

Núm 19 2026

REIDICS

Revista de Investigación
en Didáctica de las Ciencias Sociales



E-ISSN: 2531-0968

Monográfico La enseñanza de la Geografía en un mundo convulso

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: Juan Carlos Colomer Rubio, Elisa Navarro Medina, Nicolás de Alba Fernández,
María Joao Barroso Hortas, Roberto García Morís, Carmen Rosa García Ruiz, 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

Juan Carlos Colomer Rubio, Universitat de València, España
Elisa Navarro Medina, Universidad de Sevilla, España
Nicolás de Alba Fernández, Universidad de Sevilla
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-Rivières (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 Mígues, 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 Conchiña, 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 REIDICS 19

LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA EN UN MUNDO CONVULSO

Xosé Manuel Souto González, Ramón Martínez Medina 6-11

Monográfico

Culturas académicas e internacionalización de la educación geográfica: EUROGEO y la Unión Geográfica Internacional en la intersección de los enfoques global, anglosajón, continental e iberoamericano

Academic cultures and the internationalisation of geographical education: EUROGEO and the International Geographical Union at the intersection of global, Anglo-Saxon, continental, and Ibero-American approaches

Rafael de Miguel González 12-34

Innovación educativa en la enseñanza de la geografía: análisis sistémico de metodologías activas y TIG en secundaria y educación superior

Educational innovation in geography education: A systemic analysis of active methodologies and GIT in secondary and higher education

Carlos Guallart Moreno, Isaac Buzo Sánchez 35-55

La arqueología del paisaje para un aprendizaje interdisciplinar de las Ciencias Sociales en educación secundaria: un estudio de caso

Landscape archaeology for the interdisciplinary learning of Social Sciences in Secondary school: a case study

Paula Jardón Giner 56-79

Prácticas investigativas en educación geográfica: ciudadanía territorial en experiencias de Brasil y Colombia

Research practices in geographical education: territorial citizenship in experiences from Brazil and Colombia

Silvia Aparecida de Sousa Fernandes, Sonia Aparecida de Sena Fernandes,
Luis Guillermo Torres Pérez, Mario Fernando Hurtado Beltrán 80-101

Experiencias de enseñanza de la geografía en escuelas secundarias en la interfase rural urbana de Luján y Gral. Rodríguez

Experiences in teaching geography in high schools in the rural-urban interface of Luján and General Rodríguez

Lila Ana Ferro, Natalia Alejandra Kindernecht, Marina Daiana Luna 97-114

Miscelánea

Creación de líneas de tiempo digitales en Ciencias Sociales: una experiencia colaborativa para la enseñanza de la Historia en la formación del profesorado

Creating digital timelines in Social Sciences: a collaborative experience for the teaching of History in teacher education

Javier Martín-Antón, Aránzazu Valdés-González, Francisco Pérez-Fernández,
Jonathan Castañeda Fernández 115-136

La articulación Conciencia Histórica y Formación Ciudadana en el currículum de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en Chile

The articulation of Historical Consciousness and Citizenship Education in the curriculum on the area of History, Geography and Social Sciences in Chile

Luis Guasch Guzmán, Neus González-Monfort 137-157

¿Quién teme al pensamiento crítico? Ataques a Paulo Freire en Brasil y su legado para la Didáctica de las Ciencias Sociales

Who Fears Critical Thought? Attacks on Paulo Freire in Brazil and His Legacy for the Didactics of Social Sciences

Amurabi Oliveira 158-175

Reseñas

Reseña de la Tesis Doctoral: Enseñar a pensar fuera del molde: Literacidad Crítica en Didáctica de las Ciencias Sociales para la Educación Infantil

Doctoral thesis Review: Teaching to think outside of the box. Critical Literacy in Social Sciences Education for Early Childhood.

María Cecilia Sampietro Acebal 176-178



<https://doi.org/10.17398/2531-0968.19.6>

PRELIMINARES REIDICS 19

LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA EN UN MUNDO CONVULSO

Xosé Manuel Souto González

Ramón Martínez Medina

Cómo citar · How to cite

Souto González, X. M., & Martínez Medina, R. (2026). La enseñanza de la geografía en un mundo convulso. *REIDICS*, 19, 6-11.
<https://doi.org/10.17398/2531-0968.19.6>

En el anterior número de REIDICS, Núm. 18 (2026) Monográfico: Educación geográfica en el ámbito iberoamericano, editado en marzo de 2026, señalamos que 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.

Con dicho objetivo se editaron un conjunto de artículos procedentes del ámbito iberoamericano, donde las situaciones ecológicas, con la acción del ser humano en un papel principal, tienen una relevancia fundamental. Las olas de calor, las sequías, las inundaciones, los incendios... son situaciones cotidianas que nos preocupan y que precisan una explicación académica y escolar coherente.

Ahora en este número 19 editamos otros artículos que se han recibido para el monográfico de la enseñanza de la geografía, que ha dado lugar a la organización de este segundo volumen.

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. Y, sobre todo, nuevas ideas para fomentar el aprendizaje de estos fenómenos complejos y difíciles de explicar.

El artículo de Rafael de Miguel nos presenta una panorámica de la presencia de la geografía educativa española en la Comisión de Educación Geográfica, de la Unión Geográfica Internacional, desde su creación en 1952, y en *Eurogeo*, la Asociación de Geógrafos Europeos, que desde 1979 registra una amplia presencia de geógrafas/os españoles, no solo en su producción de trabajos, sino también en la gestión institucional. El estudio realizado por Rafael de Miguel nos permite hacer un seguimiento de los cambios acaecidos en las finalidades de la enseñanza de la geografía, algunas de las cuales se han manifestado en sus Cartas Internacionales en defensa de su enseñanza.

Con gran énfasis destaca el profesor De Miguel la función de *Eurogeo* en la difusión del papel de la geografía y de la educación geográfica en la consecución de los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Además, su aportación a la definición y difusión de seis conceptos clave en la geografía educativa es muy relevante en sus estudios y encuentros. Pero, al mismo tiempo, concluye que “la estructura del currículo en España y en casi todos los países del mundo sigue estando fundamentada en la concatenación de los bloques geografía física-geografía humana-geografía regional”. Es decir, las innovaciones académicas no suelen llegar a modificar el currículo oficial y, por supuesto, mucho menos el currículo real; o sea, lo que se enseña y

aprende en las aulas. Por eso parece preciso insistir en la conexión entre la investigación de la geografía didáctica académica y la praxis escolar.

Junto a las dos instituciones internacionales mencionadas (*UGI* y *Eurogeo*) hemos de mencionar las que forman parte del ámbito iberoamericano, como son *Nós Propomos* y *Geoforo Iberoamericano*, que nutren en gran medida muchos de los artículos de estos dos monográficos. Como se dijo en su momento (Rodríguez, Palacios y Souto, 2020), las relaciones en el mundo iberoamericano nos permiten abordar estudios comparativos en los cuales podamos sintetizar las problemáticas locales en los grandes desafíos globales de la humanidad. Coincidimos con el profesor De Miguel en señalar que el alumnado no estudia contenidos escolares que les faciliten la conexión con sus experiencias del espacio vivido. Por eso mismo, sería aconsejable crear redes desde la AUPDCS en relación con las instituciones que hemos mencionado, siguiendo la estela de las relaciones establecidas entre el Grupo de Didáctica de la AGE y la *Associação de Professores de Geografia* de Portugal.

La aportación de Isaac Buzo y Carlos Guallart se focaliza en cuatro ejes transversales: la centralidad del alumnado como protagonista del aprendizaje, la integración de las TIG como herramientas complementarias, la orientación hacia la sostenibilidad y los Objetivos de Desarrollo Sostenible, y la revalorización del trabajo de campo mediante recursos digitales. Sobre esta base se elabora un análisis DAFO que pone de manifiesto las contradicciones entre un marco legislativo favorable y la persistencia de inercias metodológicas, lagunas en la formación docente y rigidez en los currículos escolares. La experiencia de Isaac y Carlos como docentes de Secundaria se vislumbra en el análisis de las prácticas escolares que realizan. Igualmente, su conocimiento sobre las nuevas tecnologías le hacen adoptar algunas decisiones con la debida precaución para no caer en errores: “todas las referencias sugeridas por la IAG se verificaron manualmente y solo se incorporaron fuentes comprobadas”.

Los resultados alcanzados nos ponen de relieve la contradicción que ha apreciado entre “el discurso innovador y la práctica tradicional. Pese al consenso sobre la necesidad de transformación, persisten ampliamente metodologías transmisivas (...), sugiriendo una brecha entre la intencionalidad declarada y la acción efectiva”. Una paradoja que no es exclusiva de la geografía, constituyendo un desafío transversal en la innovación educativa. En este sentido parece preciso avanzar en el análisis de las representaciones sociales del profesorado respecto a su praxis escolar, para poder modificar ciertas rutinas implícitas, que suponen la reproducción del conocimiento escolar sin cuestionar el uso de nuevas tecnologías, lo que produce en determinadas ocasiones una asimilación acrítica de las mismas. Así subrayan la contradicción que se produce entre la innovación instrumental y la evolución epistemológica. “Existe el riesgo de adoptar nuevas herramientas sin modificar las concepciones previas sobre lo qué significa enseñar y aprender geografía”.

Como conclusión subrayan la necesidad de “consolidar comunidades académicas y profesionales que articulen investigación, formación docente y práctica educativa, generando conocimiento sobre cómo enseñar y aprender geografía de forma efectiva, relevante y transformadora”. Una propuesta muy semejante a la que hemos venido defendiendo desde el concepto de proyecto curricular en la enseñanza y aprendizaje de la geografía.

Paula Jardón nos presenta una investigación en la que propone la creación de un marco interdisciplinario entre geografía y arqueología. La participación ciudadana en las decisiones sobre las transformaciones en el territorio requiere del desarrollo de competencias espaciales, mientras que la arqueología incorpora en los procesos de investigación, así como en los del gestión, elementos e informaciones de cariz espacial como medio de contextualización necesario para la interpretación. La didáctica del objeto, las excavaciones simuladas o las recreaciones han sido frecuentemente atendidas en las investigaciones en la didáctica de las ciencias sociales. Sin embargo, los casos reales de análisis del territorio y del paisaje desde una perspectiva diacrónica, que incorporen la cartografía, la toponimia y las evidencias arqueológicas, rara vez han sido objeto de atención.

Las relaciones entre arqueología y otras ciencias sociales, como en este caso la geografía, permite desarrollar un pensamiento complejo e impugnar explicaciones teleológicas sencillas, como han hecho David Graeber y David Wengrow (2021) en su magnífica aportación sobre la manera de explicar Historia, en especial la reconstrucción de los primeros milenios de la humanidad. En coherencia con estos planteamientos, Paula nos indica que “frente a una idea de arqueología como simple recuperación de artefactos, se presentan los resultados que incorporan el espacio en la reflexión y las hipótesis de uso del territorio en tiempos pasados, en línea con los planteamientos de la geoarqueología...” Una posición educativa que permite al alumnado hacer sus propias conjeturas sobre la ordenación territorial en el pasado y cómo puede influir en las decisiones futuras.

La comparación de un currículo integrado de la geografía en el área de ciencias sociales, o bien su aportación individualizada al contexto escolar se puede observar en el artículo realizado conjuntamente desde Colombia y Brasil, pues en el primer caso la geografía se diluye en el área de ciencias sociales y, en el segundo, se presenta con una singularidad disciplinar. Las tradiciones disciplinares o integradas de las ciencias sociales, que también se diferencia en los casos de España y Portugal, se pretende comparar con el estudio de dos situaciones diferenciadas. A este respecto llamamos la atención del artículo realizado por S. Claudino y L. Mendes (2026) respecto a la posición de Portugal, pues permite entender la situación en una perspectiva educativa e institucional. Frente a falsas dicotomías que sitúan las propuestas disciplinares como conservadoras, el análisis desde la historia del currículo y sociología de la ciencia nos permite situar al conocimiento académico disciplinar como sustancial para abordar los problemas del presente. En este sentido señalan que *“la geografía portuguesa ha consolidado límites suficientemente sólidos como para garantizar la autonomía, pero no tan rígidos como para impedir el diálogo con otros campos. A la luz de la sociología del currículo, su fortaleza se deriva de un proceso histórico de construcción social del conocimiento escolar, respaldado por comunidades profesionales caracterizadas por cierta cohesión, legitimidad académica y estabilidad institucional”* (Ibid).

El artículo de las profesoras Silvia de Sousa y Sonia Sena, de Brasil, y de Luis Torres y Mario Hurtado, de Colombia, presenta un análisis comparativo de los currículos oficiales de geografía en la educación básica de estos dos países, enfatiza en la formación ciudadana y la incorporación de prácticas investigativas del entorno social en el estudio de la ciudad y la localidad. Se analizan los documentos curriculares rectores: en Brasil, la Base Curricular Nacional

Común (BNCC), y en Colombia, los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA). Pese a las diferencias, concluyen que *“tanto en Brasil como en Colombia, la educación geográfica adquiere sentido cuando se orienta a interpretar, cuestionar y transformar las realidades socioambientales que afectan la vida de los niños y jóvenes. En este sentido, las prácticas descritas muestran que la geografía escolar puede contribuir de manera significativa a formar sujetos sociales capaces de intervenir en sus territorios desde perspectivas de justicia socioambiental y socioespacial”*. No obstante, se reconoce que la organización más formal de la geografía escolar en Brasil permite desarrollar de manera más sistemática este tipo de experiencias.

La práctica de la geografía escolar nos lleva a Argentina, con un artículo de las profesoras Lila Ferro, Marina Luna y Natalia Kindernecht que presenta los resultados de un proyecto de investigación (2019-2023) radicado en la Universidad Nacional de Luján (Argentina), centrado en la enseñanza de la “organización de los espacios rurales y urbanos” en escuelas secundarias ubicadas en zonas de interfase rural-urbana. Se parte de la hipótesis de que la enseñanza de la geografía persiste en la visión dicotómica (rural/urbano) y desatiende el enfoque de la interfase rural-urbana, marco interpretativo más actualizado sobre las dinámicas territoriales locales. Como podemos observar, desde distintas problemáticas locales, se destaca la presencia de una enseñanza de la geografía escolar que se traduce en un contenido taxonómico de lugares y geofactores regionales, lo que aleja claramente al alumnado de sus intereses respecto a los problemas ambientales, sociales, geopolíticos, económicos o culturales que aparecen en sus medios locales. Señalan que la realización de este estudio permitió “caracterizar la enseñanza de un contenido específico de la geografía (“organización de los espacios rural y urbano”) y plantear alternativas para enriquecerlo a partir de la recontextualización didáctica del concepto de interfase rural urbana”.

La miscelánea de REIDICS 19 reúne tres artículos que complementan el monográfico desde perspectivas vinculadas a las tecnologías digitales, la formación inicial del profesorado, la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales, la conciencia histórica, la educación para la ciudadanía y el pensamiento crítico.

“Creación de líneas de tiempo digitales en Ciencias Sociales: una experiencia colaborativa para la enseñanza de la Historia en la formación del profesorado” es la propuesta de un equipo investigador de la Universidad de Oviedo y la Universidad CEU Fernando III. Este estudio longitudinal analiza, durante cinco cursos académicos, el impacto de la creación colaborativa de líneas de tiempo digitales y el uso educativo de redes sociales en la formación inicial del profesorado. Los resultados evidencian una alta participación y satisfacción del alumnado, así como una mejora percibida de la competencia digital docente. La experiencia confirma el potencial de estas estrategias para promover una alfabetización digital crítica, creativa y contextualizada en la enseñanza de las ciencias sociales.

Desde la Universidad Autónoma de Barcelona, Luis Guash y Neus González Monfort, presentan “La articulación Conciencia Histórica y Formación Ciudadana en el currículum de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en Chile”, analiza la articulación entre conciencia histórica y formación ciudadana en las Bases Curriculares vigentes de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en Chile. Mediante un análisis documental cualitativo de 75 objetivos curriculares, se examinan cuatro criterios: problematización del presente, subjetivación narrativa, compro-

miso con el futuro y uso público del conocimiento. Los resultados evidencian oportunidades para fortalecer procesos de formación ciudadana desde la enseñanza de la historia y las ciencias sociales.

Por su parte, Amurabi Oliveira, desde la Universidad Federal de Santa Catarina (Brasil), bajo el sugerente título, “¿Quién teme al pensamiento crítico? Ataques a Paulo Freire en Brasil y su legado para la Didáctica de las Ciencias Sociales” analiza los ataques a la obra de Paulo Freire en el contexto del avance de movimientos conservadores y populistas autoritarios en Brasil. Desde la didáctica de las ciencias sociales, sostiene que estas críticas forman parte de una ofensiva antiacadémica y antidemocrática. Asimismo, destaca la vigencia de la pedagogía freireana, basada en el diálogo y el pensamiento crítico, como fundamento para una educación democrática, emancipadora y comprometida con la comprensión crítica de la realidad social.

Finalmente, Cecilia Sampietro presenta una reseña de la tesis doctoral de Arasy González Milea (2023), “Enseñar a pensar fuera del molde. Literacidad Crítica en Didáctica de las Ciencias Sociales para la Educación Infantil”. Realizada en la Universidad de Málaga, constituye una aportación relevante al abordar el desarrollo de la literacidad crítica en la formación inicial del profesorado de Educación Infantil. Desde un enfoque cualitativo y crítico, analiza la evolución de 71 estudiantes mediante talleres formativos. Entre sus contribuciones destacan la sistematización de prácticas para fomentar el pensamiento crítico, la reflexión sobre la dimensión política de la educación y la promoción de una ciudadanía democrática y socialmente comprometida desde la primera infancia.

Referencias

- Claudino, S y Mendes, L. (2026). La construcción de la autonomía escolar en geografía, *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 123, 55-63
- Graeber, D. y Wengrow, D. (2021). *El amanecer de todo. Una nueva historia de la humanidad*. Ariel.
- Rodríguez Pizzinato, L. A.; Palacios Mesa, N. y Souto González, X. M. (Eds) (2020). *La construcción global de una enseñanza de los problemas sociales desde el Geoforo Iberoamericano*. Nau Llibres y Universidad de Barcelona-Geocrítica



<https://doi.org/10.17398/2531-0968.19.12>

Culturas académicas e internacionalización de la educación geográfica: EUROGEO y la Unión Geográfica Internacional en la intersección de los enfoques global, anglosajón, continental e iberoamericano

Academic cultures and the internationalisation of geographical education: EUROGEO and the International Geographical Union at the intersection of global, Anglo-Saxon, continental, and Ibero-American approaches

Rafael de Miguel González  0000-0002-9347-5296

Universidad de Zaragoza, Facultad de Educación, Departamento de Didácticas Específicas, Zaragoza, España.

EUROGEO.

rafaelmg@unizar.es

Fechas · Dates

Recibido: 20 de enero de 2026

Aceptado: 9 de septiembre de 2026

Publicado: 30 de septiembre de 2026

Cómo citar · How to cite

González, R de M. (2026). Culturas académicas e internacionalización de la educación geográfica: EUROGEO y la Unión Geográfica Internacional en la intersección de los enfoques global, anglosajón, continental e iberoamericano. *REIDICS*, 19, 12-34.
<https://doi.org/10.17398/2531-0968.19.12>

Resumen

La creación de la Comisión de Educación Geográfica, de la Unión Geográfica Internacional, en 1952, y de EUROGEO, la Asociación de Geógrafos Europeos, en 1979, ha permitido durante varias décadas la colaboración internacional entre didactas de la geografía y, consecuentemente, el intercambio, la difusión y la innovación de ideas, concepciones y métodos para la enseñanza de la geografía y de un mundo cada vez más integrado por los procesos de globalización territorial: política, económica, social y cultural.

A pesar de la gran influencia de la geografía anglosajona en la producción científica de esta disciplina, en cualquiera de sus especialidades, los estrictos condicionantes de los marcos curriculares y las rutinas de las respectivas sociedades geográficas nacionales han servido para que la educación geográfica necesite de un diálogo intenso entre diferentes tradiciones culturales relativas al qué enseñar y cómo enseñar geografía en educación primaria, y especialmente secundaria. No es casualidad que la Comisión de Educación Geográfica de la Unión Geográfica Internacional sea una de las más numerosas y diversas, entre las cuarenta y siete comisiones de la UGI, ni que EUROGEO surgiera como una iniciativa conjunta de profesores universitarios y de enseñanza secundaria, ni que actualmente la educación geográfica sea una de sus principales líneas de actividad.

La relevante presencia hispana en ambas organizaciones ha contribuido a fomentar esta interacción entre diferentes enfoques de la educación geográfica cuyo subconsciente colectivo reside en los diferentes idiomas vehiculares de la educación, especialmente el inglés y el español, como las principales lenguas nativas globales, junto con el chino.

Palabras clave: EUROGEO, IGU-CGE, educación geográfica, currículo, métodos enseñanza geografía

Abstract

The creation of the Commission on Geographical Education of the International Geographical Union in 1952, and of EUROGEO, the European Association of Geographers, in 1979, has enabled international collaboration among geography education scholars for several decades and, consequently, the exchange, dissemination, and innovation of ideas, concepts, and methods for teaching geography and an increasingly integrated world shaped by territorial globalisation processes: political, economic, social, and cultural.

Despite the strong influence of Anglo-Saxon geography on scientific production in the discipline, across all its subfields, the strict constraints imposed by curricular frameworks and the routines of national geographical societies have meant that geographical education requires intense dialogue among different cultural traditions regarding what to teach and how to teach geography in primary and, especially, secondary education. It is therefore no coincidence that the Commission on Geographical Education of the International Geographical Union is one of the largest and most diverse among the IGU's forty-seven commissions; nor that EUROGEO emerged as a joint initiative of university and secondary school teachers; nor that geographical education is currently one of its main areas of activity.

The significant Hispanic presence in both organisations has contributed to fostering this interaction among different approaches to geographical education, whose collective subconscious is rooted in the various languages used as media of instruction—most notably English and Spanish, as the principal global native languages (along with Chinese).

Keywords: EUROGEO, IGU-CGE, geographical education, curriculum, geography teaching methods.

La Comisión de Educación Geográfica, de la Unión Geográfica Internacional

De la creación de la UGI a la de su comisión de educación geográfica

Con ocasión de la celebración del Centenario de la Unión Geográfica Internacional (en adelante, UGI), creada en la Asamblea General del Consejo Internacional de Ciencias, en su reunión de 25 a 29 de julio de 1922 celebrada en Bruselas, tuvimos varias ocasiones de reflexionar sobre la internacionalización de la educación geográfica durante todo un siglo. Tanto en el libro publicado por la UGI para la ocasión (De Miguel & Donert, 2022) y presentado en el Congreso Extraordinario de la UGI celebrado en París en julio de 2022, como en el libro de la aportación del Comité Español de la UGI (De Miguel, 2022), como en la ponencia en plenario del Simposio de su Comisión de Educación Geográfica (en adelante IGU-CGE), celebrado en Rennes unos días antes del Congreso de París, y como en el congreso de EUROGEO, celebrado en la Universidad del Egeo en mayo, también de 2022, pudimos hacer un balance exhaustivo de la evolución en la colaboración internacional de la educación geográfica y un señalamiento de las líneas principales de innovación e investigación: educación geográfica para el desarrollo sostenible, educación geográfica en la revolución geoespacial, currículo y conocimiento geográfico poderoso, pedagogías para la enseñanza y el aprendizaje activo de la geografía, educación geográfica para la comprensión global, y educación geográfica basada en competencias (De Miguel, 2024).

Teniendo en cuenta la protohistoria de este análisis diacrónico, desde el primer Congreso Internacional de Geografía, celebrado en Amberes en 1871, hasta la formalización de la UGI medio siglo después, durante este tiempo la dimensión internacional de la educación geográfica fue mínima, aunque con presencia española a través de la Real Sociedad Geográfica por parte de Rafael Torres Campos, Ricardo Beltrán Rózpide y Odón del Buen y del Cos (Arroyo, 2014) (De Miguel, 2022).

De hecho, en la reunión fundadora de la UGI, participaron ocho sociedades geográficas nacionales: Bélgica, Francia, Gran Bretaña, Italia, España, Portugal, Polonia, y Japón, como única nación no europea. De entre los 22 delegados fundadores de la UGI (Robic, 1996), tan sólo dos de ellos habían publicado trabajos relativos a la enseñanza de la geografía, el francés Emmanuel de Martonne (en 1911) y el español Odón de Buen (1909). De este momento inicial, en un siglo se ha pasado a una UGI que actualmente cuenta con 63 comités nacionales de pleno derecho y más de un centenar de países representados entre miembros y observadores. Por su parte, la IGU-CGE acoge a más de 1.200 geógrafos procedentes de 90 países. En 2026, el Comité Español UGI ya está trabajando en el 37º Congreso Internacional de la Geografía que tendrá lugar en España en 2032 (entre Santiago de Compostela y Madrid), pero las actividades de la IGU-CGE y de la Olimpiada Geográfica Internacional serán en Zaragoza, 110 años después de que otro zaragozano como Odón de Buen asistiera en Bruselas al nacimiento de la UGI.

Entre 1922 y 1952, fecha de constitución de la IGU-CGE, la educación geográfica tuvo escasa relevancia en la UGI. Tras la creación de la UGI, los primeros congresos hasta la Segunda Guerra Mundial (Cairo, 1925, Cambridge, 1928, París, 1931) no tuvieron aportaciones de educación de ningún tipo, mientras que el Congreso de Varsovia en 1934 (sección cuarta, métodos de enseñanza de la geografía) y Ámsterdam en 1938 (sección sexta, metodología y didáctica de la geografía) sí que hubo unas pocas comunicaciones, aunque ninguna de ellas realizadas por españoles o latinoamericanos. Tras la Segunda Guerra Mundial, el siguiente congreso fue el de Lisboa, en 1949, también con escasas contribuciones relativas a la educación geográfica. Entre ellas, la del Catedrático de Instituto de Vitoria, Isidoro Escagüés Javierre, quien presentó una comunicación sobre la enseñanza de la Geografía en educación secundaria, pretendiendo separar en esta etapa educativa la Geografía de la Historia, como en los sistemas educativos anglosajones (Martín, 2017: 298). Muchas décadas después, esta sigue siendo una cuestión pendiente en la mayoría de los países francófonos e hispanófonos, en donde la geografía y la historia se siguen enseñando juntas hasta la educación secundaria, producto de la influencia de las ciencias sociales (González, 2001), con sus ventajas y sus inconvenientes.

No obstante, en este mismo año de 1949 la UNESCO impulsó tres iniciativas relacionadas con la Geografía que derivaron en tres publicaciones específicas (De Miguel, Claudino & Souto, 2016) (De Miguel, 2021) y también en el mismo congreso de Lisboa se creó el comité para la enseñanza de la geografía, *Geography Teaching Committee*, como futuro embrión de la IGU-CGE, creada tres años después y presidida por Neville Scarfe, quien fue a su vez el *counsellor* de un Seminario mixto (Comité Enseñanza UGI-UNESCO) de Montreal de 1950. Tras las deliberaciones del Seminario, un documento fue redactado por el propio Scarfe y publicado por la UNESCO en 1951 con el título de “Manual de Sugerencias para la enseñanza de la Geografía. Hacia la comprensión internacional”, que constituyó a su vez el documento base de referencia sobre el que se redactaría el Método para la enseñanza de la geografía de 1965.

Evolución de la IGU-CGE

La comisión de la UGI, denominada en ese momento *Teaching Geography in Schools* se creó en el 17.º Congreso de la IGU celebrado en Washington D.C. en 1952, no sin dificultades (Brouillette y Vilá Valentí, 1971; Lidstone y Stoltman, 2002). El primer presidente fue Neville Scarfe, quien continuó su función hasta el 18.º Congreso de la IGU celebrado en 1956 en Río de Janeiro, cuando Benoît Brouillette fue elegido nuevo presidente de la Comisión. Ocupó ese cargo hasta el 21.º Congreso de la IGU celebrado en 1968 en Nueva Delhi, cuando la IGU-CGE obtuvo su nombre actual. Dos presidentes posteriores han escrito una historia detallada de las actividades del IGU-CGE (Graves y Stoltman, 2015), y en particular sobre los Simposios del IGU-CGE, la mayoría de los cuales se realizaron en paralelo al Congreso Geográfico Internacional y a las Conferencias Regionales de la IGU (De Miguel, 2022). Desde Norman Graves, primer *chair* de la IGU-CGE hasta la actual co-chair Gillian Kidman, el dominio anglosajón (británico, norteamericano, canadiense, australiano o neozelandés) ha sido abrumador en el liderazgo y en la conceptualización de la educación geográfica internacional, con las escasas excepciones de los representantes de Europa continental o de la vinculación francófona de Brouillette (Tabla 1).

Tabla 1*Presidentes de la Comisión de Educación Geográfica de la Unión Geográfica Internacional*

1952-1956	Neville Scarfe, Reino Unido
1956-1968	Benoît Brouillette, Canadá
1968-1971	Ferdinando Gribaudi, Italia
1971-1972	Benoît Brouillette, Canadá
1972-1980	Norman Graves, Reino Unido
1980-1988	Joseph Stoltman, Estados Unidos
1988-1996	Hartwig Haubrich, Alemania
1996-2000	Rod Gerber, Australia
2000-2004	Lea Houtsonen, Finlandia
2004-2012	Lex Chalmers, Nueva Zelanda
2012-2016	Joop van der Schee, Países Bajos y John Lidstone, Australia
2016-2020	Clare Brooks, Reino Unido y Chew Hung Chang, Singapur
2020-2024	Michael Solem, Reino Unido y Chew Hung Chang, Singapur
2024-2028	Gillian Kidman, Australia y Martin Hanus, Rep. Checa

Fuente: Elaboración propia.

De este modo, los geógrafos de habla española o portuguesa han tenido una mínima presencia en cargos de segundo nivel del *steering group* de la IGU-CGE: además del español Joan Vilá-Valentí (como secretario entre 1969 y 1980), los brasileños Livia Oliveira (1980-1984) y David Marcio Santos Rodriguez (1992-1996), los portugueses Manuela Ferreira (2000-2008) y Fernando Alexandre (2008-2016) y recientemente los chilenos Andoni Arenas (2016-2024) y Víctor Salinas (2024-2028).

De los métodos a las declaraciones de la IGU-CGE

La principal producción intelectual de la Comisión en estas siete décadas puede dividirse en dos etapas, cada una de ellas con un formato diferente. La primera de ellas comprende la publicación del “Método para la enseñanza de la Geografía” -*Unesco Source Book for Geography Teaching*- (UNESCO, 1965), coordinado por Brouillette y con un doble enfoque anglo-francés por sus autores (el propio Brouillette, Graves, Brown, Pinchemel, Hanaire). A pesar de que Vilá Valentí, no participó directamente en su elaboración del Método para la enseñanza de la geografía, sí que intervino en su difusión en el mundo hispanohablante, ya que asistió al 20º Congreso Internacional en Londres de 1964, así como al Simposio previo de la Comisión, en donde tuvo la ocasión de acceder a las primeras galeradas del Método, como reconoce el propio Brouillette, quien también señala a su colaborador Juan Vilá Valentí como uno de los principales impulsores del proyecto de la Comisión en América Latina (Brouillette y Vilá Valentí, 1971). De esta manera, Vilá Valentí se implicó en la organización de un coloquio UNESCO en Santiago de Chile, que tuvo lugar en 1967, de una reunión en Caracas en 1969, y de otra en México en 1970. Estos tres eventos sirvieron para difundir el Método en los países de habla hispana, pero sobre todo para preparar una versión adecuada a los países de América Latina. El libro colectivo tuvo como secretario del Comité de redacción al propio Vilá Valentí, aunque su publicación definitiva se retrasó hasta 1975 y fue un verdadero referente bibliográfico en la didáctica de la geografía para los países iberoamericanos (Brouillette y Vilá Valentí, 1975). Por el contrario, el siguiente “Nuevo método para la enseñanza de la Geografía” (Graves, 1982) fue

una obra coordinada por el británico Norman Graves, de autoría colectiva mayoritariamente anglosajona, y tuvo una repercusión tardía en el ámbito hispanoamericano, ya que su traducción al español se demoró hasta 1989.

En la segunda de las etapas, la IGU-CGE ha sustituido los libros de método por declaraciones internacionales de educación geográfica, una primera de 1992 y otra posterior de 2016. En ambas sigue estando muy presente el enfoque anglosajón de la educación geográfica, lo mismo que en las declaraciones intermedias sobre diversidad cultural (2000) y educación geográfica para el desarrollo sostenible (2007). El detalle de estas declaraciones puede consultarse en publicaciones previas (De Miguel, Claudino & Souto, 2016) (De Miguel, 2021) (De Miguel & Donert, 2022), y de manera esquemática en la tabla siguiente.

No obstante, en la última de las declaraciones oficiales, la aprobada en el 33º Congreso Internacional de Geografía de la UGI, celebrado en Beijing en 2016, hemos podido intervenir debido a la estrecha colaboración con Joop Van der Schee, en esos momentos *chair* de la IGU-CGE y miembro activo de EUROGEO, lo que permitió una serie de iniciativas conjuntas entre 2013 y 2016, entre EUROGEO y la IGU-CGE (De Miguel & Donert, 2022) (Tabla 2).

Tabla 2

Documentos (Métodos y Declaraciones) de la Comisión de Educación Geográfica

	1965	1982	1992	2000	2007	2016
Objeto de estudio	Relaciones hombre-medio	Relaciones espaciales	Explicar características de lugares y distribuciones de fenómenos	Diversidad cultural a través del espacio	Educación geográfica para el desarrollo sostenible	Variabilidad espacial de las interacciones entre actividades humanas y medio ambiente Investigación en educación geográfica
Método preferente	Inductivo	Deductivo	Inductivo	Inductivo	Deductivo	Mixto
Colaboración disciplinar	Escasamente referida	Ampliamente referida	Geografía independiente	Geografía, puente entre ciencias naturales y sociales	Competencias interdisciplinarias para el desarrollo sostenible	Geografía, puente entre ciencias naturales y sociales
Conceptos fundamentales	No referidos	División regional del espacio Organización y diferenciación espacial	Localización y distribución Lugar Relaciones hombre-ambiente Interacción espacial Región	Diversidad cultural Comprensión cultural	Ecosistema hombre-tierra Competencias geográficas Desarrollo sostenible Espacio, lugar y ambiente	Lugares, paisajes. Decisiones espaciales Investigación

	1965	1982	1992	2000	2007	2016
Capacidades	Observación Memoria e imaginación. Conciencia geográfica.	Competencia espacial	Comprender, procesar e interpretar información geográfica. Indagación. Comunicación y toma de decisiones.	Personales. Sociales. Espaciales.	Cuestiones ambientales: identificar, evaluar. Resolver problemas espaciales. T.I.G.	Formular preguntas geográficas. Desarrollo intelectual. T.I.G.
Dimensión internacional	Solidaridad internacional	Desvalorizada	Comprensión, tolerancia y amistad entre naciones	Desvalorizada	TIC y cooperación internacional	Cooperación y coordinación en el plan de acción
Sostenibili- dad ambiental	No referida	Valores ecológicos Equilibrio con la naturaleza	Ética ambiental	Justicia ambiental	Eje vertebrador de toda educación geográfica	Pensamiento crítico de la sostenibili- dad
Situación curricular	Presente bajo varias formas	Disciplina asociada o integrada	Presente en el currículo, pero con carencias	Presente en el currículo, pero con carencias	Presente en el currículo, pero con carencias	Presente en el currículo, pero con carencias
Utopía subyacente	Educación para la Comprensión Internacional, Cooperación Paz, Derechos Humanos	Geografía como disciplina científica	Educación Internacional, Educación Ambiental y Educación para el Desarrollo	Comprensión de la diversidad cultural Mundo más justo, sostenible y agradable	Sostenibilidad mundial	Lucha contra el analfabetis- mo geográfico

Fuente: (De Miguel, Claudino & Souto, 2016) (De Miguel, 2021)

Los Simposios de la IGU-CGE

Además de la publicación de estos documentos (métodos y declaraciones), la gran contribución de la IGU-CGE a la educación geográfica internacional ha sido la celebración de sesiones de la comisión en los propios Congresos Internacionales de Geografía (así como en las conferencias regionales de la UGI) y especialmente los simposios propios de la IGU-CGE, celebrados cada dos años hasta 2010, a partir de entonces se organizan prácticamente de manera anual. Tras el Congreso Internacional de Londres de 1964, ya existe una publicación que recoge todas las aportaciones españolas que se presentan en cada uno de los Congresos de la UGI hasta la actualidad, lo que permite tener un mejor seguimiento (Majoral, 1995) (Martín, 2017). La lectura de cada uno de ellos hasta el del año 1992, nos indica que la única aportación en todo este tiempo fue la del propio Vilá Valentí en el 20º Congreso de Londres en 1964, donde presentó una breve comunicación sobre la Geografía Regional en los dos primeros cursos del entonces Bachillerato Elemental, que también presentó al Simposio de la Comisión en el pre-congreso, asimismo en Londres (Vilá Valentí, 1964) (Vilá Valentí, 1965). A partir de 1992, en los siguientes Congresos Internacionales de Geografía la geografía de habla hispana ha mantenido una presencia casi constante de comunicaciones relacionadas con la educación geográfica, salvo en el de Seúl en el año 2000, Túnez en 2008 y Colonia en 2012 (De Miguel, 2022).

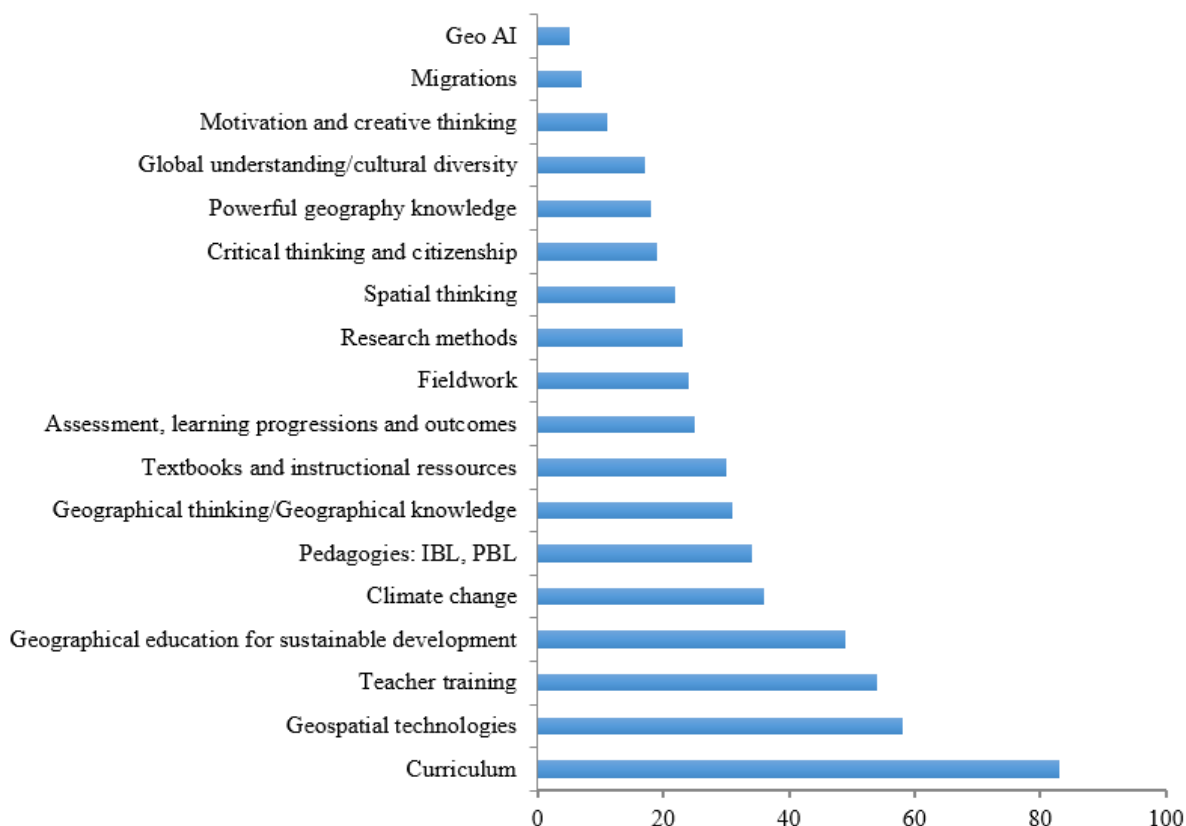
En relación con los propios simposios de la IGU-CGE, además del de Londres de 1964, Vilá Valentí participó posteriormente en los de Madrás en 1968, Quebec en 1972 (Brouillette y Vilá Valentí, 1971), e igualmente tenemos constancia de su participación en los pre-congresos de Moscú en 1976 y Tsukuba en 1980, así como en las diferentes reuniones de la Comisión, de manera complementaria a los Simposios, las de Budapest en 1971 (Brouillette y Vilá Valentí, 1971) e Ibiza en 1977 (Vilá Valentí, 1977). Tras su nombramiento como vicepresidente de la UGI en 1980, Vilá Valentí dejó de tener una relación directa con la IGU-CGE, excepto en el Simposio de Sitges de 1985. Pero España siguió manteniendo por más de una década su presencia en la IGU-CGE y en las reuniones y Simposios que organizaba, a través de otro profesor de la Universidad de Barcelona, Agustín Hernando Rica.

Las magníficas crónicas publicadas en la desaparecida Revista de Geografía nos permiten comprobar con detalle su participación, pero también el discurrir de los pre-congresos de la Comisión en Friburgo en 1984 (Hernando, 1984), Brisbane en 1988 (Hernando, 1989) y Boulder en 1992 (Hernando, 1993). Mención especial merece el Simposio de la Comisión de Educación Geográfica celebrado en Sitges, dentro de la Conferencia Regional de la UGI de Países Mediterráneos que se celebró en Barcelona en 1986. Con la asistencia de 47 participantes y la contribución de 34 comunicaciones, fue coordinada por Agustín Hernando, quien editó igualmente las actas (Hernando, 1986), y contó con la presencia y apoyo de Vilá Valentí, quien en su condición de vicepresidente de la UGI fue también presidente del Comité Organizador de esta Conferencia Regional.

Agustín Hernando no asistió al siguiente pre-congreso de La Haya en 1996, pero la presencia española en la Comisión fue cubierta por María Luisa de Lázaro en la sesión de educación geográfica del 28º Congreso. Aunque posteriormente sí que asistió al de Oporto (Hernando, 1998), junto con José Manuel Souto, quien presentó una comunicación sobre libros de texto (Souto, 1998). Entre el Simposio de Oporto de 1998 y el Simposio de Londres de 2015, al que acudí, la geografía española estuvo ausente de los doce eventos científicos que organizó la IGU-CGE. Desde entonces (primero como vicepresidente, luego como presidente de EURO-GEO) he sido uno de los escasos asistentes a todos los simposios posteriores (Londres 2015, Moscú 2015, Singapur 2016, Lisboa 2017, Quebec 2018, Londres 2019, Praga 2021, Rennes 2022, Oxford 2023, Dublín 2024, Stellenbosch 2025, Bangkok-Shanghái 2026) comprobando que la presencia española e iberoamericana sigue siendo mínima. No obstante, esta constancia y regularidad (De Miguel, 2022) ha reforzado la colaboración entre la IGU-CGE y EUROGEO en proyectos y publicaciones, y nos ha permitido hacer un análisis de 546 contribuciones presentadas a diez eventos de la IGU-CGE. De manera recíproca, desde Joop Van der Schee hasta los actuales Gillian Kidman y Martin Hanus, todos los *chair* de la IGU-CGE han contribuido directamente a las actividades de EUROGEO, bien como ponentes destacados o como autores de nuestra serie editorial *Key Challenges in Geography* (Figura 1).

Figura 1

Temáticas de las comunicaciones presentadas a los congresos y simposios de la UGI en Londres 2015, Singapur 2016, Lisboa 2017, Quebec 2018, Londres 2019, Praga 2021, Rennes 2022, Oxford 2023, Dublín 2024, Stellenbosch 2025.



Fuente: Elaboración propia

Publicaciones y actividades de la IGU-CGE

Otra de las aportaciones de la IGU-CGE es su producción editorial, tanto en la serie de libros denominada *International Perspectives on Geographical Education*, publicada por Springer, como en la revista científica auspiciada por la IGU-CGE, *International Research in Geographical and Environmental Education*. Hasta el momento actual se han publicado ocho libros colectivos que permiten conocer las inquietudes, proyectos y líneas de investigación actuales que promueve la Comisión, similares a las líneas temáticas señaladas en las contribuciones a los simposios: *Learning Progressions in Geography Education*, *The Power of geographical thinking*, *Geography education for global understanding*, *Geography Education research in the UK*, *Geographical reasoning and learning*, *Recontextualising Geography in Education*, *Geography Teacher Education and professionalization*, *Curricular changes in geography education*. A pesar del mismo sesgo anglosajón en la edición de los libros, y particularmente del núcleo del Instituto de Educación del University College of London (primero con el liderazgo de Norman Graves, luego de David Lambert), existen dos volúmenes que cuentan con aportación hispana o iberoamericana en la edición, el libro sobre comprensión global (Demirci, De Miguel & Bednarz, 2018), y el libro sobre razonamiento, aprendizaje y currículo en Sudamérica (Castellar, Garrido & Moreno, 2021), además de diversos capítulos sobre la educación geográfica en España o en Iberoamérica en estos y otros libros de la colección.

La presencia ibérica en esta revista consiste en que hay dos geógrafos españoles y uno portugués en su Consejo Editorial: Rafael de Miguel, Jesús Granados y Fernando Aleixandre, mientras que no hay ningún representante iberoamericano. Por otra parte, de entre los 1.179 artículos publicados hasta la fecha hemos localizado una exigua representación de geógrafos ibéricos e iberoamericanos (menos del 3% del total).

Finalmente, la actividad principal relacionada con la IGU-CGE es la Olimpiada Geográfica Internacional, a pesar de que su organización está constituida como una *Task Force* propia dentro de la UGI. Desde su primera edición en 1996, la participación de países ibéricos e iberoamericanos ha sido también muy exigua: España tan sólo ha participado en una edición (2021, online post-covid), Portugal en cuatro ocasiones, Bolivia en tres, Argentina en cinco y Brasil en seis.

La contribución de EUROGEO

Naturaleza y evolución de EUROGEO

Por su parte, EUROGEO, la asociación europea de geógrafos, es una sociedad geográfica fundada en 1979, que ha tenido tres presidentes: Henk Meijer, de la Universidad de Utrecht, entre su fundación y 2002; Karl Donert, de la Universidad Hope de Liverpool, entre 2002 y 2019; y Rafael de Miguel González, de la Universidad de Zaragoza, desde 2019 (reelegido hasta 2028). EUROGEO se estableció por primera vez en 1979 bajo el nombre de *European Standing Conference of Geography Teachers Association* (ESCGTA). Desde 1980 y hasta mediados de la década de 1990, sus principales actividades consistieron en una Conferencia Plenaria, celebrada cada dos años en Bruselas, y en un Boletín publicado entre conferencias con apoyo financiero de la Comisión Europea y del Consejo de Europa (De Lázaro 2013; De Lázaro 2015). En sus inicios fue una asociación de asociaciones.

En 1994, cuando otros países europeos pasaron a ser miembros, la asociación adoptó el nombre de su boletín: EUROGEO. Los principales objetivos de esta organización eran asesorar y promover la dimensión europea en la educación geográfica y la enseñanza sobre los países de Europa como contribución al desarrollo de una dimensión europea en la educación. Sus miembros eran asociaciones de profesores de geografía y asociaciones geográficas de toda Europa, dado que la geografía es una disciplina científica nacida en Europa. Los presidentes de estas asociaciones o sus representantes asistían a las reuniones bianuales, que originalmente eran organizadas y financiadas por la Comisión Europea en Bruselas. En esos momentos iniciales, el recordado profesor José Estébanez de la Universidad Complutense de Madrid, asistía a las reuniones en representación de la Real Sociedad Geográfica, lo mismo que María Luisa de Lázaro, quien se incorporó a EUROGEO a inicios de los años noventa, para luego ser elegida vicepresidenta y secretaria general en el Congreso de Malta de 2013, hasta la fecha, cuando hay también un tercer español en su Junta Directiva, Javier Álvarez, que también es vocal de enseñanza secundaria, en la directiva de la Asociación Española de Geografía.

En 1999 se presentó con éxito una solicitud para un proyecto europeo Minerva, Euro.Geo, con el fin de producir materiales que promovieran la ciudadanía europea mediante el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la enseñanza de la geografía en las

escuelas. El proyecto recibió financiación entre 2001 y 2004. En aquel momento, la situación de la geografía se encontraba seriamente amenazada en toda Europa, por lo que durante la reunión de EUROGEO celebrada en Liverpool en 2001, los miembros de la asociación decidieron que este proyecto sería muy útil para difundir información sobre el estado de la geografía en Europa.

El segundo gran proyecto que marcó un hito en la historia de EUROGEO fue HERODOT, una red para debatir y coordinar el proceso de Bolonia y la implantación del espacio europeo de educación superior para los grados y másteres de geografía en las universidades europeas. Tuvo dos fases HERODOT 2002-2005 y HERODOT II 2005-2009. Las condiciones de financiación de HERODOT para las redes temáticas obligaron a EUROGEO a establecer redes en todos los países participantes de los 33 Estados del programa Sócrates/Erasmus. En total, la red HERODOT llegó a crecer hasta incluir a más de 230 universidades y miembros procedentes de 55 países, además de iniciar la colaboración con la American Association of Geographers (AAG), la propia IGU-CGE y la Southeast Asian Geography Association (SEAGA). El legado de la amplia red HERODOT sigue siendo visible en la actualidad en la lista de organizaciones miembros de EUROGEO. Esta lista también recoge a los socios de otra importante red para la difusión de los -entonces- emergentes recursos didácticos basados en la geoinformación y los geomedios para la educación secundaria, y que sucedió a HERODOT entre 2010 y 2014: *digital-earth.eu*

HERODOT patrocinó la edición de doce libros en los que se publicaron los informes, las actas de congresos y los resultados de un proyecto colaborativo de tal envergadura, muchos de ellos ampliamente citados en la literatura sobre educación geográfica (Donert & Charzyński 2005; Donert 2007; Donert, Charzyński & Podgórski 2007; Donert & Wall 2008; Donert 2009; Donert 2010; Attard 2010), así como varios artículos que evaluaron la colaboración internacional en la educación geográfica (Donert et al., 2011, 2008; Higgitt et al., 2008), como expresión práctica del concepto clave de la UNESCO y de la IGU-CGE de la “comprensión internacional” (De Miguel, 2021).

Una de las reuniones finales de HERODOT se celebró juntamente con EUROGEO durante su conferencia en Liverpool en septiembre de 2008. En dicha reunión se redefinió el futuro de la asociación, estableciéndose estatutos revisados y nuevos niveles de afiliación tanto individual como institucional. Estos nuevos estatutos fueron asimismo ratificados en la siguiente Conferencia de EUROGEO, celebrada en Ayvalik en mayo de 2009. Finalmente, los nuevos estatutos y la nueva naturaleza jurídica de EUROGEO —como asociación internacional sin ánimo de lucro conforme al derecho belga y gestionada por una Junta Directiva compuesta por miembros voluntarios— fueron publicados en el Boletín Oficial de Bélgica el 1 de septiembre de 2009, fijándose su sede registrada en Flandes. Este hecho marcó el inicio de una nueva etapa para EUROGEO, cuya entidad jurídica permanece inalterada desde entonces, con cambios menores en los estatutos para actualizar las exigencias legales belgas.

No obstante, EUROGEO ha alcanzado una dimensión en educación geográfica internacional extraordinaria, de alcance europeo y global, superando incluso a la IGU-CGE en los foros internacionales de educación. Desde 1987, EUROGEO cuenta con estatus participativo en el Consejo de Europa, asistiendo regularmente a la Conferencia de ONG's Internacionales, al Comité de Educación y Cultura, y al Convenio Europeo del Paisaje. En el seno del Consejo de Europa,

EUROGEO ha trabajado para sensibilizar sobre la importancia de las perspectivas geográficas en la toma de decisiones a nivel nacional y europeo, y para destacar el potencial de la educación geográfica para contribuir a la ciudadanía europea y promover las tres misiones de esta institución: la democracia, los derechos humanos y el Estado de derecho. Además, EUROGEO ha participado en actividades del Comité Europeo de las Regiones y del Parlamento Europeo para la difusión del proyecto *YouthMetre*, y en la actualidad, EUROGEO ejerce una influencia internacional significativa en el ámbito de la educación geográfica, con Karl Donert como miembro del *Education for Climate Community Advisory Group*, iniciativa de la Comisión Europea.

