensão da concepção teórico-metodológica que predomina, de alguma forma, nos trabalhos analisados, assim como aponta a importância da utilização não só de referências clássicas, mas também de novas referências que surgem a partir das novas pesquisas relativas ao ensino de cidade.

Referências

- Bento, I. P. (2011). Estuda a cidade e seus sujeitos para aprender Geografia. In: E. M. Barbosa & L. de S. Cavalcanti. (Orgs.). *A cidade e seus sujeitos* (pp. 71-88). Editora Vieira.
- Bueno, D. De S. & Portela, M. O. (2025). O cenário das pesquisas acadêmicas referentes ao ensino de cidade no âmbito da Geografia escolar brasileira. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, 15(25), 05-34. <https://doi.org/10.46789/edugeo.v15i25.1369>
- Bueno, D. de S. (2024). *Aspectos teórico-metodológicos das pesquisas referentes ao ensino de cidade no âmbito da geografia escolar*. [Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Piauí].
- Carlos, A. F. (2018). Apresentando a Metrópole na Sala de Aula. In: A.F. Carlos. (Orgs.). *A Geografia na Sala de Aula* (pp. 79-91). Contexto.
- Carlos, A. F. (1992). *A Cidade*. Contexto.

- Carlos, A. F. (2007). *O Espaço Urbano: Novos Escritos sobre a Cidade*. FFLCH.
- Carlos, A. F. (2007). *O lugar no/do mundo*. FFLCH.
- Cavalcanti, L. de S. (1998). *Geografia, escola e construção de conhecimentos*. Papirus.
- Cavalcanti, L. de S. (2005). Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de Geografia. *Cad. Cedes*, 25(66), 185-207. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622005000200004>
- Cavalcanti, L. de S. (2008). *A Geografia escolar e a cidade: Ensaio sobre o ensino de Geografia para a vida urbana cotidiana*. Papirus.
- Cavalcanti, L. de S. (2015). Memorial. Memorial apresentado ao Instituto de Estudos Sócio Ambientais para promoção à classe E (Professor titular). Universidade Federal de Goiás.
- Cavalcanti, L. de S. (2016). Para onde estão indo as investigações sobre ensino de geografia no Brasil? Um olhar sobre elementos da pesquisa e do lugar que ela ocupa nesse campo. *Boletim Goiano de Geografia*, 36(3), 399-419. <https://doi.org/10.5216/bgg.v36i3.44546>
- Corrêa, R. L. (1995). *O Espaço Urbano*. Editora Ática.
- Corrêa, R. L. (2018). Espaço: um conceito-chave da Geografia. In: I. E. de Castro; C. da C. Gomes & R. L. Corrêa. *Geografia: conceitos e temas* (pp. 15-47). Berdrand Brasil.
- Fernandes, R. C. (2015). *Inovações pedagógicas no ensino de ciências dos anos iniciais: um estudo a partir de pesquisas acadêmicas brasileiras (1972-2012)*. [Tese de doutorado, Universidade Estadual de Campinas].
- Ferreira, N. de A. (2002). As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. *Educação & Sociedade*, 23(79), 257-272. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002000300013>
- Lefebvre, H. (2001). *O direito à cidade*. (Tradução R. E. Frias). Centauro.
- Lefebvre, H. (2016). *Espaço e política, o direito à cidade II* (Tradução M. M. de Andrade., P. H. D. Andrade & S. Martins). UFMG.
- Magalhães, S. M.; Souza, R. C. (2018). Epistemologia da práxis e a produção do conhecimento. *Revista de Educação Pública*, 27(64), 17-40. <https://doi.org/10.29286/rep.v27i64.1702>
- Moreira, R. (2011). *Pensar e ser em Geografia: ensaios de história, epistemologia e ontologia do espaço geográfico*. 2ª ed. São Paulo: Contexto.
- Pinheiro, A. C. (2005). *O ensino de Geografia no Brasil: catálogo de dissertações e teses (1967-2003)*. Editora Vieira.
- Portela, M.O. (2017). Propostas para o ensino de cidade: problematizar, sistematizar, sintetizar e significar. In: K. A. Oliveira & L. M. Pires (Orgs.). *Ensinar sobre a cidade* (pp. 13-29). Editora Espaço Acadêmico.
- Romanowski, J. P. & Ens, R. T. (2006). As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em Educação. *Revista Diálogo Educacional*, 6(19), 37-50.
- Santos, M. (1990). *Por uma geografia nova: da crítica da geografia a uma geografia crítica*. 3. ed. Hucitec.
- Santos, M. (1996). *A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. Hucitec.
- Santos, M. (1997). *Metamorfoses do espaço habitado*. Hucitec.
- Santos, M. (2006). *A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção*. Editora da Universidade de São Paulo.
- Santos, M. (2000). *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. Record.
- Vigotsky, L. S. (2009). *A construção do pensamento e da linguagem*. Editora WMF Martins Fonte.

Contribución de autorías · Authorship contributions

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

Conflicto de intereses · Conflict of Interest

En esta publicación no se presentó ningún conflicto de interés.



<https://doi.org/10.17398/2531-0968.18.59>

La formación inicial en Geografía del profesorado de Educación Infantil en España y Colombia

Initial training in Geography for Early Childhood Education teachers
in Spain and Colombia

Diego García Monteagudo  0000-0003-0505-0608

Universitat de València, Facultad de Formación del Profesorado, Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales, Valencia, España.

Diego.Garcia-Monteagudo@uv.es

Nancy Palacios Mena  0000-0003-1318-0728

Universidad de los Andes, Facultad de Educación Bogotá - Colombia.

n.palaciosm@uniandes.edu.co

Fechas · Dates

Recibido: 23 de noviembre de 2024

Aceptado: 8 de enero de 2026

Publicado: 25 de marzo de 2026

Financiación · Funding

Este estudio forma del proyecto de I+D+i INCLUCOM-Modelos curriculares y competencias histórico-geográficas del profesorado para la construcción de identidades inclusivas (PID2021-122519OB-I00), financiado por MCIN/ AEI/10.13039/501100011033/ y por "FEDER Una manera de hacer Europa".

Cómo citar · How to cite

García Monteagudo, D., & Palacios Mena, N. (2026). La formación inicial en Geografía del profesorado de Educación Infantil en España y Colombia. *REIDICS*, 18, 59-79. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.18.59>

Resumen

Este estudio considera la relevancia de formar al futuro profesorado de Educación Infantil desde la educación geográfica. A escala internacional no existe un consenso sobre la formación específica en esta área de conocimiento. El objetivo es analizar la situación normativa (curricular y formativa) que rige la praxis escolar de la Geografía en la Educación Infantil en España y Colombia para extraer algunas conclusiones relevantes sobre la formación inicial del profesorado. La investigación se inscribe en el paradigma de las representaciones sociales y se fundamenta en literatura científica sobre la formación inicial del profesorado y su institucionalización en ambos países. Metodológicamente, se han analizado los programas académicos o guías docentes que orientan la formación inicial del profesorado. Como aspectos similares, la formación inicial del profesorado no cuenta con componentes disciplinares sólidos en torno a la Geografía, ni existen asignaturas específicas que otorguen especial relevancia a la Didáctica de la Geografía. Entre las diferencias, el marco curricular español diluye la formación geográfica en el conocimiento del entorno, mientras que en Colombia existe una mayor concreción sobre el pensamiento espacial y algunas habilidades sociales. El reto es mejorar la formación geográfica del profesorado y seguir investigando sobre la representación de la praxis escolar, mostrando evidencias entre las transiciones del currículo oficial al real.

Palabras clave: profesorado; Educación Infantil; educación geográfica; formación inicial.

Abstract

This study addresses the importance of training future early childhood teachers in geography. Internationally, there is no consensus on specific training in this area of knowledge. The aim of this research is to analyse the regulatory situation (curricular and training) governing the teaching of geography in early childhood education in Spain and Colombia, with the purpose of drawing relevant conclusions about initial teacher training. This research is framed within the paradigm of social representations and is based on scientific literature concerning initial teacher training and its institutionalization in both countries. Methodologically, the academic programs or teaching guides that inform initial teacher training have been analyzed. Similar aspects include the fact that initial teacher training does not have solid disciplinary components related to geography, nor are there specific subjects that give special relevance to the teaching of geography. Among the differences, the Spanish curriculum integrates geographical training into environmental knowledge, while in Colombia there is a greater emphasis on spatial thinking and certain social skills. The challenge is to improve the geographical training of teachers and to continue researching the representation of school practice, providing evidence of the transitions from the official curriculum to the actual curriculum.

Keywords: teachers; early childhood education; geographical education; initial training.

Introducción

A escala internacional, se ha extendido el consenso sobre la conveniencia de establecer contenidos básicos de Ciencias Sociales desde los primeros años de la educación básica, en los que se incluyen la educación infantil (Brophy et al., 2009). Esto significa que se desarrolle una enseñanza que parta de conceptos culturales universales, apoyándose en narrativas y en los lenguajes, con la intención de que el profesorado tenga herramientas para que el alumnado desarrolle un conocimiento social diverso (Pagès y Santisteban, 2011), que le ayude a insertarse en la ciudadanía global desde el medio local (García Monteagudo, 2021; González Milea, 2023; Morales y López, 2022). Entre esos conceptos, el espacio geográfico y el tiempo histórico son los más relevantes por cuanto son el objeto de estudio de la Geografía y la Historia, respectivamente. A estos dos se suman otros como las identidades, la ciudadanía, el paisaje y el patrimonio, por citar solo algunos sobre los que se cuentan con estudios sobre sus representaciones sociales en la etapa de Educación Infantil.

El futuro profesorado de Educación Infantil, tanto en España como en Colombia, se encuentra en una encrucijada, ya que recibe una formación multidisciplinar que genera un dilema: por un lado, la especialización del conocimiento científico (en todas las áreas que componen el plan de estudios, entre las que se encuentran las Ciencias sociales, Geografía e Historia); por otro, la búsqueda de una educación integral unida a la comprensión de los problemas sociales que atañen a la ciudadanía. Ambas posturas son objeto de estudio de las Ciencias sociales y su didáctica, pese al escaso número de créditos formativos de esta área de conocimiento, en términos comparativos con otros campos científicos que están presentes en los planes de estudio universitarios. En el caso de España nos referimos al Grado de Maestro/a en Educación Infantil que se imparte en la Universitat de València y en otras 37 universidades públicas más, mientras que en Colombia se trata de las Licenciaturas en Educación Infantil o Licenciaturas en Educación inicial de 16 universidades públicas y privadas. Estos cursos son de seis créditos ECTS por término medio en España y de tres créditos en Colombia. En este segundo caso se corresponde con tres horas de trabajo presencial o trabajo sincrónico (en los programas virtuales) y seis horas de trabajo autónomo.

La institucionalización legal de la formación inicial del profesorado de Educación Infantil en España y Colombia

La institucionalización en España

La Educación Infantil en España se institucionalizó con la aprobación de la LOGSE en 1990. La permanencia de una serie de condiciones desiguales de partida respecto de otras etapas, como la tradición, la falta de profesorado especialista y de suficientes dotaciones públicas, el carácter asistencial y la dependencia respecto de la Educación Primaria, entre otras, explican el menor desarrollo investigador en el área de la didáctica de las ciencias sociales (De los Reyes, 2006). Con la LOGSE se introduce el concepto de educación infantil y el conocimiento de la realidad se adscribe al área de medio físico y social (Aranda, 2016).

Las posteriores leyes educativas (LOE, LOMCE) y la actual LOMLOE han consolidado la Educación Infantil como etapa única y su organización en dos ciclos. Las ciencias sociales quedan integradas en las áreas del entorno, en concreto, “Descubrimiento y exploración del entorno” de la LOMLOE, con la finalidad de descubrir, representar e insertar al alumnado en la realidad. En estas décadas, los avances en la educación infantil no se han correspondido con el desarrollo de estudios científicos en el área de didáctica de las ciencias sociales. Se ha consolidado la enseñanza multidisciplinar de la realidad mediante las referencias curriculares a los conceptos de entorno y medio, y no a los espacios geográficos. El concepto entorno ha quedado reducido a lo más próximo al niño/a, en consonancia con una pedagogía del entorno basada en presupuestos cognitivistas (Morales et al., 2022). En cambio, el concepto medio está más vinculado con una didáctica medioambiental (Tóvar-Gálvez, 2017) que lo considera como un sistema integral y holístico, que continúa con la herencia del conocimiento del medio fijado para la Educación Primaria con la LOGSE (Gavidia et al., 2015).

En la actual LOMLOE, la etapa de Educación Infantil tiene carácter voluntario, consolida su identidad propia y establece la escolarización desde el nacimiento hasta los seis años. La etapa se ordena en dos ciclos: el primero hasta los tres años, y el segundo, obligatorio y gratuito, de los tres a los seis. La finalidad recogida en el artículo cuarto es “contribuir al desarrollo integral y armónico del alumnado en todas sus dimensiones: física, emocional, sexual, afectiva, social, cognitiva y artística, potenciando la autonomía personal y la creación progresiva de una imagen positiva y equilibrada de sí mismos, así como a la educación en valores cívicos para la convivencia” (RD 95/2022). Esa finalidad genérica atañe a unos posibles conocimientos geográficos, que serán analizados en este estudio.

La institucionalización en Colombia

En el caso de Colombia según lo establecido en la Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia “De Cero a Siempre” mediante la Ley 1804 (Congreso de la República, 2016), la Educación Infantil es el periodo comprendido desde el nacimiento hasta los 6 años. Dicho período se divide en tres etapas principales, las dos primeras no obligatorias: la primera desde el nacimiento hasta los 3 años; la segunda entre 3 y 4 años, correspondientes a los grados de prejardín y jardín; la etapa final es la de 5 años, correspondiente al grado de transición o grado 0, con carácter obligatorio.

La Ley 1804 también establece entre sus objetivos: (i) promover el desarrollo integral de los niños y niñas en sus dimensiones física, cognitiva, emocional, social, ética y comunicativa, mediante experiencias pedagógicas intencionadas y pertinentes. (ii) potenciar las capacidades y habilidades de los niños y niñas a través del juego, el arte, la literatura y la exploración del entorno, como actividades rectoras del proceso educativo (Congreso de la República, 2016). Es importante destacar que desde hace varias décadas los referentes curriculares del Ministerio de Educación Nacional han mantenido la idea de que, en este nivel, debe haber un enfoque de educación integral centrado en una visión holística y de interacción permanente de las diferentes dimensiones del desarrollo de los niños (Ministerio de Educación Nacional - MEN. 2017).

En síntesis, el objetivo de este estudio es analizar la situación normativa (curricular y formativa) que rige la praxis escolar de la Geografía en la Educación Infantil en España y Colombia

para extraer algunas conclusiones relevantes sobre la formación inicial del profesorado. El contexto legal de ambos países ya ha quedado presentado en este primer apartado, mientras que la situación formativa, se concreta mediante un método comparativo en el siguiente apartado, en el que se establecen las orientaciones metodológicas del estudio y las claves del análisis de las fuentes documentales y los criterios de selección.

Métodos

El estudio se inscribe en el paradigma de las representaciones sociales, especialmente a partir de un enfoque cualitativo, que permite discernir entre las concepciones teóricas y las prácticas reales que se reflejan en la complejidad de la praxis escolar (Souto, 2023). Con estas bases, se ha efectuado un análisis documental variado, con un método comparativo entre ambos países.

La Tabla 1 incluye los aspectos analizados en España y Colombia, estableciéndose un paralelismo entre las fuentes a comparar. Se han definido diversos elementos de comparación, con una serie de criterios asociados y coherentes con la finalidad del estudio: el marco curricular vigente que regula las enseñanzas de educación infantil en cada país; los objetos o categorías de análisis de esos documentos normativos; el análisis de las guías docentes o mallas curriculares que orientan la formación inicial del profesorado y dos casos específicos de análisis de documentos que concretan dicha formación.

Tabla 1

Aspectos analizados metodológicamente en este estudio y fuentes documentales por países.

Elementos de análisis	España	Colombia
Marco curricular vigente en la Educación Infantil	Real Decreto 95/2022 (...) sobre enseñanzas mínimas de Educación Infantil	La exploración del medio en la educación inicial (MEN, 2014). Los derechos básicos de aprendizaje (MEN, 2016). Las bases curriculares de la infancia y educación preescolar (MEN, 2017). Ideas para explorar el espacio y el tiempo (MEN, 2020)
Objetos de análisis de los marcos curriculares	Realidad, conocimiento del medio/entorno, relación entre competencias específicas y saberes básicos sobre la realidad	Las cuatro habilidades rectoras del desarrollo infantil: el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio. Las estrategias de salidas de campo y los recorridos por diferentes contextos. Pensamiento espacial y habilidades sociales.
Fuentes principales para el análisis documental	Mendioroz y Rivero (2022). Análisis de seis guías docentes de universidades públicas	Las mallas curriculares de seis programas de licenciatura de educación inicial y educación preescolar de universidades públicas y privadas
Caso específico de análisis	Guía docente de la asignatura "Didáctica de las ciencias sociales de la Educación Infantil" de la Universitat de València y su concreción curricular específica	Análisis documental de los syllabus de cursos de 16 programas de Licenciatura: didáctica de la geografía, ciencias sociales y exploración del medio.

Fuente: elaboración propia.

Los aspectos incluidos en la tabla anterior obedecen a una serie de criterios compartidos que han guiado el planteamiento del estudio y sus resultados, de acuerdo con algunos postulados de validez establecidos por Sandín (2000). En primer lugar, se han tomado contextos temporales similares atendiéndose a los marcos curriculares vigentes y los elementos didácticos (competencias, saberes básicos, metodologías, estrategias didácticas...) que hacen referencia al conocimiento de la realidad, cuyos referentes ya han sido discutidos en el primer apartado de este estudio. Así, en el caso de España se atiende al Real Decreto 95/2022 que regula las enseñanzas mínimas en la educación infantil, mientras que en Colombia se han seleccionado cuatro documentos específicos publicados por el Ministerio de Educación Nacional entre 2014 y 2020, cuya vigencia se mantiene en la actualidad.

Por lo que concierne al análisis documental más próximo a la formación inicial docente, se han seguido criterios complementarios en ambos países. En España, el estudio de Mendioroz y Rivero (2022) ofrece un contexto de análisis sobre la formación inicial docente en Didáctica de las Ciencias Sociales en 38 universidades españolas. De sus resultados se ha obtenido la categorización de la nomenclatura de las asignaturas relativas a dicha área de conocimiento. En consecuencia, en nuestro estudio se han seleccionado seis guías docentes vigentes en el curso 2025-26, para lo que ha sido necesario que estuviesen publicadas en las páginas web de las universidades públicas españolas en el momento de redactar este estudio. Esas seis guías son representativas de la distribución territorial de las nomenclaturas genéricas de las asignaturas: "Enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales o Didáctica de las ciencias sociales" (Universidades de Alcalá de Henares, Extremadura y La Rioja) con algunas concreciones en la etapa de Educación Infantil (Universidad Complutense de Madrid y Universidad de Córdoba); "Didáctica del conocimiento del medio social y cultural, Medio social y cultural o Medio humano" (Universidad de Alicante), y su concreción en la etapa de Educación Infantil (Mendioroz y Rivero, 2022). En el caso de Colombia, también se han elegido las mallas curriculares (equivalente a las guías docentes españolas) de 16 programas de licenciatura en educación inicial y preescolar entre públicas y privadas, en las que se analiza el desarrollo de habilidades espaciales.

El último elemento de análisis son dos casos específicos que en ambos países permiten conocer más directamente la práctica formativa real del futuro profesorado de Educación Infantil. En España se ha tenido acceso a la concreción curricular de la asignatura "Didáctica de las ciencias sociales de la Educación Infantil", que uno de los autores de este estudio lleva impartiendo desde el curso 2017-18. Se ha proporcionado un análisis previo de la guía docente, separado de los documentos homónimos del escalón anterior, pues se conoce la interpretación que el docente realiza de dicha guía en base a sus elementos didácticos. En Colombia, la otra autora ha proporcionado el análisis documental de los *syllabus* de cursos de 16 programas de Licenciatura, cuya información gira en torno a la didáctica de la geografía, ciencias sociales y exploración del medio, y algunos complementos sobre pensamiento espacial. Estos aspectos específicos son los que permiten una comparativa entre países.

En definitiva, la finalidad del estudio que se desprende del marco metodológico es comparar las similitudes y diferencias entre ambos contextos y establecer algunas conclusiones relevantes en torno a la necesidad de impulsar un programa formativo en Geografía para el profesorado de Educación Infantil.

Resultados

La institucionalización académica de la formación inicial en las universidades españolas

En el caso de España, las Ciencias Sociales quedan relegadas casi exclusivamente al área II denominada “Descubrimiento y exploración del entorno”, que es parte del Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil, con vigencia actual en todo el territorio nacional. El RD 95/2022 recoge los objetivos, competencias clave, competencias específicas, criterios de evaluación y saberes básicos. De todos estos elementos, se hará referencia a las competencias clave y a la interrelación entre las competencias específicas y los saberes básicos que presenten más vinculación con los conocimientos geográficos.

El RD 95/2022 establece ocho competencias clave, de las que cuatro hacen referencia explícita al conocimiento de la realidad que puede desprenderse de la Geografía (Tabla 2). De hecho, estas competencias se entienden como habilidades que facilitan “el descubrimiento, el conocimiento y la comprensión de su realidad, que abarca, entre otros, el entorno y los objetos, las organizaciones y relaciones sociales, los distintos lenguajes para comunicar de una manera respetuosa y creativa sus ideas, intenciones o vivencias” (RD 95/2022, p.10).

Tabla 2

Síntesis de referencias a los conocimientos geográficos en las competencias clave del RD 95/2022.

Competencias clave	Fragmentos extraídos
Competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería	(...) se invita a observar, clasificar, cuantificar, construir, hacerse preguntas, probar y comprobar, para entender y explicar algunos fenómenos del entorno natural próximo, iniciarse en el aprecio por el medioambiente y en la adquisición de hábitos saludables.
Competencia personal, social y de aprender a aprender	(...) la escolarización en esta etapa supone también el descubrimiento de un entorno diferente al familiar, en el que se experimenta la satisfacción de aprender en sociedad, mientras se comparte la experiencia propia con otras personas y se coopera con ellas de forma constructiva. Para ello, los niños y las niñas comienzan a poner en marcha, de manera cada vez más eficaz, recursos personales y estrategias que los ayudan a desenvolverse en el entorno social con progresiva autonomía y a resolver los conflictos a través del diálogo en un contexto acogedor y de apoyo.
Competencia ciudadana	(...) Se invita también a la identificación de hechos sociales relativos a la propia identidad y cultura. Del mismo modo, se fomenta un compromiso activo con los valores y las prácticas de la sostenibilidad y del cuidado y la protección de los animales. A tal fin, se promueve la adquisición de hábitos saludables y sostenibles a partir de rutinas que niños y niñas irán integrando en sus prácticas cotidianas. Además, se sientan las condiciones necesarias para crear comportamientos respetuosos con ellos mismos, con los demás y con el medio, que prevengan conductas discriminatorias de cualquier tipo.
Competencia emprendedora	(...) se asientan las bases tanto del pensamiento estratégico y creativo, como de la resolución de problemas, y se fomenta el análisis crítico y constructivo desde las primeras edades.

Fuente: elaboración a partir del documento citado.

Al igual que el resto de las áreas curriculares, “Descubrimiento y exploración del entorno”, se complementa con las otras para ofrecer una enseñanza globalizada y multidisciplinar. El entorno es entendido como un escenario donde se desarrollan actitudes de respeto y valoración sobre el cuidado y la protección, en el que se intercalan emociones diversas que favorecen el aprendizaje. El propio texto normativo lo concreta del siguiente modo:

El área se organiza en torno a tres competencias específicas. La primera se orienta al desarrollo de las destrezas que ayudan a identificar y establecer relaciones lógicas entre los distintos elementos que forman parte del entorno; la segunda se centra en el fomento de una actitud crítica y creativa para identificar los retos y proponer posibles soluciones; y la tercera supone el acercamiento respetuoso hacia el mundo natural para despertar la conciencia de la necesidad de hacer un uso sostenible de él, que garantice su cuidado y conservación. (...) Se concibe, pues, el medio físico y natural como la realidad en la que se aprende y sobre la que se aprende. Por tanto, los saberes básicos se establecen en función de la exploración cuestionadora y creativa de los elementos que forman parte del entorno a través de la interacción corporal con el mismo, las destrezas y procesos ligados a distintas formas de conocimiento y experimentación, así como de las actitudes de respeto y valoración que en todo caso deben acompañarlos. (RD 95/2022, p. 21).

Tabla 3

Síntesis de saberes básicos relacionados con la Geografía en el RD 95/2022.

Competencias específicas	Saberes básicos
CE 2 (primer ciclo) Desarrollar, de manera progresiva, los procedimientos del método científico y las destrezas del pensamiento computacional, a través de procesos de observación y manipulación de objetos, para iniciarse en la interpretación del entorno y responder de forma creativa a las situaciones y retos que se plantean.	-Curiosidad e interés por la exploración del entorno y sus elementos. -Nociones espaciales básicas en relación con el propio cuerpo y los objetos. -Respeto por el patrimonio cultural presente en el medio físico.
CE 3 (segundo ciclo) 3. Reconocer elementos y fenómenos de la naturaleza, mostrando interés por los hábitos que inciden sobre ella, para apreciar la importancia del uso sostenible, el cuidado y la conservación del entorno en la vida de las personas.	-Pautas para la indagación en el entorno: interés, respeto, curiosidad, asombro, cuestionamiento y deseos de conocimiento. -Nociones espaciales básicas en relación con el propio cuerpo, los objetos y las acciones, tanto en reposo como en movimiento. -Estrategias de construcción de nuevos conocimientos: relaciones y conexiones entre lo conocido y lo novedoso, y entre experiencias previas y nuevas; andamiaje e interacciones de calidad con las personas adultas, con iguales y con el entorno. -Respeto por el patrimonio cultural presente en el medio físico.

Fuente: elaboración a partir del documento citado.

De las tres competencias específicas que corresponden a esta área, solamente dos hacen referencia al conocimiento geográfico, con algunas nociones genéricas al espacio, sin que ello asegure que su concreción didáctica sea acorde con aspectos geográficos. Se aprecia un predominio de aspectos naturales sobre los sociales (Tabla 3), lo que no asegura que desde

la formación inicial en ciencias sociales se atienda a estos saberes básicos, pese al carácter multidisciplinar de la Geografía. Con estas bases curriculares, se han de exponer algunos aspectos de los programas de Ciencias Sociales que forman al futuro profesorado en esta etapa educativa en España. En el apartado de metodología, ya se ha apuntado que el estudio de Mendioroz y Rivero (2022) ofrece el panorama de las nomenclaturas de las asignaturas de Didáctica de las Ciencias Sociales para los Grados de maestro/a en Educación Infantil. En función de este estudio, se han seleccionado seis guías docentes de universidades públicas españolas cuyos documentos están actualizados en el presente curso 2025-26 (Tabla 4):

Tabla 4

Síntesis de los principales contenidos sobre Didáctica de las Ciencias Sociales en las guías docentes de algunas universidades públicas españolas que forman al profesorado de Educación Infantil durante el curso 2025-26.

Denominación	Universidad	Síntesis de los principales contenidos
Enseñanza y aprendizaje de las CC.SS.	Alcalá de Henares	CC.SS, conocimiento del medio, currículo, materiales, recursos y evaluación
Didáctica de las CC.SS.	Extremadura	Currículo escolar y CC.SS. Pensamiento infantil. Contexto social del alumnado. Enseñanza/aprendizaje del medio social: conceptos espaciales. Espacios infantiles. Conceptos temporales. Conceptos sociales. Nuevas tecnologías. Evaluación y diseño de recursos y materiales para las CC.SS.
Didáctica de las CC.SS.	La Rioja	Marco legal, importancia social de las CC.SS., los grupos sociales, espacio y tiempo hasta los seis años, el tratamiento de las ideas previas, diseño y criterios sobre actividades didácticas y análisis crítico de recursos didácticos.
Didáctica de las CC.SS. en la Educación Infantil	Universidad Complutense de Madrid	Las Ciencias Sociales en el currículo de Educación Infantil. La enseñanza-aprendizaje de las nociones espaciales, temporales y sociales. Metodología, estrategias y recursos didácticos. Diseño de actividades y elaboración de propuestas didácticas.
Didáctica del conocimiento del medio social y cultural	Alicante	Metodología científica, pensamiento social, el marco curricular, elaboración de propuestas didácticas, el espacio y tiempo en los alumnos/as de E.I.
Didáctica de las CC.SS. en la Educación Infantil	Córdoba	El conocimiento científico de las CC.SS., estrategias de enseñanza, investigación e innovación, concepciones del alumnado, orientaciones didácticas, nociones de espacio tiempo, actividades de la vida cotidiana, la vida en sociedad.

Fuente: elaboración a partir de las guías docentes para el curso 2025-26.

En el caso de la Universitat de Valencia, la única asignatura obligatoria es “Didáctica de las Ciencias Sociales de la Educación Infantil” (DCSI), con 6 créditos ECTS, se imparte en el primer cuatrimestre del cuarto curso. Esta asignatura se combina con el “Taller del área: el medio físico, natural, social y cultural”, de carácter optativo y mismo número de créditos, lo que supone la contribución al conocimiento del medio. La asignatura propone enseñar acerca de la alfabetización geográfica e histórica (García Monteagudo & Vañó, 2025; Sabido-Codina et al., 2023), desarrollándose habilidades para explorar hechos y fenómenos, analizar problemas, observar, recoger y organizar información relevante, que sea analizada, evaluada y compartida por el

profesorado de la etapa (Morales y López, 2022). Se orientan competencias profesionales que, no obstante, requieren de una mayor profundización en los saberes disciplinares (Geografía e Historia) (De la Calle, 2008), con el consiguiente trabajo epistemológico y metodológico, como se ha sintetizado en la Tabla 5.

Tabla 5

Síntesis de los principales contenidos sobre Didáctica de las Ciencias Sociales en la guía docente de la asignatura homónima en la Universitat de València durante el curso 2025-26.

Didáctica de las ciencias sociales de la educación infantil (módulo)
Bloque I.- Ciencias sociales y educación infantil: fundamentos epistemológicos y valores educativos 1.1 La importancia de las Ciencias Sociales en los <i>currícula</i> de Educación Infantil. 1.2 Comprensión del hecho social: principales dificultades. 1.2.1. Expresión y representación: palabras y dibujos. 1.2.2. Noción del espacio y del tiempo. 1.2.3. Espacio geométrico y espacio geográfico: relación con las Matemáticas. 1.3 Detección de problemas de interpretación discriminatoria por razón de sexo, etnia, religión, etc. 1.3.1. Atención a la diversidad y coeducación. Bloque II.- Aspectos metodológicos en los procesos de enseñanza-aprendizaje del entorno 2. Modelos de enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales en Educación Infantil. 2.1 Incidencia en el desarrollo de las habilidades sociales 2.1.2. Importancia del juego en los procesos de aprendizaje 2.2 Recursos para desarrollar la capacidad de observar y explorar su entorno. 2.3 Rincones y flexibilidad temporal. 2.4 Talleres de Educación Infantil. Bloque III.- Programación de los contenidos: trabajo por proyectos 3.1 Análisis crítico y diseño de materiales curriculares para la Educación Infantil. 3.2 Actitudes y comportamientos comprometidos con el desarrollo sostenible en un marco interdisciplinar. 3.2.1. Hábitos y rutinas. 3.2.2. Personalidad individual y comportamientos sociales. 3.3 Contribución a la elaboración de proyectos globalizados para el estudio del entorno natural, social y cultural.

Fuente: elaboración a partir de la guía docente para el curso 2025-26.

La institucionalización académica de la formación inicial: el caso de Colombia

Los resultados del caso de Colombia se presentarán en dos fragmentos: el primero, recoge el análisis documental de la normatividad publicada por el MEN, el segundo, recoge los hallazgos del análisis documental de los *syllabus* de cursos de 16 programas de Licenciatura como se explicó anteriormente. El documento la exploración del medio en la educación inicial MEN (2014) es parte de una serie de documentos sobre las cuatro habilidades rectoras del desarrollo infantil, el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio. El principal objetivo del documento es promover prácticas pedagógicas que fomenten la exploración del medio de los niños.

De manera particular, este documento busca aportar e inspirar a las maestras, los maestros y los agentes educativos para que, desde la práctica, promuevan experiencias pedagógicas y ambientes enriquecidos en los que el desarrollo integral de las niñas y los niños se potencie desde la exploración del medio (MEN, 2014, p.40).

Según el Ministerio de Educación de Colombia, además de facilitar el conocimiento de los contextos cotidianos de los niños, explorar su medio aporta porque la relación con el espacio, los agentes y procesos que allí se desarrollan contribuyen a la creación de sentido de lo que significa habitar para los niños.

Es importante reconocer que ellas y ellos hacen parte de una familia con características propias y de un contexto social y cultural específico, para promover propuestas pertinentes; de ahí la necesidad de conocer los entornos en los que se desenvuelven en su cotidianidad, lo cual se logra, ante todo, recorriendo los espacios que habitan y analizando sus particularidades y las condiciones humanas, sociales y materiales presentes (MEN, 2014, p 26).

Esta experiencia de actuar y de relacionarse en el tiempo y en el espacio con las personas, objetos, situaciones, sucesos y contextos, propicia un proceso de construcción de sentido de lo que es y pasa en el mundo, y de lo que implica habitar en él (MEN, 2014, p. 13).

Estas posturas dialogan con aquellos estudios que han planteado que el territorio es un espacio de intercepción de múltiples relaciones, procesos de lucha y dinámicas de fuerzas sociales para su apropiación (Di Virgilio y Rodríguez, 2016; Di Virgilio, 2022; Haesbaert, 2013;). Estos estudios muestran cómo la práctica social dialoga con las condiciones estructurales impuestas por el contexto social, económico y político, a la vez que considera la agencia humana para sobrevivir en los territorios a través del conocimiento que se apropian de ellos.

El documento de referentes de la exploración del medio propone como estrategias las salidas de campo y los recorridos en los diferentes contextos de socialización de los niños. Las experiencias de dichas salidas y recorridos contribuirían al desarrollo temprano de habilidades centrales en el desarrollo infantil como la observación y la construcción de hipótesis.

“Proponer recorridos por diferentes espacios ampliará su mundo, salidas a espacios públicos o significativos de su comunidad en los que puedan observar los diferentes lugares, así como participar de prácticas culturales y tradicionales” (MEN, 2014, p.30).

Cuando las niñas y los niños exploran el medio, construyen diversos conocimientos: identifican que existen objetos naturales y otros que son contruidos por el ser humano; se acercan a los fenómenos físicos y naturales; reconocen las diferentes formas de relacionarse entre unas y otras personas, construyen hipótesis sobre el funcionamiento de la naturaleza o de las cosas, y se apropian de su cultura (MEN, 2014, p.14).

El documento de los derechos básicos de aprendizaje MEN (2016) plantea como uno de sus propósitos que “las niñas y los niños disfrutan al aprender; exploran y se relacionan con el mundo para comprenderlo y construirlo” (p.9). Como parte de ese disfrute mediante la exploración los niños “construyen nociones de espacio, tiempo y medida a través de experiencias cotidianas”. (MEN, 2016, p. 9)

Desde los planteamientos que se hacen en este documento, participar en actividades lúdicas diversas contribuye a que los niños establezcan relaciones espaciales desde su corporalidad e interacción con los objetos de su entorno.

El tercer referente analizado fue el documento de las bases curriculares de la infancia y la educación preescolar del MEN (2017). Como novedad, este documento plantea una definición de pensamiento espacial para la primera infancia:

El pensamiento espacial se construye en la medida que la niña descubre que una pelota puede estar cerca de ella, pero lejos de su compañero, un juguete puede estar al lado derecho de Mariana, pero al lado izquierdo de Pedro, pues su cuerpo se convierte en el punto de partida para determinar la ubicación de los objetos. Poco a poco empiezan a comprender que existen posiciones relativas entre los objetos o entre ellos y los objetos, y experimentan que no hay ubicaciones absolutas. El movimiento se convierte en la fuente para ganar independencia y seguridad, así como tomar conciencia de las relaciones con el espacio (MEN, 2017, p.90).

En línea con los documentos anteriores, este le da un lugar importante a la exploración de la cotidianidad en el desarrollo del pensamiento espacial, pero tiene como novedad que incluye la dimensión emocional como un componente central en el desarrollo de dicho pensamiento:

Mientras un niño o una niña vive una experiencia, lo hace con todo su ser, se ponen en juego su corporeidad, sus emociones y los conocimientos que ha construido previamente, la manera en que se relaciona con los otros y con el espacio (MEN, 2017, p. 48).

“Con la seguridad ganada en el vínculo afectivo, será más tranquilo para los niños y las niñas explorar el espacio, los objetos y acercarse a otras personas”. (MEN, 2017, p. 54)

Para finalizar esta primera revisión, se hará mención al documento *Ideas para explorar el espacio y el tiempo* (2020), en el cual aparece más específicamente el pensamiento espacial y las estrategias pedagógicas. La diferencia de este trabajo con otros radica en que este texto es elaborado por un grupo de investigación de la Universidad Nacional de Colombia a petición del Ministerio de Educación de Colombia. Desde la visión de este grupo, la exploración de los espacios cercanos les permite aproximarse a estos conceptos y, así, descubrir diversas maneras de llegar a un mismo lugar, haciendo varios recorridos o transportándose por distintos medios. En este proceso la ayuda y la atención que reciben por parte de los adultos los llevan a afianzar la seguridad en sus desplazamientos y a conocer otras opciones para realizarlos (MEN, 2020).

El pensamiento espacial se potencia en la medida en que las niñas y los niños descubren que los objetos de su vida cotidiana como juguetes, cubiertos, ropa, etc., pueden estar cerca de ellos, pero lejos de su mamá, de su hermano o de su amigo, también que un juguete puede estar al lado derecho suyo, pero al lado izquierdo de su profesora, pues su cuerpo se convierte en el punto de referencia para determinar la ubicación de los objetos. El desarrollo del pensamiento espacial en las niñas y los niños incluye una comprensión general de aspectos como la distancia, el tamaño, la forma, la posición de los objetos y su posición con respecto a aquello que los rodea. (MEN, 2020, p.15).

Desde esta perspectiva, además de la exploración y el movimiento corporal, el desarrollo del pensamiento espacial influye positivamente en el desarrollo de la autonomía de los niños, pues contribuye a que ganen independencia mientras conocen sus entornos cercanos y las dinámicas que se dan en ellos. Estas aspiraciones coinciden con los argumentos sobre investigación en la escuela del Grupo IRES de la Universidad de Sevilla.

Las niñas y los niños desarrollan el pensamiento espacial mientras descubren que sus cuerpos se relacionan con los objetos y con el entorno. En la medida en que adquieren mayor autonomía en sus movimientos pueden desplazarse por diferentes lugares y ampliar sus posibilidades de exploración. La experimentación con el cuerpo y el movimiento permite aumentar su autonomía, seguridad e independencia, potenciar las interacciones con lugares, objetos y personas, y de esta forma apropiarse de la ubicación espacial y temporal: afuera, adentro, antes, después entre otras, para desarrollar su capacidad de orientación y comunicación (MEN, 2020, p.8).

El adulto debe brindar libertad de desplazamiento y entregar herramientas a las niñas y a los niños para activar su sentido de la ubicación y de la orientación espacial, para que ellos puedan asociar, interpretar y comprender el mundo físico con el que interactúan. Orientarlos hacia la comprensión de los conceptos de tiempo y espacio incluye permitir que se relacionen directa y conscientemente con los lugares que frecuentan, los elementos que los conforman, las personas que los habitan y las interrelaciones que surgen en ellos. (MEN, 2020, p.11).

Así mismo, se incluye la conversación como estrategia que promueve el desarrollo del pensamiento espacial:

Figura 1

El desarrollo del pensamiento espacial en los Referentes curriculares de educación inicial y preescolar.



La conversación: se deben establecer procesos de comunicación que favorezcan la formulación de ideas y preguntas sobre el entorno y los objetos que se encuentran a su alrededor para que las niñas y los niños puedan desarrollar su pensamiento espacial y temporal. (MEN, 2020, p.11).

Esta idea de interrelación entre el desarrollo del pensamiento espacial y del lenguaje es coherente con la propuesta de formación integral desde una estrecha interacción de las dimensiones del ser humano (Figura 1) presente en todos los documentos curriculares del MEN que fueron revisados.

La figura 1 recoge la lectura de los referentes curriculares del Ministerio de Educación, dicha figura y la lectura de los referentes muestran el interés del estado colombiano por incluir el conocimiento de lo espacial en los niños de educación inicial ha estado presente en las últimas décadas. Los documentos curriculares coinciden en que la exploración del medio y la interacción de los niños con diferentes contextos de socialización son estrategias pedagógicas pertinentes en el contexto de la visión integral en la formación del infante. Es importante resaltar que los últimos referentes curriculares que se han publicado mencionan de una manera más clara sobre el desarrollo del pensamiento espacial de los niños.

También es pertinente resaltar que en la visión de desarrollo integral que tiene el Ministerio de Educación las habilidades de pensamiento espacial deben articularse con el desarrollo socioemocional y las habilidades comunicativas. En consecuencia, los documentos del MEN consultados plantean que el pensamiento espacial es esencial en el desarrollo integral de la primera infancia, muestran una evolución desde una visión general de la exploración del medio hacia una conceptualización más precisa del pensamiento espacial.

La segunda fuente de información consultada en este estudio fueron las mallas curriculares de programas de licenciatura de educación inicial y educación preescolar. Se hizo la revisión de las mallas curriculares de programas académicos activos de 16 universidades públicas y privadas de todo el país. En dichas mallas se consultó la existencia de cursos sobre didáctica de la geografía, ciencias sociales, exploración del medio (Tabla 6).

El contenido de la tabla 5 indica que hay coherencia con el énfasis de formación integral centrada en las dimensiones de los seres humanos. Todas las mallas curriculares consultadas tienen cursos de desarrollo humano y desarrollo infantil (Figura 2).

Tabla 6

Cursos relacionados con la formación del pensamiento geográfico en mallas curriculares de Licenciaturas de Educación Infantil

Universidades	Cursos de desarrollo humano	Otros cursos relacionados con el desarrollo del pensamiento espacial
Universidad 1	Salud y desarrollo infantil	Exploración del medio en la infancia
Universidad 2	3 cursos de desarrollo infantil	Desarrollo del pensamiento científico
Universidad 3	Educación, salud y desarrollo humano	Didácticas de las ciencias integradas
Universidad 4	Evolución desarrollo y aprendizaje en la infancia	Didácticas de las ciencias sociales
Universidad 5	Desarrollo humano	Didáctica de las ciencias sociales
Universidad 6	Fundamentos del desarrollo en la primera infancia I	Exploración del medio
Universidad 7	Desarrollo de 0 a 7 años	Dimensiones de formación en la primera infancia
Universidad 8	Desarrollo infantil	Desarrollo del pensamiento científico
Universidad 9	Constitución social en la infancia	Didáctica de las ciencias sociales
Universidad 10	2 cursos de desarrollo infantil	Procesos de aprendizaje en el niño
Universidad 11	1 curso de desarrollo	2 cursos de didáctica integral
Universidad 12	Perspectiva del desarrollo infantil I y II	Seminario taller: Exploración del medio Seminario taller: de ciencias sociales
Universidad 13	Desarrollo Humano: Enfoques y Teorías en la Infancia y Desarrollo Humano. Dimensiones Desarrollo Humano	Didáctica de las Ciencias Sociales
Universidad 14	Desarrollo humano y educación Desarrollo integral de 3 a 6 años	Didáctica de las ciencias sociales para el desarrollo sostenible
Universidad 15	Desarrollo infantil	Desarrollo Social y Personal en la Primera Infancia
Universidad 16	Desarrollo de 0 a 7 años	Dimensiones de formación en la primera infancia

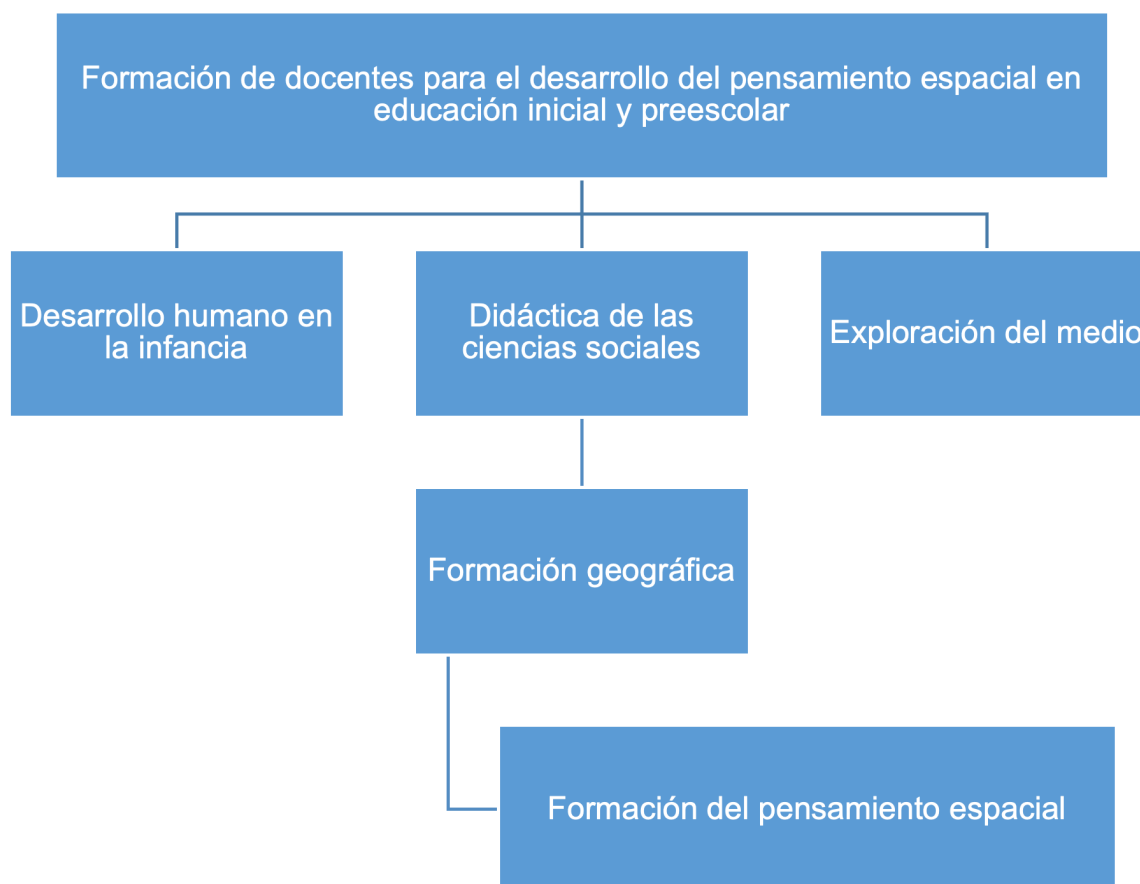
Fuente: elaboración propia a partir de los documentos mencionados.