En 2015, a las pocas semanas de ser elegido vicepresidente de EUROGEO en el Congreso de Ankara, me incorporé a la Asamblea General de Socios de ONU-Hábitat y al comité asesor “Habitat Professionals Forum” de ONU-Hábitat para la preparación de la Nueva Agenda Urbana, proclamada en la Tercera Conferencia de las Naciones Unidas sobre Vivienda y Desarrollo Urbano Sostenible en Quito en 2016. En 2017, el Consejo Económico y Social (ECOSOC) de las Naciones Unidas otorgó a EUROGEO el estatus consultivo especial ante la ONU. Desde entonces EUROGEO, ha participado regularmente en diversas estructuras de la ONU, como ONU-Hábitat, la Comisión de Desarrollo Social del Departamento de Asuntos Económicos y Social (UN DESA), el Comité de ONG del ECOSOC, UN-GGIM, UNEP, UN-GEEN y UNESCO. De este modo, EUROGEO ha logrado convertirse en la voz de los geógrafos de todo el mundo dentro de esta organización de impacto global, defendiendo el papel de la geografía y de la educación geográfica en la consecución de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, no sólo desde una perspectiva eurocéntrica o anglosajona, sino teniendo en cuenta también otros enfoques regionales dada la especial sensibilidad iberoamericana y asiática de su presidente.

Congresos y publicaciones de EUROGEO

En los cuarenta y siete años de existencia, EUROGEO ha organizado treinta y cinco conferencias, con asistencia de geógrafos de prácticamente todos los países europeos, pero también de Estados Unidos, China, Japón, Australia, Sudáfrica, Singapur, Corea. Entre los países iberoamericanos, tan sólo Brasil ha tenido una presencia significativa en las conferencias de EUROGEO, aunque geógrafos de otros países han publicado sus investigaciones en EUROGEO. En sentido inverso he sido invitado como ponente en el VII Coloquio de REDLAGEO, la Red Latinoamericana de investigaciones en didáctica de la geografía.

El principal legado intelectual de EUROGEO consiste en sus dos publicaciones de referencia: la serie editorial *Key Challenges in Geography* (Springer) y la revista *European Journal of Geography*. La serie de Springer ha publicado hasta la fecha veinte libros, la mayor parte de ellos colectivos y relativos a la educación geográfica (De Miguel, Donert & Koutsopoulos, 2019) en los que han participado más de 300 autores, entre ellos procedentes de Cuba, Perú y Brasil. Por su parte, geógrafos de México, Brasil, Colombia y Perú han publicado sus investigaciones en la revista de EUROGEO.

Proyectos europeos y competencias específicas de educación geográfica

Sin embargo, la contribución destacada de EUROGEO al debate académico de la educación geográfica internacional ha venido de los cincuenta y nueve proyectos de innovación e investi-

gación educativa, en su mayor parte posteriores a 2015 financiados por la Comisión Europea a través de sus programas Erasmus KA2 y KA3 (2014-2020 y 2021-2027), de las acciones Jean Monnet o de los proyectos Horizonte Europa, para el desarrollo de competencias clave en educación escolar y superior.

De este modo, la geografía y la educación geográfica, debido a su carácter de ciencia social y a su naturaleza interdisciplinar, se han beneficiado de las prioridades del programa Erasmus+ de la Comisión Europea, que han coincidido con los grandes retos de la educación geográfica, señalados anteriormente: la sostenibilidad y la educación climática, la ciudadanía (europea) para la comprensión global y la educación geográfica digital. Pero ¿cuál es el papel de la educación geográfica en las competencias clave para el aprendizaje permanente? Paradójicamente, la nueva edición de la “Recomendación del Consejo Europeo sobre las Competencias Clave para el Aprendizaje Permanente” (Council of the European Union, 2018, que actualiza la versión anterior de 2006), así como el posterior LifeComp, el Marco Europeo de Competencias Personales, Sociales y de Aprender a Aprender (Sala et al. 2020), que tanta influencia están teniendo en la revisión de los currículos escolares nacionales, no han otorgado a la geografía un reconocimiento especialmente elevado ni como ciencia ni como disciplina escolar, a diferencia de otras disciplinas como la historia, que se considera la principal asignatura escolar para la adquisición de la competencia ciudadana.

La ausencia de una competencia clave espacial en la UE entra en conflicto con la evidencia sobre la importancia de la inteligencia espacial y del pensamiento espacial (De Miguel, 2021; De Miguel & De Lázaro, 2024). Por ello, ha sido necesario que EUROGEO desarrolle y promueva, a través de proyectos europeos, una definición de tres competencias específicas de la geografía (pensamiento espacial, conocimiento geográfico, y ciudadanía espacial, Tabla 3), que suponen una síntesis o marco integrado de competencias (Figura 2) respecto de otros enfoques planteados en el ámbito anglosajón, asiático e incluso latinoamericano.

Figura 2

Marco integrado de competencias geográficas para el currículo y la evaluación

Conocimiento geográfico (Geografía poderosa)	Conocer/Razonar	Pensamiento/Conocimiento Geográfico	Pensamiento crítico
Habilidades geográficas (geografía útil)	Aplicar	Pensamiento espacial	Pensamiento analítico
Prácticas geográficas (geografía transformadora)	Practicar	Ciudadanía espacial	Pensamiento lateral

Fuente: (De Miguel, 2021b; De Miguel, 2024).

Tabla 3
 Competencias específicas en educación geográfica

1. PENSAMIENTO ESPACIAL I. LOCALIZAR. Orientación, localización, proyecciones, escalas
2. PENSAMIENTO ESPACIAL II. PROCESAR. Obtención, tratamiento de la información geográfica (cuantitativa/cualitativa), trabajo de campo, tecnologías geoespaciales
3. PENSAMIENTO ESPACIAL III. REPRESENTAR. Visualización espacial: texto, figuras, estadística, cartografía
4. PENSAMIENTO Y COMPRENSIÓN GEOGRÁFICOS I. DESCRIBIR. Descripción espacial, patrones y estructuras geográficas en el territorio
5. PENSAMIENTO Y COMPRENSIÓN GEOGRÁFICOS II. EXPLICAR Sistemas físicos y humanos. Interacciones hombre-medio ambiente. Procesos sociales y económicos. Organización del espacio y asentamientos.
6. CIUDADANÍA ESPACIAL I. INTERPRETAR Pensamiento crítico, comprensión global, desequilibrios territoriales, justicia social.
7. CIUDADANÍA ESPACIAL I. ACTUAR Intervención, compromiso, capacitación de los jóvenes, participación social, ODS

Fuente: (De Miguel, 2021b; De Miguel, 2024).

En síntesis, EUROGEO ha desempeñado un papel fundamental en la definición y difusión de seis conceptos clave y de vanguardia en la educación geográfica (Tabla 4), estrechamente relacionados con los abordados por organizaciones como la IGU-CGE, el grupo de educación geográfica de la *American Association of Geographers*, el *National Council for Geographic Education*, la *Geographical Association*, la *Southeast Asian Geography Association* o la propia red REDLAGEO.

Tabla 4
 Temas clave de educación geográfica abordados por los proyectos de EUROGEO

Temas claves en educación geográfica	Proyectos liderados o participados por EUROGEO
Educación internacional y comprensión global	EURO.GEO, HERODOT, PIRI REIS, V-GLOBAL.
Educación geográfica digital y habilidades geoespaciales	IGUESS, DIGITAL-EARTH.EU, I-USE, MY STORY MAP, TELL YOUR STORY, GEOSKILLS+, SCHOOL ON THE CLOUD, L-CLOUD, D3, GODIGITAL, DALDIS, DIGI-PATH, SMART VILLAGE, TOGETHER, BIOMAPS, HUMAN, MYGEO, V-GEOSCIED
Pensamiento espacial	GI-LEARNER, GI PEDAGOGY, EMOGI
Powerful geography y geocapacidades	GEOCUBE, GEOCAPABILITIES, EAT
Ciudadanía europea y ciudadanía espacial	SPACIT, REPLAY, SYNOPSIS, TIMELESS, FROM ARCHIVE TO ALIVE, GEODEM, YOUTHMETRE, EVALUE, TCI, STEAME, INFRA4NEXT, STEAMEDGE
Educación geográfica para el desarrollo sostenible y educación sobre el cambio climático	SEACHANGE, SMILE, SEED, BALANCE, RIDE AND SMILE, ONLIFE, GEOLAND, TEACHING THE FUTURE, MY ECO-TRACK, GIS-T, GEA, RE3PRIS, CRISEPAC, GREENGNORANCE

Fuente: Elaboración propia

Además, EUROGEO ha fomentado activamente el desarrollo de metodologías de investigación y evaluación, el diseño de prácticas pedagógicas innovadoras, la creación de materiales didác-

ticos y la implementación de cursos y actividades de formación, especialmente en educación secundaria (De Miguel Donert, Lázaro & Zwartjes, 2024). Estos esfuerzos, llevados a cabo tanto en proyectos desarrollados desde 2015 como en años anteriores, demuestran claramente que la educación digital, la educación ambiental y la educación para la ciudadanía europea han sido pilares centrales de nuestro trabajo y seguirán configurando el futuro de EUROGEO y de la educación geográfica transeuropea.

Hacia una hoja de ruta para la colaboración internacional en educación geográfica

Como puede desprenderse de la lectura de la Tabla 5, la evolución conceptual de la educación geográfica internacional se ha ido construyendo sobre unas sólidas bases en las que entidades como la IGU-CGE y EUROGEO han aportado innovación educativa. Viendo en perspectiva los dos métodos y las dos declaraciones de la IGU-CGE, con la reciente *GEODEM benchmark statement* elaborada por EUROGEO en 2023 con participación de didactas de la geografía de veinticuatro países europeos, y con la revisión de las tendencias y nuevas fronteras de la geografía como disciplina (Fu et al., 2025) y de la didáctica de la geografía (vid. ut supra Figura 1), desde un doble enfoque del qué enseñar en geografía y cómo enseñar en geografía, una importante conclusión resulta evidente. Hay elementos que permanecen inalterados, como lo es la propia esencia de la disciplina científica de la geografía y su carácter espacial e integrador de ciencias naturales, humanas y sociales, y hay otras cuestiones que se han ido actualizando. Sin embargo, el propio cambio social, de los sistemas educativos, de las modas pedagógicas, de la abundancia de recursos didácticos proporcionados por la geoinformación, ha hecho que enseñar geografía sea mucho más difícil hoy en día que en los tiempos de Scarfe, Brouillette y Vilá Valentí. E incluso que en los de Norman Graves (Tabla 5).

Tabla 5
Evolución conceptual de la educación geográfica internacional

Referencia	Qué enseñar	Cómo enseñar
Método para la enseñanza de la Geografía de 1965	Medio natural y paisajes: relieve, clima y vegetación Población Organización del espacio rural y natural La ciudad y la industria Comercio y transporte Geografía regional por zonas bioclimáticas Geografía regional por organización política, desarrollo económico, problemas demográficos, y desarrollo urbano-territorial	Observación directa Observación indirecta Materiales didácticos: libros de texto, globos, mapas murales, atlas, audiovisuales

Referencia	Qué enseñar	Cómo enseñar
Nuevo método para la enseñanza de la Geografía de 1982	Cartografía Geografía física, humana y regional. Geografía sistémica: organización espacial Localización-distribución-interacción-análisis-síntesis y procesos espaciales	Fines y valores de la geografía Competencia y conciencia espacial Análisis ambiental Simulación Aprendizaje individualizado Resolución de problemas Recogida, tratamiento y representación de datos espaciales cuantitativos Evaluación por test objetivos
Declaración Internacional sobre Educación Geográfica de 1992	Preguntas geográficas: ¿dónde? Conceptos geográficos: localización, distribución, relación sociedad-territorio, interacción espacial, región Estudios regionales, de la escala local a la global Estudios temáticos: geografía física y geografía humana	Conceptos, habilidades y actitudes Enfoque sistémico (ecosistemas) – educación ambiental Educación transversal: para la comprensión y la cooperación internacional, el desarrollo y la paz. Formación del profesorado específico Recursos didácticos Asignatura independiente
Nueva Declaración Internacional sobre Educación Geográfica de 2016	Naturaleza cambiante del espacio: fenómenos, eventos y procesos que varían dentro y entre los lugares. Geografía física, humana, regional. Actividades humanas y sus interrelaciones e interacciones con el medio ambiente, desde la escala local a la global. Retos contemporáneos: cambio climático, gestión del agua, seguridad alimentaria, energía, sobreexplotación de los recursos naturales, procesos de urbanización.	Concepciones previas de los estudiantes Conocimiento geográfico, comprensión y habilidades geográficas Desarrollo del pensamiento crítico y espacial para la sostenibilidad Investigación, mapas, trabajo de campo, Sistemas de Información Geográfica Evidencias empíricas: progresos de aprendizaje, efectividad de métodos y recursos didácticos. Formación del profesorado: mejora del currículo, prácticas pedagógicas y evaluación Comprensión global
GEODEM Declaración de referencia, EUROGEO 2023	Espacio, lugar, contexto territorial Entorno físico, social, económico, político y cultural Geografía regional: Europa. Identidad y ciudadanía, desigualdad, sostenibilidad, diversidad (bio- y socio-) y solidaridad territorial Europa en el contexto geopolítico mundial Cambio climático	Pensamiento espacial y resolución de problemas espaciales Pensamiento crítico y ciudadanía espacial Pensamiento sistémico Aprendizaje experiencial y trabajo de campo Geo-información y tecnologías geomedia

Referencia	Qué enseñar	Cómo enseñar
Tendencias actuales de la geografía	(Fu et al., 2025) Geografía del turismo Geografía urbana Geo-AI Medio ambiente, sostenibilidad y futuro del planeta Tierra Cambio climático Geografía del transporte Movilidad humana y cambio global Geografía política Geografía cultural y de género Riesgos, peligros y desastres	(De Miguel, 2024) Currículum Tecnología geoespacial Formación del profesorado Aprendizaje por descubrimiento o indagación Pensamiento geográfico Evaluación Libros de texto Trabajo de campo

Fuente: Elaboración propia

Actualmente disponemos de una casi infinita cantidad y extraordinaria calidad de información geográfica en las cuatro dimensiones que suponen la comprensión, tratamiento y representación didáctica de la geografía (Souto, 1998b): textual, gráfica, estadística y especialmente cartográfica. Y ante tanta competencia de otras asignaturas y debido a la exigencia social de la organización escolar, la geografía no ha aumentado sus horas semanales de clase en casi ningún país del mundo, más bien lo contrario. Aunque el currículo se ha hecho cada vez más complejo, por no decir más disperso. Y a su vez las nuevas metodologías y estrategias didácticas, especialmente la verdadera revolución que supone el aprendizaje por descubrimiento utilizando las tecnologías geoespaciales, han cambiado radicalmente la forma de enseñar y aprender geografía en educación primaria y secundaria. La geo-inteligencia artificial seguirá revolucionando la forma de enseñar geografía en el futuro, en unas dimensiones que no somos capaces de vislumbrar hoy. También se ha perfeccionado la investigación educativa en geografía a partir de la praxis escolar. Lo mismo que la evaluación y la formación del profesorado. En otras palabras, se ha avanzado mucho más en el *cómo enseñar y aprender geografía* que en el *qué enseñar y aprender geografía*. E incluso en el *para qué enseñar geografía*, no sólo para comprender el mundo en que vivimos sino para actuar e intervenir en él por medio de una ciudadanía espacial responsable y activa, comprometida con la mejora del entorno social y ambiental más cercano y con los valores de un planeta Tierra más sostenible.

Es cierto que se van incorporando nuevos conceptos y nuevos enfoques (Antropoceno, cambio climático, riesgos ambientales, sostenibilidad, segregación socioespacial, derechos urbanos, movilidad y cambio demográfico global, etc.), pero la estructura del currículo en España y en casi todos los países del mundo sigue estando fundamentada en la concatenación de los bloques geografía física-geografía humana-geografía regional. Estas rutinas y tradiciones escolares tienen la ventaja de facilitar la adquisición del pensamiento geográfico y la comprensión del conocimiento geográfico. Pero dificultan la decodificación de una geografía virtual o invisible que actualmente explica mucho mejor los mecanismos de organización espacial de esta tercera década del siglo veintiuno y de las futuras.

En estos últimos cuarenta años (1985-2025), el mundo ha cambiado mucho más que en los cuarenta anteriores (1945-1985), mientras que las lógicas epistemológicas y disciplinares no lo han hecho tanto (Johnston & Sidaway, 2016) (De Miguel, 2024). Y no sólo por la caída del

muro de Berlín y del sistema bipolar, sino especialmente por la extensión de la globalización a todos los rincones de mundo y a todos los efectos, especialmente como consecuencia de la creciente integración de los poderes reales del mundo: tecnología, finanzas e industria. El mundo en 1945 tenía unos 2.500 millones de personas, unos 5.000 en 1985 y 8.000 en 2025, de los cuales más de la mitad viven hoy en espacios y estilos de vida urbanos. El mundo en 1945 tenía una producción mundial de unos 3 billones de dólares (a precios actualizados del dólar en 1990), esto es poco menos de dos veces el PIB de España actual. En 1985, era de unos 13 billones de dólares y para 2025 se estima por el Banco Mundial en 115 billones de dólares. El comercio internacional de bienes en 1945 era de unos 50.000 millones de dólares, en 1985 de 2 billones y en la actualidad de 25 billones, como podemos ver en las imágenes de los buques mega-portacontenedores que cruzan el mundo. Y mientras, seguimos explicando la geografía de la población con pirámides de edades, la geografía económica con los sectores primario, secundario y terciario, y la geografía urbana con el esquema clásico de centro histórico, ensanche y periferia.

Casi nada, por no decir nada, aparece en los currículos, en los libros de texto, en los materiales didácticos o en los proyectos innovadores acerca de cómo tres grandes fondos de inversión (Blackrock, Vanguard, State Street) gestionan en el mundo unos 25 billones de dólares en activos (dos veces el PIB de todo el mundo hace cuatro décadas), cómo el valor en bolsa de las siete grandes empresas tecnológicas que usamos a diario (Apple, Meta, Google, Amazon, Microsoft, Tesla y Nvidia), participadas por esos fondos de inversión, suponen un valor similar al PIB de China. Ni de que el PIB real de China en valores de paridad de poder adquisitivo sea muy superior al de Estados Unidos, por ser la fábrica del mundo. Ni tampoco de que China, que sufrió la gran hambruna de decenas de millones de personas –la mayor catástrofe humanitaria de la historia universal– actualmente tenga una clase media acomodada de varios cientos de millones de personas. Tampoco aparece con mucho detalle el crecimiento del PIB del Sur Global, (por ejemplo, de países como Burundi, República Centroafricana, Gambia o Sierra Leona) con un PIB inferior a 5.000 millones de dólares actuales, partiendo en 1985 de una producción inferior a 1.000 millones de dólares. Es decir, la globalización ha llegado a todos los lugares y con carácter general, todos los países del mundo han incrementado su renta global, su renta per cápita, su índice de desarrollo humano y su nivel de vida.

Pero tampoco la geografía suele enseñar con detalle la cara opuesta de estos datos macroeconómicos, ya que casi 700 millones de personas viven actualmente en situación de pobreza extrema (menos de 2'5 dólares por día), que más de 1.100 millones de personas viven en situación de pobreza multidimensional con severos accesos a la alimentación, a la educación, a la sanidad, a la educación o a las infraestructuras básicas, con países que esas cifras se aplican a más de la mitad de su población. De hecho, este indicador de la ONU no figura en ningún currículo de geografía. Como tampoco la lista Forbes de las 3.000 personas (mil millonarios) que acumulan el 14% de la riqueza mundial. Es decir, el mundo hoy en día es mucho más próspero en términos generales, pero también es más desigual, sea a escala global, nacional o analizando a escala local las profundas diferencias espaciales y sociales que se dan dentro de las ciudades, sean españolas e iberoamericanas, o de cualquier otro continente. Y contradictoriamente tenemos más información que nunca a cualquier escala, pero también tienen más información de nosotros que nunca. La tecnología es una gran herramienta de desarrollo

y prosperidad, pero también de control social e individual, y por supuesto de decisión en la localización espacial, en la distribución espacial, en los impactos espaciales (ambientales y sociales), y en la conformación de estructuras, procesos y organizaciones espaciales referidas a personas, bienes, servicios, capital e información.

Esta nueva configuración del poder económico-tecnológico es la que está marcando las lógicas espaciales del mundo actual, desde la logística, el aprovisionamiento de fuentes de energía, tierras raras, materias primas, la producción de bienes, de alimentos, la movilidad del talento y de la mano de obra menos cualificada, o la acumulación del capital. Raros son los ejemplos didácticos que explican el *dónde* de algo tan al alcance de la mano de nuestros estudiantes como son los teléfonos móviles: ¿de dónde proceden los materiales con los que se construyen las piezas? ¿dónde se transforman? ¿dónde se ensamblan? ¿por dónde se transportan? ¿dónde trabajan los ingenieros del software? ¿dónde acaban los beneficios? El *dónde*, el lugar, el espacio y la geografía son más importantes que nunca. Y los poderosos son conscientes de ello con más rotundidad que nunca.

También encontramos muy pocos estudios de caso que analicen la conexión entre estos procesos globales y el impacto en el espacio geográfico de escala local, aquel que conocen, viven y sienten como suyo los estudiantes de secundaria, por ejemplo, la complejidad de factores y procesos de la inmigración subsahariana o latinoamericana, que no sólo forma parte de nuestras comunidades, barrios y pueblos, sino que -debido a la combinación de la llegada de estos inmigrantes con la caída de la natalidad de la población nacional- ya suponen uno de cada seis estudiantes de secundaria en España, y uno de cada cuatro en primaria. Lo que a su vez implica muchos más retos en la enseñanza de la geografía por los referentes espaciales y culturales que tienen estos alumnos, que otras asignaturas, por ejemplo, la educación física o el inglés.

Pero los nuevos patrones espaciales, económicos, sociales o ambientales no son suficientes para explicar la geografía del mundo contemporáneo. La geopolítica subyace en toda decisión económica o social con efectos territoriales. De un mundo bipolar en la Guerra Fría se ha pasado al unilateralismo de inicios de siglo veintiuno y al multilateralismo de las cumbres y organismos internacionales. Sin embargo, las iniciativas chinas de Gobernanza Global, y Una Franja, Una Ruta (nueva ruta de la seda) o por parte estadounidense la nueva Estrategia de Seguridad Nacional o la guerra de aranceles -y los acuerdos comerciales suscritos por la Casa Blanca recientemente- hacen que los conflictos de Ucrania-Rusia, Venezuela, Israel-Palestina, Siria, Irán, Groenlandia y otros no sean más que piezas de un tablero de juego geopolítico en el que China y Estados Unidos se disputan la hegemonía mundial. Es decir, como en los imperios históricos, se disputan el poder con mayúsculas, político, pero también económico, social y cultural, con causas y efectos territoriales o impactos ambientales, y sobre los ecosistemas terrestres. La única diferencia es la dimensión del poder, su inmediatez y capacidad de control, casi ilimitado, ante un espacio geográfico finito y limitado.

De este modo tampoco aparecen reflejados en el currículo ni en los materiales didácticos algunos de los contenidos tan fundamentales para la geografía contemporánea -que sin embargo están muy presentes en los medios de comunicación y en las redes sociales- como son, entre otros: nuevo orden mundial, debilitamiento del Estado-nación, pérdida de soberanía por la

exposición a la deuda pública o a las corporaciones globales (deudocracia, plutocracia), área pivote (concepto clásico de la geopolítica), transhumanismo, etc. Y desde EUROGEO asistimos preocupados en ver cómo el espacio europeo de educación se pierde entre utopías como la neutralidad climática, en burocráticos marcos de competencias, educación digital y STEM, mientras que no prioriza la enseñanza de lo realmente importante de Europa: su historia, su geografía, sus valores ciudadanos y su contribución a la democracia, a las libertades y a los derechos humanos, o incluso los retos a los que se enfrenta en su proceso de decadencia demográfica, política y sobre todo moral que fomenta los populismos de ambos extremos y que deja a Europa descolocada (en sentido etimológico, sin lugar, geográfica y geopolíticamente hablando) en este nuevo orden mundial.

Esto es geografía en estado puro, comprender la organización del poder y sus efectos en el espacio en cualquiera de sus escalas o, dicho de otro modo, el conocer y comprender el poder que los poderosos conceden a la geografía (De Miguel, 2024b). De estos temas deberían preocuparse más los proyectos curriculares de aula y la praxis escolar. Es por ello que la colaboración en educación geográfica internacional es más necesaria ahora que nunca. Para no caer en la autocomplacencia, para seguir reflexionando de manera colectiva (Gerber, 2003) (Bednarz & Mitchell, 2024) (Tabla 6), para afrontar el futuro más preparados, tenemos que seguir trabajando juntos las diferentes entidades geográficas y los académicos de educación geográfica, sin perder la referencia de las aulas ni nuestro compromiso en la formación inicial y continua de un profesorado de geografía que se enfrenta a la enseñanza del mundo, y a un mundo más complejo, contradictorio y cambiante.

Tabla 6

Principales inquietudes intelectuales de la educación geográfica

Referencia	Temas principales
International handbook on geographical education, 2003	Tendencias internacionales Reenfoque de la enseñanza y el aprendizaje Mejora de la planificación y el desarrollo curricular Innovación y cambio en educación geográfica Investigación en educación geográfica Futuro de la educación geográfica internacional
Handbook of geography education, 2024	Propósitos de la educación geográfica Perspectivas en la educación geográfica Prácticas de la educación geográfica Formando a educadores geográficos Posibilidades y retos de la educación geográfica
Grupos de Especial Interés de la Comisión de Educación Geográfica, de la Unión Geográfica Internacional, 2026	Formación inicial y continua del profesorado de geografía IA y tecnologías emergentes Sistemas de Información Geográfica y tecnología geoespacial Principios pedagógicos y didácticos. Métodos de investigación en educación geográfica Enseñanza de la geografía económica Desarrollo del pensamiento cognitivo y metacognitivo en geografía Indagación y trabajo de campo Geografía y educación STEM Difusión internacional Académicos emergentes

Referencias

- Arroyo, F. (2014). La educación geográfica en la Sociedad Geográfica de Madrid. In *La Real Sociedad Geográfica en la Biblioteca Nacional de España* (pp. 25-30). Biblioteca Nacional de España.
- Attard, M. (2020). Thematic networks as toolboxes: The case of the HERODOT Network for Geography in Europe. *Documents d'anàlisi geogràfica*, 56 (2), 325-337.
- Bednarz, S.W. & Mitchell, J.T. (Eds.) (2024). *Handbook of Geography Education*. Springer International Handbooks of Human Geography. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-72366-7>
- Brouillette, B. & Vilá J. (1971). Las comisiones La Enseñanza de la Geografía y La Geografía en la educación de la Unión Geográfica Internacional. *Revista de Geografía*, 5, 85-107.
- Brouillette, B., & Vilá, J. (Eds.) (1975). *Geografía de América Latina: Métodos y temas monográficos*. Teide.
- Castellar, S., Garrido, M. & Moreno, N. (Eds.) (2021). *Geographical Reasoning and Learning. Perspectives on Curriculum and Cartography from South America*. Springer.
- Council of the European Union. (2018). *Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning*. Official Journal of the European Union.
- De Lázaro, M.L. (2013). EUROGEO: Una asociación europea enfocada a la investigación y a impulsar una docencia innovadora, que hoy marca el futuro de la Geografía en Europa. *Estudios geográficos*, 74 (275), 715-727.
- De Lázaro, M.L. (2015). EUROGEO: impulsor de la enseñanza de la Geografía en Europa. In *Análisis espacial y representación geográfica: innovación y aplicación* (pp. 1131-1120). Universidad de Zaragoza.
- De Miguel, R. & Donert, K. (2022). Geography and International Education." En V. Kolosov, J. García-Alvarez, M. Heffernan and B. Schelhaas (Eds.), *A Geographical Century: Essays for the Centenary of the International Geographical Union* (pp. 135-154). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-05419-8_10
- De Miguel, R. (2021). From international to global understanding: toward a century of international geography education. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 30(3), 202-217. <https://doi.org/10.1080/10382046.2020.1809792>
- De Miguel, R. (2021b). Geographical and geospatial competences from school education to higher education: the contribution of EUROGEO in the international projects. *Journal of Research and Didactics in Geography* (J-READING) 2(10), 57-65. <https://doi.org/10.4458/4690-06>
- De Miguel, R. (2022). A century (and more) of international geographic education from Spain. In Spanish Committee IGU, *Spanish geography at contemporary times. State of the question (1972-2022)* (pp.309-328). Asociación Española de Geografía.
- De Miguel, R. (2024). The Discipline of Geography and Geography Education. In S.W. Bednarz & J. Mitchell (Eds), *Handbook of Geography Education*. Springer International Handbooks of Human Geography. (pp. 59-80). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-72366-7_4
- De Miguel, R. (2024b). Powerful geography and the future of geographic education. *Dialogues in Human Geography*, 14(1), 5-8. <https://doi.org/10.1177/20438206241229219>
- De Miguel, R., Claudino, S. & Souto, X.M. (2016). Geografía, educación y utopía. Las declaraciones internacionales de educación geográfica. In N. Benach et al. (Eds.), *Las utopías y la construcción de la sociedad del futuro. Actas XIV Coloquio internacional Geocrítica* (pp.1-19). Universidad de Barcelona.
- De Miguel, R., Donert, K. & Koutsopoulos, K. (Eds.) (2019). *Geospatial Technologies in Geography Education*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-17783-6>
- De Miguel, R., Donert, K., de Lázaro, M.L. & Zwartjes, L. (2024). EUROGEO: An International Leader in Geographical Education. In S.W. Bednarz & J. Mitchell (Eds), *Handbook of Geography Education*.

- Springer International Handbooks of Human Geography. (pp. 913-933). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-72366-7_41
- De Miguel, R. & De Lázaro, M.L. (2024) Geographic education and global change. Towards a new curriculum paradigm. In *Spanish Committee 35 IGU Congress. Diversity, dynamics and responses to the global change* (pp. 302-315). Instituto Geográfico Nacional.
- Demirci, A., De Miguel, R. & Bednarz, S. (Eds) (2018). *Geography Education for Global Understanding*. Cham: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-77216-5>
- Donert, K. & Przemysław C. (Eds.) (2005). *Changing horizons in geography education*. Herodot Network/ Association of Polish Adult Educators.
- Donert, K. & Wall, G. (Eds.) (2008). *Future Perspectives in Geography*. Herodot network.
- Donert, K. (2007). *Aspects of the State of Geography in European higher education*. Liverpool: Herodot network.
- Donert, K. (2009). Benchmarking GIS—A charter for European education. In *Learning with Geoinformation IV*, 2-11. Wichmann.
- Donert, K. (Ed.) 2010. *Using GeoInformation in European Geography education*. International Geographic Union-Home of Geography.
- Donert, K. Hay, I., Theobald, R., Valiunaite, V. & Wakefield, K. (2011). International collaboration in organizations promoting geography education: Exploring success and acknowledging limitations. *Journal of Geography in Higher Education*, 35 (3), 445–455.
- Donert, K., Przemysław C. & Podgórski, Z. (Eds.) (2007). *Teaching Geography in and about Europe*. Herodot Network/Association of Polish Adult Educators.
- Fu, B., Zhang, J., Wu, X. & Meadows, M. (2025). Geography's hotspots and frontiers: Diverse, systematic, and intelligent trends. *Geography and Sustainability*, 6 (2), 100285. <https://doi.org/10.1016/j.geosus.2025.100285>
- Gerber, R. (Ed.) (2003). *International handbook on geographical education*. Springer.
- González, I. (2001). La formación inicial y permanente del profesorado de Geografía. Una necesidad y un reto en el momento actual. In M.J. Marrón (Ed.), *La formación geográfica de los ciudadanos en el cambio de milenio* (pp. 673-701). Asociación de Geógrafos Españoles & Universidad Complutense de Madrid.
- Graves, N. (1982). *New UNESCO source book for geography teaching*. Longman.
- Graves, N., & Stoltman, J. (2015). *The Commission on Geographical Education of the International Geographical Union 1952–2012*. IGU-CGE. <http://www.igu-cge.org/wp-content/uploads/2018/02/The-IGU-Commission-on-Geog-Education-modified-0915.pdf>
- Hernando, A. (1984). La investigación en educación geográfica a través del 25 Congreso de la Unión Geográfica Internacional (París, agosto de 1984). *Revista de geografía*, 18, 1, 154-170.
- Hernando, A. (1989). Antípodas, antiscios y periecos. La educación geográfica a través del 26º Congreso Internacional de Geografía. Australia, 1989. *Revista de Geografía*, 23, 1, 121-125.
- Hernando, A. (1993). La educación geográfica a través del 27º Congreso Internacional de Geografía. Washington, agosto de 1992. *Revista de Geografía*, 27-28, 85-88.
- Hernando, A. (1998). El Simposio Culture, Geography and Geographical Education celebrado en Oporto, agosto de 1998. *Revista de Geografía*, 32-33, 193-198.
- Hernando, A. (Ed.) (1986). *Geographical education and society: abstracts and papers. Commission on Geographical Education. International Geographical Union*. Universidad de Barcelona.
- Higgitt, D., Donert, K., Healey, M. Klein, P., Solem, M. & Vajoczki, S. (2008). Developing and enhancing international collaborative learning. *Journal of Geography in Higher Education*, 32(1), 121–133.

- Johnston, R. & Sidaway, J. (2016). *Geography and Geographers. Anglo-American human geography since 1945*. Routledge.
- Lidstone, J., & Stoltman, J. (2002). International understanding and geographical education. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 11(4), 309–312.
- Majoral, R. (1995). The Spanish contribution to the International Geographical Union. *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, 21-22, 159-172.
- Martín, T. (2017). Un pasado que reivindicar: España en los congresos internacionales de geografía (II). *Boletín de la Real Sociedad Geográfica*, 152, 283-346.
- Robic M. C. (1996). La naissance de l'Union Géographique Internationale. In: MC. Robic, A. Briend & M. Rössler (Eds.), *Géographes face au monde. L'Union Géographique Internationale et les Congrès Internationaux de Géographie* (pp.29-39). L'Harmattan.
- Sala, A., Punie, Y., Garkov, V. & Cabrera, M. (2020). *LifeComp: The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence*. Publications Office of the European Union.
- Souto, X. M. (1998). Geography Textbooks in Spain and international understanding, In *Commission on Geographical Education-IGU: Culture, Geography and Geographical Education, Oporto Symposium* (pp. 80-82) Universidade Aberta de Lisboa.
- Souto, X. M. (1998b). *Didáctica de la Geografía. Problemas sociales y conocimiento del medio*. Ediciones Serbal.
- UNESCO. (1965). *UNESCO source book for geography teaching*. Longman.
- Vilá-Valentí, J. (1964). La Geografía regional en el comienzo de los estudios secundarios, En *Aportación española al XX Congreso Geográfico Internacional* (pp. 155-157). Consejo Superior de Investigaciones Científicas,
- Vilá-Valentí, J. (1965): Symposium sobre enseñanza de la Geografía (Londres, julio 1964). *Estudios Geográficos*, 101, 573-574.
- Vilá-Valentí, J. (1977). Reunión de la Comisión «Geografía y Educación» de la U.G.I. *Revista de Geografía*, 11, 117-118.

Conflicto de intereses · Conflict of Interest

En esta publicación no se presentó ningún conflicto de interés.



<https://doi.org/10.17398/2531-0968.19.35>

Innovación educativa en la enseñanza de la geografía: análisis sistémico de metodologías activas y TIG en secundaria y educación superior

Educational innovation in geography education: A systemic analysis
of active methodologies and GIT in secondary and higher education

Carlos Guallart Moreno  0000-0001-5232-1082

Colegio Santa María del Pilar (Marianistas), Zaragoza, España.

cguallart@gmail.com

Isaac Buzo Sánchez  0000-0003-2140-8622

IES Bioclimático, Badajoz, España.

Fechas · Dates

Recibido: 14 de diciembre de 2025

Aceptado: 9 de septiembre de 2026

Publicado: 30 de septiembre de 2026

Financiación · Funding

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

Cómo citar · How to cite

Guallart Moreno, C., & Buzo Sánchez, I. (2026). Innovación educativa en la enseñanza de la geografía: análisis sistémico de metodologías activas y TIG en secundaria y educación superior. *REIDICS*, 19, 35-55. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.19.35>

Resumen

La innovación educativa en geografía está experimentando una transformación profunda mediante la incorporación de metodologías activas y Tecnologías de Información Geográfica (TIG). Este artículo presenta una revisión documental de trece experiencias recientes de innovación en educación secundaria y universitaria, centradas en el Aprendizaje Basado en Problemas y Proyectos, el Aprendizaje-Servicio, la metodología *Geo-Inquiry* y el uso didáctico de los Sistemas de Información Geográfica y otras TIG. A partir de una sistematización de casos apoyada puntualmente en herramientas de inteligencia artificial generativa como soporte para la exploración bibliográfica y la organización de la información —siempre bajo revisión crítica de la autoría— se identifican cuatro ejes transversales: la centralidad del alumnado como protagonista del aprendizaje, la integración de las TIG como herramientas complementarias, la orientación hacia la sostenibilidad y los Objetivos de Desarrollo Sostenible, y la revalorización del trabajo de campo mediante recursos digitales. Sobre esta base se elabora un análisis DAFO que pone de manifiesto las contradicciones entre un marco legislativo favorable y la persistencia de inercias metodológicas, lagunas en la formación docente y rigidez en los currícula. Los resultados sugieren la necesidad de transformaciones en las metodologías didácticas, los recursos y la evaluación, así como una formación docente continuada en competencias digitales y pedagógicas. El carácter documental del estudio, así como la ausencia de datos empíricos primarios sitúan los resultados como una aproximación inicial a la innovación educativa, pero que ofrecen claves relevantes para orientar futuras investigaciones y proyectos de innovación.

Palabras clave: Innovación educativa; didáctica de la geografía; metodologías activas; tecnologías de la información geográfica; educación secundaria, bachillerato y educación superior; educación para el desarrollo sostenible; pensamiento espacial.

Abstract

Educational innovation in geography is undergoing a profound transformation through the incorporation of active methodologies and Geographic Information Technologies (GIT). This article presents a documentary review of thirteen recent innovation experiences in secondary and higher education, focusing on Problem- and Project-Based Learning, Service Learning, the Geo-Inquiry approach, and the educational use of Geographic Information Systems and other GIT. Based on a systematization of cases, supported at specific points by generative artificial intelligence tools as an aid for bibliographic exploration and information organization—always under critical authorial review—four cross-cutting axes are identified: the central role of learners as protagonists of the learning process, the integration of GIT as complementary tools, an orientation toward sustainability and the Sustainable Development Goals, and the revaluation of fieldwork through digital resources. On this basis, a SWOT analysis is conducted, revealing contradictions between a favorable legislative framework and the persistence of methodological inertia, gaps in teacher education, and curricular rigidity. The results point to the need for transformations in teaching methodologies, resources, and assessment practices, as well as for ongoing teacher education in digital and pedagogical competencies. The documentary nature of the study, together with the absence of primary empirical data, positions the findings as an initial approach to educational innovation; nevertheless, they provide relevant insights to guide future research and innovation projects.

Keywords: Educational innovation; geography education; active methodologies; geographic information technologies; Secondary, upper secondary, and higher education; education for sustainable development; spatial thinking.

Introducción

La enseñanza de la geografía se encuentra en un momento de profunda transformación epistemológica y metodológica. El modelo tradicional —memorístico, descriptivo y enciclopédico— que durante décadas caracterizó la disciplina escolar, resulta insuficiente para abordar los desafíos territoriales del siglo XXI: cambio climático, desigualdades socioespaciales, migraciones globales, desafíos demográficos y transformaciones urbanas aceleradas (López & Martínez, 2016, p. 614). Esta inadecuación genera la necesidad de repensar tanto los contenidos curriculares, como las estrategias didácticas mediante las cuales se construye el conocimiento geográfico en los centros educativos a diferentes niveles (Primaria, Secundaria y Universidad).

La innovación educativa, entendida como la aplicación de una idea que produce un cambio planificado orientado a generar mejoras significativas en los procesos de enseñanza-aprendizaje, emerge como respuesta estructural a esta necesidad (Álvarez, 2024, p. 666). Sin embargo, innovar en geografía implica mucho más que la adopción acrítica de las nuevas herramientas tecnológicas o metodologías difundidas en los últimos años. Hace falta llevar a cabo profundos cambios en la cultura escolar mediante la aplicación de estrategias metodológicas que sitúen al alumnado como sujeto activo en la construcción del conocimiento espacial, desarrollando competencias de análisis crítico del territorio, y promoviendo el compromiso ciudadano con los retos socioambientales contemporáneos.

La expansión de las Tecnologías de la Información Geográfica (TIG) —particularmente los Sistemas de Información Geográfica (SIG), visores cartográficos, aplicaciones geoespaciales y herramientas de análisis territorial— ofrece grandes oportunidades para transformar el aprendizaje geográfico (Crespo et al., 2024, p. 391). Paralelamente, las metodologías activas como el Aprendizaje Basado en Problemas, el Aprendizaje Basado en Proyectos y el Aprendizaje-Servicio, reposicionan al estudiante como investigador y agente de cambio territorial, conectando el currículo con problemáticas reales de sus comunidades (Álvarez, 2024, p. 669; Correa et al., 2024, p. 138).

El presente artículo tiene como objetivo analizar casos documentados de innovación educativa en geografía. Se identifican algunos temas comunes y evalúan sus fortalezas y debilidades, lo que permite identificar algunas líneas de actuación que orienten futuras intervenciones didácticas. Todo esto utilizando la Inteligencia Artificial como herramienta de análisis. Específicamente, se busca identificar qué características definen la innovación en la enseñanza de la geografía así como las principales metodologías y recursos utilizados. Finalmente se pretende concretar las barreras que limitan la innovación y los factores que condicionan su efectividad en contextos de educación secundaria y superior.

Marco teórico

Concepto de innovación educativa aplicado a la geografía

La innovación educativa es algo más que elementos novedosos que se cambian por cambiar. Se trata de un proceso intencionado, crítico y transformador que busca la consolidación de

nuevas maneras de abarcar la enseñanza de la geografía, orientadas a mejorar sustancialmente los resultados de aprendizaje. En el contexto específico de la geografía, esta transformación implica superar la concepción de la disciplina como catálogo de localizaciones y nomenclaturas, evolucionando hacia una ciencia dinámica que desarrolla competencias espaciales, pensamiento crítico sobre las relaciones sociedad-naturaleza, y capacidad de acción territorial.

La innovación educativa en geografía se articula en torno a la transformación de los subsistemas MORE —metodologías, organización, recursos y evaluación— que estructuran la práctica docente (Álvarez, 2024, p. 666). Esto significa que no basta con incorporar nuevas herramientas digitales si se mantienen metodologías transmisivas, organización espacial tradicional del aula, o sistemas de evaluación centrados exclusivamente en la reproducción memorística de contenidos. La innovación requiere coherencia sistémica entre todos estos componentes.

Un elemento distintivo de la innovación en geografía es que frecuentemente descansa en la actualización y revalorización de métodos históricos de la disciplina —particularmente el trabajo de campo y la contextualización territorial— más que en su sustitución radical (Correa et al., 2024, p. 139). Las tecnologías de información geográfica, en este sentido, actúan como herramientas complementarias que potencian capacidades analíticas preexistentes, no como reemplazos de la experiencia territorial directa.

Estrategias metodológicas activas en la enseñanza de la geografía

Las estrategias metodológicas activas se definen por su capacidad de situar al estudiante como protagonista de su proceso de aprendizaje, promoviendo la construcción de conocimiento mediante investigación, resolución de problemas auténticos, trabajo colaborativo y reflexión crítica. Tres estrategias metodológicas emergen como particularmente relevantes para la geografía:

El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) estructura el proceso educativo en torno a problemas territoriales complejos que requieren análisis multidimensional, búsqueda de información, formulación de hipótesis y propuesta de soluciones. Esta metodología resulta adecuada para la enseñanza de la geografía dado que los fenómenos espaciales no son monocausales ni tienen soluciones únicas.

El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) consiste en la producción de documentos —cartografía temática, informes de diagnóstico territorial, propuestas de ordenación— que demuestren la aplicación práctica del conocimiento geográfico (Alberdi, 2025, p. 17; Buzaglo & Lopez, 2025, p. 110). Esta orientación hacia productos tangibles incrementa la motivación y facilita la evaluación de las competencias más complejas.

El Aprendizaje-Servicio (ApS) integra el aprendizaje curricular con la prestación de servicios a la comunidad, convirtiendo el conocimiento geográfico en herramienta para la transformación social (Tirado-Olivares et al., 2025, p. 159). Los estudiantes no solo analizan problemáticas territoriales sino que participan activamente en su abordaje, desarrollando competencias ciudadanas y compromiso cívico. La metodología *Geo-Inquiry*, que estructura el proceso en fases

de preguntar, recoger, visualizar, crear y actuar, resulta particularmente efectiva cuando se integra con ApS (Tirado-Olivares et al., 2025, p. 157; Araya & Oberle, 2023, p. 116).

Tecnologías de Información Geográfica como recurso didáctico

Las Tecnologías de Información Geográfica (TIG) constituyen un conjunto de herramientas digitales para la captura, almacenamiento, análisis, gestión y visualización de información geoespacial. Su integración educativa ofrece grandes posibilidades, como el desarrollo del pensamiento espacial y el razonamiento geográfico; la visualización dinámica de fenómenos territoriales; el análisis de patrones y relaciones espaciales; la simulación de escenarios; y la producción cartográfica.

Los Sistemas de Información Geográfica (SIG/GIS) representan la herramienta TIG más sofisticada, permitiendo análisis espaciales complejos mediante superposición de capas, cálculos de distancias, delimitación de áreas de influencia, modelización territorial y generación de cartografía temática (Alberdi, 2025, p. 16). Su aplicación educativa potencia competencias digitales, alfabetización cartográfica y capacidad de análisis cuantitativo del territorio. El software libre *QGIS* y plataformas como *ArcGIS Online* han democratizado el acceso a estas herramientas (Alberdi, 2025, p. 19; Buzo, 2019, p. 688).

Otras plataformas *WebGIS* como *Google Earth/Studio* y visores institucionales (PNOA, IGN) posibilitan el acceso a capacidades geoespaciales mediante interfaces intuitivas que no requieren instalación de software especializado (Crespo et al., 2024, p. 391; Constenla, 2024, p.441). Los *Story Maps* permiten integrar narrativas con cartografía interactiva, facilitando la comunicación efectiva de análisis territoriales (Mateo, 2024, p. 590).

Un principio fundamental es que las TIG deben emplearse como herramientas complementarias, no sustitutivas. El trabajo de campo, la observación directa del territorio y la experiencia sensorial del espacio geográfico mantienen su centralidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Correa et al., 2024, p. 125; Moreno & Vera, 2017, p. 195), mientras las TIG potencian las capacidades analíticas antes, durante y después de estas experiencias.

Educación geográfica para el desarrollo sostenible

La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) han potenciado a la geografía como disciplina esencial para comprender y actuar frente a desafíos globales (Medir & Serra-Salvi, 2021, p. 202). La educación geográfica para el desarrollo sostenible integra contenidos sobre sostenibilidad ambiental, equidad social y viabilidad económica con metodologías que promuevan el pensamiento crítico, la diversidad cultural y la ciudadanía espacial (De Miguel & De Lázaro, 2020, p. 3).

Los ODS resultan relevantes al requerir competencias geográficas para analizar distribuciones espaciales, relaciones escalares, impactos territoriales de decisiones políticas y alternativas de ordenación sostenible (Tirado-Olivares et al., 2025, p. 160; Lozano et al., 2024, p. 724; Morote & Hernández, 2023, p. 157).

La integración de los ODS en la geografía trasciende de la mera inclusión de contenidos temáticos, implicando la transformación metodológica hacia enfoques más participativos, interdisciplinarios y orientados a la acción (De la Calle, 2012, p. 136; Gomes & Craveiro, 2023, p. 215). El territorio deja de ser objeto pasivo de estudio para convertirse en espacio de intervención responsable, promoviendo la formación de una ciudadanía crítica, espacialmente competente y comprometida con los retos socioambientales (Correa et al., 2024, p. 138).

Formación docente como factor decisivo

La efectividad de cualquier innovación educativa está condicionada por la competencia del profesorado para desarrollar experiencias de aprendizaje transformadoras (Peinado, 2024, p. 375). En geografía, esto implica que el profesorado domine diversas destrezas: conocimiento disciplinar actualizado, competencia digital en TIG, manejo de metodologías activas, capacidad de diseño curricular, y habilidades para la evaluación de aprendizajes complejos.

La formación inicial del profesorado frecuentemente resulta insuficiente, particularmente en aspectos digitales avanzados. La formación permanente surge como necesidad estructural, requiriendo programas especializados que aborden no solo los aspectos instrumentales de las TIG sino fundamentalmente sus implicaciones epistemológicas y didácticas.

Las redes de colaboración entre profesorado, grupos de investigación en didáctica de la geografía -como GEODIDAC- y asociaciones profesionales constituyen espacios privilegiados para el intercambio de experiencias, la reflexión sobre prácticas, y la construcción colectiva de recursos educativos abiertos (Álvarez, 2024, p. 670).

Metodología

La investigación adopta un diseño cualitativo de revisión documental y análisis temático de casos, complementado con un uso explícito, pero controlado, de herramientas de inteligencia artificial generativa (IAG) como apoyo al trabajo intelectual. El objetivo metodológico es caracterizar un conjunto de experiencias recientes de innovación en la enseñanza de la geografía y sintetizar patrones, fortalezas, debilidades y factores contextuales asociados a su desarrollo.

Diseño del estudio y corpus documental

Se trabajó con un corpus de trece casos documentados de innovación educativa en geografía, estratificados en dos niveles educativos: educación secundaria (seis casos) y educación universitaria (siete casos). Los casos proceden de artículos de revistas científicas, capítulos de libros académicos y proyectos de innovación publicados en los últimos cinco años.

Los criterios de inclusión priorizaron experiencias que:

- explicitaran la metodología innovadora empleada (ABP, ApS, *Geo-Inquiry*, uso de TIG, gamificación, seminarios, etc.);
- formularan objetivos de aprendizaje claramente definidos;
- describieran los recursos tecnológicos o pedagógicos aplicados;

- aportaran información sobre resultados y valoración de la experiencia;
- incluyeran alguna forma de reflexión sobre fortalezas y debilidades de la intervención.

Cada caso se sistematizó mediante una matriz analítica que recogió: nivel educativo, foco metodológico principal, contexto institucional, localización geográfica, descripción sintética de la propuesta, recursos empleados y referencia bibliográfica de origen.

Procedimiento de análisis temático y comparativo

El análisis respondió a un enfoque temático multinivel articulado en tres pasos complementarios:

1. Caracterización de casos.

A partir de la matriz analítica, se elaboró una caracterización comparada de las trece experiencias, identificando la distribución por niveles educativos, metodologías activas predominantes, tipos de TIG integradas y vinculación con problemáticas territoriales y ODS.

2. Análisis crítico en profundidad de casos representativos.

Se seleccionaron cuatro casos por su diversidad metodológica y alcance (por ejemplo, uso de SIG en grados de ingeniería, adaptación de *Geo-Inquiry* y ApS en secundaria, itinerarios pedagógicos virtuales, adecuación de biogeografía a la Agenda 2030. Para cada uno se analizaron:

- la metodología innovadora,
- los objetivos específicos,
- los recursos tecnológicos y didácticos aplicados,
- los resultados de aprendizaje reportados,
- las fortalezas y debilidades explicitadas o inferidas,
- y las posibles lecciones transferibles a otros contextos .

3. Síntesis transversal y elaboración del DAFO.

A partir de los patrones comunes identificados, se realizó una síntesis transversal de los hallazgos que permitió delimitar cuatro dimensiones clave de la innovación en geografía: metodologías activas, omnipresencia de TIG, compromiso con la sostenibilidad y revalorización del trabajo de campo.

Sobre esta base se construyó un análisis DAFO (Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades) que integra factores internos y externos que condicionan el desarrollo de la innovación educativa en geografía, apoyado tanto en los casos documentados como en el marco conceptual revisado .

Uso de inteligencia artificial generativa como apoyo

El estudio utilizó herramientas de inteligencia artificial generativa (IAG) únicamente como apoyo instrumental (búsqueda guiada, organización del corpus y edición de estilo), bajo un protocolo de control humano. Todas las referencias sugeridas por la IAG se verificaron manualmente y solo se incorporaron fuentes comprobadas. El análisis temático y la interpretación de resultados se realizaron por la autoría, utilizando la IAG para sintetizar información del corpus ya validado y detectar redundancias o problemas de cohesión, sin delegar decisiones analíticas ni afirmaciones sustantivas.

Limitaciones metodológicas

El diseño metodológico presenta limitaciones que condicionan el alcance y la generalización de los resultados:

El corpus se limita a publicaciones de los últimos cinco años, lo que refuerza la actualidad del análisis, pero puede dejar fuera experiencias previas relevantes.

El estudio se basa en casos documentados en la literatura y en un informe de síntesis elaborado con *NotebookLM*, sin acceso adicional a los datos empíricos primarios de las experiencias (instrumentos de evaluación, bases de datos de resultados, registros de aula o testimonios completos de participantes).

La información disponible sobre resultados de aprendizaje es mayoritariamente cualitativa, con escasa cuantificación sistemática del impacto y sin diseños pre-post o grupos de control.

No se dispone de datos suficientes sobre la sostenibilidad temporal de las innovaciones ni sobre su transferencia a otros contextos educativos.

Estas limitaciones sitúan a este estudio como una aproximación a la innovación en geografía, y hacen recomendable interpretar las conclusiones como hipótesis fundamentadas en tendencias y factores críticos más que como generalizaciones definitivas.

Resultados

Caracterización general de casos documentados

El corpus reúne 13 experiencias recientes (6 en secundaria y 7 en educación superior) que combinan metodologías activas (ABP/ABPr, ApS/*Geo-Inquiry*, gamificación, seminarios) con distintas TIG (SIG/*WebGIS*, *Story Maps*, visores institucionales, *Google Earth/Studio*) y, en varios casos, con problemáticas socioambientales vinculadas a los ODS. Para evitar una descripción extensa caso por caso en el cuerpo del artículo, la caracterización completa se ofrece en una tabla de síntesis (Tabla 1), mientras que aquí se presentan los patrones comparativos por nivel educativo y los ejes transversales derivados del análisis.

Tabla 1

Caracterización sintética del corpus analizado (n = 13)

Caso	Nivel educativo	Contexto geográfico	Metodología activa	TIG empleadas	Foco principal	Referencia
1	Secundaria (3º ESO)	Albacete (España)	ApS + Geo-Inquiry	SIG/WebGIS	Peatonalización urbana (ODS 11)	Tirado-Olivares et al. (2025)
2	Secundaria (2º Bach.)	Región de Murcia (España)	ABP (problemas)	Recursos digitales de análisis territorial	Crisis ambiental del Mar Menor	Ruiz (2024)
3	Secundaria Obligatoria (1º, 2º, 4º) Bachillerato (1º)	Andalucía (España)	ABP + DUA	TIG + impresión 3D	Patrimonio e inclusión	Junta de Andalucía (2021)
4	Secundaria (nivel sin especificar) + formación docente	Coquimbo (Chile)	<i>Geo-Inquiry</i> colaborativo	SIG educativos	Indagación territorial	Araya & Oberle (2023)
5	Secundaria (varios niveles)	Badajoz (España)	Aprendizaje por proyectos	<i>ArcGIS Online</i> (<i>WebGIS</i>)	Pensamiento espacial	Buzo (2019, 2021, 2023)
6	Secundaria (1º ESO)	España	Gamificación + retos	Recursos digitales de apoyo	ODS en educación secundaria	Morote & Hernández (2023)
7	Universidad (Grado)	Extremadura (España)	ABP	<i>QGIS</i> 3.28 + <i>Kahoot</i>	SIG aplicado a ingeniería	Alberdi (2025)
8	Universidad (Grado)	Univ. de Oviedo (España)	Itinerario virtual	<i>Google Earth Studio</i>	Inclusión y accesibilidad	González et al. (2024)
9	Universidad (Grado)	UPV/EHU (España)	IKDi3 + aprendizaje activo	TIG de análisis territorial	Biogeografía y ODS	Lozano et al. (2024)
10	Universidad (Máster Prof.)	España	Aprendizaje basado en proyectos	<i>Story Maps</i> (<i>ArcGIS Online</i>)	Diseño de situaciones de aprendizaje	Mateo (2024)
11	Univ. (Grado + Máster Prof.)	España	Aprendizaje experiencial	Geovisor PNOA/IGN	Pensamiento territorial	Constenla (2024)
12	Formación docente	Colombia	Seminario Alemán	Recursos digitales de apoyo	Reflexión epistemológica	Soler & Pizzinato (2022)
13	Universidad (Grado)	España (UA, UIB, EHU)	IKDi3 + aprendizaje cooperativo	TIG aplicadas a OT	Ordenación del territorio y ODS	Dávila & Olcina (2025)

Metodologías innovadoras predominantes

El análisis revela dos líneas predominantes en la innovación geográfica: adopción de estrategias metodológicas activas e integración de Tecnologías de la Información Geográfica.

Las estrategias metodológicas activas más frecuentes son el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), empleado en contextos tan diversos como análisis de desastres ambientales en secundaria (Ruiz, 2024, p. 340) y formación en ingeniería con SIG (Alberdi, 2025, p. 13); el Aprendizaje-Servicio (ApS), destacado en el proyecto APPangea sobre peatonalización urbana en Albacete (Tirado-Olivares et al., 2025, p. 172); y la metodología *Geo-Inquiry*, implementada en Chile con enfoque de indagación colaborativa (Araya & Oberle, 2023, p. 119).

Las TIG aparecen prácticamente en todos los casos, aunque con niveles de dificultad variables: desde el uso de los SIG profesionales como *QGIS* y *ArcGIS Online* (Alberdi, 2025, p. 14), hasta herramientas más accesibles como *Google Earth Studio* para itinerarios virtuales (González et al., 2024, p. 1), *Story Maps* para narrativas territoriales (Mateo, 2024, p. 596), visores institucionales como PNOA (Constenla, 2024, p. 442), e incluso tecnologías de impresión 3D para representación patrimonial (Junta de Andalucía, 2021, p. 3).

La gamificación aparece como estrategia metodológica complementaria en educación secundaria, particularmente vinculada a ODS (Morote & Hernández, 2023, p. 157), mientras que el trabajo de campo mantiene su vigencia tanto en formatos presenciales como adaptados virtualmente (González et al., 2024, p. 2; Lozano et al., 2024, p. 725; Correa et al., 2024, p. 125).

Análisis crítico de casos representativos

Uso de SIG y ABP en enseñanza universitaria

Esta experiencia (Alberdi, 2025, p. 13) implementó ABP en tres seminarios de grados de ingeniería en Extremadura, empleando *QGIS* como herramienta principal y *Kahoot* para evaluación gamificada. Los objetivos buscaban determinar el potencial innovador de los SIG en la enseñanza y evaluar el conocimiento geoespacial adquirido mediante ABP.

Los resultados evidenciaron un alto grado de satisfacción, con 80% del alumnado manifestando gran utilidad de los SIG para el desarrollo de proyectos de ingeniería. La experiencia demostró la motivación y utilidad práctica, fomentando la participación activa y alejándose de la concepción del docente como mero transmisor de conocimientos. La combinación de TIC con ABP llevó a la adquisición de conocimientos y habilidades mediante experiencias prácticas y colaborativas.

Como debilidad implícita, el texto sugiere que la implantación de los SIG en educación superior aún no está generalizada, indicando barreras institucionales o formativas para su aplicación.

Adaptación de *Geo-Inquiry* y ApS en educación secundaria

Este proyecto (Tirado-Olivares et al., 2025, p. 157) siguió la metodología *Geo-Inquiry* (preguntar, recoger, visualizar, crear y actuar) enmarcada en ApS con 39 estudiantes de 3º ESO en Albacete. El alumnado asumió el rol de geógrafo/investigador para analizar problemas de pea-

tonalización urbana vinculados al ODS 11, utilizando herramientas geotecnológicas y trabajo de campo con mediciones *in situ*.

Los estudiantes constataron el impacto de su trabajo al difundir sus hallazgos, mostrando un elevado grado de satisfacción. La experiencia mejoró la concienciación con el ODS 11 y aumentó la motivación hacia la geografía. Como fortaleza principal, fomentó el aprendizaje competencial, activo y transformador al conectar currículo con acción ciudadana y problemas reales, convirtiendo el aprendizaje en algo útil socialmente.

La principal debilidad identificada es la dependencia excesiva de la colaboración entre Universidad y centro de Educación Secundaria, lo que puede constituir una barrera importante para la transferencia de la experiencia a otros contextos educativos. Por otra parte, la experiencia demostró que es posible llevar las técnicas de investigación geográficas más avanzadas a la educación secundaria, y que la utilización didáctica del entorno a través de las TIG es crucial para desarrollar el pensamiento geográfico.

Itinerarios pedagógicos virtuales

Esta innovación de la Universidad de Oviedo (González et al., 2024, p. 4) adaptó itinerarios pedagógicos presenciales a la modalidad virtual mediante *Google Earth Studio*, basándose en el aprendizaje experiencial de conocimientos geográficos. Los objetivos del proyecto buscaban romper las limitaciones de la modalidad presencial (coste, tiempo, accesibilidad), promoviendo la inclusión de personas con movilidad reducida, y fomentando el trabajo en equipo en el diseño de itinerarios.

Google Earth Studio permitió la realización de vuelos similares a un dron, complementados con la superposición de cartografía temática. Los itinerarios virtuales estimularon el aprendizaje experiencial, la puesta en práctica de conocimientos teóricos, el manejo de habilidades cartográficas, y permitieron al alumnado percibir en su complejidad el papel ambiental de la zona de estudio (Sierra del Naranco).

Su fortaleza principal es que proporciona un recurso para garantizar la educación inclusiva y además se facilita la reflexión y opinión crítica sobre el patrimonio y el medio ambiente. La debilidad identificada es que, pese a sus potencialidades, *Google Earth Studio* ha sido escasamente empleada en el contexto educativo, sugiriendo desconocimiento o barreras de acceso entre el profesorado.

Adaptación de la Biogeografía a la Agenda 2030

Este Proyecto de Innovación Docente de la UPV/EHU (Lozano et al., 2024, p. 718) aplicó estrategias metodológicas variadas -clases magistrales, talleres de clasificación, salidas de campo, dinámicas de participación y debates- para adaptar la asignatura al modelo IKDi3 (innovación, cooperativo, ODS). Como objetivos se buscaba alinear los contenidos con los ODS y la Agenda 2030 de la Universidad del País Vasco (EHU), fomentando el compromiso ético con el entorno, promoviendo la igualdad entre sexos y la empatía por otros colectivos.

Se realizaron salidas de campo a la Dehesa de Olárizu (Vitoria-Gasteiz). para hacer inventarios fitogeográficos, empleando recursos didácticos y metodológicos variados como la gamifica-

ción de actividades. Los resultados fueron positivos, logrando mayor participación estudiantil en temas éticos y de sostenibilidad, conciencia sobre los límites planetarios y la necesidad de posturas más comprometidas.

El enfoque holístico de la geografía facilita la integración de los ODS y valores transversales. La evaluación incluyó la opinión de expertos externos, añadiendo rigor al diseño curricular. Tras el proyecto se concluye que la utilización de dinámicas activas y variadas, junto con la gamificación, mejora el grado de atención y los resultados de aprendizaje. También se destaca que el estudio de la escala geográfica es fundamental para comprender los matices en la conservación.

Hallazgos transversales

El análisis identifica cuatro ejes transversales: (1) predominio de metodologías activas que sitúan al alumnado como investigador y agente de acción territorial (ABP/ABPr, ApS y *Geo-Inquiry*); (2) integración generalizada de TIG (SIG/WebGIS, *Story Maps*, visores, *Google Earth/Studio*) para desarrollar pensamiento espacial y competencia geoespacial, habitualmente como complemento del trabajo de campo; (3) orientación creciente hacia problemas territoriales contemporáneos y Agenda 2030/ODS, reforzando relevancia social y compromiso ciudadano; y (4) continuidad del trabajo de campo e itinerarios didácticos, reforzados por recursos digitales. En conjunto, la literatura revisada subraya la formación docente como condición de viabilidad y calidad de estas innovaciones.

Discusión

Análisis DAFO de la innovación educativa en la enseñanza de la geografía

A partir de los patrones identificados, se sintetizan factores internos y externos que condicionan la innovación educativa en la enseñanza de la geografía mediante un análisis DAFO (Tabla 2).

Tabla 2
Análisis DAFO de la innovación educativa en geografía

Aspectos positivos (ayudan)	Aspectos negativos (dificultan)
Factores internos	
Fortalezas	Debilidades
Carácter global de la geografía, adecuado para analizar de forma integrada la relación sociedad–naturaleza.	Persistencia del modelo memorístico y descriptivo en muchas prácticas educativas.
Las metodologías geográficas contrastadas como el trabajo de campo, que presentan resultados sólidos, son reforzadas por las TIG.	Rigidez curricular y presencia de contenidos oficiales desactualizados o poco flexibles que limitan la experimentación docente.
Alto potencial motivador de las geotecnologías para el alumnado, que son percibidas como herramientas atractivas y eficaces.	Brecha de formación del profesorado en TIG y metodologías activas, que dificulta el cambio metodológico.

Aspectos positivos (ayudan)	Aspectos negativos (dificultan)
Marco legal que favorece el enfoque competencial, activo y orientado a la sostenibilidad (LOMLOE, EEES).	Resistencia al cambio tanto en la esfera universitaria como en un alumnado habituado a un papel pasivo.
Existencia de grupos de investigación y redes especializadas que generan conocimiento aplicado y materiales didácticos.	Escasez de evaluación sistemática del impacto de las innovaciones y poca presencia explícita de la evaluación en la documentación de los proyectos.
Factores externos	
Oportunidades	Amenazas
Relevancia creciente de los problemas ecosociales (ODS, cambio climático), que refuerzan el papel social de la geografía.	Transformación digital muy acelerada que puede dejar obsoletas las innovaciones antes de consolidarse.
Amplia disponibilidad de recursos educativos abiertos y herramientas geotecnológicas gratuitas (<i>QGIS</i> , <i>Google Earth</i> , visores institucionales), que democratizan la innovación.	Desfase entre los marcos normativos y las prácticas reales en el aula, lo que limita el alcance de las reformas legislativas.
Familiaridad del alumnado con dispositivos móviles, entornos web y redes que pueden integrarse en propuestas de aprendizaje.	Riesgo de una innovación superficial, centrada en usar TIC o inteligencia artificial sin modificar el enfoque metodológico de fondo.
Oportunidad de potenciar redes de colaboración interinstitucional entre centros, universidades e instituciones geográficas, que amplían el impacto de las experiencias.	Contexto sociopolítico con tensiones (radicalización, xenofobia, baja empatía social) que dificulta la educación para la ciudadanía crítica.

El DAFO muestra un marco disciplinar y normativo favorable, pero también inercias metodológicas, brechas de formación docente, rigideces curriculares y escasa evaluación sistemática, que limitan la consolidación y transferencia de las innovaciones.

Contradicciones en la innovación geográfica

El análisis evidencia contradicciones que condicionan el desarrollo de las innovaciones. La primera se da entre el discurso innovador y la práctica tradicional. Pese al consenso sobre la necesidad de transformación, persisten ampliamente metodologías transmisivas (Ruiz, 2024, p. 340), sugiriendo una brecha entre la intencionalidad declarada y la acción efectiva.

La segunda contradicción se muestra entre el potencial de las TIG y la formación docente. Aunque las herramientas geotecnológicas ofrecen posibilidades extraordinarias, su aprovechamiento efectivo requiere una formación tecnológica que frecuentemente no se proporciona (Guallart, 2025a, p. 9; Peinado, 2024, p. 380). Esto genera infrautilización de los recursos disponibles.

La tercera paradoja identificada se produce entre la innovación instrumental y la evolución epistemológica. Existe el riesgo de adoptar nuevas herramientas sin modificar las concepciones previas sobre lo qué significa enseñar y aprender geografía (Guallart, 2025a, p. 4; Peinado, 2024, p. 385). La auténtica innovación requiere cambios en todos los subsistemas MORE, no solo la incorporación de recursos tecnológicos (Álvarez, 2024, p. 671).

La cuarta contradicción se manifiesta entre la difusión que se considera deseable y la dependencia al contexto en el que se ha desarrollado la innovación. Muchas innovaciones exitosas dependen de colaboraciones específicas o de características institucionales particulares, dificultando su transferencia a otros contextos educativos.

Factores críticos de éxito en innovaciones geográficas

Los casos analizados permiten identificar factores que condicionan el éxito de las innovaciones educativas en la geografía. El factor más determinante es la formación integral del docente que ha de abarcar las dimensiones tecnológica, pedagógica y epistemológica (Lozano et al., 2024, p. 718). Sin profesorado competente en TIG y metodologías activas, la innovación resulta superficial.

Un segundo factor crítico es la coherencia entre la metodología, la organización del proceso de enseñanza-aprendizaje, los recursos disponibles y la evaluación. Las innovaciones más efectivas transforman simultáneamente las múltiples dimensiones del proceso educativo (Álvarez, 2024, p. 668), evitando contradicciones como emplear estrategias metodológicas activas con evaluaciones memorísticas.

Como tercer factor está la conexión con los problemas territoriales reales y relevantes para el alumnado. Las experiencias vinculadas a los ODS, las problemáticas locales o el Aprendizaje-Servicio (ApS) generan mayor motivación y aprendizaje significativo (Tirado-Olivares et al., 2025, p. 168; Lozano et al., 2024, p. 718; Morote & Hernández, 2023, p. 148).

El cuarto factor de éxito, lo encontramos en la integración equilibrada entre TIG y experiencia territorial directa. Las innovaciones más potentes combinan capacidades analíticas de geotecnologías con las vivencias del trabajo de campo (Correa et al., 2024, p. 125; González et al., 2024, p. 17), evitando la virtualización absoluta o rechazo tecnológico.

Finalmente, el quinto factor es la colaboración interinstitucional y la construcción de redes. Las experiencias que trascienden el aula aislada, estableciendo vínculos entre niveles educativos o con instituciones territoriales, multiplican su impacto (Álvarez, 2024, p. 673; Tirado-Olivares et al., 2025, p. 159).

Conexión con tendencias actuales en innovación geográfica

Los resultados de este análisis coinciden con las tendencias internacionales en didáctica de la geografía. La centralidad de las metodologías activas responde a un consenso pedagógico sobre la necesidad de un aprendizaje constructivista, donde los estudiantes construyen activamente el conocimiento mediante la indagación y la resolución de problemas (Mašterová, 2023, p. 44). El protagonismo de TIG refleja la digitalización de la ciencia geográfica, donde SIG, teledetección y análisis geoespacial se han convertido en herramientas disciplinares fundamentales.

El compromiso con la sostenibilidad y los ODS conecta con el reconocimiento global de la geografía como disciplina esencial para la Educación para el Desarrollo Sostenible, dada su capacidad para analizar las interdependencias entre sociedad y naturaleza, y promover el pen-

samiento sistémico. La revalorización del trabajo de campo, lejos de ser una resistencia al cambio, evidencia una postura epistemológica madura, ya que entiende la innovación tecnológica como complemento de los métodos tradicionales consolidados empíricamente.

La contradicción entre innovación declarada y práctica efectiva no es exclusiva de la geografía, constituyendo un desafío transversal en la innovación educativa que requiere afrontar cambios en la cultura institucional, en los sistemas de incentivos docentes y en la evaluación rigurosa del impacto (Martín-Díaz, et al. 2013, p. 12).

La simple integración de metodologías activas y Tecnologías de la Información Geográfica (TIG) carece de un impacto transformador real y corre el riesgo de convertirse en un “tecnocentrismo vacío” si no se inscribe dentro de un marco teórico sólido. Resulta fundamental evidenciar la conexión existente entre los postulados teóricos que aportan las corrientes geográficas contemporáneas y las tendencias actuales de innovación didáctica en el ámbito de los recursos tecnológicos. Por ello vinculamos los trece casos del corpus analizado con las tres grandes vertientes epistemológicas de la disciplina: la Geografía de la Percepción, la Geografía Humanista y la Geografía Radical o Crítica (Tabla 3). Al explicitar este nexo, se demuestra que la adopción de las TIG y de las metodologías activas en el aula no responde a una elección técnica al azar, sino que materializa las diferentes maneras de comprender el espacio geográfico desde las diferentes corrientes epistemológicas actuales.

Tabla 3

Relación de Casos de Innovación con Corrientes Epistemológicas

Caso	Metodología y Tecnología	Foco Principal	Corriente Epistemológica	Justificación del Nexo Teórico
1	ApS + <i>Geo-Inquiry</i> con SIG/ <i>WebGIS</i>	Peatonalización urbana (ODS 11)	Geografía Crítica y Radical	Los estudiantes auditan el urbanismo local, cuestionando el privilegio del vehículo privado frente a la vulnerabilidad del peatón, disputando así el “derecho a la ciudad”.
2	ABP con visores digitales	Crisis del Mar Menor	Geografía Crítica y Radical	Afronta problemas socioespaciales complejos y conflictos de uso evidenciando el impacto territorial y la asfixia producida por el sistema de producción.
3	ABP + DUA con impresión 3D	Patrimonio e inclusión	Geografía Humanista	Enlaza la identidad territorial y el patrimonio local con la inclusión social, fomentando el orgullo por la escala local para todo el alumnado.
4	<i>Geo-Inquiry</i> con SIG educativos	Indagación territorial	Geografía Crítica y Radical	Aplica el enfoque de la indagación para la caracterización del riesgo, respondiendo a la necesidad crítica de analizar la vulnerabilidad ante desastres.
5	Aprendizaje por proyectos con <i>WebGIS</i>	Pensamiento espacial	Geografía de la Percepción	Exterioriza, cristaliza y somete a análisis riguroso el mapa mental y cognitivo del alumnado a través de herramientas espaciales.

Caso	Metodología y Tecnología	Foco Principal	Corriente Epistemológica	Justificación del Nexo Teórico
6	Gamificación en entornos digitales	ODS en secundaria	Geografía Crítica y Radical	Integra transversalmente problemas sociales relevantes de la Agenda 2030, educando para el compromiso ciudadano ante las problemáticas ecosociales.
7	ABP con <i>QGIS</i> y <i>Kahoot</i>	SIG en ingeniería civil	El Espacio Concebido (Transversal)	Entrena al estudiante para decodificar e intervenir mediante herramientas hegemónicas y analíticas en la dimensión del espacio concebido por tecnócratas y urbanistas.
8	Itinerario virtual con <i>Google Earth Studio</i>	Inclusión y accesibilidad	Geografía Humanista	Recrea inmersivamente la experiencia de la topofilia y la percepción del "espacio vivido" superando las barreras arquitectónicas tradicionales.
9	ABP (IKDi3) con TIG territoriales	Biogeografía y ODS	Geografía Crítica y Radical	Reorienta las Ciencias de la Tierra para buscar metas de resiliencia comunitaria y equidad global frente a las lógicas predatoras de los ecosistemas.
10	Proyectos con <i>Story Maps</i>	Situaciones de aprendizaje narrativas	Geografía de la Percepción y Humanista	Actúa como puente entre la representación cartográfica y la subjetividad humana, permitiendo al alumno plasmar sus memorias, lazo afectivo y geografía personal.
11	Aprendizaje experiencial con Visor PNOA	Pensamiento territorial	Geografía Crítica y Radical	Analiza la morfología y evolución de los usos del suelo, posibilitando descifrar el impacto de las lógicas de la ocupación social en el territorio material.
12	Seminario Alemán en red	Reflexión epistemológica	Metarreflexión Disciplinar (Transversal)	Subraya la necesidad de que el profesorado reconceptualice su visión del espacio antes de poder aplicar innovaciones activas con éxito.
13	Cooperativo (IKDi3) con TIG	Ordenación y ODS	Geografía Crítica y Radical	Prepara al alumnado universitario frente a la emergencia climática inminente, enfocándose en la adaptación del riesgo y el planeamiento sostenible.

Conclusiones

La innovación educativa en geografía se configura hoy como una necesidad disciplinar para mantener la relevancia social y el valor educativo de la enseñanza geográfica en un contexto de profundas transformaciones territoriales. El análisis de los trece casos documentados muestra que la innovación con impacto no se reduce a incorporar nuevas herramientas tecnológicas, sino que exige una transformación de las metodologías, la organización, los recursos y la evaluación (modelo MORE).

Del estudio se derivan cuatro conclusiones principales:

1. Centralidad de las metodologías activas. Estrategias como el Aprendizaje Basado en Problemas y Proyectos, el Aprendizaje-Servicio y *Geo-Inquiry* constituyen un eje vertebrador de las experiencias innovadoras analizadas. Estas estrategias metodológicas sitúan al alumnado activamente en la construcción de su conocimiento espacial, favoreciendo la investigación sobre problemas reales y potenciando el trabajo cooperativo.
2. Papel complementario de las TIG en relación con el trabajo de campo. Las TIG -SIG, *Web-GIS*, *Story Maps*, visores institucionales, *Google Earth/Studio*- se consolidan como herramientas potentes para desarrollar el pensamiento espacial y la competencia geoespacial. Su utilización resulta más efectiva cuando se aplican como complemento del trabajo de campo y de la experiencia territorial directa.
3. Orientación hacia la sostenibilidad y los problemas territoriales contemporáneos. Gran parte de las iniciativas se vinculan explícitamente con los Objetivos de Desarrollo Sostenible y con problemáticas territoriales actuales (riesgos ambientales, desigualdades socioespaciales, ordenación del territorio). Esta orientación incrementa la relevancia social del currículo de geografía, refuerza la motivación del alumnado y posiciona la disciplina como herramienta para la acción ciudadana crítica y responsable.
4. Formación docente como factor determinante de la innovación. La literatura revisada subraya la necesidad de programas de formación inicial y continua que integren de forma equilibrada las dimensiones tecnológicas, didáctica y epistemológicas, evitando innovaciones superficiales centradas solo en el dominio instrumental de las TIG.

El análisis DAFO elaborado sintetiza una geografía escolar y universitaria situada en una posición potencialmente ventajosa para liderar procesos de innovación —por su carácter integrador, la tradición de trabajo de campo y la existencia de marcos normativos competenciales—, pero condicionada por las inercias metodológicas, las brechas de formación docente, las rigideces curriculares y la ausencia de evaluación sistemática del impacto de las innovaciones.

Este trabajo presenta limitaciones metodológicas que es necesario considerar al interpretar los resultados y las conclusiones:

El análisis se basa en trece casos documentados y en un informe de síntesis elaborado con *NotebookLM* a partir de publicaciones recientes. Aunque se han consultado las fuentes originales, no se ha accedido a los datos empíricos primarios de las experiencias (instrumentos, bases de datos completos, registros de aula, etc.), lo que impide una verificación independiente del impacto señalado.

La información sobre resultados de aprendizaje es mayoritariamente cualitativa, apoyada en percepciones de satisfacción y valoraciones globales. No se dispone de diseños cuasi-experimentales, evaluaciones pre-post ni grupos de control que permitan estimar con precisión el efecto de las innovaciones sobre competencias geográficas específicas.

Los casos analizados se presentan, en su mayoría, como experiencias puntuales, sin datos suficientes sobre su sostenibilidad temporal: desconocemos si las prácticas innovadoras se consolidaron institucionalmente, se abandonaron al finalizar los proyectos o se extendieron a otros grupos y materias.

La información disponible sobre condiciones contextuales (recursos institucionales, tiempos de dedicación docente, formación específica recibida, apoyos y resistencias internas) es a menudo parcial o implícita, lo que dificulta aislar los factores que explican el éxito o las dificultades de cada innovación.

En conjunto, estas limitaciones refuerzan el carácter exploratorio del trabajo y señalan la necesidad de complementar este tipo de análisis documentales con estudios empíricos más sistemáticos.

El avance en estas líneas requiere consolidar comunidades académicas y profesionales que articulen investigación, formación docente y práctica educativa, generando conocimiento sobre cómo enseñar y aprender geografía de forma efectiva, relevante y transformadora.

Como líneas de trabajo futuro sugerimos realizar (1) estudios empíricos que midan el impacto de metodologías activas y tecnologías de la información geográfica sobre el desarrollo de competencias geográficas, mediante diseños pre-post e instrumentos validados; (2) análisis de sostenibilidad y difusión a otros contextos educativos que permitan identificar las condiciones necesarias para consolidar las innovaciones más allá de las experiencias puntuales; (3) la evaluación de modelos de formación docente en TIG y metodologías activas; y (4) desarrollo de marcos e instrumentos de evaluación del pensamiento espacial y del razonamiento geográfico que superen los enfoques memorísticos. Estas líneas permitirían complementar las revisiones documentales con evidencias empíricas más sólidas y comparables.

Referencias

- Alberdi Nieves, V. (2025). Uso de los SIG como recurso de innovación docente: Evaluación del conocimiento geoespacial a través de metodologías activas y emergentes. *Didáctica Geográfica*, 26, 13-34. <https://doi.org/10.21138/DG.711>
- Álvarez Otero, J. (2024). Transformando la geografía desde su didáctica: Innovaciones docentes desde el grupo de investigación "GEODIDAC", pp. 666-676 En M. J. Marrón Gaité (Ed.), *Geografía, educación e innovaciones didácticas* [Libro electrónico]. Asociación Española de Geografía, Grupo de Didáctica de la Geografía. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9891265>
- Araya Palacios, F., & Oberle, A. (2023). Proyecto Geo-Inquiry: Aportes conceptuales y didácticos para el razonamiento geográfico. *Didáctica Geográfica*, 24, 113-134. <https://doi.org/10.21138/DG.658>
- Buzaglo, F., & Lopes, E. (2025). Geographical education through problem-based learning: essay in two Portuguese schools. *Didáctica Geográfica*, 26, 109-130. <https://doi.org/10.21138/DG.736>
- Buzo Sánchez, I. (2019). El ecosistema de aplicaciones de ArcGIS Online utilizados en la enseñanza de la geografía. En X. C. Macía Arce, F. X. Armas Quintá, & F. Rodríguez Lestegás (Coords.), *La reconfiguración del medio rural en la sociedad de la información: Nuevos desafíos en la educación geográfica* (pp. 687-698). Andavira Editora.
- Buzo Sánchez, I. J. (2021). *Aprendizaje inteligente y pensamiento espacial en Geografía* [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. Docta Complutense. <https://docta.ucm.es/entities/publication/c3fd5a09-05b3-4a1f-b079-1d98ab18416d>
- Buzo Sánchez, I., & de Lázaro y Torres, M. L. (2023). Biografías de autores europeos en Story Maps. En A. C. Câmara (Coord.), *Atas do X Congresso Ibérico de Didática da Geografia: Didática da Geografia para uma Cidadania Territorial. Uma bússola para um mundo em profunda transformação* (pp. 731-745). Associação de Professores de Geografia.

- Constenla Vega, X. (2024). Pensar el territorio empleando el comparador PNOA y una matriz de análisis morfo-genética: Una experiencia en la formación docente, pp. 439-450. En M. J. Marrón Gaité (Ed.), *Geografía, educación e innovaciones didácticas* [Libro electrónico]. Asociación Española de Geografía, Grupo de Didáctica de la Geografía. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9891265>
- Correa González, J., López Díez, A., & Salvador Díaz Pacheco, J. (2024). Enseñar geografía en el siglo XXI: Del aula al territorio. *Espacio, Tiempo y Forma. Serie VI, Geografía*, 17, 123-143. <https://doi.org/10.5944/etfvi.17.2024.39779>
- Crespo Castellanos, J. M., Rodríguez de Castro, Á. V., & Martínez Hernández, C. (2024). Actividades didácticas de geografía con visores cartográficos del Instituto Geográfico Nacional, pp. 390-408. En M. J. Marrón Gaité (Ed.), *Geografía, educación e innovaciones didácticas* [Libro electrónico]. Asociación Española de Geografía, Grupo de Didáctica de la Geografía. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9891265>
- Dávila Cabanillas, N., & Olcina Cantos, J. (2025). Teaching spatial planning in Spain in the context of sustainability and adaptation to climate change. *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, 105. <https://doi.org/10.21138/bage.3625>
- De la Calle Carracedo, M. (2012). La enseñanza de la geografía ante los nuevos desafíos ambientales, sociales y territoriales. En R. de Miguel González, M. L. de Lázaro y Torres, & M. J. Marrón Gaité (eds.), *La educación geográfica digital* (pp. 123-137). Grupo de Didáctica de la Geografía de la Asociación de Geógrafos Españoles y Universidad de Zaragoza. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4598430>
- De Miguel González, R. & De Lázaro Torres, M.L. (2020): WebGIS Implementation and Effectiveness in Secondary Education Using the Digital Atlas for Schools, *Journal of Geography*, 119(2), 74–85. <https://doi.org/10.1080/00221341.2020.1726991>
- Fernández Delgado, C. (2022). *Las TIC y el aprendizaje cooperativo en el área de ciencias sociales: Impacto sobre el rendimiento académico del alumnado que cursa cuarto de Educación Primaria*. UNES. Universidad, Escuela y Sociedad. 12, 38-55.
- Fernández-Arroyo López-Manzanares, A., & Morales Cano, S. (2023). Aprendizaje-servicio como instrumento de concientización ciudadana en geografía e historia: Una experiencia en educación secundaria. *DEDiCA. Revista de Educação e Humanidades*, 21, 293-316. <https://doi.org/10.30827/dreh.21.2023.28357>
- Gomes, M., & Craveiro, M. (2023). Ser observador da ONU... Experiência de educação no âmbito da Cidadania Territorial. En A. C. Câmara (Coord.), *Atas do X Congresso Ibérico de Didática da Geografia: Didática da Geografia para uma Cidadania Territorial. Uma bússola para um mundo em profunda transformação* (pp. 225-240). Associação de Professores de Geografia.
- Gómez-Trigueros, I. M., Mateu Janer, G., Sastre Canals, B., & Binimelis Sebastià, J. (2024). La competencia geoespacial y la dimensión global en el contexto de la educación secundaria obligatoria. En M. J. Marrón Gaité (Ed.), *Geografía, educación e innovaciones didácticas* (pp. 249-265). Asociación Española de Geografía, Grupo de Didáctica de la Geografía.
- González Díaz, B., Ruiz Fernández, J., & González Díaz, J. A. (2024). The application of virtual pedagogical itineraries in the teaching of geography: A methodological proposal. *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, (101). <https://doi.org/10.21138/bage.3469>
- Guallart Moreno, C. (2025a). Propuestas de innovación en didáctica de la geografía. Síntesis bibliográfica académica. *Ar@cne. Revista Electrónica de Recursos en Internet sobre Geografía y Ciencias Sociales*, 29(307). <https://doi.org/10.1344/ara2025.307.50483>
- Guallart Moreno, C. (2025b). *Educación para pensar el territorio: Pensamiento crítico y chatbots en la enseñanza de la geografía*. Editorial Académica Española. <https://www.eae-publishing.com/catalog/index>

- Hurtado Beltrán, M. F. (2024). De los teóricos en cómo enseñar la ciudad, a lo que aprenden los estudiantes: La ruta de la geografía urbana escolar en España y Colombia. *Didáctica Geográfica*, 25, 159-179. <https://doi.org/10.21138/DG.703>
- Jerez Darías, L. M. (2024). La aplicación de las metodologías docentes activas para la elaboración de propuestas de ordenación en un espacio con riesgo de inundación costera. Una experiencia aplicada en la enseñanza universitaria. En M. J. Marrón Gaité (Ed.), *Geografía, educación e innovaciones didácticas* (pp. 278-289). Asociación Española de Geografía, Grupo de Didáctica de la Geografía. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9891265>
- Junta de Andalucía, Consejería de Educación y Deporte. (2021). *Nuestro patrimonio en tus manos: Proyecto de innovación educativa y desarrollo curricular* [Proyecto de innovación educativa]. https://edeja.juntadeandalucia.es/bancorecursos/file/6c19bcc1-6996-497b-b4c7-584c224e7231/1/PIN-144-21-NUUESTRO_PATRIMONIO_EN_TUS_MANOS.zip/archivo.pdf
- López Fernández, J. A., & Martínez Medina, R. (2016). La cartografía digital y los sistemas de información geográfica, a través de las publicaciones del Grupo de Didáctica de la AGE y la revista *Didáctica Geográfica*. En R. Sebastià Alcaraz & E. M. Tonda Monllor (Eds.), *La investigación e innovación en la enseñanza de la geografía* (pp. 613-624). Publicaciones de la Universidad de Alicante.
- Lozano-Valencia, P. J., Díaz-Sanz, M. C., & Varela-Ona, R. (2024). Resultados de la aplicación de un proyecto de innovación educativa a la asignatura de biogeografía en su adecuación a la Agenda 2030 de la Universidad del País Vasco y los ODS. En M. J. Marrón Gaité (Ed.), *Geografía, educación e innovaciones didácticas* [Libro electrónico]. Asociación Española de Geografía, Grupo de Didáctica de la Geografía. <https://rua.ua.es/entities/publication/1e3fadf4-d8ed-4962-a54e-91014ba57bc3>
- Martín-Cuadrado, A. M., & Cano-Ramos, M. A. (Coords.). (2017). *Libro de actas: IX jornadas de redes de investigación en innovación docente. La profesionalización del docente a través de la innovación educativa*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Martín-Díaz, M. J., Sagrario Gutiérrez Julián, M., & Gómez Crespo, M. Á. (2013). ¿Por qué existe una falla entre la innovación e investigación educativas y la práctica docente? *Revista CTS*, 8(22), 11–31.
- Mašterová, V. (2023). Learning and teaching through inquiry with geospatial technologies: A systematic review. *European Journal of Geography*, 14(3), 24–43.
- Mateo Girona, M. R. (2024). Diseño y coevaluación de situaciones de aprendizaje con *story maps* en la formación inicial del profesorado de secundaria. En M. J. Marrón Gaité (Ed.), *Geografía, educación e innovaciones didácticas* (pp. 589-605). Asociación Española de Geografía, Grupo de Didáctica de la Geografía. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9891265>
- Medir Huerta, R. M., & Serra-Salvi, A. (2021). Miradas urbanas en la formación inicial del profesorado. *Didáctica Geográfica*, 22, 199–219. <https://doi.org/10.21138/DG.631>
- Moreno Vera, J. R., & Vera Muñoz, M. I. (2017). El uso del QR-learning para las salidas de campo en la enseñanza de geografía: Una experiencia didáctica. *Didáctica Geográfica*, 18, 193-209. <https://didacticageografica.age-geografia.es/ojs/index.php/didacticageografica/article/view/389>
- Morote, Á.-F., & Hernández, M. (2023). Ludificación en la geografía española: Estado de la cuestión (1980-2022). *Espacio, Tiempo y Forma. Serie VI, Geografía*, 16, 145-170. <https://doi.org/10.5944/etfvi.16.2023.38870>
- Pacheco, E., & Câmara, A. C. (2024). A (in)formalidade da investigação portuguesa em didática da geografia. En M. J. Marrón Gaité (Ed.), *Geografía, educación e innovaciones didácticas*. Asociación Española de Geografía, Grupo de Didáctica de la Geografía. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9891265>
- Peinado Rodríguez, M. (2024). Enseñar y aprender geografía desde una metodología activa. Reflexiones, experiencias y propuestas didácticas en los distintos niveles educativos. En M. J. Marrón Gaité (Ed.), *Geografía, educación e innovaciones didácticas*. Asociación Española de Geografía, Grupo de Didáctica de la Geografía. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9891265>

- Ruiz Álvarez, V. (2024). Propuesta de aprendizaje basado en problemas aplicado al desastre medioambiental del Mar Menor (región de Murcia). Soluciones a partir de diferentes enfoques. En M. J. Marrón Gaité (Ed.), *Geografía, educación e innovaciones didácticas*. Asociación Española de Geografía, Grupo de Didáctica de la Geografía. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9891265>
- Soler Osuna, D., & Pizzinato, L. (2022). Seminario en la formación docente y profesional: Una forma de innovar en educación geográfica. *Didáctica Geográfica*, 23, 181-199. <https://doi.org/10.21138/DG.660>
- Souto González, X. M. (2024). Presente y futuro de la enseñanza de la geografía. En M. J. Marrón Gaité (Ed.), *Geografía, educación e innovaciones didácticas*. Asociación Española de Geografía, Grupo de Didáctica de la Geografía. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9891265>
- Tirado-Olivares, S., Córcoles-Tendero, J. E., & García-González, J. A. (2025). Conocer tu ciudad: Tomar conciencia del entorno urbano y sus problemas relevantes mediante la propia indagación y la tecnología. *Didáctica Geográfica*, 26, 153-175. <https://doi.org/10.21138/DG.730>

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/10.17398/2531-0968.19.56>

La arqueología del paisaje para un aprendizaje interdisciplinar de las Ciencias Sociales en educación secundaria: un estudio de caso

Landscape archaeology for the interdisciplinary learning of Social Sciences in Secondary school: a case study

Paula Jardón Giner 0000-0003-1542-7683

Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales

Instituto de Creatividad e innovaciones educativas

Universitat de València.

paula.jardon@uv.es

Fechas · Dates

Recibido: 6 de diciembre de 2025

Aceptado: 9 de septiembre de 2026

Publicado: 30 de septiembre de 2026

Financiación · Funding

Este trabajo se ha beneficiado de una ayuda para la recualificación del sistema universitario español del Ministerio de Universidades del Gobierno de España, financiada por la Unión Europea, NextGenerationUE desarrollada en la Universitat de Barcelona..

Cómo citar · How to cite

Jardón Giner, P. (2026). La arqueología del paisaje para un aprendizaje interdisciplinar de las Ciencias Sociales en educación secundaria: un estudio de caso. *REIDICS*, 19, 56-79. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.19.56>

Resumen

La enseñanza de una geografía crítica precisa de una contextualización de los elementos del territorio que son resultado de la acción humana y han quedado fosilizados en el paisaje actual. La participación ciudadana en las decisiones sobre las transformaciones en el territorio requiere a su vez, del desarrollo de competencias espaciales. El patrimonio arqueológico se incorpora en los procesos de toma de decisiones, utilizando elementos e informaciones geográficas, como medio de contextualización necesario para la interpretación de los cambios. La arqueología se ha incorporado en la didáctica de las ciencias sociales en forma de didáctica del objeto, excavaciones simuladas o recreaciones históricas. Sin embargo, en contadas ocasiones se utilizan las investigaciones reales de transformaciones del territorio y del paisaje, que incorporen la cartografía, la toponimia y las evidencias arqueológicas. Se constata con ello una distancia entre los desarrollos paralelos en las tendencias teóricas de la investigación geográfica y arqueológica, con modelos de interpretación explicativos y críticos y su aplicación a la didáctica de las ciencias sociales. Mediante una metodología de estudio de caso, se analiza en este trabajo el desarrollo de una investigación arqueológica para un estudio de impacto en el patrimonio. Los resultados del análisis muestran que la diversidad de evidencias y el razonamiento geográfico y arqueológico que entran en juego, constituyen fuentes muy relevantes para el desarrollo de competencias como: comprender y explicar la interdependencia de fenómenos del mundo natural y social, los procesos de cambio y permanencia, las relaciones de causa-efecto y el pensamiento relacional y holístico.

Palabras clave: Arqueología espacial; Competencias espaciales; Didáctica de la Geografía; Educación secundaria

Abstract

Teaching critical geography requires contextualizing territorial elements that result from human action and have become fossilized in the current landscape. Effective citizen participation in decisions about territorial transformation requires the development of spatial skills.

Archaeological heritage is incorporated into decision-making processes, using geographical elements and information as a necessary means of contextualization for interpreting changes.

Archaeology has been incorporated into social science education through object-based learning, simulated excavations, and historical reenactments. However, real-world research on territorial and landscape transformations, integrating cartography, toponymy, and archaeological evidence, is rarely employed.

This reveals a gap between parallel theoretical developments in geographical and archaeological research, with their explanatory and critical interpretive models, and their application in social science education.

Using a case study methodology, this paper analyzes the development of an archaeological investigation conducted for a heritage impact study. The results show that the diversity of evidence involved, together with the geographical and archaeological reasoning employed, constitute a highly relevant source for developing skills such as understanding and explaining the interdependence of natural and social phenomena, processes of change and permanence, cause-effect relationships, and relational and holistic thinking.

Keywords: Spatial Archaeology; Spatial competencies; Geographic learning; Secondary education

Introducción

La enseñanza de la geografía y la historia se realiza habitualmente de manera separada en los centros escolares, con la excepción de las metodologías de trabajo por proyectos. Sin embargo, estas dos disciplinas suelen constituir una sola asignatura en muchos cursos de los planes de estudio, tanto en la enseñanza primaria como en la secundaria. Esto se debe a que la comprensión del espacio y del tiempo se relacionan con los procesos sociales y las actividades humanas históricas y es por lo que están íntimamente relacionados. No obstante, en la realidad educativa plasmada en los textos escolares e incluso en la investigación de la didáctica específica de las ciencias sociales, pocas veces se realiza esta conjunción.

El patrimonio arqueológico constituye en este sentido un contenido integrador de gran potencial, ya que dota de multidisciplinariedad y multidimensionalidad al pensamiento de los procesos de permanencia y cambio situados en espacios y territorios concretos. En la didáctica de las ciencias sociales existe una amplia trayectoria del recurso a la arqueología en la enseñanza (Arias-Ferrer, L et al, 2023), fundamentalmente de la historia, incorporando el análisis de objetos (Bardavio y González, 2003 entre otros), las recreaciones de los métodos de excavación (Egea y Arias, 2013) y las salidas escolares a museos y yacimientos arqueológicos (Hernández y Rojo, 2012). Estas propuestas, se centran en el conocimiento de los rasgos culturales (restos materiales), los elementos patrimoniales y los procesos de investigación, desarrollando competencias de pensamiento hipotético-deductivo, reflexionando sobre cambios y permanencias en los objetos y desarrollando actitudes de valorización de elementos patrimoniales. Sin embargo, la utilización de casos arqueológicos para desarrollar situaciones de aprendizaje, aunque existe, es más escasa. Cabe destacar el proyecto Cantónimo desarrollado en una escuela rural de Primaria en Ujié (Navarra).¹

El objetivo de este texto es realizar una revisión teórica de las líneas de investigación en geografía, historia y arqueología que sustentan un enfoque interdisciplinar de la enseñanza de la geografía y la historia a partir de la reflexión sobre la arqueología del paisaje. A continuación, se analiza un caso de intervención arqueológica (prospección y excavación) para mostrar cómo los elementos que entran en juego (restos arqueológicos, cartografías, fotos aéreas, toponimia o etnografía comparada) que forman parte del razonamiento geoarqueológico, sustentan el desarrollo de un pensamiento geográfico y social relacional.

Partimos de la hipótesis de que este modo de razonamiento dinámico, desde el punto de vista geográfico y social, puede incorporarse a la educación obligatoria.

El caso que analizamos aporta contenidos para el desarrollo de competencias de pensamiento histórico y geográfico también en Secundaria. Proponemos aquí explorar los paisajes en los territorios que han sido objeto de estudios arqueológicos para profundizar de manera explicativa sobre estas evidencias fosilizadas en el paisaje y educar en una manera de razonar arqueológicamente (Hernández Carretero, 2010; Chevallier, 1976). Con ello se pretende ejercitar la mirada del alumnado escolar sobre el carácter cambiante del paisaje (García de la Vega, 2011; Tuan, 1974) y concientizar sobre la importancia de las decisiones sobre el territorio que

1. <https://cpujue.educacion.navarra.es/blog/2018/07/todo-lo-que-sabemos-sobre-cantonimo-del-684-al-780-d-c/>

competen a la ciudadanía, para capacitarlas/los como agentes de intervención democrática en los procesos de cambio.

En la gestión del territorio, la investigación arqueológica interviene para determinar el impacto sobre el patrimonio de cualquier transformación. Algunas de las transformaciones entran en contradicción además con los actuales usos por parte de la ciudadanía (como en el caso que se presenta) y los valores identitarios de estos espacios, generando movilizaciones, que en el territorio valenciano han recibido el nombre de “Salvem”. Otras modificaciones contradicen un uso sostenible y más aún en un contexto de cambio climático, como se ha comprobado con las inundaciones de espacios urbanizados de la tristemente conocida DANA de Valencia en octubre de 2024. Por ello, es de vital importancia favorecer la comprensión de los procesos de modificación del territorio con ayuda de la arqueología, dado su enfoque en la lectura del paisaje.

A partir de los datos de este estudio de impacto sobre el patrimonio, la autora analiza la potencialidad de su desarrollo didáctico para la enseñanza de la Geografía, la Historia y el Patrimonio, a partir del análisis geoarqueológico y toponímico del paisaje antropizado, con el objetivo de ofrecer al alumnado de secundaria contenidos que promuevan el desarrollo de destrezas de pensamiento geográfico e histórico basados en la arqueología, junto con una aproximación al patrimonio local.

Bases teóricas para un abordaje educativo interdisciplinar desde la investigación geográfica y arqueológica

En la didáctica de la Geografía, la Historia y el Patrimonio, el contenido disciplinar ha de abordarse de manera que contribuya a la formación de una ciudadanía crítica. Para ello, es necesario incorporar conocimientos disciplinares relacionados y relacionables, que puedan constituir elementos explicativos del espacio y el tiempo y contribuyan a la comprensión de estas dos dimensiones.

Por otro lado, existen propuestas, como la de Edgar Morin, que se sustentan en la necesidad de la comprensión de procesos complejos que solamente pueden abordarse desde una mirada interdisciplinar. La publicación por la UNESCO del documento “Los siete saberes necesarios para la educación del futuro” (Morin, 2005) indica la necesidad de enseñar a relacionar diferentes disciplinas para desarrollar en la educación un pensamiento crítico que relacione procesos locales y globales, contemporáneos e históricos, así como multiculturales.

La lectura del paisaje para la interpretación de los espacios del pasado necesita incorporar una visión dinámica de los procesos de formación y alteración de los espacios habitados. En la selección de la ubicación de las actividades humanas, su uso y su abandono, intervinieron decisiones que se relacionan con el contexto histórico: organización política, recursos disponibles y función concreta de la ocupación. Por otro lado, en las actuaciones arqueológicas, a la identificación y localización de artefactos y construcciones/destrucciones, se añade necesariamente una comprensión de las dinámicas depositacionales y erosivas, que explican su ubicación y conservación actual, toda vez que dan cuenta de los procesos previos.

La arqueología espacial estudia los restos materiales, patrones de asentamiento, paleoambiente y significados, con el objeto de reconstruir las condiciones de hábitat y explotación del medio, así como la comprensión simbólica de los espacios del pasado. De este modo, el análisis de paisajes históricos incorpora las aportaciones de la geografía. La didáctica del paisaje, es considerada aquí en sus dimensiones físicas y humanas diacrónicas y como una construcción social y cultural.