La figura 2 incluye una síntesis de los contenidos de la tabla mostrando que, desde la postura del Ministerio de Educación, la exploración del medio es un escenario pertinente para el comienzo y estimulación de las habilidades de pensamiento espacial en los estudiantes de educación inicial y preescolar en el país. Teniendo como eje central la exploración del medio, las universidades cuyas mallas curriculares fueron consultadas, orientan la formación de los futuros docentes en cursos de pensamiento científico, didáctica general y didáctica de las ciencias sociales, en los cuales se esperaría que también exista un componente de formación geográfica o pensamiento espacial de manera más clara y robusta que en los cursos de desarrollo humano. En consecuencia, los resultados del caso de Colombia indican cuatro aspectos. (i) El MEN ha consolidado una visión progresiva del pensamiento espacial como componente esencial del desarrollo integral en la primera infancia, pasando de enfoques generales a conceptualizaciones más robustas. (ii) Existe una brecha entre los lineamientos curriculares y la formación inicial docente: los programas de Licenciatura no incluyen de manera sistemática asignaturas específicas sobre pensamiento espacial. (iii) La exploración del medio, las salidas

de campo y las conversaciones sobre el espacio son estrategias reconocidas en la normativa, pero su implementación depende de la formación docente especializada. (iv) La articulación entre dimensiones cognitivas, socioemocionales y comunicativas en el desarrollo del pensamiento espacial es coherente con enfoques contemporáneos sobre aprendizaje situado y construcción social del espacio.

Figura 2

El desarrollo del pensamiento espacial en los Referentes curriculares de educación inicial y preescolar



Discusión y conclusiones

El problema que aparece cuando analizamos las guías docentes y las finalidades legales de los Estados es el carácter voluntarioso de las normativas. Sabemos poco de cómo se hace el tránsito del curriculum oficial al real de las aulas; o sea del currículo como hecho académico al currículo como praxis social y escolar (Romero, 2014). Pese a ello, es preciso analizar las disposiciones legales para poder construir un programa de formación específico, que repercuta en la praxis. En este sentido conocemos los resultados de una pequeña investigación realizada en la Universitat de València, en torno a la formación inicial del profesorado en la alfabetización geográfica entre 2021 y 2024. Se ha comprobado que la mayor parte de este futuro profesorado no cuenta con un nivel suficiente de conocimiento geo-didáctico ni del uso de competencias de pensamiento geográfico para enseñar las identidades territoriales en esta primera etapa educativa (García Monteagudo, 2024). Esto tiene implicaciones negativas en

la alfabetización geográfica del futuro profesorado, especialmente en el desarrollo del pensamiento crítico y las nociones de vida sostenibles, la comprensión de las interrelaciones entre los factores físicos y sociales, y la escasa preparación para ejecutar acciones cotidianas que movilizan valores (responsabilidad social, tolerancia, conciencia socioambiental) que deben estar presentes en los proyectos educativos desde la primera infancia.

Los resultados también evidencian una evolución en la política curricular colombiana respecto al desarrollo del pensamiento espacial en la primera infancia. Los documentos del MEN (2014, 2016, 2017, 2020) muestran un tránsito desde una visión general centrada en la exploración del medio hacia una conceptualización más precisa del pensamiento espacial, integrando dimensiones cognitivas, socioemocionales y comunicativas. Esta tendencia dialoga con estudios que conciben el territorio como un espacio socialmente construido (Di Virgilio y Rodríguez, 2016; Di Virgilio, 2022; Haesbaert, 2013; Lefebvre, 2008; Pinassi, 2015; Baringo, 2014), donde las prácticas pedagógicas deben propiciar experiencias situadas y significativas.

No obstante, la revisión de las mallas curriculares de 16 programas de Licenciatura en Educación Infantil en Colombia revela una brecha entre los lineamientos normativos y la formación docente. Aunque todas las universidades incluyen cursos sobre desarrollo humano y exploración del medio, la presencia explícita de asignaturas orientadas al pensamiento espacial o a la didáctica de la geografía es limitada. Esta ausencia plantea interrogantes sobre la coherencia entre la política educativa y la preparación de los futuros maestros para implementar estrategias que potencien el pensamiento espacial en la primera infancia.

Estos hallazgos sugieren la necesidad de fortalecer la articulación entre política educativa y formación inicial docente, incorporando contenidos específicos sobre pensamiento espacial y su didáctica en los planes de estudio. Además, se requiere avanzar hacia propuestas pedagógicas que integren la exploración del entorno con el desarrollo de habilidades cognitivas y socioemocionales, en consonancia con la visión integral planteada por el MEN y con los aportes del Grupo IRES (Merchán y García, 1994), que enfatizan la relación entre fenómenos y espacio desde escalas próximas y experiencias concretas.

En términos comparativos, los resultados reflejan diferencias sustanciales entre las orientaciones curriculares y la formación docente en España y Colombia respecto al objeto de estudio que nos ocupa. En España, el marco normativo vigente (RD 95/2022) sitúa la enseñanza de las Ciencias Sociales principalmente en el área *"Descubrimiento y exploración del entorno"*, con un enfoque que privilegia la dimensión natural sobre la social (Morales et al. 2022). Aunque se reconocen competencias clave relacionadas con la comprensión del entorno y la sostenibilidad, las referencias explícitas al conocimiento geográfico son limitadas y genéricas, lo que plantea interrogantes sobre su concreción didáctica. Las guías docentes analizadas muestran una tendencia hacia la interdisciplinariedad de las Ciencias Sociales, pero con escasa profundización epistemológica en Geografía e Historia (De la Calle, 2008; García Monteagudo, 2021). Esto coincide con estudios que advierten la necesidad de fortalecer la alfabetización geográfica e histórica en la formación inicial del profesorado (García Monteagudo & Vañó, 2025; Sabido-Codina et al., 2023).

Por su parte, en Colombia, los documentos curriculares del MEN (2014, 2016, 2017, 2020) revelan una evolución desde una visión general de la exploración del medio hacia una conceptualización más precisa del pensamiento espacial. Este se concibe como un eje articulador del desarrollo integral, vinculado a la corporeidad, la dimensión socioemocional y las habilidades comunicativas. Las estrategias pedagógicas propuestas como recorridos, salidas de campo y observaciones buscan potenciar la autonomía y la comprensión de nociones espaciales y temporales desde la experiencia cotidiana (MEN, 2014; MEN, 2017; MEN, 2020). Tales planteamientos dialogan con perspectivas críticas sobre la relación entre espacio y prácticas sociales (Di Virgilio, 2022; Haesbart, 2013; Lefebvre, 2008), subrayando que el territorio es una construcción social y cultural.

En cuanto a la formación docente, ambos países presentan retos. En España, la presencia de asignaturas específicas sobre didáctica de las Ciencias Sociales en los grados de maestro/a en Educación Infantil es heterogénea y, en muchos casos, limitada a nociones básicas sobre los conceptos del área (Mendioroz & Rivero, 2022). En Colombia, aunque las mallas curriculares incluyen cursos sobre exploración del medio y didáctica de las Ciencias Sociales, persiste la necesidad de fortalecer el componente disciplinar geográfico y su articulación con la práctica pedagógica (Merchán & García, 1994). En ambos contextos, se observa una tensión entre la intención normativa y la implementación efectiva en la formación inicial del profesorado.

En síntesis, mientras España mantiene un enfoque normativo centrado en competencias específicas de acuerdo con el conocimiento del entorno, con escasa especificidad geográfica, Colombia avanza hacia una integración del pensamiento espacial como dimensión clave del desarrollo infantil, aunque enfrenta desafíos para consolidar su presencia en la formación docente. Estas diferencias sugieren la urgencia de investigaciones comparadas que profundicen en la relación entre currículo, formación docente y alfabetización geográfica en la primera infancia. Este aspecto advierte de la complejidad de las representaciones, pues pueden existir disidencias entre la teoría y la práctica (Souto, 2023), lo cual obliga a pensar en enfoques reflexivos que refuercen la autonomía docente y el abordaje de conceptos básicos desde modelos formativos críticos, como se ha demostrado en la Educación Infantil (García Monteagudo, 2024; González Milea, 2023).

Como propuesta de futuro, se propone que se analicen los programas didácticos que concretan las guías académicas o docentes de algunas universidades españolas y colombianas, pues de esa manera se tendrá un conocimiento más profundo de la formación real que se está proporcionando al futuro profesorado de Educación Infantil en torno a la educación geográfica. Igualmente, interesante puede ser analizar algunas propuestas didácticas del profesorado en activo que haya sido formado en los planes de estudio que se han analizado en este estudio, pues se comprobaría si el contexto real de los centros escolares interfiere en la praxis de la Geografía en la Educación Infantil. La presencia del alumnado como observador participante puede ayudar al profesorado en activo a realizar una introspección sobre la manera de educar geográficamente desde la infancia. Un desafío ilusionante que nos pondrá de relieve muchas de las diversas realidades del aprendizaje escolar.

Referencias

- Aranda, A. M^a. (2016). *Didáctica de las ciencias sociales en educación infantil*. Síntesis.
- Baringo, D. (2014). La tesis de la producción del espacio en Henri Lefebvre y sus críticos: un enfoque a tomar en consideración. *Quid* 16, (3), 119–135.
- Brophy, J., Alleman, J. & Knighton, B. (2009). *Inside the social studies classroom*. Routledge.
- De la Calle, M. (2008). La formación del profesorado de educación infantil y la didáctica de las ciencias sociales en el EEES. En R.M. Ávila, M. Alcázar y M.C. Díez (coords.), *Didáctica de las ciencias sociales, currículo escolar y formación del profesorado: la didáctica de las ciencias sociales en los nuevos planes de estudio* (pp. 63-78). Universidad de Jaén, AUPDCS.
- De los Reyes, J.L. (2006). Bases para una didáctica de las ciencias sociales en educación infantil. En A.E. Gómez y P. Núñez (coords.), *Formar para investigar, investigar para formar en didáctica de las ciencias sociales* (pp.111-119). AUPCS. Libros Activos S.L.
- Di Virgilio, M. y González, C. (2022). Miradas sobre territorios y territorialidades: Enfoques y estrategias metodológicas para el estudio de procesos socio territoriales. *Gino Germani; Quid* 16. 17(6), 1- 13.
- Di Virgilio, M. y Rodríguez, C. (2016). De políticas públicas, escalas y territorios: La ciudad como objeto de intervención. En C. Rodríguez Carla y M. Di Virgilio (Comps.), *Territorio, políticas habitacionales y transformaciones urbanas* (pp. 45-75). Espacio Editorial.
- García Monteagudo, D. & Vañó, C. (2025). The Identities That Reveal Emotions: Geographical Thinking in Early Childhood Education. In C. Honrubia-Montesinos & A. Morcillo-Martínez (Eds.), *Geography Education and Explorations on Human Development and Culture* (pp. 1-34). IGI Global Scientific Publishing. <https://doi.org/10.4018/979-8-3693-7185-5.ch001>
- García Monteagudo, D. (2021). Investigar las representaciones de la Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación de maestros/as: El caso de la Educación Infantil. *Didacticae*, 10, 144-162. <https://doi.org/10.1344/did.2021.10.144-162>
- García Monteagudo, D. (2024). Formación inicial del profesorado de Educación Infantil en pensamiento geográfico: paisaje e identidades territoriales. *ENSAYOS. Revista De La Facultad De Educación De Albacete*, 39(1), 57-73. <https://doi.org/10.18239/ensayos.v39i1.3488>
- Gavidia, V., Solbes J. y Souto X.M. (2015) La supresión del área del conocimiento del medio en primaria. *Aula de innovación educativa*, 243-244, 31-36.
- González Milea, A. (2023). Prácticas de Literacidad Crítica y Ciencias Sociales en la Formación Inicial del Profesorado de Educación Infantil. *REIDICS. Revista De Investigación En Didáctica De Las Ciencias Sociales*, 12, 163-179. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.12.10>
- Haesbaert, R. (2013). Del mito de la desterritorialización a la multiterritorialidad. *Cultura Y Representaciones Sociales*, 8(15). <https://doi.org/10.22201/crim.20078110e.2013.401>
- Lefebvre, H. (2008). Espaço e política. UFMG.
- Mendioroz, A. y Rivero, P. (2022). Enfoques de la didáctica de ciencias sociales en magisterio de educación infantil en la universidad pública española. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 26(1), 349-369. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v26i1.11692>
- Merchán, F.J. y García Pérez, F.F. (1994). El Proyecto IRES: una Alternativa para la Transformación Escolar. *Signos de una nueva generación*, 13 (5), 58-69. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v26i1.11692>
- Ministerio de Educación [MEN](2016). *Lineamiento ¡Todos Listos!!! Para acompañar las transiciones de las niñas y los niños en el entorno educativo*. Ministerio de Educación, Gobierno de Colombia. https://www.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2022-08/Documento%20%C2%A1Todos%20listos%21.pdf

- Ministerio de Educación Nacional (2014, e). Documento 24: *La exploración del medio en la educación inicial*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. [https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-](https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-Ministerio%20de%20Educaci3n%20Nacional%20-%20Documentos%20de%20trabajo/2014/01/24/24-La-exploraci3n-del-medio-en-la-educaci3n-inicial)
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). Bases curriculares para la educación inicial y preescolar. Referentes técnicos para la educación inicial en el marco de la atención integral. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (2020). *Ideas para explorar el espacio y el tiempo*. Universidad Nacional de Colombia – Gitei. https://colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2022-08/Ideas%20para%20explorar%20el%20espacio%20y%20el%20tiempo.pdf
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022). *Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil*. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/02/01/95/con>
- Morales, A.J. y López, M.J. (2022). Didáctica de las Ciencias Sociales en Educación Infantil: expectativas curriculares y formación docente. *Educatio Siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 40(3), 61-82. <https://doi.org/10.6018/educatio.487691>
- Morales, A.J., Santana, D. y García Monteagudo, D. (2022). Percepción de entorno y medio en la formación docente de educación infantil. *Revista Brasileira de Educaç3o*, 27, e270088. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270088>
- Pagès, J. y Santisteban, A. (2011). Enseñar y aprender el tiempo histórico. En J. Pagès y A. Santisteban (eds.), *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria* (p.229-346). Síntesis.
- Pinassi, A. (2015). Espacio vivido: análisis del concepto y vínculo con la geografía del turismo. *Revista Geographos*, (6), 135–150. <https://doi.org/10.14198/geogra2015.6.78>
- Romero, J. (2014). School knowledge, science, institution and democracy. *Education Policy Analysis Archives*, 22, 21. <https://doi.org/10.14507/epaa.v22n21.2014>
- Sabido-Codina, J., Bellatti, I. & Callarisa, J. (2023). Didáctica del tiempo en educación infantil. El tiempo percibido de los infantes 3-6 años a partir del dibujo libre. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 26(1), 141- 156. <https://doi.org/10.6018/reifop.532171>
- Sandín, M. P. (2000). Criterios de validez en la investigación cualitativa: de la objetividad a la solidaridad. *Revista De Investigación Educativa*, 18(1), 223–242. <https://revistas.um.es/rie/article/view/121561>
- Souto, X.M. (2023). Entre el decir y el hacer. La construcción de un programa de investigación sobre la praxis escolar. *Ar@cne. Revista Electrónica de Recursos en Internet sobre Geografía y Ciencias Sociales*, 27. <https://doi.org/10.1344/ara2023.279.42667>
- Tovar, J. C. (2017). Pedagogía ambiental y didáctica ambiental: tendencias en la educación superior. *Revista Brasileira de Educaç3o*, 22 (69). <https://doi.org/10.1590/s1413-24782017226926>
- Universidad Complutense de Madrid (2025). *Guía Docente. Didáctica de las Ciencias Sociales de la Educación Infantil. Curso 2025-26*. <https://educacion.ucm.es/estudios/grado-educacioninfantil-plan-800300>
- Universidad de Alcalá de Henares (2025). *Guía Docente. Asignatura Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias Sociales. Curso 2025-26*. <https://www.uah.es/es/estudios/descarga-de-ficheros/?a-nio=2025-26&codAsig=420021&codPlan=G420>
- Universidad de Alicante (2025). *Guía Docente. Asignatura Didáctica del Conocimiento del medio, social y cultural. Curso 2025-26*. <https://cvnet.cpd.ua.es/Guia-Docente/GuiaDocente/Index?wlen-gua=es&wcodasi=17216&scaca=2025-26>
- Universidad de Córdoba (2025). *Guía Docente. Asignatura Didáctica de las Ciencias Sociales en Educación Infantil. Curso 2025-26*. https://www.uco.es/eguiado/guias/2025-26/270048es_2025-26.pdf

Universidad de Extremadura (2025). *Plan Docente. Asignatura Didáctica de las Ciencias Sociales. Curso 2025-26*. <https://profesorado.unex.es/wp-content/uploads/sites/7/2025/07/plan0716-501596-2025-26.pdf>

Universidad de La Rioja (2025). *Guía Docente. Asignatura Didáctica de las Ciencias Sociales. Curso 2025-26*. <https://aps.unirioja.es/GuiasDocentes/servlet/agetguiahtml?2025-26,205G,509>

Universitat de València (2025). *Guía Docente. Asignatura Didáctica de las Ciencias Sociales. Curso 2025-26*. <https://www.uv.es/fatwirepub/Satellite/universitat/ca/assignatures-1285943321875.html?idA=33625&idT=1304;2026>

Contribución de autorías · Authorship contributions

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

Conflicto de intereses · Conflict of Interest

Los autores/as declaran que no tienen conflicto de intereses.



<https://doi.org/10.17398/2531-0968.18.80>

Formação inicial de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental e o ensino das categorias geográficas

Initial Training of Elementary School Teachers and the Teaching of Geographical Categories

Thais Angela Cavaleiro de Azevedo  0000-0002-0672-1920

Universidade de São Paulo (USP), Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (FFCLRP), Brasil.
thais.deazevedo@hotmail.com

Andrea Coelho Lastoria  0000-0002-0060-0116

Universidade de São Paulo (USP), Escola Superior de Agricultura "Luiz de Queiroz" (ESALQ), Brasil.
E-mail: lastoria@usp.br

Fechas · Dates

Recibido: 10 de octubre de 2024
Aceptado: 30 de diciembre de 2025
Publicado: 25 de marzo de 2026

Financiamento · Funding

Esta pesquisa não recebeu financiamento externo.

Cómo citar · How to cite

Cavaleiro de Azevedo, T. A., & Coelho Lastoria, A. (2026). Formação inicial de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental e o ensino das categorias geográficas. *REIDICS*, 18, 80-96. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.18.80>

Resumo

O artigo analisa como as categorias da Geografia, Lugar, Paisagem, Território e Região, são abordadas na formação inicial de professores em cursos de Licenciatura em Pedagogia, considerando sua relevância para o desenvolvimento do pensamento espacial e do raciocínio geográfico. Parte-se da compreensão de que a apropriação dessas categorias constitui um elemento essencial para o ensino de Geografia e para a alfabetização geográfica dos estudantes. A pesquisa, de abordagem qualitativa, integra um estudo mais amplo de doutorado e teve como participantes docentes responsáveis pelas disciplinas voltadas ao ensino de Geografia em cursos de Licenciatura em Pedagogia. Os dados foram obtidos por meio de entrevistas semiestruturadas e analisados à luz da análise de conteúdo. Os resultados indicam que as categorias geográficas estão presentes nos currículos das Instituições de Ensino Superior públicas estaduais paulistas investigadas, ainda que com diferentes ênfases e modos de abordagem. Em alguns cursos, essas categorias estruturam conteúdos e práticas de ensino; em outros, aparecem de forma difusa ou associadas a temas transversais. As análises evidenciam que o ensino das categorias geográficas mobiliza dimensões conceituais e pedagógicas, refletindo concepções de Geografia Escolar e de docência. Conclui-se que fortalecer a presença das categorias geográficas na formação inicial é fundamental para consolidar práticas que favoreçam a leitura crítica do espaço e o ensino significativo de Geografia Escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Palabras clave: Formação inicial de professores; Categorias geográficas; Geografia Escolar; Alfabetização geográfica.

Abstract

This article analyzes how key geographical categories—place, landscape, territory, and region—are addressed in initial teacher education within undergraduate Pedagogy programs in Brazil, considering their relevance to the development of spatial thinking and geographical reasoning. The study is grounded in the understanding that appropriating these categories is essential for School Geography teaching and for students' geographical literacy. Using a qualitative approach, the research is part of a broader doctoral study and involved instructors responsible for curricular components related to Geography teaching in Pedagogy programs. Data were collected through semi-structured interviews and examined using content analysis. The results indicate that geographical categories are included in the curricula of the investigated public state universities in São Paulo, although with different emphases and modes of approach. In some programs, these categories structure course content and teaching practices; in others, they appear more diffusely or are linked to cross-cutting themes. The findings show that teaching geographical categories mobilizes both conceptual and pedagogical dimensions, reflecting conceptions of School Geography and of teaching practice. The study concludes that strengthening the presence of geographical categories in initial teacher education is essential to consolidate practices that foster a critical reading of space and promote meaningful School Geography teaching in the early years of Elementary Education.

Keywords: initial teacher training; geographical categories; School Geography; geographical literacy.

Introdução

O ensino de Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental ocupa papel fundamental na formação do pensamento espacial dos estudantes, contribuindo para o desenvolvimento do raciocínio geográfico e para a construção de uma leitura crítica do mundo. Nas aulas de Geografia, o espaço vivido torna-se campo de observação, interpretação e problematização da realidade, favorecendo a compreensão das relações entre Sociedade e Natureza (Callai, 2005; Vesentini, 2009). Assim, o ensino de Geografia vai além da descrição do espaço, constituindo-se como prática formativa voltada à cidadania e à compreensão das dinâmicas socio-espaciais (Pureza & Castellar, 2019). Nesse sentido, Pontuschka, Paganelli e Cacete (2001) indicam que o ensino de Geografia na Educação Básica pode favorecer aprendizagens que ultrapassem a memorização de informações, ao articular conceitos, linguagem cartográfica e análise crítica do espaço vivido.

Compreender o ensino de Geografia implica reconhecer que aprender essa disciplina é também aprender a pensar espacialmente. Cavalcanti (2008, p.35) explicita que a aprendizagem geográfica deve considerar o desenvolvimento do raciocínio espacial como um processo essencial para a interpretação da realidade, salientando que:

O raciocínio espacial é necessário, pois as práticas sociais cotidianas têm uma dimensão espacial, os alunos que estudam Geografia já possuem conhecimentos geográficos oriundos de sua relação direta e cotidiana com o espaço vivido. O trabalho de educação geográfica ajuda os alunos a desenvolver modos de pensamento geográficos, a internalizar métodos e procedimentos de captar a realidade tendo consciência de sua espacialidade. Esse modo de pensar geográfico é importante para a realização de práticas sociais variadas, já que essas práticas são sempre sócio-espaciais.

Essa reflexão evidencia que o raciocínio espacial ultrapassa o domínio conceitual, envolvendo a capacidade de articular o vivido e o pensado, o concreto e o abstrato, na interpretação das dinâmicas do espaço. Desenvolver o pensamento geográfico significa promover a leitura do espaço como construção social e como expressão das relações entre sujeitos, lugares e tempos. Nessa direção, o ensino de Geografia é orientado por uma prática pedagógica que valoriza as experiências dos estudantes e as possibilidades de significação do espaço, constituindo-se como um campo essencial para a formação cidadã e para a leitura crítica do mundo.

Essa perspectiva vincula-se à noção de alfabetização geográfica, entendida como a capacidade de ler, interpretar e representar o espaço geográfico, articulando saberes científicos e experiências cotidianas (Pereira, 2003; Aigner, 2002). Tal processo requer metodologias que promovam a curiosidade, a observação e a análise das transformações do espaço, superando abordagens meramente informativas. A Geografia, quando ensinada desde os primeiros anos, potencializa a formação de sujeitos capazes de compreender o espaço que habitam e atuar sobre ele de maneira crítica (Straforini, 2004).

Dessa maneira, o ensino de Geografia deve incentivar a observação crítica e a interpretação das transformações espaciais, possibilitando que os estudantes desenvolvam autonomia intelectual na análise das dinâmicas territoriais e compreendam-se como sujeitos atuantes

no espaço. Essa perspectiva implica valorizar metodologias que estimulem a leitura ativa da realidade e a expressão dos significados construídos pelos próprios estudantes em suas experiências cotidianas.

A relevância de práticas educativas que partem da realidade concreta dos estudantes também é destacada por Cavalcanti (2009), ao enfatizar o papel do Lugar como categoria fundante do pensamento geográfico e perspectiva metodológica.

O Lugar torna-se conceito relevante para o pensamento, enquanto categoria da análise espacial, análise geográfica, e também uma perspectiva metodológica, na medida em que se considera que uma maneira adequada de trabalhar no ensino é partir do Lugar, considerando a realidade concreta do espaço vivido dos alunos e professores (sujeitos do processo). O Lugar deve ser referência constante para se encaminhar as atividades de ensino de Geografia.

A ênfase no Lugar como ponto de partida para o ensino de Geografia reforça a importância de uma abordagem contextualizada, na qual o espaço vivido é entendido como território de significações e experiências. Essa perspectiva contribui para consolidar o vínculo entre Geografia Escolar e formação cidadã, eixo que orienta tanto os princípios da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) quanto os processos de formação inicial docente. Assim, trabalhar as categorias geográficas a partir das vivências dos alunos constitui um caminho para desenvolver o pensamento espacial e promover aprendizagens significativas, situadas e críticas.

A perspectiva que relaciona o ensino de Geografia à formação para a cidadania também se expressa no atual documento curricular brasileiro, a BNCC. Esse documento, instituído em conformidade com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), constitui o referencial obrigatório para a elaboração dos currículos escolares em todo o território nacional, orientando a organização das aprendizagens essenciais. No componente curricular de Geografia, a BNCC reafirma o compromisso com uma formação cidadã crítica, articulando o conhecimento do espaço geográfico à compreensão das dinâmicas socioambientais e culturais.

De acordo com o documento (Brasil, 2017, p.360):

A grande contribuição da Geografia aos alunos da Educação Básica é desenvolver o pensamento espacial, estimulando o raciocínio geográfico para representar e interpretar o mundo em permanente transformação e relacionando componentes da sociedade e da natureza. Para tanto, é necessário assegurar a apropriação de conceitos para o domínio do conhecimento fático [...] e para o exercício da cidadania.

Essa concepção evidencia que o ensino de Geografia deve promover aprendizagens que permitam aos estudantes compreender o espaço em suas múltiplas dimensões e reconhecer-se como sujeitos atuantes em sua transformação. Para tanto, a formação docente precisa contemplar a apropriação dos fundamentos da Geografia e de suas categorias estruturantes, possibilitando ao professor desenvolver práticas que articulem teoria, espaço vivido e cidadania. No entanto, para que essas orientações se concretizem na Educação Básica, torna-se fundamental compreender como os fundamentos da Geografia e suas categorias estruturantes são apropriados ao longo da formação inicial dos professores que atuam nos anos iniciais.

Nesse sentido, discutir o ensino de Geografia nos anos iniciais implica deslocar o olhar também para os processos formativos que antecedem a atuação docente na escola. A formação inicial constitui um espaço privilegiado de construção de referenciais teóricos, metodológicos e epistemológicos que orientam as práticas futuras dos professores, influenciando as concepções de ensino, a seleção de conteúdos e as estratégias didáticas mobilizadas em sala de aula. Assim, compreender como as categorias da ciência geográfica são abordadas ao longo da Licenciatura em Pedagogia permite problematizar em que medida os cursos formam professores capazes de promover aprendizagens geográficas significativas, em consonância com os princípios da Geografia Escolar e com as orientações curriculares vigentes.

No contexto brasileiro, o docente que atua nos anos iniciais do Ensino Fundamental é o professor pedagogo, formado em cursos de Licenciatura em Pedagogia. Sua atuação é polivalente, abrangendo o ensino de diferentes componentes curriculares, dentre eles a Geografia, além de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências da Natureza, dentre outros. Esse profissional é responsável por planejar e conduzir as práticas pedagógicas de todas essas áreas, o que requer uma formação que articule fundamentos didáticos e conhecimentos específicos de distintos campos do saber. Tal característica reforça a relevância de compreender como o ensino de Geografia e, em particular, de suas categorias estruturantes, é abordado na formação inicial do pedagogo, uma vez que é esse docente que desenvolve, junto aos estudantes dos anos iniciais, as primeiras experiências de leitura e interpretação do espaço, contribuindo para a construção de um pensamento geográfico articulado às vivências cotidianas.

Nesse horizonte, as categorias geográficas, lugar, paisagem, território e região, constituem instrumentos analíticos fundamentais para o ensino e aprendizagem da Geografia, uma vez que estruturam a leitura do espaço e favorecem a alfabetização geográfica (Cavalcanti, 2008; Callai, 2010; Lastória, 2017). A maneira como essas categorias são abordadas na formação inicial docente expressa concepções distintas de saberes disciplinares e de ensino, revelando a necessidade de compreender como os saberes docentes são desenvolvidos ao longo da formação dos professores (Tardif, 2002).

Diante do exposto, este artigo tem como objetivo central analisar como as categorias geográficas, lugar, território, paisagem e região, são contempladas na formação inicial de professores nos cursos de Licenciatura em Pedagogia de instituições públicas estaduais paulistas, no Brasil. Para tanto, busca-se: (i) identificar a presença dessas categorias nos componentes curriculares voltados ao ensino de Geografia; (ii) analisar as estratégias e práticas didáticas associadas ao seu ensino; e (iii) refletir sobre as implicações dessas abordagens para a consolidação do pensamento espacial e da alfabetização geográfica nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O estudo pretende contribuir para o debate ibero-americano sobre a educação geográfica, ao destacar a relevância das categorias estruturantes na formação docente.

Metodologia

Abordagem da pesquisa

Este estudo integra uma investigação de doutorado em Educação, de abordagem qualitativa, que teve como objetivo analisar a formação inicial de pedagogos para o ensino de Geografia nos cursos de Licenciatura em Pedagogia de Instituições de Ensino Superior públicas estaduais paulistas. Neste artigo, o enfoque está no “ensino das categorias geográficas”, considerada central para compreender as relações entre a formação docente e o desenvolvimento do pensamento geográfico escolar. A opção pela abordagem qualitativa justifica-se pela intenção de interpretar os significados que os sujeitos atribuem às suas práticas e concepções, tendo em vista o contexto institucional e formativo no qual estão inseridos (Bogdan & Biklen, 1994; Lüdke & André, 1986).

Conforme assinalam Lüdke e André (1986, p.12), a pesquisa qualitativa “caracteriza-se por tentar compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos participantes da situação estudada, e não segundo a do pesquisador”.

Essa perspectiva implica reconhecer o valor da experiência docente como fonte de produção de conhecimento sobre a formação, aproximando o pesquisador dos significados construídos na prática e nas trajetórias dos sujeitos. No campo da Educação, tal abordagem favorece a compreensão da docência como fenômeno social e relacional, permitindo identificar as formas pelas quais os professores constroem sentidos sobre seu fazer pedagógico.

A investigação qualitativa, ao privilegiar a compreensão do fenômeno em sua complexidade, possibilita captar dimensões que não seriam reveladas por métodos de natureza quantitativa. No caso desta pesquisa, compreender como as categorias da Geografia são abordadas na formação inicial requer um olhar interpretativo, capaz de articular os discursos dos docentes às suas condições de trabalho e às concepções de ensino que orientam suas práticas. Essa escolha metodológica ancora-se na ideia de que o conhecimento sobre a docência se constrói na interação entre teoria e prática, entre o pesquisador e os sujeitos que vivenciam o processo educativo.

Contexto da pesquisa e participantes

O estudo aborda os cursos de Licenciatura em Pedagogia de oito Instituições de Ensino Superior públicas estaduais paulistas, identificadas por letras (A, B, C, D, E, F, G e H) com o intuito de preservar a confidencialidade das participantes e garantir a comparabilidade entre os contextos analisados. As instituições foram selecionadas com base em sua representatividade regional e na existência de disciplinas voltadas especificamente ao ensino de Geografia na formação do pedagogo.

Os participantes da pesquisa são docentes responsáveis pelos componentes curriculares relacionados ao ensino de Geografia nesses cursos.

Instrumento de coleta de dados

Como instrumento de coleta de dados, utiliza-se uma entrevista semiestruturada, elaborada com base nos objetivos da investigação e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa. O roteiro de entrevista inclui questões sobre a organização dos conteúdos das disciplinas, os desafios do ensino de Geografia na formação do pedagogo e, de forma mais específica, a presença e a abordagem das categorias geográficas no planejamento e nas práticas docentes.

As entrevistas foram gravadas, transcritas integralmente e analisadas mediante autorização dos participantes. Os docentes participantes atuam diretamente nos componentes curriculares voltados ao ensino de Geografia, sendo responsáveis pelo planejamento e desenvolvimento dessas disciplinas nos respectivos cursos.

Procedimentos de análise dos dados

A análise dos dados segue os princípios da análise de conteúdo, conforme Bardin (2016) e Franco (2018), contemplando as etapas de pré-análise, exploração do material e tratamento interpretativo dos resultados. A categorização ocorre de modo articulado às dimensões teóricas da pesquisa, destacando a categoria “ensino das categorias geográficas”, a partir da qual se organizam os excertos das falas docentes e as sínteses interpretativas.

As etapas da análise são conduzidas de forma sistemática e sequencial, garantindo a coerência entre os objetivos do estudo, o material empírico e as interpretações construídas. Essa estratégia permite identificar regularidades e variações entre as instituições, bem como compreender as relações entre os saberes docentes e as concepções de ensino de Geografia expressas nas entrevistas.

Resultados

Os resultados apresentados a seguir dialogam diretamente com os objetivos deste estudo, ao evidenciar como as categorias geográficas, lugar, território, paisagem e região, estão presentes e são abordadas nos componentes curriculares voltados ao ensino de Geografia nos cursos de Licenciatura em Pedagogia investigados. A análise permite compreender tanto a inserção dessas categorias nos currículos quanto as estratégias didáticas mobilizadas pelos docentes formadores, evidenciando diferentes modos de apropriação dos saberes da Geografia na formação inicial.

Presença das categorias geográficas nos componentes curriculares

Com base nas entrevistas realizadas com os docentes responsáveis pelos componentes curriculares voltados ao ensino de Geografia nos cursos de Licenciatura em Pedagogia das instituições investigadas, é possível identificar diferentes formas de abordagem das categorias principais da ciência geográfica, lugar, território, paisagem e região. Os excertos apresentados a seguir são organizados conforme a codificação dos cursos (A, B, C...), de modo a preservar a identidade dos participantes e possibilitar a comparabilidade entre os contextos analisados.

No que se refere à presença do ensino das categorias geográficas ao longo dos componentes curriculares analisados, as respostas dos docentes apontam para variações na forma e na frequência com que esses conceitos são trabalhados nas disciplinas voltadas ao ensino de Geografia. Em seis dos cursos investigados, os participantes relataram contemplar as categorias de maneira explícita, enquanto em dois casos foram identificadas abordagens indiretas. A partir das falas, observa-se que, em alguns contextos, essas categorias são tratadas como eixos estruturantes do pensamento geográfico escolar, enquanto em outros aparecem de forma menos sistematizada.

Para tornar mais visível a diversidade de abordagens identificadas nas falas docentes, os dados foram organizados na Tabela 1, denominada *“Presença das Categorias Geográficas nos Componentes Curriculares Voltados ao Ensino de Geografia nos Cursos de Pedagogia Investigados”*. Essa sistematização permite observar, de forma comparativa, como os docentes responderam à pergunta sobre a presença das categorias geográficas nas disciplinas analisadas, mantendo-se os trechos conforme registrados nas entrevistas.

Tabela 1

Presença das Categorias Geográficas nos componentes curriculares voltados para o ensino de Geografia nos Cursos de Pedagogia investigados

Cursos investigados	Trechos dos entrevistados
Curso de Pedagogia A	“As categorias do ensino de Geografia são abordadas logo no início da disciplina. Abordamos a Geografia enquanto ciência e logo depois a Geografia Escolar e suas categorias.”
Curso de Pedagogia B	“Sim, essas categorias geográficas são centrais. Deixo uma aula para tratar de modo expositivo dialogado que o conceito principal da Geografia é o espaço e que, à luz de Milton Santos, podemos entender o espaço por meio dessas quatro categorias.”
Curso de Pedagogia C	“Dentro da disciplina não abordamos essas categorias de forma minuciosa em discussões pontuais”.
Curso de Pedagogia D	“Eu trabalho sim, lugar, região, paisagem, inclusive com tipos climáticos”.
Curso de Pedagogia E	“As categorias não são abordadas diretamente e sim em uma perspectiva ontológica”. “Considero que uma definição prévia das categorias não pode explicar a realidade”.
Curso de Pedagogia F	“Eles não irão sair como geógrafos e historiadores, mas eles precisam ter no mínimo um domínio básico dos conceitos e categorias fundamentais”.
Curso de Pedagogia G	“A disciplina contempla as categorias da Geografia de maneira contextualizada e com o olhar voltado para a localidade”.
Curso de Pedagogia H	“Nós perdemos horas, mas a gente trabalha com as categorias.”.

Fonte: Elaboração Própria

A Tabela 1 evidencia que, dentre as oito instituições participantes, seis mencionaram contemplar diretamente as categorias geográficas ao longo dos componentes curriculares voltados ao ensino de Geografia. Em contrapartida, dois cursos não explicitaram de forma direta o desenvolvimento dessas categorias. No Curso de Pedagogia C, o docente afirma que *“dentro da disciplina não abordamos essas categorias de forma minuciosa em discussões pontuais”*,

enquanto no Curso de Pedagogia E destaca-se que *“as categorias não são abordadas diretamente e sim em uma perspectiva ontológica”*.

Em contraste, outros cursos indicam a presença explícita das categorias como parte da organização das disciplinas. O Curso de Pedagogia A afirma que *“as categorias do ensino de Geografia são abordadas logo no início da disciplina”*, articulando a Geografia enquanto ciência e a Geografia Escolar. Já no Curso de Pedagogia D, o docente menciona trabalhar diretamente *“lugar, região, paisagem, inclusive com tipos climáticos”*. Esses relatos indicam diferentes compreensões sobre o papel das categorias geográficas na formação inicial do pedagogo.

A análise dos excertos apresentados no Quadro 1 permite identificar que a incorporação das categorias geográficas na formação inicial de professores não ocorre de maneira homogênea. Em alguns cursos, elas são mobilizadas como elementos estruturantes da organização curricular e do conhecimento escolar em Geografia; em outros, embora mencionadas, seu desenvolvimento parece não ocupar posição central nas práticas formativas. Essas variações sugerem diferentes formas de compreender o ensino de Geografia nos anos iniciais e os saberes disciplinares considerados relevantes na formação docente.

Formas de abordagem das categorias geográficas e estratégias didáticas

Além de identificar a presença das categorias geográficas nos componentes curriculares, os resultados também permitem compreender de que forma essas categorias são abordadas ao longo das disciplinas voltadas ao ensino de Geografia. A Tabela 2, apresentada a seguir, reúne excertos que ilustram estratégias, ênfases e encaminhamentos pedagógicos mencionados pelos participantes da pesquisa.

Tabela 2

Práticas e Estratégias Relacionadas ao Ensino das Categorias Geográficas

Cursos investigados	Trechos dos entrevistados
Curso de Pedagogia A	“Busco a partir da prática relacionar, por exemplo, com estudos do meio.”
Curso de Pedagogia B	“Também costumo usar representações de paisagem em obras de arte de Portinari. Sempre trabalho mais a categoria de paisagem e lugar porque são as mais importantes nos anos iniciais.”
Curso de Pedagogia C	“O que eu faço é pegar grandes nortes, são eles, espaço e tempo e a partir deles eu faço um percurso pela história do conhecimento geográfico.”
Curso de Pedagogia D	“Além das categorias, trabalhamos com cartografia escolar.”
Curso de Pedagogia E	“em uma perspectiva ontológica.”
Curso de Pedagogia F	“O principal desafio é equilibrar a disciplina de modo que contemple as duas áreas, elas podem até ser complementares, mas não são a mesma coisa.”
Curso de Pedagogia G	“ao longo das discussões e abordagem das temáticas.”
Curso de Pedagogia H	“O curso é estruturado de maneira que começamos pensando o que que é a geografia, depois os conteúdos gerais das categorias.”

Fonte: Elaboração Própria

As falas dos docentes revelam diferentes modos de articular as categorias geográficas às práticas formativas. Em alguns relatos, observam-se esforços de aproximação entre os conteúdos da Geografia e as experiências concretas dos estudantes, por meio de propostas como o estudo do meio ou a utilização de obras de arte como recurso para a interpretação da paisagem. No Curso de Pedagogia A, por exemplo, o docente destaca a articulação entre teoria e prática ao afirmar: “Busco a partir da prática relacionar, por exemplo, com estudos do meio”. Já no Curso de Pedagogia B, menciona-se o uso de representações artísticas, como as obras de Portinari, associadas às categorias de paisagem e lugar, consideradas centrais nos anos iniciais.

Outros encaminhamentos indicam a inserção das categorias geográficas como parte da estruturação conceitual das disciplinas ou como elementos introdutórios para a compreensão da Geografia. No Curso de Pedagogia H, o docente relata que o curso é estruturado “pensando o que é a Geografia” para, em seguida, abordar os conteúdos gerais das categorias. Em diferentes contextos, as categorias aparecem associadas a discussões mais amplas, como a cartografia escolar, a história do conhecimento geográfico ou a articulação entre diferentes áreas do saber.

Essas formas de abordagem evidenciam que o ensino das categorias geográficas mobiliza não apenas escolhas metodológicas, mas também concepções distintas sobre o papel da Geografia na formação inicial do pedagogo. As práticas relatadas sugerem diferentes finalidades formativas atribuídas à Geografia Escolar, ora mais centradas na apropriação conceitual, ora voltadas à articulação entre conhecimento científico e vivências cotidianas.

De modo geral, os resultados indicam que as categorias geográficas são reconhecidas pelos docentes como elementos relevantes para o ensino de Geografia nos anos iniciais, embora sua presença e abordagem assumam configurações variadas nos cursos investigados. Essas variações parecem refletir tanto as trajetórias formativas dos docentes quanto as diretrizes curriculares e institucionais que orientam a organização dos cursos de Pedagogia, apontando para a complexidade dos processos de formação docente no campo da Geografia Escolar.

Discussão

Os resultados apresentados evidenciam que o ensino das categorias geográficas ocupa um espaço reconhecido, embora diverso, na formação inicial dos pedagogos. Essa heterogeneidade revela tanto o potencial das categorias para estruturar o pensamento geográfico quanto as múltiplas formas pelas quais os docentes as integram às práticas formativas. Observa-se que conceitos como lugar, paisagem, território e região são amplamente valorizados, mas mobilizados segundo diferentes compreensões epistemológicas e trajetórias formativas. As análises desenvolvidas nesta seção retomam os dois eixos empíricos apresentados nos Resultados — a presença das categorias geográficas nos componentes curriculares e as formas de abordagem adotadas pelos docentes, articulando-os com referenciais teóricos da Geografia Escolar e da formação docente.

A diversidade das abordagens observadas pode ser compreendida à luz da concepção de saberes docentes proposta por Tardif (2002). Para o autor, o conhecimento do professor se organiza como um “amálgama” de saberes oriundos de diferentes fontes, disciplinares, curriculares, experienciais e da formação profissional. No caso analisado, a presença das categorias geográficas nas disciplinas reflete justamente essa composição plural: em alguns cursos, observa-se maior ênfase nos saberes disciplinares e conceituais da Geografia; em outros, prevalecem os saberes pedagógicos e curriculares, que valorizam a relação com o cotidiano e a prática educativa. Nesse movimento, a centralidade atribuída aos saberes disciplinares pode ser relacionada à compreensão do espaço geográfico como uma construção social e histórica, produzida pelas relações entre sistemas de objetos e sistemas de ações (Santos, 2006). Sob essa perspectiva, as categorias de lugar, paisagem, território e região configuram-se como chaves interpretativas que permitem apreender diferentes dimensões do espaço e suas contradições. Quando os docentes formadores mobilizam essas categorias de modo mais sistematizado, observa-se uma aproximação com referenciais da Geografia que favorecem a leitura crítica do espaço e a compreensão de suas dinâmicas socioespaciais. Essa articulação entre conhecimentos específicos da Geografia e saberes pedagógicos aproxima-se do que Shulman (1986) denomina base de conhecimento docente, na qual o domínio do conteúdo e sua transformação em objeto de ensino constituem dimensões indissociáveis da prática profissional.

Essas variações expressam diferentes formas de compreender a função do conhecimento geográfico na formação docente. Conforme Lastoria (2017), o ensino da Geografia Escolar exige uma didática capaz de articular os conteúdos específicos com os modos de aprender e ensinar na escola. Sob essa perspectiva, as diferentes maneiras de introduzir as categorias geográficas podem ser interpretadas como tentativas de construir pontes entre o saber disciplinar e a realidade da formação do pedagogo. Essa tentativa se materializa nas práticas observadas nos resultados, como o estudo do meio, o uso da cartografia escolar e a análise de obras de arte. Essas estratégias didáticas revelam um esforço de traduzir as categorias geográficas em experiências formativas concretas, aproximando o conceito de lugar, paisagem e território da vivência sensível dos estudantes. Ao fazê-lo, os formadores constroem mediações que ampliam o alcance pedagógico da Geografia Escolar, mesmo diante de limitações curriculares e estruturais.

A alfabetização geográfica, conforme Pereira (2003), Callai (2005) e Beserra e Antunes (2025), pressupõe a construção de um raciocínio espacial crítico, que permita aos estudantes interpretar o espaço e compreender as relações entre sociedade e natureza. No entanto, esse processo depende de oportunidades formativas que favoreçam a compreensão das categorias da ciência geográfica como instrumentos de pensamento, e não apenas como noções introdutórias. As entrevistas evidenciam que os docentes, ao abordarem as categorias de diferentes modos, buscam promover aproximações entre o conteúdo geográfico e as experiências concretas dos estudantes, ainda que com intensidades variadas.

Nessa direção, Beserra e Antunes (2025) indicam que as concepções de alfabetização geográfica presentes na literatura e nas práticas educativas variam conforme as finalidades atribuídas ao ensino de Geografia, os referenciais teóricos mobilizados e os modos de compreender

o pensamento espacial na escola. Esse argumento permite interpretar que a alfabetização geográfica se constitui como um processo formativo que envolve a construção de sentidos, a mobilização de linguagens e a articulação entre categorias e problemas do espaço vivido. Assim, quando os docentes formadores organizam o trabalho com lugar, paisagem, território e região de modo contextualizado e reflexivo, ampliam-se as condições para que futuros professores compreendam tais categorias como instrumentos de leitura e interpretação do mundo, em sintonia com a formação cidadã prevista para os anos iniciais.

Essa multiplicidade dialoga com a natureza polivalente da docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em que o professor atua em diferentes componentes curriculares, dentre eles a Geografia. Nesse contexto, a abordagem das categorias geográficas pode ser compreendida como um esforço para integrar o conhecimento científico à prática pedagógica, promovendo a leitura do espaço como dimensão constitutiva da experiência educativa.

A docência polivalente, característica do professor que ensina nos anos iniciais, adquire no Brasil um sentido específico que merece ser explicitado. Trata-se de um profissional formado em cursos de Licenciatura em Pedagogia, responsável por planejar e ministrar conteúdos de diversas áreas do conhecimento, articulando fundamentos conceituais, metodológicos e éticos em sua prática cotidiana. Barros (2016, p.62) argumenta que ser um professor polivalente implica a capacidade de formar seres humanos em todas as suas dimensões, integrando conhecimentos de diferentes campos de modo interdisciplinar, como no trecho:

A polivalência deve ser assegurada pelo desenvolvimento de competências gerais, amparada em bases tecnológicas, científicas e humanas, bem como criativos, autônomos, com senso crítico e capaz. O professor do Ensino Fundamental I precisa se apropriar dos conhecimentos básicos das diferentes áreas do conhecimento de forma a articulá-los de forma interdisciplinar. Ou seja, ser um professor polivalente é ser um profissional capaz de formar seres humanos em todas as suas dimensões.

Essa concepção amplia o entendimento da docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental como uma prática complexa, que demanda o domínio de diferentes saberes e a capacidade de relacioná-los de maneira integrada. No caso da Geografia Escolar, tal característica implica compreender o espaço como um eixo articulador entre diferentes dimensões do conhecimento, sociais, naturais, culturais e éticas, e como um campo de mediação entre o saber disciplinar e as vivências cotidianas dos estudantes. Assim, o ensino das categorias geográficas, quando desenvolvido por docentes polivalentes, exige um trabalho formativo intencional, que possibilite a esses professores apropriar-se dos fundamentos da área e transformá-los em instrumentos de leitura crítica do mundo.

A análise também evidencia a articulação entre saberes disciplinares e pedagógicos no ensino das categorias geográficas. As falas dos docentes indicam que o conteúdo da Geografia Escolar é constantemente reinterpretado à luz das exigências formativas do curso de Pedagogia, no qual o foco recai sobre a aprendizagem dos estudantes e sobre a formação de uma prática docente reflexiva. Como afirma Tardif (2002), o saber profissional do professor se constrói nesse movimento de reinterpretação, no qual o conhecimento disciplinar é ressignificado pelas necessidades e contextos da ação educativa.

Esse processo foi identificado em várias falas docentes, especialmente nas que associam o ensino das categorias a práticas de estudo do meio e ao uso de representações artísticas. Essas experiências indicam que o conhecimento geográfico, quando articulado às práticas formativas, ganha densidade e sentido pedagógico, permitindo que o professor transite entre o teórico e o vivido com maior consciência de sua função formadora.

Nessa direção, as práticas relatadas podem ser compreendidas como expressões de saberes integrados, que buscam conciliar a dimensão conceitual da Geografia com os desafios pedagógicos da docência polivalente. Essa leitura se aproxima da reflexão de Nóvoa (1992), para quem o conhecimento profissional é indissociável da experiência e da capacidade de transformar o conteúdo em objeto de aprendizagem significativa.

A compreensão do ensino das categorias geográficas na formação docente, portanto, requer reconhecer que os saberes do professor não são neutros nem abstratos, mas constituídos na e pela prática. Como ressalta Tardif (2002, p.11):

O saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola.

Essa perspectiva reforça a ideia de que os conhecimentos mobilizados no ensino da Geografia, incluindo as categorias de lugar, paisagem, território e região, são atravessados por dimensões pessoais, formativas e contextuais. O professor, ao selecionar, interpretar e traduzir esses conteúdos para o espaço formativo, produz um saber singular, marcado por sua trajetória e pelas condições institucionais em que atua. Nesse sentido, compreender o ensino das categorias geográficas é também compreender o processo de constituição identitária do docente formador, cujos saberes se configuram como síntese entre experiência, conhecimento e prática pedagógica.

Essa singularidade foi evidenciada nas falas dos docentes que, mesmo diante de restrições de tempo e carga horária, criam estratégias para tornar a Geografia significativa, seja por meio de estudos do meio, seja pela integração com a arte e a literatura. Esses movimentos revelam a potência criadora do professor na produção de sentidos e na reinvenção de práticas de ensino.

As condições de ensino relatadas pelos docentes, como a carga horária limitada, a integração entre componentes curriculares e a multiplicidade de áreas de atuação do pedagogo, configuram um cenário que exige escolhas e mediações constantes. Apesar dessas condições, observam-se iniciativas criativas, como o uso de estudos do meio, cartografia escolar e interpretação de obras de arte, que favorecem a leitura do espaço e a construção de raciocínios geográficos. Essas práticas sugerem que o ensino das categorias geográficas, quando desenvolvido de forma contextualizada, pode se tornar um eixo estruturante da formação docente, estimulando nos futuros professores um olhar espacial sensível às realidades locais.

Esse “olhar espacial”, conforme define Cavalcanti (2008), constitui uma forma de perceber o mundo que articula o vivido e o pensado, o sensível e o conceitual. Desenvolvê-lo na formação

inicial é condição para que o professor possa promover, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, aprendizagens que estimulem o raciocínio geográfico e a leitura crítica das dinâmicas socioespaciais.

Essa perspectiva também é aprofundada por Theves e Kaercher (2022), ao discutirem o ensino de Geografia nos anos iniciais a partir do movimento de aproximação e distanciamento em relação ao espaço vivido. Para os autores, ensinar Geografia nesta etapa de escolarização implica possibilitar que os estudantes “olhem longe para ver mais” e “cheguem perto para ver melhor”, mobilizando diferentes escalas e formas de leitura do espaço. Essa abordagem reforça a importância das categorias geográficas como mediadoras da compreensão espacial, permitindo articular o cotidiano dos alunos a processos mais amplos de organização do espaço.

A discussão evidencia que as abordagens identificadas expressam concepções de Geografia Escolar e de docência, nas quais o ensino das categorias geográficas é configurado como um campo de intersecção entre saberes, articulando dimensões científicas, pedagógicas e formativas da prática docente.

Em síntese, fortalecer o ensino das categorias geográficas na formação inicial significa consolidar uma base teórico-metodológica que sustente práticas docentes capazes de promover a alfabetização geográfica e o desenvolvimento do pensamento espacial crítico nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Essa consolidação requer políticas institucionais, espaços de reflexão e acompanhamento formativo que reconheçam o papel da Geografia como campo essencial na formação do professor e na construção de uma educação voltada à compreensão e transformação do espaço vivido. Nessa direção, Santos e Souza (2021) compreendem a Geografia como um instrumento de cognição, ao enfatizar que pensar e raciocinar geograficamente envolve mobilizar conceitos e categorias para interpretar a realidade espacial. Essa perspectiva reforça a importância de que a formação inicial docente favoreça o uso das categorias geográficas como ferramentas de pensamento, e não apenas como conteúdos a serem apresentados de forma introdutória.

Considerações Finais

A análise desenvolvida permite compreender como o ensino das categorias geográficas tem sido incorporado nos cursos de Licenciatura em Pedagogia, revelando um conjunto de práticas e concepções que expressam a complexidade da formação docente voltada aos anos iniciais do Ensino Fundamental. As entrevistas evidenciam que as categorias de Lugar, Paisagem, Território e Região ocupam espaço reconhecido na formação inicial, ainda que com diferentes ênfases e modos de abordagem, refletindo as múltiplas origens formativas e os distintos referenciais epistemológicos dos docentes formadores.

Além de evidenciar a presença dessas categorias nos componentes curriculares, a análise permite compreender que os modos de abordagem assumidos pelos docentes formadores variam conforme concepções de Geografia Escolar, trajetórias acadêmicas e possibilidades institucionais de organização das disciplinas. Nesse sentido, retomar as categorias estruturantes como eixo de investigação mostra-se pertinente para explicitar como o ensino de Geografia é concebido na formação inicial do pedagogo e como tais concepções podem

reverberar nas práticas docentes desenvolvidas nos anos iniciais. Ao articular a presença, as estratégias de ensino e as implicações formativas dessas abordagens, o estudo contribui para ampliar a compreensão sobre a relação entre fundamentos da ciência geográfica e mediações didáticas no contexto da Licenciatura em Pedagogia.

Essa constatação reforça que a formação para o ensino de Geografia não se constitui como um campo homogêneo, mas como um espaço de convergência entre saberes teóricos, metodológicos e experienciais. As diferentes formas de tratar as categorias geográficas traduzem modos plurais de compreender o papel da Geografia na escola e o próprio sentido da docência nos anos iniciais, revelando tensões entre tradição disciplinar e inovação pedagógica.

Essas variações apontam para a existência de diferentes sentidos atribuídos ao conhecimento geográfico escolar: em alguns contextos, as categorias são tratadas como instrumentos conceituais que favorecem a leitura crítica do espaço; em outros, como elementos de mediação entre teoria e prática, articulados às experiências e vivências dos estudantes. Em ambos os casos, emergem tentativas de integrar o conhecimento disciplinar e o pedagógico, compondo um quadro que reafirma a natureza híbrida dos saberes docentes (Tardif, 2002) e a especificidade da docência polivalente nos anos iniciais.

O estudo contribui, assim, para evidenciar que o ensino das categorias geográficas constitui um eixo de formação conceitual e didática, fundamental para o desenvolvimento da alfabetização geográfica e para a consolidação do pensamento espacial como dimensão da cidadania. Compreender o espaço e suas categorias é condição para que o ensino de Geografia supere a memorização de conteúdos e se torne um campo de reflexão sobre o mundo vivido. Do ponto de vista da pesquisa em educação geográfica, o estudo contribui ao evidenciar como as categorias estruturantes da ciência geográfica são apropriadas, reinterpretadas e mobilizadas na formação inicial do pedagogo, em contextos institucionais diversos.

Nesse sentido, fortalecer o ensino das categorias na formação inicial não se limita a aprimorar o domínio conceitual dos futuros docentes, mas implica também ampliar sua capacidade de leitura crítica do território, da paisagem e do lugar em que vivem. Trata-se de compreender a Geografia como uma linguagem de interpretação da realidade, que favorece a formação de sujeitos conscientes de sua inserção socioespacial e de seu papel na transformação do espaço.

Sob essa perspectiva, a formação inicial do pedagogo pode ser compreendida como um espaço estratégico para a construção de referenciais que orientem o ensino de Geografia nos anos iniciais, especialmente no que se refere à seleção e à problematização dos conteúdos trabalhados em sala de aula. Ao favorecer o contato sistemático com as categorias estruturantes da Geografia, os cursos de Pedagogia ampliam as possibilidades de que futuros professores compreendam o espaço como uma dimensão constitutiva da experiência social e educativa. Essa compreensão tende a repercutir na organização das práticas pedagógicas, na escolha de metodologias e na forma como o conhecimento geográfico é apresentado às crianças, contribuindo para a superação de abordagens fragmentadas ou meramente informativas.

Do ponto de vista formativo, os dados evidenciam a importância de fortalecer a presença das categorias da ciência geográfica nos cursos de Pedagogia, compreendendo-as como conceitos estruturantes e ferramentas para a leitura e interpretação da realidade. Essa perspectiva

demanda intencionalidade teórico-metodológica e articulação entre os diferentes saberes que compõem a docência, em sintonia com a reflexão de Lastoria (2017) sobre a didática da Geografia e a mediação entre ciência e ensino.

Por fim, compreendemos que a análise desenvolvida reafirma a centralidade do ensino das categorias geográficas na formação inicial de pedagogos, evidenciando seu potencial para articular os saberes docentes e fortalecer o papel da Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O estudo contribui para ampliar a compreensão sobre como essas categorias se traduzem em práticas formativas, revelando caminhos possíveis para integrar o conhecimento geográfico à docência polivalente de modo crítico e significativo. Embora o estudo se concentre em instituições públicas estaduais paulistas, os resultados oferecem elementos analíticos que podem subsidiar reflexões em outros contextos de formação inicial docente.

Os resultados também indicam a necessidade de que as instituições formadoras reconheçam a Geografia como componente essencial na formação de professores comprometidos com a leitura e a transformação do espaço vivido. Investir na consolidação de referenciais teórico-metodológicos para o ensino das categorias geográficas significa investir na formação de educadores capazes de compreender e intervir, de forma consciente e ética, nas realidades territoriais de seus contextos de atuação. Assim, o ensino de Geografia nos cursos de Pedagogia pode se afirmar como espaço privilegiado de construção do pensamento espacial e de formação cidadã.

Referencias

- Aigner, C. H. (2002). *Alfabetização em geografia e educação ambiental: Construindo a cidadania em escolas voltadas à educação popular* (Dissertação de mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Barros, K. C. (2016). *Formação inicial de professores do Ensino Fundamental I: Da polivalência à interdisciplinaridade* (Dissertação de mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- Beserra, P. M., & Antunes, T. H. (2025). Explorando as concepções de alfabetização em Geografia. *História, Natureza e Espaço – Revista Eletrônica do Grupo de Pesquisa NIESBF*, 13(2), 231-251. <https://doi.org/10.12957/hne.2024.88809>
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Brasil. (1996). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Diário Oficial da União.
- Brasil. (2017). *Base Nacional Comum Curricular*. Ministério da Educação.
- Callai, H. C. (2005). Alfabetização geográfica: Aprendendo a ler e a escrever o mundo. In A. C. Castrogiovanni, H. C. Callai, & N. A. Kaercher (Eds.), *Geografia em sala de aula: Práticas e reflexões* (pp. 227-245). Editora da UFRGS.
- Callai, H. C. (2010). *Geografia e educação: Práticas escolares e a formação do pensamento espacial*. Editora UFSM.
- Cavalcanti, L. de S. (2008). *Geografia, escola e construção de conhecimentos*. Papirus.
- Cavalcanti, L. de S. (2009). A educação geográfica e a formação de conceitos: A importância do lugar no ensino de Geografia. In M. G. Pereira (Ed.), *La ensino de cidade: Reflexiones sobre en el mundo educativo* (pp. 135-151). Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

- Franco, M. L. (2018). *Análise de conteúdo* (4ª ed.). Liber Livro.
- Lastoria, A. C. (2017). Didática da Geografia e Geografia Escolar. In S. Guimarães (Ed.), *Ensino Fundamental: Conteúdos, metodologias e práticas* (Vol. 1, pp. 255-270). Alínea.
- Lüdke, M., & André, M. E. (1986). *Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas*. EPU.
- Neves, D. da C., Greco, R., & Girotto, E. D. (2022). Ensino de geografia e o raciocínio geográfico: Entre confrontos e ressignificações. *Geografia: Ensino & Pesquisa*, 26, e14. <https://doi.org/10.5902/2236499467759>
- Nóvoa, A. (1992). *Os professores e a sua formação*. Dom Quixote.
- Pereira, R. L. (2003). *A alfabetização geográfica e a leitura do espaço*. Bertrand Brasil.
- Pontuschka, N. N., Paganelli, T. I., & Cacete, N. H. (2001). *O ensino de geografia na escola fundamental*. Cortez.
- Pureza, M. G., & Castellar, S. M. (2019). Compreender o global a partir da construção do conceito de lugar. In *Anais do 14º Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia – Políticas, Linguagens e Trajetórias*. Universidade Estadual de Campinas.
- Santos, L. S. & Souza, V. C. (2021). Pensar e raciocinar: A Geografia como instrumento de cognição. *Revista Signos Geográficos*, 3.
- Santos, M. (2006). *A natureza do espaço: Técnica e tempo, razão e emoção*. Editora da Universidade de São Paulo.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14. <https://doi.org/10.3102/0013189X015002004>
- Straforini, R. (2004). *Ensino de Geografia e construção do conhecimento: Reflexões e práticas*. Contexto.
- Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Vozes.
- Theves, D. W., & Kaercher, N. A. (2022). A Geografia nos anos iniciais: Olhando longe para ver mais, chegando perto para ver melhor. *Ensino em Re-Vista*, 29, e025, 1-22. <https://doi.org/10.14393/er-v29a2022-25>
- Vesentini, J. W. (2009). O que é crítica. Ou: Qual é a crítica da Geografia Crítica? *GEOUSP – Espaço e Tempo*, 26, 29-43. 10.11606/issn.2179-0892.geousp.2009.74126

Contribución de autorías · Authorship contributions

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

Conflito de interesses · Conflict of Interest

A autora declara não haver conflito de interesses.



<https://doi.org/10.17398/2531-0968.18.97>

Habilidades geográficas y espaciales en la enseñanza del siglo XIX: potencialidades del currículo chileno

Geographical and Spatial Skills in the Teaching of the 19th Century: Potentialities of the Chilean Curriculum

César Andrés Barría Larenas  0009-0003-6242-5039

Universidad de Concepción, Chile.
cebarria@udec.cl

Daniel Rodrigo Llancavil Llancavil  0000-0003-3309-6523

Universidad Católica de Temuco, Chile.
llancavil@uct.cl

Fechas · Dates

Recibido: 11 de noviembre de 2025
Aceptado: 28 de diciembre de 2025
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

Barría Larenas, C. A., & Llancavil Llancavil, D. R. (2026). Habilidades geográficas y espaciales en la enseñanza del siglo XIX: potencialidades del currículo chileno. *REIDICS*, 18, 97-114. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.18.97>

Resumen

El pensamiento geográfico comprende un conjunto de habilidades que los estudiantes chilenos de enseñanza secundaria no han logrado desarrollar en plenitud. El objetivo de este artículo es analizar cómo el currículo escolar de Historia, Geografía y Ciencias Sociales permite integrar habilidades del pensamiento geográfico en la enseñanza del siglo XIX, contenido curricular inserto en el primer año de la educación secundaria chilena. La metodología consideró el análisis de documentos curriculares y publicaciones especializadas en didáctica de las ciencias sociales, pensamiento geográfico y enseñanza interdisciplinar. Los resultados muestran que el currículo ofrece márgenes significativos para trabajar elementos del pensamiento geográfico, especialmente en la articulación con la enseñanza de la historia. Se concluye que la enseñanza del siglo XIX constituye un marco propicio para el desarrollo del pensamiento geográfico en la medida que se promuevan estrategias didácticas orientadas a la representación espacial, al uso de mapas históricos, al análisis territorial comparado y al estudio de casos significativos.

Palabras clave: pensamiento geográfico; enseñanza interdisciplinar; educación secundaria; enseñanza de la historia; desarrollo curricular.

Abstract

Geographical thinking comprises a set of skills that Chilean secondary school students have not fully developed. The aim of this article is to analyse how the school curriculum for History, Geography and Social Sciences allows for the integration of geographical thinking skills in the teaching of the 19th century, which is part of the curriculum for the first year of Chilean secondary education. The methodology involved the analysis of curriculum documents and specialist publications on social science teaching, geographical thinking and interdisciplinary teaching. The results show that the curriculum offers significant scope for working on elements of geographical thinking, especially in conjunction with the teaching of history. It is concluded that the teaching of the 19th century provides a favourable framework for the development of geographical thinking, insofar as it promotes teaching strategies focused on spatial representation, the use of historical maps, comparative territorial analysis and the study of significant cases.

Keywords: Geographic thinking; interdisciplinary teaching; secondary education; history teaching; curriculum development

Introducción

En el sistema escolar chileno, la enseñanza de la geografía no se realiza como disciplina autónoma, sino que forma parte de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales (HGCS). La asignatura se imparte desde 1.º básico (6 años de edad) hasta 4.º medio (18 años), bajo un curriculum nacional obligatorio definido por el Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC), con contenidos y objetivos comunes para todas las regiones del país. Aunque los estudiantes reciben nociones de espacio y territorio desde etapas tempranas, el desarrollo sistemático de habilidades geográficas ocurre principalmente a partir de 7º básico (12 años) en adelante, integradas en unidades temáticas que combinan contenidos históricos, sociales y espaciales.

Esta integración curricular busca formar personas críticas, capaces de analizar realidades complejas, comprender su presente, relacionarlo con el pasado y proyectar el futuro, promoviendo una ciudadanía activa, democrática y con conciencia ética basada en los derechos humanos (MINEDUC, 2015). Sin embargo, esta configuración ha generado tensiones en torno a la visibilidad de la geografía en el aula, su abordaje didáctico y su potencial formativo, lo que ha limitado su despliegue como herramienta crítica de interpretación territorial (Ortega, 2016; Araya, 2012). A diferencia de otros contextos iberoamericanos, donde la geografía escolar goza de mayor autonomía, en Chile su enseñanza se entrelaza con contenidos históricos y sociales, en ocasiones de forma fragmentada.

A pesar de los avances en la enseñanza de las Ciencias Sociales, persiste una fragmentación entre Historia y Geografía en el currículo escolar chileno. Esta se expresa tanto en la organización de los objetivos de aprendizaje como en la secuencia de contenidos, donde predominan enfoques cronológicos y narrativos centrados en la historia, relegando a la geografía a un rol complementario o ilustrativo. Asimismo, los manuales escolares y las evaluaciones tienden a priorizar hechos históricos por sobre procesos espaciales o territoriales, lo que debilita la presencia de la dimensión geográfica en el aula.

Esta división limita el desarrollo de una comprensión integral del territorio y su historicidad. Frente a ello, este artículo se propone un entrelazamiento de enfoques pedagógicos interdisciplinarios que integren dimensiones espaciales con el análisis de procesos sociales e históricos. El estudio del siglo XIX, contemplado en el primer año de educación secundaria, representa una oportunidad clave para esta articulación. Las profundas transformaciones políticas, económicas, territoriales y culturales de dicho periodo, fundamentales para comprender la configuración territorial del Estado-Nación, ofrecen un escenario propicio para desarrollar habilidades de razonamiento geográfico como parte de la comprensión histórica. Por lo anterior, este artículo se propone analizar críticamente el potencial del siglo XIX como eje articulador del pensamiento geográfico en la educación secundaria chilena, a partir de una revisión curricular y bibliográfica orientada a identificar condiciones, contenidos y estrategias que favorezcan una enseñanza interdisciplinaria de los procesos históricos y territoriales. En este contexto, resulta necesario profundizar en los fundamentos y propósitos de la educación geográfica como campo formativo capaz de articular saberes espaciales e históricos en la enseñanza escolar.

La educación geográfica constituye un campo del conocimiento que articula el saber pedagógico con el conocimiento geográfico (Araya y Álvarez, 2019). Su finalidad es formar ciudadanos capaces de comprender críticamente el territorio que habitan, reconociendo sus características, escalas de análisis y dinámicas socioespaciales (Araya y Cavalcanti, 2018). Desde esta perspectiva, el desarrollo del pensamiento geográfico se configura como un proceso central orientado a interpretar las relaciones que estructuran el espacio, comprender las problemáticas territoriales y participar activamente en su transformación (Llancavil y González, 2021). En consecuencia, la educación geográfica promueve experiencias formativas que favorecen una actitud crítica, reflexiva y comprometida con el espacio, fortaleciendo el respeto, el cuidado y la responsabilidad hacia el territorio local (Araya y Álvarez, 2019; Llancavil y González, 2024).

En coherencia con estos propósitos formativos, la educación geográfica debe propiciar la comprensión de la relación sociedad–naturaleza desde una perspectiva integrada del espacio geográfico (Gallaghe y Downs, 2012; Commission of Geographical Education, 2014). Ello exige fortalecer los conocimientos escolares sobre el territorio y las habilidades espaciales que posibiliten la toma de decisiones fundamentadas en contextos locales y globales (Araya y Cavalcanti, 2017). No obstante, diversos estudios advierten que estos objetivos no se han concretado plenamente en el sistema educativo chileno. Según Álvarez (2023), Araya (2010) y Araya y Cavalcanti (2017), la educación geográfica no ha logrado desarrollar de manera suficiente el pensamiento geográfico ni las habilidades cognitivas superiores necesarias para una comprensión integral del espacio y de la relación sociedad–naturaleza desde una perspectiva de sustentabilidad.

En el contexto chileno, la educación geográfica se ha desarrollado principalmente en torno a dos perspectivas temáticas: la educación geográfica para la sustentabilidad, orientada a responder a desafíos globales y locales vinculados con la globalización, el cambio climático, la biodiversidad y el desarrollo sustentable (Araya, 2005, 2010, 2014) y la educación geográfica para la formación ciudadana, que busca promover actitudes de valoración y compromiso con el entorno local, formando ciudadanos responsables y activos en su relación con el territorio (Araya et al., 2013; Araya y Álvarez, 2019; Arenas et al., 2018; Llancavil y González, 2021). A nivel curricular, la disciplina ha experimentado diversas transformaciones. La reforma de finales de los años noventa instauró una organización por ejes temáticos que relegó la dimensión geográfica a un plano secundario. Solo con la actualización curricular de 2009 y la promulgación de las Bases Curriculares de 2012 para la enseñanza básica y 2015 para la enseñanza media, se reconoció explícitamente el desarrollo del pensamiento geográfico como objetivo formativo, entendido como la capacidad de comprender la organización del espacio, la interacción sociedad–naturaleza y las dinámicas territoriales en distintas escalas (MINEDUC, 2015). En este marco, el pensamiento geográfico se configura como el núcleo cognitivo de la educación geográfica, al ofrecer las herramientas conceptuales y procedimentales que posibilitan comprender, representar y actuar sobre el territorio desde una mirada crítica y situada.

El pensamiento geográfico constituye una competencia esencial para la articulación del saber disciplinar y el desarrollo de una comprensión integral del espacio. Su adquisición no es espontánea, sino que requiere de la mediación docente y de prácticas de enseñanza intencionadas que promuevan la observación, el análisis, la representación y la interpretación de los

componentes del espacio geográfico (Araya y Cavalcanti, 2017, 2018; Llancavil y González, 2024; Miranda, 2012). Pensar geográficamente implica reconocer la dimensión histórica y los cambios que experimentan las dinámicas entre los elementos materiales del mundo y la acción humana, utilizando herramientas de representación geográfica para su comprensión (Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas [CPEIP], 2021). En esta línea, el National Research Council (2006) plantea que el pensamiento geográfico integra conceptos espaciales, instrumentos de representación y procesos de razonamiento que actúan como ejes estructurantes del conocimiento geográfico. En el ámbito latinoamericano, autores como Álvarez (2023), Araya y Cavalcanti (2018) y Ortega y Pagès (2021) destacan su potencial epistémico y didáctico para la formación de una ciudadanía crítica, territorializada y consciente de su espacialidad. Desde esta perspectiva, el desarrollo del pensamiento geográfico encuentra en el estudio del siglo XIX un escenario especialmente propicio, dado que los procesos de construcción estatal, expansión territorial y transformación socioambiental de dicho período permiten articular la comprensión histórica y espacial del territorio chileno. La comprensión del territorio desde el pensamiento geográfico requiere, sin embargo, de enfoques pedagógicos que trasciendan los límites disciplinares tradicionales. En este sentido, la interdisciplinariedad se presenta como una vía privilegiada para articular saberes históricos, sociales y geográficos en torno al análisis espacial, permitiendo abordar los fenómenos territoriales en su complejidad.

Tal enfoque no solo favorece la integración de distintas perspectivas del conocimiento, sino que también potencia el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico y la formación de una ciudadanía capaz de interpretar y actuar sobre los procesos socioespaciales contemporáneos (Araya y Cavalcanti, 2018; Copatti, 2020; Llancavil y González, 2021). La interdisciplinariedad se presenta no sólo como un mandato curricular, sino como una necesidad pedagógica para la enseñanza de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Desde este enfoque, el abordaje del siglo XIX adquiere un valor formativo particular, al permitir enriquecer el análisis histórico mediante herramientas cartográficas, el estudio de paisajes y la problematización de conflictos socioespaciales. Esta articulación posibilita que los contenidos históricos no se trabajen de manera aislada, sino en diálogo con categorías espaciales que revelan las transformaciones del territorio, la experiencia de los distintos actores sociales y las huellas que estos procesos dejaron en el paisaje nacional.

De este modo, una enseñanza interdisciplinaria contribuye al desarrollo del pensamiento geográfico crítico y contextualizado, favoreciendo aprendizajes significativos y socialmente pertinentes. Esta perspectiva se vincula, además, con los aportes recientes de las geografías de la educación promovidas por la Unión Geográfica Internacional, las cuales destacan la centralidad del espacio en los procesos educativos y la necesidad de situar las prácticas escolares en contextos socioespaciales concretos (Kraftl et al., 2022). Asimismo, diversos marcos teóricos internacionales refuerzan la complementariedad entre Geografía e Historia desde una didáctica integradora, que apuesta por la enseñanza de procesos históricos territorializados y por la formación de una conciencia espacial crítica en el alumnado (Marrón, 2017).

En este marco, la interdisciplinariedad debe asumirse como principio estructurante del pensamiento geográfico. Su desarrollo no depende exclusivamente de contenidos geográficos

explícitos, sino de la capacidad para articular conocimientos diversos en torno a categorías espaciales y multiescales. Como plantean Lois y Hollman (2013) y Crovetto (2018), la geografía constituye una ciencia integradora que permite abordar fenómenos complejos vinculados a la organización del espacio. En consecuencia, se requiere fortalecer la formación docente y generar condiciones institucionales que favorezcan el diálogo entre saberes, evitando reduccionismos y promoviendo experiencias de aprendizaje transformadoras orientadas a una comprensión crítica, situada y territorializada del conocimiento escolar. En este contexto, el estudio del siglo XIX chileno constituye un campo privilegiado para materializar la interdisciplinariedad en la enseñanza de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales, al ofrecer un marco histórico-territorial donde confluyen procesos de expansión estatal, reorganización espacial y transformación socioambiental que permiten desarrollar el pensamiento geográfico desde una perspectiva crítica y situada.

El siglo XIX constituye una etapa histórica decisiva para comprender la configuración del mundo moderno. La consolidación de los Estados-nación, las migraciones internas y transoceánicas, la industrialización, la expansión imperialista y los procesos de delimitación territorial transformaron profundamente la organización del espacio geográfico, modificando las relaciones entre poder político, territorio y población (Ministerio de Educación de Chile [MINEDUC], 2015). En el contexto latinoamericano y chileno, estos procesos se expresaron en la centralización estatal, la redefinición de fronteras, la apropiación de recursos naturales y la conflictividad socioespacial derivada de los proyectos de ocupación territorial (Cavieres, 1999, Góngora, 1981; Pinto, 2003). Abordar estos contenidos sin una perspectiva espacial conduce a una comprensión fragmentada de los acontecimientos históricos, al omitir la dimensión geográfica que estructura, condiciona e interrelaciona los hechos en diversas escalas.

En este sentido, las Bases Curriculares de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en Chile ofrecen un marco propicio para integrar la enseñanza del siglo XIX con el desarrollo del pensamiento geográfico. En primer año de educación secundaria, se plantea como objetivo analizar cómo la geografía política de América Latina y Europa se reorganizó durante dicho siglo a partir del surgimiento del Estado-nación (MINEDUC, 2015). Este propósito curricular abre la posibilidad de articular contenidos históricos con habilidades espaciales, tales como la representación cartográfica de procesos, el análisis de paisajes históricos, la interpretación de mapas temáticos y la comparación multiescalar de territorios. No obstante, estudios recientes evidencian que la enseñanza de la geografía en el currículo chileno sigue dominada por un enfoque descriptivo y tradicional, lo que restringe su potencial formativo como herramienta crítica para interpretar los vínculos entre pasado y territorio (Barría y Mardones, 2020; Llanca-vil, 2018; Miranda, 2012).

En síntesis, abordar la enseñanza del siglo XIX desde una perspectiva interdisciplinaria y territorial permite reconocer el valor del pensamiento geográfico como eje articulador entre los contenidos históricos y la comprensión del espacio. Esta reflexión ofrece el marco teórico que orienta el análisis desarrollado en las secciones siguientes, centrado en examinar las condiciones curriculares y didácticas que posibilitan dicha integración en el contexto educativo chileno.

Métodos

El presente trabajo se sustenta en una propuesta de sistematización pedagógica que articula el análisis curricular y el diseño didáctico, a través de una estrategia metodológica de carácter cualitativo, basada en el análisis documental y bibliográfico desde un enfoque crítico-interpretativo. Diversos autores respaldan el uso del enfoque cualitativo y del análisis documental en la investigación educativa.

La aproximación se basa en la articulación entre la revisión sistemática de documentos oficiales del currículo nacional y el análisis teórico de literatura especializada en didáctica de las ciencias sociales, pensamiento geográfico y enseñanza interdisciplinar. La selección del corpus documental consideró las Bases Curriculares del Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC, 2015), los programas de estudio vigentes para primer año medio en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, y las orientaciones pedagógicas publicadas por el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP). Cabe señalar que el primer año medio corresponde al primer nivel de la educación secundaria chilena, con estudiantes que tienen en promedio 14 años de edad. Esta documentación fue examinada en función de su contenido explícito e implícito respecto de categorías geográficas clave —escala, redes, lugar, territorio e interacciones sociedad-naturaleza— y su vinculación con procesos históricos propios del siglo XIX.

La revisión bibliográfica se estructuró en tres líneas analíticas: (a) estudios sobre el pensamiento geográfico como competencia cognitiva compleja (Llancavil y González, 2024; Álvarez, 2023; Ortega y Pagès, 2021; Araya y Cavalcanti, 2018; NRC, 2006); (b) investigaciones sobre la enseñanza de la geografía desde perspectivas críticas, culturales y políticas, junto con propuestas de integración disciplinar con la historia (Gurevich, 2005; Crovetto, 2018); y (c) análisis del currículo chileno y latinoamericano en ciencias sociales que evidencian tensiones, limitaciones y potencialidades en la formación escolar del pensamiento geográfico (Armijo, 2018; Barría y Mardones, 2020; Miranda, 2012; Llancavil y González, 2021). Estas fuentes fueron revisadas íntegramente y utilizadas para sustentar las tres líneas analíticas. En todos los casos, se analizaron los argumentos, marcos conceptuales y propuestas didácticas formuladas en relación con el pensamiento geográfico y su enseñanza en el ámbito escolar. Los criterios de inclusión consideraron artículos científicos publicados entre los años 2010 y 2025, en idioma español, centrados en experiencias o análisis vinculados a contextos educativos latinoamericanos. Se priorizaron investigaciones revisadas por pares que abordan explícitamente la enseñanza de la geografía, el pensamiento geográfico o el currículo escolar en ciencias sociales. En cambio, se excluyeron trabajos de carácter no académico (tesis, documentos institucionales, materiales didácticos o divulgativos), publicaciones anteriores al período establecido y estudios que no presentaran relación directa con los enfoques teóricos o territoriales propios de la educación geográfica en América Latina. Las búsquedas se realizaron en las bases de datos Redalyc, SciELO, Scopus y Web of Science (WoS), utilizando combinaciones de palabras clave como “pensamiento geográfico”, “enseñanza de la geografía”, “currículo escolar”, “educación geográfica” y “Latinoamérica”. En total, se revisaron 17 artículos científicos y 4 capítulos de libros que cumplían con los criterios de inclusión definidos. Todos los textos analizados fueron producidos en el contexto latinoamericano, con énfasis en experiencias escolares de

educación secundaria, con estudiantes de 12 a 16 años. La totalidad de las publicaciones se enfocan en la enseñanza de la geografía o en su articulación con la historia, desde perspectivas curriculares, didácticas y epistémicas.

A partir de esta revisión, el análisis documental se organizó en torno a tres dimensiones complementarias: (a) identificación de categorías geográficas en los objetivos de aprendizaje y habilidades del currículo de primer año medio; (b) análisis del potencial didáctico del siglo XIX como unidad temática integradora de enfoques histórico-geográficos; y (c) evaluación del pensamiento geográfico como herramienta formativa para la ciudadanía crítica. Se desarrolló mediante un análisis interpretativo de los textos de los autores anteriormente mencionados, los cuales proporcionaron criterios teóricos y ejemplos empíricos que permitieron vincular contenidos curriculares con estrategias didácticas y finalidades formativas. En particular, se consideraron las propuestas de integración disciplinar entre historia y geografía, las conceptualizaciones sobre la construcción del territorio como hecho social y político, y las capacidades cognitivas implicadas en la lectura y producción de información espacial.

La codificación se realizó manualmente, sin el uso de ningún software especializado, mediante técnicas de análisis cualitativo de contenido orientadas a relevar patrones temáticos, conexiones conceptuales y omisiones significativas. Esta opción metodológica respondió a la naturaleza interpretativa del estudio y a la necesidad de establecer relaciones entre marcos curriculares, aportes teóricos y propuestas didácticas en forma situada.

Finalmente, la metodología incorpora una propuesta de sistematización pedagógica que traduce los hallazgos curriculares y teóricos en estrategias didácticas aplicables al aula, orientadas al desarrollo del pensamiento geográfico en estudiantes de primer año de secundaria. En conjunto, esta estrategia metodológica busca articular el análisis teórico y curricular para generar aportes concretos al fortalecimiento del pensamiento geográfico en la educación escolar chilena.

En este sentido, la propuesta no se presenta como un modelo cerrado, sino como una invitación a repensar la articulación entre Historia y Geografía desde enfoques interdisciplinarios y territorializados. Su valor radica en ofrecer un marco replicable y adaptable por otros docentes, en función de sus propios contextos escolares, lo que contribuye a construir una didáctica crítica y situada de las Ciencias Sociales. De este modo, se busca fomentar una cultura profesional reflexiva, en diálogo con los desafíos del currículo y con las experiencias concretas del estudiantado en sus territorios.

Resultados

El presente apartado expone los hallazgos derivados de dos líneas de análisis principales: en primer lugar, la revisión del currículo nacional chileno vigente para primer año de secundaria en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, con el propósito de identificar oportunidades para integrar sistemáticamente el pensamiento geográfico en la enseñanza del siglo XIX; en segundo lugar, la revisión de literatura especializada orientada a delimitar los marcos teóricos y didácticos que sustentan esta integración. Ambos subapartados se articulan con base en categorías de pensamiento geográfico, líneas temáticas y estrategias didácticas, y se presentan mediante una combinación de sistematización tabular y análisis discursivo.

Revisión curricular

El análisis del currículo nacional chileno vigente para primer año de secundaria en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales permitió identificar múltiples oportunidades para la incorporación sistemática del pensamiento geográfico en la enseñanza del siglo XIX. A partir de la revisión de los objetivos de aprendizaje y habilidades propuestas en los documentos del MINEDUC, se constata que el enfoque curricular contempla la dimensión territorial como un componente transversal de la comprensión histórica, aunque su implementación efectiva depende en gran medida de decisiones pedagógicas situadas. La tabla 1 sistematiza los hallazgos según contenidos curriculares, las categorías de pensamiento geográfico asociadas a éstos y las estrategias y recursos para trabajarlos.

Tabla 1

Categorías del pensamiento geográfico, contenidos curriculares y estrategias didácticas en la enseñanza del siglo XIX

Unidad temática	Categorías del pensamiento geográfico	Recursos y estrategias didácticas
Formación del Estado-nación	Escala (local, nacional, global); Redes; Límites; Distribución territorial	Mapas históricos y contemporáneos; Análisis de delimitaciones territoriales; Comparación de modelos de organización estatal
Migraciones y circulación de ideas	Movilidad; Diversidad cultural; Interacción sociedad-espacio	Cartografía de flujos; Infografías; Relatos de vida; líneas de tiempo georreferenciadas
Transformaciones económicas	Relación sociedad-naturaleza; Uso desigual del territorio; Impactos ambientales	Mapas temáticos; Estadísticas históricas; Estudios de paisajes productivos; Debates sobre sustentabilidad
Comparaciones históricas y desafíos actuales	Temporalidad; Continuidades y rupturas; Gobernanza territorial	Cartografías comparadas; Estudios de caso; Proyectos de investigación local; Análisis de escalas de gobernanza

Fuente: Elaboración propia

En primer lugar, se reconoce que el currículo promueve la noción de espacio como construcción social e histórica. El objetivo de aprendizaje que orienta el análisis de la reorganización geográfica de América Latina y Europa durante el siglo XIX incorpora explícitamente el surgimiento del Estado-Nación como un proceso geopolítico que transformó los límites territoriales y las formas de ocupación de los espacios geográficos. Esta directriz permite introducir categorías geográficas como escala, redes, límites y distribución territorial en el tratamiento de los contenidos históricos. El tratamiento de este proceso considera recursos y estrategias como el uso de mapas históricos y actuales, análisis de delimitaciones territoriales y la comparación de modelos de organización estatal.

En segundo lugar, se constata que el estudio de procesos como las migraciones y la circulación de ideas ofrece un marco propicio para desarrollar habilidades relacionadas con la movilidad espacial, la interacción entre grupos sociales, las relaciones entre sociedad y espacio y

la diversidad cultural. Estos procesos pueden ser representados mediante herramientas cartográficas, infografías, relatos de vida y líneas de tiempo georreferenciadas, fomentando en los estudiantes la lectura crítica de las dinámicas de movilidad y sus consecuencias territoriales.

En tercer lugar, se identifican posibilidades significativas en el tratamiento de las transformaciones económicas del siglo XIX, tales como la industrialización, la expansión del modelo exportador y la explotación de recursos naturales. Estos fenómenos permiten trabajar la categoría de relaciones sociedad-naturaleza, así como la noción de uso desigual del territorio y los impactos ambientales derivados de decisiones políticas y económicas. El uso de mapas temáticos, estudio de paisajes históricos, estadísticas y debates sobre extractivismo y sustentabilidad contribuye a complejizar la lectura del espacio como resultado de procesos históricos y relaciones de poder.

En cuarto lugar, la revisión del currículo reveló la posibilidad de establecer comparaciones entre procesos históricos pasados y problemáticas contemporáneas. Por ejemplo, la comparación entre la consolidación estatal del siglo XIX y los actuales desafíos de descentralización territorial permite desarrollar habilidades de pensamiento temporal y espacial en forma simultánea. Esta aproximación favorece una comprensión situada del territorio y su historicidad, activando en los estudiantes la capacidad de establecer continuidades y rupturas en la configuración del espacio. Las cartografías comparadas, estudios de caso y proyectos de investigación local son estrategias sugeridas para este eje temático.

Adicionalmente, se evidencia que el currículo enfatiza la importancia del desarrollo de habilidades cognitivas superiores vinculadas al pensamiento geográfico. Entre ellas se incluyen la representación de fenómenos históricos mediante mapas y esquemas, el uso de tecnologías digitales para el análisis espacial y la interpretación de fuentes visuales. Estas habilidades están orientadas a construir un pensamiento espacial crítico que permita a los estudiantes vincular su experiencia local con fenómenos de escala nacional y global.

Revisión bibliográfica

La revisión de la literatura especializada complementa el análisis curricular al identificar tendencias teóricas convergentes en torno al pensamiento geográfico y su enseñanza. La tabla 2 sintetiza las principales líneas temáticas, hallazgos conceptuales y aportes didácticos presentes en la producción académica reciente.

La revisión de la literatura especializada permitió identificar tres tendencias complementarias. En primer lugar, se reconoce un consenso en torno al pensamiento geográfico como una competencia cognitiva compleja que requiere mediaciones didácticas explícitas y experiencias espaciales situadas para su desarrollo (Álvarez, 2023; Araya y Cavalcanti, 2018; Llancavil y González, 2024; NRC, 2006; Ortega y Pagès, 2021). En segundo lugar, los enfoques críticos y culturales de la enseñanza geográfica subrayan la necesidad de trascender modelos descriptivos y promover la interpretación del territorio como construcción histórica, política y simbólica (Crovetto, 2018; Gurevich, 2005). Finalmente, los estudios sobre currículo latinoamericano en ciencias sociales evidencian la persistencia de tensiones entre la prescripción de habilidades espaciales y su desarrollo efectivo en las aulas, destacando la importancia de la formación

docente interdisciplinaria y de recursos didácticos contextualizados (Barría y Mardones, 2020; Llancavil y González, 2021; Miranda, 2012). Estos aportes teóricos complementan los hallazgos del análisis curricular al delimitar las condiciones epistemológicas y pedagógicas necesarias para fortalecer la enseñanza del siglo XIX desde una perspectiva geográfica crítica.

Tabla 2
Principales tendencias teóricas sobre pensamiento geográfico y enseñanza interdisciplinaria.

Línea temática	Aportes y hallazgos principales	Referencias representativas	Implicancias didácticas
Pensamiento geográfico como competencia cognitiva	Se concibe como una capacidad compleja que requiere mediación docente y experiencias espaciales situadas; integra observación, representación y análisis multiescalar.	Llancavil y González (2024); Álvarez (2023); Ortega y Pagès (2021); Araya y Cavalcanti (2018); NRC (2006)	Promover estrategias que articulen categorías espaciales con procesos históricos y contextos locales.
Enseñanza geográfica crítica y cultural	Se destaca la necesidad de superar enfoques descriptivos, reconociendo el territorio como construcción política, social y simbólica.	Crovetto (2018); Gurevich (2005)	Incorporar análisis de paisajes, cartografías sociales y debates sobre poder y territorio.
Currículo y formación docente	Persisten tensiones entre prescripción curricular y práctica; se requiere formación interdisciplinaria y recursos contextualizados.	Armijo (2018); Barría y Mardones (2020); Miranda (2012); Llancavil y González (2021)	Desarrollar programas de formación docente que integren pensamiento geográfico y reflexión crítica sobre el territorio.