La Arqueología, tal y como se concibe actualmente, amplía sus contextos de análisis e interpretación a la distribución espacial de los restos, la comprensión paleoecológica y paleogeográfica. Desde los años 60 del siglo XX con el desarrollo de la Nueva Arqueología y con la Arqueología Procesual y Postprocesual, la prospección y la excavación arqueológica incorporan estas dimensiones geográficas en sus estrategias de investigación. Los resultados de estas investigaciones, más allá de constituir fuentes primarias de la historia, pueden incorporar los procesos de razonamiento científico como modo de entregar al alumnado herramientas de pensamiento crítico. Estas estrategias de “Taller del Historiador” tienen sus precedentes en los grupos de innovación en Didáctica de la Geografía y la historia de la segunda mitad del siglo XX (Germanía, Grupo 13-16, Gea-Clio, o materiales de Praxis) que utilizan los casos arqueológicos como fuentes primarias, con el objetivo de desarrollar un pensamiento crítico e investigador entre el estudiantado de educación secundaria.

La incorporación de la arqueología en la Didáctica de las Ciencias Sociales ha sido defendida ampliamente con anterioridad:

Los investigadores argumentan que estrechar las conexiones entre la arqueología y la historia requiere: ampliar el concepto de “fuente primaria” más allá de los documentos para incluir la cultura material y los paisajes culturales (Henderson y Levstik 2016; Levstik y Henderson 2016; Levstik et al. 2014; Pinto e Ibañez-Etxeberria 2018) ampliar los enfoques tradicionales de la investigación histórica para incluir metodologías arqueológicas (Martínez-Gil y Martín-Piñol 2019; Mathis et al. 2017; Pinto et al. 2019); ampliar las fuentes utilizadas durante la instrucción (Egea-Vivancos y Arias-Ferrer 2020; Pinto 2013; Pinto e Ibáñez-Etxeberria 2018); y conectar las investigaciones con los objetivos cívicos de la educación democrática (Henderson y Levstik 2017; Levstik 2018; Levstik y Henderson 2015; Moe et al. 2002; Pinto 2016; Stottman y Henderson 2015; Schaer 2022) (Arias et al., 2023)

Por otro lado, en cuanto a las bases epistemológicas de los contenidos disciplinares, vamos a ver que, tanto la arqueología como la geografía, han seguido cursos paralelos en la historia de la investigación, que ponen las bases para su puesta en relación a través de la cultura material y los usos del territorio.

Desde la geografía se incorporó el tiempo y la cultura humana al estudio del espacio. De este modo Schlögel afirmaba “Solo podemos hacernos con una imagen adecuada del mundo si empezamos a pensar otra vez conjuntamente espacio, tiempo y acción” (Schlögel, 2007, p.31). Carl Ritter formuló una Geografía sabedora de su carácter histórico: la “unidad natural” de lo histórico y lo geográfico (Schlögel, 2007, p.45). Criticó una Geografía meramente física que nada sabe de historia, y proyectó una que perciba y analice un objeto en el cambio y el desarrollo. Por su parte Edward Soja en la geografía postmoderna se centró en la tesis del desvane-

cimiento del espacio, como reflejo inverso del triunfo de un historicismo que solo ahora toca a su fin. Por ello afirmaba que su meta era espacializar la narrativa histórica (Schlögel, 2007).

La arqueología es la disciplina que estudia las sociedades a través de sus restos materiales. Para ello es fundamental considerar el contexto en el que se hallan, su distribución espacial. “La geografía, como ciencia del espacio, fue una de las primeras en teorizar sobre temas tales como la noción de “espacio” y “paisaje”, y en cierto sentido se podría expresar que la arqueología fue la que tomó “prestados” dichos conceptos para su uso.” (Villafáñez, 2011, p.135).

El desarrollo de paradigmas paralelos en las ciencias sociales produjo el acercamiento de algunas disciplinas, como es el caso de la geografía y la arqueología, que utilizaron el espacio y el paisaje como unidades de análisis. Tras una fase de paradigmas positivista y neopositivista a finales del siglo XIX y principios del XX, nacen la nueva geografía y la nueva arqueología. En un inicio intentaban descubrir generalizaciones basándose en la teoría general de sistemas de Bertalanffy. Anteriormente, Lucien Febvre, geógrafo de la escuela de los Annales, ya había propuesto que el paisaje es importante para entender las relaciones entre las sociedades humanas y su medio. En arqueología, tras una fase de intentos de identificación de las culturas humanas bajo un prisma evolucionista, Leslie White en los años 40 construye la definición de la cultura como un medio extrasomático de adaptación. Posteriormente, Binford, define la cultura como medio de adaptación, cuyos cambios se producen por la influencia del ambiente más que por contacto entre grupos humanos. Los procesos socioculturales incorporan las dimensiones físicas de los humanos y su acción sobre el espacio, acercándose a la geografía. Esta arqueología científica se apoya en los presupuestos de la ecología cultural (Butzer, 1983).

Con posterioridad, la nueva geografía empezó a utilizar el término espacio en vez de paisaje, lo cual se adecuaba más a tendencias positivistas y analíticas, que estaban sustituyendo las características historicistas e ideográficas asociadas al término “paisaje”, como señalan Orejas (1991) y Villafáñez (2011) en su revisión del desarrollo paralelo de estas dos disciplinas.

En los años 60 vemos surgir tanto en geografía como en arqueología la construcción de modelos de espacio que se basaban en datos acumulativos y cuantificables.

La arqueología espacial nace, en el seno de la colaboración entre arqueólogos y geógrafos en la Universidad de Cambridge, incorporando variados enfoques que incluyen el análisis de los asentamientos, de los grupos de yacimientos y su categorización paleoeconómica, el análisis territorial y locacional, los estudios de áreas de captación, mapas de distribución y densidad. Se utilizan en ocasiones los modelos de vecino más próximo, polígonos de Thiessen, la teoría del lugar central, o los límites y fronteras culturales (Hodder, 1984).

Los rasgos fundamentales que unifican este tipo de aproximaciones son los siguientes: 1) un enfoque eminentemente regional, destinado a esclarecer la estructura arqueológica a escala macroespacial y las interconexiones producidas entre los vestigios documentados; 2) un uso predominante del registro arqueológico reconocido en las superficies contemporáneas, sin por ello dejar de lado u obviar las secuencias estratigráficas disponibles (Villafáñez, 2011, p. 140).

Respecto a la New archaeology surge también la contextualización a partir de estudios territoriales o espaciales con una aproximación ecológica: nos referimos a lo que dentro de la Paleoconomy se denominó “Arqueología Espacial, *Site Catchment Analysis* (SCA) y *Site Exploitation Territory* (SET)” (Orejas, 1991, 204).

Un desarrollo particular, el de la *Environmental Archaeology*, plasma el interés reciente por la arqueología ecofactual frente a la tradición artifactual (Renfrew-Bahn, 2007). El objetivo de la Arqueología espacial es comprender, jerarquizar e integrar las unidades arqueológicas en contextos sociales y paleoambientales, así como intentar establecer modelos predictivos de ocupación territorial. Se utilizan métodos de prospección clásica y con imágenes satelitales, Sistemas de Información Geográfica (SIG) y otras metodologías cuantitativas de análisis.

A partir de los años 60 del siglo XX se desarrolla una tendencia antipositivista en torno a la escuela de Frankfurt y los conceptos de teoría y praxis de la teoría crítica. Con base en la teoría crítica se desarrollarían la arqueología postprocesual y la geografía humanista. Es en este momento cuando los términos “espacio” y “paisaje” se emplean indistintamente en la arqueología y la geografía, de forma que se flexibilizan las fronteras disciplinares.

En arqueología se parte de la materialidad integrada en prácticas humanas que constituyen experiencias en el espacio y el tiempo. Cuando observamos un paisaje, vemos yuxtapuestos diferentes tiempos, distintas acciones humanas o naturales sobre el mismo. Al excavar separamos y destruimos aquello que el lugar es, con el objetivo de aislar un momento, comprenderlo e interpretarlo. La arqueología espacial trabaja a varios niveles con la situación exacta de los artefactos en el yacimiento y de los yacimientos en el espacio (Clarke, 1977; Hodder-Orton, 1976)

Por todo ello las intervenciones arqueológicas desde los años 80 del siglo XX se proponen leer el paisaje con técnicas compartidas entre la arqueología y la geografía histórica: prospecciones superficiales, fotografía aérea, documentos escritos y estudios del territorio.

Estas lecturas constituyen un contenido estructurante del espacio y del tiempo que puede abordarse desde la comprensión del territorio, sus cambios y permanencias, de gran potencialidad para la enseñanza de la geografía e historia en torno al patrimonio local.

El estudio de caso que analizamos nos ofrece las claves educativas, en cuanto a contenidos disciplinares y una didáctica que los relacione, para este abordaje interdisciplinar. Entre los conceptos de primer orden definidos por la didáctica de la geografía que se utilizarán para valorar la potencialidad del caso que se presenta vamos a considerar: importancia espacial, patrones y tendencias, interrelaciones, perspectiva geográfica, evidencias e interpretación y juicio ético desde el punto de vista geográfico (Case y Wearing, 2016). En paralelo se emplearán los conceptos de pensamiento histórico: significatividad histórica, evidencia e interpretación, continuidad y cambio, causa y consecuencia, perspectiva histórica y juicio histórico (Seixas y Morton, 2013). Se relacionan asimismo con las competencias específicas del currículo de Geografía e Historia de educación secundaria en la LOMLOE.

Métodos

El problema que se aborda en este trabajo es cómo incorporar la información arqueológica, que se obtiene en las intervenciones preceptivas para elaborar estudios de impacto, en la enseñanza de la geografía y la historia.

El método consiste en un estudio de caso sobre el potencial educativo de los informes y publicaciones disponibles de una intervención arqueológica de urgencia en el Barranco de Porxinos (Riba Roja del Turia, Valencia), y de qué manera los elementos utilizados en la investigación y el tipo de razonamiento necesario para su interpretación contribuyen al desarrollo de competencias históricas y geográficas.

El caso estudiado se ha seleccionado por conveniencia y por las características de aproximación a un entorno geográfico amplio, alrededor de un barranco y delimitado por caminos, que permite abordar dinámicas paisajísticas y de uso cambiantes en el tiempo. Además, se trata de un entorno rural en el que no se han producido grandes modificaciones. Es el resultado de las intervenciones arqueológicas de urgencia, motivadas por el proyecto de un Plan de Actuación Integrada (PAI) para realizar una urbanización de una zona cuyo principal uso actual es agrícola. Se trata de la prospección en el barranco de Porxinos (Riba Roja del Turia, Valencia) y la subsiguiente excavación del yacimiento ibérico de la Fonteta Raquia (Jardón et al. 2009; Jardón et al. 2013). Este caso, recibió una gran atención mediática por ser promovido por una empresa de un conocido club de fútbol e incidir en el cambio de uso de un territorio rural tradicionalmente frecuentado por la población cercana para actividades recreativas, deportivas, de ocio y tradiciones, constituyendo un espacio en cierto modo identitario con el que la juventud puede relacionarse de manera cotidiana.

Contamos además con los análisis de arqueología espacial del territorio de Edeta, relevante ciudad ibérica cercana, que llevaron a cabo los equipos de Consuelo Mata y Helena Bonet (Bonet y Mata, 1995; Bonet, Mata y Moreno, 2005).

El análisis se desarrolla alrededor de tres grupos de evidencias: evolución del paisaje a través de la cartografía y la fotografía, la identificación artefactual y del yacimiento ibérico de la Fonteta Raquia (elementos cerámicos, restos biológicos, estructuras constructivas) y la identificación ecofactual del yacimiento: orientación, topografía y presencia de agua, toponimia y textos históricos clásicos.

A continuación, se analiza qué conceptos de pensamiento geográfico, e histórico pueden trabajarse con estos elementos y de qué manera contribuirían a la educación para la ciudadanía y la educación patrimonial. Para ello, se utiliza como marco las competencias normativas para la ESO en la LOMLOE y las de referencia en la investigación en Didáctica de la Geografía y de la Historia (Araya y de Souza Cavalcanti, 2018, Seixas y Morton, 2013)

Hemos seleccionado las siguientes competencias específicas normativas de la Ley Orgánica 3/2020 por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006 de Educación por su potencial relación con el caso de estudio:

1. Buscar, seleccionar, tratar y organizar información sobre temas relevantes del presente y del pasado, usando críticamente fuentes históricas y geográficas, para adquirir conocimientos, elaborar y expresar contenidos en varios formatos.
2. Indagar, argumentar y elaborar productos propios sobre problemas geográficos, históricos y sociales que resulten relevantes en la actualidad, desde lo local a lo global, para desarrollar un pensamiento crítico, respetuoso con las diferencias, que contribuya a la construcción de la propia identidad y a enriquecer el acervo común.
3. Conocer los principales desafíos a los que se han enfrentado distintas sociedades a lo largo del tiempo, identificando las causas y consecuencias de los cambios producidos y los problemas a los que se enfrentan en la actualidad, mediante el desarrollo de proyectos de investigación y el uso de fuentes fiables, para realizar propuestas que contribuyan al desarrollo sostenible.
4. Identificar y analizar los elementos del paisaje y su articulación en sistemas complejos naturales, rurales y urbanos, así como su evolución en el tiempo, interpretando las causas de las transformaciones y valorando el grado de equilibrio existente en los distintos ecosistemas, para promover su conservación, mejora y uso sostenible.
5. Identificar los fundamentos que sostienen las diversas identidades propias y las ajenas, a través del conocimiento y puesta en valor del patrimonio material e inmaterial que compartimos para conservarlo y respetar los sentimientos de pertenencia, así como para favorecer procesos que contribuyan a la cohesión y solidaridad territorial en orden a los valores del europeísmo y de la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

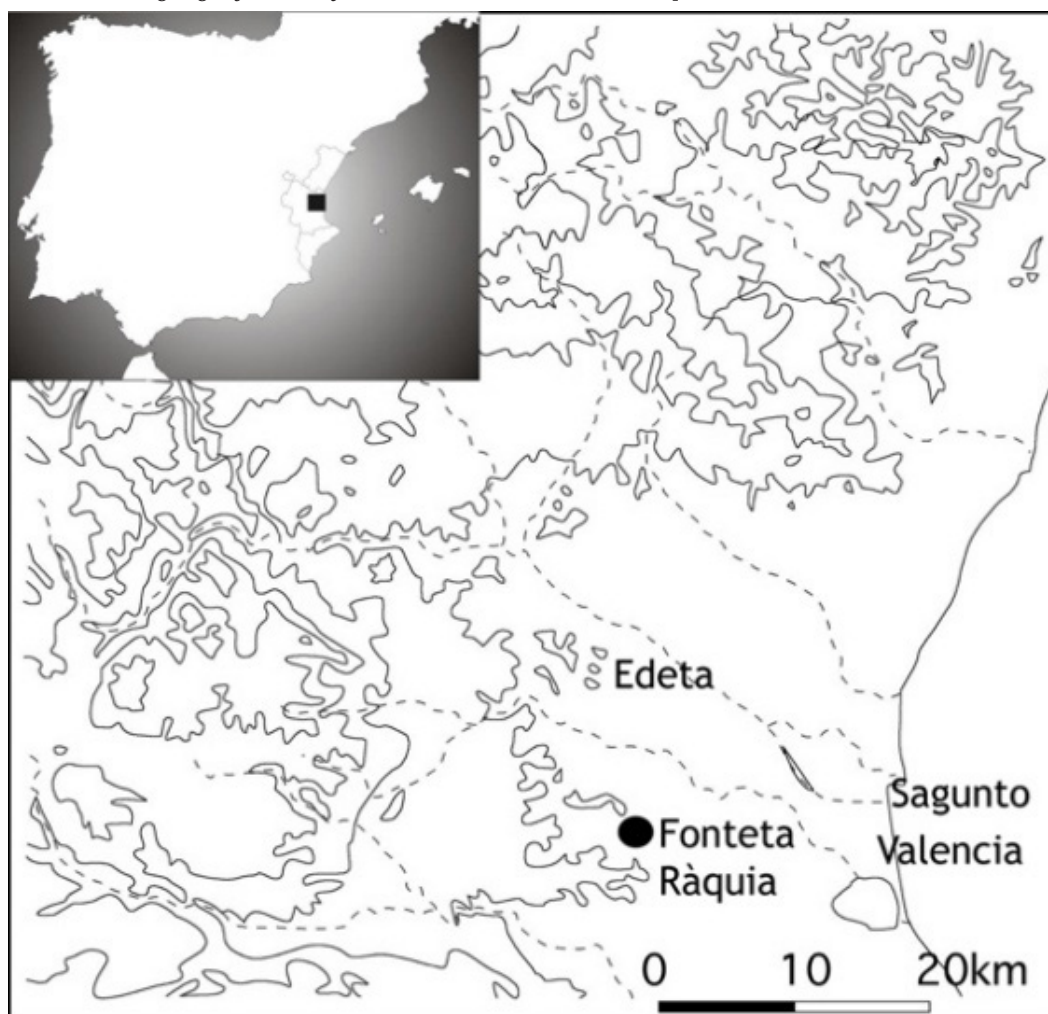
Evidencias para un análisis de caso: el Barranco de Porxinos y el colmenar ibérico de la Fonteta Raquia (s.VIII-III a.n.e, Riba Roja del Turia, Valencia)

A continuación, se presenta el caso del estudio del barranco de Porxinos (Riba Roja de Turia, Valencia), con el objetivo de mostrar la interrelación entre las lecturas geoarqueológicas del territorio para la reconstrucción histórica del paisaje y de la actividad humana y su potencialidad educativa. Para ello se recogen como recursos las fuentes cartográficas, históricas, toponímicas, paisajísticas y arqueológicas. Se detallan a continuación, en diferentes apartados, la evolución del paisaje, la contextualización de los restos arqueológicos (artefactos y yacimiento), la caracterización ecofactual del yacimiento: orientación, topografía, presencia de agua y toponimia, así como textos históricos clásicos de referencia sobre apicultura.

Entre los años 2006 y 2008, se llevaron a cabo varias intervenciones arqueológicas que tenían como objetivo evaluar el impacto sobre el patrimonio de un plan urbanístico en una zona de explotación agraria del municipio de Riba Roja del Turia (Valencia); el barranco de Porxinos, cuya situación se observa en la Figura 1. Para ello se realizó una prospección arqueológica de toda el área, sondeos en diversos puntos en los que se habían localizado talla lítica del Paleolítico medio en posición secundaria y una excavación, la del yacimiento ibérico de la Fonteta Raquia, en una loma con poca intervención agrícola. Esta última reveló la existencia de un asentamiento rural de entre los siglos VIII y III a.C. dedicado fundamentalmente a la apicultura.

Figura 1

Localización geográfica del yacimiento de la Fonteta Raquia



Fuente: Consuelo Mata

Por otro lado, el análisis de las actividades históricas en esta área dio como resultado la identificación de caminos históricos y de explotación de calizas y yesos en pequeñas canteras y hornos de fabricación de cal abandonados. Estas actividades se identificaron por sus restos materiales y por la toponimia. Además, el análisis de la cartografía y de las fotos aéreas permitió reconstruir la transformación del paisaje y la actividad agrícola de épocas más recientes en forma de roturación del secano y su transformación de regadíos de naranjos, primero con riego por inundación y posteriormente por goteo.

Evolución del paisaje histórico y reciente y usos, a través de la cartografía y la fotografía.

El colmenar ibérico de la Fonteta Raquia se sitúa en la pequeña colina junto a un camino histórico. La ciudad de Edeta, que en época ibérica sería el centro urbano más importante y extenso del territorio, es visible e identificable en el centro del valle por delante de la Sierra Calderona y se localiza en un recinto amurallado y un cerro más alto. Observamos también que, por el contrario, los núcleos de población actual se extienden por el valle en la Figura 2.

Figura 2

Paisaje del barranco de Porxinos con localización del yacimiento de Fonteta Ràquia y de la ciudad ibérica de Edeta



Fuente: Paula Jardón

Se observa también el camino junto al yacimiento y en el mapa de la Figura 4 aparece su denominación. En otros mapas, este mismo camino aparece con el nombre Cordel de Castilla o Camino de ganados. Si consultamos el visor iberpix podemos cotejar los diferentes mapas de la zona y los topónimos como “cañada”: <https://www.ign.es/iberpix/visor/>. Cabe consultar también en internet qué es el Cordel de Castilla: (https://www.mapa.gob.es/es/desarrollo-rural/temas/caminos-naturales/caminos-naturales/detalle_punto_interes.aspx?tcm=tcm:30-548526&id_camino=030701&topologia=Cultura&origen=Destacados)

De este modo es posible identificar la actividad ganadera histórica del área. Vemos en este caso un ejemplo de superposición en el paisaje de actividades de varias épocas y el uso probable de los caminos en todas ellas. En este caso se trata de un cordel, un camino de paso de la ganadería trashumante, que transcurre junto al asentamiento ibérico de la Fonteta Raquia. Pese a no tener evidencias de su uso en época ibérica, permite reflexionar sobre la importancia de las vías de comunicación y el cambio en su utilización. Actualmente este camino se emplea tanto para el tránsito local de vehículos como para el ocio (paseantes a pie a caballo, en bicicleta, etc.). Sin embargo, se trata originariamente de una vía pecuaria de gran importancia en el pasado medieval y moderno, para el tránsito de la ganadería ovina.

También se localizan en el territorio actividades mineras a partir de los topónimos referidos a la actividad minera y de hornos de cal y yeso (“mina”, “algeps”, “yesares” “horno”...). En la Figura 4 se muestran las evidencias de la actividad minera en los mapas del visor iberpix (<https://>

www.ign.es/iberpix/visor/). También es posible identificarlos en el visor del Instituto Cartográfico Valenciano. En la Figura 3 observamos los hornos de cal del siglo XIX y XX que se hallaron cerca del camino.

Figura 3

Mina y Hornos de Perol



Fuente: Paula Jardón.

La circulación de agua es importante para la actividad agrícola y apícola. Se pueden identificar en los mapas de las Figuras 4 y 8 los nombres de lugares que se relacionan con surgimientos, circulación o almacenamiento del agua (“barranco”, “aljibe”, “aljub”, “cisterna”, “font”, “balsa”).

Comparando las tres fotografías aéreas de 1957, 1975 y 2021 (figuras 5, 6, y 7) pueden detectarse cambios en los cultivos, en los caminos y en las construcciones. Respecto a los cultivos, se observa la transformación en los cultivos de secano (almendro, olivo y algarrobo) a regadío (cítricos) y puede deducirse cuándo se realizó esta modificación por las fechas de las fotografías. También hay cambios en las propiedades de la tierra (divisiones o concentraciones de las parcelas).

Figura 4

Mapa del área con detalle de toponimia. Derivado de CC-BY 4.0 ign.es 2006-2019

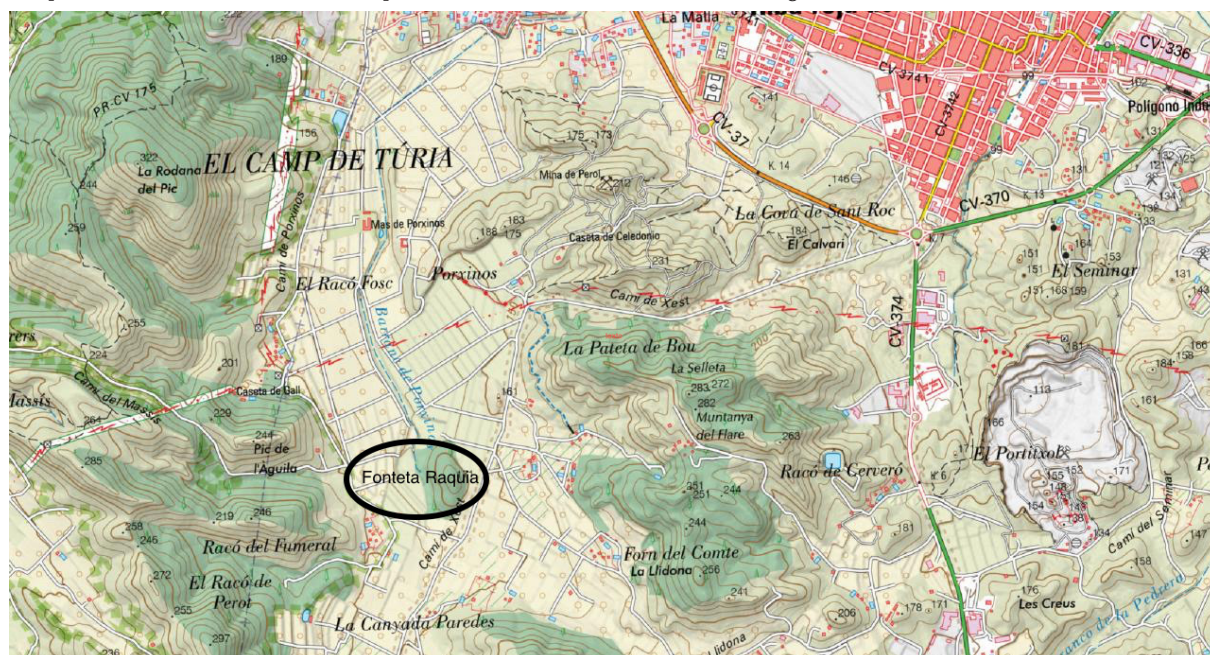


Figura 5

Fotografía aérea del barranco de Porxinos, Marcado en rojo el yacimiento arqueológico



El present producte és una fidel reproducció d'un fotograma aeri original podent ser una ampliació parcial del mateix però sense haver sigut sotmès a les correccions geomètriques necessàries perquè tinga el rigor mètric d'un mapa.



Vol: 1956 Vol América sèrie B (1958-1957)

Fotograma núm. -3506. Data del fotograma: Any 1956

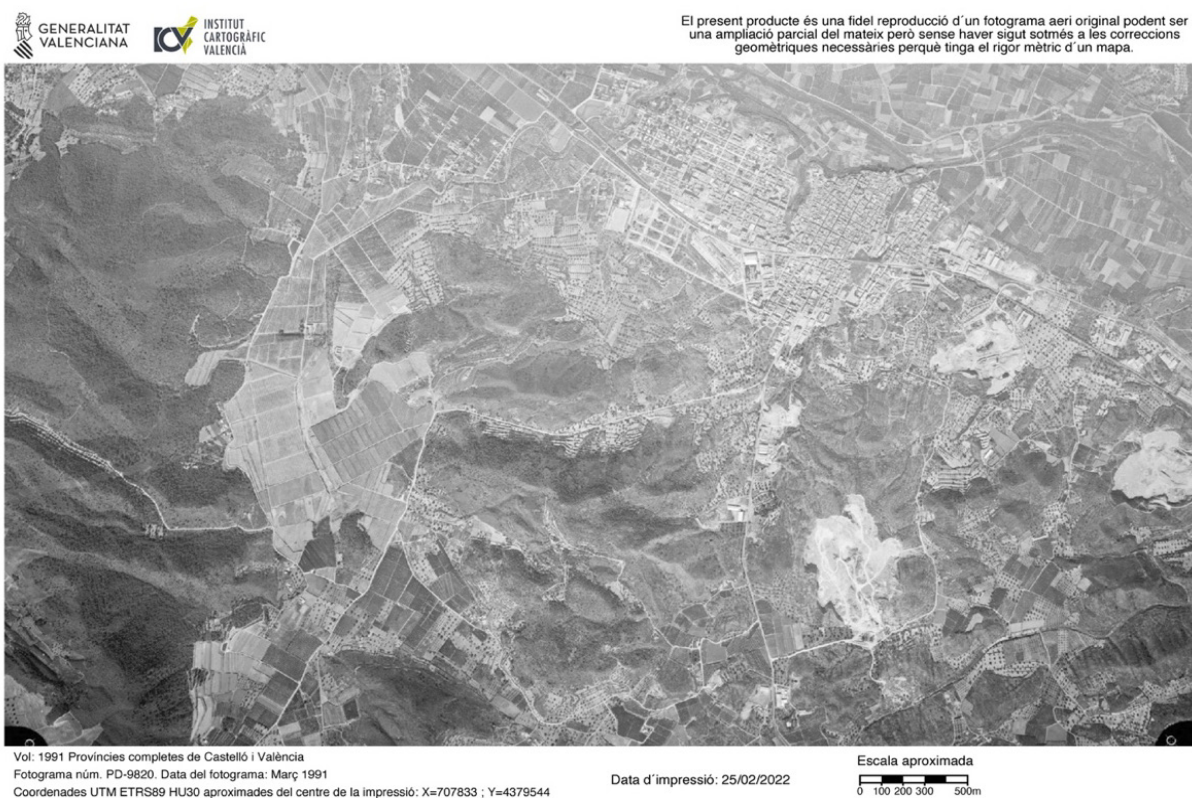
Coordenades UTM ETRS89 HU30 aproximades del centre de la impressió: X=707407 ; Y=4379224

Escala aproximada
0 100 200 300 m

Data d'impressió: 25/02/2022

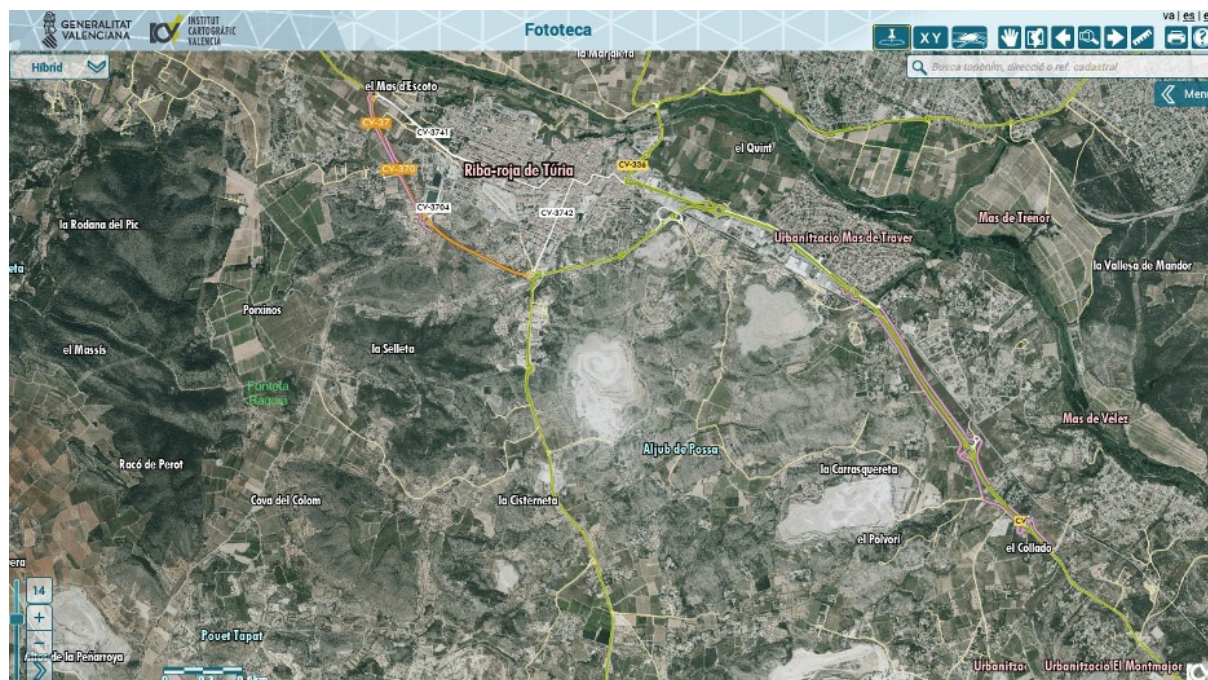
Fuente: Derivado de vuelo americano 1957 CC BY 4.0 © Institut Cartogràfic Valencià, Generalitat Valenciana.

Figura 6
Fotografía aérea del barranco de Porxinos vuelo 1991



Fuente: CC BY 4.0 ©. Institut Cartogràfic Valencià, Generalitat Valenciana

Figura 7
Mapa híbrido derivado de Visor ICV



Fuente: CC BY 4.0 © Institut Cartogràfic Valencià, Generalitat Valenciana

Identificación artefactual y del yacimiento de la Fonteta Raquia: los elementos cerámicos, restos biológicos, estructuras constructivas

El yacimiento arqueológico se identificó durante la prospección por la fuerte concentración de abundantes cerámicas, fragmentos de colmena ibérica, que se caracterizan por tener el interior estriado (Figura 11). La función de las estrías es facilitar el agarre de los panales. Se tenía conocimiento anterior, de la existencia de un probable yacimiento que se atribuía a cronología romana. Una vez delimitado el espacio con catas por medios mecánicos, se acometió una excavación manual en extensión. Durante la excavación se hallaron restos de construcciones en piedra y en adobe que se pueden observar en las figuras 8,9 y 10 típicas de poblados ibéricos. Puesto que las colmenas se encontraron concentradas en el espacio delimitado por muros, se piensa que correspondía con un patio. Por lo tanto, tenemos un cierre en la zona suroeste, a continuación, un patio con pequeñas estancias que contienen una hoguera de piedra y dos estancias en el extremo noreste. Un largo muro remarca todo el edificio y está construido realizando un entalle en el estrato de margas blancas y colocando como refuerzo bloques de piedra.

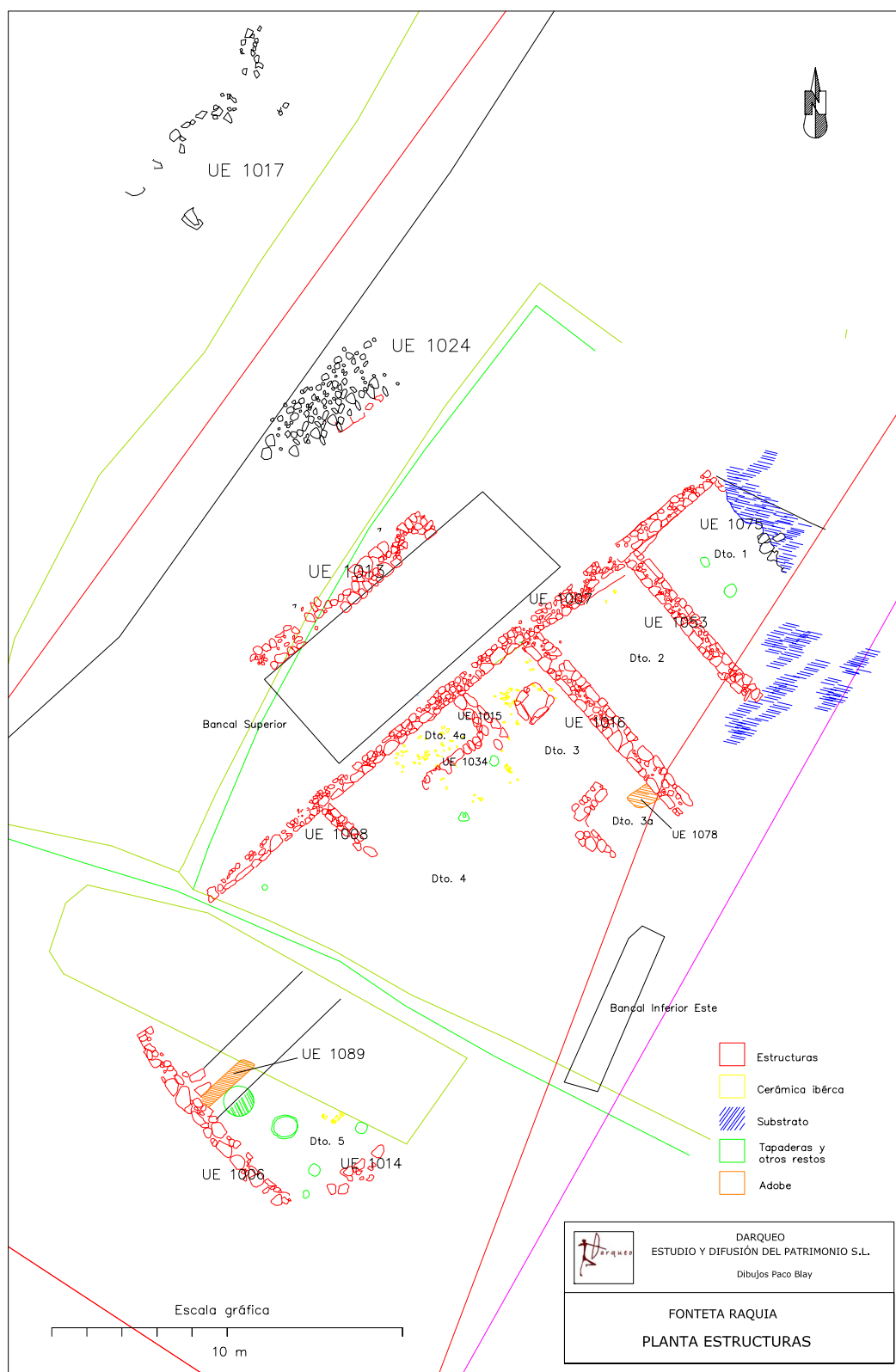
Figura 8

Excavación del yacimiento de la Fonteta Raquia



Fuente: Paula Jardón

Figura 9
Plano general del yacimiento



Fuente: Dibujo Francisco Blay

Figura 10
Ortofoto de las estructuras halladas



Imagen: Global Mediterránea.

Caracterización ecofactual del yacimiento: orientación, topografía y presencia de agua, toponimia y textos históricos clásicos.

Columela, en el siglo I de nuestra era, nos indica cómo debe ser el lugar donde se instale el colmenar:

El domicilio de las abejas ha de colocarse enfrente del medio día de invierno, lejos del tumulto y de la compañía de los hombres y de los animales, en un sitio que no sea caliente ni frío, pues ambas cosas les son dañosas. Este sitio ha de estar en la parte más baja del valle, para que cuando las abejas salgan a buscar la comida, vuelen con más facilidad a los sitios más altos, y después de haber recogido lo que necesiten, bajen sin trabajo con su carga, siguiendo la pendiente. Si la situación de la casería lo diere de sí, no hay duda que conviene poner el colmenar unido al edificio y cerrarlo con tapias, pero en parte que esté libre de los olores pestilentes de la letrina, el estercolero y el baño. Hará sombra al vestíbulo una palma o un acebuche grande, para que cuando las reinas nuevas conduzcan los primeros enjambres en la primavera, y las jóvenes que salen de los panales se pongan a jugar, las orillas de un arroyo vecino las conviden a guarecerse del calor y el árbol que encuentren a la salida las mantenga en su frondosa acogida.

(Columela XII Libros de la Agricultura Columella c. AD 60 *De re rustica*, Libro IX.2– 16.:V De la elección de sitio para el colmenar)

Los fragmentos de colmena cerámica, se encontraron todos adosados al muro largo. Podemos observar en el plano de la figura 9 la orientación del muro. Además, Columela habla de la

conveniencia de que haya agua. La orientación al Sureste, facilita la actividad de las abejas desde la primera hora de la mañana y la existencia de agua, que nos la indican los topónimos.

Encontramos en otro apartado más informaciones sobre la forma, estructura, partes, ubicación y orientación de este colmenar que están en los textos de de Columela. También el hecho de comparar con las imágenes de otros colmenares mediterráneos (Figura 11) ofrece un contexto más amplio y documentado para construir hipótesis de interpretación. Cabe destacar la posible inclusión de las colmenas cerámicas en un muro, su apilamiento en tres filas, la existencia de un muro posterior al que se adosa a las colmenas, la orientación al sureste, etc

VII. Cómo han de colocarse las colmenas. Sean como sean las colmenas que se quisieren emplear, deberá hacerse a todo lo largo del colmenar un poyo de piedra de tres pies de alto y otro tanto de grueso, y después que se haya construido de esta suerte, se enlucirá de manera que no puedan subir lo lagartos, las culebras, ni otros animales nocivos[...]Pero no basta que estén defendidas por un edificio, sino que deben estar expuestas al oriente del invierno, para que les dé el sol cuando salgan por la mañana y así estén más ágiles, pues el frío las hace perezosas. (Columela XII Libros de la Agricultura. Columela c. AD 60 *De re rustica*, Libro IX.2– 16)

Figura 11

A la izquierda: Apiario en Vall Negre. Utilizado hasta 1950 en Mallorca. Fuente: Gaby Rousell (Mestre y Rousell, 2005). A la derecha: Colmena en proceso de restauración. Fuente: Paula Jardón



Resultados

La diversidad de evidencias que se generan y se registran en una intervención arqueológica constituyen una fuente muy relevante de recursos para su uso educativo en el entorno más próximo.

La comparación de las fotografías aéreas y la documentación cartográfica permite identificar cambios y permanencias en el uso del territorio. Observamos en la parte occidental del barranco el aterrazamiento y concentración parcelaria que deriva del paso de explotaciones de secano al cultivo de regadío de cítricos, fundamentalmente naranjos. Por otro lado, se observan algunas modificaciones de explotación de canteras. Respecto a las permanencias, encontramos los caminos, barrancos y fuentes y la pervivencia de una parte importante del parcelario y la Masía de Porxinos situada en el centro de barranco, en la que se organiza una parte importante de la explotación agrícola del mismo. En una foto aérea de 2021 podría

además observarse el abandono de los campos de la parte oriental del barranco como consecuencia de los cambios en la propiedad durante el proceso de declaración frustrada del PAI.

El registro cartográfico y toponímico de las actividades se puede completar con las salidas de campo para observar evidencias in situ. La ubicación de vías de comunicación, caminos rurales y cordeles, de recursos como las canteras y el agua, la orografía y la orientación, permiten desarrollar destrezas de observación directa del paisaje y de razonamiento espacial. En este caso, actividades que habitualmente se realizan en relación a técnicas de aprendizaje del espacio, se llevan a cabo en relación con el conocimiento y el acceso a los elementos del patrimonio histórico. Respecto a la presencia de topónimos relacionados con el agua, garantizan tanto las actividades agrícolas como apícolas. Puede localizarse también una balsa de acumulación para el riego en el extremo noroccidental.

La ubicación y la orientación de los restos de actividades humanas en el paisaje responden la función apícola del yacimiento arqueológico. Existen dos características que se cumplen claramente: la orientación al Sureste, que facilita la actividad de las abejas desde la primera hora de la mañana y la existencia de agua, que nos indican los topónimos. Encontramos además informaciones en fuentes históricas sobre la forma, estructura, partes, ubicación y orientación de este colmenar que están en los textos de Crane (1983) y de Columela. También el hecho de comparar con las imágenes de otros colmenares mediterráneos ofrece un contexto más amplio y documentado para construir hipótesis de interpretación.

Las preguntas que surgen de las observaciones siguen un método de indagación y planteamiento de hipótesis y relaciones entre elementos, recursos diversos e informaciones aparentemente inconexas, fomentando el pensamiento creativo.

Las fuentes históricas y geográficas, en este caso concreto, muestran su potencialidad educativa en relación con los conceptos de pensamiento geográfico e histórico y con algunas de las competencias específicas que se han definido para la enseñanza secundaria obligatoria como se desprende del cuadro analítico de la Tabla 1.

En consecuencia, el acceso a investigaciones arqueológicas en ámbitos locales y la incorporación de los documentos que utiliza, el tipo de razonamiento con que actúa y los conocimientos que genera, enriquece la formación del alumnado en competencias geográficas e históricas.

Tabla 1*Pensamiento, competencias y estrategias*

Pensamiento geográfico e histórico	Competencias específicas (LOMLOE)	Estrategias didácticas con los contenidos
Evidencias e interpretación	1. Buscar, seleccionar, tratar y organizar información sobre temas relevantes del presente y del pasado, usando críticamente fuentes históricas y geográficas, para adquirir conocimientos, elaborar y expresar contenidos en varios formatos	Observación directa del paisaje Comparación de la cartografía y fotos aéreas Identificación de toponimia y relación con los usos históricos Trabajar textos históricos y de archivo
Interrelaciones Perspectiva geográfica e histórica	3. Conocer los principales desafíos a los que se han enfrentado distintas sociedades a lo largo del tiempo, identificando las causas y consecuencias de los cambios producidos y los problemas a los que se enfrentan en la actualidad, mediante el desarrollo de proyectos de investigación y el uso de fuentes fiables, para realizar propuestas que contribuyan al desarrollo sostenible	Relacionar lo local con lo global a partir de marcos conceptuales como: Conservación y protección del Patrimonio natural y cultural, normativas de gestión del territorio y del patrimonio y temas conflictivos (Por ejemplo: la apicultura y los pesticidas, apicultura y fertilización cruzada en cítricos, la conservación e integración de los restos arqueológicos versus la urbanización en los movimientos sociales)
Interrelaciones Perspectiva geográfica e histórica Continuidad y cambio Causa y consecuencia	4. Identificar y analizar los elementos del paisaje y su articulación en sistemas complejos naturales, rurales y urbanos, así como su evolución en el tiempo, interpretando las causas de las transformaciones y valorando el grado de equilibrio existente en los distintos ecosistemas, para promover su conservación, mejora y uso sostenible.	Identificar las actividades económicas visibles en el paisaje y aquellas que han dejado restos arqueológicos Situar evidencias en el espacio y relacionarlas: mapas, fotos, toponimia, restos arqueológicos Situar evidencias en el tiempo y relacionarlas con cambios culturales socioeconómicos, políticos y cambio climático
Juicio ético desde el punto de vista histórico, geográfico y ecológico Interrelaciones	2. Indagar, argumentar y elaborar productos propios sobre problemas geográficos, históricos y sociales que resulten relevantes en la actualidad, desde lo local a lo global, para desarrollar un pensamiento crítico, respetuoso con las diferencias, que contribuya a la construcción de la propia identidad y a enriquecer el acervo común. 7. Identificar los fundamentos que sostienen las diversas identidades propias y las ajenas, a través del conocimiento y puesta en valor del patrimonio material e inmaterial que compartimos para conservarlo	Observar e identificar los diferentes restos de actividad humana a escala artefactual, ecofactual y a diferentes escalas espaciales Relacionar las evidencias identificadas con el entorno Relacionar las problemáticas locales con las globales Reflexionar sobre los diferentes usos del territorio en el pasado y en el presente en el contexto del caso Reflexionar sobre las problemáticas asociadas a los cambios de uso y fomentar la participación y acción ciudadana

Discusión

La enseñanza de las ciencias sociales para la ciudadanía crítica y activa se enriquece con la incorporación del debate sobre problemas socialmente relevantes, como es el uso y transformación del territorio. Al principio de este estudio hemos revisado las aportaciones de los enfoques recientes en investigación arqueológica y geográfica. Su aplicación al ámbito de la gestión, planificación y usos del territorio da como resultado estudios geoarqueológicos basados en evidencias. El análisis de un caso de estudio de impacto sobre el patrimonio arqueológico, muestra de qué manera la combinación de ambas disciplinas proporciona recursos muy valiosos para la enseñanza de la geografía y de la historia de manera competencial y aplicada en el entorno próximo.

Frente a la enseñanza de una geografía meramente descriptiva, encontramos aquí el potencial explicativo tanto en el nivel geomorfológico, como el ecológico. Se añaden también las dimensiones temporales, culturales y patrimoniales. De este modo se propone un análisis explicativo del territorio de carácter multidisciplinar e interdisciplinar, que incluye la dinámica temporal con las fotos aéreas, mapas, los topónimos, orientación geográfica, textos históricos y las evidencias arqueológicas. Tanto el cruce de disciplinas como la articulación de lo local con lo global conecta con el tipo de saberes propuestos desde la Teoría de la complejidad de Edgar Morin para la educación del futuro. Estos saberes promueven un conocimiento necesario para ejercer la ciudadanía en la línea propuesta por proyectos de educación geográfica y ciudadana como *Nosotros Proponemos* (Rodríguez Doménech y Claudino, 2018).

Asimismo, frente a una idea de arqueología como simple recuperación de artefactos, se propone la incorporación del espacio en la reflexión y las hipótesis de uso del territorio en tiempos pasados, en línea con los planteamientos de la geoarqueología. El conocimiento geográfico contribuye, de esta manera, a la valorización del patrimonio arqueológico y medioambiental próximo y a la conciencia histórica, cuestiones necesarias para desarrollar acciones de participación ciudadana en las decisiones públicas sobre los usos del territorio. Por otro lado se propone que la enseñanza de la geografía a partir de conflictos en el uso de territorios locales y próximos, contribuye a abordar una visión dinámica del paisaje y del territorio, donde las decisiones políticas y la acción de la ciudadanía en un marco democrático cobran sentido. Se combina así el aprendizaje del espacio y del tiempo desde una perspectiva dinámica.

La utilización de casos arqueológicos ofrece un panorama complejo y diverso para la comprensión del territorio y de la Historia, como se ha puesto de manifiesto en investigaciones recientes en didáctica de Historia que rescatan el marco geográfico como elemento de reflexión interdisciplinar sobre los ecosistemas de Atapuerca (Boj, Rubio, Sospedra y Romero, 2024), los territorios de circulación de monedas en la Edad Media (Campos y Delgado, 2024) o la identificación de caminos históricos en relación a estaciones de arte rupestre levantino (Jardón, Feliu y Soler, 2024). Se requiere un diálogo entre la didáctica, el conocimiento disciplinar y las investigaciones más recientes sobre patrimonio arqueológico y la gestión de impactos en el patrimonio natural y cultural.

Para ello, la formación inicial y continua del profesorado y su actitud, respecto al conocimiento, son fundamentales, ya que las limitaciones ligadas a una formación inicial de grado en un

conocimiento disciplinar reducido solo a la geografía, la historia o la historia del arte (como ocurre entre el futuro profesorado de enseñanza secundaria) deberían superarse con una actitud de apertura a la incorporación de nuevos conocimientos y problemáticas, propia de docentes intelectuales críticos (Mira y Souto, 2024). La colaboración entre especialistas, administraciones responsables de la gestión del patrimonio y docentes, es un elemento adicional que proporcionaría a la ciudadanía el acceso a resultados y la comprensión de las herramientas de gestión del patrimonio y el territorio.

Por otro lado, el tratamiento de la gestión del patrimonio y las transformaciones del territorio, como problemas socialmente relevantes y controversiales (Estepa, Cuenca y Martín, 2021) para la formación de la ciudadanía, son líneas a explorar en el futuro (Guillén-Peñafiel, Corrales-Serrano y Hernández-Carretero, 2025) con la incorporación de innumerables estudios de caso, como el que se ha desarrollado, que revisten un gran potencial para acercar estas problemáticas al alumnado y que quedan, las más de las veces, relegados a informes técnicos en archivos oficiales.

La enseñanza de las ciencias sociales en la educación secundaria con un enfoque interdisciplinar favorecería, de este modo, la adquisición de competencias de aprender a aprender y de pensamiento creativo, que son fundamentales para desarrollar un pensamiento crítico y capacitar a la ciudadanía para participar y decidir sobre el patrimonio y el territorio propios. La relación de sucesos recientes (inundaciones, incendios) de magnitudes mayores a las habituales, en relación al cambio climático, justifica sobradamente un tratamiento educativo que permita concientizar sobre la importancia de un desarrollo sostenible y de la participación en las decisiones sobre los usos del territorio.