Fuente: Elaboración propia.

Por último, los resultados generales del estudio confirman que el pensamiento geográfico no puede ser reducido a la enseñanza de localización o nomenclatura. Su potencial formativo radica en la capacidad de activar habilidades cognitivas superiores a través de la comprensión compleja del espacio geográfico. El estudio del siglo XIX, desde esta perspectiva, no solo favorece el desarrollo de habilidades espaciales, sino que también habilita la formación de sujetos capaces de interpretar el territorio como producto de relaciones históricas, políticas, económicas, sociales y culturales.

Discusión

Integración del pensamiento geográfico en el currículo escolar

Los resultados muestran que el currículo escolar chileno vigente ofrece condiciones para integrar el pensamiento geográfico en la enseñanza de la historia del siglo XIX, favoreciendo el desarrollo de habilidades espaciales críticas. Este hallazgo permite avanzar desde una visión tradicional de la historia —centrada en cronologías lineales y desvinculadas del espacio— hacia un enfoque relacional que articula tiempo, territorio y sociedad en múltiples escalas. La incorporación de categorías como escala, redes, territorio y relaciones sociedad–naturaleza

evidencia un marco propicio para conectar los procesos históricos con su dimensión espacial, reforzando el papel formativo de la geografía en la comprensión de los fenómenos sociales y ambientales contemporáneos.

No obstante, esta integración no se produce de forma automática. La implementación efectiva del pensamiento geográfico en el aula depende de decisiones pedagógicas situadas, del dominio didáctico del profesorado y del reconocimiento institucional de la geografía como saber crítico dentro de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Ello confirma las tensiones entre el diseño curricular y la práctica educativa, ampliamente señaladas en la literatura especializada (Araya y Cavalcanti, 2017, 2018; Llancavil y González, 2021).

Si bien el análisis curricular permite identificar categorías espaciales relevantes, diversos autores sostienen que su integración efectiva requiere avanzar hacia una lectura crítica del territorio como construcción social e histórica (Crovetto, 2018; Bustos, 2021). En este sentido, el currículo no solo debe incorporar categorías espaciales, sino también propiciar experiencias formativas que vinculen el conocimiento escolar con los contextos locales de los estudiantes, fortaleciendo la educación geográfica situada (Araya y Álvarez, 2019; Llancavil y González, 2024). Esta orientación refuerza el potencial del pensamiento geográfico para articular saberes interdisciplinarios y favorecer la formación de una ciudadanía capaz de interpretar y transformar críticamente su espacio vivido. Ejemplos de este enfoque también pueden encontrarse en iniciativas internacionales como el proyecto *Nosotros Proponemos*, que promueve la participación estudiantil en la identificación y resolución de problemáticas territoriales desde una perspectiva crítica y situada (García-Monteagudo, Gonçalves Mendes y Coelho Lastória, 2024).

Interdisciplinariedad como marco de articulación entre historia y geografía

Uno de los aportes centrales del estudio radica en la identificación de un marco didáctico interdisciplinario que vincula las categorías del pensamiento geográfico con fenómenos históricos del siglo XIX, tales como la formación de los Estados-nación, las migraciones transoceánicas, la expansión económica extractivista y los conflictos territoriales. Esta articulación permite una lectura más densa y contextualizada de los procesos históricos, habilitando la formación de una ciudadanía crítica situada territorialmente.

La interdisciplinariedad, entendida como un principio de convergencia epistémica y didáctica, complementa y enriquece los análisis, conceptos y terminologías de cada disciplina (Fernández de Sousa, 2022; Giacobbe, 1997). Desde esta perspectiva, la geografía aporta una mirada integradora que posibilita abordar la complejidad del espacio y de las relaciones sociohistóricas que lo configuran (Crovetto, 2018). Este enfoque favorece nuevos caminos metodológicos en la enseñanza de las ciencias sociales, mediante el análisis de producciones culturales y representaciones gráficas que revelan cómo los espacios y sus representaciones constituyen construcciones históricas situadas (Zusman, 2006; Sanhueza y Valderrama, 2023).

La construcción de un enfoque verdaderamente interdisciplinario requiere, además, de un cambio epistemológico en la formación docente, que reconozca el valor de la geografía no solo como ciencia del espacio físico, sino como saber interpretativo de las relaciones entre sociedad y territorio. En este sentido, la integración entre historia y geografía debe traducirse en experiencias didácticas que articulen narrativas históricas con representaciones espaciales, favoreciendo la comprensión de procesos en su complejidad temporal y territorial (Araya y Álvarez, 2019; Llancavil y González, 2024). Esta perspectiva permite resignificar el aula como laboratorio de interpretación del territorio, donde los estudiantes desarrollan competencias críticas para analizar las huellas del pasado en los paisajes actuales y comprender las continuidades y rupturas que configuran su espacio vivido. Este enfoque didáctico interdisciplinario, al promover una lectura crítica del territorio, permite desarrollar competencias específicas del pensamiento geográfico que van más allá de la simple localización o descripción. Tal como se ha señalado en estudios internacionales que aplican el marco canadiense de competencias geográficas —como el proyecto APS Geodidact Rincón en la Universitat de València—, dichas competencias incluyen la formulación de preguntas espaciales, la interpretación de patrones geográficos, la evaluación de datos espaciales y la toma de decisiones fundamentadas en contextos territoriales complejos (García Monteagudo et al., 2024). Estas dimensiones refuerzan la idea del aula como un laboratorio para el pensamiento crítico y geográfico, donde los estudiantes no solo analizan el pasado, sino que construyen interpretaciones espaciales con sentido social y político.

Desafíos de la práctica docente y formación del profesorado

Los hallazgos permiten identificar márgenes curriculares favorables para el desarrollo del pensamiento geográfico. No obstante, la literatura especializada ha advertido sobre la existencia de tensiones entre estas posibilidades y las limitaciones de la práctica pedagógica, asociadas a la formación docente, la escasa autonomía curricular y la falta de recursos didácticos adecuados (Álvarez, 2023b; Llancavil, 2018). Esta situación evidencia la necesidad de fortalecer la formación inicial del profesorado de historia y geografía, de modo que los futuros docentes no solo dominen estrategias y recursos para la enseñanza, sino también los marcos conceptuales que sustentan el pensamiento histórico y geográfico. Superar estas debilidades constituye un desafío ineludible para las universidades formadoras, si se busca avanzar hacia una enseñanza situada y transformadora del conocimiento escolar. Esta preocupación por fortalecer la formación inicial del profesorado no es exclusiva del contexto chileno. En España, estudios recientes han identificado desafíos similares respecto a la incorporación del pensamiento geográfico en los programas de formación docente. García Monteagudo (2024a, 2024b) ha señalado la necesidad de integrar marcos conceptuales sólidos y enfoques críticos que permitan a los futuros profesores no solo manejar contenidos espaciales, sino también promover una comprensión situada del paisaje, la identidad territorial y las relaciones sociedad-espacio. Estas investigaciones coinciden en destacar la urgencia de revisar los dispositivos formativos para que el pensamiento geográfico adquiera un lugar central en la preparación de quienes enseñarán geografía en la educación secundaria.

Asimismo, los desafíos identificados no solo remiten a la formación inicial, sino también a la necesidad de una actualización permanente del profesorado en ejercicio. La educación geográfica exige procesos de desarrollo profesional continuo que fortalezcan las competencias para integrar herramientas tecnológicas, metodologías activas y enfoques interdisciplinarios orientados al pensamiento crítico y territorial (CPEIP, 2021; Araya y Cavalcanti, 2018). En este marco, la formación docente debe concebirse como un espacio reflexivo que permita a los educadores analizar su propia práctica, reconocer los sesgos epistemológicos que reproducen y construir nuevas formas de enseñar la geografía y la historia en diálogo con los contextos socioterritoriales donde trabajan. Solo de este modo la enseñanza podrá convertirse en una práctica transformadora y situada, coherente con los propósitos de una educación geográfica crítica.

El siglo XIX como nodo articulador del pensamiento geográfico

La discusión confirma que el pensamiento geográfico no debe reducirse a habilidades técnicas, como la localización o el uso de mapas, sino que representa una competencia intelectual compleja orientada a interpretar fenómenos espaciales en su historicidad y multicausalidad. Implica el desarrollo de un lenguaje geográfico que permita al estudiantado representar, analizar e interpretar los vínculos entre espacio, poder y ciudadanía (Araya y Cavalcanti, 2017; Bustos, 2021).

Desde esta perspectiva, el siglo XIX emerge como un nodo articulador privilegiado para comprender cómo las decisiones políticas, los procesos económicos y las tensiones sociales modelaron el espacio vivido. Incorporar herramientas como la cartografía histórica, los sistemas de información geográfica y el análisis de fuentes geohistóricas posibilita complejizar la enseñanza tradicional de este periodo, favoreciendo una lectura crítica del espacio como construcción social e histórica (Lacoste, 2009; Morales, 2020; Valverde y Lafuente, 2019). De este modo, la enseñanza del siglo XIX no sólo permite representar el espacio, sino problematizarlo: interrogar los proyectos de ocupación, las fronteras y los conflictos que delinearon los territorios modernos, así como sus repercusiones actuales en la organización y la identidad territorial.

En consecuencia, abordar el siglo XIX desde la educación geográfica implica no solo reconstruir los procesos de conformación estatal y territorial, sino también reconocer las continuidades de aquellas lógicas de apropiación y control espacial en los conflictos socioambientales actuales. Este enfoque permite que los estudiantes comprendan que las huellas del pasado persisten en las desigualdades territoriales, en las disputas por el uso del suelo y en la configuración de identidades locales y nacionales (Barría y Mardones, 2020; Pinto, 2003). Así, la enseñanza de este periodo histórico se transforma en una oportunidad para vincular la reflexión geohistórica con la formación ciudadana crítica, promoviendo una conciencia territorial capaz de cuestionar los modelos de desarrollo y de imaginar alternativas sustentables y justas para los territorios del presente.

En conjunto, los resultados y su interpretación permiten afirmar que el siglo XIX constituye un laboratorio privilegiado para la formación del pensamiento geográfico en la educación secundaria chilena. La articulación entre currículo, interdisciplinariedad y práctica docente

ofrece un marco integral para el desarrollo de una conciencia espacial crítica, capaz de vincular las escalas históricas y territoriales en la comprensión de los procesos sociales. Este estudio contribuye, así, a fundamentar la educación geográfica como un componente clave de la formación ciudadana contemporánea y de una enseñanza de la historia más situada, reflexiva y transformadora.

En este marco, resulta relevante considerar los actuales debates en torno a la alfabetización geográfica, particularmente aquellos que han comenzado a recuperar la centralidad de la localización como habilidad básica y estructurante. Estudios recientes como el de Binimelis et al. (2024), centrado en la educación secundaria en el contexto español, plantean que la localización no debe entenderse como una habilidad mecánica ni secundaria, sino como una competencia cognitiva vinculada al desarrollo de referentes espaciales y marcos interpretativos del territorio. Esta revalorización de la localización introduce una tensión productiva con las propuestas que defienden el pensamiento geográfico como un conjunto de habilidades complejas, multiescalares y críticas —como las aquí analizadas para el contexto chileno—, frente a enfoques más centrados en el pensamiento espacial, de carácter aparentemente menos social. Reconocer esta tensión abre nuevas posibilidades para enriquecer la educación geográfica, combinando habilidades instrumentales con capacidades analíticas orientadas a la comprensión crítica del espacio.

Conclusiones

El análisis realizado permite concluir que integrar el pensamiento geográfico en la enseñanza de la historia del siglo XIX no sólo es deseable, sino necesario, en tanto permite al estudiantado establecer relaciones multiescalares entre procesos temporales y espaciales, enriquecer la comprensión de los conflictos territoriales y problematizar el lugar del sujeto en la construcción histórica del espacio. Esta integración favorece la articulación entre las dimensiones temporales y espaciales del conocimiento escolar, contribuyendo a superar visiones lineales o exclusivamente políticas del pasado. El pensamiento geográfico habilita a los estudiantes para identificar relaciones entre espacio, poder y sociedad, promoviendo una lectura crítica de los territorios como construcciones históricas dinámicas.

La geografía, en tanto disciplina que articula saberes de las ciencias sociales y naturales, resulta clave en la formación escolar. Su valor radica en su potencial para desarrollar una conciencia espacial crítica, entendida como la capacidad de interpretar los espacios como productos de relaciones históricas, sociales y ambientales. Esta conciencia es indispensable para comprender fenómenos como la expansión estatal, la ocupación de territorios y las resistencias locales, temas fundamentales en el estudio del siglo XIX. Desde esta perspectiva, la enseñanza secundaria debiera incorporar marcos conceptuales provenientes de distintas corrientes geográficas —crítica, cultural y política— no solo para diversificar los enfoques de análisis, sino también para adecuarlos a las capacidades cognitivas del estudiantado y a las demandas del currículo.

Del mismo modo, el uso de herramientas como la cartografía histórica, los sistemas de información geográfica escolares y el análisis multiescalar no debe entenderse como un complemento técnico, sino como un medio para activar procesos de pensamiento de orden superior.

Estas herramientas permiten representar, problematizar e interrogar el pasado en diálogo con las problemáticas territoriales del presente, promoviendo habilidades como el análisis multi-causal, la lectura espacial crítica y la interpretación relacional de los procesos históricos.

En suma, este artículo aporta una mirada didáctica integral que articula categorías geográficas y herramientas escolares al análisis histórico del siglo XIX, proponiendo un modelo replicable de trabajo interdisciplinario situado. Finalmente, se advierte que la concreción de estas propuestas demanda un fortalecimiento urgente de la formación inicial docente. Es imprescindible que las universidades preparen profesionales con dominio disciplinar, didáctico y epistémico tanto del pensamiento histórico como del geográfico. Este desafío constituye una condición esencial para activar las potencialidades del currículo y avanzar hacia una educación situada, crítica y transformadora.

Referencias

- Álvarez, H. (2023a). Desarrollo del pensamiento geográfico en futuros docentes chilenos. *Prometeica. Revista de Filosofía y Ciencias*, 28, 145–159. <https://doi.org/10.34024/prometeica.2023.28.14800>
- Álvarez, H. (2023b). Desarrollo del pensamiento geográfico en la formación del profesorado: conceptualización, reflexión e implicaciones. *Ateliê Geográfico*, 17(1), 69–86. <https://doi.org/10.5216/ag.v17i1.74027>
- Araya, F. (2005). Educación geográfica sostenible: la UNESCO y la declaración de la década para la sostenibilidad (2005–2014). *Iber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 44, 68–86.
- Araya, F. (2010). *Educación geográfica para la sustentabilidad*. Editorial Universidad de La Serena.
- Araya, F. (2012). La geografía en el currículo escolar chileno: de la invisibilidad a la necesidad de resignificación disciplinar. *Revista de Geografía Norte Grande*, 53, 7–24. <https://doi.org/10.4067/S0718-34022012000100002>
- Araya, F., & Álvarez, S. (2019). Desarrollo del pensamiento geográfico y formación ciudadana: una mirada desde el espacio vivido. *Signos Geográficos*, 5(1), 1–18.
- Araya, F., & Cavalcanti, L. (2017). Construcción del pensamiento geográfico en estudiantes de Licenciatura en Geografía de la Universidad Federal de Goiás. *Didáctica Geográfica*, 18, 23–37. <https://didacticageografica.age-geografia.es/index.php/didacticageografica/article/view/381>
- 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. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-34022018000200051>
- Araya, F., Arenas, A., Brun, C., Figueroa, R., Salinas, V., & Canihuante, G. (2013). *Formación ciudadana desde la educación geográfica*. Editorial Universidad de La Serena.
- Arenas, A., & Pérez, P. (2018). Significados del concepto medio ambiente en profesores que enseñan geografía en contextos rurales de Chile. *Revista de Geografía Norte Grande*, 70, 71–84. <https://doi.org/10.4067/S0718-34022018000200071>
- Armijo Baeza, F. (2018). Pensar geográficamente: una aproximación a la enseñanza de la geografía desde el currículum al aula. *Revista Saberes Educativos*, 1, 83–101. <https://doi.org/10.5354/2452-5014.2018.51608>
- Barría, C., & Mardones, A. (2020). Presencia de la Geografía en las Bases Curriculares: Una visión analítica. *Revista Geográfica Austral Nadir*, 12(1).

- Binimelis Sebastian, J., Muntaner Guasp, J. J., Pons Esteve, A., & Gómez Gonçalves, A. (2024). Diseño y validación de un cuestionario para evaluar la alfabetización geográfica del alumnado del tercer curso de la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) en las Islas Baleares. *Aula Abierta*, 53(3), 239–246. <https://doi.org/10.17811/rifie.20938>
- Bustos, J. (2021). Pensar geográficamente: espacio, poder y ciudadanía en la escuela chilena. *Revista Geográfica Austral Nadir*, 13(2), 45–63.
- Cavieres, E. (1999). *Comercio chileno y comerciantes ingleses 1820–1880*. Editorial Universitaria.
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP). (2021). *Estándares pedagógicos y disciplinarios para carreras de pedagogía en Historia, Geografía y Ciencias Sociales*. Educación media. Ministerio de Educación de Chile.
- Commission of Geographical Education. (2014). *Lucerne Declaration*. <http://www.igu-cge.org/>
- Copatti, C. (2020). Pensamento pedagógico-geográfico e o ensino de geografia. *Revista Signos Geográficos*, 2, 1–21. <https://revistas.ufg.br/signos/article/view/65204>
- Crovetto, G. (2018). Historias de vida, etnografía y globalización. Algunos cruces, algunos caminos. En G. Crovetto, H. Binimelis, & B. Pantel (Eds.), *Abriendo el diálogo (in)disciplinar. Perspectivas, reflexiones y propuestas desde el sur* (pp. 75–84). Universidad Católica de Temuco.
- Fernández de Sousa, M. (2022). Historia de la Geografía y la Geografía histórica en América Latina. En A. Narváez, R. Vargas, & I. Gasic (Eds.), *Capital y dominación social. Hacia una crítica de la economía política del espacio* (pp. 189–200). Editorial Universidad Alberto Hurtado.
- Gallagher, S., & Downs, R. (2012). *Geography for Life: National Geography Standards*. National Council for Geographic Education.
- García Monteagudo, D. (2024a). Formación inicial del profesorado de educación secundaria en pensamiento geográfico: un primer estudio exploratorio. En R. De Miguel, O. Kratochvíl, & M. Sebastián (Eds.), *Desafíos de la educación geográfica. Homenaje a Xosé M. Souto* (pp. 53–65). Dykinson. <https://www.dykinson.com/libros/desafios-de-la-educacion-geograficahomenaje-a-xose-m-souto/9788410708211/>
- García Monteagudo, D. (2024b). Aproximar la formación inicial en pensamiento geográfico en el marco de la LOMLOE: El paisaje geográfico y las identidades territoriales en el máster de profesor/a de educación secundaria. En M. J. Marrón Gaité (Ed.), *Geografía, educación e innovaciones didácticas* (pp. 102–111). Grupo de Didáctica de la Asociación Española de Geografía.
- García Monteagudo, D., Jardón Giner, P., & Iranzo García, E. (2024). El pensamiento geográfico del futuro profesorado de educación secundaria: el proyecto APS Geodidact Rincón, de la Universitat de València. *Boletín de Estudios Geográficos*, 122, 252–269. <https://doi.org/10.48162/rev.40.057>
- García-Monteagudo, D., Gonçalves Mendes, L. F., & Coelho Lastória, A. (2024). Percepciones docentes sobre ciencias sociales: el caso de Nosotros Proponemos. *Revista Colombiana de Educación*, 90, 7–32. <https://doi.org/10.17227/rce.num90-14391>
- Giacobbe, M. (1997). *Enseñar y aprender de las Ciencias Sociales*. Homo Sapiens.
- Góngora, M. (1981). *Ensayo histórico sobre la noción de Estado en Chile en los siglos XIX y XX*. Ediciones de la Ciudad.
- Gurevich, R. (2005). *Sociedad y territorios en tiempos contemporáneos: Una introducción a la enseñanza de la Geografía*. Fondo de Cultura Económica.
- Kraftl, P., Andrews, W., Beech, S., Ceresa, J., Holloway, S. L., Johnson, V., & White, C. (2022). Geographies of education: A journey. *Area*, 54(1), 15–23. <https://doi.org/10.1111/area.12698>
- Lacoste, Y. (2009). *A geografia: Isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra* (A. C. C. da Silva, Trad.). Papirus.

- Llancavil, D. (2018). Trabajo de campo: producción y significancia de conocimiento geográfico. *Perspectiva Educacional*, 57(2), 143–162. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.57-Iss.2-Art.625>
- Llancavil, D., & González Quitulef, H. (2024). Pensamiento geográfico, cartografía histórica e interdisciplinariedad en la formación inicial docente: Una experiencia didáctica en una universidad del sur de Chile. *Boletín de Estudios Geográficos*, 122, 161–189. <https://doi.org/10.48162/rev.40.054>
- Llancavil, D., & González, 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>
- Llancavil, D., & González, J. (2014). Un enfoque didáctico para la enseñanza del espacio geográfico. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, 14, 64–91.
- Lois, C., & Hollman, V. (2013). *Geografía y cultura visual: Los usos de las imágenes en las reflexiones sobre el espacio*. Prohistoria Ediciones / Universidad Nacional de Rosario.
- Marrón, M. (2017). El conocimiento escolar en Ciencias Sociales: Convergencias y divergencias entre Historia y Geografía. *Educación y Futuro: Revista de Investigación Aplicada y Experiencias Educativas*, 36, 321–338. <https://ifc.dpz.es/recursos/publicaciones/33/36/19marron.pdf>
- Ministerio de Educación de Chile. (2015). *Bases curriculares 7.º básico a II medio*. Editorial MINEDUC.
- Miranda, P. (2012). La educación geográfica en Chile: Desde su aparición en el currículum escolar en el siglo XIX hasta los ajustes curriculares de 2010. *Anekumene*, 4, 51–71. <https://doi.org/10.17227/Anekumene.2012.num4.7538>
- Morales Chávez, C. A. (2020). El desarrollo del pensamiento espacial y la competencia matemática: Una aproximación desde el estudio de los cuadriláteros. *Amazonia Investiga*, 1(1), 54–81. <https://doi.org/10.34069/AI/2012.01.02.4>
- National Research Council. (2006). *Learning to think spatially: GIS as a support system in the K–12 curriculum*. National Academies Press.
- Ortega, E. (2016). Tensiones didácticas y disciplinares en la enseñanza escolar de la geografía en Chile. *Revista Electrónica de Investigación en Educación en Ciencias*, 11(2), 35–49.
- Ortega, E., & Pagès, J. (2021). La formación de la conciencia geográfica en el aula: Estudio de casos en educación secundaria en Chile. *Revista de Geografía Norte Grande*, 79, 325–344. <https://doi.org/10.4067/S0718-34022021000200325>
- Pinto, J. (2003). *La formación del Estado y la Nación y el pueblo Mapuche: De la inclusión a la exclusión*. Centro de Investigadores Diego Barros Arana.
- Sanhueza, C., & Valderrama, L. (2023). Prefacio. En Historia de la ciencia y la tecnología en Chile. Tomo III: *Cultura visual y material de las ciencias: Imágenes, objetos y espacios*. Editorial Universitaria.
- Valverde, N., & Lafuente, A. (2019). Space production and Spanish imperial geopolitics. En D. Bleichmar, P. De Vos, K. Huffine, & K. Sheehan (Eds.), *Science in the Spanish and Portuguese empires: 1500–1800* (pp. 198–215). Stanford University Press.
- Zusman, P. (2006). Geografía histórica y fronteras. En A. Lindón & D. Hiernaux (Dirs.), *Tratado de geografía humana* (pp. 170–185). Anthropos Editorial / Universidad Autónoma Metropolitana.

Contribución de autorías · Authorship contributions

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

Conflicto de intereses · Conflict of Interest

En esta publicación no se presentó ningún conflicto de interés.



<https://doi.org/10.17398/2531-0968.18.115>

El «Atlas Didáctico» del IGN, material didáctico para la innovación educativa

The «Didactic Atlas» of the National Geographic Institute of Spain (IGN), teaching and learning material for educational innovation

Noelia Esther Aguiar-Rivero  0000-0000-0000-0000

O.A. Centro Nacional de Información Geográfica (CNIG)
educativo.ign@cnig.es

Nuria Inmaculada Duarte-González  0000-0000-0000-0000

O.A. Centro Nacional de Información Geográfica (CNIG)
educativo.ign@cnig.es

Rafael Sebastián-Alcaraz  0000-0002-3052-2657

Universidad de Alicante, Facultad de Educación, Departamento de Didáctica General y Didácticas Específicas, Alicante, España.
rafael.sebastia@ua.es

Emilia María Tonda-Monllor  0000-0001-5632-3990

Universidad de Alicante, Facultad de Educación, Departamento de Didáctica General y Didácticas Específicas, Alicante, España.
emilia.tonda@ua.es

Fechas · Dates

Recibido: 2 de diciembre de 2025
Aceptado: 26 de enero de 2026
Publicado: 25 de marzo de 2026

Financiación · Funding

Proyecto Servicio de creación de contenidos sobre Geografía para estudiantes de Educación Primaria y Secundaria para el Atlas Didáctico Digital de España, del CENTRO NACIONAL DE INFORMACIÓN GEOGRÁFICA – CNIG (Ref. CNIG 1-19F)

Cómo citar · How to cite

Aguiar-Rivero, N. E., Duarte-González, N. I., Sebastián-Alcaraz, R., & Tonda-Monllor, E. M. (2026). El «Atlas Didáctico» del IGN, material didáctico para la innovación educativa. *REIDICS*, 18, 115-132. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.18.115>

Resumen

La implementación del «Atlas Didáctico» del IGN en la enseñanza de la geografía representa un avance significativo en los procesos de enseñanza aprendizaje. Este material didáctico proporciona a los educadores herramientas actualizadas y accesibles, y promueve un enfoque más dinámico y participativo en el aula, facilitando la comprensión de fenómenos geográficos complejos. El «Atlas Didáctico» es un recurso digital abierto que facilita el acceso a información actualizada y relevante sin barreras económicas o logísticas. Esto es particularmente importante en un contexto donde la desinformación es común y los datos fiables son esenciales para una educación de calidad. La inclusión de mapas interactivos, recursos multimedia y actividades lúdicas permite un aprendizaje más inmerso y atractivo. Además, permite a los usuarios desarrollar habilidades esenciales como el pensamiento crítico y la alfabetización digital. La posibilidad de adaptar los materiales a diferentes contextos educativos y necesidades del alumnado contribuye a una enseñanza más inclusiva. Los docentes pueden personalizar las actividades y enfoques tanto para la Educación Secundaria como Bachillerato atendiendo a sus intereses. La problematización de los contenidos mediante el «Atlas Didáctico» incita a los usuarios a reflexionar sobre su entorno y a desarrollar un pensamiento crítico frente a los desafíos globales. Finalmente cabe reseñar que el «Atlas Didáctico» ha sido el resultado de una oportuna colaboración entre instituciones educativas y organismos especializados, que ofrece buenas perspectivas para afrontar los retos educativos del futuro.

Palabras clave: Atlas Didáctico; Geografía; teaching-learning

Abstract

The implementation of the "Didactic Atlas" by the IGN in geography teaching represents a significant advance in teaching and learning processes. This teaching material provides educators with updated and accessible tools and promotes a more dynamic and participatory approach in the classroom, facilitating the understanding of complex geographical phenomena. The "Didactic Atlas" is an open digital resource that enables access to updated and relevant information without economic or logistical barriers. This is particularly important in a context where misinformation is common and reliable data are essential for quality education. The inclusion of interactive maps, multimedia resources, and playful activities allows for a more immersive and engaging learning experience. Furthermore, it enables users to develop essential skills such as critical thinking and digital literacy. The possibility of adapting the materials to different educational contexts and students' needs contributes to a more inclusive teaching approach. Teachers can personalize activities and approaches for both Secondary Education and Baccalaureate, catering to students' interests. The problematization of content through the "Didactic Atlas" encourages users to reflect on their environment and develop critical thinking in response to global challenges. Finally, it is worth noting that the "Didactic Atlas" has been the result of timely collaboration between educational institutions and specialized organizations, which offers promising prospects for addressing the educational challenges of the future.

Keywords: Didactic Atlas; Geography; Enseñanza-aprendizaje

Introducción

La cartografía es un recurso básico en la enseñanza de la geografía. Sin embargo, su uso está lejos de generalizarse en las aulas escolares. Un ejemplo personal de lo que decimos surgió en los primeros años de este siglo, cuando observamos que la formación del alumnado de magisterio presentaba enormes lagunas relacionadas con la Geografía y con la lectura y elaboración cartográfica.

Para superar la primera impresión se pasó a comprobar si la percepción de aula estaba fundamentada o equivocada. Por esta razón se elaboró una encuesta y se distribuyó un cuestionario entre el alumnado de Magisterio. El análisis se centró en la aplicación de ciertos procedimientos en la elaboración cartográfica como intervalos y tramas o conceptos como el de densidad (Sebastiá y Tonda, 2001). El resultado fue que un alto porcentaje del alumnado desconocía los procedimientos mencionados, en particular los relacionados con la construcción de los intervalos (80,3%) y en el de tramas (64,8%) y no aplicaban en la interpretación cartográfica el concepto de densidad (100%). Como conclusión se pudo afirmar que, a pesar de la normativa vigente en ese momento y el diseño curricular prescrito, la realidad era que existía un gran desconocimiento cartográfico tanto entre el alumnado en los niveles no universitarios como en los de formación en magisterio. Estos resultados venían a coincidir con lo publicado en revistas especializadas en la didáctica de las ciencias sociales “En la práctica no está tan claro que la instrucción cartográfica llegue sistemáticamente a las aulas” (Revista Iber, 1997, 13, 5).

El desconocimiento cartográfico todavía era más relevante si se procedía a comparar con lo que se publicaba en revistas inglesas como *Teaching Geography* publicada por la *The Geographical Association* donde se recogían y recogen aportaciones con numerosas representaciones cartográficas realizadas por el alumnado de niveles no universitarios. E igual sucede en el caso de *Primary Geography*, que propone actividades para el alumnado de Educación Primaria.

Una explicación de este desconocimiento cartográfico se asoció con la práctica docente, pues muchos profesores se habían formado en otras ciencias como indican Buzo e Ibarra (2012). En la investigación mencionada se destaca que el porcentaje de docentes que impartían geografía siendo esta especialidad en su formación profesional se reducía al 44,29 %.

En otra investigación posterior Catalá (2016, 191) continuaba señalando las dificultades existentes en la enseñanza de la geografía relacionada con la cartografía en los niveles de Educación Secundaria y Bachillerato. Entre los problemas que identificaban estaban los siguientes:

- La principal finalidad de los mapas era servir de apoyo a los docentes en su práctica didáctica.
- La preferencia en el uso de mapas de pequeña escala frente a la grande.
- El escaso uso de las representaciones cartográficas en la enseñanza de la geografía.
- El desconocimiento generalizado de bastantes docentes de los nuevos sistemas de información geográfica.

Como aportación positiva, Catalá señalaba la consolidación de aprendizajes y del recuerdo de los contenidos geográficos cuando se recurría a la cartografía.

Cabría la esperanza que esta situación en la actualidad se hubiera revertido. Sin embargo, con información relativamente reciente se confirma que la situación de la formación del profesorado en la actualidad no ha cambiado, lo que está afectando a la enseñanza de la geografía en diferentes niveles educativos incluidos los de formación del profesorado. García y Sebastián (2021) muestran que los graduados procedentes de los estudios de Geografía en el Máster de formación del Profesorado de Enseñanza Secundaria son escasos o incluso nulos. Por ejemplo, en la Universidad de Valencia o Alicante donde fueron encuestados 75 estudiantes sólo 5, es decir el 6,85%, procedían del Grado de Geografía. Resultados parecidos obtuvieron Crespo, Sebastián y Souto (2021) para un periodo más amplio comprendido entre 2016 y 2020 y con una muestra procedente de tres universidades diferentes.

Este contexto descrito trasciende fronteras como demuestran diferentes investigaciones, centrándose tanto en las metodologías didácticas utilizadas, como en la formación del profesorado o en los diseños curriculares.

Joly en 1976 concluía, sin referirse a la situación española, la deficiente enseñanza cartográfica en la escuela y en la Academia. Más recientemente Fleitas y Gómez (2012) vinieron a reconocer una situación similar. Estos investigadores manifestaron que todos los docentes a los que habían entrevistado aseguraron que los estudiantes carecían de conocimientos y de experiencias previas sobre cómo leer o interpretar un mapa en el nivel secundario.

Por otra parte, otras investigaciones han atribuido los resultados académicos a los materiales y recursos didácticos utilizados. En el particular de los libros de texto se ha cuestionado entre otras cuestiones por el uso memorístico que se ha realizado de los mismos y las limitaciones en la práctica de la lectura y representación cartográfica (Sandoya, 2009; o Martínez y López, 2015).

La irrupción de nuevos recursos digitales también ha sido cuestionada por diferentes razones como su escasa contribución al desarrollo de capacidades humanas tales como la orientación, localización o incluso interpretación del paisaje geográfico, como se ha puesto de manifiesto en diferentes investigaciones. La crítica también se extiende por el uso didáctico de las nuevas tecnologías con líneas psicopedagógicas obsoletas (Cabero, 2003; Correa, De Pablos, 2009).

Frente a las amenazas descritas en la enseñanza de la Geografía se han abierto nuevas y excelentes oportunidades. De forma que las nuevas tecnologías posibilitan una formación ciudadana específica, o una capacitación profesional moderna, pues la geografía como ciencia del dónde, resulta esencial en la gestión pública del espacio, de los servicios y funciones urbanas, entre otros particulares. Pero, sin duda alguna, los recursos que constituyen un sólido referente desde diversas perspectivas y, particularmente desde la educativa, son los elaborados por el Instituto Geográfico Nacional (IGN), del que cabe destacar una inusitada sensibilidad por la enseñanza de la geografía. Los materiales y recursos didácticos que ofrece en la actualidad el IGN son múltiples, pero de ellos cabe destacar los principios pedagógicos que subyacen y potenciales que ofrece, en particular en el Atlas Didáctico. Este proyecto ha sido desarrollado por

el IGN y el Organismo Autónomo Centro Nacional de Información Geográfica (CNIG), en colaboración con docentes del Grupo de Didáctica de la Geografía de la Asociación Española de Geografía (AGE) y con el Instituto Interuniversitario de Geografía de la Universidad de Alicante.

Previamente hubo otro acuerdo entre estas entidades que permitió la elaboración de otros materiales audiovisuales que también están disponibles en Educa IGN dentro de los apartados de Materiales Didácticos y en el de Vídeos (<https://www.ign.es/web/recursos-educativos>).

Entre los objetivos de esta aportación está realizar una presentación sistemática del Atlas didáctico como recurso educativo destacando los principios didácticos que lo justifican, la estructura de este material digital y la evaluación del mismo a partir de un análisis del acceso que realizan los usuarios. Estos objetivos son los que vienen a definir la estructura de este artículo. La principal aportación que se realiza consiste en difundir un material didáctico que se considera que puede resultar muy útil para la enseñanza de la Geografía. Esta valoración se sustenta en los resultados del análisis de datos ofrecidos por Google Analytics y en la justificación pedagógica que se incorpora.

Principios didácticos incorporados al diseño del Atlas Didáctico

Sin duda, la presentación de todas estas producciones promovidas y elaboradas por el IGN constituye el principal desencadenante de esta aportación. La finalidad pedagógica del proyecto relacionado con el *Atlas Didáctico* fue la de constituir un material de apoyo para la enseñanza en las asignaturas de Geografía e Historia de Enseñanza Secundaria Obligatoria ESO, 12-16 años, y Bachillerato, 16-18 años. Sobre este particular cabe realizar varias consideraciones. La primera es que estuvo diseñado específicamente para la enseñanza, por lo que puede ser denominado material didáctico, a diferencia de otras producciones que se elaboraron con otras finalidades, pero que el profesorado puede adaptarlas a las necesidades pedagógicas. Por ejemplo, los mapas no se crearon para la enseñanza, pero el profesorado los puede utilizar en sus clases.

La segunda consideración fue la de asumir las directrices que se han establecido como facilitadoras de la innovación y que contribuyen a que se incorporen a la sociedad y en particular al sistema educativo (Rivas, 2000; Sebastiá, 2012). Entre las propiedades que se han tenido en cuenta procede indicar las de claridad, sencillez, funcionalidad, necesidad, divisibilidad y compatibilidad. Cabe valorar particularmente estas directrices porque son precisamente las que permiten que profesorado no especialista en la materia pueda introducir en sus clases con suma facilidad y con buenos resultados el *Atlas Didáctico*, es decir consigue la eficacia y la eficiencia. En este sentido Souto y García (2019) destacan la importancia de conocer las rutinas escolares como facilitadoras de la innovación.

Para innovar también procede tomar en consideración la comunidad a la que va dirigida (Moschen, 2005). Por esta razón, la amplia procedencia de los creadores de estos materiales, tanto de la Academia como de la Enseñanza Secundaria, posibilitan disponer de un conocimiento amplio de la realidad y demanda (necesidades) del profesorado y alumnado de diferentes niveles educativos.

La tercera consideración es que las características anteriormente expuestas son las que también permiten su aplicación, además de la enseñanza formal en la no formal, e informal. En este sentido las nuevas tecnologías han contribuido a que el *Atlas Didáctico* esté a la disposición de los usuarios en contexto y momentos diferentes (enseñanza semipresencial o *blended learning*).

Otra finalidad del proyecto fue potenciar el uso de las nuevas tecnologías y de los materiales cartográficos producidos por el IGN. Por tanto, este material didáctico se diseñó considerando esta circunstancia. A modo de ejemplo cabe indicar que en numerosas actividades propuestas en el *Atlas Didáctico* se recurre al *Atlas Nacional Atlas de España* (ANE).

Igualmente conviene tener presente la inclusión del componente lúdico en las diferentes producciones y en particular en el *Atlas Didáctico* con el objetivo de atraer la atención, particularmente, del alumnado en los primeros niveles educativos. Desde este material se accede a diferentes juegos, pero con una estrategia de diseño. No existe un acceso individualizado al juego, sino incardinado dentro de los diferentes temas y actividades. No se trata de jugar por jugar, sino jugar para aprender. En este sentido, los materiales del IGN, en colaboración con el grupo didáctico de la AGE, permite desarrollar estrategias de aprendizaje cartográfico con mayor rigor que las tareas procedentes de otros buscadores mercantiles, como los de *Google maps*.

Con el propósito de superar los manuales escolares, que pueden incluir datos desfasados o una información limitada, se planificó en el *Atlas Didáctico* la conexión con cartografía actualizada y con bases de datos. Además, esta relación permite la elaboración de cartografía tanto por el profesorado como por el alumnado. La procedencia de los datos de fuentes documentales oficiales confiere un valor añadido que permite validar la información disponible en contextos de falsas noticias y de posverdad. En particular, el IGN dispone de apartados de particular utilidad relacionados con riesgos naturales como los movimientos sísmicos y fenómenos de vulcanismo.

Para conseguir que el aprendizaje resultara significativo, los temas y contenidos fueron problematizados, es decir, se buscó, tomando en consideración el diseño curricular oficial, partir o plantear cuestiones de actualidad con las que dar significado a aquello que se iba a aprender (contenidos). Esta práctica se apoya pedagógicamente en la creación del conflicto cognitivo (Santisteban, 2019).

En el diseño se tuvieron presentes más cuestiones, como las de incluir un glosario que se intentó ilustrar con imágenes (fotografías, mapas, etc.) que facilitaran el proceso de conceptualización. También se incorporaron a los temas del *Atlas Didáctico* referencias documentales con la finalidad de atender al alumnado que quisiera saber más sobre el tema que se estaba tratando.

Finalmente, cabe indicar que algunas producciones se diseñaron de forma “abierta” o como modelos para que el profesorado las pueda adaptar a diferentes realidades, como los contextos geográficos en el que se ubicaban sus centros educativos, o a las noticias que se pueden recoger en los medios de comunicación y que se convierten en centros de interés para el alumnado.

Si la evaluación resulta esencial para conocer los resultados de la innovación desarrollada, los datos que más adelante se exponen vienen a avalar la oportunidad de los proyectos desarrollados.

Importancia de las TIG en la enseñanza actual de geografía

Las Tecnologías de la Información Geográfica (TIG) constituyen un conjunto de técnicas y métodos que permiten comprender, analizar y representar el mundo en el que vivimos. Engloban disciplinas como la Cartografía o los Sistemas de Información Geográfica (SIG), entre otros, y suponen una herramienta fundamental para la gestión del territorio, lo que permite formular propuestas orientadas a minimizar o erradicar desafíos ambientales y sociales. Las TIG ejercen un papel importante para la Geografía, integrándose como herramientas útiles en la docencia y posibilitando la proyección profesional.

Los visualizadores cartográficos y los SIG han potenciado la cartografía convencional, al permitir el análisis de múltiples capas temáticas desde una perspectiva holística. Además, fomentan competencias clave para los estudiantes, por lo que su integración en el currículo es imprescindible.

Según las directrices educativas europeas, la alfabetización digital debe ser un objetivo didáctico prioritario. En Geografía, esto implica desarrollar el pensamiento espacial. En este contexto, los Recursos Educativos del Instituto Geográfico Nacional (IGN) ofrecen un gran potencial como herramientas para mejorar la enseñanza y el aprendizaje de la Geografía y otras disciplinas sociales (Buzo, 2020).

El «Atlas Didáctico» del IGN

El «Atlas Didáctico» del Instituto Geográfico Nacional (IGN) es un Recurso Educativo Abierto (REA) accesible en línea a través de la página web Educa IGN (Figura 1). Está orientado a la enseñanza y el aprendizaje de la Geografía en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, aportando materiales que permiten complementar a los manuales de Ciencias Sociales. De carácter gratuito y sin necesidad de registro, se ofrece bajo una licencia abierta que permite su uso, adaptación y redistribución, siempre respetando la autoría original (Aguiar et al., 2024; Aguiar, Sevilla y Alemany, 2024).

Este atlas digital y multimedia aborda la geografía de España mediante una colección de mapas —principalmente interactivos— acompañados de contenidos teóricos, recursos audiovisuales, reflexiones, actividades, juegos y un glosario especializado. La fuente principal de información y cartografía es el Instituto Geográfico Nacional, entidad referente en geografía, con competencias en cartografía, sismología, volcanología y observación del territorio, entre otras.

Los contenidos del «Atlas Didáctico» del IGN se ajustan al sistema educativo español y han sido elaborados con criterios pedagógicos, contando con la colaboración de más de 60 docentes de ESO, Bachillerato y universidades de toda España, organizados en 16 grupos de trabajo coordinados por un equipo del IGN.

El Atlas abarca 15 temas distribuidos en dos niveles educativos (ESO y Bachillerato) y estructurados en cinco bloques: Conocimiento cartográfico (Cartografía), Medio natural (Relieve, Clima, Vegetación y Agua), Población y poblamiento (Población, Migración, Ciudades y Red Urbana), Actividades económicas e infraestructuras (Actividades agrarias, Actividades indus-

triales y Servicios-infraestructuras), y Estructura territorial (Paisaje, Organización territorial y Relaciones internacionales).

Cada tema incluye apartados y subapartados interactivos que permiten avanzar por la lección. El contenido principal abarca introducción, desarrollo y un glosario específico. Además, se añaden otras secciones complementarias como las «Referencias», «Créditos y aviso legal» y «Descargar contenido», con el objeto de permitir su adaptación y reutilización.

Figura 1
Atlas Didáctico



Fuente: <https://educativo.ign.es/atlas-didactico/>

Los temas abordan diversos aspectos de la geografía, desde nociones generales de cartografía hasta contenidos específicos de geografía física y humana del país, e incluyen los siguientes recursos complementarios:

Mapas

Se trata de cartografía general y temática, mayoritariamente interactiva, que respalda la explicación teórica. Su objetivo es promover el uso de las Tecnologías de la Información Geográfica (TIG), aprovechando visualizadores cartográficos que incorporan funciones como la búsqueda de entidades y direcciones postales (mediante el GeoCodificador del IGN), la activación y desactivación de capas, leyendas, comparación de mapas y ortoimágenes y herramientas de medición, entre otras.

La fuente principal de los mapas es el Atlas Nacional de España (ANE) y puntualmente se utilizan otras fuentes oficiales, como el Atlas Digital de las Áreas Urbanas del Ministerio de Transportes y Movilidad Sostenible. Los mapas disponibles representan datos temáticos cuantitativos (valores numéricos) y cualitativos (características no numéricas). Los cuantitativos proceden principalmente del Atlas Nacional de España (ANE) Interactivo y, en caso de indicadores no disponibles, se recurre al Atlas Digital de las Áreas Urbanas. Ambas plataformas utilizan la herramienta Géoclip para visualizar información estadística, permitiendo a las personas usuarias consultar, interactuar y crear sus propios mapas interactivos. Por su parte,

los mapas cualitativos, disponibles en formato imagen, derivan de los Compendios del Atlas Nacional de España. Muchos de ellos han sido transformados a formato digital interactivo mediante tecnología ESRI, y se presentan en visualizadores geográficos diseñados específicamente para el «Atlas Didáctico» en ArcGIS Online. En la elaboración de ciertos mapas del Atlas Nacional de España (ANE), se ha aplicado un proceso de generalización cartográfica con el fin de simplificar la información representada. Asimismo, en función de los objetivos pedagógicos, ha sido necesario incorporar nuevas capas de información geográfica —como la correspondiente a las «Unidades del relieve»— para adaptar los contenidos cartográficos a las demandas educativas específicas.

Material multimedia

Incluye elementos visuales como imágenes, vídeos, animaciones e ilustraciones que complementan las explicaciones, enriquecen la información y consolidan el aprendizaje. Estos recursos provienen del equipo redactor, del IGN-CNIG o de bancos de imágenes gratuitos como el Banco multimedia de Procomún.

Algunas creaciones se han desarrollado con herramientas interactivas en línea, como Genially. Todos los contenidos están protegidos bajo licencias Creative Commons.