Referencias

- Araya Palacios, F. y De Souza Cavalcanti, L. (2018). Desarrollo del pensamiento geográfico: un desafío para la formación docente en Geografía. *Revista de Geografía Norte Grande*, (70), 51-69.
- Arias-Ferrer, L. y Egea-Vivancos, A. (2017). Thinking Like an Archaeologist: Raising Awareness of Cultural Heritage Through the Use of Archaeology and Artefacts in Education. *Public Archaeology*, 16(2), 90–109. <https://doi.org/10.1080/14655187.2017.1479558>
- Arias-Ferrer, L., Egea-Vivancos, A., Gwynn Henderson, A., Levstik, L.S., Mathis, Ch., Pinto, H. y Stottman, M.J. (2023). Why Does Archaeology Matter? Archaeology Across Different Countries and Teaching Approaches. *The Heritage Education Journal*, 1, 1.
- Bardavio, A., y González Marcén, P. (2003). *Objetos en el tiempo: las fuentes materiales en la enseñanza de las ciencias sociales*. ICE Universitat de Barcelona y Horsori.
- Binford, S. y Binford L. (Eds.). (1968). *New perspectives in Archaeology*, Aldine.
- Boj, I., Campillo, X. R., Sospedra, R. y Romero, E. C. (2024). Incorporación del ecosistema en el aprendizaje sobre la prehistoria en Atapuerca. En P. Miralles, R. Sánchez y J.R. Moreno (eds.), *Aprender historia en el siglo XXI. Competencias para la conciencia y el pensamiento histórico* (pp. 458-470). Octaedro. <https://doi.org/10.36006/90031-1>
- Bonet Rosado, H. y Mata Parreño, C. (1995). Testimonios de apicultura en época ibérica. *Verdolay*, 7, 277-285
- Bonet Rosado, H, Mata Parreño, C, y Moreno Martín, A. (2007). Paisaje y hábitat rural en el territorio edetano durante el Ibérico Pleno (s. IV-III aC). En A. Rodríguez Díaz y I. Pavón Soldevila (Ed.) *Ar-*

- queología de la tierra. *Paisajes rurales de la protohistoria peninsular* (pp 247 -276). Universidad de Extremadura, Servicio de Publicaciones.
- Butzer, Karl W (1983). *Archeology as human Ecology. Method and theory for a contextual approach*. Cambridge University Press.
- Campos López, T. y Delgado Cendagortagalarza, A. (2024). Las fuentes primarias y lectura arqueológica de territorio como recurso didáctico: una aproximación a través de las monedas de la conquista omeya de la península. En P. Miralles, R. Sánchez y J.R. Moreno (eds.), *Aprender historia en el siglo XXI. Competencias para la conciencia y el pensamiento histórico* (pp. 347-359). Octaedro. <https://doi.org/10.36006/90031-1>
- Chevallier, R. (1976). Le paysage palimpsest de l'histoire. Pour une archéologie du paysage. *Mélanges de la Casa de Velázquez*, 12, 503-510.
<https://doi.org/10.3406/casa.1976.2239>
- Clarke, D. L. (1977). *Spatial Archaeology*. Cambridge.
- Crane, E. (1983). *The archaeology of beekeeping*. Duckworth.
- Columela, XII Libros de la Agricultura. Columela c. AD 60 *De re rustica*, Libro IX
- Cooper, H. (2009). Children's Thinking in Archaeology. *Primary History*, 51, 12-13.
- Egea, A. y Arias, L. (2013). IES Arqueológico. La arqueología como recurso para trabajar las competencias básicas en la educación secundaria. *Clío. History and History Teaching*, 39.
- Estepa, J., Cuenca, J. M. y Martín-Cáceres, M. J. (2021). Líneas futuras de trabajo desde el proyecto Epitec: patrimonios controversiales para una educación ecosocial de la ciudadanía. En J. M. Cuenca-López, Martín-Cáceres, M. J. y J. Estepa (Eds.), *Investigación y experiencias en Educación Patrimonial entre la escuela y el museo. Territorio, emociones y ciudadanía* (pp. 483-492). Trea
- Fuentes, M.M., Hurtado, T. y Moreno, A. (2004). Nuevas aportaciones al estudio de la apicultura en época ibérica. *Recerques del Museu Arqueològic d'Alcoi*, 13, 181-199
- García de la Vega, A. (2011). El paisaje un desafío curricular y didáctico. *Revista de Didácticas Específicas*, 4, 7-26
- Gillings, M., Haciguzeller, P. y Lock, G. (2020). Archaeology and spatial análisis. Introductory chapter. En Gillings, M., Haciguzeller, P. y Lock, G. (Eds.), *Archaeological Spatial Analysis: A Methodological Guide*. Routledge.
- Guillén-Peñañiel, R.; Corrales-Serrano, M. y Hernández-Carretero, A. M. (2025). El patrimonio controversial en la formación de maestros desde la práctica de metodologías activas. *Panta Rei. Revista Digital de Historia y Didáctica de la Historia*, 19, 205-231. <https://doi.org/10.6018/panta-rei.625521>
- Hernández, F. X. y Rojo, M. C. (2012). Patrimonios emergentes y arqueología. In: F. X. Hernández and M. C. Rojo, eds. *Museografía didáctica e interpretación de espacios arqueológicos*. (pp. 17–38). Trea
- Hernández Carretero, A. M^a (2010). El valor del paisaje cultural como estrategia didáctica. *Tejuelo*, 9, 162-178.
- Hodder, I. y Orton, C. (1976). *Spatial analysis in Archaeology*, Cambridge.
- Hodder, I. (1984). New generations of spatial analysis in Archaeology. *Arqueología Espacial*. I, 7-24.
- Jardón, P., Quixal, D., Mata, C., Ntinou, M. y Pascual, G. (2009). La Fonteta Ràquia: une installation apicole du III^e siècle av. J.-C. dans la péninsule Ibérique, *Lunula. Archaeologia protohistorica*, XVII, 193-200.
- Jardón, P., Quixal, D., Mata, C., Ntinou, M. y Pascual, G. (2013). Fonteta Ràquia: una instal·lació apícola del segle III a.C. en la Península Ibèrica, en L. Alapont y J. Martí (eds.), *Intervencions sobre el patrimoni arqueològic. Excavació, restauració, difusió, posada en valor*, (pp.13-22). Colegio de Licenciados de València.

- Jardón Giner, P., Feliu, M., y Soler Mayor, B. (2024). La comprensión del paisaje del arte rupestre levantino como contexto del pensamiento histórico en la cueva de la Araña (Bicorp, Valencia). En P. Miralles, R. Sánchez y J.R. Moreno (eds.), *Aprender historia en el siglo XXI. Competencias para la conciencia y el pensamiento histórico* (pp. 139-150) Octaedro. <https://doi.org/10.36006/90031-1>
- Levstik, L., Henderson, A. G. y Schlarb, J. S. (2008). Digging for Clues: An Archaeological Exploration of Historical Cognition. En L. S. Levstik and K. C. Barton. *Researching History Education. Theory, Method, and Context*. (pp. 393–407) Routledge.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2020-17264>
- Mestre, J.R. y Roussel, G.(2005). *Ruches et abeilles. Architecture, Traditions, Patrimoine*. CREER.
- Mira Pérez, A. y Souto González, X. M. (2024). Desafíos en la formación docente. El caso del Máster de Profesorado de Secundaria y la Geografía. In *Desafíos de la educación geográfica. Homenaje a Xosé Manuel Souto* (pp. 267-287). Dykinson. https://udimundus.udima.es/bitstream/handle/20.500.12226/2441/ebooks_978-84-1070-821-1%20%281%29%20%281%29.pdf?sequence=7&isAllowed=y
- Morin, E. (1999) *Siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000117740>
- Orejas, A. (1991). Arqueología del paisaje. Historia, problemas y perspectivas. *Archivo Español de Arqueología*, 64, 191-230.
- Renfrew, C. y Bahn, P.(2007). *Arqueología. Teoría, métodos y práctica*. Akal.
- Rodríguez Doménech, M.A. y Claudino, S. (2018). *¡Nosotros Proponemos! Ciudadanía, Sostenibilidad e Innovación geográfica ante los desafíos de la sociedad*. Graò.
- Schlögel, K. (2007). *En el espacio leemos el tiempo*. Siruela
- Seixas, P. y Morton, T. (2013). *The big six: Historical thinking concepts*. Nelson Education.
- Tuan, Y. F. (1974). *Topophilia. A Study of Environment Perception. Attitudes and Values*. Englewood Cliffs, N.J. Prentice-Hall.
- Villafañez, E. A. (2011). Entre la geografía y la arqueología: el espacio como objeto y representación. *Revista de Geografía Norte Grande*, (50),135-150 <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=30021286008>

Agradecimientos · Acknowledgment

A Francesc Xavier Hernández Cardona y Xavier Rubio Campillo por los enriquecedores debates sobre el uso del territorio con perspectiva histórica y su incorporación a la enseñanza de la geografía, la historia y las ciencias sociales.

Conflicto de intereses · Conflict of Interest

En esta publicación no se presentó ningún conflicto de interés.



<https://doi.org/10.17398/2531-0968.19.80>

Prácticas investigativas en educación geográfica: ciudadanía territorial en experiencias de Brasil y Colombia

Research practices in geographical education: territorial citizenship
in experiences from Brazil and Colombia

Silvia Aparecida de Sousa Fernandes  0000-0003-0679-3905

UNESP, Brasil.

Sonia Aparecida de Sena Fernandes

EE Graciema Baganha Ribeiro, Brasil.

Luis Guillermo Torres Pérez  0000-0003-0669-8668

Universidad Pedagógica Nacional - Grupo Geopaideia, Colombia

Mario Fernando Hurtado Beltrán  0000-0002-1200-7301

Universidad Pedagógica Nacional - Grupo Geopaideia, Colombia

Fechas · Dates

Recibido: 01 de diciembre de 2025

Aceptado: 17 de septiembre de 2026

Publicado: 30 de septiembre de 2026

Financiación · Funding

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

Cómo citar · How to cite

de Sousa Fernandes, S. A., de Sena Fernandes, S. A. Torres Pérez, L. G., & Hurtado Beltrán, M. F. (2026). Prácticas investigativas en educación geográfica: ciudadanía territorial en experiencias de Brasil y Colombia. *REIDICS*, 19, 80-96.
<https://doi.org/10.17398/2531-0968.19.80>

Resumen

Este artículo analiza, desde una perspectiva comparada, cómo los referentes curriculares oficiales de Geografía de la educación básica de Brasil y Colombia abordan la formación ciudadana y qué aportan las prácticas investigativas centradas en la ciudad y la localidad a la ciudadanía territorial. Se adoptó un diseño cualitativo que combina el análisis documental de la Base Nacional Común Curricular (BNCC) brasileña, de los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) de Ciencias Sociales colombianos, con la sistematización de dos conjuntos de experiencias: un estudio de caso desarrollado con el proyecto *Nós Propomos!* en una escuela pública de Gália (São Paulo), en el marco de la VI Conferencia Nacional Infantojuvenil por el Medio Ambiente, y tres propuestas didácticas para la enseñanza de la ciudad derivadas de las investigaciones del Grupo Interinstitucional Geopaideia (Bogotá). Los resultados muestran que la BNCC ofrece un marco unificado que vincula la geografía, la educación ambiental y el ejercicio de la ciudadanía, aunque bajo tensiones asociadas a su orientación por competencias; en Colombia, la autonomía curricular y el peso de las pruebas estandarizadas diluyen la ciudad como objeto de enseñanza. Las experiencias analizadas sugieren que el estudio del entorno local favorece la argumentación, la conciencia socioambiental y la participación estudiantil.

Palabras clave: currículo de geografía; ciudadanía territorial; educación geográfica; educación comparada; justicia socioambiental.

Abstract

This article offers a comparative analysis of how the official Geography curricula for basic education in Brazil and Colombia address citizenship education, and of what research practices focused on the city and the locality contribute to territorial citizenship. A qualitative design was adopted, combining a documentary analysis of Brazil's National Common Curricular Base (BNCC), Colombia's Basic Learning Rights (DBA) for Social Sciences and related regulations, with the systematization of two sets of experiences: an action-research case study carried out with the *Nós Propomos!* project in a public school in Gália (São Paulo), within the 6th National Children and Youth Conference for the Environment, and three didactic proposals for teaching the city derived from the research of the Geopaideia Inter-institutional Group (Bogotá). The results show that the BNCC provides a unified framework linking geography, environmental education and the exercise of citizenship, albeit amid tensions associated with its competency-based; in Colombia, curricular autonomy and the weight of standardized tests dilute the city as an object of teaching. The experiences analyzed suggest that the study of the local environment fosters argumentation, socio-environmental awareness and student participation.

Keywords: geography curriculum; territorial citizenship; geographical education; comparative education; socio-environmental justice.

Introducción

Durante la 30.^a Conferencia de las Partes de la Convención Marco de las Naciones Unidas sobre el Cambio Climático (COP-30), celebrada en Belém do Pará (Brasil) en 2025, se multiplicaron las movilizaciones de pueblos, organizaciones de la sociedad civil y universidades que reclamaban participación en el territorio de la conferencia. Mientras los gobiernos negociaban metas climáticas y la preservación de la Amazonía, la Cumbre de los Pueblos dio voz a las demandas socioambientales de los territorios concretos. En la escuela, esta coyuntura abrió un espacio para debatir concepciones políticas, socioeconómicas y socioambientales sobre

el cambio climático. Una de sus expresiones fue la VI Conferencia Nacional Infantojuvenil por el Medio Ambiente (CNIJMA), convocada por el Gobierno brasileño en etapas municipal, estatal y nacional para que los estudiantes debatieran los problemas socioambientales de su localidad (*Ministério da Educação [MEC]*, 2024).

Los impactos del cambio climático sobre la agricultura, el aumento de la frecuencia de eventos extremos como huracanes, sequías e inundaciones, las crisis hídricas, la pérdida de biodiversidad y las vulnerabilidades urbanas y rurales (agravadas por prácticas antrópicas depredadoras, la ausencia de políticas públicas y una infraestructura urbana inadecuada) afectan la vida cotidiana y la salud pública de amplias poblaciones. En América Latina y el Caribe, el 74% de los países presenta una alta exposición a eventos climáticos extremos, con efectos sobre la seguridad alimentaria (Organización Panamericana de la Salud [OPS], 2025). En las ciudades, este escenario recuerda que “el derecho a la ciudad no es simplemente el derecho de acceso a lo ya existente, sino el derecho a transformar la ciudad según nuestros deseos más profundos” (Harvey, 2012, p. 23).

Ante estas preocupaciones, la educación ambiental y la formación ciudadana de niños y jóvenes cobran relevancia, y la geografía escolar ocupa un lugar privilegiado para articularlas, pues su objeto (el espacio geográfico) es el escenario en el que se expresan las desigualdades socioambientales. Este artículo parte de dos preguntas: ¿qué lugar ocupan la formación ciudadana y el estudio del entorno local en los referentes curriculares oficiales de Geografía de la educación básica de Brasil y Colombia?, y ¿qué aportan las prácticas investigativas situadas en la ciudad y la localidad a la formación ciudadana territorial?

En coherencia, el objetivo general es analizar comparativamente cómo los referentes curriculares de Geografía de ambos países abordan la formación ciudadana y cómo las prácticas investigativas sobre el entorno local contribuyen a la ciudadanía territorial. Los objetivos específicos son: a) contrastar la Base Nacional Común Curricular (BNCC) brasileña y los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) de Ciencias Sociales colombianos, junto con su normativa asociada, a partir de categorías comunes; b) sistematizar, con criterios comparables, experiencias de educación geográfica desarrolladas por el Grupo de Investigación CPEA de la Universidade Estadual Paulista (UNESP, Marília) y por el Grupo Interinstitucional de Investigación *Geopaideia* (Bogotá); y c) identificar los aportes y los límites de estas prácticas para la formación ciudadana territorial.

Tras el marco conceptual y la metodología, los resultados abordan el currículo brasileño, el colombiano, la matriz comparativa BNCC–DBA y las experiencias; el artículo cierra con la discusión, las conclusiones y las limitaciones.

Referentes conceptuales: educación ambiental, ciudadanía territorial y ciudad como objeto de enseñanza

La educación ambiental busca como propósito principal “...ser crítica y transformadora, revolucionar a los individuos en sus subjetividades y prácticas dentro de las estructuras socio-naturales existentes” (Loureiro, 2004, pp. 72-73). Esta orientación exige articular espacios educativos formales y no formales, acercar la escuela a la comunidad en la que se inserta, integrar

actividades curriculares y extracurriculares, vincular el trabajo cognitivo con las condiciones de vida y construir de forma colectiva y democrática el proyecto político-pedagógico, en la perspectiva de una educación para la sostenibilidad (Gadotti, 2012). Esta vinculación supone reconocer los saberes de los estudiantes y hacer de la lectura crítica de su realidad el punto de partida de la práctica educativa (Freire, 1996).

Desde la educación geográfica, la sociedad exige a la escuela un papel más activo en la formación cívica y ciudadana de los jóvenes (Claudino y Souto, 2019). El proyecto *Nós Propomos!*, surgido en Portugal, responde a esa demanda al valorar el espacio curricular de la Geografía en la educación secundaria como lugar de innovación orientado a la construcción de la ciudadanía territorial (Claudino, 2014), entendida aquí como la capacidad de los estudiantes para identificar problemas de su territorio, analizarlos y proponer soluciones ante la comunidad y las autoridades. En esta perspectiva, la escala local constituye el primer nivel de análisis de un proceso multiescalar de identificación de problemas y búsqueda de soluciones (Claudino y Coscurão, 2019).

Este abordaje multiescalar dialoga con Santos (1994), para quien lo que se globaliza son las personas y los lugares, pues no existe un espacio global, sino lugares permeados por la globalización; de ahí que las acciones locales adquieran alcance global. Lo anterior se complementa con lo planteado por Haesbaert (2004) quien sostiene que la globalización no suprime los territorios, sino que produce multiterritorialidades, lo que refuerza la pertinencia de estudiar el territorio vivido por los estudiantes. Claudino y Souto (2019) reconocen, además, la coexistencia de “diversas geografías” en la escuela: una geografía humanista, atenta a los intereses, preocupaciones y valoraciones de las personas, y una geografía crítica, sensible a las desigualdades asociadas a la globalización. Ambas sostienen la posibilidad de construir “otro mundo” orientado por la justicia socioambiental y socioespacial (Harvey, 2020; Santos, 2000).

Para analizar la ciudad como objeto de enseñanza se retoma la distinción de Capel (2003) entre *urbs*, la ciudad material y morfológica; *civitas*, la comunidad de ciudadanos y sus relaciones sociales; y *polis*, la dimensión político-administrativa y de gestión del territorio. Estas tres dimensiones, junto con las nociones de ciudadanía territorial y escala local, orientan las categorías de análisis del estudio.

Metodología

La presente reflexión adopta un enfoque cualitativo, de carácter descriptivo-interpretativo y comparado, con dos componentes complementarios: el análisis documental de los referentes curriculares y la sistematización de experiencias de educación geográfica. La comparación siguió las fases propuestas por Bereday (1964): descripción de cada sistema, interpretación en su contexto histórico y político, yuxtaposición de la información según criterios comunes y comparación propiamente dicha.

Fuentes documentales y categorías de análisis

Las fuentes se seleccionaron con tres criterios: vigencia, alcance nacional y carácter orientador para la enseñanza de la Geografía en la educación básica. En Brasil incluyó la BNCC (MEC,

2018), las leyes de reforma de la enseñanza media (Lei n.º 13.415, 2017; Lei n.º 14.945, 2024) y los documentos orientadores de la VI CNIJMA (MEC, 2024; MEC et al., 2025). En Colombia comprendió la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), los Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2002), los Estándares Básicos de Competencias (MEN, 2004), los DBA de Ciencias Sociales (MEN, 2016) y el marco de referencia de la prueba Saber 11.º de Sociales y Ciudadanas (Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación [Icfes], 2019).

El análisis documental (Bowen, 2009) se desarrolló en tres momentos: lectura exploratoria de los documentos; identificación de fragmentos según cinco categorías: a) organización curricular y lugar de la geografía; b) formación ciudadana y participación; c) escala local, lugar y ciudad; d) educación ambiental y justicia socioambiental; y e) prácticas investigativas y propositivas. Categorías organizadas en una matriz comparativa (Tabla 2).

Experiencias educativas

Las experiencias se abordaron desde la sistematización de experiencias, entendida como la reconstrucción e interpretación de prácticas educativas para identificar aprendizajes. Estas experiencias se seleccionaron por su orientación hacia el estudio del entorno local y la formación ciudadana y por la trayectoria de los grupos que las desarrollaron. En el caso de Brasil se analizó un estudio de caso realizado en la Escuela Estatal Graciema Baganha Ribeiro (Gália, São Paulo) entre abril y agosto de 2025, bajo la metodología de investigación-acción (Thiollent, 1986) y la propuesta didáctica de *¡Nos Propomos!* (Claudino, 2014); la información procede de registros de campo, mapas colaborativos, encuestas, fotografías y productos elaborados por los estudiantes. En Colombia se analizan tres propuestas didácticas derivadas de investigaciones del Grupo Geopaideia (Cely Rodríguez y Moreno Lache, 2016; Hurtado Beltrán, 2025; Torres Pérez, 2022), a partir de sus informes publicados. La comparación entre dichas experiencias se establece a partir de criterios como: contexto, participantes, enfoque metodológico, estrategias e instrumentos, productos y evidencias de resultados (Tabla 3).

Resultados

El currículo de Geografía en Brasil: la BNCC y sus tensiones

La BNCC es el referente nacional obligatorio para la elaboración de los currículos de las redes de enseñanza brasileñas. En la enseñanza fundamental (del primer o noveno grado), la geografía es un componente curricular del área de Ciencias Humanas y se organiza en cinco unidades temáticas comunes: el sujeto y su lugar en el mundo, conexiones y escalas, mundo del trabajo, formas de representación del pensamiento espacial y naturaleza, ambiente y calidad de vida. Temáticas que se despliegan en objetos de conocimiento y habilidades de complejidad creciente (MEC, 2018). En los años iniciales predomina el estudio del lugar de vivencia y de la comunidad; en los años finales las escalas se amplían hacia el territorio nacional y el mundo. En la enseñanza media, en cambio, la geografía se integra en el área de Ciencias Humanas y Sociales Aplicadas, organizada por competencias de área.

La BNCC asume las categorías contemporáneas de la geografía (territorio, lugar, región, naturaleza y paisaje) y promueve el razonamiento geográfico a partir de principios como analogía, conexión, diferenciación, distribución, extensión, localización y orden (MEC, 2018). Entre sus competencias generales propone argumentar con base en hechos, datos e informaciones confiables para defender ideas y decisiones que promuevan la conciencia socioambiental, y actuar personal y colectivamente con autonomía y responsabilidad (MEC, 2018). La educación ambiental figura como tema transversal vinculado a la formación ciudadana. En el componente de geografía, varias habilidades conectan el conocimiento geográfico con problemas cotidianos y con la intervención: construir propuestas de consumo consciente, identificar problemas ambientales del entorno de la escuela proponiendo soluciones y reconocer órganos públicos y canales de participación social en asuntos como la movilidad, la vivienda y el derecho a la ciudad. El documento sostiene, además, que retomar el sentido de los espacios percibidos, concebidos y vividos permite reconocer los objetos, fenómenos y lugares distribuidos en el territorio (MEC, 2018).

No obstante, diversos investigadores han caracterizado la BNCC como un documento alineado con la agenda neoliberal (Cunha y Lopes, 2017; Kuenzer, 2017; Motta y Frigotto, 2017; Marcelino et al, 2019; y de Fernandes, Monteagudo y Mena, 2020). Se ha señalado que su elaboración fue poco democrática, con baja participación docente, fuerte influencia de fundaciones y empresas privadas y concepciones pedagógicas procedentes de la década de 1990 (Giroto, 2019). En la enseñanza media, la reforma instituida por la Ley 13.415 de 2017 limitó a 1.800 horas la formación general básica y destinó el resto de la carga horaria a itinerarios formativos, lo que, según sus críticos, fragmentó la formación y redujo el tiempo de las disciplinas de humanidades, entre ellas la geografía (Kuenzer, 2017; Motta y Frigotto, 2017). La Ley 14.945 de 2024 reestructuró este modelo y elevó la formación general básica a un mínimo de 2.400 horas. A juicio de los autores, el análisis de estos documentos indica que el enfoque por competencias aproxima la BNCC a una racionalidad de mercado que desplaza el pensamiento crítico hacia una educación pragmática y tecnocrática, con una expansión gradual de la formación técnico-profesional.

Este proceso puede leerse como una “modernización conservadora”, noción con la que Apple (2003) describe la alianza entre sectores neoliberales, neoconservadores y gerenciales que impulsa estándares, evaluación y lógicas de mercado en la educación. En muchas escuelas brasileñas, dicho discurso se traduce en una evaluación por competencias que el profesorado percibe como meritocrática y discriminatoria, cuyos resultados sirven sobre todo como parámetro de la gestión gubernamental (Grupo Escola Pública e Democracia (GEPUD) y Rede Escola Pública e Universidade (REPU), 2025). A ello se suma la creciente plataformización de la educación, es decir, la incorporación de plataformas digitales que reorganizan las prácticas pedagógicas, la gestión y la gobernanza escolar según lógicas de datos, métricas y control (Decuyper et al., 2021). El fenómeno es especialmente visible en las redes estatales de São Paulo y Paraná, donde las plataformas se utilizan para controlar los contenidos desarrollados en clase y administrar el currículo y las escuelas. La nota técnica del GEPUD y la REPU (2025) muestra que en São Paulo su uso intensivo ha reforzado el control, la estandarización y la vigilancia sobre el trabajo docente y ha reducido la autonomía pedagógica; otros estudios coinciden en que la plataformización profundiza la privatización y la estandarización de los proce-

ses pedagógicos (Barbosa y Alves, 2023) y redefine la política educativa paulista (Reis, 2025). Bajo la apariencia de un avance normativo, estos procesos se acompañan de la precarización de la escuela pública, la despolitización del profesorado y el control de las escuelas por los gobiernos estatales, en lo que Cássio (2026) denomina una “pedagogía de la incompetencia”.

El currículo de la geografía en Colombia: trayectoria y normativa vigente

En Colombia, la formación ciudadana escolar ha estado ligada al aprendizaje de valores, a la convivencia y a la enseñanza de los mecanismos de participación establecidos en la Constitución, con escasa conexión con la cotidianidad de los estudiantes. La enseñanza de la geografía urbana ofrece una oportunidad para superar esa limitación, pero ha sido poco aprovechada: la geografía escolar, integrada en el área de Ciencias Sociales, se ha concentrado en el conflicto armado, el territorio y la diversidad. Hurtado Beltrán (2025) constata que en la enseñanza colombiana es escasa la presencia de la *urbs* (el ecosistema urbano, la arquitectura, el uso de planos, el espacio público, las transformaciones y funciones urbanas o las redes de ciudades), mientras predominan temas propios de la *civitas* y la *polis*, como la participación, la resolución de conflictos o las desigualdades sociales, a menudo tratados desde conceptos genéricos y sin contexto territorial.

La ausencia de una propuesta curricular consolidada, que los autores atribuyen a la reticencia gubernamental a entrar en conflicto con los distintos actores educativos, ha dificultado la comprensión y apropiación de la geografía escolar. Históricamente, la enseñanza de la geografía fue estratégica para construir identidades locales, regionales y nacionales mediante cartillas descriptivas del relieve, el clima, los recursos y la población. Como señala Hurtado Beltrán (2012), aquella educación geográfica era “positivista, descriptiva, enunciativa, básica, sin espacio para el debate y la argumentación” (p. 2), y el espacio urbano se reducía a la localización de las poblaciones más grandes. Entre 1821 y 1960, geografía e historia se concibieron como asignaturas independientes (Hurtado Beltrán, 2012; Hurtado Beltrán et al., 2018).

Entre 1960 y 1975, bajo el influjo de las teorías desarrollistas y de la Guerra Fría, llegaron misiones internacionales que impulsaron un currículo técnico orientado al trabajo. Como reacción, la difusión del marxismo en la educación y la resistencia del profesorado a los currículos externos dieron origen al Movimiento Pedagógico colombiano, que consideró el currículo una imposición homogeneizante (Montoya Vargas, 2016). En ese mismo periodo el país vivió una acelerada transición urbana (Figura 1).

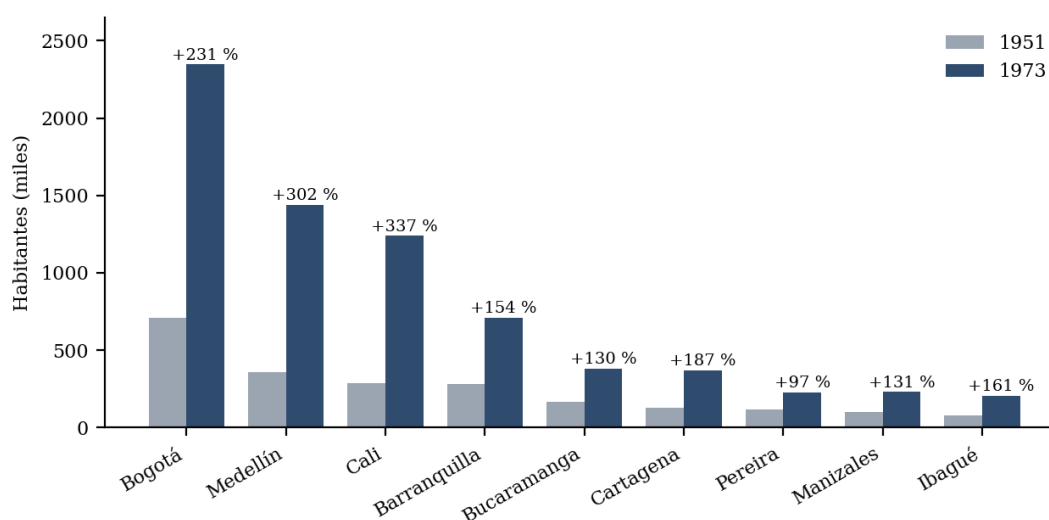
Como muestra la Figura 1, la población de las principales ciudades se duplicó, triplicó o cuadruplicó en poco más de dos décadas. Este crecimiento acelerado y con planificación insuficiente se asoció con la expansión de barrios de origen informal y con la profundización de las desigualdades urbanas (Torres Tovar, 2009).

Desde 1970, la enseñanza de la geografía incorporó influencias de la escuela regional francesa. En primaria se adoptó una secuencia de lo próximo a lo lejano —familia, barrio, municipio, departamento y país— y en secundaria se estudiaba el país, luego América y los demás continentes, hasta llegar a la geografía económica. La ciudad aparecía de forma descriptiva en segundo y tercer grado, mientras que en secundaria predominaban la geografía física, de

la población y política (Hurtado Beltrán et al., 2018). Tras la Constitución de 1991, la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994, art. 23) integró geografía, historia, constitución política y democracia en el área obligatoria de Ciencias Sociales, a la que se sumaron la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (Decreto 1122 de 1998), la Cátedra de la Paz (Ley 1732 de 2014) y otros contenidos obligatorios, como el emprendimiento y la educación vial. La Ley 1874 de 2017 restableció, además, la enseñanza obligatoria de la historia de Colombia dentro del área. En este marco, la geografía tiende a diluirse entre múltiples requerimientos, y la ciudad no aparece de manera explícita en los lineamientos.

Figura 1

Población de las nueve principales ciudades de Colombia, 1951 y 1973



Nota. Los porcentajes indican el crecimiento entre ambos censos.

Fuente: Elaboración propia con datos del Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE, s.f.).

Colombia no cuenta con un currículo nacional prescriptivo. La Ley 115 de 1994 reconoce la autonomía escolar para organizar las áreas y adoptar el plan de estudios dentro de los lineamientos del Ministerio (art. 77) y establece el Proyecto Educativo Institucional (PEI) como eje de cada institución (art. 73; Decreto 1860 de 1994). Como orientación, el MEN publicó los Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales (MEN, 2002), que conciben la geografía como eje de relaciones espaciales y ambientales, y los Estándares Básicos de Competencias (MEN, 2004). En la práctica persiste una secuencia sin grandes cambios conceptuales: geografía física en sexto grado, de la población en séptimo, política en octavo y económica en noveno.

A ello se suma la influencia de la prueba Saber 11, aplicada por el ICFES a quienes culminan la educación media. Sus resultados se han convertido en indicador de calidad de colegios, ciudades y departamentos, de modo que las instituciones atienden más a su marco de referencia que a los lineamientos. La competencia de pensamiento social de esta prueba se centra en los conceptos y en las dimensiones espaciotemporales de los fenómenos sociales (Tabla 1). Dado que la prueba ha evaluado principalmente el Estado, la ciudadanía, los conflictos y las desigualdades, los colegios prestan poca atención al estudio de la ciudad.

Tabla 1

Afirmaciones y evidencias de la competencia de pensamiento social (Saber 11)

Comprende modelos conceptuales, sus características y contextos de aplicación	Comprende dimensiones espaciales y temporales de eventos, problemáticas y prácticas sociales
• Identifica y usa conceptos sociales básicos (económicos, políticos, culturales y geográficos). • Conoce el modelo de Estado social de derecho y su aplicación en Colombia. • Conoce la organización del Estado: las funciones y alcances de las ramas del poder y de los organismos de control. • Conoce los mecanismos de que disponen los ciudadanos para participar en la democracia y garantizar el respeto de sus derechos.	• Localiza en el tiempo y en el espacio eventos históricos y prácticas sociales. • Relaciona dimensiones históricas y geográficas de eventos y problemáticas sociales. • Relaciona problemáticas o prácticas sociales con características del espacio geográfico.

Fuente: ICFES (2019).

Desde 2016, los DBA de Ciencias Sociales (MEN, 2016) actualizan los lineamientos y los estándares y se han convertido en el referente más utilizado por las instituciones. En los grados revisados, cada uno cuenta con ocho aprendizajes estructurantes, compuestos por un enunciado, evidencias de aprendizaje y un ejemplo; los primeros DBA de cada grado concentran los contenidos espaciales. La ciudad no se aborda en ellos como *urbs* integrada, aunque sí aparecen temas asociados a la ciudadanía y la política. Por ello, investigaciones doctorales del Grupo Geopaideia (Hurtado Beltrán, 2025; Torres Pérez, 2022) han propuesto incorporar a los DBA la práctica cotidiana y el entorno, de modo que la ciudad se enseñe desde la articulación entre *polis*, *civitas* y *urbs*, en la línea de la propuesta curricular para la geografía de Hurtado Beltrán et al. (2018), y fortalecer así la formación de docentes innovadores.

Matriz comparativa BNCC-DBA

La Tabla 2 sintetiza las evidencias textuales por categoría.

La matriz revela una diferencia de fondo. La BNCC otorga a la Geografía identidad de componente curricular y formula habilidades que relacionan el entorno local con la propuesta de soluciones y con la participación en la gestión pública, incluido el derecho a la ciudad. Los DBA, en cambio, abordan el entorno y la participación mediante enunciados de reconocimiento y comprensión, y tratan lo urbano sobre todo como dato demográfico y de uso del suelo. Este hallazgo matiza la idea de que la ciudad está ausente de los DBA: aparece, pero sin la articulación entre *urbs*, *civitas* y *polis*.

Tabla 2*Matriz comparativa de la BNCC (Brasil) y los DBA de Ciencias Sociales (Colombia)*

Categoría	BNCC (Brasil)	DBA Ciencias Sociales (Colombia)	Lectura comparada
Organización curricular y lugar de la Geografía	Componente propio del área de Ciencias Humanas (grados 1 a 9), con cinco unidades temáticas, entre ellas "O sujeito e seu lugar no mundo" y "Natureza, ambientes e qualidade de vida". En la enseñanza media se integra al área de Ciencias Humanas y Sociales Aplicadas.	Integrada en el área de Ciencias Sociales (Ley 115 de 1994, art. 23). En los grados revisados (grados 1 a 9), ocho DBA por grado, cada uno con "el enunciado, las evidencias de aprendizaje, el ejemplo" (MEN, 2016).	Identidad disciplinar en Brasil frente a integración en un área con múltiples cátedras en Colombia.
Formación ciudadana y participación	CG10: "Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação..." . EF05GE12: "Identificar órgãos do poder público e canais de participação social responsáveis por buscar soluções para a melhoria da qualidade de vida (...) e direito à cidade".	Grado 3, DBA 7: "Comprende la importancia de participar en las decisiones de su comunidad cercana (institución educativa) mediante la elección del gobierno escolar". Grado 6, DBA 7: intereses de diferentes sectores "dirimidos por los ciudadanos".	La BNCC vincula la participación con problemas territoriales; los DBA la centran en mecanismos institucionales y escolares.
Escala local, lugar y ciudad	Categorías "território, lugar, região, natureza e paisagem". Espacios "percebidos, concebidos e vividos".	Grado 1, DBA 2: "Describe las características del paisaje geográfico del barrio, vereda o lugar donde vive". Grado 4, DBA 2: diferencia el medio urbano y el rural. Grado 7, DBA 2: "el desarrollo de los centros urbanos y las problemáticas sociales".	Ambos parten del entorno cercano; en los DBA lo urbano aparece como dato demográfico y de uso del suelo, sin articular urbs, civitas y polis.
Educación ambiental y justicia socioambiental	CG7: "Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis..." para promover la conciencia socioambiental. EF05GE11: "problemas ambientales del entorno de la escuela y la residencia".	Grado 2, DBA 5: "Analiza las actividades económicas de su entorno y el impacto de estas en la comunidad". Grado 3, DBA 3: "acciones humanas que transforman el territorio".	Tema transversal explícito en la BNCC; en los DBA, el ambiente se trata a través de la relación entre actividades humanas y territorio.
Prácticas investigativas y propositivas	EF03GE08: "construir propostas para o consumo consciente". EF05GE11: "propondo soluções (inclusive tecnológicas) para esses problemas".	Predominan verbos de reconocimiento y comprensión (describe, reconoce, comprende, explica). Evidencia del grado 7, DBA 2: "Localiza en zonas de la ciudad o del municipio la concentración de fenómenos sociales".	La BNCC explicita la formulación de propuestas; en los DBA la investigación del entorno queda sujeta a la mediación docente.

Nota. Las habilidades de la BNCC se identifican por su código; las citas de la BNCC se transcriben en portugués.

Fuente: Elaboración propia a partir de MEC (2018) y MEN (2016).

Sistematización de las experiencias

Juventud y justicia climática: el estudio de caso de Gália (São Paulo)

Inspirada en las preguntas del Foro 34 del Geoforo Iberoamericano —¿podemos describir situaciones de segregación social en nuestras ciudades y explicar sus causas?, ¿podemos señalar situaciones de riesgo ambiental en los lugares que conocemos y si la acción humana las agrava? (Ledesma Alexander y Souto González, 2025)— y en la metodología de *Nós Promos!*, se desarrolló una práctica educativa en la Escuela Estatal Graciema Baganha Ribeiro, del Programa de Enseñanza Integral, en Gália (SP), que culminó con la participación en la VI CNIJMA. Esta conferencia, con el lema «Vamos transformar o Brasil com educação e justiça climática», fue organizada por el Ministério da Educação y los organismos de la política ambiental brasileña, y movilizó a escuelas de todo el país para desarrollar proyectos de educación ambiental con estudiantes de los años finales de la enseñanza fundamental (MEC et al., 2025). Su guía para la etapa escolar la define como un proceso formativo que promueve la justicia climática, la participación juvenil y la creación de la COM-VIDA, comisión integrada por estudiantes, docentes y colaboradores para implementar acciones socioambientales locales (MEC, 2024).

La escuela participó en dos etapas: la municipal, en Gália, entre abril y junio de 2025, y la estatal, en São Paulo, en agosto de 2025, tras la selección de su proyecto por el comité regional para representar a la Unidad Regional de Enseñanza de Marília. Durante todo el proceso contó con el acompañamiento del Grupo de Investigación CPEA de la UNESP Marília. Siguiendo el ciclo de la investigación-acción (Thiollent, 1986), el trabajo se organizó en cuatro fases: diagnóstico, trabajo de campo, formulación de propuestas y socialización.

En la fase de diagnóstico, los grupos de estudiantes, orientados por profesores universitarios y de la escuela, se reunieron en asambleas para identificar problemas socioambientales del municipio. Luego recorrieron las calles para recolectar datos primarios y cartografiar la producción, el consumo y la comercialización local de alimentos ultraprocesados, mínimamente procesados y sin procesar; el mapa se elaboró en Google My Maps como herramienta didáctica para localizar comercios e industrias locales. Después se reunió información preliminar sobre contaminación del aire y del agua, infraestructura urbana, saneamiento básico y el papel de la agricultura familiar en la alimentación de los estudiantes, con énfasis en la producción agroecológica de los asentamientos rurales del Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra (MST).

En el trabajo de campo, los grupos tomaron fotografías, aplicaron encuestas a residentes y dialogaron con líderes comunitarios. Un grupo identificó la contaminación del aire y del arroyo Ribeirão das Antas, atribuida a una planta de reciclaje de OLUC situada en la zona rural. Otro analizó el origen de los alimentos escolares. El tercero (ganador de la etapa municipal) estudió un barrio recién inaugurado y detectó asfalto irregular, falta de áreas verdes, iluminación deficiente, basura en las calles y contaminación del arroyo Ribeirão São José por aguas residuales.

Con estos hallazgos, cada grupo estructuró un estudio de caso sobre un problema real, orientado a comprender sus causas e impactos y a formular alternativas de mitigación. Los resultados se socializaron ante la comunidad, gestores públicos y otros actores locales. En un gesto simbólico, los estudiantes construyeron un árbol con “cartas al mundo” sobre sus proyectos de vida y sus propuestas para la ciudad, que fueron entregadas a una autoridad municipal. Las propuestas incluyeron la creación de una feria agroecológica de productores locales, cambios en la alimentación escolar y medidas públicas para reducir la contaminación del aire. De ellas, la feria se materializó en 2026 y funciona semanalmente con la participación de campesinos de la región. Además, las clases organizaron actividades de sensibilización, paneles con fotografías y mapas de los lugares visitados y campañas informativas. La VI CNIJMA se propuso orientar a las escuelas hacia la justicia climática y la participación juvenil (MEC et al., 2025); valorar su contribución efectiva excede el alcance de este estudio.

La ciudad como escenario de formación ciudadana: las propuestas del Grupo Geopaideia

Desde 1995, el Grupo Interinstitucional de Investigación Geopaideia, coordinado desde la Universidad Pedagógica Nacional y la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, ha desarrollado una reflexión sostenida sobre la educación geográfica en Colombia, con aportes a la educación básica y media, a la formación inicial de docentes (mediante líneas y semilleros de investigación) y a la investigación de posgrado (Moreno Lache y Cely Rodríguez, 2018). Sus trabajos han articulado la educación geográfica con la formación docente y la vida cotidiana como fuente de conocimiento espacial. Tres propuestas ilustran su enfoque situado.

La primera, de Cely Rodríguez y Moreno Lache (2016), emplea la literatura, en especial la novela urbana, como recurso para enseñar la ciudad como escenario de experiencias, emociones, imaginarios, símbolos y relaciones sociales. En diálogo con la geografía humanística, sostiene que la narrativa permite acceder a la dimensión subjetiva del espacio urbano: cómo se vive, se siente, se recuerda y se imagina la ciudad. Para la formación ciudadana, esta lectura favorece competencias espaciales, sensibilidad social, pensamiento crítico y comprensión del otro.

La segunda, de Torres Pérez (2022), construye procesos de enseñanza y aprendizaje de la ciudad a partir de las percepciones e imaginarios urbanos de los estudiantes, que se materializan mediante la composición fotográfica. La fotografía se asume como lenguaje y documento social para interpretar el espacio desde la subjetividad y la intersubjetividad (topofilias, topofobias, desplazamientos, nodos, límites y lugares significativos) y la propuesta se organiza en cuatro momentos: la experiencia y la cotidianidad; la formación en técnica fotográfica; la composición como lectura del espacio; y la socialización de las imágenes como construcción colectiva de sentido. Así, los estudiantes toman conciencia de las dinámicas urbanas y resignifican su relación con el espacio.

La tercera, de Hurtado Beltrán (2025), advierte que la enseñanza actual fragmenta las dimensiones de la ciudad y genera una desconexión entre lo que los estudiantes viven como *civitas*, lo que aprenden como *urbs* y su comprensión de la *polis*. Propone, por ello, una visión integrada en la que la *urbs* se lee desde su estructura; la *civitas* recoge las prácticas, afectos y representaciones con que los estudiantes habitan la ciudad; y la *polis* permite comprender las

decisiones, regulaciones, conflictos y formas de gestión que la estructuran. Así, la ciudad se enseña como fenómeno complejo, con el propósito de que los estudiantes identifiquen situaciones problema, comprendan desigualdades y participen en su lectura crítica.

La Tabla 3 compara las cuatro experiencias con criterios comunes.

Tabla 3

Descripción comparada de las experiencias analizadas

Criterio	Gália, Brasil (Nós Propomos! / VI CNIJMA)	Literatura urbana (Geopaideia)	Fotografía e imaginarios (Geopaideia)	Polis, civitas y urbs (Geopaideia)
Contexto	Escuela Estatal Graciema Baganha Ribeiro, Gália (SP); abril-agosto de 2025.	Enseñanza de la ciudad en Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional de 2010 a 2016.	Tesis doctoral, UPN, 2022, Instituciones educativas de Valencia, España, Sao Paulo, Brasil y Bogotá, Colombia entre 2017 y 2020.	Tesis doctoral, 2025, España y Colombia entre 2020 y 2025.
Participantes	Estudiantes de años finales de la enseñanza fundamental, docentes y CPEA-UNESP.	Docentes de la Universidad Pedagógica Nacional.	Estudiantes de Educación Básica Secundaria.	Estudiantes de Educación Básica Secundaria.
Enfoque metodológico	Investigación-acción; estudio de caso de Nós Propomos!	Geografía humanística; lectura de la novela urbana.	Imaginarios urbanos; composición fotográfica.	Integración de urbs, civitas y polis.
Estrategias e instrumentos	Asambleas, recorridos, mapeo colaborativo, encuestas, fotografías y diálogo con líderes.	Lectura y análisis de novelas urbanas.	Cuatro momentos: experiencia, técnica, composición y socialización.	Lectura de la estructura urbana, de las prácticas y de la gestión.
Productos	Estudios de caso, paneles, mapas, «cartas al mundo» y propuestas a la autoridad municipal.	Interpretaciones de la ciudad a partir de la literatura.	Fotografías y socialización colectiva.	Propuesta didáctica integrada.
Evidencias de resultados	Selección para la etapa estatal; feria agroecológica en 2026.	Competencias espaciales, sensibilidad social y pensamiento crítico.	Toma de conciencia de las dinámicas urbanas y resignificación del espacio.	Diagnóstico de la fragmentación de la enseñanza de la ciudad.
Fuente	Registros del caso (autores).	Cely Rodríguez y Moreno Lache (2016)	Torres Pérez (2022)	Hurtado Beltrán (2025)

Nota. Elaboración propia con información de los autores.

Discusión y conclusiones

En respuesta a la primera pregunta, el análisis comparado muestra que ambos países reconocen la importancia de la geografía para la formación ciudadana, aunque con arquitecturas curriculares distintas. En Brasil, el currículo nacional permite articular con mayor coherencia las políticas educativas y ambientales (como ilustra la conexión entre la BNCC, la VI CNIJMA y los proyectos escolares), pero esa articulación convive con la estandarización, la reducción del tiempo de las humanidades en la enseñanza media y la plataformización, que limitan la autonomía docente (Barbosa y Alves, 2023; Giroto, 2019). En Colombia, la autonomía institucional, la integración de la geografía en Ciencias Sociales y el peso de la prueba Saber 11 configuran un panorama fragmentado, en el que la ciudad aparece más como dato demográfico que como objeto de estudio integral, y la innovación depende en gran medida de la iniciativa docente y de grupos académicos comprometidos con la educación geográfica.

En cuanto a la segunda pregunta, las experiencias comparten tres rasgos que la literatura asocia con la ciudadanía territorial: parten de la escala local como primer nivel de análisis (Claudino y Coscurão, 2019), vinculan la experiencia cotidiana con conceptos geográficos y sitúan al estudiante como productor de conocimiento sobre su territorio (Claudino, 2014). Difieren, sin embargo, en su énfasis. El caso brasileño privilegia la dimensión de la *polis* (la propuesta ante la autoridad y la acción pública, como la feria agroecológica), mientras que las propuestas colombianas fortalecen la *civitas* y la lectura sensible de la *urbs*, con una proyección política menos explícita. Esta complementariedad sugiere que una formación ciudadana territorial plena requiere articular las tres dimensiones de la ciudad (Capel, 2003; Hurtado Beltrán, 2025) con la participación en la toma de decisiones, en la línea de una educación ambiental crítica (Loureiro, 2004) y del reconocimiento de los saberes de los estudiantes (Freire, 1996).

En consecuencia, la geografía escolar contribuye a la formación ciudadana territorial cuando se orienta a interpretar, cuestionar y transformar las realidades socioambientales que afectan la vida de niños y jóvenes. En los casos estudiados, el estudio del entorno, la investigación escolar y la socialización pública de propuestas favorecieron la argumentación basada en evidencias, la conciencia socioambiental y la participación, lo que indica que la escuela puede ser un espacio de producción de alternativas orientadas por la justicia socioambiental y socioespacial.

Estas conclusiones deben leerse a la luz de las limitaciones del estudio. Se trata de un número reducido de experiencias, seleccionadas intencionalmente y en las que participaron los autores; las fuentes no son homogéneas entre países; y no se contemplaron instrumentos para medir cambios en los aprendizajes o las actitudes de los estudiantes, por lo que los resultados no permiten afirmar impactos generalizables. Además, el análisis se centró en los referentes nacionales y no en los currículos desarrollados en las aulas. Futuras investigaciones podrían incorporar diseños longitudinales, instrumentos de evaluación de la ciudadanía territorial y el seguimiento de las propuestas estudiantiles, así como ampliar la comparación a otras redes y regiones de ambos países.

Referencias

- Apple, M. W. (2003). *Educando à direita: Mercados, padrões, Deus e desigualdade*. Instituto Paulo Freire.
- Barbosa, R. P., & Alves, N. (2023). A reforma do ensino médio e a plataforma da educação: Expansão da privatização e padronização dos processos pedagógicos. *Revista e-Curriculum*, 21, Artículo e61619. <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2023v21e61619>
- Bereday, G. Z. F. (1964). *Comparative method in education*. Rinehart and Winston.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27–40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Capel, H. (2003). A modo de introducción: Los problemas de las ciudades. Urbs, civitas y polis. *Mediterráneo Económico*, 3, 9–22.
- Cássio, F. (2026). *Pedagogia da incompetência: Negacionismo, evidências e experimentos empresariais na educação pública*. Letra e Voz.
- Cely Rodríguez, A., & Moreno Lache, N. (2016). *Ciudad y literatura: Una posibilidad para aprender y enseñar geografía*. Universidad Pedagógica Nacional. <https://repositorio.upn.edu.co/items/efb41d26-22ab-41f4-bf0e-94524ba0dca9>
- Claudino, S. (2014). Escola, educação geográfica e cidadania territorial. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 18(496-9). <https://revistes.ub.edu/index.php/ScriptaNova/article/view/14971>
- Claudino, S., & Coscurão, R. (2019). Educação geográfica e cidadania. O Projeto Nós Propomos! em Portugal 2019/20. *Giramundo*, 6(11), 7–16. <https://repositorio.ulisboa.pt/bitstream/10451/46264/1/2738-6501-1-PB.pdf>
- Claudino, S., & Souto, X. M. (2019). Construimos uma educação geográfica para a cidadania participativa. O caso do Projeto Nós Propomos! *Revista Signos Geográficos*, 1. <https://revistas.ufg.br/signos/article/view/59171>
- Cunha, E. V. R., & Lopes, A. C. (2017). Base Nacional Comum Curricular no Brasil: Regularidade na dispersão. *Investigación Cualitativa*, 2(2).
- Decreto 1122 de 1998 [Ministerio de Educación Nacional]. Por el cual se expiden normas para el desarrollo de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos. 18 de junio de 1998.
- Decreto 1860 de 1994 [Ministerio de Educación Nacional]. Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales. 3 de agosto de 1994.
- Decuyper, M., Grimaldi, E., & Landri, P. (2021). Introduction: Critical studies of digital education platforms. *Critical Studies in Education*, 62(1), 1–16. <https://doi.org/10.1080/17508487.2020.1866050>
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística. (s.f.). *Censos nacionales de población y vivienda 1951 y 1973* [Repositorio]. DANE.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Gadotti, M. (2012). *Educar para a sustentabilidade: Uma contribuição crítica à Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável*. Acervo Moacir Gadotti. <https://gadotti.org.br/handle/123456789/419>
- Giroto, E. D. (2019). Pode a política pública mentir? A Base Nacional Comum Curricular e a disputa da qualidade educacional. *Educação & Sociedade*, 40, Artículo e0207906. <https://www.scielo.br/j/es/a/c3PrMtP6V5XVgnWv79btvjs/>
- Grupo Escola Pública e Democracia & Rede Escola Pública e Universidade. (2025, 3 de julio). *Plataformização e controle do trabalho escolar na rede estadual paulista*. <https://www.repu.com.br/notas-tecnicas>

- Haesbaert, R. (2004). *O mito da desterritorialização: Do «fim dos territórios» à multiterritorialidade*. Bertrand Brasil.
- Harvey, D. (2012). O direito à cidade (J. Pinheiro, Trad.). *Lutas Sociais*, 29, 73–89. <https://doi.org/10.23925/ls.v0i29.18497>
- Harvey, D. (2020, 24 de marzo). Política anticapitalista em tempos de coronavírus (C. S. Ameni, Trad.). *Blog da Boitempo*. <https://blogdaboitempo.com.br/2020/03/24/david-harvey-politica-anticapitalista-em-tempos-de-coronavirus/>
- Hurtado Beltrán, M. F. (2012). El papel de los textos escolares en ciencias sociales. *Revista Geográfica de América Central*, 2(47E), 1–18. <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/geografica/article/view/2883>
- Hurtado Beltrán, M. F. (2025). *Las tradiciones de la geografía urbana escolar, un análisis desde polis, civitas y urbs*. Tesis doctoral, Universitat de València. <https://roderic.uv.es/bitstreams/a56fc869-3ebe-453d-b317-77abfad4c4ab/download>
- Hurtado Beltrán, M. F., Romero Castro, O. L., & Torres Pérez, L. G. (2018). Propuesta para la implementación de un currículo de la geografía en Colombia. *Anekumene*, 15, 18–29. <https://doi.org/10.17227/Anekumene.2018.num15.11836>
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación. (2019). *Marco de referencia de la prueba de sociales y ciudadanas Saber 11.º*. Icfes. <https://www.icfes.gov.co/wp-content/uploads/2024/11/Marco-de-referencia-Prueba-de-sociales-y-ciudadanas-saber-11-1.pdf>
- Kuenzer, A. Z. (2017). Trabalho e escola: A flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. *Educação & Sociedade*, 38(139), 331–354. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017177723>
- Ledesma Alexander, L., & Souto González, X. M. (2025, 3 de marzo). Foro 34: Los nuevos desafíos en la enseñanza de la geografía y su relación con la participación ciudadana. *Geoforo Iberoamericano sobre Educación, Geografía y Sociedad*. <https://geoforoforo2.blogspot.com/2025/03/foro-34-los-nuevos-desafios-en-la.html>
- Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la Ley General de Educación. 8 de febrero de 1994.
- Ley 13.415, de 16 de febrero de 2017. (2017). *Diário Oficial da União*. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm
- Ley 14.945, de 31 de julio de 2024. (2024). *Diário Oficial da União*. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/l14945.htm
- Ley 1732 de 2014. Por la cual se establece la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas del país. 1 de septiembre de 2014.
- Ley 1874 de 2017. Por medio de la cual se modifica parcialmente la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994, y se dictan otras disposiciones. 27 de diciembre de 2017.
- Loureiro, C. F. B. (2004). Educação ambiental transformadora. En P. P. Layrargues (Coord.), *Identities da educação ambiental brasileira* (pp. 65–84). Ministério do Meio Ambiente.
- Ministério da Educação, Ministério do Meio Ambiente e Mudança do Clima, & Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação. (2025). *Regulamento nacional da VI Conferência Nacional Infantojuvenil pelo Meio Ambiente*. https://www.gov.br/mec/pt-br/cnijma/Regulamento_VICNIJMA_final11.pdf
- Ministério da Educação. (2018). *Base Nacional Comum Curricular*. MEC. https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf
- Ministério da Educação. (2024). *Passo a passo para a conferência na escola: VI Conferência Nacional Infantojuvenil pelo Meio Ambiente*. MEC. <https://www.gov.br/mec/pt-br/cnijma/passa-a-passo-para-a-conferencia-na-escola>
- Ministerio de Educación Nacional. (2002). *Lineamientos curriculares: Ciencias sociales*. MEN. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_1.pdf

- Ministerio de Educación Nacional. (2004). *Formar en ciencias: ¡El desafío! Estándares básicos de competencias en ciencias naturales y ciencias sociales* (Serie Guías No. 7). MEN. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-81033_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Derechos básicos de aprendizaje: Ciencias sociales* (Vol. 1). MEN. https://www.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2022-06/DBA_C.Sociales-V2.pdf
- Montoya Vargas, J. (2016). *El campo de los estudios curriculares en Colombia*. Ediciones Uniandes.
- Moreno Lache, N., & Cely Rodríguez, A. (2018). *Educación geográfica, formación docente y vida cotidiana*. Universidad Pedagógica Nacional. <https://geopaideia.org/wp-content/uploads/2018/11/EDUCACION-GEOGRAFICA-FORMACION-DOCENTE-Y-VIDA-COTIDIANA.pdf>
- Motta, V. C. da, & Frigotto, G. (2017). Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida Provisória n.º 746/2016 (Lei n.º 13.415/2017). *Educação & Sociedade*, 38(139), 355–372. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017176606>
- Organización Panamericana de la Salud. (2025, 27 de enero). *Nuevo informe de la ONU: 74 por ciento de los países de América Latina y el Caribe tienen alta exposición a eventos climáticos extremos, afectando la seguridad alimentaria* [Comunicado de prensa]. <https://www.paho.org/es/noticias/27-1-2025-nuevo-informe-onu-74-por-ciento-paises-america-latina-caribe-tienen-alta>
- Reis, D. M. (2025). Educação plataformizada: Novos contornos da política educacional do Estado de São Paulo. *Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade*, 34(78), 191–209. <https://doi.org/10.21879/faeoba2358-0194.2025.v34.n78.p191-209>
- Santos, M. (1994). *Técnica, espaço, tempo: Globalização e meio técnico-científico informacional*. Hucitec.
- Santos, M. (2000). *Por uma outra globalização: Do pensamento único à consciência universal*. Record.
- Thiollent, M. (1986). *Metodologia da pesquisa-ação* (3.ª ed.). Autores Associados.
- Torres Pérez, L. G. (2022). *Ciudad imaginada: Educación geográfica por medio de la fotografía*. Tesis doctoral, Universidad Pedagógica Nacional. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/17961>
- Torres Tovar, C. A. (2009). *Ciudad informal colombiana: Barrios contruidos por la gente*. Universidad Nacional de Colombia.

Contribución de autorías · Authorship contributions

Todos los autores participaron igualmente en la elaboración del artículo. Datos y análisis de Brasil: Silvia Fernandes y Sonia Fernandes. Datos y análisis de Colombia: Luis Guillermo Torres y Mario Fernando Hurtado.

Conflicto de intereses · Conflict of Interest

En esta publicación no se presentó ningún conflicto de interés.



<https://doi.org/10.17398/2531-0968.19.97>

Experiencias de enseñanza de la geografía en escuelas secundarias en la interfase rural urbana de Luján y Gral. Rodríguez¹

Experiences in teaching geography in high schools in the rural-urban interface of Luján and General Rodríguez

Lila Ana Ferro  0009-0001-9891-3558

Universidad Nacional de Luján, Departamento de Educación, Luján, Argentina.

lilaanaferro@gmail.com

Natalia Alejandra Kindernecht  0000-0002-1258-8628

Universidad Nacional de Luján, Departamento de Educación, Luján, Argentina - CONICET

nati.kinder@gmail.com

Marina Daiana Luna  0009-0004-1476-7146

Universidad Nacional de Luján, Departamento de Educación, Luján, Argentina.

marinadluna@gmail.com

Fechas · Dates

Recibido: 02 de diciembre de 2025

Aceptado: 09 de septiembre de 2026

Publicado: 30 de septiembre de 2026

Financiación · Funding

Este estudio fue financiado por el proyecto "La enseñanza del contenido "organización de los espacios rural y urbano" en las clases de Geografía de las escuelas secundarias de los partidos de General Rodríguez y Luján, provincia de Buenos Aires", del Departamento de Educación, de la Universidad Nacional de Luján, dirigido por Lila Ferro; aprobado por Disposición CD-E N.º 089/19, prorrogado a marzo 2023 por Disposición DISPDD-ELUJ:0000131-22.

¹. Luján y General Rodríguez son partidos de la provincia de Buenos Aires (en adelante PBA) de la República Argentina.

Cómo citar · How to cite

Ferro, L. A., Kindernecht, N. A. & Luna M.D. (2026). Experiencias de enseñanza de la geografía en escuelas secundarias en la interfase rural urbana de Luján y Gral. Rodríguez. *REIDICS*, 19, 97-114. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.19.97>

Resumen

El artículo presenta los resultados de un proyecto de investigación (2019-2023) radicado en la Universidad Nacional de Luján (Argentina), centrado en la enseñanza del contenido “organización de los espacios rurales y urbanos” en escuelas secundarias ubicadas en zonas de interfase rural-urbana. Se parte de la hipótesis de que la enseñanza de la Geografía persiste en la visión dicotómica (rural/urbano) y desatiende el enfoque de la interfase rural-urbana, marco interpretativo más actualizado sobre las dinámicas territoriales locales. Trabajos tomados como antecedentes (D’Angelo y Lossio, 2008; Perrotti, 2007; Álvarez, 2016) también describen la enseñanza del contenido como dualista y desactualizada disciplinariamente. La metodología adoptó un enfoque cualitativo de corte etnográfico, centrado en el Taller de Educadores como espacio de elaboración colaborativa de planificaciones y análisis de datos. La investigación siguió el desarrollo de tres experiencias didácticas buscando responder cómo se enseña el contenido citado en escuelas localizadas en la interfase rural-urbana y qué propuestas se elaboran considerando las dinámicas geográficas propias de dicha interfase. Se vio afectada por la pandemia de COVID-19. De los aportes del proyecto, el artículo desarrolla la caracterización de aquella como “la gran interrupción” y las categorías “tensiones” (identificando que las propias de la interfase también tienen una expresión pedagógica) y “macrosecuencia” para superar la planificación fragmentada del contenido. El estudio es una contribución significativa a la Didáctica de la Geografía, ofreciendo actualización disciplinar y herramientas teóricas para la transición de enfoques tradicionales hacia problematizadores para enseñar la construcción de territorios.

Palabras clave: escuela secundaria; enseñanza de geografía; interfase rural-urbana

Abstract

This article presents the results of a research project (2019-2023) based at the National University of Luján (Argentina), focused on the teaching of the content “organization of rural and urban spaces” in secondary schools located in rural-urban interface zones. It is based on the hypothesis that Geography education persists in a dichotomous view (rural/urban) and neglects the rural-urban interface approach, a more up-to-date interpretive framework for local territorial dynamics. Previous studies (D’Angelo and Lossio, 2008; Perrotti, 2007; Álvarez, 2016) also describe the teaching of this content as dualistic and disciplinarily outdated. The methodology adopted a qualitative, ethnographic approach, centered on the Educators’ Workshop as a space for the collaborative development of lesson plans and data analysis. The research followed the development of three teaching experiences, seeking to answer how the aforementioned content is taught in schools located in the rural-urban interface and what proposals are developed considering the specific geographical dynamics of this interface. The project was affected by the COVID-19 pandemic. Based on the project’s contributions, this article develops the characterization of the pandemic as “the great disruption” and the categories of “tensions” (identifying that those inherent to the interface also have a pedagogical expression) and “macro-sequence” to overcome the fragmented planning of content. The study is a significant contribution to the Didactics of Geography, offering disciplinary updates and theoretical tools for the transition from traditional approaches to problem-solving approaches for teaching the construction of territories.

Keywords: high school; teaching geography; rural-urban interface

Introducción

La Geografía, como disciplina científica, ha experimentado una profunda transformación epistemológica desde mediados del siglo XX, pasando de la mera descripción a la explicación del espacio como producto social (Trigo y Perrotti, 2000). Este proceso se ha integrado en los diseños curriculares de la escuela secundaria, como el vigente en la Provincia de Buenos Aires (PBA, en adelante, Argentina), una multiplicidad de problemas geográficos contemporáneos, incluyendo las desigualdades sociales, los conflictos territoriales y la compleja configuración de los espacios. Sin embargo, a pesar de los cambios propuestos por los documentos curriculares, que datan de 2008, persiste un desajuste entre el conocimiento geográfico actualizado y las prácticas de enseñanza en el aula.

La problemática se agudiza en territorios como los partidos de General Rodríguez y Luján (PBA), zona de influencia de la Universidad Nacional de Luján (UNLu, en adelante). Estos territorios presentan una configuración compleja de interfase rural-urbana, caracterizada por la expansión del capital agropecuario e inmobiliario, que genera dinámicas territoriales heterogéneas, nuevas tensiones y conflictos (González Maraschio et al., 2016). No obstante, en la escuela secundaria prevalece el tratamiento de estos territorios de forma dicotómica y descontextualizada, ignorando las dinámicas de interfase o perimetropolitanas que resultan parte de la vida cotidiana del estudiantado.

La necesidad de esta investigación se justifica al buscar comprender y transformar estas prácticas. Dada la existencia en la UNLu de equipos que investigan sobre interfase rural-urbana² y Didáctica de la Geografía, resulta factible y significativo recontextualizar la enseñanza de estos contenidos complejos.

Gran parte del estudio se llevó adelante en el contexto de la pandemia de COVID-19 (2020-2022), caracterizada por el equipo como “la gran interrupción”. La alteración de los tiempos y espacios escolares obligó a repensar las estrategias didácticas y evidenció condiciones que afectaron el desarrollo de la enseñanza; tales condiciones se constituyeron en variables didácticas ligadas a la desigualdad educativa, el tiempo escolar y la virtualización de la escolaridad.

La relevancia del estudio se sostiene en tres justificaciones. La primera radica en la necesidad de la actualización disciplinar de la enseñanza. La Geografía como disciplina científica ha experimentado una profunda transformación de su objeto de estudio, reconociendo el espacio como un producto social resultante de la interacción de la sociedad con el medio físico (Álvarez, 2016). Esta investigación es necesaria porque el cambio epistemológico en la disciplina no se acompañó, mayoritariamente, de prácticas de enseñanza que permitan desarrollar estos contenidos actualizados (Álvarez, 2016). El concepto de interfase rural-urbana, como las ideas de espacios periurbanos no se encuentran presentes en las clases de geografía, por el contrario, se desarrollan enfoques dicotómicos que no los muestran en su dinamismo y actualidad.

². Grupo de Estudios Rurales del Dpto. de Ciencias Sociales. Es un colectivo interdisciplinario de trabajadores de la investigación interesados en el estudio de los territorios rurales, coordinado por la Dra. Fernanda González Maraschio (Departamento de Ciencias Sociales de la UNLu). La Dra. Fernanda González Maraschio y el Mag. Gerardo Castro desarrollaron dos talleres donde realizaron aportes teórico-conceptuales.

La segunda justificación es de índole pedagógico- didáctica. El enfoque problematizador de la enseñanza de la geografía propone un abordaje situado y dialógico (Flouch, 2022) para la formación de un sujeto político comprometido con la transformación de la realidad social (Álvarez, 2016). En tal sentido, es importante trabajar con estrategias que tomen como objetos de conocimiento los territorios en donde los y las estudiantes se desenvuelven, para conceptualizarlos, reconocerlos y favorecer su capacidad de transformar el espacio geográfico en el que viven. Asimismo, la investigación didáctica debe dar cuenta de las distintas prácticas de enseñanza que existen, para proponer estrategias diferentes y también rescatar prácticas valiosas enriqueciendo el cuerpo de innovaciones desarrolladas por las y los docentes y controladas a través de la investigación; de este modo, aclarar y conceptualizar prácticas elaboradas por las y los profesores es una contribución más a la didáctica específica.

En tercer lugar, el trabajo también se sustenta en la necesidad de intervenir sobre las problemáticas estructurales de la escuela secundaria, en un contexto de expansión de la obligatoriedad y políticas de inclusión educativa. Estudios previos (Krichesky, 2014; Alterman y Coria, 2014) han señalado que las prácticas de enseñanza pueden llevar a la exclusión del conocimiento básico a través de lógicas áulicas donde prevalece la búsqueda de respuestas esperadas sobre la comprensión real. En este sentido, la relevancia de esta investigación se relaciona estrechamente con las dinámicas de inclusión y exclusión de la educación.

El tiempo escolar es una variable clave. Las interrupciones frecuentes, como ausencias y conflictos, conducen a una reducción del tiempo efectivo de trabajo, lo que desestructura las propuestas didácticas y genera una fragmentación de la relación con el conocimiento (Danieli y Gutiérrez, 2014). Gran parte de esta investigación se llevó a cabo durante la pandemia de COVID-19 (la “gran interrupción” como se la definió a lo largo de este proyecto), lo que añadió nuevas complejidades a la vida cotidiana de la escuela secundaria en particular y del sistema educativo en general. Esto obligó a repensar la contextualización didáctica del contenido seleccionado en un escenario de virtualización, desigualdad y reducción de la presencialidad y puso de manifiesto la importancia de trabajar colaborativamente en un contexto de aislamiento; de construir propuestas didácticas que refieran a qué contenidos se van a abordar clase a clase en función de indagar un objeto que permita a las docentes superar la dicotomía tradicional y favorecer la comprensión crítica de sus estudiantes sobre los modos de habitar sus propios territorios complejos en ese contexto especial.

El presente artículo se propone compartir algunos resultados de esta investigación, cuyos objetivos se centraron en: caracterizar, a través de las narrativas de las docentes participantes, las prácticas de enseñanza del contenido “*organización de los espacios rural y urbano*” en las escuelas situadas en la interfase rural-urbana de los partidos de Luján y Gral. Rodríguez; reflexionar acerca de la importancia de recontextualizar la enseñanza de estos contenidos en tales escuelas, para identificar si favorecen o no la comprensión crítica de los y las estudiantes sobre los modos de habitar estos territorios; construir propuestas didácticas para enseñar estos contenidos en forma colaborativa con las docentes participantes y realizar un seguimiento del desarrollo de las propuestas elaboradas.

Metodología: Enfoque etnográfico y talleres de educadores

Esta investigación se enmarca en un enfoque cualitativo de corte etnográfico, coherente con la necesidad de interpretar los significados que los actores atribuyen a sus prácticas para la producción de conocimiento sobre la enseñanza (Achilli, 2008).

La investigación se orientó por un proceso de construcción de una problemática pedagógica que implicó poner en circulación un área de conocimiento a enseñar. Los objetivos y la lógica metodológica se centraron en la objetivación de la experiencia vivida en el mundo escolar.

Los talleres de educadoras, constituyeron la estrategia fundamental de la investigación. Se definen como “un espacio de coparticipación entre docentes en actividad y equipo de investigación universitario alrededor de una problemática socioeducativa acordada grupalmente” (Achilli, 2008, p.58). Funcionaron simultáneamente como estrategia de recolección y análisis de datos, permitiendo la objetivación de las propias cotidianidades y la recuperación e integración crítica de saberes docentes. Se realizaron con frecuencia mensual a lo largo de las distintas etapas del proyecto.

Se utilizaron relatos de clase y materiales escritos. Estos instrumentos permitieron en primer lugar reconstruir las clases a partir de las narrativas de las propias docentes. Mientras que los materiales escritos incluyeron documentación institucional disponible y producciones de los y las estudiantes. Los análisis de los registros elaborados por profesoras se sistematizó en una matriz de temas y problemas identificados colectivamente. También la geolocalización de las escuelas y de los conflictos ambientales de las zonas donde se sitúan actuó como “puntapié” de la reflexión didáctica de las profesoras; si bien ellas conocían profundamente los territorios de sus escuelas, sistematizarlos en un cuadro, conceptualizarlos e identificar algunas de las diferentes dimensiones involucradas en un conflicto territorial posibilitó, por primera vez para estas docentes, considerar a dichos conflictos como “objetos de enseñanza” que favorecen la mirada crítica de los y las estudiantes sobre el espacio en el que viven.

El grupo de participantes se compuso inicialmente de cuatro profesoras, de las cuales una se retiró del proyecto durante el segundo año. Las docentes que participaron en esta investigación son egresadas de la UNLu. La convocatoria incluyó tanto a estudiantes de la Licenciatura en Geografía de dicha institución como a profesores y profesoras graduados/as que se desempeñan en establecimientos educativos situados en partidos de la provincia de Buenos Aires caracterizados por dinámicas propias de la interfase rural-urbana. Una de las profesoras implementó la propuesta en 3º, otra en 4º y la última lo hizo en 5º año; las dos primeras se desarrollaron en escuelas de gestión pública y la otra, en una de gestión privada.

El análisis de los datos fue realizado con estrategias propias de la investigación cualitativa, específicamente el método comparativo constante (Glaser y Strauss, 1967 citados por Soneira, 2006). Tanto la matriz de cuestiones didácticas como la de conflictos socioambientales fueron las primeras tareas del análisis, construyendo las categorías de “conflictos territoriales”, “consignas”, “diagnóstico” y “planificación” como parte de la codificación. “Codificar supone leer y releer nuestros datos para descubrir relaciones, y en tal sentido codificar es ya comenzar a interpretar. Este tipo inicial de codificación es la que se ha denominado *codificación abierta*

[...]. Al principio se compara [registro...] contra [registro...]: de aquí surgen las categorías” (Soneira, 2006, pp.156-157).

La segunda etapa del análisis se llevó a cabo al retomar el diseño de las secuencias, una vez superado el “aislamiento social preventivo y obligatorio” (ASPO en adelante) e iniciado el “distanciamiento” (DISPO, en adelante). Si bien se volvió a los análisis preliminares y a los avances alcanzados hasta el momento (registrados en notas de las investigadoras del equipo y en ponencias) fue, principalmente, el diseño de las secuencias didácticas lo que hizo progresar el análisis al exigir, todo el tiempo, la compulsa con las categorías teóricas (*comparación constante*).

Este momento clave de la investigación permitió refinar las primeras categorías y construir las centrales del trabajo, acercándose a lo que Glaser y Strauss (citados por Soneira, 2006) establecen como *codificación axial* (búsqueda activa y sistemática de propiedades de donde surge la categoría central y las dimensiones de la misma).

Resultados

El análisis de los datos recogidos en los talleres de educadores se realizó desde tres núcleos teóricos. En primer lugar, el enfoque problematizador de la enseñanza de la Geografía (Álvarez, 2016; Flores, 2022), es decir se concibe a la práctica docente desde un ejercicio situado y dialógico orientado a la formación de sujetos críticos sobre los territorios en los que viven. En segundo lugar, la idea de conocimiento didáctico del contenido (Shulman, 2005) y la ida de encrucijada didáctica (Camilloni, 1994), permiten leer las tensiones entre el saber pedagógico y el saber geográfico, como parte constitutiva de los procesos de enseñanza. En tercer lugar, la interfase rural urbana (González Maraschio et al., 2016) es el marco interpretativo de las dinámicas territoriales específicas del área de influencia de la UNLu, que además de ser referente disciplinar es objeto de enseñanza a construir. Estos tres ejes conforman la matriz de lectura desde la que se construyeron las categorías centrales del análisis: tensiones, macrosecuencia y gran interrupción.

El estudio se caracterizó por un proceso de coinvestigación que buscó acercar el conocimiento académico y sistematizar el conocimiento docente. Se combinaron instancias de debate sobre las prácticas con la actualización disciplinar (interfase rural-urbana) y didáctica (lectura, escritura, consignas).

Por un lado, el análisis de los primeros talleres de educadores arrojó una orientación de los intercambios hacia las tensiones y conflictos que se territorializan en la interfase rural-urbana, como producto de la confluencia de procesos socioeconómicos que le otorga dinamismo y complejidad. La Tabla 1 sistematiza la identificación de esas tensiones y conflictos, fue uno de los primeros avances de la investigación y se retomó al planificar las propuestas didácticas.

De la lectura de la tabla 1 se identifican dos niveles de análisis. En primer lugar, las inundaciones aparecen como un conflicto común a las tres escuelas, lo que expresa la tensión estructural de la interfase rural urbana, la expansión urbana sobre otros usos del suelo. Este denominador resultó un punto de partida porque se trata de un problema que los y las estudiantes de las escuelas experimentan en su propia cotidianeidad, aunque con diferente intensidad y habilita la conceptualización de tensiones y conflictos en la interfase. En segundo lugar, se evidencia la heterogeneidad de conflictos, en la escuela A predominan los vinculados a usos productivos intensivos (cultivo de soja), la escuela B es de mayor diversidad de actores e intereses en tensión (la industria, la tierra, el capital inmobiliario y el trabajo agrario), y la C concentra conflictos de infraestructura y accesibilidad. Esta heterogeneidad implicó que cada propuesta debiera construirse desde un recorte particular para luego trabajar la interfase.

Tabla 1

Conflictos de usos del suelo alrededor de las instituciones educativas geolocalizadas

Escuelas	Conflictos de usos del suelo
Escuela A Olivera, Luján	Inundaciones Frigorífico Cultivos de soja
Escuela B, Rodríguez	Inundaciones Apropiación de la tierra. Expansión fabril Urbanizaciones cerradas. Estudiantes que trabajan en actividades agrarias/rurales.
Escuela C, Rodríguez	Inundaciones por el plan hidráulico Problemas de accesibilidad Presencia de horticultura a pocas cuadas.

Fuente: Elaboración propia.

A partir de la sistematización realizada de las problemáticas por escuela, se propuso a las docentes trabajar en la identificación de algunas de las diferentes dimensiones involucradas en un conflicto territorial: los sujetos/actividades con distintos intereses, las dinámicas territoriales resultantes, las políticas públicas que dotan de marco normativo y/o regulan (o no) las actividades en tensión.

Además de actualizar los conocimientos disciplinares relativos a la interfase, esta propuesta le dio a las profesoras la oportunidad de compartir un análisis donde el conflicto social se erigía en concepto estructurante tal como plantea el enfoque problematizador de la enseñanza de las ciencias sociales.

Desde el punto de vista didáctico, este ejercicio realizado en el territorio de sus escuelas, que para la mayoría de las profesoras es, además, el espacio que habitan, fue retomado como actividad con los y las estudiantes en distintos momentos de las secuencias planificadas por ellas.

Desde el punto de vista disciplinar, en particular, los “quehaceres” del análisis conceptual y de la geolocalización (vinculados a la formación disciplinar de las profesoras) permitieron identificar que las tensiones características de la interfase también tienen una expresión pedagógi-

ca, es decir, a las dimensiones involucradas en los conflictos territoriales se añaden tensiones didácticas, institucionales o incluso de política educativa.

Así se registraba esta cuestión en una nota de campo tomada durante un taller de educadores:

“Se verifican tensiones entre los marcos teóricos e ideológicos de una asignatura social como “Geografía” y una técnica como “Oleaginosas”; entre expectativas personales y el título secundario otorgado con una perspectiva de desarrollo regional, etc.(...) Otro aspecto de las escuelas de la interfase es que las docentes son de la zona y eso puede identificarse como otra tensión, porque al mismo tiempo que conocen muy bien el territorio, portan representaciones comunes sobre ese espacio (Rodríguez como un “pueblo” tranquilo y armonioso) que dificulta captar la complejidad que posee” (Nota de campo taller, febrero 2021).

El contexto de pandemia visibilizó aún más estas tensiones como puede observarse en la siguiente intervención de una profesora:

“En dos escuelas nos dieron la bajada de línea que no le podíamos poner TED (que es “Trayectoria Educativa Discontinua”) al que se haya conectado al menos una vez [exclamaciones varias] y en la otra escuela fue libre y teníamos un montón de chicos con TEP (Trayectoria Educativa en Proceso) y TED entonces la inspectora fue directo a la yugular de la directora y le dijo: “Son la peor escuela en porcentaje de TEP y TED”. Entonces la directora le dijo: “Pero vos sabés que eso se inventa, que en otras escuelas te están mintiendo” (Nota de campo taller, octubre 2021).

En la instrucción de los niveles jerárquicos del sistema se condensan las tensiones entre políticas, desigualdades y territorios que, en contexto de pandemia, no sintetizaron armónicamente y agudizaron las interrupciones y contradicciones. Sin desconocer las dificultades de evaluar durante la continuidad pedagógica remota, a partir de lo anterior, la virtualización de la enseñanza en sus distintas modalidades operó como una “*gran interrupción*”, categoría a la que arribó esta investigación.

Como se desprende de las citas anteriores, el término “*tensiones*” tuvo, en esta investigación, una expresión geográfica y otra pedagógica (en la que confluyen la dimensión de la enseñanza, de la modalidad institucional y de la política educativa jurisdiccional). Expresiones que, lejos de ser antagónicas, se complementan y enriquecen. Por eso se plantea como otra de las categorías centrales del trabajo.

Por otro lado, se construyó una matriz comparativa (Tabla 2) de los temas que las profesoras fueron señalando y destacando a lo largo de los primeros talleres.

Al poner estos aspectos en común, las profesoras empezaron a advertirlos, como si se hubiera corrido un velo que se les ocultaba hasta ese momento. Por parte del equipo de investigadoras se indagó cuáles de los temas de la matriz podrían ser problemas didácticos a partir de situaciones identificadas en los relatos de clase de cada profesora. De este modo, se mencionaron cuestiones vinculadas a:

- las consignas;
- las actividades y propósitos de la etapa de diagnóstico;
- la planificación como formalidad burocrática;

- la planificación priorizando la lógica de la disciplina o la lógica de la construcción de los conocimientos de los y las estudiantes.

Puede observarse que estas cuestiones son aquellas a las cuales las profesoras hicieron referencia unánimemente en el cuadro 2. En este proceso, “consignas”, “diagnóstico” y “planificación”- junto a “conflictos de usos del suelo”- fueron las primeras categorías identificadas. Asimismo “consignas”, “diagnóstico” y “planificación” fueron caracterizadas como problemas de la enseñanza. Como se evidencia en la cuarta viñeta, en la categoría “planificación” también aparecían “tensiones”, en este caso entre lo disciplinar y lo didáctico. A lo largo de la investigación, los conocimientos geográficos y didácticos de las integrantes del equipo interactúan de diferentes maneras. Por momentos, esas interacciones se ponían en evidencia en los talleres como discusiones que las integrantes caracterizaban humorísticamente como “entre las geógrafas y las pedagogas”; también muchos de esos conocimientos convergieron en las construcciones de los objetos de enseñanza, ejes de las planificaciones.

Tabla 2

Matriz comparativa: Temas identificados y destacados por las profesoras en los encuentros

Profesora A	Profesora B	Profesora C
Reencuentro con la UNLu		Diálogo con colegas
Actualización disciplinar (incluye lo geográfico y lo didáctico- también lo define-). Reflexión sobre enfoques dicotómicos	Actualización disciplinar (incluye lo geográfico y lo didáctico)	Actualización disciplinar geográfica (usa los conceptos de urbano- rururbano- rural)
Comunidad y clima escolar como condiciones institucionales que inciden en la intervención didáctica: quejas; incoherencias entre decir y hacer...		
Planificación como formalismo: diagnóstico uno de ellos “Planificarlo para entregar” “generador de frustraciones”	Reflexión sobre el diagnóstico como “todo lo que no saben” Impacto positivo sobre diagnóstico sin nota, sin calificación. “Armar criterios de evaluación con los estudiantes”	Reflexión sobre el diagnóstico como “todo lo que no saben”
	Toma e interpreta a su manera, diferencia entre conocimientos previos y conocimientos cotidianos (los define y se propone plantear actividades que se basen en los cotidianos)	Toma e interpreta, a su manera, diferencia entre conocimientos previos y conocimientos cotidianos (historizar la diferencia)
Se arma “tips” o recetas para dar clases		Listado de recursos (vinculado a los “tips”)
	Referencias a secuencia y proceso de aprendizaje	

Fuente: Elaboración propia.

Fue la lectura de un trabajo de Judith Taub (2014) que condujo a las profesoras a posar la atención sobre una modalidad de planificación que integrará los contenidos, preguntas, acti-

vidades y materiales en una unidad situada. A lo largo de la presentación de dicho trabajo, en un taller de educadores, se recuperaron conceptos clave como *“planificación entendida como una tarea previa al contacto con los estudiantes, realizada por el profesor”* que *“implica un proceso reflexivo y de toma de decisiones acerca de los contenidos a dar, las características de la institución y alumnos, las estrategias didácticas. A su vez, tiene en cuenta los lineamientos del diseño curricular vigente”* (presentación PowerPoint Profesora C).

Otro concepto fue *“secuencia didáctica”*, como *“conjunto de actividades, estructuras, vinculadas entre sí. Progresión en función de complejizar”,* que *“demandan una “coherencia interna” y que se “pueden realizar/ debe realizar revisiones. Incluyen elaborar consignas, seleccionar material de trabajo, etc. y generar situaciones problematizadoras. Por otro lado, los proyectos multidisciplinares, como propuestas que se realizan a partir del trabajo colaborativo”* (Ibidem).

La utilidad de este concepto se puso más de relieve aún y se definió en el contexto de la pandemia. Con la interrupción de las clases presenciales y la aparición de la enseñanza híbrida resultó fundamental esquematizar la distribución entre las clases presenciales y virtuales para abordar un tema a ser enseñado, en primer término, porque la implementación se desarrolló en un contexto de semipresencialidad donde fue necesario anticipar con detalle qué se haría en forma presencial y qué, en forma remota, para evaluar si era viable. Y, en segundo término, porque permitió una mirada global sobre toda la propuesta; habitualmente en la escuela secundaria se planifica de modo fragmentario, sin pensar que en un conjunto de clases se abordarán contenidos organizados en torno a un eje que es una situación que se busca comprender con tales contenidos. Esta es una ventaja de la enseñanza a partir de recortes o casos, modelos basados en el principio de la globalización didáctica.

Así se definió otra categoría central de esta investigación: *“macrosecuencia”* la cual condensó:

- la concreción de la planificación: antes de proponer ese formato, las profesoras no habían avanzado significativamente en sus propuestas;
- la visibilidad de los efectos de la pandemia en distintas fases de la enseñanza (preactiva y activa) porque este esquema se planteó, en primera instancia, para organizar la distribución de clases presenciales y virtuales;
- la tensión de la fragmentación de los contenidos como característica del diseño y desarrollo de la enseñanza en la escuela secundaria.

La Tabla 3 refleja la macrosecuencia diseñada para abordar la multifuncionalidad de la interfase rural-urbana y movimientos sociales intervinientes en el caso de la *“Colonia agrícola “20 de abril-Darío Santillán”, de la Unión de Trabajadoras y Trabajadores de la Tierra, en la Localidad de Jáuregui”*, fue implementada en 4º año (ciclo superior).

Tabla 3*Macrosecuencia de la Profesora A*

Clases y modalidad	Contenidos	Actividades
1- "Re-conociendo nuestro espacio local" Clase Sincrónica vía Zoom 31/05	Conocimientos cotidianos.	Rastreo de conocimientos cotidianos. Análisis colaborativo de imagen satelital. Sistematización en cuadro
2- Acercamiento a la "funcionalidad" del espacio local. Sincrónica, vía WhatsApp. 1/06	Actores sociales intervinientes en el espacio local.	Lectura y análisis de artículo periodístico, noticia de la localidad.
3- Acercamiento a la "funcionalidad" del espacio local. Clase Sincrónica Zoom 7/06	Actores sociales intervinientes. Rol y Escala.	Análisis colaborativo del artículo,
4- "Nuevos actores sociales, otras formas de producir alimentos". Sincrónica WhatsApp 8/06	Colonia Agrícola. Trabajo digno, agroecología. Movimientos sociales	Rastreo de conocimientos cotidianos. Visualización de video Análisis de testimonio.
5- Multifuncionalidad del espacio local ¿Cómo podemos definirlo? Clase Sincrónica Zoom 14/06	Configuración del espacio local. Usos de suelo	Recorrido virtual con Google Earth. Diálogo.
6- Ídem anterior Sincrónica vía Zoom. 15/06	Conceptualización de Interfase Rural-Urbana	Presentación y análisis de dibujos personales.
7- Vinculación de la interfase rural-urbana con la escala global. Clase Sincrónica vía zoom	Cambios en el espacio a partir de la globalización	Lectura compartida de texto académico adaptado. Explicación
8- Evaluación. Sincrónica	configuración del espacio local	Elaboración de texto + Rúbrica de autoevaluación

Fuente: Elaboración propia.

Durante la implementación de esta propuesta, los y las estudiantes lograron identificar distintos actores sociales intervinientes en diferentes escalas, asignarles roles e intereses, reconocer variadas formas de uso del suelo (al inicio se limitaban a distinguir dicotómicamente rural/urbano) y de producir en los espacios locales vecinos, aproximándose a las ideas de multifuncionalidad y heterogeneidad del espacio (características de la interfase rural-urbana). También "descubrieron" la Colonia Agrícola (tomada como eje, recorte o caso) su manera de producir alimentos, destacaron la agroecología como modo de producción y los beneficios que manifiestan los miembros de la colonia y notaron diferencias con la agricultura extensiva.

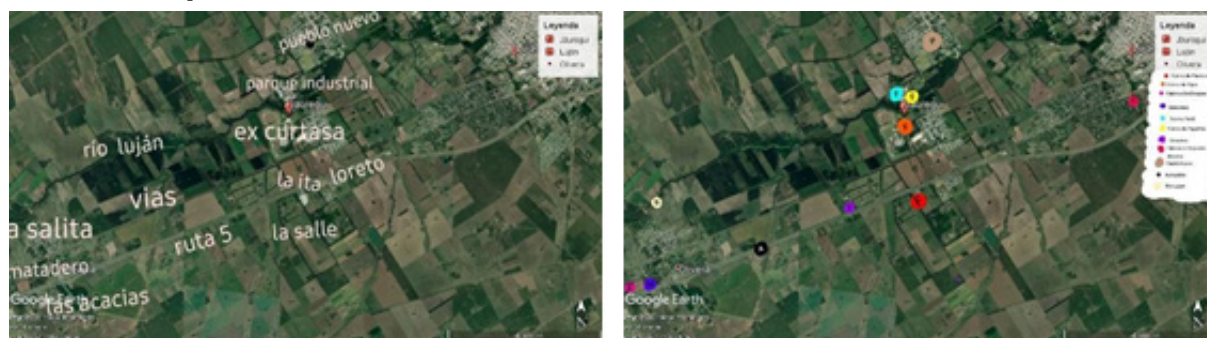
Durante la primera clase los y las estudiantes mostraron interés en una participaron dinámica en el diálogo, si bien sus respuestas iniciales mantuvieron un carácter descriptivo y concreto. Al indagar sobre sus entornos cercanos, se limitaron a enumerar localidades como Luján, Jáuregui y Pueblo Nuevo.

Asimismo, demostraron capacidad para decodificar la imagen satelital al señalar sectores productivos visibles como la agricultura, la ganadería y la actividad industrial (mencionando explícitamente un matadero), además de incorporar elementos del circuito económico local ausentes en el recurso visual, tales como comercios, una bloquera y una quesería tradicional de la zona. Como síntesis de este intercambio, se estructuró de forma conjunta la tabla 4:

Sistematización de conocimientos cotidianos

Nota. Reimpreso de *La enseñanza del contenido “interfase rural-urbana” en las clases de geografía en un curso de una escuela secundaria del partido de Luján* (p. 45), por M. Luna, 2023, Repositorio Digital Institucional de la UNLu (<https://ri.unlu.edu.ar/items/852b30c1-5318-4876-a2e2-22bb5f29474c>).

Análisis de las producciones individuales



La Tabla 5, elaborada de manera colaborativa durante la clase, sistematiza los sujetos sociales, actividades y escalas en las que intervienen. Esta construcción colectiva visibilizó la importancia de habilitar espacios para la reflexión y comunicación de ideas, integrando las múltiples miradas de los y las estudiantes y legitimando sus conocimientos cotidianos. Este proceso “guarda estrecha relación con el hecho de que el tema es significativo para los alumnos” (Aisemberg, 2010, p. 58).

Tabla 5
Producciones de los y las estudiantes

Actores sociales	Rol que desempeñan	Escala
Vecinos	Víctimas de las fumigaciones. Reclaman para que se cumpla la ordenanza. No todos los vecinos participan de los reclamos. No todos conocen el problema.	Local
Organización social "La 41"	Defiende los intereses de las víctimas, exigen que se cumpla la ordenanza.	Nacional
Productores	Responsables de las fumigaciones. "Enemigos del pueblo". Implementan el "agronegocio".	Local- Nacional Global Local
Dueños de la Estancia	También son responsables porque permiten que se lleven a cabo las fumigaciones.	Local
Fumigadores	"Cómplices". Pero son empleados que no tienen poder de decisión.	
Jefe de Gabinete	No cumple con sus funciones públicas, de defender los derechos del pueblo.	Nacional
Intendente		Local
	No cumple con sus funciones públicas. La 41, efectúa el reclamo directamente al intendente.	

Nota. Reimpreso de *La enseñanza del contenido "interfase rural-urbana" en las clases de geografía en un curso de una escuela secundaria del partido de Luján* (p. 48), por M. Luna, 2023, Repositorio Digital Institucional de la UNLu (<https://ri.unlu.edu.ar/items/852b30c1-5318-4876-a2e2-22bb5f29474c>).

Discusión

La didáctica es una teoría de encrucijada en la que confluyen conocimientos de todas las disciplinas sociales que, aunque imprescindibles, son leídos desde su objeto: la enseñanza (Camilloni, 1994). Si se anteponen otras lógicas a la de la tarea de enseñar, se pierde de vista el objeto. Pero si se antepone la lógica del contenido disciplinar a la de los aprendizajes de los y las estudiantes, el objeto se vuelve intangible y poco significativo. En el diseño de la enseñanza pueden producirse deslizamientos entre la dimensión didáctica y otras del conocimiento social que conducen a la planificación de propuestas poco equilibradas. En algunas situaciones, el uso del conocimiento disciplinar (geográfico, en este caso) compulsa con el saber pedagógico (Shulman, 2005) y genera lo que se caracteriza como una tensión entre "lo geográfico [en este caso]" y "lo didáctico" (Simón et al., 2017), pudiendo originar esos deslizamientos.

En cambio, cuando las interacciones entre los diferentes conocimientos son frecuentes y dialogadas, va tomando forma el objeto, eje de la planificación. "Se trata de atender los dos polos de esta tensión: considerar qué se enseña, hacerlo con perspectivas actualizadas desde el punto disciplinar y explicitando el posicionamiento ideológico asumido, al mismo tiempo que se atiende la significatividad de esos contenidos para [estudiantes de la escuela secundaria]" (Simón et al., 2017).

De este modo, se alcanza una síntesis de las tensiones entre lo didáctico y lo disciplinar que se funden en la construcción del objeto a enseñar como una unidad de sentido que puede desarrollarse en varias direcciones; a su vez, la construcción de tal objeto implica la delimitación de qué enseñar y su problematización. En este aspecto, la investigación se diferencia de la de D'Angelo y Lossio (2008) tomada como antecedente porque no limita la complejidad de la enseñanza a la introducción de referencias disciplinares en los diseños curriculares y docentes. El qué y el cómo enseñar incluyen la reflexión didáctica sobre el contenido; esa tarea requiere un conocimiento profundo de los y las estudiantes a quienes se dirigirá la propuesta y solvencia disciplinar para *ponerla en forma*; es decir el conocimiento disciplinar no revierte sólo o directamente en qué enseñar, sino que su aporte -al plantear preguntas, conmover representaciones de las propias docentes, promover variedad y calidad de recursos y actividades- puede ayudar a construir recortes más potentes como lo evidencia el proceso descrito en esta investigación.

La actualización en nuevos conocimientos de la disciplina de formación docente es otro aporte a la enseñanza. En el caso de esta investigación, una actividad recurrente en las tres propuestas fue el trabajo con distintos tipos de representaciones espaciales y, en particular, la geolocalización. Entendida como una práctica colectiva de producción de conocimiento que parte de los conocimientos situados de quienes están en el territorio (Risler y Ares, 2013), la cartografía social se constituyó en una herramienta en la totalidad de los casos tuvieron que ver con el efecto de las instancias de formación que se hicieron con las y los especialistas que vienen definiendo en la UNLu el concepto "interfase rural- urbana". Las y los integrantes del GERu les propusieron geolocalizar los conflictos de usos del suelo en las escuelas ubicadas en la interfase. La propuesta generó gran entusiasmo en estas docentes, lo cual es esperable, ya que su formación disciplinar tiene que ver con esos quehaceres, pero lo que permitió que esa actividad geográfica se incluyera significativamente en la planificación fue la confluencia o encrucijada de distintos conocimientos en el objeto a enseñar.

Resulta evidente que, la representación gráfica del espacio y la cartografía son actividades específicas de la geografía; históricamente el trabajo con mapas se ha limitado a repetir la información geográfica considerada más relevante desde un punto de vista descriptivo (identificación toponímica de lugares, descripción de rasgos físicos de un territorio, incluso calcar las representaciones) (Comes, 1998, p.148). En cambio, en estas secuencias, su utilización se propuso para localizar referencias particulares de esos grupos de estudiantes, creando así cartografía propia, para identificar características del lugar habitado y poder conceptualizarlo.

Desde el punto de vista de la formación docente, esas diferentes instancias se constituyeron en una "*situación de doble conceptualización*".

"La especificidad de esta estrategia formativa consiste en favorecer que los docentes *ejercen* quehaceres propios de una disciplina, para poder luego *conceptualizar* tanto los quehaceres ejercidos como las características de la situación didáctica de la cual han participado. [...] Compartir estos quehaceres hace posible conceptualizarlos [...] para enseñar[los] [...] Al ejercer estas prácticas en forma compartida se tornan observables algunos aspectos que no lo son cuando se realizan en forma individual" (Lerner et al., 2011, pp. 26-27. Cursiva del original)

El carácter compartido destacado por Lerner et al (2011) fue clave a lo largo de esta investigación. El aislamiento al que obligó la pandemia requirió el fortalecimiento del trabajo colaborativo para sostener la enseñanza en condiciones tan adversas y, a la vez, actuó como una lupa para demostrar la importancia de la intersubjetividad en el trabajo docente.

La pandemia también amplificó algunas de las características de la enseñanza en la escuela secundaria hoy, en particular, las interrupciones reiteradas que la afectan. En tal sentido, se acuerda con las conclusiones de Danieli y Gutiérrez (2014) en la investigación de los autores, tomada como antecedente de este proyecto.

“La enunciación de políticas de inclusión sin la previsión y construcción de dispositivos que posibiliten su tramitación en las instituciones escolares genera una situación paradójica: aquellos a quienes se dirigen los discursos y políticas de inclusión deben enfrentar los mecanismos de exclusión que la escuela secundaria aún conserva como parte de su matriz selectiva. Esto da lugar a que quienes cuentan con menores posibilidades de sostenerse en la escuela tiendan a impugnar el orden escolar, centrando su malestar en los docentes” (Danieli y Gutiérrez, 2014, p.65)

Este equipo entiende que tal impugnación a los y las docentes se acrecentó durante la pandemia por parte de las conducciones escolares y niveles de inspección del sistema. Este incremento de la exigencia, provocó mayor malestar dificultando la problematización genuina de la matriz selectiva de la escuela media, el mayor obstáculo para favorecer la inclusión en el nivel secundario.

También se acuerda con estos autores en el papel que otorgan a las “interrupciones” en el tiempo escolar que desestructuran la propuesta didáctica y, según el caso, desplazan la atención del trabajo con el conocimiento, tanto en los alumnos como en los profesores mismos pudiendo operar como obstáculos de la enseñanza (pp. 68 y 69). Observan una reducción del tiempo en la escuela que va profundizando los efectos de las trayectorias escolares discontinuas. Al desarrollar esta investigación en el contexto de pandemia, se detectaron nuevas interrupciones que se agregan a las descriptas por los autores. Indudablemente, al alterarse los ritmos y cambiarse los espacios donde se desarrollaron la enseñanza y los aprendizajes, las situaciones identificadas como discontinuidades variaron de forma, pero no se suspendieron como la presencialidad: las inasistencias se reemplazaron por no conexión, las intermitencias cotidianas por el apagado de cámaras- cuando existía la posibilidad de reuniones por alguna plataforma-, las eventualidades pasaron a ser los cortes de internet o la falta de datos y así se profundizaron las fragmentaciones y las exclusiones de la mayoría de los y las estudiantes. Por eso se planteó que la virtualización de la enseñanza en sus distintas modalidades operó como una *gran interrupción* que, además evidenció las *tensiones* entre políticas, desigualdades y territorios que, en contexto de pandemia, al no asumirse resultaron un gran “como si” donde, por un lado, los niveles de supervisión técnica y política del sistema educativo indicaban no poner notas ni acreditar y, por otro, pretendían que todos/as los y las estudiantes estaban construyendo los mismos aprendizajes. De este modo, “gran interrupción” no refiere solamente a la suspensión de la presencialidad, sino a la condensación de normas, sentidos y prácticas que profundizaron las condiciones preexistentes al COVID-19 y que en esta investigación, por su naturaleza etnográfica y el período de desarrollo, pudo registrar desde adentro. En este sentido, la categoría es una construcción fundada empíricamente desde los datos y su alcance con otros contextos constituye una línea para investigaciones futuras.

Conclusiones

La realización de este estudio permitió caracterizar la enseñanza de un contenido específico de la geografía (“*organización de los espacios rural y urbano*”) y plantear alternativas para enriquecerlo a partir de la recontextualización didáctica del concepto de “interfase rural urbana”. Este concepto disciplinar explica las dinámicas propias de estos territorios e introducirlo en la escuela posibilita abordajes situados de la enseñanza del espacio. Para que ese abordaje pueda hacerse efectivo deben darse distintas instancias de conceptualización por parte de las y los profesoras/es. Esas instancias fueron descritas en este artículo y pueden considerarse aportes de la investigación.

Otras aportaciones son las definiciones de las categorías de “tensiones” y “macrosecuencias”.

Por una parte, las “tensiones” son una categoría central en este trabajo porque reflejan los desafíos y conflictos que surgen en la enseñanza y el aprendizaje en contextos específicos. Estas tensiones abarcan aspectos geográficos, pedagógicos e institucionales y se manifiestan en interacción entre diferentes actores, desigualdades territoriales, interrupciones en el tiempo escolar, y las contradicciones entre las políticas educativas y las condiciones reales de trabajo docente.

Por otra parte, se entiende por “macrosecuencia” a un esquema de planificación que organiza los contenidos y actividades de cada clase para abordar un tema de manera integrada y progresiva. Es una estructura que aspira superar el diseño fragmentado, buscando planificar de manera coherente y continuada en el desarrollo de los aprendizajes.

Un último aporte de la investigación tiene que ver con la índole etnográfica de la metodología empleada; es dar cuenta del desarrollo de la enseñanza durante el contexto de aislamiento y distanciamiento por el COVID-19. El estudio puso de manifiesto que la pandemia tuvo un efecto de lupa sobre las condiciones en las cuales se lleva adelante la escolaridad en la educación secundaria. La virtualización de la enseñanza en sus distintas modalidades operó como una *gran interrupción* en la que se condensaron normas, prácticas y sentidos que agravaron una situación anterior a la pandemia. Al respecto, la indicación de los niveles jerárquicos del sistema atentó contra la construcción de datos fehacientes para evaluar y creó un espejismo de la experiencia escolar en la pandemia que, si bien contó con el compromiso mayoritario de docentes y comunidad educativa para continuar, tuvo impactos que deben seguir ponderándose para favorecer una transformación de la enseñanza que haga real la inclusión educativa. Asimismo el carácter extraordinario de la pandemia justifica nuevos estudios sobre la reconceptualización didáctica de contenidos geográficos en situaciones ordinarias para comparar resultados.

Referencias

- Achilli, E. L. (2000). *Investigación y formación docente*. Laborde Editor.
- Aisemberg, B. 2010. Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza. En I. Sie-
de (Coord.), *Historia en la lectura compartida. Relaciones entre consignas, contenidos y aprendizaje*.
Aique Grupo Editor.