Reflexiones y actividades

Cada tema del «Atlas Didáctico» incluye, al final de ciertos apartados, preguntas orientadas a la reflexión y el análisis. Estas cuestiones, vinculadas al contenido tratado, estimulan la curiosidad, el pensamiento crítico y la interpretación de mapas, con el propósito de consolidar lo aprendido.

Asimismo, las lecciones se enriquecen con ejercicios prácticos y juegos, identificados en el menú contextual como [Actividad]. Las actividades, de tipo escrito, gráfico, lúdico o audiovisual, pueden ser guiadas para facilitar su realización o abiertas para fomentar el aprendizaje autónomo. Algunas incorporan materiales complementarios, como plantillas y ejemplos, y se presentan como situaciones de aprendizaje basadas en temas geográficos con aplicación práctica.

Glosario

El «Atlas Didáctico» del IGN incluye un glosario específico en cada tema, con términos geográficos vinculados a la lección, y un glosario general accesible desde la sección de «Utilidades» del portal web, que reúne todos los términos del Atlas, incluidos los correspondientes a las pruebas de acceso a la Universidad. Las definiciones se basan en los términos propuestos por la Comisión de EBAU/EVAU de la AGE.

El glosario general contiene más de 400 términos ilustrados con mapas, fotografías e imágenes, mientras que el glosario universitario recoge más de 200 definiciones específicas. Además, se ofrece una sección de juegos para reforzar el aprendizaje. Está disponible de forma libre y gratuita en formatos Excel, PDF y archivo .elp (eXeLearning).

Desde hace años, el Instituto Geográfico Nacional (IGN) y el Organismo Autónomo Centro Nacional de Información Geográfica (CNIG) impulsan la formación y capacitación de la sociedad en el ámbito cartográfico y geográfico, mediante la difusión de recursos educativos en formato digital y en soporte físico, dirigidos a la enseñanza de la Geografía y al conocimiento del entorno.

El «Atlas Didáctico» del IGN aspira a consolidarse como un recurso educativo de referencia, dirigido tanto a la comunidad educativa como al conjunto de la ciudadanía. Nació como respuesta a la necesidad de disponer de contenidos actualizados y alineados con el currículo de ESO y Bachillerato, renovando así el antiguo proyecto «España a través de los mapas».

A través de contenidos digitales y cartografía interactiva, ofrece una visión integral de la geografía de España, promoviendo la alfabetización digital y el uso de las Tecnologías de la Información Geográfica (TIG) en el ámbito educativo. Entre sus principales desafíos se encuentra la actualización constante de sus contenidos, en consonancia con las modificaciones del ANE y otras fuentes oficiales.

Desde su publicación, el «Atlas Didáctico» ha sido muy bien recibido, registrando un crecimiento sostenido en el número de visitas, con una media actual de más de 100 000 visitas mensuales.

Otros recursos didácticos del IGN

La sección «Educa IGN», disponible en la web oficial del IGN, pone a disposición de la ciudadanía un repositorio de recursos educativos de libre acceso y uso gratuito, bajo licencia CC BY 4.0, que requiere únicamente el reconocimiento de autoría («CC-BY 4.0 ign.es» o «CC-BY 4.0 Instituto Geográfico Nacional»).

Además del «Atlas Didáctico» del IGN, la sección Educa IGN ofrece una amplia variedad de materiales orientados a la enseñanza y aprendizaje de la Geografía, la Cartografía y las Ciencias de la Tierra, entre los que se incluyen vídeos, mapas, juegos y visualizadores interactivos.

Los recursos en línea se pueden filtrar por edad o nivel educativo, tipo de recurso, idioma y por temática. Además, cada cierto tiempo, se actualizan y el repositorio se ve incrementado con novedades.

Esta propuesta educativa se complementa con recursos en formato físico —como mapas, puzles y libros— disponibles a través de la Tienda Virtual del CNIG y en puntos de venta como Las Casas del Mapa. Asimismo, el IGN y el CNIG refuerzan su labor divulgativa mediante actividades presenciales y en línea, como visitas guiadas, talleres y cursos de formación, muchos de ellos con tutoría y certificación.

Patrones de navegación en el «Atlas Didáctico» del IGN: Una Aproximación

Con el propósito de trazar una panorámica general sobre el uso del «Atlas Didáctico» del Instituto Geográfico Nacional (IGN), este apartado propone una aproximación a las métricas básicas del portal web orientada a facilitar la comprensión del comportamiento digital de las

personas usuarias. No se trata de un estudio técnico, ni exhaustivo, sino de una mirada general apoyada en tres indicadores clave obtenidos mediante la plataforma Google Analytics. Las figuras incluidas a continuación recogen datos procedentes de esta plataforma.

Estos datos permiten identificar ciertos patrones de tráfico y navegación que, si bien no ofrecen conclusiones definitivas, sí pueden aportarnos algunas pistas relevantes sobre el alcance del recurso y la manera en que responde a las necesidades de quienes lo consultan.

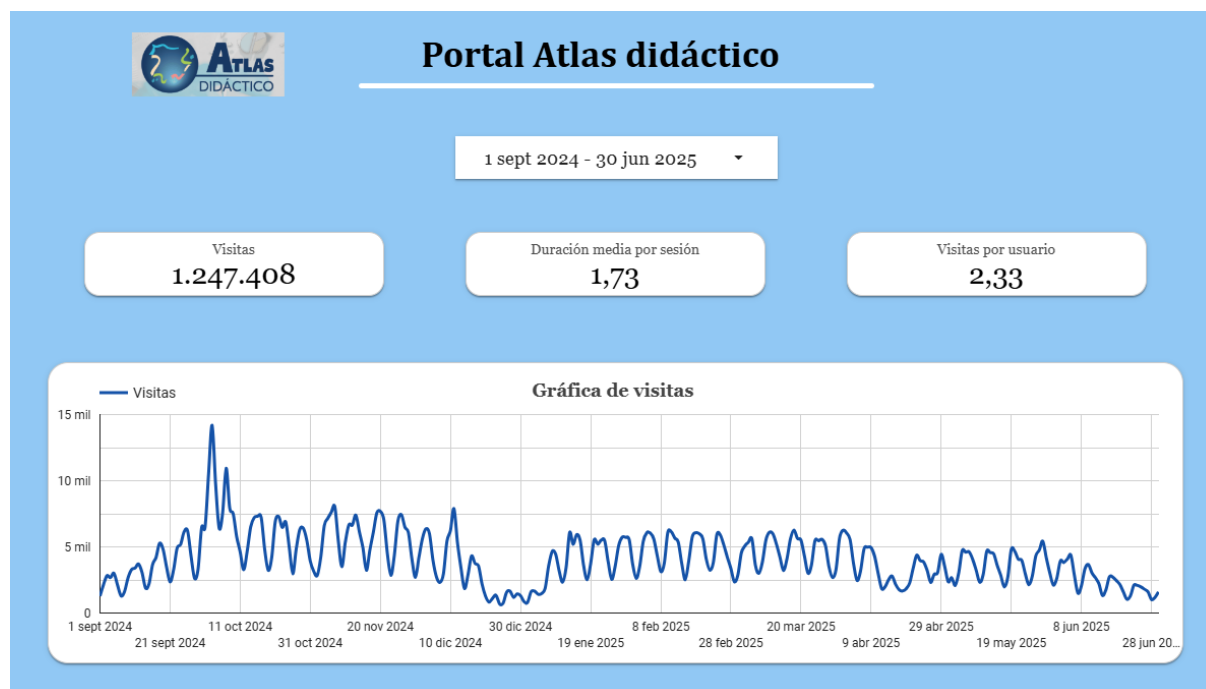
Los indicadores seleccionados se agrupan en dos bloques; por un lado, el análisis de las visitas, que incluye el número total de accesos registrados —útil para entender la frecuencia de uso del recurso— y las visitas por zonas geográficas —que muestran desde qué regiones o países se accede a la web—, y, por otro lado, el análisis de la respuesta a los contenidos, centrado en identificar cuáles son las secciones más visitadas dentro del sitio web, lo que ayuda a conocer los intereses predominantes de todas aquellas personas que consultan el recurso y orientar la mejora y el desarrollo de nuevos materiales.

Número de visitas totales

El número de visitas totales refleja cuántas personas acceden al «Atlas Didáctico» del IGN en un periodo determinado; por ejemplo, durante el curso académico 2024-2025 (1 de septiembre a 30 de junio) se registraron 1 247 408 accesos (Figura 2). Esta métrica es fundamental para comprender el alcance del portal web.

Figura 2

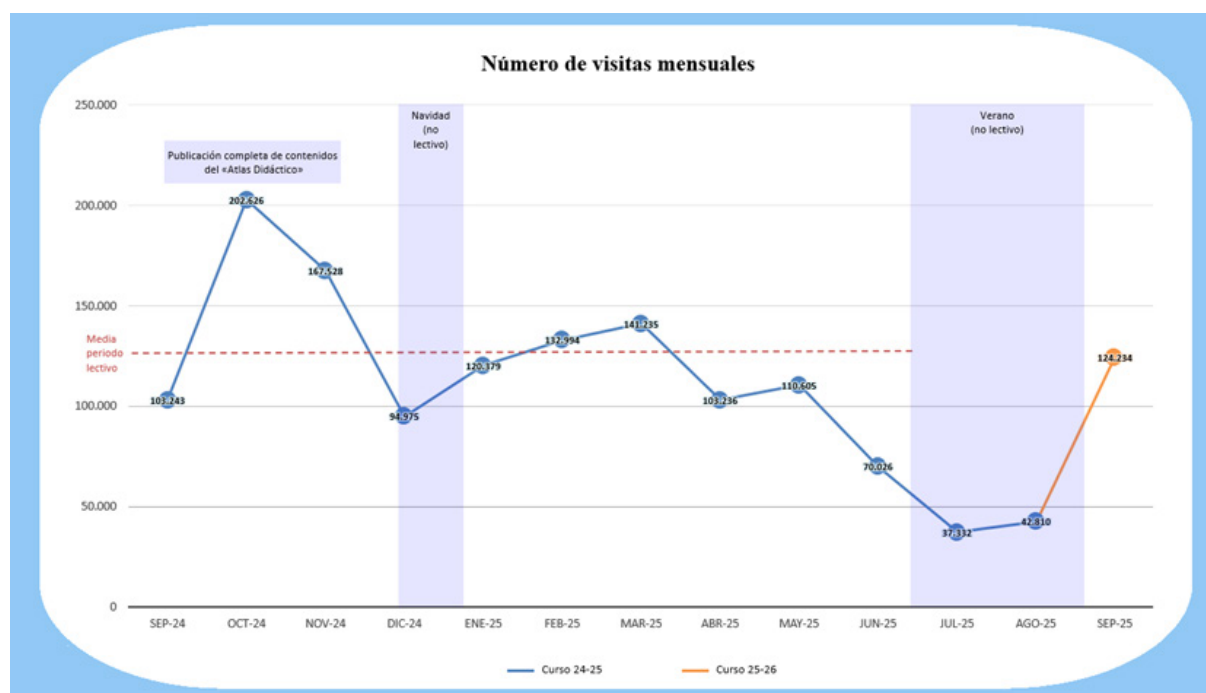
Número de visitas totales durante el curso académico 2024-2025



Nota: el pico que se aprecia a comienzos de octubre se corresponde con el momento en que se completó el conjunto de contenidos del «Atlas Didáctico» del IGN.

De manera complementaria, este indicador resulta especialmente valioso para analizar cómo evoluciona el interés por el recurso. Tal como muestra la figura 3, durante el periodo lectivo del curso 2024-2025, la media mensual de visitas se sitúa en torno a las 125 000. Además, al inicio del curso actual (septiembre de 2025), se registra un aumento cercano al 20 % respecto al comienzo del curso anterior. Este crecimiento sugiere que el «Atlas Didáctico» del IGN continúa consolidándose como herramienta educativa en el entorno escolar.

Figura 3
Media mensual de visitas.



Nota: se incluye el comienzo del curso 2025-2026 para observar tendencias.

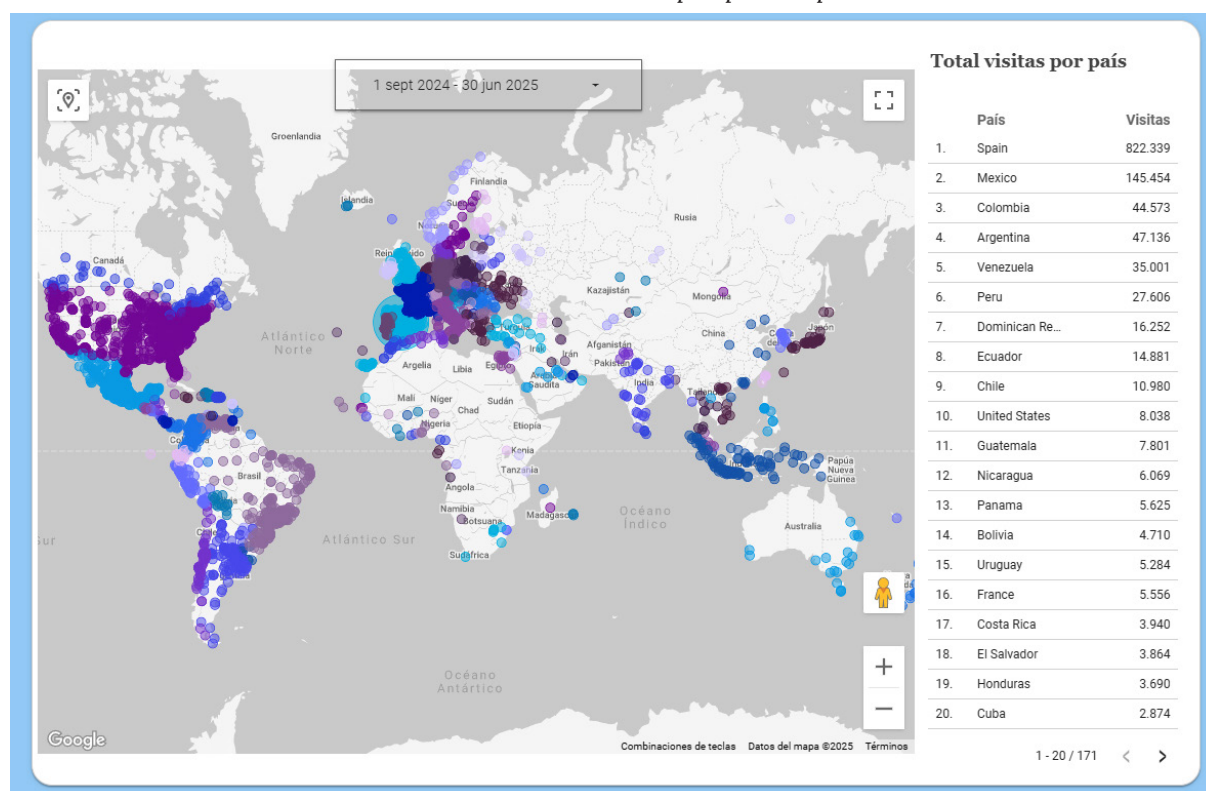
Visitas por zonas geográficas

Las visitas por zonas geográficas permiten identificar desde qué regiones o países se accede al portal web; por ejemplo, durante el curso 2024-2025 un total de 822 339 visitas provienen de España, lo que representa el 65,93 % del total. El siguiente país desde donde se registran más visitas es México con un total de 145 454 (11,66 %), seguido de Colombia, Argentina, Venezuela y Perú. A continuación, cabe destacar el resto de los países de habla hispana y Estados Unidos.

En la figura 4 puede visualizarse un listado con los 20 principales países de procedencia de las visitas. Esta información es clave para analizar las posibles adaptaciones del contenido a contextos locales, incluir referencias culturales o ampliar la riqueza del léxico, así como para detectar nuevas oportunidades de difusión en lugares donde el uso de este recurso educativo es significativo, como México. De su análisis se puede inferir, también, el interés que puede existir por parte de otros países, especialmente de lengua hispana, por el conocimiento de la geografía española, la cual queda contextualizada en Europa y el mundo.

Figura 4

Número de visitas al recurso «Atlas Didáctico» del IGN por país de procedencia



Secciones más visitadas dentro del portal web

El análisis del interés en los contenidos del «Atlas Didáctico» del IGN (Figura 5) revela que las secciones y temas más visitados dentro del portal web a lo largo de un curso completo son aquellas dedicadas al «Glosario» y a la «Organización territorial». La sección «Glosario» registró 114 487 visitas durante el curso estudiado, mientras que el tema «Organización territorial» alcanzó las 68 680. El resto del tráfico se distribuye entre muchos otros temas o lecciones pertenecientes a diferentes bloques temáticos y no se observan grandes variaciones en función del periodo escolar.

Esta información permite identificar qué contenidos son los más consultados por el público usuario y, por tanto, qué áreas generan mayor interés o utilidad educativa.

En general, los informes y cifras proporcionadas por Google Analytics apenas muestran variaciones respecto a la consulta de contenidos en función del momento del curso escolar y de la carga lectiva que la asignatura de Geografía tiene en cada etapa educativa, sin embargo, resulta especialmente llamativa la disminución de accesos durante los periodos vacacionales e incluso los fines de semana (Figura 6), lo que sugiere que la mayoría de los recursos del «Atlas Didáctico» del IGN se consultan principalmente en el contexto de las clases. Este patrón de uso refuerza la idea de que el sitio web se está consolidando como una herramienta de apoyo a la enseñanza en el aula, adaptándose al ritmo académico y a las necesidades del profesorado y el alumnado durante el desarrollo del curso.

Figura 5
Principales contenidos visitados durante el curso académico 2024-2025

	Título	Visitas
1.	Glosario del Atlas Didáctico del IGN	114.487
2.	Atlas Didáctico IGN	88.323
3.	Organización territorial española Organización territorial (ESO)	68.680
4.	Paralelos y meridianos. Latitud y longitud Cartografía (ESO)	42.955
5.	Glosario para pruebas de acceso a la Universidad Glosario del Atlas Didáctico del IGN	38.043
6.	Partes de un mapa Cartografía (Bachillerato)	36.589
7.	Formas del relieve Relieve (ESO)	35.642
8.	Glosario completo Glosario del Atlas Didáctico del IGN	35.589
9.	Localización geográfica. Concepto, definición y relevancia actual Cartografía (ESO)	25.014
10.	Climogramas Clima (ESO)	23.796
11.	El sector terciario o servicios Servicios-infraestructuras (ESO)	22.165
12.	Lengua oficial Organización territorial (Bachillerato)	14.326
13.	La hidrosfera Agua (ESO)	12.248
14.	Concepto de paisaje Paisaje (ESO)	11.329
15.	Tipos de planos urbanos Ciudades (Bachillerato)	11.264
16.	Causas de las migraciones Migración (ESO)	11.040
17.	El clima en España Clima (ESO)	10.613
18.	El ciclo del agua Agua (ESO)	10.488
19.	Proyecciones cartográficas Cartografía (ESO)	10.454
20.	Cartografía (ESO)	10.365

Figura 6
Visitas realizadas durante el período comprendido entre el 1 de septiembre de 2024 al 30 de septiembre de 2025



Nota: se incluye el comienzo del curso 2025-2026 para observar tendencias.

En suma, la información recabada en su conjunto permite realizar una breve aproximación a cuándo y quién utiliza el «Atlas Didáctico» del IGN, revelando su papel como herramienta pedagógica integrada en el ritmo académico. El predominio de las consultas durante el calendario escolar y el interés concentrado en ciertas secciones y temas evidencian su utilidad en el aula y su potencial como recurso educativo. Esta información no solo valida su impacto actual, sino que ofrece una base sólida para orientar futuras mejoras, adaptaciones y estrategias de difusión.

Debate y conclusiones

Sin duda alguna la fortaleza del material didáctico que se presenta el «Atlas Didáctico» reside en varias cuestiones esenciales.

La primera es la colaboración de diferentes instituciones: el CNIG, el Instituto Interuniversitario de Geografía y el Grupo de didáctica de la Geografía y en particular la colaboración de más de 60 docentes expertos. Esta implicación institucional y de especialistas asegura que el contenido sea relevante, actualizado y adaptado a las necesidades de los usuarios.

El alcance institucional asociado a la participación de especialistas constituye una trascendente garantía para la construcción del conocimiento. Como se ha concluido desde la psicología el ser humano tiene diferentes medios para validar la información recibida (Ormrod, 2005). Por lo general, este proceso se realiza sin ser conscientes o de una forma intuitiva. Con la incorporación de las nuevas tecnologías y el incremento de flujos informativos el procedimiento en esencia no se ha modificado, y por lo general la veracidad y calidad de los datos queda vinculada a su procedencia (Juárez, 2021). En consecuencia, para un gran número de usuarios del «Atlas Didáctico» el origen institucional y académico se convierte en una seguridad en el proceso de validación de la información obtenida.

Por otra parte, el ser humano muestra preferencia por la información que le es conocida y que se ajusta a sus representaciones, con lo que sus sesgos cognitivos adquieren un protagonismo en la construcción del conocimiento. En este caso la autoridad que confiere al usuario la procedencia de la información contenida en el «Atlas Didáctico» puede ayudarle a superar sus propios sesgos y representaciones cognitivas.

Igualmente, conviene destacar en la denominada sociedad de la desinformación, de las fake-news o noticias falsas y de la posverdad la necesidad de validar los datos que se reciben se convierte en una cuestión con gran incidencia en la construcción del conocimiento. De este modo Castañeda-Fernández, del Moral-Pérez y López-Bouzas (2024) concluyen que una gran parte de la población, incluida casi la mitad de los universitarios no son conscientes de recibir noticias falsas, y lo que es más preocupante que casi la mayoría de estos últimos no posee estrategias para detectarlas. La parte positiva de la aportación de estos investigadores es que descubren que los académicos otorgan credibilidad a la opinión de especialistas o entidades reconocidas. Esta conclusión viene a reforzar la conveniencia de que el «Atlas Didáctico» venga avalado por una institución con más de 150 años de existencia y por especialistas procedentes de diferentes universidades y niveles académicos.

Existe otra cuestión a considerar, particularmente relacionada con la historia, pero que se puede extender a otras ciencias como la Geografía. En concreto, Santacreu y Sebastiá (2024) concluyen que el 77,5% de las personas encuestadas eran conscientes de que la validación de la construcción histórica resultaba difícil. El obstáculo, en este caso, se deriva de que frecuentemente la comunidad científica no muestra consenso sobre un determinado concepto y presenta diversas interpretaciones. Por esta razón, la investigación ha tomado conciencia de esta problemática y ha buscado pautas para identificar fuentes documentales fiables como la que proponen (Pérez-Escoda, Ortega y Pedrero, 2022). Estos investigadores diseñan actividades

que incluyen objetivos y competencias digitales encaminadas a una alfabetización científica. De las actividades que han presentado se han destacado dos: una para trabajar la pluralidad necesaria y desarrollar la capacidad crítica, y otra para reconocer fuentes documentales fiables. Una vez más conviene destacar estas propuestas porque permiten validar al IGN y a su producción el «Atlas Didáctico» como una fuente documental válida que ofrece un material didáctico plural de calidad.

La segunda fortaleza se desprende del diseño del «Atlas Didáctico» preocupado por ser flexible, procurar la inclusión de múltiples perspectivas y enfoques. Esta particularidad contribuye a enriquecer la experiencia educativa y a dar respuesta a la diversidad de contextos y realidades educativas presentes en las aulas españolas.

Una tercera fortaleza reside en su disposición en línea que garantiza un uso por amplios sectores de la población. El «Atlas Didáctico» como material didáctico digital ofrece amplias ventajas para los usuarios. Esta fortaleza se sustenta en algunas de las características como exponen Marín y Maldonado (2013) como la de eliminar la separación o distancia física entre el usuario y el material didáctico sin la necesidad de realizar desplazamiento hasta los centros educativos, la de ofrecer horarios flexibles que se ajusten al tiempo disponible por los usuarios, el acceso prácticamente instantáneo en una sociedad líquida donde impera la inmediatez, la relación interactiva con el material ofrecido, la flexibilidad y adaptación a las capacidades de los usuarios al estar por ejemplo diseñado para consultarse en el idioma español e inglés, y para dos niveles educativos diferentes: la Educación Secundaria y el Bachillerato.

Finalmente, cabe destacar la fortaleza que se deriva de su finalidad y propia naturaleza, pues el «Atlas Didáctico» no busca un beneficio económico inmediato, sino formar a la ciudadanía y con ello elevar las diferentes condiciones del ser humano. A diferencia de otras producciones digitales, que no se pueden denominar material didáctico, porque no se realizaron con la finalidad de enseñar, sus contenidos no dependen de empresas que deseen vender sus productos u ofrecer sus servicios. Este interés económico puede resultar más o menos explícito. En unos casos la publicidad aparece directamente incorporada en la cartografía que ofrece, y en otra es más sutil, pues tras la posibilidad de utilizar sus aplicaciones se esconde la de crear futuros usuarios y consumidores de las versiones de pago que ofrecen. Otra práctica económica de los recursos digitales disponibles se encuentra en aquella que posibilitan a los usuarios que de forma consciente o inconsciente o directamente o indirectamente suministren información para que sus datos ofrecidos de forma gratuita puedan ser comercializados por una empresa.

Por otra parte, la oportunidad de esta producción viene avalada por la amplia difusión y accesos que se realizan, como ha sido puesto en evidencia en los datos recogidos procedentes de Google Analytics. Tras esta información subyace la necesidad de muchos profesionales de disponer de buenos materiales didácticos y que se ajusten a sus realidades de aula.

Las amenazas y debilidades en gran parte son en gran medida extrínsecas al material analizado. Entre las cuestiones a destacar figura la necesidad de continuar con una relación fluida entre instituciones que posibiliten la ampliación y continuación del proyecto iniciado.

Otra cuestión es la conveniencia de actualizar sus contenidos en función no solo de los avances de la ciencia de referencia, sino de la incorporación de nuevas tecnologías que se están imponiendo en la sociedad como la Inteligencia Artificial Generativa.

Finalmente, cabe destacar que el «Atlas Didáctico» constituye proyecto público, impulsado desde el CNIG que trasciende las fronteras estatales y que ha sido reconocido en el salón internacional de SIMO Educación 2024.

Referencias

- Aguiar Rivero, N. E., Alemany Gómez, L., Sevilla Sánchez, C., Sahagún Luis, I., Carmona García, C. y Crespo Castellanos, J. M. (2024). Recursos Didácticos del Instituto Geográfico Nacional para la enseñanza-aprendizaje de la Geografía, en Marrón Gaite, M. J. (Ed.), *Geografía, Educación e Innovaciones Didácticas* (pp. 390-408). XI Congreso Ibérico de Didáctica de la Geografía. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9891254>
- Aguiar Rivero, N. E., Sevilla Sánchez, C. y Alemany Gómez, L. (2024). Atlas Didáctico del IGN. *Tramos: Revista del Ministerio de Transportes y Movilidad Sostenible*, 750, 64-71. <https://www.transportes.gob.es/el-ministerio/informacion-para-el-ciudadano/revista/listado-de-revistas/no-750-septiembre-2024>
- Buzo, I. & Ibarra, P. (2013). *Informe: la posición de la geografía en la Educación Secundaria y en el Bachillerato*, Asociación de Geógrafos Españoles, CSIC.
- Buzo, I. (2020). Elaboración de contenidos para el Atlas didáctico del IGN para Secundaria y Bachillerato, *Didáctica Geográfica*, 21, 337-342.
- Cabero, J., Castaño, C., Cebreiro, B., Gisbert, M., Martínez, F., Morales, J., Prendes, M., Romero, R., & Salinas, J. (2016). Las nuevas tecnologías en la actividad universitaria. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 0(20), 81-100. <http://hdl.handle.net/10347/18977>
- Castañeda-Fernández, J., del Moral-Pérez, E., & López-Bouzas, N. (2024). Validación de un instrumento para analizar las estrategias cognitivas activadas por jóvenes universitarios ante las Fake News en la era de la Inteligencia Artificial. *RELIEVE*, 30(2), art.9. <http://doi.org/10.30827/relieve.v30i2.29490>
- Catalá, R. (2016). Explicando el mundo en el que vivimos con mapas: propuesta de aprendizaje cartográfico, *GeoGraphos: Revista digital sobre Geopolítica, Geografía y Ciencias Sociales*, 7(89), 2016, págs. 171-206.
- Correa, J. M. & De Pablos, J. (2009). Nuevas tecnologías e innovación educativa, *Revista de Psicodidáctica*, 14(1). 133-145 <http://hdl.handle.net/10810/6521>
- Crespo-Castellanos J. M., Sebastián-Alcaraz, R. & Souto-González, X, M. (2021). La enseñanza de la Geografía en el Máster de Formación del Profesorado. En C. J. Gómez Carrasco, X. M. Souto González, P. Miralles Martínez, *P. Enseñanza de las ciencias sociales para una ciudadanía democrática. Estudios en homenaje al profesor Ramón López Facal* (pp. 55-70), Ed. Octaedro.
- Fleitas, A. & Gómez, S. (2012). Una introducción a la problemática de la alfabetización cartográfica en la geografía escolar: La lectura y escritura de mapas desde las TIC/TAC. *Estudios Socioterritoriales*, 11. https://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1853-43922012000100005&lng=es&tlng=es
- García-Rubio, J. & Sebastián-Alcaraz, R. (2021). La relevancia de la coordinación docente en el Máster de Formación del Profesorado de Secundaria en Geografía e Historia. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 36(2), 113-129. <http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos>
- Instituto Geográfico Nacional. *Atlas Didáctico*. <https://educativo.ign.es/atlas-didactico/>
- Joly, F. (1982). *La cartografía*, Ariel.

- Juárez, B. (2021). Repercusión y difusión social de la posverdad y fake news en entornos virtuales. *MHCJ*, 2(1), 267 a 283.
- Marín-Díaz, V. & Maldonado-Berea, G. A. (2013). Ventajas e inconvenientes de la formación online. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 7(1), 33-43. <https://www.redalyc.org/pdf/4985/498573048003.pdf>
- Martínez Medina, R. & López Fernández, J. A. (2015). Análisis de la cartografía en los libros de texto de ciencias sociales en educación primaria. En J. De la Riva; P. Ibarra, R. Montorio, M. Rodrigues (eds.) *Análisis espacial y representación geográfica: innovación y aplicación* (pp. 1455-1464). Universidad de Zaragoza y Asociación de Geógrafos Españoles.
- Moschen, C. (2005). *Innovación educativa. Decisión y búsqueda permanente*. Bonúm.
- Ormrod, J. E. (2005). *Aprendizaje humano*. Pearson Educación.
- Pérez-Escoda, A., Ortega Fernández, E. A. & Pedrero-Esteban, L. M. (2022). Alfabetización digital para combatir las fake news: estrategias y carencias entre los/as universitarios/as, *Revista PRisma Social*, 38, 3er trimestre, 221-243.
- Rivas, M., (2000). *Innovación educativa. Teoría, procesos y estrategias*. Ed. Síntesis.
- Sandoya-Hernández M. Á. (2009). Actividades cartográficas en libros de texto de secundaria. *Anales de Geografía de la Universidad Complutense*, 29(2), 173-203.
- Santacreu-Soler, J. & Sebastiá-Alcaraz, R. (2024). The historical method: a contribution to contextualise post-truth from the educational system. En Raúl Linares-Peralta, Juan-Antonio Nicolás-Marín (Coor.), *Post-Truth: A Multidisciplinary Approach* (272-283). Cambridge Scholars Publishing.
- 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: revista electrónica de historia*, 10, 57-79. <https://doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.002>
- Sebastiá-Alcaraz, R. & Tonda-Monllor E. M^a (2001). Problemas detectados en la evaluación inicial sobre la lectura y elaboración cartográfica. En Marrón Gaité, M^a J. *La formación geográfica de los ciudadanos en el cambio milenio* (pp. 205-216). AGE Grupo de Didáctica de la Geografía, Madrid.
- Sebastiá-Alcaraz, R. (2012). *Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales. Historia*. Ed: Ramón Torres Gosálvez.
- Souto-González, X. M. & García-Monteagudo, D. (2019). Conocer las rutinas para innovar en la geografía escolar. *Revista de geografía Norte Grande*, 74, 207-228. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-34022019000300207>
- VVAA (1997). Cartografía, *Revista Íber*, 13, Monográfico sobre la cartografía. 5-6.

Contribución de autorías · Authorship contributions

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

Conflicto de intereses · Conflict of Interest

En esta publicación no se presentó ningún conflicto de interés.



<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

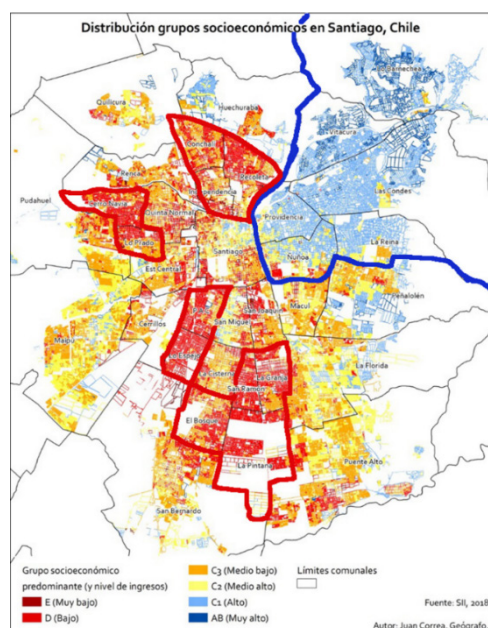
Pregunta general	¿Cómo las representaciones sociales del profesorado sobre el pensamiento geográfico influyen en sus prácticas de enseñanza en un colegio particular de Santiago de Chile?
Objetivo general	Indagar en las representaciones sociales del profesorado sobre el pensamiento geográfico y cómo estas 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.



<https://doi.org/10.17398/2531-0968.18.155>

Cartografías de la ciudad desaparecida: los espacios de la memoria en la didáctica de las ciencias sociales

Cartographies of the vanished city: the spaces of memory in the teaching of social sciences

Blanca Cerdá Aznar  0000-0003-1409-2826

Universidad de Valencia, Spain.

blanceanzar@gmail.com

Fechas · Dates

Recibido: 30 de mayo de 2025

Aceptado: 2 de diciembre de 2025

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

Cerdá Aznar, B. (2026). Cartografías de la ciudad desaparecida: los espacios de la memoria en la didáctica de las ciencias sociales. *REIDICS*, 18, 155-180. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.18.155>

Resumen

Este artículo resume las diferentes fases de una investigación-acción a propósito de un proyecto que refleja ciertas representaciones cartográficas sobre la ciudad de Valencia a partir de fuentes literarias. El objetivo de impulsar una alfabetización patrimonial sustenta la articulación de esos dispositivos multimodales. Los paradigmas sobre la geografía de la percepción y humanística sostienen el armazón teórico de este trabajo, aunque también se aspira a inocular perspectivas críticas y movilizadoras de la geografía radical que fagociten las manifestaciones de una ciudadanía comprometida. Se han ideado intervenciones transversales y transdisciplinares que aborden los retos socioculturales del espacio geográfico, a través de aprendizajes basados en problemas. En este sentido, el análisis de la novela *Del carreró a la ciutat* (2011) se presenta disuelto en un caudal de fragmentos de otras obras inspiradas en Valencia, que permiten articular auténticas cartografías literarias por parte del alumnado. Esos itinerarios descansan en un importante sustrato emocional que cohesiona comunidades sociopolíticas. El análisis de resultados se ha orientado hacia una metodología cualitativa con métodos mixtos. Las conclusiones enfatizan las principales tendencias de los alumnos y alumnas en los procesos de selección de lugares históricos. Todo ello subraya el peso de imaginarios a propósito del patrimonio cultural de la región.

Palabras clave: Geografía de la percepción; patrimonio; Valencia; cartografías literarias; memoria; didáctica de las ciencias sociales

Abstract

This article summarises the different phases of an action research project on cartographic representations of the city of Valencia based on literary sources. The aim of promoting heritage literacy underpins the articulation of multimodal sociocultural cartographies. The paradigms of the geography of perception and humanism underpin the theoretical framework of this work, although it also aims to instil critical and mobilising perspectives of radical geography that engulf the manifestations of citizenship. Cross-cutting and transdisciplinary interventions have been devised to address the sociocultural challenges of geographical space through problem-based learning. In this sense, the analysis of the novel *Del carreró a la ciutat* (2011) is presented dissolved in a wealth of fragments from other works inspired by Valencia, which allow students to articulate authentic literary cartographies. These itineraries rest on an important emotional substrate that brings together socio-political communities. The analysis of the results has been oriented towards a qualitative methodology with mixed methods. The conclusions emphasise the main trends among students in the processes of selecting historical sites. All of this underlines the importance of imaginaries regarding the cultural heritage of the region.

Keywords: Geography of perception; heritage; Valencia; literary cartographies; memory; social science teaching

Introducción

El presente artículo sintetiza los procesos y hallazgos obtenidos tras la aplicación en el aula de una iniciativa de alfabetización patrimonial focalizada sobre la ciudad de Valencia. Este proyecto privilegia el uso de fuentes literarias e intenta codificar el espacio urbano mediante el desarrollo didáctico de unas cartografías literarias de tintes socioculturales (Arcila Garrido y López Sánchez, 2011; Barragán, 2016). Se aspira a contextualizar aquí la multiplicidad de objetivos, análisis y resultados que caracterizaron los diferentes procesos de una experimentación-acción educativa. Esta se implementó durante el segundo y tercer trimestre del curso 2024-2025 en la asignatura de Geografía i Història de 2º ESO en el IES Molí del Sol (Mislata). La ideación de estos propósitos y el desarrollo de la intervención queda estrechamente emparentada con el Plan de fomento lector del centro. En este sentido, se elaboraron diálogos transversales entre el marco curricular propio del nivel y la novela *Del carreró a la ciutat* (2011). Una decisión que pretende establecer líneas de continuidad con respecto al programa de lecturas sugerido por el departamento de *Geografia i Història* del citado centro educativo. No obstante, con la voluntad de ensanchar la naturaleza de los vínculos del alumnado con el patrimonio, a través de la aproximación a diversos artefactos culturales, se ha desarrollado una propuesta didáctica de carácter transdisciplinar aplicada en tres grupos.

Tras rememorar esas primeras fases de la investigación, se ofrecen las reflexiones provisionales a propósito de los resultados obtenidos. Destacan las miradas contrastivas sobre los intereses vehiculares del alumnado, que indirectamente traslucen ciertos nexos y representaciones a propósito de la asignatura y el patrimonio. Ello ha permitido extraer algunas conclusiones provisionales que nutrirán futuras fases de investigación.

Propósitos y objetivos

Se ha pretendido implementar una intervención educativa de carácter transdisciplinar que vincule lo histórico y lo geográfico, con el fin de reforzar esos nexos desatendidos en el último evento de la Unión Geográfica Internacional de 2024 (Bednarz y Mitchell, 2024). En este sentido, la alfabetización patrimonial se encauza a través de una alfabetización cartográfica que, a su vez, fomente el desarrollo de un pensamiento histórico y crítico.

Se parte de la premisa de que la compostura de artefactos multimodales en relación al espacio urbano y a conjuntos patrimoniales, que retuviesen el eco de sustratos experienciales y memorialísticos, podría ofrecer nuevas oportunidades de aprendizaje a partir de un vínculo significativo con acervos culturales -especialmente los literarios- propios de la región valenciana. Ello se asienta en los marcos teóricos sobre la percepción del entorno dinamizada por las interacciones del individuo (Gibson, 1986); también, en la noción afectiva de nudo en la educación patrimonial (Fontal-Merillas y Marín-Cepeda, 2018; Castro y López, 2019; Calaf, 2009). A este respecto, el horizonte de alfabetización patrimonial no se concibe desligado de los procesos de construcción identitaria (Mercado y Hernández, 2009; Gómez-Redondo, 2012) ni de los puntales de la alfabetización geográfica, especialmente si se atiende a la impronta de las percepciones (Souto, 1998).

Por este motivo, durante las diferentes fases se han explorado en un sentido crítico las interconexiones entre la materialidad y la inmaterialidad que envuelven lo patrimonial. La noción de ciudad desaparecida a la que hace referencia el título del artículo pretende subrayar, precisamente, aquellos enclaves y espacios públicos que han ido transformándose y han llegado a quedar superpuestos a otras arquitecturas, monumentalidades y prácticas más próximas a la contemporaneidad. La noción de lugar de memoria ha sido fundamental para activar mayores niveles de conciencia histórica. Se reivindican las fuentes literarias como modo de aproximación a problemáticas sociopolíticas históricas y de actualidad que suelen quedar marginadas en las aulas por su carácter conflictivo (Valls, Parra y Fuertes, 2017). A este respecto, la lectura favorece ejercicios de empatía que vehiculan el análisis de cierta memoria comunicativa de los personajes de ficción.

Revisitar la ciudad con la voluntad de pensar históricamente el espacio inspiró el diseño de esta investigación-acción (Asensi, 2022). Durante las tertulias literarias, se formularon cuestiones como: «¿Qué es una ciudad para ti?», «¿cómo era la ciudad de Valencia en la Edad Antigua?», «¿Y la Edad Media?», «¿y en la Edad Moderna?», «¿cómo ha sido la ciudad de Valencia durante la Edad Contemporánea?». Estas cuestiones sobreolaban los debates asociados a la novela que se trabajó de forma transversal. El desarrollo de la actividad final coincidió con aquellas situaciones de aprendizaje ligadas a la Baja Edad Media en la Península Ibérica.

La lectura *Del carreró a la ciutat* (2011) se realizó a lo largo del curso escolar y quedó intercalada con diferentes actividades de análisis de fuentes primarias y secundarias. La compostura de cartografías literarias se diseñó como una actividad de cierre, sobre la que se ha aplicado el análisis cualitativo de materiales de aula en el marco de una investigación-acción. Consistía en la elección de seis a ocho ubicaciones históricas y otras tantas actuales, a juicio del alumnado, que aparecieran en la novela de 2011. Asimismo, debían elegir un enclave histórico para realizar un análisis guiado y, más tarde, una representación visual. En ambos casos, se revelaban algunas de sus preferencias y afinidades con respecto al patrimonio cultural valenciano.

Métodos

Uso de fuentes durante la intervención educativa

El análisis de diversas fuentes primarias se ha orientado a redescubrir las huellas de un paisaje urbano preexistente, que el alumnado contempla a través de aproximaciones guiadas progresivas. A la identificación de usos del espacio urbano y de edificios singulares de diferentes cronologías, sobre una diversidad de planos de la ciudad, han seguido ejercicios de análisis de fragmentos literarios que permitían identificar viejas problemáticas sociales conectadas al presente (Nash, 1979; 1997). Si bien la práctica docente se ha encaminado a subrayar la historicidad de algunos fenómenos y prácticas sociales, también trataba de promover la empatía hacia las dificultades que inspiraban las acciones políticas de algunos personajes de la novela (Lee, 1978). En última instancia, ello ha permitido reflexionar acerca de las actividades de gestión patrimonial en la actualidad; también, sobre la funcionalidad de ciertos espacios urbanos, si se rastreaban las agencias de múltiples sujetos en sus reivindicaciones sociales.

Estas problemáticas que permeaban la novela de 2011 se han ido entresacando, a través de numerosos debates en el aula, en un eje metodológico cercano a las tertulias dialógicas literarias, que la mayoría de alumnos y alumnas han experimentado en otras etapas educativas (Loza, 2004; Valls y Kyriades, 2013). La implementación del proyecto se asentaba en las teorías del desarrollo cognitivo de Jean Piaget, en concreto en la etapa de operaciones formales y el desarrollo del pensamiento abstracto y los razonamientos hipotéticos (Booth, 1983). Ello permitía un acercamiento crítico a los tópicos y prejuicios que cincelan ciertas miradas al pasado. Unos marasmos conceptuales solidificados por la influencia que ejerce el llamado código disciplinar en la enseñanza de la historia (Cuesta, 1997). La implementación de una suerte de mayeútica estableció los basamentos reflexivos para construir aprendizajes a partir de supuestos y preguntas críticas (Maestro, 1987).

A partir de estas actividades, se han esbozado diferentes planos y entramados de análisis que han establecido las coordenadas reguladoras de la práctica docente a lo largo de varios meses. Durante la ideación del proyecto didáctico, este hacer quedó sustentado en cuatro propósitos fundamentales. Primero, convertir la lectura de la novela *Del carreró a la ciutat* (2011) en un acceso significativo que permita descubrir ciertas representaciones sobre la ciudad de Valencia y su patrimonio urbano. Segundo, guiar las aproximaciones analíticas a diversas fuentes primarias, de carácter literario, histórico-documental y cartográfico, con el fin de ensanchar el conocimiento de estos lugares físicos y/o simbólicos. Tercero, fomentar la alfabetización patrimonial en relación a la geográfica, advirtiendo la interdependencia de estos procesos que se ven estimulados por los niveles más significativos de conciencia histórica (Ortega Sánchez et al., 2024). Por último, se pretendía favorecer la identificación de ciertos fenómenos articuladores de cohesión identitaria, en los que intervienen de forma activa los conjuntos patrimoniales.

La potencialidad de los artefactos culturales en la enseñanza secundaria obligatoria: tipologías y pautas

En lo relativo al acceso a unos acervos patrimoniales sobre lo urbano, se han de especificar las coordenadas espaciotemporales y el marco conceptual que orientará todo el proyecto. La urbe será concebida como una realidad histórica recompuesta, mudable, incluso efímera, a la que se accede a través de retazos pretéritos, como el plano de Antonio Manceli y el *Manual del viajero y guía de los forasteros en Valencia* (1849) de Vicente Boix (Figuras 1 y 2). También se han utilizado fuentes de relativa actualidad que se internan en el ámbito de la ficción, como *Noruega* (2020) y *Del carreró a la ciutat* (2011). A partir de fragmentos de otras novelas más añosas, como *Arroz y tartana* (1894) de Vicente Blasco Ibáñez, se han rastreado las problemáticas sociales y los modos de vida de sujetos subalternos. El análisis de estas fuentes subraya en qué medida se retroalimentan los nexos entre la realidad y la ficción en la compostura de constructos identitarios (Westphal, 2011).

En boca de los personajes imaginados por Aureli Silvestre, la ciudad se convierte en un escenario de confrontaciones sobre el que se despliegan procesos de gentrificación en el siglo XXI. Estas estampas permiten la aplicación de metodologías como el aprendizaje basado en problemas (ABP), muy sugerente en cualquier nivel educativo (Restrepo, 2005). A su vez,

la memoria (en un sentido amplio que abarca el constructo cultural y el testimonio legado) hilvana puentes de significados que yuxtaponen diferentes líneas temporales. Ello se explora en los fustes analíticos de este estudio en relación al concepto de lugar de memoria (Nora, 1997; Maldonado, 2010). Asimismo, la ciudad narrada que es, es decir, la realidad hegemónica presente, se superpone a la que fue y también a la que será. Su existencia convive sin embargo con otros planos de lo urbano que siluetean perfiles de marginalidad (Pineda-Alfonso y Ferreras-Listán, 2016). Teniendo en cuenta lo anterior, las aproximaciones didácticas ideadas se orientan hacia un horizonte temporal diacrónico y fluido que estimule análisis críticos y notables indicios de conciencia histórica (Sáiz y López-Facal, 2015). Esta perspectiva rompe con los esquemas lineales que en un principio impone la narración y las estructuras habituales de un libro de texto. Tanto es así que el proyecto didáctico implementado se ubica en unos ejes de temporalidad influidos por unos esquemas propios de la literatura.

El proyecto se inspiró en el tratamiento y percepciones del tiempo que caracterizó el llamado boom latinoamericano. En los testimonios de los personajes *Del carreró a la ciutat* se implementan algunos recursos, como los saltos narrativos y la analepsis, que favorecen la reconfiguración de la experiencia temporal para el lector. Así mismo, los paseos urbanos invitan a una confluencia de tiempos que se superponen ante la contemplación del espacio (Schlögel, 2007). La temporalidad se desdobra y se subjetiviza al conectar una polifonía perceptiva tejida por varios sujetos; también, al acceder a los posos memorialísticos de las representaciones que legan variadas fuentes primarias. Las estructuras narrativas laberínticas en lo temporal han favorecido el desarrollo de dinámicas dialógicas. Estas permiten vincular en un análisis crítico diversas problemáticas sociales y cosmovisiones en un sentido histórico. De hecho, la ficción brinda una panorámica de reflexión privilegiada que permite subvertir los estragos de violencias y políticas represivas como la censura (De Lima, 2016). Por otro lado, si bien la lectura de la novela de 2011 permite practicar ejercicios de empatía hacia las diferentes situaciones de cada uno de los personajes, ello no impide también miradas a lo colectivo y lo comunitario.

Figura 1

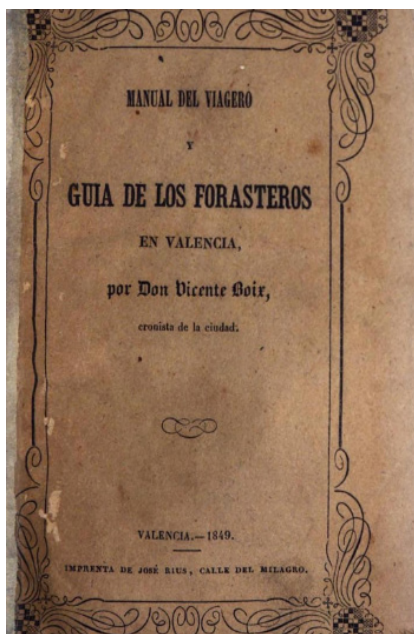
Plano de Valencia de Antonio Manacelli (1608).



Fuente: Instituto Geográfico Nacional.

Figura 2

Vicente Boix, *Manual del viagero y guia de los forasteros en Valencia*, Imprenta de don José Riús, Valencia, 1849.



Con respecto al acceso y contextualización de las representaciones sobre lo urbano, se ha recurrido a la muestra de estudios de caso sobre otros productos culturales de notable difusión. Las ya referidas novelas *Arroz y tartana* (1894), que ofrece estampas sobre la Valencia finisecular (Figura 3), y *Noruega* (2020), en la que Rafael Lahuerta esboza una conflictividad social que mira con recelo el pasado siglo XX (Figura 4).

Figura 3

Vicente Blasco Ibáñez, *Arroz y tartana*, Prometeo, 1919.



La gran compatibilidad de la obra literaria con los contenidos curriculares de 2º de la ESO ha inspirado mecanismos heterogéneos, vinculados al análisis de fuentes primarias, que pro-

muevan actitudes críticas. Finalmente, la compostura de cartografías que representan el espacio urbano se nutre de esas experiencias que ofrece la lectura.

Figura 4

Fragmento de Noruega (2020).

Fragmentos. Noruega

Les ruïnes estaven en el seu esplendor efímer però colossal. A poc a poc desaparegueren les lleteries, els ultramarins, les carboneries, les ferreteries, les merceries, molts tallers, alguns obradors de pa, no poques carnisseries. Vivíem instal·lats en la tensa vespra dels enderrocs. Això recorde, l'estrèpit de la seva caiguda en el cor de la ciutat. La sensibilitat i la memòria eren conceptes aniquilats. No hi havia plusvàlua en la rehabilitació del laberint. En nom d'allò etern es mutilaren les empremtes d'allò memorable. No sé si hi havia alternativa. Desconec les claus que permetien que una societat encerte en les seues decisions patrimonials. (Lahuerta, 2020, pp. 78).

Esta propuesta queda insertada en la lógica de una metodología cualitativa, si bien se sirve de métodos mixtos en el análisis de resultados. La formulación de hipótesis iniciales y las reflexiones provisionales practicadas a los artefactos cartográficos que realizó el alumnado se ha nutrido de diferentes instrumentos. Se partía de las propias experiencias y diarios previos para articular un acceso a determinadas representaciones del espacio urbano, concerniente a la ciudad de Valencia. El diálogo con compañeros de profesión y la consulta de otras intervenciones en aula favorecieron la compostura del proyecto didáctico, en cuya aplicación y reajuste fue esencial la retroalimentación que permitía el análisis de actividades iniciales realizadas por los alumnos y alumnas.

El proyecto didáctico a aplicar en el aula nace de una confluencia de intereses que aspiran a desarrollar proyectos transversales de fomento a la lectura. Se ha practicado una aproximación a ciertas representaciones sobre la ciudad de Valencia, entendida como espacio de acción y como conjunto de imaginarios, que parte del análisis de un producto literario atento a las largas duraciones. La lectura y el análisis de la novela juvenil se disuelve en el descubrimiento y diálogo contrastivo con otras fuentes primarias y secundarias. Es el caso de las guías de viajes, fotografías, pinturas y planos de Valencia de diferentes épocas.

Resultados y discusión.

La historia cultural, textos y contextos: la construcción de cartografías literarias en la didáctica de las ciencias sociales

El proyecto se implementó teniendo muy presente la máxima de garantizar en todo momento el derecho a la educación del alumnado, al que hace referencia el artículo 18 de la Constitución. La voluntad de mejorar la propia práctica docente se concibió como una iniciativa que en ningún caso obstaculizara los procesos de enseñanza-aprendizaje (Ibarra, 2021). Por otro lado, la intervención aplicada en aula pretendía respetar el marco de acuerdos a propósito del fomento lector, sobre el que trabajan en un esfuerzo coordinado los diferentes departamentos del IES Molí del Sol.

Se han pretendido generar dinámicas que asentaran aprendizajes significativos a partir de experiencias ligadas a la lectura de *Del carreró a la ciutat* (2011), encaminadas a promover valores de empatía y conciencia ciudadana en el alumnado. Esta obra ofrece oportunidades para subrayar la importancia de la literatura como fuente histórica, que permite fomentar la adquisición de pensamiento histórico y transitar los pasados de Valencia como una ciudad próxima. La memoria comunicativa en boca de los personajes de mayor edad se convierte en una reivindicación política urbana vinculada a nuestro presente. Sin duda, la construcción de conocimiento a partir de la estrategia ABP ha dibujado en materia de metodología didáctica una línea de continuidad en el proyecto. Ello permite abordar en un sentido crítico problemáticas de suma actualidad: la gentrificación y turistificación de los barrios, las tensiones centro-periferia, la democratización de la cultura, la gestión del patrimonio, incluso las huellas de la riada de 1957 que conecta con la de 2024. En última instancia, se aspira a promover el desarrollo de identidades sociopolíticas que contribuyan a la gestación de memoria democrática.

Todo ello se inscribe en las teorías y discursos críticos del currículum, que desde los años ochenta se han ido desarrollando en el ámbito anglosajón. Tales estudios poscríticos se nutrieron de la influencia de los cambios epistemológicos e historiográficos y comenzaron a reparar en la importancia de las identidades, la cultura, la alteridad, el género o el multiculturalismo en la articulación del discurso histórico (Paz, 2023). Por otro lado, el proyecto ha tratado de combatir la preeminencia de enfoques *événementiels* tan habituales en los libros de texto. Se ha tratado de combinar las miradas diacrónicas y sincrónicas para facilitar una mayor proximidad a los fenómenos que analizaba el alumnado. El objetivo era combatir los planteamientos teleológicos, la simplificación, fragmentación y domesticación de la realidad pretérita que tienden a invisibilizar los sujetos subalternos y las fuerzas políticas no hegemónicas. Unos planteamientos que quedan solidificados por ciertos instrumentos de evaluación que favorecen prácticas memorísticas disociadas de planteamientos críticos (Merchán, 2001, p. 17).

La lectura y debates en torno a *Del carreró a la ciutat* (2011) se inscribieron en una temporalización síncrona, con respecto al transcurso de varias situaciones de aprendizaje. Por tanto, la implementación de tertulias literarias fue pareja a la adquisición de conocimiento histórico. Durante ese tiempo, el currículo en acción estaba vinculado en un sentido temático tanto a la organización como al control socioeconómico y político de diferentes territorios de la Península Ibérica, especialmente entre los siglos VII al XV. Resulta determinante aclarar que los propósitos de alfabetización patrimonial y geográfica se han perfilado atendiendo a los procesos de construcción identitaria y los usos políticos del pasado (Sáiz y López, 2012; Baydal, 2016). Durante el posterior análisis de las cartografías realizadas por el alumnado, se han contemplado estas circunstancias para enunciar hipótesis acerca de los criterios que pudieron promover las selecciones más frecuentes entre los alumnos y alumnas. No obstante, la voluntad de explorar sus predilecciones en relación al patrimonio urbano de la ciudad de Valencia se reserva para futuros ciclos de investigación.

Redescubrir la ciudad a través de sus representaciones

En las encrucijadas del tiempo, el espacio y los mundos narrados y representados artísticamente se gesta la sugestiva noción de *cronotopo* (Bajtín, 1989). El trabajo con diversos artefactos culturales brinda sugestivos horizontes de aprendizaje para la ESO. Los paisajes urbanos vividos por el alumnado a través de variados productos culturales, según la teoría de H. Lefebvre, retendrían una acumulación sedimentaria de iconografías y relatos que llegan hasta la actualidad no sin fracturas y resignificaciones. Ha sido fundamental subrayar la conformación histórica de estos acervos patrimoniales durante la intervención educativa aplicada. En este sentido, la práctica docente se ha encaminado a ofrecer una suerte de Atlas Mnemosyne que yuxtapone fragmentos literarios y expresiones artísticas de la cultura visual contemporánea para acceder a diferentes procesos históricos. Este acervo constituye una cantera de apelaciones a lo urbano desde diferentes tiempos y espacios, que descubre la gestación de emblemas cohesionadores de lo identitario. Finalmente, la articulación de auténticas cartografías literarias por parte del alumnado retiene los ecos de un acto creativo que sugestiona las investigaciones didácticas (Bataller, 2011; 2014).

Este proyecto de investigación transita unos enclaves urbanos en los que se superponen distintas escalas y accesos que conectan lo local, lo regional, lo nacional e incluso lo global, a través de movilidades y hábitos sociales (Capel, 2002). Tras una incursión por el espacio urbano, se invita al alumnado a que elabore sus propias cartografías literarias sobre la ciudad de Valencia, vertebradas por un importante componente emocional (Maldonado, 2021). Se han volcado sobre una materialidad heterogénea estos productos que fijan elementos del paisaje representativo de la ciudad, con el propósito de que sean identificados y recordados de forma significativa (Lynch, 2015).

Resulta sugestivo jalonar esas representaciones del espacio urbano a partir de esquemas iconográficos y temáticos (Naupert, 1998). Las fascinaciones que ejercen ciertos enclaves de la ciudad activan epicentros en torno a los que se adhieren las intrahistorias de personajes ficticios, inspirados en sujetos de carne y hueso que se diluyen entre el anonimato de las fuentes históricas. Algunos de esos lugares destacan por las resonancias de un vocerío de algarada y por el incesante trasiego de multitudes, mientras que de otros destaca su valor emblemático y el tipismo que se adhiere a esas vías públicas.

Se han establecido salvoconductos literarios que conectan el aula con las reverberaciones en torno a la Plaza del Mercado y la Lonja de la Seda en la literatura regional. Unas atmósferas literarias que retienen el eco de otros espacios novelescos, como *Le Ventre de Paris* (1873) de Émile Zola y sus influencias en *Arroz y tartana* (1894). Los sujetos que transitan estos espacios conectan de forma fehaciente las dimensiones de lo urbano con un dinámico *hinterland* agrario y marítimo (Sebastià, 1966). Esa plaza que vertebra el distrito del Mercado tiene la facultad de imponer a sus moradores sentimientos de pertenencia en un sentido identitario (Maldonado, 2010; Parra, 2017). En *Arroz y tartana* (1894), Blasco Ibáñez alude a la «verdadera patria» que vincula ciertos afectos de doña Manuela a los de aquellos que se afanaban en completar ciertas operaciones comerciales.

El análisis de este tipo de fragmentos ha permitido guiar al alumnado a través de las representaciones de una realidad cognoscible, según la cosmovisión de un individuo o de una determinada comunidad. De este modo, se han contemplado temporalidades superpuestas que se

asocian a unos mismos enclaves. Al navegar por la fisionomía urbana que lega la literatura, se advierte cómo el tiempo y las prácticas erosionan y reconfiguran el espacio. Un buen ejemplo son esas alusiones a unos individuos que se desplazan entre los suburbios de la consideración social y ejercen sus actividades comerciales en una suerte de inframundo. Muy distantes son las representaciones de Vicente Blasco Ibáñez y Rafa Lahuerta en dos novelas que se desenvuelven en y entre las inmediaciones de *ciutat vella*. En las figuras 5, 6 y 7 se presenta una muestra de los de los fragmentos utilizados para practicar ese análisis contrastivo.

Figura 5

Muestra de tarjeta para el análisis de fuentes primarias.

Fragmentos. *Arroz y tartana*

La plaza, con sus puestos de venta al aire libre, sus toldos viejos, temblones al menor soplo del viento, y bañados por el rojo sol con una transparencia açaramelada; sus vendedoras vociferantes, su cielo azul sin nube alguna, su exceso de luz que lo doraba todo a fuego, desde los muros de la Lonja a los cestones de caña de las verduleras, y su vaho de hortalizas pisoteadas y frutas maduras prematuramente por una temperatura siempre cálida, hacía recordar las ferias africanas, un mercado marroquí con su multitud inquieta, sus ensordecedores gritos y el nervioso oleaje de los compradores (Blasco Ibáñez, 1894, p.8)

Figura 6

Muestra de tarjeta para el análisis de fuentes primarias.

Fragmentos. *Arroz y tartana*

¡Cómo estaba grabado en su memoria el aspecto de la plaza! La veía cerrando los ojos y podía ir describiéndola sin olvidar un solo detalle. Desde el lugar que ocupaba, veía al frente la iglesia de los Santos Juanes con su terraza de oxidadas barandillas, teniendo abajo, casi en los cimientos, las lóbregas y húmedas covachuelas, donde los hojalateros establecen sus tiendas desde fecha remota (Blasco Ibáñez, 1894, p.6)

Figura 7

Muestra de tarjeta para el análisis de fuentes primarias.

Fragmentos. *Noruega*

El barri del Mercat no era Velluters, però a voltes semblava que les fronteres es diluïen i tot es mesclava. Una tropa variada acampava alguns matins al carrer del Mestre Generoso Hernández. Aquell campament de quincallaires i espentolats era un mercadet fora del mercat. Els primers exposaven la seua mercaderia sobre les voreres del carreró desafiant l'autoritat i el bon gust. En les golfes del passadís de l'Om les rates esperaven el seu botí. No hi havia molta clientela. Només bronques, insults, alguna cella trencada que enrogia l'empedrat ple de restes orgàniques. El caos tenia un component ruïnós i il·legal. Faltaven normatives, sobraven passions (Lahuerta, 2020, p. 67)

La ciudad se genera y se percibe a través de esas miradas discontinuas que lega la literatura con respecto a su hinterland agrario (Savater, 2014). Dialogan, además, con otro tipo de fuentes que han permitido conectar con problemáticas medioambientales de actualidad. Es el caso del desastre hidrológico del otoño de 2024 y la consiguiente erosión del tejido sociopolítico y económico del área metropolitana. Unas reflexiones inducidas al alumnado en el mar-

co de estudio de ciertas representaciones de caudales hidrográficos. La pintura de Antonio Muñoz Degraín, *Amor de madre* (ca. 1912-1913) favorece la implementación de un nivel III de conciencia geográfica, en relación con la dimensión humana sobre el medio y su capacidad de agencia.

Espacio geográfico, ciudad y patrimonio: ubicaciones elegidas para la tarea final

La ideación de proyectos didácticos en torno a cartografías literarias requiere de unos accesos cuidadosos a esos pasados escogidos. Transitar la ciudad narrada implica alternar los paseos por los vestigios ciertas épocas pretéritas con las miradas hacia la urbe actual y su memoria (Baydal, et al., 2021). Impulsan estos periplos urbanos el deseo por contextualizar históricamente las transfiguraciones del espacio, que se concibe como una abstracción configurada por las miradas de los individuos. Esa ciudad vivida, asentada en la dialéctica de Henri Lefebvre, se conforma a través de los paseos literarios que estimulan la imaginación y se amalgama con los sustratos experienciales previos de los alumnos y alumnas que remiten a una ciudad percibida (Lefebvre, 197)

El espacio geográfico, en apariencia sólo sensible y hasta banal, contiene gran complejidad tanto por tener un contenido relacional, complejo, funcional e histórico como por ser un medio holístico muy particular que expresa la extraordinaria dinámica e interrelación social, económica y cultural de los pueblos (Montañez, 2001).

Las representaciones culturales y textos cartográficos subrayan su propio carácter discursivo. La literatura contribuye a enfatizar ciertos rasgos de estos productos, facilita también la instrumentalización ideológica. En este sentido, las situaciones de aprendizaje diseñadas para el nivel de 2º ESO conceden gran importancia al trabajo con mapas y planos, como el de Antonio Mancelli (1608). El objetivo fundamental es lograr una aproximación al espacio urbano, a través de esas y otras fuentes documentales que signifiquen las gestaciones de preciados enclaves de la ciudad. Jerarquizan algunos de estos lugares las disposiciones en materia de monumentalidad y gestión patrimonial. Se movilizan también recursos visuales propios del Museo de Bellas Artes San Pío V, con el objetivo de aportar volumetría a tales escenarios en que operan socialmente los individuos.

El principal dispositivo que modula esos accesos a lo espacial y lo histórico es la novela. Como parte de un proyecto anual de fomento a la lectura, la obra de Aurelio Silvestre, *Del carreró a la ciutat* (2011), propone un transporte intermodal hacia lejanas épocas del pasado. Sus referencias a los restos arqueológicos de La Almoina Centro Arqueológico favorecen esos primeros contactos de dos adolescentes con la edad antigua. La personalísima eufonía de esas cartografías literarias y emocionales, que ha de articular en su tarea final el alumnado, se alcanza a través de un diálogo con otros textos y productos de la cultura visual. Aquí entran en juego esos esquemas heredados de la lógica de Warburg, a propósito del collage de recortes sobre ciertas manifestaciones artísticas. En este caso, se han trabajado con fragmentos de otras novelas que también conceden gran importancia al espacio urbano de Valencia.

Antes de guiar esta actividad final, se organizan diferentes aprendizajes cooperativos, a través de la resolución de casos prácticos. Su aplicación al aula ofrece ventajas muy variadas, incluso en relación a las medidas de atención a la diversidad. No obstante, estos proyectos transversales quedarían salpicados por breves recapitulaciones y contextualizaciones del docente, lo que permite: “presentar informaciones, explicaciones y síntesis que difícilmente se encuentran en los libros de texto, por ejemplo, panoramas generales o estados de la cuestión sobre un determinado tema.” (Quinquer, 2004, p. 9).

Por lo que se refiere al número y disposición de las actividades, impera la necesidad de una buena adecuación a las necesidades del grupo. Es preferible la práctica repartida respecto a la masiva (Pozo, 2008). Este principio se traduce en la aproximación progresiva del alumnado a la materia, así como su inmersión en la práctica de reflexión y comentario de planos, mapas, textos literarios y obras artísticas. El docente introduce este análisis de fuentes de forma guiada, a partir de actividades en las que se estructura paso a paso el proceso a seguir. Se plantean de forma individual y/o grupal, y más que incidir en el seguimiento de esquemas fijos, fomentan la mirada y lectura crítica de las fuentes. Todas las actividades van encaminadas a favorecer la reflexión y argumentación crítica del alumnado. La variedad de recursos didácticos de esta intervención se dirige a que el alumnado se interese y valore el patrimonio artístico y cultural, en relación a la competencia cultural y artística. Al punto de que se puedan promover una sensibilización hacia problemáticas relevantes del presente e, incluso, la movilización ciudadana.

Estos recursos literarios y cartográficos movilizarán los sustratos memorialísticos y experienciales del alumnado y quedarán plasmados en la selección definitiva de ciertos enclaves. Con vistas a la tarea final, se han de seleccionar ubicaciones propias de la actualidad y otras que bajo la denominación de “históricas” hacen referencia a tiempos pretéritos de la ciudad de Valencia. A continuación, se reflejan las preferencias de los alumnos y alumnas de cada uno de los grupos (Tablas 1, 2, 3, 4, 5 y 6).

Tabla 1
Ubicaciones históricas seleccionadas por el G1.

Relación de espacios y edades históricas	Total
Edad Antigua	7
Edificio singular	3
Basílica romana	3
Recreativo	2
Circo	2
vía pública	2
Decumano	1
Forum	1
Edad Contemporánea	7
Comercial	4
Mercado Central	4

Recreativo	3
Jardín Botánico	3
Edad Media	61
Almacenamiento	1
Almudín	1
Comercial	11
Lonja	11
Defensivo	8
Muralla islámica	1
Torres de Quart	7
Edificio singular	5
Palacio de la Generalitat	5
Religioso	35
Catedral Valencia	10
Cripta de San Vicente	7
Miguelete	10
Iglesia de Santa Catalina	8
vía pública	1
Carrer de Velluters	1
Edad Moderna	7
Religioso	6
Basílica de la Virgen de los Desamparados	6
Educativo	1
Antigua Universidad de Valencia	1
Total general	82

Tabla 2
Ubicaciones actuales seleccionadas por el G1

Relación de espacios y edades históricas	Total
Barrio	8
Barrio del Carmen	8
Comercial	8
Mercado Colón	8
Museístico	7
Galería del Tossal	7
Museístico	9
Centre Arqueològic L'Almoina	8
IVAM	1
Político	1
Palacio de Congresos de Valencia	1
Producción	1
Fábrica de tabacos	1

Recreativo	8
Cine Princesa	3
Ciudad de las Artes y las Ciencias	3
Estadio de Mestalla	1
Plaza de Toros	1
Transporte	3
Estación de autobuses	2
Estación del Norte	1
vía pública	44
Calle de la Paz	1
Plaza de la Reina	4
Plaza de la Virgen	12
Plaza del Ayuntamiento	9
Plaza Redonda	11
Portal de la Valldigna	4
Puente de las Artes	3
Total general	89

Tabla 3

Ubicaciones históricas seleccionadas por el G2

Relación de espacios y edades históricas	Total
Edad Antigua	7
Edificio singular	2
Basílica romana	2
Recreativo	2
Circo	2
vía pública	3
Decumano	2
Forum	1
Edad Contemporánea	6
Comercial	3
Mercado Central	3
Recreativo	2
Jardín Botánico	2
Representación poder político municipal	1
Ayuntamiento	1
Edad Media	39
Almacenamiento	2
Almudín	2
Comercial	2
Lonja	2

Defensivo-Monumental	9
Muralla cristiana	4
Torres de Quart	1
Torres de Serrano	4
Edificio singular	2
Palacio de Benicarló	2
Religioso	18
Catedral Valencia	4
Convento de Jesús	1
Real Monasterio de la Trinidad	1
Cripta de San Vicente	5
Iglesia Santos Juanes	3
Iglesia de Santa Catalina	4
vía pública	6
Carrer de Quart	6
Edad Moderna	5
Religioso	4
Basílica de la Virgen de los Desamparados	1
Colegio Seminario del Patriarca	2
Iglesia del Temple	1
Educativo	1
Antigua Universidad de Valencia	1
Total general	57

Tabla 4
Ubicaciones actuales seleccionadas por el G2

Relación de espacios y edades históricas	Total
Barrio	3
Barrio del Carmen	3
Comercial	2
Mercado Central	2
Defensivo-Monumental	3
Torres de Quart	1
Torres de Serrano	2
Educativo	2
UV	2
Espacios verdes	1
Jardines del Túria	1
Museístico	10
Centre Arqueològic L'Almoina	3
Centro Valenciano de la Cultura Mediterránea	2
Galería del Tossal	2
IVAM	3

Recreativo	7
Cine Princesa	1
Ciudad de las Artes y las Ciencias	1
Jardín Botánico	4
Plaza de Toros	1
Religioso	1
Catedral	1
Transporte	1
Estación del Norte	1
vía pública	10
Plaza de la Virgen	5
Plaza del Ayuntamiento	2
Plaza Redonda	2
Portal de la Valldigna	1
Total general	40

Tabla 5

Ubicaciones históricas seleccionadas por el G3

Relación de espacios y edades históricas	Total
Edad Media	23
Catedral Valencia	4
Religioso	4
Cripta de San Vicente	5
Religioso	5
Lonja	8
Comercial	8
Muralla cristiana	2
Defensivo	2
Muralla islámica	1
Defensivo	1
Santa Catalina	3
Religioso	3
Edad Moderna	5
Basílica de la Virgen	5
Religioso	5
Total general	28

Tabla 6

Ubicaciones actuales seleccionadas por el G3

Relación de espacios y edades históricas	Total
Educativo	3
Colegio Rector Pesset	2
UV	1

Museístico	10
Centre Arqueològic L'Almoina	10
Recreativo	4
Ciudad de las Artes y las Ciencias	3
Estadio de Mestalla	1
vía pública	10
Plaça dels Furs	1
Plaza de la Reina	1
Plaza de la Virgen	4
Plaza del Ayuntamiento	3
Plaza Redonda	1
Total general	27

En los siguientes apartados se practican aproximaciones a estas preferencias, atendiendo a las edades históricas más representadas y a los usos del espacio más habituales en esas cartografías literarias de lo urbano.

Cartografías literarias en torno a la ciudad de Valencia

El trabajo en torno a representaciones urbanas permite orientar la práctica docente hacia el planteamiento de modelos educativos basados en problemáticas sociales relevantes (Souto, 1998). Son las lógicas de interrelación social, así como las de mediación con productos culturales, accesos a una hermenéutica que remite a las teorías constructivistas (Vigotsky, 2012). Este artículo enfatiza precisamente los espacios de cohesión identitaria compartidos a través del plano de los afectos, que se enmarcan tanto en la línea de las experiencias como en aquella que es propia de las prácticas (Ortega y Pagès, 2019). En este sentido, quizá sean los paradigmas asociados a la geografía de la percepción los que mejor encauzan esta andadura, a propósito de ciertas voluntades por erigir emblemas sobre la esfera pública urbana (Souto, 2010).

Los espacios vividos evocan sistemas de círculos concéntricos cuajados de constructos socioculturales que envuelven al individuo (Souto y García, 2016). Dicho de otra forma, resulta complicado situar a los sujetos históricos en el tiempo y en el espacio sin advertir esos planos que los atraviesan. Despojados de sus temores, veleidades, aprensiones y voluntades aspiracionales resultan islas inconexas, incoherentes e incluso anacrónicas. Se aspiraba, por tanto, a que la práctica docente contribuyera a recomponer esos contextos pretéritos en un sentido crítico, a través de fórmulas dialógicas que favorezcan la construcción del conocimiento y la adquisición de un pensamiento histórico por parte del alumnado (Cuesta, 1999).

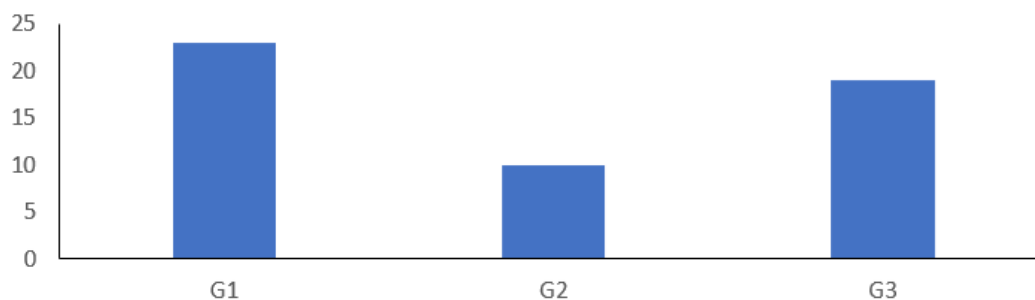
Miradas contrastivas

La tarea final del proyecto didáctico ha sido realizada por el alumnado de 3 grupos, que supone un total de 53 personas (Figura 8). Los contrastes que evidencia el gráfico de barras se explican por la escasa participación de alumnos y alumnas absentistas en el G2. El objetivo era componer cartografías urbanas literarias, que incorporen dibujos y fotografías confeccionados o editados por los alumnos y alumnas. Su elaboración es el resultado de análisis

progresivos, tanto de fuentes literarias como de diversos planos de la ciudad de Valencia. En un sentido aglutinante, los tres grupos en los que se ha implementado el proyecto contribuyen a forjar unos constructos que establecen diálogos entre espacios existentes y otros desaparecidos.

Figura 8

Alumnos y alumnas implicados en el proyecto según su grupo de pertenencia

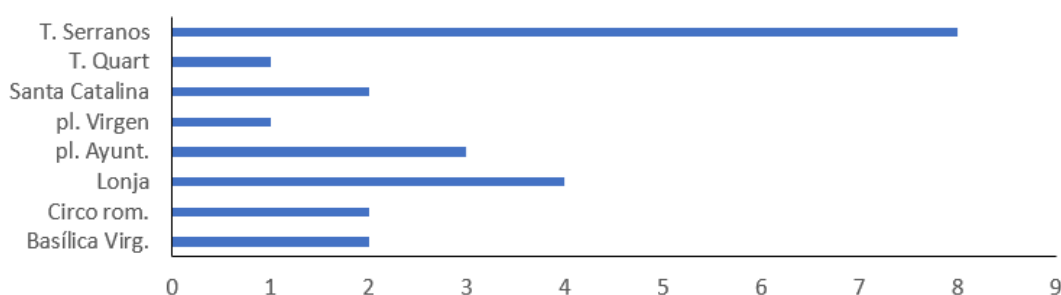


Sus experiencias y criterios han encauzado la selección de elementos visuales y la articulación de breves textos, que les permiten proyectar sus propias representaciones del espacio urbano. Para ello, se les ha proporcionado los materiales cartográficos necesarios. Contaban además con recursos en línea de acceso abierto para confeccionar la tarea. Sus preferencias e intereses han evidenciado topofilias que construyen sus vínculos con lo patrimonial. Unos nexos que se nutren de experiencias previas significativas y la posibilidad de relatarlas para encontrar patrones con otros compañeros y compañeras del grupo-clase.

El análisis de los resultados practicado, en relación a cada uno de los grupos, revela algunas evidencias notables. Primero, que en las cartografías de los alumnos y alumnas de los tres grupos tienden a diversificar sus elecciones. Esto se manifiesta especialmente en la representación visual de un espacio arquitectónico en los grupos 1 y 2 (Figuras 9 y 10).

Figura 9

Ubicaciones seleccionadas por el G1 para la representación de un espacio arquitectónico



A diferencia de ello, en el G2 el bajo número de alumnos y alumnas implicado en la actividad tiende a concentrar estos dibujos y fotografías sobre enclaves propios de la Edad Media, que han sido resignificados en la contemporaneidad en otros términos monumentales. Este sería el caso de las Torres de Serranos, las Torres de Quart y la Lonja (Figura 11).

En este segundo grupo de alumnos y alumnas existe un claro predominio de ubicaciones relacionadas con usos religioso y defensivos del espacio vinculados a la Edad Media. A la zaga

de esta funcionalidad, se advierten aquellos espacios vinculados a usos comerciales que también corresponden a ubicaciones y arquitecturas de época medieval. Resulta casi marginal el número de otras de la Edad Antigua y tampoco es significativo el número de espacios representativos del poder político municipal propio de la época contemporánea.

Figura 10

Ubicaciones seleccionadas por el G3 para la representación de un espacio arquitectónico.

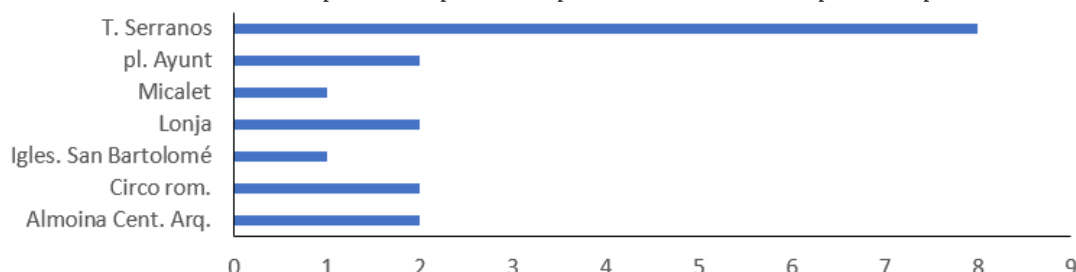
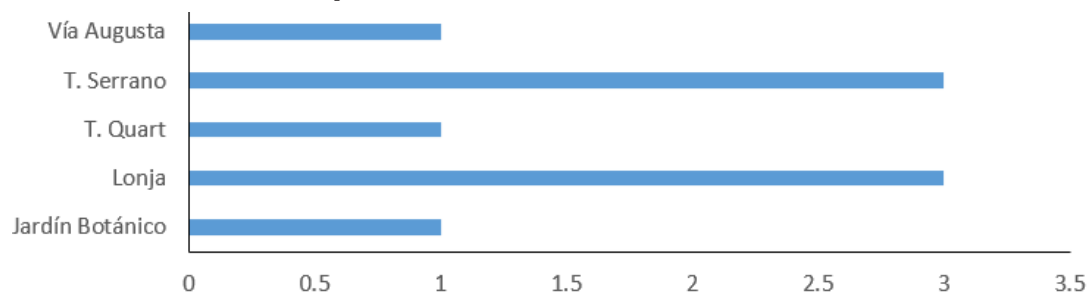


Figura 11

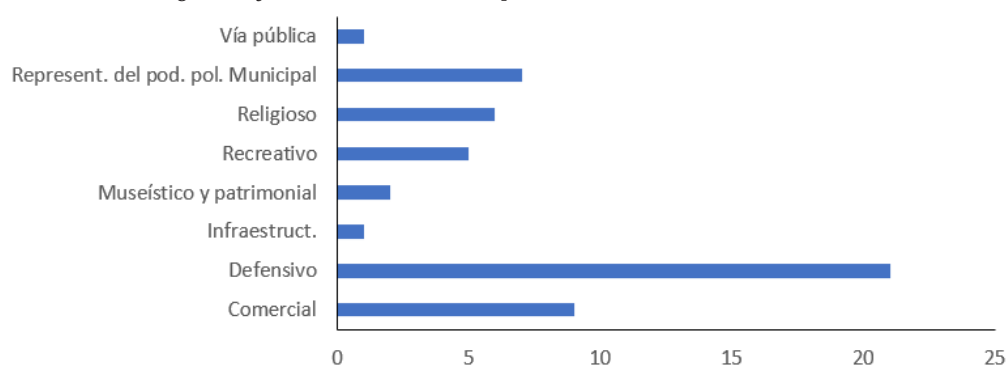
Ubicaciones seleccionadas por el G2



Estas tendencias se reiteran en las selecciones de enclaves para la elaboración de cartografías. En concreto, las ubicaciones seleccionadas en cada uno de los grupos para la representación de un espacio y/o enclave arquitectónico reflejan una preferencia por ciertas monumentalidades contemporáneas, con un origen en construcciones defensivas medievales y comerciales, que corresponden con arquitecturas ya mencionadas (Figura 12). En un sentido pormenorizado pueden consultarse las figuras 13, 14 y 15.

Figura 12

Ubicaciones según la funcionalidad del espacio



Entre los objetivos iniciales de la investigación no se contempló un análisis de las variables que podían empujar al alumnado a seleccionar ciertas ubicaciones y usos del espacio en

relación a las edades históricas. No obstante, se proponen algunas posibles causas. Se ha considerado la influencia del currículo educativo y de las diferentes situaciones de aprendizaje a la hora de efectuar esas selecciones. Por lo general, predomina un criterio que uniformiza en lo temático y temporal la compostura de esas cartografías literarias, relacionadas con unos contenidos curriculares que sobrevuelan escenarios propios de la Edad Media, es decir, aquellos aprendizajes que se estaban construyendo durante esa parte del curso escolar. Las inferencias que las actividades dialógicas practicaban hacia la Edad Contemporánea y que permitían relacionar pasajes de la novela de 2011 con ciertas problemáticas actuales han dejado escasas huellas en esas selecciones, si bien se han trabajado en otras fases de la intervención educativa (Figura 16).

Figura 13

Funcionalidad de los espacios seleccionados por el G1

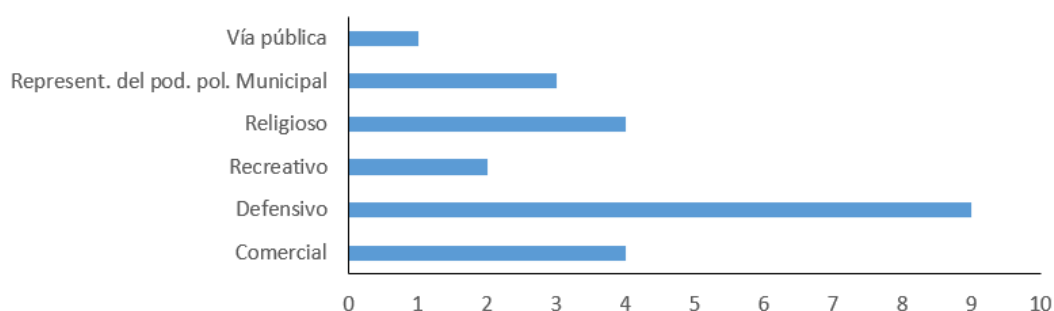


Figura 14

Funcionalidad de los espacios seleccionados por el G2

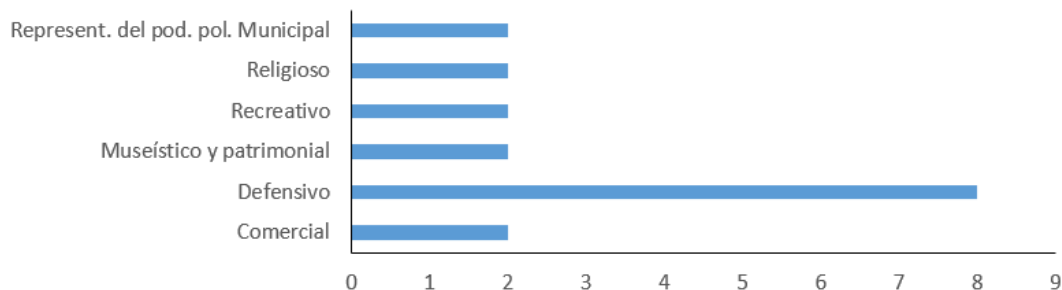
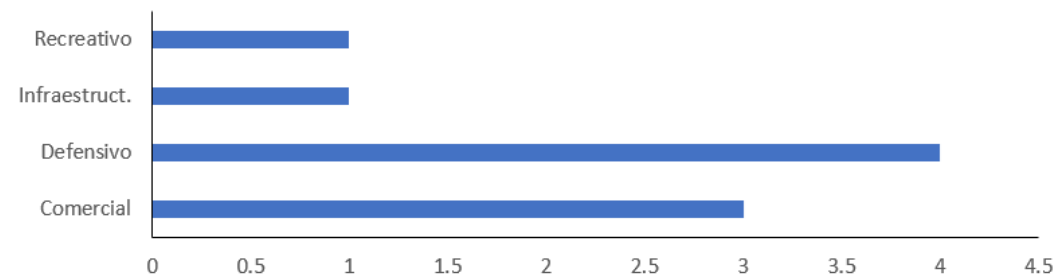


Figura 15

Funcionalidad de los espacios seleccionados por el G3

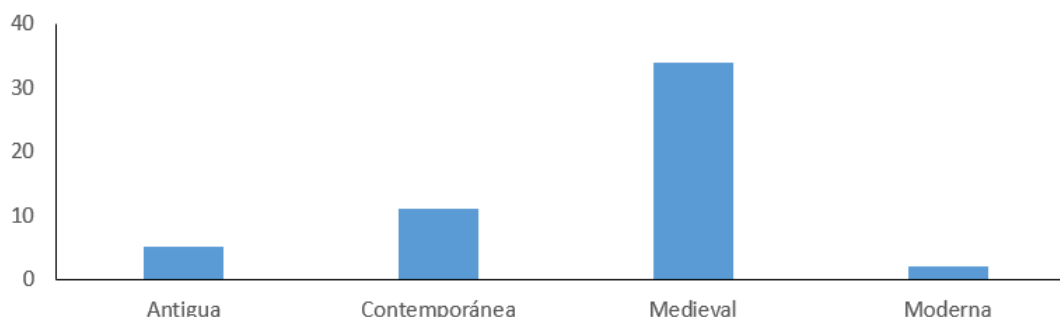


Finalmente, en lo relativo a la amplitud e intensificación de los vínculos patrimoniales, se considera que la ejecución de este proyecto ha contribuido a diversificarlos de forma significativa.

Algunas familias han decidido compartir recuerdos fotográficos y ubicaciones que están relacionadas con experiencias propias en la aproximación a determinados acervos culturales. Por último, no se ha de pasar por alto que, pese a la asimetría en el número de trabajos realizados entre G1, G2 y G3, el segundo ha redoblado sus esfuerzos habituales al involucrarse en un producto que incorpora elementos visuales y cartográficos.

Figura 16

Edades históricas predominantes sobre el total de resultados



Reflexiones finales

En la forma de proyectos individuales se han perfilado dos paseos por un plano antiguo y actual de la ciudad de Valencia. Se observan algunas tendencias al repasar los resultados de los proyectos implementados por el alumnado que se ha prestado a realizarlos. Predomina el interés por espacios urbanos ligados a aquellos momentos del pasado que se han estudiado durante el curso escolar. Sus esquemas traslucen, sin embargo, significativos lastres en la concepción del tiempo histórico, marcados por principios teleológicos. La predilección por dispositivos y sistemas monumentales que jalonan la ciudad quizá afirman sus banalizaciones.

Se contemplan los contextos y las limitadas predisposiciones lectoras del alumnado, pese a las iniciativas de diferentes departamentos, así como los programas y sesiones establecidos por el centro. Por otro lado, el trabajo con fuentes primarias (fotografías, grabados, planos y documentos transcritos) ha resultado sugestivo, al comprobar un interés creciente por los espacios y grupos sociales urbanos del pasado. La conexión con ciertas problemáticas ha permitido el despunte de actitudes empáticas y de cierta concienciación sobre las demandas de algunos movimientos y colectivos. Se aprecia, sin embargo, la necesidad de profundizar en otras intervenciones que asienten valores democráticos de igualdad y respeto a las diversidades y al medio ambiente, así como la conciencia política.

Esta investigación ha tratado de articular encrucijadas urbanas en la didáctica, asentándose en las superposiciones que genera el espacio, las huellas de la memoria y la historia. Si bien los paradigmas de la geografía de la percepción y los propios de la humanística concretan los ejes de la presente labor investigadora, a los que remiten a la geografía radical se les debe un impulso progresivo por inscribir las prácticas docentes en el terreno de la acción. En este sentido, se reivindica el compromiso de los docentes en el tratamiento de problemáticas so-

ciales relevantes, frente a otros agentes que promueven la desinformación y las perspectivas distópicas.

El desarrollo de dinámicas en torno a la función de los textos y las fuentes impresas resulta fundamental para asentar las bases de debates posteriores. Ello ha permitido reflexionar y discernir a propósito de la condición autoral y la veracidad de las fuentes históricas; también contextualizar los intentos de *fake news*, perpetrados en el pasado y en nuestro presente por diferentes culturas políticas. Esta vía permite establecer puentes entre procesos de larga duración, que superen las relaciones de causa-efecto. En el marco de estas operaciones reflexivas y analíticas el alumnado no se concibe como un sujeto pasivo, sino que se reconocen sus capacidades para interactuar con los productos culturales y articular sus propias cartografías literarias.