- Alterman, N., & Coria, A. (Coords.) (2014) *Cuando de enseñar se trata... Estudios sobre las condiciones en que ocurre la transmisión en la escuela*. Editorial Brujas.
- Álvarez, G. (2016). Los actuales diseños curriculares de la geografía bonaerense: disputa cultural y geografía social. En M., Lorda & M., Prieto (Comps) *Didáctica de la Geografía: debates comprometidos con la actualidad: enseñanza e investigación en la formación docente*. Bahía Blanca: Editorial de la Universidad Nacional del Sur.
- Astolfi, J., P. (1993). Trois paradigmes pour les recherches en didactique. *Revue Française de Pédagogie*, (103), 5-18 https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1993_num_103_1_1293
- Camilloni, A. (1994). Epistemología de la Didáctica de las Ciencias Sociales. En B. Aisenberg & S. Alderqui (Eds.), *Didáctica de las ciencias sociales. Aportes y reflexiones*. Paidós.
- Comes, P. (2002). La interpretación de las imágenes espaciales. En I. González (Ed.) *La Geografía y la Historia, elementos del medio* (pp. 209-220). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- D'Angelo, M. L., & Lossio, O. (2008). ¿Qué se enseña en Geografía sobre los espacios rurales en el nivel medio de la provincia de Santa Fe? *Geograficando*, 4(4).
- Danelli, M. E., & Gutiérrez, G. (2014). Transmisión escolar e inclusión en la escuela secundaria: Un relato de encuentros y desencuentros. En N. Alterman & A. Coria (Coords.), *Cuando de enseñar se trata... Estudios sobre las condiciones en que ocurre la transmisión en la escuela*. Editorial Brujas.
- Ferro, L. (2006). *El "recorte de la realidad" como construcción narrativa: Generando sentidos en la enseñanza inicial* [Trabajo final no publicado]. Seminario "Corrientes Didácticas Contemporáneas", Especialización y Maestría en Didáctica, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Ferro, L., Kindernecht, N., Luna, M., Cuchiarelli, S., & De La Vega, R. (2023, 12–13 de mayo). La interfase rural urbana: Propuestas didácticas para abordarla y reflexiones sobre su implementación [Presentación de ponencia]. *I Jornadas: "Intervenciones territoriales con niñeces y juventudes: viejos y nuevos desafíos"*, Buenos Aires, Argentina.
- Flores, N. (2022). La problematización didáctica en la enseñanza de la geografía: Tendiendo puentes entre la geografía de la vida cotidiana y la geografía escolar. *Novedades Educativas*, (374), 58–63.
- Flouch, A. (2022). Hacia una enseñanza de la geografía situada y dialógica: Los aportes de Vygotsky y Freire en conjunción con las Geografías Radicales y Culturales. *Novedades Educativas*, (374), 64–69.
- González Maraschio, F., Castro, G., Kindernecht, N., Poplavsky, C., & Varela, J. (2016). Conflictos ambientales en el partido de Luján (PBA): La complejidad ambiental en un espacio rururbano. En G. Pérez & L. Higuera (Coords.), *Geografías por venir* (pp. 100–115). Universidad Nacional del Comahue. http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revista/pr.3742/pr.3742.pdf
- Krichevsky, G. (2014). Reseña de tesis: La construcción de los procesos de inclusión/exclusión en escuelas secundarias de barrios populares de la provincia de Buenos Aires. *Propuesta Educativa*, 23(42), 101–103.
- Lerner, D., Stella, P., & Torres, M. (2011). *Formación docente en lectura y escritura: Recorridos didácticos*. Paidós.
- Luna, M. (2023). *La enseñanza del contenido "interfase rural-urbana" en las clases de geografía en un curso de una escuela secundaria del partido de Luján* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional de Luján]. Repositorio Digital Institucional de la UNLu. <https://ri.unlu.edu.ar/items/852b30c1-5318-4876-a2e2-22bb5f29474c>
- Perrotti, R. (2007, 12–16 de junio). *Reflexiones acerca de algunas estrategias para la enseñanza de la Geografía en el nivel medio* [Presentación de ponencia]. I Congreso de Geografía de Universidades Nacionales "Pensando la Geografía en Red", Río Cuarto, Córdoba, Argentina.

- Shulman, L. S. (2005). Conocimiento y enseñanza: Fundamentos de la nueva reforma. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 9(2), 1–30. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56790202>
- Simón, N., Ferro, L., & Encabo, A. (2017). *Informe final del proyecto de investigación: Sistematización de la experiencia "Proyecto de aproximación a la construcción del tiempo histórico en el nivel inicial"* (Disposición CD-ELuj N.º 145-17). Universidad Nacional de Luján.
- Soneira, A. J. (2006). La teoría fundamentada en los datos (Grounded Theory) de Glaser y Strauss. En I. Vasilachis de Gialdino (Coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 153–173). Gedisa.
- Taub, J. (2014). *Las secuencias didácticas en la programación de la enseñanza* [Material de cátedra]. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Trigo, L., & Perrotti, R. (2000, 26–28 de julio). *Una intervención didáctica problematizadora en la enseñanza de la Geografía* [Presentación de ponencia]. II Congreso Internacional de Educación "Debates y Utopías", Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.

Contribución de autorías · Authorship contributions

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

Agradecimientos · Acknowledgment

Se agradece a la Universidad Nacional de Luján y a las instituciones educativas participantes por su colaboración en el desarrollo del proyecto..

Conflicto de intereses · Conflict of Interest

Las autoras declaran que no existe ningún conflicto de intereses respecto de la investigación, autoría y/o publicación de este artículo..



<https://doi.org/10.17398/2531-0968.19.115>

Creación de líneas de tiempo digitales en Ciencias Sociales: una experiencia colaborativa para la enseñanza de la Historia en la formación del profesorado

Creating digital timelines in Social Sciences: a collaborative experience for the teaching of History in teacher education

Javier Martín-Antón  0000-0002-6698-6736

Universidad de Oviedo
martinajavier@uniovi.es

Aránzazu Valdés-González  0000-0003-3698-8308

Universidad de Oviedo
valdesaranzazu@uniovi.es

Francisco Pérez-Fernández  0000-0002-6700-866X

Universidad CEU Fernando III
fperez@ceu.es

Jonathan Castañeda Fernández  0000-0003-4934-2979

Universidad de Oviedo
castanedajonathan@uniovi.es

Fechas · Dates

Recibido: 28 de julio de 2025

Aceptado: 12 de junio de 2026

Publicado: 30 de septiembre de 2026

Financiación · Funding

Investigación vinculada al proyecto de Innovación Docente de la Universidad de Oviedo (Código PINN-20-A-006).

Cómo citar · How to cite

Martín-Antón, J., Valdés-González, A., Pérez-Fernández F., & Castañeda Fernández, J. (2026). Creación de líneas de tiempo digitales en Ciencias Sociales: una experiencia colaborativa para la enseñanza de la Historia en la formación del profesorado. *REIDICS*, 19, 115-136. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.19.115>

Resumen

La brecha entre el uso social de las tecnologías digitales y su apropiación pedagógica sigue siendo un desafío en la formación inicial docente. Este artículo presenta una investigación longitudinal desarrollada durante cinco cursos académicos en los grados de Educación Infantil y Primaria de la Universidad de Oviedo, centrada en el uso colaborativo de líneas de tiempo digitales y redes sociales como estrategias para el desarrollo de la competencia digital docente. La metodología adoptada fue de tipo descriptivo y comparativo, con diseño time-lag. Participaron 848 estudiantes, quienes, organizados en grupos colaborativos, diseñaron líneas de tiempo sobre procesos históricos utilizando herramientas digitales como *Padlet* o *TikiToki* y compartieron sus avances en un grupo cerrado de *Facebook*. Los datos fueron recogidos mediante un cuestionario validado y se analizaron con estadística descriptiva. Los resultados muestran una elevada participación y satisfacción del alumnado, una percepción de mejora en su competencia digital y una valoración positiva tanto del uso de las herramientas como de las dinámicas colaborativas. Además, se constata un uso transformador de entornos digitales cotidianos con fines educativos, así como una evolución progresiva en la apropiación crítica de tecnologías. Se concluye que la integración de estrategias como la creación de Líneas de Tiempo digitales y el uso de redes sociales, enmarcadas en propuestas pedagógicas estructuradas, constituye una vía eficaz para promover una alfabetización digital crítica, situada y creativa en la formación del profesorado.

Palabras clave: Líneas de tiempo; redes sociales; competencia digital; Didáctica de las Ciencias Sociales.

Abstract

The gap between the social use of digital technologies and their pedagogical appropriation remains a key challenge in initial teacher education. This article presents a longitudinal study conducted over five academic years in the Early Childhood and Primary Education degrees at the University of Oviedo, focusing on the collaborative use of digital timelines and social media as strategies to foster teachers' digital competence. A descriptive and comparative time-lag design was employed. A total of 848 students participated, working in collaborative groups to create digital timelines on historical processes using tools such as *Padlet* or *TikiToki* and sharing their progress in a closed *Facebook* group. Data were collected through a validated questionnaire and analyzed using descriptive statistics. Results indicate high student participation and satisfaction, improved digital competence, and positive evaluations of both the digital tools and the collaborative dynamics. Furthermore, the study reveals a transformative use of everyday digital environments for educational purposes and a progressive shift toward critical engagement with technology. The findings suggest that integrating strategies such as collaborative digital timeline creation and the structured use of social media constitutes an effective approach to promoting critical, situated, and creative digital literacy in teacher training.

Keywords: Timelines; social media; digital competence; social studies teaching

Introducción

La transformación digital de los sistemas educativos ha situado el desarrollo de la Competencia Digital Docente (en adelante, CDD) como una prioridad ineludible en los planes estratégicos nacionales e internacionales. (OECD, 2022; Comisión Europea, 2025) Tanto en contextos escolares como universitarios, la integración crítica y pedagógica de las tecnologías digitales se considera una condición necesaria para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, promover una cultura de la innovación didáctica y responder a los desafíos que plantea la

sociedad del conocimiento. En este contexto, se demanda que el profesorado domine el uso técnico de herramientas digitales y que además adquiera la capacidad de integrarlas de manera significativa, ética y creativa en su práctica pedagógica (Redecker, 2017; MEyFP, 2022).

Distintos marcos conceptuales han sido desarrollados para orientar esta transformación. En el caso de España, el marco de referencia de la CDD publicado por el Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEyFP, 2022) propone una estructuración en seis áreas clave: compromiso profesional, contenidos digitales, enseñanza y aprendizaje, evaluación, empoderamiento del alumnado y desarrollo de la competencia digital de los estudiantes. Cada una de estas áreas incluye niveles de progresión, descriptores e indicadores que permiten diagnosticar y planificar procesos formativos. A nivel internacional, uno de los modelos más influyentes es el TPACK (*Technological Pedagogical Content Knowledge*) de Mishra y Koehler (2006), que plantea que el conocimiento tecnológico debe integrarse de forma interdependiente con el conocimiento pedagógico y disciplinar, dando lugar a un modelo holístico para el diseño de experiencias de aprendizaje con tecnología.

A pesar de estos avances teóricos y normativos, persiste una brecha entre el discurso sobre el constructo "Competencia Digital" y su aplicación práctica, especialmente en el ámbito de la formación inicial del profesorado (Luque-Jiménez y García-Ruiz, 2024). Diversos estudios evidencian que el estudiantado universitario de educación muestra familiaridad con el uso cotidiano de dispositivos, redes sociales y entornos virtuales, pero presenta importantes carencias en su capacidad para emplear estas herramientas con fines pedagógicos, evaluar críticamente la información y diseñar recursos digitales innovadores (González et al., 2024; Marais, 2023; Sánchez-Olavarría y Carrasco, 2022). Esta situación es especialmente preocupante si se considera que estos futuros docentes serán los encargados de mediar el aprendizaje de nuevas generaciones en contextos escolares crecientemente digitalizados y complejos.

Uno de los aspectos más llamativos de esta brecha tiene que ver con el uso educativo de las redes sociales. Aunque plataformas como *Facebook*, *Instagram* o *TikTok* forman parte del ecosistema digital cotidiano de los estudiantes, su aprovechamiento con fines formativos sigue siendo escaso y, en muchos casos, inexistente (Caldeiro-Pedreira y Yot-Domínguez, 2023; Mellado-Moreno et al., 2022). Esta escasa transferencia se explica, en parte, por una falta de orientación pedagógica en el uso de estos entornos, así como por una percepción ambivalente sobre su legitimidad como herramientas educativas (Marcelo-Martínez et al., 2022). En consecuencia, se pierde un potencial valioso para fomentar la colaboración, el aprendizaje entre pares y la colaboración en la construcción del conocimiento desde una perspectiva conectada y participativa, tal como proponen los enfoques socioconstructivistas.

Frente a este escenario, según afirman Castañeda et al., (2020), la formación del alumnado universitario requiere experiencias que impulsen el desarrollo técnico-instrumental de la competencia digital junto con sus dimensiones crítica, ética y creativa, favoreciendo así un aprendizaje con y sobre la tecnología que integre sus implicaciones culturales, pedagógicas y sociales. En este contexto, adquieren especial relevancia aquellas propuestas que combinen la creación de recursos digitales, el trabajo colaborativo y la participación en entornos conectados de aprendizaje. Este tipo de experiencias permiten al alumnado asumir un papel

activo en la construcción del conocimiento, favorecen el desarrollo de competencias digitales complejas y facilitan la transferencia de los aprendizajes a futuros contextos profesionales.

Tecnologías digitales, redes sociales y competencia digital en la Didáctica de las Ciencias Sociales

Durante las últimas décadas, la Didáctica de las Ciencias Sociales ha incorporado progresivamente las tecnologías digitales como herramientas para favorecer la comprensión de fenómenos históricos, geográficos y sociales desde perspectivas más activas y participativas. En este contexto, la Didáctica de las Ciencias Sociales constituye un ámbito especialmente fértil para explorar nuevas formas de integrar tecnología digital que faciliten el acceso a múltiples fuentes de información, promuevan la construcción colaborativa del conocimiento y favorezcan el desarrollo de competencias relacionadas con el pensamiento histórico, la alfabetización mediática y la ciudadanía digital (Rodrigues et al., 2024). Esta área del currículo, centrada en el análisis crítico de la realidad social, histórica, geográfica y política, requiere enfoques metodológicos que promuevan el pensamiento complejo, la contextualización de fenómenos, la empatía histórica y la participación ciudadana (López-Verdejo y González-Domínguez, 2023). En este sentido, las tecnologías digitales ofrecen recursos valiosos para representar, explorar e interpretar procesos sociales desde una multiplicidad de fuentes, formatos y perspectivas (Monteagudo et al., 2024).

Entre las estrategias didácticas que mejor ejemplifican esta integración se encuentra el uso de Líneas de Tiempo (en adelante, LT) digitales (San Cornelio et al., 2022) debido a, como defiende dicho autor, su capacidad para representar procesos temporales complejos mediante entornos visuales e interactivos. A diferencia de las cronologías tradicionales, las LT digitales permiten integrar imágenes, vídeos, documentos, mapas y enlaces externos, favoreciendo una comprensión más rica y contextualizada de los procesos históricos lo que enriquece la experiencia de aprendizaje y facilita la conexión entre lo visual y lo conceptual. Además, su diseño e implementación en entornos colaborativos fomenta el aprendizaje entre pares, la coautoría de contenidos y el desarrollo de competencias comunicativas y metacognitivas (Martín-Antón et al., 2024).

Diferentes autores (Seixas, 2015; Moreira-Chóez, 2021; Rodrigues et al., 2024) han señalado que LT digitales, como herramientas didácticas, contribuyen al desarrollo del pensamiento histórico al facilitar la comprensión de la secuencialidad temporal, las relaciones de causalidad, los procesos de cambio y continuidad, así como la construcción de narrativas históricas fundamentadas y por ende, contribuyen a mejorar la comprensión conceptual y a fortalecer habilidades críticas y argumentativas, fundamentales en la formación ciudadana. Además, su elaboración requiere procesos de búsqueda, selección, evaluación y organización de información digital que contribuyen al desarrollo de competencias informacionales y digitales relevantes para la formación docente.

Paralelamente, las redes sociales han comenzado a ser objeto de interés como espacios de aprendizaje en la educación superior y, particularmente, en la formación inicial del profesorado. Aunque tradicionalmente han estado asociadas a usos recreativos o informales, investi-

gaciones recientes muestran que, cuando se integran en propuestas pedagógicas estructuradas, pueden favorecer la comunicación, la colaboración y la construcción compartida del conocimiento (Cornelio Ramos, 2021; Beltrán Lizárraga, 2024). Asimismo, estas plataformas facilitan la creación de comunidades de práctica en las que el alumnado comparte recursos, intercambia experiencias y participa en procesos de retroalimentación entre iguales, aspectos especialmente relevantes para el desarrollo profesional docente. No obstante, para que estas estrategias sean efectivas, deben enmarcarse en propuestas formativas sostenidas, contextualizadas y con respaldo empírico. No basta con introducir herramientas digitales en el aula; es necesario que su uso responda a objetivos pedagógicos claros, que favorezca la reflexión sobre su potencial y sus límites, y que promueva una participación significativa por parte del alumnado. En este sentido, las investigaciones longitudinales resultan especialmente valiosas, ya que permiten observar la evolución de las competencias digitales a lo largo del tiempo y evaluar el impacto real de las propuestas formativas (Kappeler, 2024; Fernández-Miravete, 2024).

La literatura también ha aportado evidencias sobre la contribución de estas estrategias al desarrollo de la competencia digital. Estudios realizados con alumnado universitario y futuros docentes muestran que la participación en actividades basadas en la creación de contenidos digitales, el trabajo colaborativo en línea y el uso educativo de redes sociales favorece la adquisición de competencias relacionadas con la comunicación digital, la colaboración, la creación de contenidos, la gestión de la identidad digital y el pensamiento crítico frente a la información disponible en la red (Redecker, 2017; Luque-Jiménez y García-Ruiz, 2024). Del mismo modo, diversos trabajos han señalado que la combinación de herramientas de creación digital y entornos colaborativos permite avanzar desde un uso meramente instrumental de la tecnología hacia formas más críticas, reflexivas y pedagógicamente fundamentadas de integración tecnológica (Castañeda, Salinas y Adell, 2020).

En el ámbito específico de la formación del profesorado de Ciencias Sociales, estas experiencias resultan especialmente relevantes porque permiten articular simultáneamente el desarrollo de competencias disciplinares, pedagógicas y digitales (Colomer, Sainz y Bel, 2018; Morote y Colomer, 2024). La creación colaborativa de recursos como las LT digitales y su socialización mediante redes sociales constituye una oportunidad para que los futuros docentes experimenten metodologías activas, reflexionen sobre el potencial educativo de las tecnologías y desarrollen criterios para su utilización didáctica (Barroso-Osuna, Llorente-Cejudo y Palacios-Rodríguez, 2020). Desde esta perspectiva, el uso combinado de LT digitales y redes sociales no solo contribuye al aprendizaje de contenidos históricos y sociales, sino que también favorece el desarrollo de una Competencia Digital Docente crítica, creativa y orientada a la transformación de la práctica educativa reforzando, como proponen Gómez et al., (2020) una educación histórica basada en implementar metodologías activas en educación superior.

A pesar del creciente interés por el uso educativo de las tecnologías digitales en la formación inicial del profesorado, siguen siendo escasas las investigaciones longitudinales que analizan de forma simultánea el potencial de las líneas de tiempo digitales y de las redes sociales como estrategias para el desarrollo de la Competencia Digital Docente en el ámbito de la Didáctica de las Ciencias Sociales. Esta laguna justifica la necesidad de estudios, como el

presente, que permitan comprender el impacto de estas propuestas en contextos reales de formación universitaria.

Métodos

El presente trabajo, que está centrado en la creación colaborativa de LT digitales y en el uso de redes sociales como espacios de interacción para las Ciencias Sociales y más concretamente para la enseñanza-aprendizaje de la Historia. Se realizó una investigación no experimental de tipo descriptivo, comparativo y de intervalos temporales (*time-lag*), desarrollada a lo largo de cinco cursos académicos consecutivos: del 2020/21 al 2024/25. Su enfoque permite analizar la evolución de los fenómenos estudiados en cohortes independientes, manteniendo constantes las condiciones contextuales de la intervención, al mismo tiempo que permite proporcionar una visión integral y detallada de las dinámicas en juego, permitiendo la obtención de conclusiones significativas sobre los patrones y tendencias observados.

Objetivos

Con el objetivo general de explorar el potencial de las LT digitales como estrategia para favorecer el desarrollo de la Competencia Digital Docente en la formación inicial del profesorado se concretan los siguientes objetivos específicos:

1. Analizar los efectos del uso de LT digitales y de un grupo de *Facebook* como recursos colaborativos en el área de la Didáctica de las Ciencias Sociales del alumnado de los grados en Educación.
2. Determinar el grado de participación del alumnado en los grupos de *Facebook* como espacio colaborativo para el diseño de LT en la formación inicial del profesorado.
3. Evaluar la experiencia del alumnado en el uso de diversas herramientas digitales para la creación de LT, atendiendo a su nivel de satisfacción, usabilidad, seguridad, funcionalidades disponibles y utilidad percibida en el proceso de aprendizaje.

Procedimiento

Nuestra propuesta educativa innovadora se implementó en maestros en formación de Educación Infantil (en adelante, EI) y de Educación Primaria (en adelante, EP) y se centró en el uso pedagógico de LT digitales como herramienta para fomentar la investigación, la creatividad y el pensamiento crítico en el ámbito de la formación docente. El procedimiento seguido se recoge, de manera sintética, en la Tabla 1.

El alumnado, organizado en grupos colaborativos de aproximadamente cinco integrantes, recibió una introducción en la que se les planteó el reto de investigar y representar cronológicamente una serie de acontecimientos históricos de diversa índole: sociales, culturales, artísticos, científicos, tecnológicos, entre otros. Esta fase inicial buscaba desarrollar habilidades de búsqueda y análisis de información, así como promover una comprensión más profunda y contextualizada de los hechos seleccionados.

A partir de esta indagación, cada grupo tuvo que diseñar una LT digital que reflejase de forma estructurada, visual y comprensible los resultados de su trabajo. Se enfatizó la importancia de una presentación clara, coherente y atractiva, que facilitara la comprensión de los contenidos tanto para sus compañeros como para un público general.

Tabla 1

Resumen sintético del procedimiento

Elemento	Descripción
Organización	Trabajo en grupos colaborativos
Tarea principal	Investigación y representación cronológica de acontecimientos históricos diversos.
Producto final	Elaboración de una LT digital.
Entorno colaborativo	Uso de un grupo de <i>Facebook</i> para compartir información, coordinarse y comentar avances.
Herramientas	Recomendación de <i>Tiki-Toki</i> , <i>Padlet</i> y <i>Venngage</i> , con libertad para explorar otras aplicaciones.
Evaluación	Valoración del contenido histórico, diseño visual, uso de multimedia, originalidad y claridad comunicativa.
Difusión	Publicación de las LT en <i>Facebook</i> para revisión y aprendizaje entre iguales.
Valoración del impacto	Aplicación de un cuestionario en <i>Google Forms</i> sobre aprendizajes, dificultades, trabajo en equipo y competencias desarrolladas.

Para facilitar la coordinación entre los equipos y fomentar el aprendizaje colaborativo, se creó un grupo específico en la red social *Facebook*. Este espacio virtual funcionó como una comunidad de práctica en la que los estudiantes compartían los eventos históricos seleccionados, intercambiaban ideas, resolvían dudas y comentaban los avances de otros grupos. Esta dinámica evitó la duplicación de contenidos e incentivó el diálogo académico, la retroalimentación constructiva y el desarrollo de habilidades comunicativas en entornos digitales.

En cuanto a las herramientas tecnológicas a utilizar por el alumnado para crear las LT se les recomendaron plataformas específicas como *Tiki-Toki*, *Padlet* y *Venngage*. No obstante, se les animó a explorar otras aplicaciones alternativas con el objetivo de fomentar la autonomía tecnológica y la capacidad de tomar decisiones fundamentadas en función de las necesidades del proyecto.

La evaluación del proyecto se diseñó desde un enfoque integral. Se valoró la corrección y rigor del contenido histórico junto a aspectos como la calidad del diseño visual, la integración de recursos multimedia –imágenes, vídeos, enlaces, textos explicativos–, la originalidad de la propuesta y la capacidad de comunicar de forma clara, coherente y atractiva la información seleccionada. Este enfoque permitió valorar en las clases tanto las competencias académicas como las digitales y comunicativas del alumnado.

Una vez finalizadas, las LT fueron compartidas en el grupo de *Facebook* del proyecto, lo que permitió su revisión y análisis por parte de todos los participantes. Esta fase de socialización del trabajo favoreció la difusión del conocimiento, promovió el aprendizaje entre iguales, el reconocimiento del trabajo ajeno y el fortalecimiento de una comunidad académica activa, crítica y colaborativa.

Para valorar el impacto de la actividad y recoger información cuantitativa y cualitativa sobre la experiencia del alumnado, se diseñó un cuestionario final ad hoc, administrado mediante *Google Forms*. El instrumento permitió recabar información sobre variables de clasificación de la muestra, así como sobre dos dimensiones centrales del proyecto: por un lado, el uso y la valoración del grupo de *Facebook*, entendido como espacio de apoyo para la búsqueda, intercambio y socialización de sucesos históricos; por otro, los programas y aplicaciones empleados para diseñar las LT, atendiendo tanto a sus características funcionales como al grado de satisfacción del alumnado con su utilización. La inclusión de estas dimensiones respondió a la necesidad de comprender no solo la percepción del aprendizaje alcanzado, sino también el papel desempeñado por los recursos digitales en el desarrollo de la experiencia. Aunque no todos los datos obtenidos se analizan en el presente trabajo, el cuestionario ofreció una visión amplia del alcance de la propuesta y proporcionó información relevante para su mejora en futuras ediciones.

Muestra

Se ha efectuado un muestreo no probabilístico de tipo casual y condicionado a la participación voluntaria en el estudio. La muestra de participantes en el estudio corresponde al ya referido alumnado de EI y de EP de la Facultad de Formación del Profesorado y Educación de la Universidad de Oviedo en Asturias (España) durante los cinco cursos.

La muestra está conformada por 848 estudiantes de tercer curso de ambos grados. Los hombres representan un 37,5% y las mujeres el 62,5%, dado que las titulaciones objeto de estudio presentan un alto nivel de feminización. Respecto a la edad, casi todas las personas tienen entre 18 y 20 años (91,6%), siendo minoritarias las que tienen entre 21 y 25 (6,1%) o más de 25 (2,3%). En cuanto a su nivel formativo, la amplia mayoría se limita a tener el título de Bachillerato (77,9%) aunque también hay cierto alumnado proveniente del Grado Superior en Formación Profesional (15,4%), de otro Grado Universitario (6,1%) o, incluso, de un Máster (0,5%). Además, el 92,9% efectuó la encuesta del proyecto de innovación en que se contextualiza esta investigación. Los intervalos temporales tenidos en cuenta abarcan cinco cursos académicos: 2020/21 (35,4% de la muestra), 2021/22 (15,3%), 2022/23 (17,6%), 2023/24 (18,0%) y 2024/25 (13,7%).

Instrumento

Se ha diseñado un cuestionario configurado en torno a dos dimensiones y compuesto por 42 ítems, además de las cuatro variables de clasificación (Tabla 2):

Tabla 2
Cuestionario Final

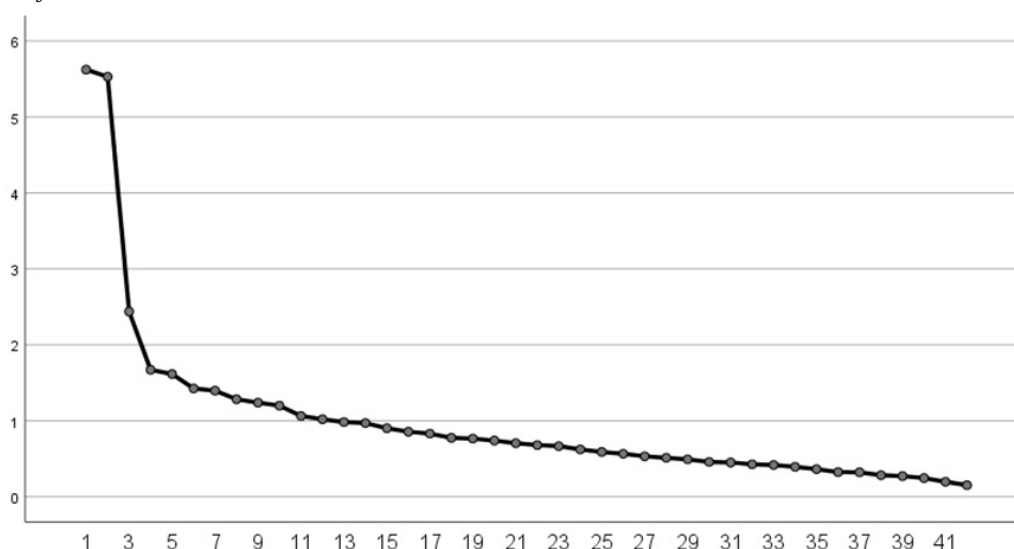
Dimensión	Tipo variable/ pregunta	Ítems	Opciones de respuesta/ Categorías (Codificación)
Variables de clasificación	Nominal	a) Curso	Curso 2020/21 (1) Curso 2021/22 (2) Curso 2022/23 (3) Curso 2023/24 (4) Curso 2024/25 (5)
	Nominal	b) Género	Hombre (1) Mujer (2)
	Numérica	c) Edad	De 18 a 20 (1) De 21 a 25 (2) De 26 a 30 (3) De 31 a 40 (4) Más de 40 (5)
	Ordinal	d) Nivel de estudios finalizados	Bachillerato (1) Formación Profesional (2) Grado Universitario (3) Máster Universitario (4) Doctorado (5)
1.- Empleo y valoración del grupo de Facebook	Nominal	1.1. ¿Te has incorporado al grupo de Facebook del proyecto?	No (1) Sí (2)
	Nominal	1.2. Tenías un perfil de Facebook antes de comenzar el proyecto	No tenía y no lo hice, así que actué a través del perfil de un compañero/a de clase (1) No tenía y tuve que crear un perfil (2) Sí, pero me creé otro diferente para este proyecto (3) Sí, y lo usé (4)
	Nominal	1.3. En adelante, y con independencia del perfil utilizado ¿Participaste en el grupo de Facebook realizando la aportación de algún suceso y evento para tu crear tu LT?	No (1) Sí (2)
	Ordinal	1.4. Dentro del grupo de Facebook: ¿has mirado los sucesos y eventos aportados por tus compañeros de grupo?	Nunca (1) Alguna vez (2) Siempre (3)
	Ordinal	1.5. Dentro del grupo de Facebook: ¿has mirado los sucesos y eventos aportados por tus compañeros de otros grupos o cursos?	Nunca (1) Alguna vez (2) Siempre (3)
	Ordinal	1.6. ¿Te pareció útil el grupo creado en Facebook para realizar esta actividad?	Nada (1) Bastante (2) Mucho (3)
	Nominal	1.7. ¿Habías participado anteriormente en algún otro grupo de Facebook?	No (1) Sí (2)
	Escala Likert	1.8. Nivel de satisfacción con el uso que se le ha dado al grupo de Facebook del proyecto	Muy bajo (1) Bajo (2) Medio (3) Alto (4) Muy alto (5)
	Ordinal	1.9. ¿Consideras que has mejorado tu competencia digital en redes sociales a partir de participar en este proyecto?	Nada (1) Bastante (2) Mucho (3)

Dimensión	Tipo variable/ pregunta	Ítems	Opciones de respuesta/ Categorías (Codificación)
2.- Programas y aplicaciones para diseñar y crear la LT	Nominal	2.1. Hasta ahora, ¿habías creado alguna vez una LT mediante alguna herramienta/aplicación de internet?	No (1) Sí (2)
	Nominal	2.2. Para el proyecto ¿Qué herramienta/aplicación usaste?	TikiToki (1) Padlet (2) Venngage (3) Canva (4) Genially (5) Miro (6) Visme (7) Lucidchart (8) Timeline - Knight Lab (9) Timetoast (10) PowerPoint (11) Vimeo (12) One Drive (13)
	Nominal	2.3. Respecto a la herramienta/aplicación que has utilizado en el proyecto	Es de pago (1) Gratuita, pero tiene opciones de pago que mejoran las posibilidades creativas y operativas (2) Gratuita en su totalidad (3)
	Escala Likert	2.4. Señala tu grado de satisfacción en cada uno de los siguientes aspectos de la herramienta/aplicación que usaste para hacer la LT: -Facilidad de uso -Facilidad para compartir con otros usuarios -Facilidad para descargar la LT creada -Calidad -Ergonomía -Privacidad -Seguridad -Resultado final -Rapidez para añadir contenidos	Muy insatisfecho/a (1) Insatisfecho/a (2) Ni satisfecho/a ni insatisfecho/a (3) Satisfecho/a (4) Muy satisfecho/a (5)
	Nominal	2.5. Señala, a continuación, si la herramienta/aplicación usada dispone o no de las siguientes utilidades: -Permite trabajo grupal -Permite incrustar imágenes fijas (fotos) -Permite incrustar sonidos -Permite incrustar vídeos -Está o se puede poner en español -Permite usar plantillas gratuitas -Tiene barra de navegación para ver la LT -Se puede ver el resultado final de manera no secuencial -Permite poner una breve explicación del evento/suceso -Se puede guardar en diferentes formatos -Se puede exportar -Se puede eliminar -Se puede corregir una vez terminada -Tiene opciones de subtítulos -El resultado se ve en 3D -La LT permite incluir un tamaño y número de sucesos/eventos ilimitados -Se puede compartir directamente en redes sociales (<i>Facebook, YouTube, Twitter...</i>) -Se puede vincular a una cuenta de Google -Tiene una visión global toda la LT creada -Se pueden incorporar adaptaciones para personas con discapacidad -Recomendarías esta herramienta	No (1) Sí (2)
	Nominal	2.6. Si volvieras a empezar el proceso de creación de la LT. ¿Utilizarías la misma herramienta /aplicación?	No (1) Sí (2)

Se validó el instrumento mediante un Análisis Factorial Exploratorio. El test de esfericidad de Bartlett resulta significativo ($p < 0,001$) y la prueba de adecuación de Kaiser-Meyer Olkin (KMO) presenta un buen valor ($KMO = 0,823$). Se optó por utilizar el método de mínimos cuadrados no ponderados (ULS) y los factores obtenidos son rotados de forma oblicua utilizando el método Oblimin, pues su distribución no es normalizada según la prueba de Kolmogorov-Smirnov ($KS < 0,001$). Se observa que el 60,7% de la varianza es explicada por 12 de los 42 ítems (Figura 1).

Figura 1

Gráfico de sedimentación.



Asimismo, y tomando como referencia las comunalidades de extracción, la mayor parte de los ítems explican, como mínimo, aproximadamente el 35,0% de la variabilidad de cada variable. Además, según la matriz de componentes la mayor parte de las variables se agruparon en torno a dos factores, correspondientes con las dos dimensiones de estudio. El coeficiente Alpha de Cronbach obtenido es válido ($\alpha = 0,753$), por lo que la escala presenta un adecuado nivel de fiabilidad.

Técnicas de análisis de datos

Se ha llevado a cabo un tratamiento estadístico basado en el análisis descriptivo por medio de frecuencias, porcentajes, medias y desviación típica. Todos los análisis estadísticos han sido realizados con el programa SPSS-V26.

Resultados

Empleo y valoración del grupo de Facebook

Los estudiantes presentaban una limitada participación previa en la funcionalidad de grupos incluida en la aplicación *Facebook*, ya que solo conocían esta función el 42,2% de la muestra. A pesar de este limitado punto de partida, prácticamente la totalidad del alumnado (concretamente el 96,6%) se incorporó al grupo de *Facebook* del proyecto y casi todos los inscritos (93,5%) participaron de forma activa en el grupo realizando aportaciones personales de sucesos y eventos en las líneas de tiempo creadas (Tabla 3).

Tabla 3

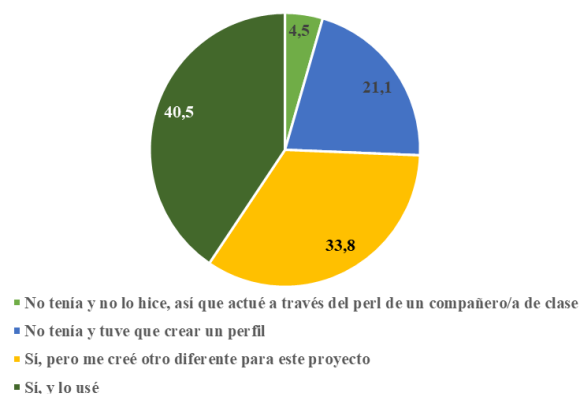
Frecuencia y porcentaje de la incorporación, participación y participación previa en grupos de Facebook

	NO		SI	
	f	%	f	%
¿Habías participado anteriormente en algún otro grupo de Facebook?	473	57,8	346	42,2
¿Te has incorporado al grupo de Facebook del proyecto?	29	3,4	819	96,6
¿Participaste en el grupo de Facebook de realizando la aportación de algún suceso y evento para tu crear tu línea temporal?	53	6,5	766	93,5

En cualquier caso, como se ha señalado previamente, aunque la mayoría del alumnado encuestado declaró desconocer la funcionalidad específica de los grupos de Facebook, una proporción significativa disponía ya de cuenta en esta red social (74,3 %). Para participar en el proyecto, el 40,5 % utilizó su perfil personal, mientras que el 33,8 % optó por crear una cuenta nueva destinada exclusivamente a esta finalidad (Figura 2).

Figura 2

Porcentaje del tipo de perfil de Facebook antes de comenzar el proyecto



Entre las consultas de los sucesos y eventos incluidos en el grupo de Facebook (Tabla 4), el alumnado ha priorizado revisar las aportaciones realizadas por sus colegas de grupo frente a las efectuadas por los compañeros de otros grupos (Tus compañeros: $\bar{x}=2,57$ vs. Otros compañeros: $\bar{x}=2,31$). En todo caso, el nivel de consulta ha sido alto en ambos casos.

Tabla 4

Estadísticos descriptivos sobre la consulta de sucesos y eventos dentro del grupo de Facebook

	Nunca (1)	Alguna vez (2)	Siempre (3)	$\bar{x}$	DT
Dentro del grupo de Facebook: ¿has mirado los sucesos y eventos aportados por tus compañeros de grupo?	1,3	39,4	55,9	2,57	0,522
Dentro del grupo de Facebook: ¿has mirado los sucesos y eventos aportados por tus compañeros de otros grupos o cursos?	8,0	51,1	37,5	2,31	0,615

Asimismo, el uso de un grupo de Facebook como una estrategia complementaria en la elaboración de las LT se ha considerado muy útil (así lo han considerado el 76,1% de los participantes), además de que les ha permitido mejorar su competencia (Tabla 5). Es posible que entre los que no han experimentado mejora en sus habilidades digitales, este hecho sea debido a

que se trata de personas con un alto nivel de uso y dominio de las redes sociales, por lo que su nivel de partida era elevado y difícilmente mejorable.

Tabla 5

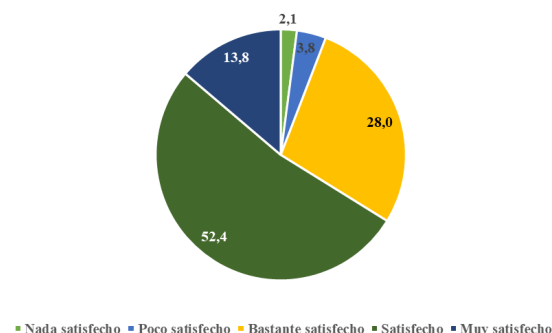
Estadísticos descriptivos sobre la consulta de sucesos y eventos dentro del grupo de Facebook.

	Nada (1)	Bastante (2)	Mucho (3)	$\bar{x}$	DT
1.6. ¿Te pareció útil el grupo creado en <i>Facebook</i> para realizar esta actividad?	7,1	13,4	76,1	2,71	0,592
1.9. ¿Consideras que has mejorado tu competencia digital en redes sociales a partir de participar en este proyecto?	23,1	17,8	55,7	2,34	0,838

Por todo ello, el alumnado ha expresado un alto nivel de satisfacción con el grupo de *Facebook* creado dentro del proyecto, cuyo objetivo era el diseño de líneas temporales (Figura 3).

Figura 3

Porcentaje del nivel de satisfacción con el uso que se le ha dado al grupo de Facebook del proyecto

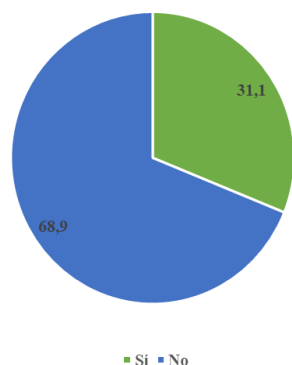


Programas y aplicaciones para diseñar y crear LT

Entre los participantes en el estudio, la gran mayoría (concretamente el 68,9%) no había creado ninguna línea temporal utilizando algún tipo de herramienta o aplicación digital antes de hacerlo dentro del proyecto, por lo que esta experiencia les ha resultado novedosa (Figura 4).

Figura 4

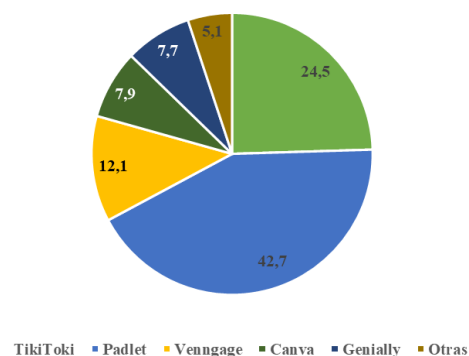
Porcentaje de estudiantes que habían creado previamente una LT mediante alguna herramienta/aplicación de internet



Entre las herramientas digitales utilizadas, destaca la predominancia del uso de la aplicación *Padlet* (42,7%), seguida de *TikiToki* (24,5%) y *Venngage* (12,1). Aunque también han recurrido a otras aplicaciones más genéricas como *Canva* o *Genially*. Siendo minoritario el uso de otras aplicaciones como *Miro*, *Visme*, *Lucidchart*, *Timeline – Knight Lab*, *Timetoast* o *Vimeo* (Figura 5).

Figura 5

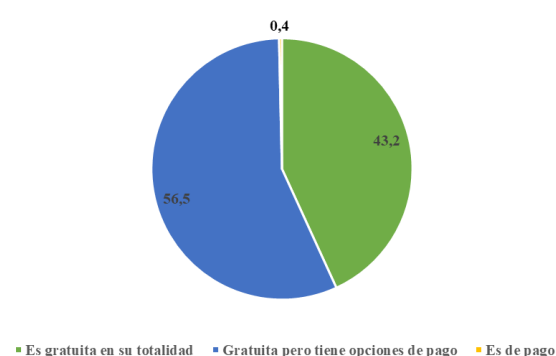
Porcentaje de uso de las distintas herramientas/aplicaciones utilizadas para la creación de la LT



Entre estas aplicaciones, prácticamente la totalidad eran gratuitas, bien de manera completa (43,2%) o con alguna funcionalidad extra por la que se podía pagar (56,5%) (Figura 6).

Figura 6

Porcentaje del nivel de gratuidad de las distintas herramientas/aplicaciones utilizadas para la creación de la LT



En términos generales, el nivel de satisfacción con todas las funcionalidades de las aplicaciones utilizadas ha sido alto, ya que en todos los casos la valoración media supera el 4,00 (Tabla 6). El mayor índice de satisfacción se encuentra en el resultado final ($\bar{x}=4,25$), la facilidad para compartir las líneas temporales creadas con otros usuarios ($\bar{x}=4,24$), la rapidez a la hora de añadir contenidos ($\bar{x}=4,24$) o la sencillez de uso ($\bar{x}=4,23$). Mientras que entre los aspectos menos valorados destaca la limitada facilidad para descargar la línea de tiempo ($\bar{x}=4,11$), la ergonomía ($\bar{x}=4,12$) o la privacidad ($\bar{x}=4,13$), aunque en estos tres casos el nivel de satisfacción sigue siendo alto.

Tabla 6

Estadísticos descriptivos sobre el grado de satisfacción en cada uno de los siguientes aspectos de la herramienta/aplicación que usaste para hacer la LT

	Muy insatisfecho	Insatisfecho	Ni satisfecho ni insatisfecho	Satisfecho	Muy satisfecho	$\bar{x}$	DT
Facilidad de uso	1,8	1,4	7,1	51,4	38,3	4,23	0,786
Facilidad para compartir con otros usuarios	2,6	3,7	11,2	32,2	50,4	4,24	0,969
Facilidad para descargar la LT creada	3,4	3,9	11,1	41,0	40,6	4,11	0,984
Calidad	1,8	1,1	19,5	31,7	46,0	4,19	0,906
Ergonomía	1,3	1,2	20,6	38,3	38,6	4,12	0,862
Privacidad	2,0	2,4	17,0	38,2	40,4	4,13	0,913
Seguridad	2,0	1,7	11,7	43,2	41,5	4,21	0,859
Resultado final	2,1	1,1	12,7	38,2	45,9	4,25	0,872
Rapidez para añadir contenidos	1,9	2,4	7,5	46,0	42,2	4,24	0,839

Desde el punto de vista de los encuestados, la mejor aplicación para crear LT es *Canva*, destacando su privacidad, seguridad, la rapidez con la que permite trabajar y por las facilidades que tiene a la hora de descargar los trabajos realizados. A los usuarios también les ha parecido muy útil *Genially*, aplicación en la que ponen de relevancia su facilidad de uso, calidad y el buen resultado final de las creaciones. Por su parte, de *Venngage* destacan lo sencillo que es compartir las líneas temporales diseñadas y su ergonomía, aunque critican la poca privacidad que tiene. Como se puede observar (Tabla 7), en todos los casos se producen diferencias entre las cinco aplicaciones analizadas, estas discrepancias se producen, en gran medida, por los relativamente bajos valores medios que han asignado a *TikiToki*, de forma que, en términos generales, esta aplicación sería la más limitada a la hora de crear líneas de tiempo.

Tabla 7

Contraste de medias el grado de satisfacción en cada uno de los siguientes aspectos de la herramienta/aplicación que usaste para hacer la LT

	<i>TikiToki</i>	<i>Padlet</i>	<i>Venngage</i>	<i>Canva</i>	<i>Genially</i>
Facilidad de uso	3,99	4,34	4,10	4,37	4,43
Facilidad para compartir con otros usuarios	4,23	4,21	4,50	4,39	4,12
Facilidad para descargar la LT creada	3,90	4,22	4,17	4,42	3,82
Calidad	3,90	4,18	4,42	4,45	4,52
Ergonomía	4,06	3,96	4,53	4,34	4,22
Privacidad	3,92	4,28	3,83	4,31	4,08

	<i>TikiToki</i>	<i>Padlet</i>	<i>Vennngage</i>	<i>Canva</i>	<i>Genially</i>
Seguridad	3,96	4,25	4,32	4,42	4,22
Resultado final	4,00	4,30	4,17	4,51	4,57
Rapidez para añadir contenidos	3,95	4,39	4,07	4,46	4,43
MEDIA	3,99	4,24	4,23	4,41	4,27

En cuanto a las posibilidades de uso (Tabla 8), e independientemente de la aplicación empleada, prácticamente todas las herramientas disponen de un amplio catálogo de utilidades que van desde la posibilidad de trabajar en equipo, hasta la inclusión de diferentes recursos en las LT, tanto audiovisuales como de otro tipo (por ejemplo, la barra de navegación). Pasando por la configuración personalizada de aspectos como el idioma o los subtítulos, e incluyendo muchas opciones de edición, difusión y uso. La única limitación que encuentran los usuarios es que la mayoría de las aplicaciones solo permiten incluir un cierto número de eventos o sucesos, además de que las líneas temporales no siempre se pueden ver en 3D.

Tabla 8

Estadísticos descriptivos sobre las utilidades disponibles en la herramienta/aplicación que usaste para hacer la LT

	No		Sí	
	f	%	f	%
Permite trabajo grupal	107	13,7	675	86,3
Permite incrustar imágenes fijas (fotos)	5	0,6	829	99,4
Permite incrustar sonidos	32	5,9	507	94,1
Permite incrustar vídeos	15	2,3	627	97,7
Está o se puede poner en español	14	1,8	779	98,2
Permite usar plantillas gratuitas	10	1,4	726	98,6
Tiene barra de navegación para ver la LT	26	3,7	682	96,3
Se puede ver el resultado final de manera no secuencial	29	4,2	656	95,8
Permite poner una breve explicación del evento/suceso	4	0,5	778	99,5
Se puede guardar en diferentes formatos	36	5,6	608	94,4
Se puede exportar	34	4,6	711	95,4
Se puede eliminar	4	0,5	798	99,5
Se puede corregir una vez terminada	5	0,7	738	99,3
Tiene opciones de subtítulos	24	5,5	414	94,5
El resultado se ve en 3D	179	45,4	215	54,6
La LT permite incluir un tamaño y número de sucesos/eventos ilimitados	418	66,8	208	33,2
Se puede compartir directamente en redes sociales (<i>Facebook, YouTube, Twitter...</i>)	21	3,1	664	96,9
Se puede vincular a una cuenta de Google	14	2,0	702	98,0
Tiene una visión global toda la LT creada	77	11,1	618	88,9
Se pueden incorporar adaptaciones para personas con discapacidad	49	14,6	286	85,4
Recomendarías esta herramienta	16	2,0	800	98,0

Para finalizar es necesario destacar que prácticamente todo el alumnado recomendaría a sus compañeros usar la herramienta que ellos han empleado para crear sus LT, aunque la cantidad de personas que volvería a utilizarla de nuevo es ligeramente menor, tal como se refleja en la Figura 7.

Figura 7

Porcentaje de estudiantes que recomendarían la herramienta/aplicación y que volverían a utilizarla para la creación de la LT



Esta tendencia, en la que los estudiantes optan inicialmente por una elección conservadora al seleccionar las aplicaciones utilizadas para elaborar sus LT, pero luego deciden no recomendarlas, podría explicarse por la exposición a otras herramientas más potentes o visualmente atractivas durante las presentaciones en el aula y en el grupo de *Facebook*. Al observar las LT de sus compañeros, tuvieron la oportunidad de conocer alternativas más potentes, con mayores funcionalidades y un diseño visualmente más atractivo. Esta comparación directa les habría permitido identificar las limitaciones de la aplicación que inicialmente eligieron, llevándolos a reconsiderar su utilidad y a optar por no repetir su uso en futuras ocasiones.

Discusión

Los resultados obtenidos en esta investigación invitan a una reflexión crítica sobre las oportunidades y desafíos que plantea la integración de tecnologías digitales y redes sociales en la formación inicial del profesorado, especialmente en el ámbito de la Didáctica de las Ciencias Sociales. Un hallazgo destacado es que los futuros maestros, incluso sin una experiencia previa significativa, pueden implicarse activamente en propuestas que combinan herramientas digitales colaborativas con entornos de socialización en red, siempre que estas se enmarquen en un contexto pedagógico bien definido y orientado a objetivos claros. En esta línea, Marcelo-Martínez et al., (2025) señalan que, aunque muchos estudiantes no utilizan habitualmente plataformas como Facebook con fines académicos, participan de forma activa cuando estas se reinterpretan como espacios de colaboración educativa. De forma complementaria, Tondeur et al., (2025) destacan que el acompañamiento mediante modelos profesionales y dinámicas colaborativas favorece la intención de uso de tecnologías entre los futuros docentes, independientemente de su experiencia previa.

El uso de un grupo cerrado en Facebook como espacio de trabajo colaborativo ha demostrado un potencial formativo considerable (Liljekvist et al., 2020). Lejos de limitarse a una función logística o de coordinación, esta red social ha operado como un auténtico entorno de aprendiza-

je mediado por la tecnología, donde los estudiantes han compartido, contrastado y discutido sus aportaciones. Este hallazgo desafía la visión todavía predominante de las redes sociales como espacios informales o ajenos al aprendizaje formal, y evidencia que, bajo condiciones didácticas adecuadas, pueden integrarse con sentido pedagógico como herramientas legítimas para la formación docente. En este sentido, la experiencia se alinea con planteamientos como los de Redecker (2017) o Castañeda et al., (2020), que defienden una integración crítica, reflexiva y creativa de la tecnología en la práctica educativa.

La familiaridad previa del alumnado con entornos digitales no implica necesariamente una competencia digital en su uso pedagógico. Esta investigación confirma la existencia de una brecha significativa entre el uso social de las tecnologías y su apropiación crítica con fines educativos. A pesar de su dominio funcional, muchos estudiantes no identifican en las redes sociales un valor didáctico como espacio de aprendizaje entre iguales, lo que subraya la necesidad de diseñar experiencias que estimulen su alfabetización digital desde una perspectiva instrumental, ética y crítica. En este contexto, la actividad desarrollada ha permitido a los futuros docentes resignificar entornos conocidos —como *Facebook*— desde una lógica de aprendizaje colaborativo, generando así nuevas formas de relación pedagógica y producción de conocimiento.