Referencias

- Arcila Garrido, M. y López Sánchez, J.A (2021). La cartografía cultural como instrumento para la planificación y gestión cultural. Una perspectiva geográfica. *Periférica Internacional. Revista Para El análisis De La Cultura Y El Territorio*, 1(12), 15–36. <https://doi.org/10.25267/Periferica.2011.i12.01>
- Asensi, E. (2022). La ciudad revisitada: prácticas educativas para una ciudadanía crítica. En Bel Martínez, J. C; Colomer Rubio, J. C. y de Alba Fernández, N (coords.). *Repensar el currículum de Ciencias Sociales: prácticas educativas para una ciudadanía crítica*, Vol. 1, pp. 1063-1072. AUPDCS.
- Bajtín, M. (1998). *Teoría y estética de la novela*. Taurus.
- Barragán Giraldo, D. F. 2016). Cartografía social pedagógica: entre teoría y metodología, *Revista colombiana de educación*, 70, 247-285. <https://doi.org/10.17227/01203916.70rce247.285>
- Bataller, A. (2011). Geografies literàries. *Futura*, 22, 32-35.
- Bataller, A. (2014). Per una didàctica de la llengua i la literatura vinculada al territori. En. Bataller, A. y H.H. Gassó (eds.). *Un amor, uns carrers. Cap a una didàctica de les geografies literàries* (pp. 13-21). Publicacions de la Universitat de València.
- Baydal, V. (2016). *Els valencians, des de quan són valencians?*, Afers.
- Baydal, V.; Aparici, F. y Esquilache, F. (2021). *La València contada: La ciutat, la mar i els quatre carrers*. Drassana.
- Bednarz, S.W. & Mitchell, J.R. (2024). *Handbook of Geography Education*. Springer.
- Booth, M. (1983). Skills, concepts and attitudes: The development of adolescent children's historical thinking. *History and Theory*, 22, 101-117. <https://doi.org/10.2307/2505218>
- Bourdieu, P. (1995). *Las reglas del arte: génesis y estructura del campo literario*, Barcelona. Anagrama.
- Calaf Masachs, R. (2009). *Didáctica del patrimonio. Epistemología, metodología y estudio de casos*. Trea.
- Capel, H. (2002). El camino de Borges a la cosmópolis: Lo local y lo universal. *Scripta Nova: Revista electrónica de geografía y ciencias sociales*, 6, 105-132.
- Capel, H. (2016). Pensar en ciudades habitables para el futuro. *Finisterra: Revista Portuguesa de Geografia*, Vol. 51, 101, 25-43.
- Castro Calviño, L. y López Facal, R. (2019). Educación patrimonial: necesidades sentidas por el profesorado de infantil, primaria y secundaria, *RIFOP: Revista interuniversitaria de formación del profesorado: continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales*, 94 (1), 97-114. <https://doi.org/10.47553/rifop.v33i1.72020>

- Cuesta, R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Cuesta, R. (1999). La educación histórica del deseo. La didáctica de la crítica y el futuro del viaje a Fedicaria. *Con-Ciencia Social*, 3, 70-97.
- De Lima, G. (2016). La censura literaria: desarrollo conceptual y teórico, los efectos de su acción y su funcionamiento. *Anuário de literatura: Publicação do Curso de Pós Graduação em Letras, Literatura Brasileira e Teoria Literária*, Vol. 21, 1, 124-141.
- Dickinson, A.K. y Lee, P. J. (1978). *History teaching and historical understanding*. Londres: Heinemann.
- Dylan, W. (2006). Formative Assessment: Getting the Focus Right, *Educational Assessment*, 11(3), 283-289.
- Fontal-Merillas, O. y Marín Cepeda, S. (2018). «Nudos patrimoniales. Análisis de los vínculos de las personas con el patrimonio personal», *Arte, Individuo y Sociedad*, 30 (3), 483-500. <https://doi.org/10.5209/ARIS.57754>
- Gibson, J. (1986). *The ecological approach to visual perception*, Psychology Press.
- Gómez-Redondo, C. (2012). «Identización: la construcción discursiva del individuo». *Arte, individuo y sociedad*, 24(1), 21-37. https://doi.org/10.5209/rev_aris.2012.v24.n1.38041
- Lefebvre, Henri (2013). *La producción del espacio*. Capitán Swing.
- Lowenthal, D. (1998). *El pasado es un país extraño*. Akal.
- Loza, M. (2004). Tertulias Literarias. *Cuadernos de Pedagogía*, 34 (1), 66-69.
- Lynch, K. (2015). *La imagen de la ciudad*. GG.
- Maldonado Alemán, M. (2010). Literatura, memoria e identidad. Una aproximación teórica. *Revista de Filología alemana*, 3, 171-179.
- Maestro, P. (1987). *Historia. Propuesta de proyecto curricular para un primer ciclo de enseñanza secundaria 12-16*. Valencia: Conselleria de Cultura, Educació i Ciència.
- Maldonado Alemán, M. (2021). El espacio como relato. Estrategias cartográficas en Atlas eines ängstlichen Mannes, de Christoph Ransmayr. *Revista de Filología Alemana*, 29, 25-44. <https://doi.org/10.5209/rfal.78400>
- Mercado, A. & Hernández, A. (2009). El proceso de construcción de la identidad colectiva. *Revista Convergencia*, 17(53), s/p.
- Merchán Iglesias, J. (2001). El examen en la enseñanza de la historia. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 15, 3-21. <https://doi.org/10.7203/dces.15.2914>
- Montañez, G. (2001). *Espacio y territorios: razón, pasión e imaginarios*. Universidad Nacional de Colombia.
- Nash, G. B. (1979). *The Urban Crucible: Social Change, Political Consciousness, and the Origins of the American Revolution*. Harvard University Press.
- Nash, G.B., Crabtree, C. y Dunn, R.E. (1997). *History on trial: Culture wars and the teaching of the past*. Nueva York: Alfred A. Knopf.
- Naupert, C. (1998). Afinidades (s)electivas. La tematología comparatista en los tiempos del multiculturalismo. *Dicenda. Estudios de lengua y literatura españolas*, 16, 171.
- Nora, P. (dir.) (1997). *Les lieux de mémoire*, Gallimard.
- Ortega Sánchez, D. y Pagès Blanch, J. (2019). Las emociones y los sentimientos en la enseñanza de la Historia y de las Ciencias Sociales. En: M. J. Barroso Hortas; A. Dias D'Almeida y N. de Alba Fernández (coords.). *Enseñar y aprender didáctica de las Ciencias Sociales: la formación del profesorado desde una perspectiva sociocrítica* (pp. 118-127). Ediciones Escola Superior de Educação.

- Ortega-Sánchez, D.; Barba Alonso, C.; Carcedo de Andrés, B. P. (2024). Niveles de conciencia histórica y tratamiento de temas controvertidos en entornos digitales: un estudio de caso con futuro profesorado español de Educación Secundaria, *Revista Portuguesa de Educação*, Vol. 37, 2. <https://doi.org/10.21814/rpe.27835>
- Parra Montserrat, D. (2017). Educación histórica e identidad nacional. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 89, pp. 7-11.
- Paz, G. M. (2023). Curriculum e interculturalidad: aportes de las teorías críticas y poscríticas a la reflexión sobre los contenidos de enseñanza. *IXTLI - Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*, Vol.10, 20, 221-238.
- Pineda-Alfonso, J.A. y Ferreras-Listán, M. (2016). La educación patrimonial como estrategia para la formación ciudadana en Ciencias Sociales. En: C. R. García Ruiz; A. Arroyo Doreste y B. Andreu Mediero (coords.). *Deconstruir la alteridad desde la Didáctica de las Ciencias Sociales: educar para una ciudadanía global* (pp. 665-673). AUPDCS.
- Pozo, I. (2008). *Aprendices y maestros. La psicología cognitiva del aprendizaje*. Alianza Editorial.
- Pujolàs, P. (2012). Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo. *Educatio siglo XXI*, vol. 30, 1, 89-112.
- Quinquer, D. (1997). La evaluación de los aprendizajes en Ciencias Sociales. En P. Benjamin y J. Pagès (coords.), *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*, (pp. 123-130). ICE-Horsori.
- Quinquer, D. (2004). Estrategias metodológicas para enseñar y aprender ciencias sociales: interacción, cooperación y participación. *Íber*, 40, 7-22.
- Restrepo Gómez, F. (2005). Aprendizaje basado en problemas (ABP): una innovación didáctica para la enseñanza universitaria, *Educación y educadores*, 8, 9-20.
- Sáiz Serrano, J. y López-Facal, R. (2012). Aprender y argumentar España: la visión de la identidad española entre el alumnado al finalizar el bachillerato, *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 26, 95-120. <https://doi.org/10.7203/dces.26.1933>
- Sáiz Serrano, J. y López Facal, R. (2015). Competencias y narrativas históricas: el pensamiento histórico de estudiantes y futuros profesores españoles de educación secundaria. *Revista de estudios sociales*, 52, 87-101.
- Savater, F. (2014). *Las ciudades y los escritores*. Debate.
- Schlögel, K. (2007). *En el espacio leemos el tiempo: sobre historia de civilización y geopolítica*. Siruela.
- Sebastià, E. (1966). *València en les novel·les de Blasco Ibáñez: proletariat i burguesia*, L'Estel.
- Souto, X.M. (1998). *Didáctica de la Geografía, Problemas sociales y Conocimiento del medio*. Ediciones del Serbal.
- Souto, X.M. (2010). ¿Qué escuelas de Geografía para educar en ciudadanía? *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 24, pp. 25-44. <https://doi.org/10.7203/dces.24.2399>
- Souto, X. M. y García Monteagudo, D. (2016). La geografía escolar ante el espejo de su representación social. *Didáctica Geográfica*, 17, 177-201.
- Talavera Ortega, M. y Rausell Guillot, H. (2018): El espacio como lugar para la diversidad. Proyectos y materiales educativos para trabajar género y espacio. En: V. Peris de Sales; D. Parra Monserrat y X. M. Souto González (coords.): *Repensamos la geografía e historia para la educación democrática* (pp. 171-183). Nau Llibres.
- Valls, R., Kyriakides, L. (2013). The power of Interactive Groups: how diversity of adults volunteering in classroom groups can promote inclusion and success for children of vulnerable minority ethnic populations. *Cambridge Journal of Education*, 43 (1), 17-33. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2012.749213>

- Valls, R.; Parra, D.; Fuertes, C. (2017). Los temas históricos conflictivos y su abordaje escolar: un ejemplo español. *Clío & Asociados* (25), 8-21.
- Vigotsky, L. S. (2012). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Austral.
- Westphal, B. (2015). *Geocriticism: Real and Fictional Spaces*. Palgrave Macmillan.

Conflicto de intereses · Conflict of Interest

En esta publicación no se presentó ningún conflicto de interés.



<https://doi.org/10.17398/2531-0968.18.181>

“De los cerros al Plan”: Formar ciudadanía desde la educación patrimonial crítica en Valparaíso

“From the Hills to the Plan”: Fostering Citizenship through Critical Heritage Education in Valparaíso

Francisca Paz Correa-Roco 0009-0003-0116-6942

¹Universitat Autònoma de Barcelona, Facultat de Ciències de la Educació, Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura, y de les Ciències Socials, Barcelona, España.

Francisca.CorreaR@autonoma.cat

Antoni Santisteban-Fernández 0000-0001-7978-5186

²Universitat Autònoma de Barcelona, Facultat de Ciències de la Educació, Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura, y de les Ciències Socials, Barcelona, España.

antoni.santisteban@uab.cat

Fechas · Dates

Recibido: 30 de noviembre de 2025

Aceptado: 28 de diciembre de 2025

Publicado: 25 de marzo de 2026

Financiación · Funding

Esta investigación fue financiada por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID), mediante la Beca de Magíster en el Extranjero para Profesionales de la Educación (Becas Chile, convocatoria 2023, resolución E12286).

Cómo citar · How to cite

Correa-Roco, F. P., & Santisteban-Fernández, A. (2026). “De los cerros al Plan”: Formar ciudadanía desde la educación patrimonial crítica en Valparaíso. *REIDICS*, 18, 181-198. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.18.181>

Resumen

La educación ciudadana en Chile, desde la entrada en vigor de la Ley 20.911, ha sido abordada en los establecimientos educacionales mediante dos ejes principales: la asignatura de Educación Ciudadana (3° y 4° medio) y los Planes de Formación Ciudadana, sin embargo, su implementación ha dificultado la incorporación de la educación patrimonial con perspectiva ciudadana. Con el objetivo de analizar el posible lugar de la educación patrimonial crítica en la educación ciudadana en Valparaíso, ciudad declarada Patrimonio de la Humanidad, y su contribución a una educación para una ciudadanía crítica, se indagó en su presencia en el currículo, en los Planes de Formación Ciudadana y en el pensamiento del profesorado respecto a su incorporación y aplicación en el aula. Desde el paradigma sociocrítico y a través de una metodología cualitativa con métodos mixtos, se consideraron nueve establecimientos de Valparaíso aplicándose veintiún cuestionarios y seis entrevistas a docentes del área. Si bien el profesorado manifiesta apertura hacia la incorporación de la educación patrimonial crítica, los resultados evidencian una presencia limitada y fragmentaria, tanto en lo declarado como en la práctica pedagógica, lo que releva la necesidad de fortalecer la formación docente, establecer lineamientos curriculares claros, promover estrategias pedagógicas sistemáticas vinculadas al territorio, y asegurar condiciones institucionales que permitan su integración efectiva.

Palabras clave: Educación patrimonial crítica; Currículo de formación ciudadana; Educación ciudadana; Pensamiento del profesorado; Prácticas docentes

Abstract

Civic education in Chile, since the enactment of Law No. 20,911, has been addressed in educational institutions through two main approaches: the Civic Education subject (taught in the 11th and 12th grades) and the Civic Education Plans. However, their implementation has hindered the incorporation of heritage education from a civic perspective. With the aim of analyzing the potential role of critical heritage education within civic education in Valparaíso—a city designated as a World Heritage Site—and its contribution to education for critical citizenship, this study examined its presence in the curriculum, in the Civic Education Plans, and in teachers' perspectives regarding its incorporation and classroom application. Adopting a socio-critical paradigm and employing a qualitative methodology with mixed methods, nine schools in Valparaíso were considered, involving the administration of twenty-one questionnaires and six interviews with teachers in the field. Although teachers express openness toward the incorporation of critical heritage education, the findings reveal a limited and fragmented presence, both at the declarative level and in pedagogical practice. This highlights the need to strengthen teacher training, establish clear curricular guidelines, promote systematic pedagogical strategies linked to the local territory, and ensure institutional conditions that enable its effective integration.

Keywords: Critical Heritage Education; Citizenship Education Curriculum; Citizenship Education; Teachers' Thinking; Teaching Practices

Introducción

En Chile, la Ley N.° 20.911 (2016), que crea el Plan de Formación Ciudadana (PFC), instó a los establecimientos educacionales a incorporar en sus estrategias educativas actividades y experiencias orientadas a un aprendizaje integral, destinadas a la formación de ciudadanos respetuosos y responsables en el ejercicio de sus derechos y deberes (MINEDUC, 2022, p. 6). Si bien los contenidos vinculados a la Educación Ciudadana (EC) se encontraban de manera transversal en el currículo, la ley implicó su sistematización mediante la elaboración obligatoria de los PFC en los establecimientos reconocidos por el Estado. Posteriormente, en el 2020, tras la aprobación del Consejo Nacional de Educación (CNED), se incorporó la asignatura de Educación Ciudadana para 3° y 4° medio, la cual, más allá de una reestructuración de materias existentes, profundiza y explicita contenidos, enfoques y objetivos formativos orientados al desarrollo de una ciudadanía crítica. Estos hitos constituyen avances relevantes para la institucionalización de la educación ciudadana en el sistema escolar chileno.

Sin embargo, diversas investigaciones se han preocupado de sistematizar los desafíos y problemáticas que implicó el proceso, aludiendo a la insuficiente formación que ofrecen los planes de estudios en educación superior para el profesorado chileno, indicando que “el área se encuentra débilmente integrada” (Garrido & Jiménez, 2020, p. 350), una desconexión entre la formación teórica y la práctica educativa, un excesivo enfoque disciplinar, y una falta de formación didáctica y pedagógica (Barría, 2024). Lo anterior supone una problemática ya que se requiere no solo el dominio de los conocimientos asociados a la EC sino también de las habilidades, destrezas, actitudes y comportamientos (Zúñiga et al., 2020).

En segundo lugar, se ha identificado la presencia de prácticas profesionales asociadas a una concepción de la EC más bien tradicional (Muñoz Labraña, Salinas Valdés, & Oller Freixa, 2016; Reyes, Campos, Ossandón, & Muñoz, 2013; Zúñiga et al., 2020), una educación cívica que prioriza la enseñanza de los conocimientos sobre la estructura y funcionamiento del sistema de gobierno (Cox, 2006) prescindiendo de la promoción de estrategias que fomenten la representación y participación de los estudiantes (MINEDUC, 2022) coherentes, con los principios de “una formación ciudadana, más inclusiva y más profunda” (Cox, 2006, p. 6). Dicho problema, responde a factores como: la falta de lineamientos precisos (Quintana- Susarte, 2022, Zúñiga et al., 2020), la intermitencia de los procesos de acompañamiento y seguimiento de los PFC (Molina et al., 2020; Quintana- Susarte, 2022; Zúñiga & Cárdenas, 2022), la preminencia de procesos pocos participativos (Molina et al., 2020, Morales, 2020; Quintana- Susarte, 2022; Zúñiga et al., 2020), la falta de herramientas profesionales en los docentes y la incipiente inclusión de la formación ciudadana a la formación inicial docente (Soto & Peña, 2020).

La consecuencia ha sido la imposibilidad de desarrollar una EC que priorice el trabajo para el desarrollo de la competencia social y ciudadana (Santisteban, 2009), relegando “su valor de uso en el contexto social, al que los propios profesores y estudiantes pertenecen y en el que la escuela está inmersa” (Muñoz, Torres, 2014, p. 243), y prescindiendo de “situaciones relevantes, tanto para la escuela como para el resto de la comunidad” (MINEDUC, 2022, p. 3). Ante esto, partimos del supuesto, que la articulación entre educación ciudadana y educación patrimonial (EP) permitiría promover “experiencias y contenidos que aseguren la transmisión

de conocimiento conceptual, así como también, el fomento de habilidades y competencias de la ciudadanía (Muñoz & López, 2021, p. 11) crítica (Cuenca, Martín-Cáceres & Estepa, 2020; González-Monfort, 2011, 2019).

La EP analiza la relación entre personas y bienes culturales, impulsando propuestas educativas —formales e informales— orientadas a construir valores identitarios, respeto intercultural, cambio social y ciudadanía crítica (Estepa et al., 2017; Fontal, 2013; González-Monfort, 2019; Lucas & Estepa, 2016; Martín-Cáceres & Cuenca, 2015), trabajando el patrimonio desde la inclusión y la interpretación crítica de narrativas, considerando que todo patrimonio es una construcción social situada (Cuenca, 2014; Prats, 1997; Hernández Cardona, 2003). Esto supone problematizar sus cargas simbólicas y promover el pensamiento crítico a través de preguntas, hipótesis, identificación de intencionalidades, silencios e invisibilidades, así como procesos de patrimonialización o despatrimonialización (González-Monfort, 2019). Su acepción crítica, invita a cuestionar los saberes patrimoniales mediante problemas sociales relevantes (PSR) y temas controvertidos (Santisteban-Fernández, González-Monfort, & Pagès-Blanch, 2020; González, Ballbé & Ortega, 2020), discutir representaciones hegemónicas (Caballero, González & Santisteban, 2021) y reconocer múltiples interpretaciones (Sant, 2021), abordando el patrimonio desde el conflicto (Cuenca, 2023), la promoción del pensamiento histórico-social (González-Monfort & Santisteban, 2011) e incluyendo los patrimonios controversiales (Martín, Estepa, & Cuenca, 2021). Dicho enfoque permitiría desarrollar literacidad crítica, imaginar futuros alternativos y promover la intervención social (González-Monfort & Santisteban, 2011), orientándose hacia una ciudadanía global (Pashby et al., 2021) que reflexiona críticamente sobre sus contextos y asume la responsabilidad de sus acciones (Andreotti, 2006, como se citó en González, Ballbé & Ortega, 2020). La EPC, por tanto, no busca eliminar el conflicto, sino legitimar las distintas posiciones (Caballero et al., 2020; Martín-Cáceres, Estepa & Cuenca, 2022).

En este marco, Valparaíso —inscrita en la Lista de Patrimonio Mundial desde el 2003 (Consejo de Monumentos Nacionales, 2004)— ha sido reconocida por su valor histórico, sociocultural y educativo (Collao, Sánchez & Fontal, 2018; Collao, 2019), sin embargo, recientemente descrita como “Patrimonio en peligro” o “ciudad en decadencia” (La Tercera, 2022; CHV, 2023; Megano-ticias, 2023; El Mostrador, 2022), sugiriendo incluso su incorporación a la Lista de Patrimonio Mundial en Peligro (La Tercera, 2022). Lo anterior invita a preguntarnos: ¿qué ocurre cuando la ciudad educadora está en crisis? Educar desde el conflicto implica no evitar los PSR, sino convertirlos en oportunidades formativas para fortalecer la competencia social y ciudadana ante la complejidad (González-Monfort & Santisteban, 2011).

En vista de lo anterior, esta investigación busca analizar el lugar que ocupa la educación patrimonial crítica en la educación ciudadana en Valparaíso y cómo esta puede contribuir a la educación democrática y crítica, dicho objetivo general ha de concretarse a través de los siguientes objetivos específicos:

1. Investigar qué lugar ocupa la educación patrimonial crítica en el currículo de educación ciudadana en Valparaíso
2. Indagar en el pensamiento del profesorado de educación ciudadana en relación a cómo se incorpora la educación patrimonial

3. Interpretar las prácticas del profesorado relacionadas a la educación patrimonial
4. Analizar las posibles contribuciones de las prácticas del profesorado de educación ciudadana relacionadas al uso de una educación patrimonial crítica

Marco Metodológico

La presente investigación se fundamenta en los principios del paradigma sociocrítico (Hernández, 2014, 2019; Sánchez, 2013; Guba & Lincoln, 2012) se encuadra en una metodología de tipo cualitativa a través de la aplicación de métodos mixtos mediante la aplicación de un cuestionario y entrevistas semiestructuradas.

El estudio utilizó un muestreo no probabilístico (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 2010), definido a partir de criterios específicos. En el caso de los establecimientos educacionales, los criterios de selección fueron estar ubicados en la ciudad de Valparaíso e impartir la asignatura de Educación Ciudadana en los niveles de 3° y 4° medio. Bajo estos criterios, la muestra quedó conformada por un total de 13 establecimientos, correspondientes a 3 colegios particulares, 8 particulares subvencionados y 2 públicos, considerando los Planes de Formación Ciudadana y al profesorado de Educación Ciudadana de cada institución. En cuanto a los docentes, el criterio de selección fue encontrarse en ejercicio o contar con al menos un año de experiencia impartiendo la asignatura, aplicándose un cuestionario a 21 profesores y realizando posteriormente entrevistas a 6 de ellos.

El cuestionario, se organizó en torno a tres dimensiones: formación inicial y trayectoria profesional docente; experiencias y creencias respecto del currículo de EC; y experiencias, creencias y prácticas asociadas a la educación patrimonial. Las entrevistas, por su parte, fueron luego transcritas e incorporadas a un proceso de análisis en el que se identificaron categorías, significados profundos, patrones y relaciones (Hernández et al., 2010), triangulando estos hallazgos con los datos del cuestionario, la documentación y el marco teórico.

En lo que respecta al análisis documental de la asignatura de educación ciudadana y los PFC, se consideró la principal y actualizada documentación ministerial: La ley N° 20.911 (2016), las Bases Curriculares (Educación Ciudadana, 3° y 4° Medio), las Orientaciones para la elaboración del Plan de Formación Ciudadana (MINEDUC, 2022), y un total de nueve planes de formación ciudadana correspondientes a los establecimientos a los que pertenecía el profesorado encuestado. El análisis fue ejecutado como técnica de recolección de información de la documentación relevante para un posterior proceso de construcción del conocimiento (Arias-Odón, 2023) que permitió establecer un análisis de contenido delimitando información por temas, categorías, y codificando según frecuencias a través del programa Nvivo 15.

Igualmente, para la documentación curricular se utilizó Nvivo y la codificación según frecuencia con el objetivo de establecer un campo semántico y directrices para el análisis de los PFC de cada establecimiento. De manera a priori y en consideración al campo semántico emanado de la documentación curricular, se preconcebieron los siguientes conceptos a identificar en los planes: Patrimonio (Cultural, natural, tangible, intangible, etc.) Memoria, Herencia Cultural, Monumentos históricos, Tradiciones, Pueblos Originarios, Símbolos Patrios, Territorio, Entorno/

medio natural, Comunidad, Ciudad, Barrio. Se consideró, sin embargo, que la comprensión del campo semántico podría responder al robustecimiento o reducción de este.

Para el análisis del campo semántico de la EPC se seleccionaron conceptos basados en el “Decálogo de Criterios de Justicia Global para la valoración y elaboración de materiales curriculares de Ciencias Sociales” del GREDICS de la Universidad Autónoma de Barcelona (Massip et al., 2020)., además de las prácticas declaradas —actividades, acciones o situaciones— vinculadas a la EPC y a la EC explícita o inferida en los planes, identificando ejemplos como talleres, charlas, simposios y efemérides. El proceso consideró la sistematización de los códigos y sus frecuencias de codificación con el propósito de identificar tendencias en los discursos y prácticas declaradas.

En lo que respecta al cuestionario, una vez aplicado, las respuestas fueron categorizadas y analizadas mediante el software, utilizando un sistema mixto de categorización y puntuación, en el cual las ideas y conceptos expresados por el profesorado fueron codificados según su frecuencia (1 punto), mientras que aquellas respuestas vinculadas explícitamente a las finalidades de la educación patrimonial y al tipo de patrimonio trabajado en el aula recibieron una ponderación mayor (2 puntos), por su relevancia analítica. La suma de los puntajes permitió establecer categorías analíticas según el objetivo del análisis de contenido (Martínez & Galán, 2014), delimitando cuatro categorizaciones relacionadas con el pensamiento del profesorado en torno al patrimonio, la educación patrimonial, sus finalidades y su reflexión respecto las prácticas asociadas. Estas fueron creadas considerando una tipología de EP relacionada a modelos o tradiciones (Pagès, 1998): El modelo tradicional, activo, científico y el crítico. El proceso de creación de categorías o tipologías fue sustentado mediante literatura especializada (Habermas, 1984, González- Monfort, 2011, 2019, Pagés, 1994, 1998, Benejam, 1997, Evans, 1989), las categorías de pensamiento creadas son: pensamiento asociado a una visión tradicional de la educación patrimonial, tradicional- metódica, activa y crítica.

De esta manera la aplicación del cuestionario, las entrevistas semiestructuradas y el análisis documental, nos permitió un enfoque de triangulación sistemática (Flick, 2012). En el marco de las consideraciones éticas establecidas por el MURE de la Universidad Autónoma de Barcelona, esta investigación resguardó en todo momento los principios de voluntariedad, confidencialidad y anonimato.

Resultados de la investigación

Análisis documental: La Ley N° 20.911, Orientaciones y Bases Curriculares y Planes de formación ciudadana

Los resultados indican que la documentación analizada no presenta una mención explícita, ni sostenida del patrimonio como eje básico del currículo. Sin embargo, el comportamiento del campo semántico permite reconocer un marco normativo y curricular versátil, abierto a la incorporación de la educación patrimonial crítica. Esto se evidencia particularmente en la amplitud con que se abordan las nociones de espacio, territorio, medioambiente y entorno, los cuales constituyen dimensiones fundamentales para la vinculación con el patrimonio. A su vez, persisten elementos proclives al desarrollo de una educación orientada a la ciuda-

danía democrática, crítica, activa, global y comprometida con la justicia social, refiriéndose con frecuencia a la importancia de formar una ciudadanía crítica (2, 21 y 25) y activa (1, 3, 1), así como a la participación (0, 5, 5) y a los derechos humanos (1, 3, 7). Sin embargo, existen ciertos temas o contenidos que están escasamente representados, o bien aparecen de forma puntual, limitada o fragmentada.

Tal es el caso de las temáticas relacionadas con el género, que solo se mencionan en las orientaciones del PFC, así como también de aquellas vinculadas a la equidad y la educación para la paz. La educación para la justicia, por ejemplo, se presenta de manera fragmentaria (1, 2, 0), al igual que conceptos como la dignidad (0, 1, 2), la desigualdad (0, 1, 2) y el pensamiento crítico (0, 1, 2). Por tanto, aunque ciertos elementos propios de una educación ciudadana crítica —como la equidad, el género, la justicia o el pensamiento crítico— se encuentran escasamente representados y con una presencia limitada y fragmentaria, su aparición puntual permite vislumbrar una base desde la cual es posible avanzar hacia el fortalecimiento de enfoques pedagógicos más críticos, participativos y transformadores.

En lo que respecta a los PFC, se observa una escasa presencia del trabajo con el patrimonio, tanto a nivel de la dimensión manifestada como en las acciones propuestas. Así el 55,56% incorpora alguna referencia o alusión directa al patrimonio, sin embargo, solo cuatro establecimientos realizan acciones (charlas patrimoniales, efemérides, salidas, talleres), y estas no apelan a una mirada cuestionadora o crítica, sólo una escuela declara la importancia de establecer una mirada crítica respecto a los problemas de Valparaíso.

Ahora bien, la dimensión territorial es sustancial al momento de analizar los planes en perspectiva patrimonial, en este sentido, siete planes (77,78%) incorporan referencias al entorno ya sea natural o social. Sin embargo, en lo que respecta a la implementación de acciones como creación de puntos limpios, proyectos, formación ambiental en sustentabilidad, reciclaje, sólo dos establecimientos las declaran, tres manifiestan como plan de acción la creación de organizaciones para el cuidado del medio ambiente, y sólo un establecimiento, menciona la relevancia de trabajar problemáticas medioambientales.

Cabe destacar que la celebración de efemérides, se constituye como una de las prácticas de mayor presencia en la muestra (88,89%), donde solo una añade una perspectiva más identitaria (Día de la identidad porteña), de derechos humanos, jornadas reflexivas o el día del medio ambiente (22,22%). Priman las actividades asociadas a una EC tradicional como actividades de vinculación con autoridades políticas, concursos cívicos, elecciones, lo anterior fortalecido por la presencia discursiva de la relevancia otorgada en los PFC a la identidad nacional y el desarrollo de las virtudes cívicas. Incluimos, además, la escasa presencia de acciones que involucren a la comunidad.

Finalmente, los PFC de los establecimientos evocan literalmente el concepto de ciudadanía crítica pero no incluyen en su totalidad todas las subcategorías representativas. Así son representados conceptos como pensamiento crítico (88,89%), derechos humanos (77,78%), educación para la justicia (66,67%), y en menor frecuencia los PSR (55,56%), género (44,44%), la educación para la paz, la desigualdad, la memoria y el futuro (33,33% respectivamente) y solo un PFC 22,22% hace alusión a conceptos como la educación transformadora, la dignidad, las

desigualdades, la equidad y la inclusión. En este grupo, únicamente un establecimiento menciona de manera explícita nociones como la educación no neutral, la injusticia, la marginación y la pobreza.

Los resultados muestran que, aunque existe una adhesión discursiva a la ciudadanía crítica en los PFC, su implementación práctica es desigual y fragmentada. La EP presenta una presencia limitada y su incorporación se caracteriza por ser parcial, poco sistemática y de escasa profundidad.

Resultados del cuestionario

Ciertos elementos de la trayectoria profesional del profesorado resultan relevantes, en la medida en que influyen directamente en la manera en cómo se incorpora la educación patrimonial. Tan solo un 14% de los encuestados evalúa su formación en temas relacionados a la enseñanza y el estudio del patrimonio como “Óptima”, quienes no, indican la falta o ausencia total de formación en patrimonio en las mallas curriculares. Refieren, además, que la formación estaba más enfocada en el área de la Historia y/o en sus didácticas específicas, en asignaturas electivas o no obligatoria haciendo especial mención a las asignaturas relacionadas a la Geografía: “el patrimonio no fue nunca central ni desarrollado en extenso” (Profesor 5, cuestionario, 2025)- y agrega- “No se abordó desde educación ciudadana” (Profesor 7, cuestionario, 2025). De ocurrir, pasaba por iniciativa y/o experiencia personal ante la falta de una oferta curricular especializada.

En relación con la formación continua, la mayoría del profesorado encuestado declara contar con estudios de postítulo (85,7%), aunque la formación específica en educación patrimonial es prácticamente inexistente. Respecto al currículo de Historia y Educación Ciudadana, el profesorado percibe limitadas posibilidades para profundizar el trabajo con el patrimonio en la asignatura formal, siendo los PFC y los cursos diferenciados de 3° y 4° medio considerados como espacios con mayores oportunidades para su abordaje.

Para profundizar en las creencias del profesorado entorno a la EPC, fue imprescindible saber cómo la comprendían. Los resultados muestran la persistencia de una mirada crítica del patrimonio, en términos conceptuales (52,4 %) y de finalidad (42,9%) sin embargo, la definición sigue siendo heterogénea, lo que evidencia la ausencia de un consenso teórico-conceptual entre el profesorado. Ahora, la selección de patrimonios con potencial educativo, si bien demuestran una inclinación hacia elementos con fuerte arraigo local de índole natural y cultural-popular (el Ascensor de Valparaíso, el Tranque de la Luz, el Campo dunar de la Punta de Concón, los Grafitis y la Tradicional Feria de las Pulgas), al momento de seleccionar patrimonios controvertidos la situación es menos consistente.

A pesar que 15 docentes seleccionan al Museo de la Memoria y los Derechos Humanos, otros patrimonios fueron escasamente seleccionados por su carácter controversial (Monumento a Jaime Guzmán, Mon Laferte), tradicional (Desfile de honor, 21 de Mayo, Monumento a los Héroes de Iquique) o que representara PSR (Tomas de Reñaca Alto); sobresaliendo las figuras folclóricas, tradicionales y expresiones sociales vinculadas al patrimonio cultural y humano

de la zona (Chinchinero, “Motemei”, la Hinchada del Club de Deportes Santiago Wanderers, el Anciano de Plaza Echaurren en Valparaíso, mujeres Rapa Nui, etc.).

Las motivaciones de esta selección, apuntan a nuevamente la cercanía y pertinencia local, la diversidad de patrimonios y como “testimonio de la historia”. Aquellas más críticas mencionan la relevancia de trabajar el patrimonio para la formación de una ciudadanía comprometida con su cuidado, defensa y gestión, el trabajo entorno a PSR, u en torno a “las cargas patrimoniales” que invitan a priorizar la controversia, “generar debate y construir pensamiento crítico” (Profesor 20, cuestionario, 2025). Lo anterior es interesante, en la medida que en lo que respecta al trabajo del patrimonio controvertido, la mayoría de los docentes encuestados manifestó una postura favorable. El 71,4 % considera que sí debe abordarse este tipo de patrimonio en el ámbito escolar, y un 42,9 % que las finalidades de la educación patrimonial apuntan a perspectivas que invitan a reflexionar sobre PSR.

Resultados de las entrevistas

Los resultados indican que un porcentaje significativo del profesorado (61,90 %) se adscribe predominantemente al modelo crítico, seguido del modelo activo (28,57%), mientras que ningún profesor se alineó de forma exclusiva con el modelo tradicional ni al modelo científico, persistiendo perfiles híbridos. Dentro de los códigos asociados a la tipología crítica, se observa una distribución desigual en cuanto a su presencia en el discurso, algunos elementos fundamentales del paradigma mostraron presencia comparativamente menor como es el caso de la inclusión de la perspectiva de género, la educación transformadora orientada a la transformación social, la incorporación del conflicto en el aula, el trabajo con sujetos invisibilizados, el abordaje de las minorías, el trabajo con lo popular, la memoria, los derechos humanos y el abordaje de los PSR. En contraste, las categorías con mayor presencia incluyen una mirada reflexiva, cuestionadora, profunda y crítica del patrimonio (66,67%), su uso para fortalecer las identidades (52,38%) una valoración significativa de la diversidad patrimonial y su entendimiento como construcción social.

Importante es mencionar, que algunas de las frecuencias altas de los modelos tradicional, científico y activo son, por un lado, el uso del patrimonio para enseñar hechos históricos e historia política – asociada a la formación del Estado Nación- reforzar la identidad nacional y valorar el patrimonio monumental. Del modelo científico predomina el uso del patrimonio como recurso para el conocimiento histórico, así como decisiones pedagógicas ligadas al currículo y al enfoque interdisciplinar. En el modelo activo, un 80,95 % del profesorado releva la importancia del espacio local y un 61,90 % lo cercano, familiar y experiencial, destacando además la valoración de lo folclórico, el cuidado del entorno y su conexión con la vida cotidiana.

A partir de la categorización establecida, se seleccionó a seis docentes de la muestra total para profundizar mediante un análisis cualitativo. Se incluyó a tres profesores del modelo crítico (PC), dada la alta proporción de docentes adscritos a este enfoque. También se incorporó a un docente cuyo discurso mostraba tendencias hacia el modelo científico (PCT). Asimismo, se consideró a un docente del modelo activo (PA) y a otro de perfil híbrido (PT), cuya distribución de códigos lo aproximaba al modelo tradicional.

En lo que respecta a los propósitos del trabajo con el patrimonio en el aula, hay una clara tendencia hacia la búsqueda de la formación de una identidad y pertenencia territorial estando presente en totalidad de los modelos. En particular, en el caso de los profesores críticos persiste la idea de considerar el patrimonio como un medio para desarrollar habilidades del pensamiento histórico y crítico o como un recurso para la problematización:

En realidad, el patrimonio muchas veces lo utilizo como un recurso más que como un fin en sí mismo (...) para problematizar, para generar debate, para generar discusión (...) a propósito de otra habilidad (...) contenido o (...) objetivo (PC 1, entrevista, 2025)

Así mismo, estos profesores ven en el patrimonio una vía para la reflexión de los cambios en la sociedad, lo que implica rescatar, mantener y proyectar el patrimonio hacia el futuro, pero no sólo considerando al patrimonio “institucionalizado” si no que centrándose en su condición de constructo cultural y en la agencia del estudiantado para intervenir e imaginar futuros posibles en torno a él:

El fin de entender (...) que el patrimonio finalmente puede ser el elemento que la comunidad decida en un momento específico de la historia, recordar, mantener, en proyectar el futuro (...) intento mostrarles que todo lo que está relacionado en un constructo con el mismo concepto de la historia, del patrimonio la memoria son convenciones y que, por tanto, ellos pueden influir (PC 2, entrevista, 2025)

Por su parte, PCT pone énfasis en el desarrollo de metodologías asociadas a diversas disciplinas de análisis, destacando la aplicación de estrategias de la historia y la geografía (búsqueda de información, observación, etc.). En lo que respecta a PT y PA el foco está puesto en el cuidado, participación y valoración del espacio con el objetivo de “formar ciudadanos conscientes”, y en el desarrollo de una identidad en torno al territorio y a los sujetos históricos que lograron “forjar el Chile de hoy”.

Respecto a si los propósitos educativos de la EP persisten al trabajar en un contexto como Valparaíso, las respuestas se distribuyen de manera diversa. Quienes perciben cambios argumentan, por un lado, que hoy existe “menos sensibilidad” y mayor dificultad para generar implicancia en el estudiantado: “ya cuesta un poco más llegar como profesor (...) había un mayor grado como de implicancia” (PT, entrevista, 2025). Un PC, en cambio, afirma que deben cambiar apelando al carácter situado de Valparaíso y a su condición dada por la UNESCO, destacando una “conciencia más crítica” en la comunidad: “Yo percibo una conciencia de lo patrimonial un poco mayor (...) si noto un cambio cultural, y por lo tanto a mí como profesor, también me invita a ser más partícipe (...) de esa comunidad consciente de recuperar su patrimonio” (PC 1, entrevista, 2025). Quienes sostienen la permanencia (PCT y PA) indican que los propósitos no deberían modificarse, sino adquirir mayor relevancia: “falta muchísima educación patrimonial” (PA, entrevista, 2025).

Finalmente, dos docentes críticos matizan la discusión cuestionando el rol de la UNESCO y proponiendo valorar patrimonios locales y comunitarios, considerando su contexto geográfico y cotidiano, que entiende el valor de sus cerros, sus barrios y sus comunidades como posibles de patrimonializar:

“hay otro aspecto que se puede patrimonializar en un barrio (...) Lo que pasa es que en el colegio donde yo estoy, ocurre algo que ellos no se sienten parte del plan, los estudiantes no son parte de Valparaíso, los estudiantes son parte del cerro” (PC 2, entrevista, 2025).

Existe además una tendencia del profesorado a identificar una flexibilidad curricular, que ofrece cierta libertad y amplitud para abordar el patrimonio, sin embargo su presencia es indirecta y/o auxiliar debido a que “no está fuertemente institucionalizada” (PC 3, entrevista, 2025), lo que implica que para su trabajo se requiere de la voluntad, interés e iniciativa del profesorado, por lo que se necesita aumentar “todavía más la presencia del patrimonio” (PC 1, entrevista, 2025) en cuanto es “tremendamente necesario para crear acción” (PC 1, entrevista, 2025). Por su parte, en lo que respecta a otras asignaturas distintas a la de EC, el profesorado menciona las asignaturas del plan común de formación general electivo “Geografía, territorio y desafíos socioambientales” y “Comprensión histórica del presente” como una oportunidad para trabajar el patrimonio.

Por otro lado, los docentes críticos al seleccionar los elementos de patrimonio cultural consideran el desarrollo de habilidades investigativas y al carácter discutible del patrimonio: “concibo el patrimonio como un elemento discutible (...) lo pedía como un requisito para problematizar la historia, eso me permite que mis estudiantes decidan qué cosas son las o lo que van a trabajar patrimonialmente” (PC2, 2025). El patrimonio es una vía para plantear preguntas, abrir debates y construir proyectos investigativos, promueve la participación, intervención comunitaria y valoración democrática: “el patrimonio necesariamente también queda como un recurso para trabajar la democracia (...) utilizo recursos y fuentes patrimoniales (...) los derechos humanos y la habilidad misma de elaborar un proyecto” (PC1, 2025).

Ahora bien, abordar temas controversiales implica desafíos institucionales, algunos docentes evitan estas temáticas aplicando “estrategias de neutralización pedagógica” por temor a acusaciones de proselitismo político o por limitaciones impuestas por sostenedores. Otros, como PA, optan por la neutralidad: “hay que ser súper objetivo (...) que haya el menor sesgo político (...) entregar una historia con la mayor objetividad posible” (PA, 2025). En cuanto a la priorización o evitación de patrimonios, se reiteran criterios como la experiencia o interés personal y de los estudiantes, la falta de tiempo, la escasa formación en educación patrimonial y el evitar la discusión política y el conflicto en el aula a causa de factores institucionales.

Finalmente, se señala que Valparaíso influye directamente en su enseñanza, en ella el territorio local adquiere una importancia central, pues permite trabajar el patrimonio como experiencia vivida. Un PC afirma: “no es lo mismo leer un testimonio que ir directamente al lugar de los hechos (...) definitivamente influye el contexto local” (PC1, 2025), reconociendo, además, que estudiantes de sectores turísticos o del plan valorizan más el patrimonio hegemónico que quienes viven en cerros populares. En lo que respecta a Valparaíso como un patrimonio controversial, ante la premisa de “patrimonio en peligro”, sólo un docente crítico lo trabaja directamente, otros lo abordan indirectamente a partir de comentarios o unidades afines.

Sobre el perfil ciudadano que desean formar, los docentes críticos buscan estudiantes activos y transformadores: “lo que se necesita hoy más que nunca es acciones (...) propuestas concretas” (PC1, 2025), y enfatizan el pensamiento crítico y la valoración de la memoria. Por su parte sus proyectos incluyen creación de ONG escolares, documentales sobre monumentalización y análisis de patrimonio musical para abordar memoria y derechos humanos, utilización de la historia oral, salidas pedagógicas o proyectos comunitarios, siempre con énfasis en la intervención social y el pensamiento crítico.

En lo que respecta la implementación del PFC es débil y fragmentada: la mayoría de los docentes desconoce su funcionamiento o no participa en él, y el patrimonio aparece sólo de manera indirecta o asociada a iniciativas aisladas.

Discusión

Los resultados de esta investigación evidencian diversas tensiones epistemológicas y prácticas presentes en el profesorado de educación ciudadana en Valparaíso. Desde el marco conceptual adoptado, la formación de una ciudadanía crítica—coherente con una educación democrática, inclusiva y transformadora— exige el tratamiento de PSR o temas controvertidos en el aula (Santisteban, 2019). En esta línea, la educación patrimonial crítica constituye una vía pertinente para alcanzar dicho propósito, siempre que incorpore la controversia en el espacio escolar (Martín-Cáceres et al., 2022). No obstante, aunque el profesorado reconoce el valor pedagógico del patrimonio controvertido y cuenta con un marco curricular flexible, persisten obstáculos que limitan el desarrollo del pensamiento social del alumnado mediante la educación patrimonial.

Algunos de estos obstáculos ya habían sido anticipados por Joan Pagès, quien señalaba la “escasez de materiales curriculares centrados en la formación del pensamiento social del alumnado” y “el escaso o nulo aprovechamiento de los materiales existentes” (Pagès, 1997, p. 155). Estas limitaciones se relacionan también con debilidades en la formación inicial docente, que impiden preparar adecuadamente al profesorado para enseñar contenidos vinculados a la educación patrimonial. A ello se suman las condiciones materiales de los centros escolares, la organización del tiempo y del espacio (Pagès, 1997). Tales factores afectan directamente la capacidad del alumnado para construir su propio conocimiento y enfrentar los desafíos de la vida en sociedad, desarrollar opiniones fundamentadas y evaluar críticamente la información (Abricot Marchant et al., 2023, p. 205). En un territorio como Valparaíso, estas limitaciones dificultan aprovechar las oportunidades que ofrece el currículo, lo que favorece la persistencia de una EC tradicional y poco conectada con los problemas reales del entorno.

Aunque existe una tendencia del profesorado a trabajar el patrimonio desde enfoques territorialmente próximos —lo que contribuye a la comprensión identitaria, la educación emocional y la inteligencia territorial (Cuenca et al., 2020; Estepa- Giménez, 2024)—, persiste un abandono institucional y gubernamental. Esto se manifiesta en la escasa distribución de recursos, en la ausencia de apoyos administrativos y de planificación, en la debilidad de los procesos de acompañamiento y evaluación de los planes de formación ciudadana, en la falta de tiempo docente y en la insuficiencia de oportunidades de formación continua.

La presencia de acciones aisladas de educación patrimonial en establecimientos de Valparaíso, lejos de consolidar procesos reflexivos sostenidos (MINEDUC, 2022), refuerza la prevalencia de actividades episódicas por sobre procesos formativos. Una educación patrimonial que aspire a desarrollar pensamiento social requiere que los estudiantes comprendan su mundo y sus orígenes, y cuenten con herramientas para intervenir en él (Pagès, 1997). Solo así podrán incidir en los cambios que la ciudadanía porteña demanda.

Profundizar en el desarrollo del pensamiento social y crítico puede favorecer que los estudiantes comprendan su realidad y desarrollen una conciencia histórica (Santisteban, 2010, 2017; Santisteban Fernández & Anguera Cerarols, 2014), entrenando su pensamiento creativo y proyectando futuros alternativos. Sin embargo, los resultados evidencian una débil presencia de perspectivas humanizadoras, de género, de temas controvertidos, de pensamiento crítico, de paz, de futuro y transformadoras. Cuando existen intentos incipientes por incorporarlas, emergen fenómenos como las “estrategias de neutralización pedagógica”, que silencian o evitan estos contenidos debido a presiones institucionales y contextuales, especialmente al tratar temas candentes. Esta neutralización forzada del rol docente representa un riesgo para el diálogo, la participación crítica y la autonomía en la toma de decisiones del estudiantado.

Conclusiones

La presente investigación evidencia la limitada presencia de una educación patrimonial crítica en la educación ciudadana impartida en Valparaíso. Al situar al profesorado como eje del análisis, fue posible reconocer tanto su compromiso con el enfoque patrimonial crítico como los múltiples desafíos que enfrentan para implementarlo en condiciones institucionales, curriculares y formativas complejas. Los objetivos declarados fueron alcanzados, y a continuación se sintetizan las principales conclusiones.

Respecto al OE1, se constató que la educación patrimonial presente en el currículo de EC y en los PFC es débil, difusa y limitada. En el currículo, el patrimonio no aparece de manera explícita, sino como parte de un campo semántico asociado al territorio. A pesar de ello, se reconoce una versatilidad normativa que permitiría integrar una perspectiva patrimonial crítica, dada la adhesión discursiva a la ciudadanía crítica. Sin embargo, el profesorado advierte que la amplitud curricular dificulta su aplicación, pues la incorporación del patrimonio depende casi exclusivamente de la motivación y formación individual del docente. En los PFC ocurre algo similar: aunque algunos proyectos institucionales lo incluyen, predomina un enfoque tradicional o activo, centrado en actividades episódicas, sin abordar PSR o temas controvertidos. De este modo, la intención crítica declarada en la normativa aparece fragmentada y carente de elementos claves.

En lo relativo al OE 2, el profesorado reconoce el valor educativo del patrimonio y destaca la importancia del contexto local para trabajarlo. Aun enfrentando dificultades administrativas, institucionales o formativas, integran el patrimonio mediante proyectos, actividades y objetivos transversales, con propósitos coherentes a sus perspectivas epistemológicas. Esto complejiza la idea inicial de que primarían prácticas tradicionales, pues se observa que la orientación depende del modelo de pensamiento del docente y su contexto. No obstante, persisten barreras que limitan la incorporación de enfoques más críticos, especialmente en los PFC, donde las intenciones propositivas sobre lo local no se traducen en acciones de intervención social.

En el OE 3, se confirma que las prácticas docentes reflejan los modelos identificados en la tipología: predominan acciones vinculadas al espacio cercano, el patrimonio local, la diversidad patrimonial y el uso del patrimonio como fuente histórica. El profesorado crítico utiliza el patrimonio como medio para trabajar memoria, DD.HH., democracias y PSR, aunque advierten la

presencia de estrategias de neutralización pedagógica que las instituciones o familias ejercen sobre temas candentes. El profesorado tradicional, por su parte, tiende a evitar la controversia y priorizar prácticas “objetivas”, mientras que el activo comparte elementos con ambos modelos, valorando lo local y experiencial, pero también reproduciendo enfoques tradicionales. El científico mantiene prácticas propias de un enfoque metódico, centrado en habilidades históricas, interdisciplinariedad y objetividad.

Respecto al OE 4, se concluye que cuando el profesorado utiliza la educación patrimonial como vía complementaria, esta facilita el tratamiento de temas controversiales, la reflexión sobre desigualdad, violencia o injusticia, y la realización de proyectos de intervención social. Las actividades mencionadas evidencian un fuerte componente de incidencia comunitaria.

En cuanto a los instrumentos, tanto el cuestionario como las entrevistas permitieron recoger adecuadamente las dimensiones relevantes, y el software NVivo fue clave para organizar la información. Las dificultades se relacionaron con el acceso al profesorado, el acompañamiento limitado en la aplicación de cuestionarios y los tiempos extensos requeridos para codificar y categorizar datos.

Finalmente, la investigación revela una insuficiente formación docente en educación patrimonial crítica, especialmente en programas de pedagogía en Historia. La formación universitaria en Valparaíso se orienta más a la historia con perspectiva patrimonial que a la didáctica del patrimonio en EC. Se propone como línea futura de investigación analizar el lugar que ocupa la EPC en la formación inicial docente, así como explorar las implicancias del pensamiento geográfico en el trabajo patrimonial en ciudades como Valparaíso. Asimismo, se destaca la necesidad de cuestionar el sesgo androcentrista presente en discursos y documentos oficiales, promoviendo prácticas que fomenten la igualdad de género y el respeto por las diversidades, para avanzar hacia un Valparaíso entendido como patrimonio para todas las personas.

Referencias

- Abricot Marchant, N., Santelices, M. V., Zúñiga, C. G., Valencia-Castañeda, L., & Miranda-Arredondo, P. (2023). Evaluar el pensamiento social: Desarrollo de un instrumento de evaluación de desempeño en el aula. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 28(96), 187–222. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662023000100187
- Arias-Odón, F. (2023). Investigación documental, investigación bibliométrica y revisiones sistemáticas. *REDHECS: Revista Electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, 22(31), 9–28.
- Barría, A. (2024). Educación para la ciudadanía en la formación inicial de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales en Chile: El caso de la Universidad de Valparaíso (2014–2018). En B. Silva (Comp.), *Historia social de la educación chilena* (Tomo 9, pp. 13–45). Ediciones UTEM.
- Benejam, J. (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.
- Besançon Prats, Y. (2022, 19 de noviembre). Valparaíso, patrimonio en peligro. *La Tercera*.
- Caballero Dávila, L. F., González-Valencia, G. A., & Santisteban-Fernández, A. M. (2020). La propuesta de ciudadanía radical y las representaciones sociales de estudiantes de bachillerato en Colombia. *Sophia Austral*, 26, 237–258. <http://dx.doi.org/10.4067/S0719-56052020000200237>

- Chilevisión Noticias. (2023). *Valparaíso: El patrimonio en peligro. Las medidas que buscan para recuperar "la joya del Pacífico"* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=OHTyLVG4-64>
- Collao, D. (2019a). ¿De qué hablamos cuando hablamos de patrimonio?: Conceptualizaciones de los agentes educativos y de los estudiantes de la ciudad de Valparaíso, Chile. *ENSAYOS. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 34(2). <https://doi.org/10.18239/ensayos.v34i2.1882>
- Collao, D. (2019b). *La gestión y difusión del potencial educador del patrimonio cultural de Valparaíso y su integración educativa en el segundo ciclo de educación básica* [Tesis doctoral, Universidad de Valladolid]. UVaDOC.
- Collao, D., Sánchez-Agustí, M., & Fontal-Merillas, O. (2018). El potencial educativo del patrimonio cultural de Valparaíso y su utilización como recurso pedagógico en las aulas de educación básica. *Paideia. Revista de Educación*, 63, 119–143. <https://revistas.udec.cl/index.php/paideia/article/view/1171>
- Cox, C. (2006). Construcción política de las reformas curriculares: El caso de Chile en los noventa. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 10(1), 1–22.
- Cuenca, J. (2014). El papel del patrimonio en los centros educativos: Hacia la socialización patrimonial. *Revista Tejuelo*, 19(1), 76–96.
- Cuenca López, J. M. (2023). Los patrimonios desde la perspectiva del conflicto. Los problemas controversiales a través de la educación patrimonial. *REIDICS. Revista De Investigación En Didáctica De Las Ciencias Sociales*, 12, 6-12. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.12.01>
- Cuenca, J., Martín-Cáceres, M. J., & Estepa-Giménez, J. (2020). Buenas prácticas en educación patrimonial: Análisis de las conexiones entre emociones, territorio y ciudadanía. *Aula Abierta*, 49(1), 45–54. <https://doi.org/10.17811/rifie.49.1.2020.45-54>
- Estepa Giménez, J. (2024). Educar en memoria histórica y democrática a través de la educación patrimonial: el antipatrimonio. *REIDICS. Revista De Investigación En Didáctica De Las Ciencias Sociales*, 14, 9-27. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.14.01>
- Estepa-Giménez, J., Cuenca-López, J. M., Ferreras-Listán, M., & Martín-Cáceres, M. J. (2017). La educación patrimonial para la inteligencia territorial y emocional de la ciudadanía (EPITEC). Análisis de buenas prácticas, diseño e intervención en la enseñanza obligatoria. En O. Fontal-Merillas et al. (Coords.), *Comunicaciones del III Congreso Internacional de Educación Patrimonial* (pp. 54–61).
- Evans, R. W. (1989). Concepciones del maestro sobre la historia. *Theory and Research in Social Education*, 17(3), 210–240.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Fontal-Merillas, O. (Coord.). (2013). *La educación patrimonial: Del patrimonio a las personas*. Trea.
- Garrido-Contreras, M., & Jiménez-Morales, M. S. (2020). La formación ciudadana en la formación inicial docente: Un modelo de aprendizaje de la enseñanza de la formación ciudadana en integración con la escuela y sus requerimientos. *Sophia Austral*, 26, 349–370.
- González-Monfort, N. (2019). La educación patrimonial, una cuestión de futuro. Reflexiones sobre el valor del patrimonio para seguir avanzando hacia una ciudadanía crítica *El Futuro del Pasado*, 10, 123–144. <https://doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.004>
- González-Monfort, N., & Santisteban, A. (2011). Cómo enseñar ciencias sociales para favorecer el desarrollo de las competencias básicas. *Aula de Innovación Educativa*, 198, 41–47.
- González-Valencia, G., Ballbé, M., & Ortega-Sánchez, D. (2020). Ciudadanía global y análisis de hechos sociales: Resultados de un estudio con futuros docentes. *Ciencias Sociales. Social Sciences*, 9(5), Article 65. <https://doi.org/10.3390/socsci9050065>
- Guba, E., & Lincoln, Y. (2012). Controversias paradigmáticas, contradicciones y confusiones emergentes. En N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Manual de investigación cualitativa* (Vol. II, pp. 38–78). Gedisa.

- Habermas, J. (1984). *Teoría de la acción comunicativa: Complementos y estudios previos*. Cátedra.
- Hernández-Cardona, F. X. (2003). El patrimonio como recurso en la enseñanza de las ciencias sociales. En E. Ballesteros et al. (Coords.), *El patrimonio y la didáctica de las ciencias sociales* (pp. 455–466). AUPDCS.
- Hernández-Sampieri, R. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). Interamericana Editores.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista-Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill.
- Lucas, L., & Estepa-Giménez, J. (2016). El patrimonio como instrumento para la formación de la ciudadanía crítica y participativa. *Investigación en la Escuela*, 89, 35–48. <https://doi.org/10.12795/IE.2016.i89.03>
- Martín, M., Estepa-Giménez, J., & Cuenca-López, J. M. (2015). Educomunicación del patrimonio. *Educatio Siglo XXI*, 33-54. <https://doi.org/10.6018/j/222491>
- Martín, M., Estepa-Giménez, J., & Cuenca-López, J. M. (2021). Los patrimonios controversiales en la educación patrimonial. En C. J. Gómez Carrasco et al. (Eds.), *Enseñanza de las Ciencias Sociales para una ciudadanía democrática* (pp. 3–264).
- Martín, M., Estepa-Giménez, J., & Cuenca-López, J. M. (2022). Problemas socioambientales relevantes y pensamiento crítico en la enseñanza de las Ciencias Sociales: Patrimonios controversiales. En J. C. Bel Martínez, J. C. Colomer Rubio, & N. de Alba Fernández (Coords.), *Repensar el currículum de Ciencias Sociales: prácticas educativas para una ciudadanía crítica* (Vol. 1, pp. 363–370).
- Martínez-Mediano, C., & Galán-González, A. (2014). *Técnicas e instrumentos de recogida y análisis de datos*. UNED.
- Martínez-Mediano, C., & Galán-González, A. (2014). *Técnicas e instrumentos de recogida y análisis de datos*. UNED.
- Massip, M., Barbeito, C., González-Monfort, N., & Santisteban, A. (2020). *Decàleg de la justícia social*. Universitat Autònoma de Barcelona. <https://www.uab.cat/doc/decaleg-justicia-social>
- Meganoticias. (2022). *¿Patrimonio en decadencia?: Turistas viralizan negativas opiniones de Valparaíso* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=WWvs2fert9Q>
- Ministerio de Educación de Chile. (2016). *Orientaciones para la elaboración del Plan de Formación Ciudadana*. <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2016/04/OrientacionesPFC.pdf>
- Ministerio de Educación de Chile. (2019). *Bases curriculares 7° a 4° medio*. <https://www.curriculumnacional.cl>
- Ministerio de Educación de Chile. (2022). *Plan de formación ciudadana: Orientaciones para su elaboración y revisión*. <https://convivenciaparaciudadania.mineduc.cl/wp-content/uploads/2022/01/Plan-Formacio%CC%81n-Ciudadana.pdf>
- Molina-Jara, J., Alcaíno-Jara, M. J., Aranda-Iturriaga, M., & Morales-Cornejo, J. (2020). Implementación de planes de formación ciudadana: La experiencia regional de Curicó. *Sophia Austral*, 26, 287–301. <https://doi.org/10.4067/S0719-56052020000200287>
- Muñoz-Labraña, C., & Torres-Durán, B. (2014). La formación ciudadana en la escuela: Problemas y desafíos. *Revista Electrónica Educare*, 18(2), 233–245. <https://doi.org/10.15359/ree.18-2.12>
- Muñoz-Labraña, C., Salinas-Valdés, J. J., & Oller-Freixa, M. (2016). Representaciones sociales de la participación ciudadana: Perspectivas para la nueva asignatura de formación ciudadana en Chile. *Foro Educativo*, 27, 141–161.
- Muñoz-Reyes, E., & López-Torres, L. (2021). Educación patrimonial y su inclusión en la formación inicial docente: una tarea en desarrollo. *Convergencia Educativa*, 10(extra), 7–23. <https://doi.org/10.29035/rce.s10.7>

- Pagès, J. (1994). La didáctica de las ciencias sociales y la formación del profesorado. *Signos*, 13, 38–51.
- Pagès, J. (1998). Models i tradicions curriculars en l'ensenyament de les Ciències Socials. En P. Benjam (Comp.), *Psicopedagogia de les Ciències Socials i de les humanitats*. UOC.
- Pashby, K., da Costa, M., Stein, S., & Andreotti, V. de O. (2021). Mobilising global citizenship education. *Globalisation, Societies and Education*, 19(4), 371–378. <https://doi.org/10.1080/14767724.2021.1925876>
- Prats, L. (1997). El patrimonio como construcción social. En *Antropología y patrimonio* (pp. 19–38). Ariel.
- Quintana-Susarte, S. (2022). Las finalidades de la educación ciudadana en Chile: ¿Educando para una ciudadanía democrática y crítica? En J. Bel Martínez et al. (Coords.), *Repensar el currículum de Ciencias Sociales* (Vol. 1, pp. 113–121).
- República de Chile. (2016, 2 de abril). *Ley N.º 20.911*. Biblioteca del Congreso Nacional. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1088963>
- Reyes, L., Campos, J., Ossandón, L., & Muñoz, C. (2013). El profesorado y su rol en la formación ciudadana. *Estudios Pedagógicos*, 39(1), 217–237. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052013000100013>
- Sánchez, J. S. (2013). Paradigmas de investigación educativa: De las leyes subyacentes a la modernidad reflexiva. *Entelequia*, 16, 91–102.
- Sant, E. (2021). Educación política para una democracia radical. *FORUM*, 20, 138–157. <https://doi.org/10.15446/frdcp.n20.84203>
- Santisteban-Fernández, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clío & Asociados*, 14, 34–56. <https://doi.org/10.14409/cya.v1i14.1674>
- Santisteban-Fernández, A. (2017). Del tiempo histórico a la conciencia histórica: Cambios en la enseñanza y el aprendizaje de la historia en los últimos 25 años. *Diálogo Andino*, 53, 87–99. <http://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812017000200087>
- Santisteban-Fernández, 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. <https://doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.002>
- Santisteban-Fernández, A., & Anguera-Cerarols, C. (2014). La enseñanza y el pasado–presente–futuro de las sociedades: Formación de la conciencia histórica y educación para el futuro. *Clío & Asociados: la historia enseñada*. 18–19, 249–267. <https://doi.org/10.14409/cya.v0i18/19.5101>
- Santisteban-Fernández, A., González-Monfort, N., & Pagès-Blanch, J. (2020). Critical citizenship education and heritage education. En *Advances in educational technologies and instructional design book series* (pp. 26–42). <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-1978-3.ch002>
- Soto-Lillo, P., & Peña-Hurtado, C. (2020). La nueva asignatura de educación ciudadana en Chile. Creencias de profesores y profesoras. *Sophia Austral*, 26, 303–324. <http://dx.doi.org/10.4067/S0719-56052020000200303>
- Zúñiga, C., & Cárdenas, P. (2019). La formación ciudadana en Chile. Trayectoria y sugerencias para su promoción en las escuelas. En A. Carrasco & L. Flores (Eds.), *De la reforma a la transformación* (pp. 131–151). Ediciones UC.
- Zúñiga, C., Ojeda, P., Neira, P., Cortés, T., & Moren, M. J. (2020). Entre la imposición y la necesidad. Implementación del plan de formación ciudadana en escuelas chilenas. *Calidad en la Educación*, 52, 135–169.

Contribución de autorías · Authorship contributions

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

Agradecimientos · Acknowledgment

Este trabajo ha sido posible gracias al respaldo académico del Máster Universitario en Investigación en Educación (MURE) de la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB), cuya orientación y apoyo institucional resultaron fundamentales para el desarrollo de esta investigación.

Conflicto de intereses · Conflict of Interest

El autor declara no tener conflictos de interés.



<https://doi.org/10.17398/2531-0968.18.199>

M^a Jesús Marrón Gaite

Entrevista realizada por:

Xosé Manuel Souto González

Fechas · Dates

Recibido: 4 de diciembre de 2025

Aceptado: 6 de marzo 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

Souto González, X. M. (2026). M^a Jesús Marrón Gaite. *REIDICS*, 18, 199-210. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.18.199>



María Jesús Marrón Gaite es actualmente catedrática emérita de la Universidad Complutense de Madrid. En su dilatada vida profesional ha ejercido como maestra de E. Primaria, como profesora de E. Secundaria y, desde el curso 1978-79, como profesora universitaria, con destino en la Universidad Complutense de Madrid; inicialmente en la E.U. de Magisterio M^a Díaz Jiménez y desde 1991 en la Facultad de Educación, ya que al crearse ésta, la Escuela pasó a formar parte de la misma. Ha sido Catedrática de Escuela Universitaria y Catedrática de Universidad del área de conocimiento de Didáctica de las Ciencias Sociales, que está integrada actualmente en el Departamento de Didáctica de Ciencias Experimentales, Sociales y Matemáticas de la Facultad de Educación-Centro de Formación del Profesorado de la Universidad Complutense.

Es doctora por dicha Universidad con la tesis *Difusión de innovaciones agrarias y conducta innovadora del agricultor* (1989), dirigida por José Estébanez Álvarez. Por su labor como investigadora ha recibido varios premios, entre los que cabe destacar: *Accesis al Premio Nacional de Investigaciones agrarias*, concedido por el Ministerio de Agricultura, por su tesis doctoral. *Primer Premio de Materiales Didácticos*, otorgado por la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid por el juego de simulación "Quien contamina pierde". *Premio a la inventiva y diseño*, concedido por la Feria Internacional del Juguete de Valencia a la "Batería de juegos de simulación para la enseñanza-aprendizaje de la Geografía".

Cuenta con nueve patentes de propiedad industrial y dos de propiedad intelectual. Todas sobre juegos de simulación y estrategia para la enseñanza-aprendizaje de la Geografía en distintos niveles educativos.

Sus publicaciones están referidas tanto a Geografía como a Didáctica de la Geografía, siendo más abundantes las dedicadas a esta última. Ha publicado numerosos artículos en revistas, tres libros como autora única y ha colaborado en más de treinta obras colectivas. Ha dirigido dos Tesis, quince TFM y ha coordinado catorce publicaciones.

Ha sido presidenta del Grupo de Didáctica de la Geografía de la AGE (1995-2008), vicedecana de Prácticas Externas en la Facultad de Educación de la UCM (1997-2001) y directora del Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de esta universidad (2001-2004 y 2006-

2011). Desde 2008 es directora-editora de la revista *Didáctica Geográfica*, que edita el Grupo de Didáctica de la Geografía de la Asociación de Española de Geografía (AGE).

Entrevista

La idea de un Grupo de Didáctica de la Geografía en la Asociación de Geógrafos Españoles (AGE), hoy Asociación Española de Geografía. Los primeros pasos

¿Quién tuvo la iniciativa y con qué finalidades?

La iniciativa de crear un Grupo de trabajo de Didáctica en el marco de la AGE surge de la inquietud de varios miembros de la misma sobre diferentes aspectos relativos a la enseñanza y el aprendizaje de la Geografía en nuestro país, los cuales veníamos investigando desde hacía tiempo sobre esta temática en la doble vertiente epistemológica y metodológica. Varios de ellos, presentes en la Asamblea General de la AGE celebrada en Murcia el 20 de diciembre de 1985, trasladamos este deseo a la Junta Directiva y solicitamos la creación de dicho Grupo. Entre ellos hay que destacar por su implicación a Pedro Plans y Sanz de Bremon, José Luis González Ortiz y José Sánchez Sánchez, los tres de la Universidad de Murcia; Clemente Herrero Fabregat, de la Autónoma de Madrid; Antonio Gómez Ortiz, de la Central de Barcelona; Juan Carlos Rodríguez Santillana, de la Universidad de Burgos; María Jesús Marrón Gaité, de la Complutense, entre otros, que propusimos con datos objetivos la necesidad que había de crear dentro de la AGE un grupo de trabajo de Didáctica, para solucionar desde un marco institucional la difícil situación por la que estaba pasando la Geografía en la enseñanza en España.

Por tanto, la finalidad esencial del momento fue aglutinar en un Grupo de Trabajo, que contara con el soporte de la AGE, a aquellos geógrafos que, dedicados a la docencia, veníamos preocupándonos por mejorar la situación de la Geografía en el sistema educativo español y optimizar la enseñanza-aprendizaje de la misma en los diferentes niveles educativos. La pertenencia a la AGE serviría para impulsar las actividades del Grupo y difundirlas a nivel nacional. Al mismo tiempo, le abría mayores posibilidades para negociar con la Administración sobre diversos problemas relativos a la enseñanza de la Geografía, tales como su lugar en los planes de estudio, su papel en los curricula de los distintos niveles de enseñanza, la metodología didáctica, etc.

El objetivo esencial del Grupo ha sido, desde sus orígenes, la investigación sobre la problemática que revisten los procesos de enseñanza-aprendizaje de la Geografía en cada nivel educativo, así como la indagación sobre aquellas innovaciones didácticas capaces de generar un conocimiento significativo. Todo ello con el fin de difundirlo entre los docentes y facilitarles medios que les fueran útiles en su trabajo de aula. Así mismo, una preocupación fundamental ha sido siempre la formación del profesorado, tanto inicial como continua, por considerar que el profesor es el elemento clave para que el alumnado pueda alcanzar el éxito en el aprendizaje.

¿Cuál fue la respuesta del Equipo directivo de la AGE?

A pesar del rigor con que se realizó la propuesta y el apoyo de un elevado número de socios presentes en la citada Asamblea, pertenecientes a diferentes especialidades de la Geografía, la respuesta de la Junta Directiva de la AGE fue de rechazo total a la creación de un Grupo de Didáctica. La razón alegada fue que la Didáctica no tenía nada que ver con la Geografía y que era un sinsentido crear dicho Grupo. A pesar de las múltiples razones que alegamos los defensores de la iniciativa y la intensidad del debate que se generó, no se consiguió el objetivo. No obstante, seguimos insistiendo en el tema y finalmente, tras múltiples contactos y conversaciones entre las partes, la AGE aprobó en la Asamblea General del 28 de noviembre de 1986 la creación de este Grupo, con las mismas normas de funcionamiento que las de los ya existentes.

¿Qué dificultades y problemas aparecen en los primeros momentos?

La principal dificultad inicial del Grupo fue abrirse camino en el ámbito científico, especialmente en el más academicista y sobre todo a nivel universitario. Hay que tener en cuenta que nunca ha existido en nuestro país un área de conocimiento específica de Didáctica de la Geografía y la didáctica era considerada un campo de escaso interés por parte de la mayoría de los geógrafos. Lo superamos a través de una intensa actividad de investigación epistemológica y metodológica, que se fue expandiendo a través de Jornadas y Congresos a nivel nacional y de publicaciones en libros y revistas científicas.

Por el contrario, el profesorado de Educación Primaria y especialmente el de Secundaria, más preocupados por la didáctica, especialmente en su vertiente metodológica y su aplicación en la práctica docente, vieron en la creación del Grupo de Didáctica de la Geografía un referente esencial, que les aportaba fundamentación científica, así como estrategias y materiales didácticos de gran utilidad para sus clases, al tiempo que una oportunidad para canalizar sus investigaciones de aula y abrirse a nuevos horizontes.

Un problema fundamental fue el de carácter económico, como suele ser habitual en este tipo de agrupaciones, que impidió la realización de distintas iniciativas investigadoras. A pesar de ello y de otras dificultades que hubo que vencer, en 1988 celebrásemos la I Jornada de Didáctica de la Geografía.

¿En qué momento se tomó la decisión de organizar el Grupo?

La idea de crear un Grupo de Didáctica cohesionado llevaba gestándose por varios profesores de escuelas de Magisterio y de Institutos de Secundaria desde finales de los años 70 del pasado siglo. Ello suponía la necesidad de enmarcarlo en una institución científica de prestigio y la AGE era, sin duda, la más adecuada. La andadura del Grupo en su seno se inició en diciembre de 1986 con 62 socios.

Inicialmente se creó una Comisión Gestora, presidida por el profesor Herrero Fabregat, encargada de las relaciones con los miembros del Grupo y con el Equipo Directivo de la AGE. Estuvo operativa hasta que, conforme a la normativa de la AGE, se eligió en la primera Asamblea General del Grupo, celebrada en diciembre de 1987, la primera Junta Directiva. En esta Asamblea

fue ratificado como presidente efectivo el profesor Herrero Fabregat, que ocupó el cargo hasta 1990.

¿Cuál fue la repercusión de la Primera Jornada de Didáctica de Geografía?

Esta Jornada fue convocada por el Grupo de Didáctica como un espacio de encuentro de los geógrafos dedicados a la docencia, para reflexionar acerca de la nueva ley de educación que se estaba gestando en el Ministerio de Educación: la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE), en lo que a la Geografía y su Didáctica se refería. Todo ello con el fin de elevar propuestas a la Administración sobre el tema, en un momento en el que la Geografía y su enseñanza estaban atravesando una etapa de profundas transformaciones conceptuales y metodológicas. La LOGSE fue finalmente aprobada dos años después (BOE de 4 de octubre de 1990).

La Jornada se celebró en la Escuela Universitaria de Magisterio Santa María, de la Universidad Autónoma de Madrid, del 2 al 4 de diciembre de 1988. Fue coordinada por el profesor Herrero Fabregat. Para sorpresa del Grupo, que sólo tenía dos años de existencia, contó con un elevado número de asistentes y una aportación de cuarenta y cinco comunicaciones. Muchas realizadas por profesorado de Secundaria y de las Escuelas de Magisterio, pero también por profesorado de Departamentos de Geografía de distintas universidades. La temática de las mismas fue muy variada, si bien hay que señalar la preocupación mostrada por sus autores esencialmente por cuatro cuestiones: 1) La necesidad de que en la ley se actualizara la dimensión científica y social de la Geografía. 2) El lugar que preveía asignar la ley a la Geografía en los nuevos planes de estudio, especialmente en Secundaria, y cuál debería ser éste. 3) Las posibles mejoras en la formación inicial y permanente del profesorado y su viabilidad. 4) Nuevas visiones sobre metodología y recursos didácticos.

El evento y la publicación de su correspondiente Libro de Actas tuvo una fuerte incidencia en el ámbito educativo y contribuyó a dar visibilidad al Grupo, que se constituyó en una referencia para el profesorado de los niveles no universitarios.

Además de la Primera Jornada de Didáctica de la Geografía, ¿qué otros hitos podemos destacar en estos primeros años?

Citaré cinco hitos esenciales: 1) Se celebran en 1991 las II Jornadas de Didáctica de la Geografía, coordinadas por el profesor Rodríguez Santillana (Burgos, 27 a 29 de septiembre) y se publica su Libro de Actas. 2) Se recupera la edición de la revista *Didáctica Geográfica*, publicándose el primer número de esta segunda época en 1996. 3) En este mismo año celebramos, en la UCM, las III Jornadas de Didáctica de la Geografía (8 a 10 de noviembre), de las que fui coordinadora y se publica su Libro de Actas. 4) Se incrementan las relaciones con el profesorado de Primaria y Secundaria, al tiempo que aumentan las relaciones con el profesorado universitario de departamentos de Geografía. 5) Se inicia la relación con la Associação de Professores de Geografia de Portugal.

¿Cómo fueron las relaciones con las administraciones públicas en el momento de la reforma del sistema escolar en el segundo lustro de los años ochenta del siglo XX?

Fueron cordiales, pero con escasos resultados positivos. Siempre estuvieron canalizadas a través de la AGE.

Con el propósito de llamar la atención, entre el profesorado de Geografía, sobre la nueva situación creada en nuestro país para la enseñanza de esta disciplina con la promulgación de la LOGSE (1990), cuando ya era un hecho su implantación en el ámbito escolar, el Grupo organizó las III Jornadas de Didáctica de la Geografía, bajo el lema *El reto de la Geografía ante la reforma educativa*, como espacio de encuentro para analizar el lugar que la ley asignaba a la Geografía en los planes de estudio y debatir sobre nuevos planteamientos didácticos. Como le he indicado se celebraron en la UCM, del 8 al 10 de noviembre de 1996.

¿Cómo fueron las relaciones con otros grupos didácticos, en especial con la Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales?

Durante los primeros años de la creación de esa Asociación hubo una cierta colaboración entre la AUPDCS y el Grupo de Didáctica, la cual se fue perdiendo progresivamente, siendo totalmente nula en la actualidad. Considero que la razón esencial de este distanciamiento, es el hecho de que la AUPDCS está centrada fundamentalmente en la Didáctica de la Historia y algo en la Historia del Arte, mientras que apenas ha prestado atención, desde sus orígenes, a la Didáctica de la Geografía.

El Grupo de Didáctica de la AGE y la Revista Didáctica Geográfica

Didáctica Geográfica es la única revista que ha existido en España dedicada a la investigación sobre Didáctica de la Geografía. ¿Cómo surge y por qué estuvo desaparecida durante un tiempo?

Es cierta la afirmación que se hace sobre Didáctica Geográfica como única revista dedicada a la investigación sobre Didáctica de la Geografía que ha existido y existe en nuestro país. Se creó en 1977 por iniciativa del profesor Pedro Plans y Sanz de Bremon, catedrático de Geografía de la Universidad de Murcia. Su larga trayectoria anterior como profesor de Secundaria y su inquietud por mejorar y enriquecer la enseñanza de la Geografía, le llevaron a fundar esta revista, con la colaboración de algunos profesores de su propio Departamento y de E. Secundaria, que compartían esta misma inquietud. Entre ellos destacan, por su dedicación y compromiso, los profesores José Luis González Ortiz y José Sánchez Sánchez, ambos fueron, sucesivamente, Secretarios de Redacción de la revista durante la primera etapa de la misma, siendo su director Pedro Plans.

La revista, que era editada por el Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia, dejó de publicarse en el año 1987 por problemas económicos, con un total de 14 números publicados, todos ellos de miscelánea.

A pesar de su breve trayectoria, fue muy valorada por los geógrafos dedicados a la docencia, en especial por quienes ejercían en las Escuelas de Magisterio y en la enseñanza Secundaria, debido a que gran parte de sus artículos trataban aspectos metodológicos.

¿Cuándo se retoma la publicación de la revista *Didáctica Geográfica*?

Fue recuperada por el Grupo de Didáctica en el año 1996, por considerar que era la revista idónea para transferir a los ámbitos científico y educativo la investigación realizada sobre Didáctica de la Geografía por todos aquellos investigadores y/o docentes interesados por este campo de conocimiento.

La Universidad de Murcia nos cedió la cabecera y los derechos de edición, iniciándose así la segunda época de la misma, continuando su edición en la actualidad.

¿Cuál ha sido su trayectoria desde que el Grupo de Didáctica la retoma y se hace responsable de su edición?

Los dos primeros números se editaron en 1996 y 1997 respectivamente, siendo secretario de redacción el profesor Rodríguez Santillana. Debido a problemas económicos el número tres salió en 1999, habiendo asumido yo la secretaría de redacción. Los problemas económicos continuaron hasta que, en 2002, siendo secretaria de redacción y presidenta del Grupo, gestioné un convenio con la editorial ECIR. En él se estableció que el Grupo conservaba los derechos de edición de la revista y la editorial se hacía cargo de los gastos de impresión y difusión. A cambio, podía poner dos páginas de publicidad sobre sus publicaciones. Se comprometía a entregar gratuitamente un ejemplar a cada socio del Grupo, más 10 para el fondo del mismo y el resto de ejemplares que imprimiera los comercializaría ella. El convenio se firmó por diez años, pero por problemas económicos de la editorial se rescindió dos años antes, en 2010. Este convenio, además de hacerse cargo la editorial de los gastos de publicación de la revista durante ocho años, permitió al Grupo hacer un remanente con el dinero procedente de las cuotas de los socios, que supuso poder seguir editando la revista cuando se rescindió el convenio. Su firma supuso la salvación de *Didáctica Geográfica*, que no podíamos permitir que desapareciera por segunda vez. En 2002 se publicó el número correspondiente y a partir de ese momento se viene publicando un número anual.

La revista en los inicios de la segunda época no contó con el cargo de director, siendo el responsable de la misma el secretario/a de redacción, cargo que ejerció el profesor Rodríguez Santillana hasta 1999, año en el que yo asumo esa responsabilidad. En el año 2002 el Comité de Dirección de la revista nombró Director Honorífico de la misma a Pedro Plans, por su labor como creador de ella. En 2010, en la Asamblea General del Grupo, celebrada el 20 de noviembre, en el marco del IX Congreso Nacional de Didáctica de la Geografía, se decidió, siguiendo la normativa de las revistas científicas, nombrar un director real, no honorífico. La responsabilidad recayó sobre mí, que sigo ejerciéndola en la actualidad.

¿Cuál es su situación actual?

Actualmente *Didáctica Geográfica*. (Segunda época) es una revista de reconocido prestigio a nivel nacional e internacional y un referente en temas relacionados con la investigación y la

innovación educativa sobre Geografía y su didáctica. Sus objetivos están orientados a contribuir a la mejora de la enseñanza y el aprendizaje de la Geografía a través de investigaciones realizadas en este campo y sobre innovaciones didácticas experimentadas en el aula en los diferentes niveles educativos.

Cuenta con un prestigioso Comité Editorial, integrado por investigadores y profesorado de universidades y centros de investigación nacionales e internacionales del más alto nivel. En ella han escrito y continúan haciéndolo muchas plumas de gran relevancia en el campo de la Didáctica de la Geografía.

Es de periodicidad anual, habiéndose publicado hasta el presente 26 números (segunda época); en enero de 2026 saldrá el número 27, actualmente en proceso de maquetación. Hasta el número 20 se editó en papel y a partir del número 21 la edición es electrónica. Todos los números, tanto de la primera época (14) como de la segunda (26) se pueden consultar en abierto en la página de la revista: <https://didactica geografica.age-geografia.es>

Posee el Sello de Calidad de las Revistas Científicas Españolas otorgado por la FECYT, y está indexada en las siguientes plataformas: Dialnet, DOAJ, Latindex, DICE, Rēsh, índice H según Google Académico, MIAR, ERIH plus, base de datos ISOC, IRESIE, Periódicos (CAPES), Cross-Ref, REDIB, Sherpa/Romeo, Dulcinea...

Desde 2018 forma parte de las publicaciones científicas de la AGE de carácter periódico, junto con el BAGE (Boletín de la AGE) y Geofocus, recibiendo una escasa subvención anual, la misma que Geofocus.

Relaciones internacionales

¿Cuándo se produce la relación con la Associação de Professores de Geografia de Portugal?

Desde los primeros años de su existencia el Grupo mantuvo una relación estrecha con los colegas portugueses de esta Associação, intercambiando inquietudes sobre los problemas existentes en ambos países sobre la enseñanza de la Geografía y aportando propuestas de mejora. La acción de los presidentes que se fueron sucediendo en ambas instituciones fue clave para mantener viva esta relación, con momentos de mayor y menor intensidad. La relación se incrementó a partir de 1992, siendo presidente del Grupo el profesor Rodríguez Santillana. A partir de este momento el vínculo se va fortaleciendo, haciéndose especialmente intenso a partir del año 2000. En este año, siendo presidenta del Grupo, propuse a la correspondiente Asamblea del mismo la creación de un tipo de congreso organizado conjuntamente por la Associação y el Grupo. La propuesta tuvo una gran acogida en el Grupo, así como en la Associação, presidida entonces por la profesora Emilia Sande Lemos. A partir de ese momento se inicia el trabajo conjunto para la celebración del primer congreso de este tipo: I Congreso Ibérico de Didáctica de la Geografía, del que asumí la coordinación. Se celebró en la Facultad de Educación de la UCM, los días 21 a 23 de noviembre de 2001. Asistieron al mismo más de trescientos congresistas, de los cuales más de la mitad eran colegas portugueses. Como viene siendo habitual en todos nuestros congresos, se realizó la correspondiente publicación con las aportaciones al mismo.

¿Cuáles son las otras instituciones internacionales con las cuales se relaciona el Grupo de Didáctica de la Geografía?

El Grupo, a través de sus socios, mantiene relaciones a nivel internacional con diversos centros de investigación extranjeros interesados por la Didáctica de la Geografía y con numerosas universidades, especialmente de Hispanoamérica, Francia, Italia y Alemania. Así mismo, cabe destacar la relación que desde hace tiempo mantiene con el Geoforo Iberoamericano de Educación, Geografía y Sociedad, un blog digital (<http://geoforo.blogspot.com/>), creado en 2008 dentro de la plataforma Geocrítica, con el objetivo de intercambiar criterios y experiencias educativas sobre la enseñanza de la Geografía en los distintos niveles educativos de los países iberoamericanos y promover la reflexión crítica y participativa sobre el tema de forma desinteresada. Varios compañeros del Grupo forman parte del equipo permanente del mismo, liderado actualmente por el profesor Souto González. A ellos se suman quienes realizan aportaciones puntuales. La temática de las mismas es muy variada, tanto a nivel epistemológico como metodológico, mostrando una preocupación constante por la innovación didáctica y por la dimensión social que debe tener la enseñanza de la Geografía. Igual sucede con la participación en Eurogeo (<https://www.eurogeosec.eu>)

¿Cómo valoras el impacto internacional de la revista Didáctica Geográfica?

Creo que, a pesar de ser una revista dedicada a un ámbito de investigación que cuenta con un escaso número de investigadores, su impacto es muy positivo, como demuestra el número de descargas de sus artículos.

La relación con la praxis escolar

¿Cómo se producen los primeros intentos de aproximación a los grupos de innovación en Didáctica de la Geografía en centros escolares de Primaria y Secundaria?

Mediante la actuación consensuada de aquellos miembros del Grupo más implicados en la renovación de la Didáctica de la Geografía, especialmente en los aspectos metodológicos. La acción fue promovida y llevada a cabo inicialmente por el profesorado del Grupo que ejercía en las Escuelas Universitarias de Magisterio, que, a través de la creación de equipos de investigación en los que integraron a los equipos de innovación educativa de los centros de Primaria y Secundaria, comenzaron a diseñar nuevas estrategias metodológicas y nuevos materiales didácticos. Éstos, tras ser testados con los estudiantes de Magisterio, se ponían en práctica en las aulas de Primaria y Secundaria interesadas en ello, promoviendo la investigación-acción entre el profesorado de esos niveles.

¿Qué dificultades existen para integrarse en el Grupo de Didáctica?

Ninguna. Basta con hacerse miembro de la AGE e indicar en el formulario de solicitud que se desea pertenecer al Grupo de Didáctica de la Geografía. Link de la AGE: <https://www.age-geografia.es>

¿Qué hitos significativos se podrían señalar en esta relación de distintos niveles educativos?

Más que de hitos hemos de hablar del interés continuado que existe entre el profesorado de todos los niveles educativos por el seguimiento de los congresos organizados por el Grupo. Su participación en los mismos presencialmente y/o con aportación de Comunicaciones es muy elevada. Este hecho, unido al Interés mostrado por las publicaciones de ellos derivadas y por los artículos de Didáctica Geográfica, han venido calando muy positivamente en gran parte del profesorado, que se muestra cada día más preocupado por la innovación didáctica.

¿Cuál es la relación con la praxis didáctica de la Universidad? ¿Qué elementos de la didáctica de la geografía influyen en las nuevas teorías y formas de enseñar en las aulas universitarias?

El Grupo a través de sus congresos y publicaciones ha apostado siempre por la innovación didáctica. En este sentido ha defendido siempre la metodología activa, sustentada en estrategias creativas. Esta metodología, que no es nueva, ni mucho menos, pues hunde sus raíces en los postulados de la Escuela Nueva y en los propios clásicos griegos, ha ido siendo adoptada por el profesorado universitario de forma lenta, pero progresiva.

Las reformas administrativas de la educación y el Grupo de Didáctica de la AGE

¿Cómo se han canalizado las propuestas del grupo en los momentos de reforma del sistema? ¿Ha funcionado la AGE como institución intermediaria?

El Grupo se ha implicado siempre que ha habido un plan de reforma educativa, haciendo propuestas de mejora relacionadas con la enseñanza de la Geografía, que han sido canalizados a través de la AGE.

¿Qué logros piensas que han sido los más relevantes de esta colaboración?

En realidad, la Administración ha prestado escasa atención, por no decir nula, a las propuestas realizadas por el Grupo, que siempre ha defendido una mayor presencia de la Geografía en los planes de estudio y un enfoque más tendente a responder a los retos e intereses de la sociedad actual.

¿Cuál ha sido la aportación del grupo en la formación inicial del profesorado: en Grado de Educación Primaria y Máster de Profesores de Educación Secundaria?

La Administración no ha tenido en cuenta al Grupo en el diseño de los Grados de Maestro ni del Master de Secundaria. Cada miembro del mismo ha realizado, desde su puesto de PDI, las propuestas que ha considerado oportunas a través de los mecanismos establecidos en cada universidad. Propuestas, por lo general escasamente atendidas. El resultado es que tenemos unos Grados y un Master manifiestamente mejorables. En cuanto a los Grados consideramos un tremendo error que hayan desaparecido de sus planes de estudio las ciencias referentes. En lo que al Master se refiere, consideramos que debería estar íntegramente dedicado a la for-

mación didáctica, en lugar de dedicarse el 50% a la formación en Geografía, dado que quienes lo cursan ya cuentan con el título de Grado.

En todo caso, el problema reside en los que proceden del Grado de Historia o de Historia del Arte y los conocimientos de Geografía son escasos. Para ello se ha diseñado el módulo de complementos, con el objetivo de subsanar posibles deficiencias.

¿Cómo se ha relacionado con otros departamentos y materias en la configuración de áreas de conocimiento?

A través de la AGE y de las distintas universidades en las que ejercían como PDI numerosos miembros del Grupo. Así mismo, fue fundamental la relación que, durante esa etapa, mantuvimos con un amplio colectivo de profesores universitarios, preocupados por la creación del área de conocimiento de Didáctica de las Ciencias Sociales, que tras múltiples tramitaciones fue aprobada por la Administración. A partir de ese momento se constituyó la AUPDCS, con la que, como hemos indicado anteriormente, el Grupo tuvo una estrecha vinculación inicialmente, que con el tiempo se ha perdido.

¿Qué recursos educativos elaboró el Grupo para el trabajo en las aulas de Primaria y Secundaria?

Los recursos y estrategias sugeridos por el Grupo están recogidos en sus publicaciones, que pueden consultarse en abierto en la página del mismo (<https://didactica.age-geografia.es>).

Las transformaciones de las metodologías y recursos didácticos

¿Qué cambios en las metodologías de enseñanza y aprendizaje consideras que han sido más relevantes en la evolución del grupo?

Sin duda, la decantación por la metodología activa, que, sustentada en estrategias dinámicas y creativas, potencia el aprendizaje significativo. Ello supone el empleo de recursos múltiples y variados, desde el juego a la inteligencia artificial, sin desechar numerosos recursos clásicos de probada eficacia.

¿Cómo se relacionó el grupo con las organizaciones y personas procedentes de Pedagogía, Sociología y Psicología? ¿Cómo afectó a su desarrollo?

Las relaciones fueron escasas y no afectaron a la dinámica y el desarrollo del Grupo.

¿Cómo afectó la llegada de las nuevas tecnologías de la información, en especial las TIC, SIG y la digitalización de la cartografía?

Supuso afrontar nuevos retos. Siempre hemos considerado que constituyen aportaciones especialmente útiles para la agilización y mejora en la enseñanza-aprendizaje de los contenidos geográficos en todos los niveles educativos. Ahora bien, han de ser contemplados siempre como herramientas y no como un fin en sí mismos.

Una idea de la importancia que el Grupo concede a estos recursos digitales, la ofrece el hecho de que, desde su aparición, en todos los congresos se ha ofrecido la posibilidad de realizar

aportaciones sobre su aplicación a la enseñanza de la Geografía. Es más, el congreso de este año 2025, que se ha celebrado en la Universidad de Salamanca los días 13 a 15 de noviembre, coordinado por los profesores Rubén Delgado Álvarez y Alejandro Gómez Gonçalves, tiene como lema: *La enseñanza y el aprendizaje de la Geografía en la era de la inteligencia artificial*.

Conflicto de intereses · Conflict of Interest

En esta publicación no se presentó ningún conflicto de interés.