Particularmente relevante resulta el dato que muestra cómo el alumnado ha priorizado la consulta de aportaciones realizadas por los integrantes de su propio grupo frente a las publicadas por compañeros de otros grupos. Esta conducta sugiere una fuerte vinculación con la dinámica colaborativa más inmediata, lo que puede interpretarse como un indicador de cohesión interna, sentido de corresponsabilidad y pertenencia a una comunidad de práctica. En términos socio constructivistas, se trata de una manifestación de cómo el conocimiento se construye primero en lo social para, posteriormente, interiorizarse a nivel individual (Vygotsky, 1979). El grupo se convierte así en un espacio seguro y significativo desde el cual interactuar, contrastar y construir saberes.

Sin embargo, el hecho de que también se hayan consultado, en un grado relevante, las aportaciones de otros grupos indica la presencia de una actitud de apertura al conocimiento colectivo y una disposición a aprender más allá del círculo inmediato. Esta tendencia apunta hacia una cultura académica emergente en entornos digitales, donde el conocimiento se distribuye y circula en redes flexibles, en línea con la idea de una inteligencia colectiva educativa (Siemens, 2005; Jenkins et al., 2009). En este sentido, el grupo de *Facebook* ha funcionado como una comunidad extendida que permite el aprendizaje entre iguales, la retroalimentación entre pares y la posibilidad de descubrir enfoques alternativos sobre los mismos contenidos.

Este proceso de revisión de las líneas de tiempo ajenas tiene además implicaciones formativas de gran calado. Al comparar su propio trabajo con el de otros grupos, los estudiantes inician procesos de evaluación informal, *benchmarking* pedagógico y reflexión crítica sobre su propia producción. Esta dinámica favorece el desarrollo de la metacognición, entendida como la capacidad de reflexionar sobre los propios procesos de aprendizaje, identificar áreas de mejora y tomar decisiones para optimizar los resultados. En la formación docente, estas competencias son esenciales para construir un juicio profesional sólido y una actitud de mejora continua.

No obstante, también cabe señalar que la menor frecuencia de consulta de las aportaciones de otros grupos, en comparación con las del propio, puede evidenciar ciertas barreras estructurales o culturales. Es posible que el diseño de la actividad, la interfaz del grupo en la red social o la propia cultura académica —frecuentemente orientada a la evaluación individual— haya limitado una interacción más transversal. Este aspecto sugiere la conveniencia de rediseñar las dinámicas del entorno virtual para incentivar una mayor interdependencia entre grupos, promoviendo así una red de aprendizaje más horizontal y distribuida.

En cuanto al diseño y la creación de LT digitales, la experiencia ha resultado especialmente significativa para una mayoría del alumnado, que no había trabajado previamente con este tipo de recursos. Esta circunstancia refuerza el carácter innovador de la propuesta y su valor formativo en múltiples dimensiones. Las LT digitales permiten representar visualmente procesos históricos, artísticos, científicos o culturales, integrando textos, imágenes, vídeos y otros elementos multimedia. Esta riqueza semiótica favorece la comprensión profunda de los contenidos, estimula el pensamiento narrativo y contribuye al desarrollo del pensamiento histórico, tal como han señalado autores como Seixas (2015).

Además, el trabajo en grupo y la exposición pública de los productos elaborados fomenta competencias comunicativas, colaborativas y de evaluación crítica. La posibilidad de elegir libremente la herramienta digital con la que elaborar la línea de tiempo ha favorecido la autonomía tecnológica, el juicio crítico y la toma de decisiones fundamentadas. Al observar los productos generados por otros grupos, el alumnado ha podido contrastar su elección inicial con otras opciones más potentes o visualmente atractivas, lo que ha generado aprendizajes valiosos a través del diálogo y la comparación.

Esta dinámica de observación y reajuste ilustra el papel del aprendizaje entre pares en la formación inicial docente. Lejos de tratarse de una mera transferencia de información, se construye un entorno de indagación compartida, donde las decisiones técnicas y estéticas se convierten en objeto de análisis pedagógico. Esta dimensión crítica de la competencia digital es precisamente la que se busca desarrollar en los marcos como el *DigCompEdu*, que insiste en la necesidad de formar docentes capaces de usar tecnología, valorarla, contextualizarla y adaptarla con sentido didáctico.

El carácter longitudinal del proyecto constituye otro de sus principales aportes. Al extenderse durante cinco cursos académicos, ha sido posible observar tendencias sostenidas en la participación del alumnado, en su progresiva apropiación de las herramientas digitales y en la consolidación de una cultura de trabajo colaborativo. Esta perspectiva temporal otorga mayor solidez a los hallazgos, permite mejorar progresivamente el diseño de la experiencia y proporciona evidencia empírica sobre la sostenibilidad de la propuesta. Asimismo, pone de relieve la necesidad de desarrollar investigaciones a medio y largo plazo que permitan evaluar el impacto real de las innovaciones pedagógicas en el desarrollo profesional docente.

Desde una perspectiva pedagógica, esta investigación ofrece diversas implicaciones. En primer lugar, confirma la importancia de diseñar propuestas articuladas que combinen el uso de tecnología con objetivos educativos explícitos, trabajo colaborativo y reflexión crítica. En segundo lugar, subraya la necesidad de fomentar experiencias de aprendizaje auténtico que

conecten con los saberes previos del alumnado, pero que los desafíen a emplear las tecnologías con una intencionalidad didáctica clara. En tercer lugar, pone en evidencia la necesidad de desarrollar en el profesorado en formación criterios para seleccionar, comparar y valorar críticamente recursos digitales en función de su usabilidad, privacidad, accesibilidad, potencial creativo y coherencia pedagógica.

Entre las limitaciones del estudio se encuentra la concentración de la muestra en una única universidad, lo que puede limitar la generalización de los resultados. Además, la utilización de plataformas comerciales con políticas de privacidad diversas introduce un grado de incertidumbre sobre la protección de los datos y la sostenibilidad del modelo. Como líneas futuras de investigación, se plantea la posibilidad de replicar el estudio en otros contextos educativos, incorporar metodologías cualitativas para comprender en mayor profundidad las experiencias del alumnado, y analizar el grado de transferencia de estas competencias digitales a la práctica docente real en los centros escolares.

En síntesis, la creación colaborativa de líneas de tiempo digitales, combinada con el uso estructurado de redes sociales, se revela como una estrategia eficaz para fomentar una competencia digital docente crítica, creativa y situada. Esta propuesta permite transformar el uso cotidiano de la tecnología en una experiencia de aprendizaje significativa, al tiempo que prepara a los futuros docentes para afrontar los desafíos de una educación cada vez más compleja, digitalizada y orientada al pensamiento crítico. El reto no es solo enseñar con tecnología, sino formar a quienes sabrán educar con y sobre ella.

Referencias

- Barroso-Osuna, J., Llorente-Cejudo, C. y Palacios-Rodríguez, A. (2020). Competencia e identidad digital. Percepciones del profesorado en formación. *AULA, Revista de Humanidades y Ciencias Sociales*, 66 (2), 53-64. <https://doi.org/10.33413/aulahcs.2020.66i2.139>
- Beltrán Lizárraga, M. G. (2024). Facebook: recurso didáctico para lograr el aprendizaje colaborativo en el ámbito universitario. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 14(28). <https://doi.org/10.23913/ride.v14i28.1755>
- Caldeiro-Pedreira, M.C. y Yot-Domínguez, C. (2023). Uses of TikTok in education. A systematic review of the didactic possibilities of TikTok. *Anàlisi*, 69, 53-73. <https://doi.org/10.5565/rev/analisi.3630>
- Castañeda, L., Salinas, J. y Adell, J. (2020). Hacia una visión contemporánea de la Tecnología Educativa. *Digital Education Review*, (37), 240-268. <https://doi.org/10.1344/der.2020.37.240-268>
- Colomer, J. C.; Saiz, J. y Bel, J. C. (2018). Competencia digital en futuros docentes de Ciencias Sociales en Educación Primaria: análisis desde el modelo TPACK. *Educatio Siglo XXI*, 36(1), 107-128. <https://doi.org/10.6018/j/324191>
- Comisión Europea, (2025). *State of the Digital Decade 2025 report*. <https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/library/state-digital-decade-2025-report>
- Cornelio Ramos, J. M. (2021). Uso cooperativo de Facebook en la planificación textual en la universidad. *Cuadernos de investigación educativa*, 12(2), 23-40. <https://doi.org/10.18861/cied.2021.12.2.3040>
- Fernández-Miravete, A. D. (2024). Evaluación longitudinal para la mejora de la competencia digital de un centro de educación secundaria. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 17(2), 11-26. <https://doi.org/10.15366/riee2024.17.2.001>

- Gómez Carrasco, C. J., Chaparro Sainz, Álvaro, Felices de la Fuente, M. del M., y Cózar Gutiérrez, R. (2020). Estrategias metodológicas y uso de recursos digitales para la enseñanza de la historia. Análisis de recuerdos y opiniones del profesorado en formación inicial. *Aula Abierta*, 49(1), 65-74. <https://doi.org/10.17811/rifie.49.1.2020.65-74>
- González, J. A., Carvajal, C. M., Rebolledo, R. A., y González, F. A. (2024). Grado de logro de la competencia digital (GLCD) en relación a la deserción de estudiantes universitarios. *Formación universitaria*, 17(3), 153-164. <http://dx.doi.org/10.4067/s0718-50062024000300153>
- Jenkins, H., Purushotma, R., Weigel, M., Clinton, K., y Robison, A. J. (2009). *Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century*. MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/8435.001.0001>
- Kappeler, K. (2024). A Longitudinal Perspective on Digital Skills for Everyday Life: Measurement and Empirical Evidence. *Media and Communication*, 12. <https://doi.org/10.17645/mac.8159>
- Liljekvist, Y. E., Randahl, A. C., van Bommel, J., y Olin-Scheller, C. (2020). Facebook for Professional Development: Pedagogical Content Knowledge in the Centre of Teachers' Online Communities. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(5), 723-735. <https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1754900>
- López-Verdejo, M. y González Domínguez, A. B. (2023). Propuestas didácticas para debatir en clase de Historia. Revisión bibliográfica 2012-2021. *EA, Escuela Abierta*, 26, 17-29. <https://ea.ceuandalucia.es/index.php/EA/article/view/294>
- Luque-Jiménez, J. y García-Ruiz, C. (2024). Competencia digital del profesorado de educación secundaria en formación inicial: niveles de percepción y transferencia a la práctica. *Bordón. Revista de Pedagogía*. 76(2), 65-86. <https://dx.doi.org/10.13042/Bordon.2024.99976>
- Marais, E. (2023). The development of digital competencies in pre-service teachers. *Research in Social Sciences and Technology*, 8(3), 134 -154. <https://doi.org/10.46303/ressat.2023.28>
- Marcelo-Martínez, P., Yot-Domínguez, C., y Yanes Cabrera, C. (2025). Conectados fuera, desconectados dentro. Las redes sociales en la formación inicial docente. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 28(1), 83-106. <https://doi.org/10.5944/ried.28.1.41343>
- Martín-Antón, J., Pérez-Fernández, F., Valdés-González, A., y Fernández-Alonso, R. (2024). Ficción y medios tecnológicos en la construcción cultural de personajes históricos. Un estudio con profesores en formación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27(2), 51-65. <https://doi.org/10.6018/reifop.602061>
- Mellado-Moreno, P. C., Patiño-Masó, J., Ramos-Pardo, F. J., y Estebanell-Minguell, M. (2022). Discursos en Facebook y Twitter sobre el uso educativo de móviles en el aula. *Revista Latina de Comunicación Social*, 80, 225-240. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2022-1541>
- MEyFP (2022). Resolución de 4 de mayo de 2022, del Ministerio de Educación y Formación Profesional, por la cual se establece el marco de referencia de la Competencia Digital Docente. Boletín Oficial del Estado, 116, 16 de mayo de 2022, pp. 67979 a 68026. <https://www.boe.es/eli/es/res/2022/05/04/5>
- Mishra, P. y Koehler, M. J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A new framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x>
- Monteagudo Fernández, J., Sánchez Fuster, M. C. y López-García, A. (Eds.). (2024). *Tecnologías emergentes y alfabetización digital para enseñar historia*. Octaedro.
- Moreira-Chóez, J. S. (2021). Narrativas digitales como didáctica educativa. *Polo del Conocimiento: Revista científico-profesional*, 6(3), 846-859. <https://doi.org/10.23857/pc.v6i3.2409>

- Morote, Á. F., y Colomer, J. C. (2024). Competencia Digital Docente: desafíos para la enseñanza de las Ciencias Sociales a partir de un proyecto de innovación educativa. *Interdisciplinary Journal of Didactics*, 1, 19-32. <https://doi.org/10.14198/ijd.27976>
- OECD (2022), *Skills for the Digital Transition: Assessing Recent Trends Using Big Data*. Organisation for Economic Co-operation and Development Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/38c36777-en>
- Redecker, Ch. (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators*. Publications Office of the European Union. <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC107466>
- Rodrigues Junior, O., Marín Suelves, D., López Gómez, S. y Rodríguez Rodríguez, J. (2024). Recursos digitales para la enseñanza y aprendizaje de Historia: una revisión de la investigación. *Panta Rei. Revista digital de Historia y Didáctica de la Historia*, 18, 199-226. <https://doi.org/10.6018/panta-rei.593091>
- San Cornelio, G., Roig, A., y Foglia, E. (2022). La línea de tiempo como herramienta de visualización y co-diseño de historias. *Kepes*, 19(26), 507-541. <https://doi.org/10.17151/kepes.2022.19.26.1>
- Sánchez-Olavarría, C. y Carrasco Lozano, M. E. E., (2022). Competencias digitales en educación superior. *Etic@net*, 21(1). <https://doi.org/10.30827/eticanet.v21i1.16944>
- Seixas, P. (2015). A Model of Historical Thinking. *Educational Philosophy and Theory*, 14(5), 593-605. <https://doi.org/10.1080/00131857.2015.1101363>
- Siemens, G. (2005). *Connectivism: A learning theory for the digital age*. International Journal of Instructional Technology and Distance Learning, 2(1). http://www.itdl.org/Journal/Jan_05/article01.htm
- Tondeur, J., Trevisan, O., Howard, S. K., y van Braak, J. (2025). Preparing preservice teachers to teach with digital technologies: An update of effective SQD-strategies. *Computers & Education*, 232, 105262. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2025.105262>
- Vygotski, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Editorial Crítica.

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/10.17398/2531-0968.19.137>

La articulación Conciencia Histórica y Formación Ciudadana en el currículum de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en Chile

The articulation of Historical Consciousness and Citizenship Education in the curriculum on the area of History, Geography and Social Sciences in Chile

Luis Guasch Guzmán  0000-0002-5690-6165

Universidad Autónoma de Barcelona.

Luis.guasch@autonoma.cat

Neus González-Monfort  0000-0001-8597-0994

Universidad Autónoma de Barcelona.

Neus.gonzalez@uab.cat

Fechas · Dates

Recibido: 23 de octubre de 2025

Aceptado: 31 de agosto de 2026

Publicado: 30 de septiembre de 2026

Financiación · Funding

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

Cómo citar · How to cite

Guasch Guzmán, L., & González-Monfort, N. (2026). La articulación Conciencia Histórica y Formación Ciudadana en el currículum de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en Chile. *REIDICS*, 19, 137-157. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.19.137>

Resumen

La presente investigación propone reconocer la articulación Conciencia Histórica y Formación ciudadana en las Bases Curriculares vigentes en Chile en el área de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Para esto, la investigación posee un carácter cualitativo a partir del diseño de análisis documental específicamente de 75 Objetivos curriculares analizados a partir de codificación deductiva provenientes desde la teoría. Los códigos son expuestos a partir de cuatro criterios: problematización del presente, subjetivación mediante narrativa, compromiso de futuro y uso público del conocimiento. Se concluyen posibilidades en torno a la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales a partir de estos criterios para la construcción de procesos ciudadanos en el espacio escolar con proyección de futuro.

Palabras clave: Formación ciudadana, Conciencia Histórica, Ciudadanía, Currículum-Didáctica

Abstract

The present research aims to recognize the articulation of historical consciousness and citizenship training in the Curricular Bases in force in Chile in the area of History, Geography and Social Sciences. For this, the research has a qualitative character from the design of documentary analysis specifically of 75 curricular objectives analyzed from deductive coding from theory. The codes are presented from four categories: problematization of the present, subjectivation through narrative, commitment to the future, and public use of knowledge. Possibilities regarding the teaching of History and Social Sciences are concluded based on these criteria for the construction of civic processes in the school space with a future projection.

Keywords: Citizenship training, Historical Consciousness, Citizen, Curriculum-Teaching.

Introducción

El presente artículo forma parte de la indagación de antecedentes conceptuales como contextuales de una investigación doctoral relacionado con la articulación Conciencia Histórica y Formación Ciudadana en el profesorado. Como antecedente contextual se ha constatado la pérdida de sentimientos comunitarios y la atomización de experiencia escolar, lo cual ha sido un factor crítico que ha hecho del espacio escolar un lugar de tránsito sujeto al desempeño individual y al logro de resultados académicos conducentes a una educación superior (González, Sánchez y Muñoz, 2010). Este factor puede ser expuesto desde la Investigación Internacional de Conocimiento Cívico llevada a cabo por la IEA (Shulz, Ainley, Fraillon, Losito, Agrusti & Friedman, 2016). En su estudio se constata una desconexión entre los jóvenes de octavo básico y la Historia reciente al expresar creencias autoritarias y antidemocráticas. Simultáneamente a dicho estudio, en Chile, se decretó la ley 20.911, la cual promueve la creación de Planes de Formación Ciudadana en los establecimientos dependientes del Estado de Chile, la cual no ha estado exenta de obstáculos relacionados con la falta de preparación docente e institucional de las escuelas en promover escenarios y procesos de Formación Ciudadana (PNUD, 2018; Mardones, 2014, 2015; Villalobos, Morel y Triviño, 2021; Bellei, 2020; Quintana, 2022; Mercado y Pinochet, 2021). Los resultados de la ICCS (2016) junto con la trayectoria de la política educativa en torno a Formación Ciudadana (en adelante FC) sugiere indagar en la manera en que se promueve una relación con el pasado y su rol en la toma de decisiones a futuro.

A partir de lo expuesto, es posible señalar la existencia de una promoción de la formación de ciudadanos por parte de la política pública con dificultades en la construcción, planificación y ejecución de procesos de FC en el espacio escolar para una construcción de lazos con el pasado en la sociedad chilena.

Es por lo expuesto que esta investigación se ha planteado indagar la manera en que la articulación Conciencia Histórica y Formación Ciudadana se presentan en la política curricular, específicamente en las Bases Curriculares del área de Historia Geografía y Ciencias Sociales. De esta manera, al constatar propiedades de las categorías en articulación se podrá contar con herramientas conceptuales y profesionales para avanzar a una humanización de la Historia y las Ciencias Sociales como también en el abordaje de los problemas y necesidades contemporáneas (Schmidt, 2024).

Antecedentes conceptuales: La articulación Conciencia Histórica y Formación ciudadana

Tradiciones en la conceptualización de la Conciencia Histórica

La Conciencia Histórica (en adelante CH) ha sido definida de diversas maneras en distintas regiones del mundo, contribuyendo en la delimitación de propiedades y elementos que han permitido a la didáctica de la Historia generar propuestas que impulsen la relación de las juventudes con la comprensión del presente. Desde países como Canadá, Inglaterra, Estados Unidos la investigación en torno a la CH ha propuesto definiciones que entienden esta categoría como un logro cultural de la modernidad a partir de la capacidad de temporalizar la

experiencia del tiempo y los modos en que se reflexiona sobre el pasado. Esta perspectiva ha sido orientada a la complejización del pensamiento o perspectiva histórica (Lee, 2016; Lee & Ashby, 2000; Seixas y Morton, 2012; Seixas y Peck, 2004; Seixas, 2012; Duquette, 2011; Wineburg, 2001, VanSledright, 2013). Las implicancias directas de esta forma de entender la CH se relaciona con la búsqueda de operacionalización de objetivos de carácter cognitivo situadas en el paradigma constructivista, lo que contribuye al desarrollo de una postura crítica como, por ejemplo, en el desarrollo de argumentos y posicionamientos en torno a la realidad. Al ser una definición orientada al aula de clase se promueve el análisis de fuentes y la comprensión acerca de cómo la historia da forma al mundo en que vivimos asumiéndonos como actores en el curso de la historia (Grever y Adriaansen, 2019; Popa, 2022). Por medio de su puesta en práctica se promueve el abordaje de diversidad de contextos con los que el estudiantado interactúe. La política curricular de países norteamericanos como nórdicos han expresado esta tradición a partir de la delimitación de procesos mentales relacionados con el desarrollo de juicios, la examinación e interpretación de fuentes como escenarios para la operacionalización de conceptos disciplinares. Para el caso de la CH se constata la utilización de la continuidad y cambio por Lee y Ashby, (2000) como también por Shemilt (2000). Otras aportaciones son las de Körber y Meyer (2015) en la que distinguen una operacionalización de tres elementos: interrogación-indagación, competencia metodológica y competencia de orientación. Para Grever (2019) este tipo de operacionalización se concreta en objetivos de aprendizaje de manera explícita, mensurables y transferibles de manera sistemática (Popa, 2022). Más aún, implica la existencia de una tábula rasa en la que progresivamente componentes del pensamiento histórico hace a una persona ignorante a una persona con conciencia histórica, por tanto agencia al establecer una relación con el pasado. Esto presenta implicancias políticas y ciudadanas al momento de pensar la alteridad cultural histórica.

Otra forma de aproximarse a la CH ha provenido desde países como Argentina, Alemania, Brasil, España y Suecia (González, 2006, Schimdt, 2024; Nordgren, 2016, 2019; Alven, 2021, 2025; Díaz, González y Santisteban, 2024; Santisteban, 2017), en la cual se puede constatar una aproximación antropológica o humanista. Según estas investigaciones la CH está presente en todas las personas y puede ser complejizada dependiendo de las interacciones que se puedan generar en las distintas instancias en que nos desenvolvemos (Rüsen, 2007; Cardoso, 2024; Schmidt, 2024). Esta facultad humana (Gadamer, 1993), cubre la necesidad de relacionarnos con el medio, en donde el pasado es un acto interpretativo continuo. Las implicancias concretas de esta concepción se relacionan con el rol que poseen las comunidades en la construcción de significados representando el pasado para sí mismas. La generación de sentido es la principal preocupación del aprendizaje histórico por lo que aquellas situaciones problemáticas de la vida cotidiana son consideradas parte de escenarios que requieren de una mirada interpretativa del pasado. El intérprete asume la relatividad y limitaciones de su propia historicidad experimentada en forma de prejuicios. Sin embargo, cuando se establece interacción con el pasado surge una conversación en la que se comparten temas desde los propios horizontes del intérprete. Lo mencionado encuentra su expresión en la generación de compromisos con las voces y experiencias inesperadas que le desafían. Esto resulta ser un aspecto político que caracteriza a esta tradición (Rüsen, 2001), pues en ello se experimenta,

se interpreta y se orienta la vida práctica por medio de la Historia, haciendo propio el pasado histórico una vez que se proyecta futuro.

El diálogo existente entre las aproximaciones expuestas ha sido considerado por Nordgren (2019) como aporte en la conformación de una definición “difusa” de la CH señalando que:

La riqueza heurística de un concepto no tiene por qué considerarse un problema per se. Creo que es más fructífero abordar la interpretación multifacética de la Conciencia Histórica como el resultado de un fenómeno complejo que como un concepto ambiguo que necesita una definición firme. Esto se debe a que denota tanto capacidad cognitiva como creencias teñidas emocionalmente. Está situado cultural y colectivamente, y es cambiante, filtrado a través de experiencias individuales (Rüsen, 2017). Esto puede parecer abarcador, pero la afirmación se refiere a la dimensión temporal de la percepción humana y apunta a la capacidad de crear significado a partir de experiencias de continuidad y cambio. Al revisar el uso académico y curricular de la conciencia histórica, probablemente debamos aceptar que existen diferentes maneras de entender el concepto; sin embargo, lo que no deberíamos aceptar es una falta de coherencia interna y una vacilación implícita entre posiciones ontológicas (p.782).

A partir de este carácter difuso de esta categoría se valora la propuesta de Popa y Zanazanian (2018) quienes han destacado tres subcompetencias influenciadas fuertemente en la obra de Rüsen y que han tomado elementos de Seixas, Wineburg, Lee y Angvik von Borries. Estas se relacionan con la secuenciación de tres dimensiones. La primera corresponde a la competencia de experiencia, la cual se relaciona con la capacidad de reconocer cómo el pasado se presenta en nuestro alrededor considerando sus diferencias con la realidad actual. Surge la relación con eventos anteriores, el uso de objetos materiales, visuales, textuales recurriendo a la historia familiar, el patrimonio comunitario, la arquitectura, la cultura popular y sitios públicos. Bajo esta dimensión se apela a la curiosidad, descubrimiento, asombro y compromiso emocional. La segunda dimensión de interpretación se relaciona con el acto de preguntarse por la importancia histórica del aspecto que se indaga. En esta línea la promoción del trabajo con fuentes y la causalidad para la contextualización y la generación de preguntas que guían la investigación. La dimensión de orientación promueve la reflexión sobre la propia situación del presente promoviendo la conciencia del punto de vista histórico que se ha adoptado. Bajo esta dimensión se accede al desarrollo de agencia y el ejercicio de la influencia. Por último es posible hablar de una agencia ciudadana impulsada por ambas tradiciones y que se manifiestan en la toma de posicionamiento frente las problemáticas de la realidad como también desde el reconocimiento de la capacidad en incluir en el entorno.

Formación Ciudadana en la escuela

La creciente presencia de la FC en los sistemas educativos es evidencia de una crisis de confianza y el desafecto por las instituciones políticas, la democracia y el involucramiento (PNUD, 2021). Para Magendzo esto se ha expresado de manera más concreta por medio de la difusión de discursos individualistas, racistas, xenofóbicas y sexistas que vulneran o transgreden los Derechos Humanos de las personas (Magendzo, 2005).

Los antecedentes recabados en torno a la FC en la escuela exponen diversidad de perspectivas (Kerr, 1999; Magendzo, 2004, 2016; Redón, 2016; Sant, 2019; Westheimer, 2015), como también la necesidad de transitar desde una enseñanza sobre ciudadanía a una enseñanza para la ciudadanía activa (Águila, 2019; Jorquera, 2018; Kerr, 1999; Treviño et al., 2017; Reyes

et al., 2013; Sant, 2019; Westheimer, 2015). Dicho tránsito se ha constatado en las dimensiones que abarca la ciudadanía, la incidencia y naturaleza del sujeto ciudadano según tradiciones ideológicas, alcances de la comunidad política, principios y valores para la comprensión de lo político y enfoques presentes en educación (Almeyda y Jiménez, 2020). De este modo, se entiende que la FC establece procesos guiados para abordar el actual contexto los desafíos que presenta la protección de los Derechos Humanos y la justicia social promoviendo el despliegue de valores, actitudes y disposiciones para la toma de decisiones, la comprensión de intereses individuales y colectivos como la incidencia en los espacios en los que se desenvuelve el estudiantado. En este contexto, el profesorado de Historia y Ciencias Sociales se ve apelado por las necesidades de los tiempos presentes en materia de ciudadanía y educación en Derechos Humanos. Si bien el objetivo de transitar a ciudadanías más activas en los contextos escolares no es foco de tensión para el profesorado, sí surgen necesidades de contar con herramientas que permitan abordar de manera sistemática, intencionada y situada profesionalmente los procesos formativos requeridos para una ciudadanía del siglo XXI (PNUD, 2018).

Partir de las perspectivas y conceptos asociados a las principales categorías de esta investigación se pueden reconocer posibilidades para el desarrollo de agencia ciudadana y el ejercicio de la influencia. Es posible hablar de una agencia ciudadana impulsada por ambas categorías y que se manifiestan en la toma de posicionamiento frente las problemáticas de la realidad como también desde el reconocimiento de la capacidad en influir en el entorno.

Hacia una articulación Conciencia histórica y Formación Ciudadana

Frente a esta necesidad es que se han reconocido elementos provenientes de los procesos de complejización de la CH como desde procesos para la promoción de la FC en la escuela. Recurrimos a la metáfora del “tejido” en el que se establecen puntos de encuentro, espacios comunes en los que se reconocen elementos de estas dos categorías.

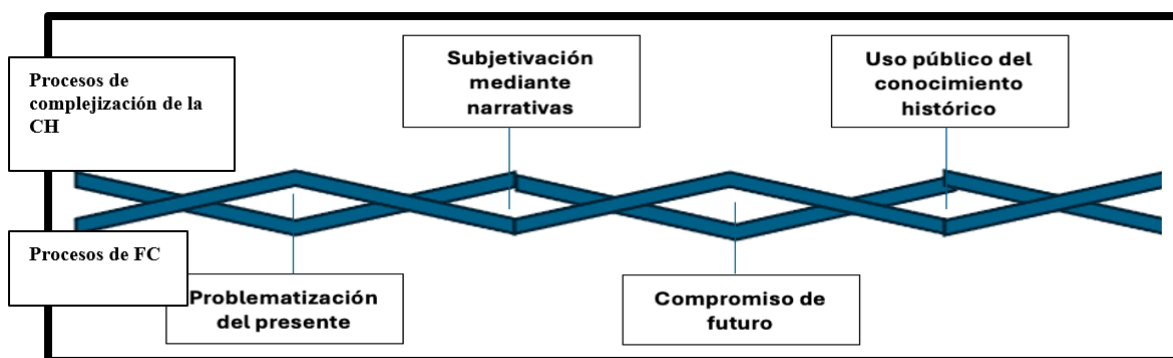
Esta articulación se sitúa en los cambios que ha presentado la enseñanza de la Historia, en los que se han incluido sectores dominados históricamente. Sin embargo, esto no ha sido suficiente para desarrollar una cultura histórica más allá de la tradicional nacionalizante. En lugar de transitar a una cultura histórica, según Cardoso (2024) se “capacitó” al profesorado en el mundo de las competencias del pensamiento disciplinar reduciendo el aprendizaje histórico al desarrollo de habilidades sin “discutir los grandes temas de la época, con significado para la vida, para ellos mismos y para los grupos de la sociedad en los que viven” (p.90). Para este autor, se ha establecido una lectura del pasado anclada únicamente a una necesidad del presente sin el tratamiento riguroso de información del pasado dejando la reflexión por un futuro aislado. Insiste cuando señala que “Tenemos la impresión de que nuestro espacio de experiencia (Koselleck, 2006) está anestesiado, parado, sin abertura a un horizonte de expectativa” (p. 92). Sin reflexión, avanza una educación con escasez de sentidos en donde la población no tiene margen de decisión frente a la gran cantidad de información circulante y que acelera la realidad vivida generando distancias y desconexiones entre el estudiantado y el pasado reciente. Las implicancias de esto radican en la sensación de imposibilidad de retomar el control de la vida (Schmidt, 2024). Al considerar el espacio de experiencia es posible acceder a un pasado que está presente cuyos acontecimientos han sido incorporados y pueden ser recordados. (Guzmán, 2012). Se trata de

recuerdos de experiencias vividas propias de situaciones cotidianas que han marcado la trayectoria de las comunidades y sociedades orientando la interpretación de lo cotidiano. Su reconocimiento puede ser un factor en la generación de propuestas problematizadoras al momento de enseñar Historia y Ciencias Sociales.

En este sentido, vemos en esta articulación una posibilidad para poder avanzar en el desarrollo de una cultura histórica en donde el pasado pueda ser fuente de significados y sentidos para la vida pública por medio de cuatro criterios. Estos provienen de la discusión de referentes teóricos en torno a los procesos de complejización de la CH y la construcción de procesos de FC y corresponden a la problematización del presente, la subjetivación mediante narrativas, el compromiso de futuro y el uso público del conocimiento histórico, los cuales son expuestos en el esquema de la Figura 1.

Figura 1

Articulación Conciencia histórica y Formación ciudadana



Fuente: Elaboración propia. (Barton y Ho, 2022; Friederich, 2020; Huddleston, et. Al.,2010; Nordgren, 2016; Schmidt, 2024; Popa, 2022; Rusen, 1994; Haste, 2017; Westheimer y Khane, 2004)

Problematización del presente: este criterio constata la existencia de una problemática que desafía y afecta la experiencia y nuestra relación con el pasado (Schmidt, 2017; Meneses, 2020; Friederich; 2020; Nordgren; Santisteban, 2013). Para los procesos de formación ciudadana dicha problematización presenta un potencial experimentador ante situaciones críticas expuestas por tópicos como Participación/restricción, Consenso/conflicto, Homogeneidad/Diversidad (Magendzo, 2013, Redón, 2016) de modo que se promueve el desarrollo de una cultura política que asuma el conflicto, los problemas como partes de lo cotidiano y como posibilidad de participación en la construcción de un vivir mejor (González, Sánchez y Muñoz, 2010) junto a la naturaleza motivada del razonamiento (Barton y Ho, 2022).

Subjetivación mediante narrativas: a partir de la construcción de narrativas se crean lazos de familiaridad con el pasado con el fin de ayudar al estudiantado a comprender y actuar en la sociedad. En este sentido las competencias narrativas expuestas por Rüsen (2007) de experiencia, interpretación y orientación permiten sostener un acceso a fuentes del pasado con la finalidad de sostener relaciones de temporalidad al reconocer diferencias y distancias temporales (experiencia), construir posicionamientos y juicios en torno al pasado (interpretación) como también tomar decisiones en el presente para proyectar futuro (orientación) (Popa, 2022; Nordgren, 2019; Henríquez, 2013; Duquette, 2011; Seixas y Peck, 2013; Barca,

2013; Rüsen, 1994). Para Barton (2024) esto se encuentra en permanente diálogo con una educación social y cívica que ayude al estudiantado en abordar las necesidades de la cultura a través de “la participación en deliberaciones reflexivas que les permitan llegar a conclusiones bien informadas” (p. 236). Para Haste (2017) la deliberación corresponde a un proceso hermenéutico de interpretación y de dotación de sentido. En ello ocupamos un vocabulario moralmente relevante desde temas y procedimientos provenientes de áreas como la historia para despertar rasgos morales en los estudiantes. A partir de la comunicación de una experiencia afectiva, las situaciones vividas son revaloradas aminorando efectos y proyectando acciones (Bickmore & Parker, 2020; Haste, 2017).

Compromiso de futuro: desde este criterio se busca aprender a dominar nuestra vida futura de acuerdo a los desafíos y requerimientos de la vida en sociedad (Schmidt, 2017; Rüsen, 1994, 2006, 2012; Triviño, 2019; Revilla y Sánchez, 2018). Este aspecto ha sido abordado y promovido por perspectivas participativas y orientadas a la justicia social (Westheimer y Khane, 2004). Se trata de mejorar o superar las formas de vida en el día a día (Magendzo, 2013) o bien de generar compromiso con nuestro entorno y con quienes nos rodean (Haste, 2017; Barton y Ho, 2022).

Uso público de la historia: la concreción de decisiones en espacios de deliberación y participación es expresada por este cuarto criterio, el cual expresa la movilización de capacidades participativas y producción de propuestas, discursos y abordaje de conflictos (Alven, 2021; Nordgren, 2019; Revilla y Sánchez, 2018). Asimismo, los procesos de construcción de conocimiento histórico encuentran concreción en lo que Ho (2022) y Huddleston, et. al (2010) denominan construcción de una sabiduría práctica orientada a la responsabilidad y la justicia en la vida cotidiana de manera sostenida.

Metodología

Esta investigación se sitúa en la tradición cualitativa puesto que busca indagar en los significados subyacentes atribuidos mediante la descripción e interpretación (Bisquerra, 2004) en la política curricular del área de Historia Geografía y Ciencias Sociales. Al ser un análisis documental se busca conocer segmentos específicos de información de algún documento en particular (Gibbs, 2007).

Al trabajar con las Bases Curriculares el criterio de validez fue abordado a partir de la presentación de citas representativas acompañado de sus respectivos códigos. En cuidado de la extensión del escrito también se incorporaron códigos en la redacción de las interpretaciones generadas en el proceso de análisis. Esto con la finalidad de mantener una relación constante entre las categorías propuestas en el marco conceptual con la información de las Bases Curriculares.

En términos de fiabilidad se procedió a la creación y presentación de una matriz de análisis con los respectivos códigos de origen deductivo que surgen desde las referencias teóricas revisadas.

La selección de la muestra estudiada consideró las Bases curriculares expuestas en la tabla que se presenta a continuación en la Tabla 1.

Tabla 1*Muestra de objetivos curriculares consultados*

Ciclo de enseñanza	Niveles	Asignatura	Número de objetivos analizados
Primero	Primero a sexto básico	Historia Geografía y Ciencias Sociales	30
Segundo	Séptimo a segundo medio	Historia Geografía y Ciencias Sociales	38
Tercero	Tercero a cuarto medio	Educación ciudadana	7
		Historia Geografía y Ciencias Sociales	
		Comprensión Histórica del presente	

Fuente: Bases Curriculares de Educación primaria y secundaria. Ministerio de Educación de Chile.

En suplemento al criterio de fiabilidad el análisis se centró en 75 objetivos curriculares del área distribuidos en los tres ciclos de enseñanza. A partir de la puesta en diálogo de las referencias teóricas expuestas se procedió a la generación de categorías y códigos de tipo deductivo (Flick, 2004, Gibbs, 2007), los cuales conformaron una matriz con la que se analizaron los objetivos curriculares mencionados. Se realizaron 2 lecturas de OAs curriculares para cada categoría con las cuáles se elaboró un portafolio con los objetivos identificados con la codificación propuesta. La matriz construida se divide en cuatro criterios los cuales son problematización del presente, subjetivación mediante narrativas, compromiso de futuro y uso público del conocimiento (Tabla 2).

Tabla 2*Matriz de análisis. Articulación Conciencia Histórica/Formación Ciudadana*

Categoría de análisis	Códigos asociados
Problematización del presente	Socialización de problemas Obstáculos para la experiencia Familiaridad del pasado y experiencia de mundo Cambio como fuente de problema Continuidad como fuente de problema Voluntad de responsabilidad Voluntad de autoconocimiento histórico
Subjetivación mediante narrativa	Sensibilización en torno a lo otro Sensibilización del otro Búsqueda de respaldo Obtención información del pasado (dimensión de experiencia) Distanciamiento temporal Posicionamiento acrítico (dimensión de interpretación) Posicionamiento tributación al ejemplo (dimensión de interpretación) Posicionamiento en resistencia (dimensión de interpretación) Experiencia de continuidad y cambio
Compromiso con un futuro	Proponer acciones en entorno cercano Toma decisiones frente a problemas (dimensión de orientación) Construcción de ciudadanía en el presente
Uso público del conocimiento	Afrontamiento ético Incidencia. Inclusión de experiencias de mundo (escolares, profesores, etc)

Fuente: Elaboración propia

Concreción de la articulación Conciencia Histórica y Formación Ciudadana

Problematización del presente

En los objetivos del primer ciclo básico (primero a sexto año básico) se presentan escenarios de problematización del presente para el autoconocimiento histórico desde el pasado familiar, escolar y local, lo cual se promueve en el Objetivo de Aprendizaje F “Formular opiniones sobre situaciones del presente y del pasado, propias de su entorno familiar, escolar o local, y sobre otros temas de su interés.” (Código: *Voluntad de Autoconocimiento histórico*). En el objetivo el autoconocimiento se expresa desde el carácter “propio” y desde el entorno cercano siendo esto último anclaje de la relación promovida con el pasado. De este modo, se promueve la construcción de un relato ante situaciones que buscan establecer un lazo identitario desde la memoria individual, lo cual puede dificultar el acceso a escenarios colectivos promovidos por Magendzo (2013) y Redón (2016) relacionados con el acceso a tópicos como homogeneidad/diversidad para la socialización de problemas.

Además, los códigos *familiaridad del pasado y experiencia de mundo* se plantean desde la promoción del conocimiento de símbolos patrios que son parte de un relato nacional, lo cual es puesto en relación con el ejercicio de “Comparar el modo de vida y expresiones culturales de pueblos indígenas presentes en Chile actual (como mapuche, aimara, rapa nui) con respecto al periodo precolombino” (OA2 segundo básico). De este modo, se establecen escenarios para la asociación nación chilena-cultura precolombina por medio de problematizaciones de carácter indagatorio con predominio del discurso nacional.

Considerando la trayectoria curricular en la que predomina la identidad nacional se presenta en 4to básico el código *Familiaridad pasado-experiencia de mundo*, focalizado en el interés del estudiante al establecerse preguntas en relación al pasado de su entorno y su presente desde diversas fuentes (OA G). Teniendo presente que el eje de Historia hay un predominio de objetivos descriptivos, la problematización presenta una orientación a la indagación y reconocimiento de elementos del pasado en donde no se aprecia alguna conexión con el presente-futuro. En ese sentido, la motivación de razonar se ve expuesta desde este tipo de discurso tensionando un abordaje problematizador que incite y provoque procesos de aprendizaje-desarrollo (Barton y Ho, 2022).

Desde séptimo básico el código *socialización de problemas* refleja una orientación disciplinar a través del Objetivo de Habilidad G de “Definición de un problema y/o pregunta de investigación”, entendida como una tarea propia de la disciplina en donde el estudiantado se expresa desde la voluntad de responsabilidad al “demostrar una actitud propositiva para el desarrollo de la sociedad a partir del análisis y comparación de información obtenida de diversas fuentes y así responder preguntas sobre temas abordados en el nivel” (OA 6, MINEDUC). En este objetivo es posible acceder a una problematización mediante el quehacer disciplinar (análisis y comparación entre fuentes) lo cual busca ser presentado como incitador de la indagación y la curiosidad propio del desarrollo de una actitud propositiva del estudiantado. Para primero medio, el código *socialización de problemas* expresa un abor-

daje desde la experiencia estudiantil al orientarlo a la sociedad contemporánea, lo cual se relaciona con tópicos como diversidad y convivencia. Este es el caso del abordaje de temas como la “cuestión social” vivida a fines del siglo XIX y principios del XX, el conflicto con los pueblos indígenas y con el medioambiente tratado por medio del impacto de la industrialización. Un ejemplo de lo señalado se expresa en el objetivo “Explicar que los problemas de una sociedad generan distintas respuestas políticas, ejemplificando mediante las posturas que surgieron frente a la “cuestión social” (por ejemplo, liberalismo, socialismo, anarquismo, comunismo y socialcristianismo) y de otras situaciones conflictivas de la actualidad”. La *voluntad de responsabilidad* se relaciona con el eje de Formación Ciudadana al promover el abordaje de un elemento característico de las sociedades humanas como lo es el conflicto entendido como fuente de conocimiento para afrontar situaciones de la sociedad actual.

Es en segundo medio cuando se establecen orientaciones explícitas al código *socialización de problemas* en relación con la *voluntad de responsabilidad* en el estudio de los Derechos Humanos. Dicha responsabilidad se enmarca al considerar la institucionalidad creada para su resguardo y reconocimiento. Por ejemplo, al considerar desafíos que obstaculicen la experiencia ciudadana como la pobreza y la desigualdad se busca reconocer los deberes del Estado ante los miembros de la sociedad (OA 24, MINEDUC).

Para tercero y cuarto medio desde el área de Comprensión Histórica del Presente la realidad es problematizada de modo que los fenómenos son vistos como focos de controversia. Para esto se propone “Elaborar preguntas y explicaciones históricas a partir de problemas o tópicos del presente en el contexto local y nacional, considerando categorías y metodologías propias de la disciplina.” (OAC 3), lo cual ha sido expresado por el código *familiaridad pasado-experiencia de mundo* al expresar una relación entre escalas espaciales y temporales posibles de abordar a través de la metodología de la disciplina. Dicho enfoque disciplinar presenta una orientación contextualizadora en el presente de modo que el acceso al pasado tenga sentido para el estudiantado. Por otra parte, desde el área de Educación Ciudadana, el código *socialización de problemas*, se concreta en la orientación a la observación de fenómenos posibles de investigar y de interés público teniendo como finalidad el “resguardo de las libertades fundamentales, los propios derechos y los de la comunidad” (OA 2).

Desde lo expuesto, los escenarios de problematización de la realidad promueven procesos de inclusión de experiencias individuales con orientaciones disciplinares que terminan predominando ante la posibilidad de construcción situada. En este sentido, la motivación por razonar, promovida por la problematización de la realidad (Barton y Ho, 2022), obedece a una experiencia académica descriptiva haciendo del pasado un objeto de estudio con relaciones poco exploradas desde el presente (Schmidt, 2017; Meneses, 2020; Friederich, 2020; Nordgren, 2019; Santisteban, 2017).

Subjetivación mediante narrativa/ Sentido social del conocimiento del pasado

A partir de la comparación entre pasado y presente en los primeros niveles de educación básica se accede al código de *experiencia de continuidad y cambio* en la que predomina la focalización en el pasado. Se tiende a la realización de un ejercicio cognitivo expresado con el código *obtención de información* “explícita sobre el pasado y el presente a partir de imágenes y de fuentes escritas y orales dadas y preguntas dirigidas” (OA F) como desde la presencia del patrimonio colonial y de antiguas civilizaciones (Mayas, Aztecas, Incas, Griegos y Romanos) en el presente (OA C). La focalización en el pasado se expresa en el *posicionamiento acrítico* priorizando el acceso a información y ejercicios de comparación al contar con criterios como “costumbres”, “objetos”, “juegos”, “actividades” de ayer y hoy para reconocer diferencias y semejanzas. Esto refleja una competencia de interpretación que limita un *distanciamiento temporal* considerando posibilidades de representación de uno mismo en relación con la historia.

Con este relato temático y procedimental, en sexto básico, se promueven escenarios de sensibilización sobre temas relacionados con el quiebre de la democracia para la valoración del consenso como aspecto a cuidar en el día de hoy. Se plantea el escenario de “comparar diferentes visiones sobre el quiebre de la democracia [...] y el proceso de recuperación de la democracia considerando distintos actores, experiencias y puntos de vista, y el consenso actual con respecto al valor de la democracia” (OA 8). Aquí resalta la experiencia de tiempo al acceder a visiones y puntos de vista que presentan aspectos generales de las tendencias de la época, lo cual busca u orienta el abordaje de regularidades que puedan atar pasado y futuro. En este sentido, el código *posicionamiento de tributación al ejemplo* (Rüsen, 1994) cobra relevancia al evidenciar un objetivo de fortalecer una noción tradicional de la ciudadanía desde dimensiones estructurales para la valoración del consenso con lecciones que provee el pasado. En este punto se torna importante el rol de las visiones, experiencias y puntos de vista que generalizan la importancia de valorar la democracia por medio de habilidades que permitan “analizar elementos de continuidad y de cambio en procesos, entre períodos históricos y en relación con la actualidad, considerando aspectos sociales, políticos, culturales y económicos (OA C)”.

En séptimo básico la narrativa temática y procedimental promueve una subjetivación a partir de un *posicionamiento acrítico* para establecer relaciones entre el legado democrático griego y las formas tradicionales e institucionalizadas de participación en el presente. Por ejemplo en el OA 6 se promueve el análisis de las principales características de la democracia en Atenas, considerando contraste con otras formas de gobierno del mundo antiguo, y su importancia para el desarrollo de la vida política actual”. Si bien se reconocen relaciones entre pasado y presente que aún pueden ser profundizadas junto a la consideración de escenarios para la toma de decisiones en situaciones. Este ejercicio termina reflejando la “importancia” de “formas de gobiernos” que se encuentran operativas y su valoración por parte del estudiantado al acceder a conceptos como “ciudadanía, democracia, derecho, república, municipio [...]” (OA 18). En octavo básico se propone una la orientación a “cuestionar de manera autónoma reduccionismos y prejuicios sobre el pasado” (MINEDUC, p. 178), lo cual se relaciona con el código *posicionamiento en resistencia*, pero bajo una dimensión predominantemente disciplinar si se analizan los objetivos de conocimiento y habilidad del nivel. Un ejemplo se expresa

en el OA 17 al promover el contraste de posturas e ideas “que surgieron en el debate sobre la legitimidad de la conquista durante el siglo XVI y fundamentar la relevancia de este debate para la concepción de los derechos humanos en la actualidad”. Cuando se hace referencia al debate se recurre nuevamente a tipos de posturas en torno a un tema. Esto permite reconocer reglas acerca de lo valorable y lo no valorable tales como la no discriminación, las libertades fundamentales, entre otras, al servicio de situaciones particulares del presente lo que promueve la existencia de ejemplos a seguir y no seguir en la actualidad.

Al mismo tiempo en octavo básico y primero medio se presentan objetivos temáticos hacia una ciudadanía con inclinación liberal al constatar la presencia de derechos impulsados por las revoluciones burguesas (OA 18) a través de los códigos experiencia de continuidad y cambio y la búsqueda de respaldos al construir posicionamiento. De este modo, se instala predominantemente un *posicionamiento de tributación al ejemplo* para abordar situaciones de diversidad cultural, lo cual solo se busca desde el trabajo con fuentes (OA H B y F). De manera aislada, se presenta un *posicionamiento en resistencia* a partir de la necesidad de lograr un desarrollo sostenible aspecto a reconocer desde un enfoque histórico de la industrialización. Existen intenciones de fomentar un *posicionamiento en resistencia* a partir del ejemplo negativo que presenta el contexto de dictadura militar en Chile y la institucionalidad creada por medio de la constitución de 1980.

Para tercero y cuarto medio el abordaje de una CH se dificulta al focalizar temas en el presente. Esto causa curiosidad al ser constatado en el área de Historia, por lo que la perspectiva histórica desde los propósitos de las BBCC tienden a promover un posicionamiento acrítico respecto al rol del conocimiento histórico. Esto también se puede evidenciar al establecer una centralidad de las naciones al abordar la manera en cómo estas resuelven procesos globales y regionales para la comprensión del devenir actual. Las habilidades de pensamiento crítico buscan “hacer conexiones entre fenómenos y/o de la realidad considerando [...] temporalidad” (OAH B). Estos procesos, que pueden ser abordados desde las *experiencias de continuidad y cambio*, carecen de una incitación a la problematización lo que dificulta una interpretación para la formulación de posicionamiento o una orientación a la toma de decisiones en el presente.

A partir de los resultados expuestos es posible reconocer una relación pasado y futuro centrada en la *experiencia de continuidad y cambio* en la que predomina la noción del pasado como ejemplo a replicar (Rüsen, 1992, 2001; Popa, 2022; Nordgren y Johanson, 2015; Henríquez, 2013; Duquette, 2011; Seixas, 2013; Barca, 2013). Esto presenta implicancias con una ciudadanía participativa en marcos institucionales establecidos, limitando procesos de interpretación y dotación de sentidos de la democracia (Bickmore & Parker, 2020; Haste, 2017).

Compromiso con el futuro

En los objetivos del primer ciclo básico es posible reconocer el predominio del código *construcción ciudadana en el presente*, lo cual se expresa en la interacción con “expresiones culturales locales y nacionales como elementos de unidad e identidad” (OA 6). En ello el discurso nacional termina por imponerse a la descripción de características de sociedades de otro tiempo, lo cual dificulta acceder a disposiciones para el reconocimiento de desafíos de la sociedad como lo puede ser diálogo entre distintas culturas y experiencias sociales (Westheimer & Kahne, 2004). Esto presenta tensión con la propuesta para tercer año básico, pues el predominio de lo nacional se expresa al *proponer acciones en el entorno cercano y la construcción de ciudadanía en el presente*, lo cual es puesto en tensión al promover “valores y virtudes ciudadanas como: la tolerancia y el respeto al otro (ejemplos: respetar las opiniones distintas a las propias, mostrar disposición al diálogo, respetar expresiones de diversidad, como diferentes costumbres, creencias, origen étnico, nacionalidad – Eje FC). Para cuarto básico se reconoce una variación en la acción de *proponer acciones en entorno cercano* al promover la resolución de conflictos a partir de la identificación de sus causas (OA 16). En este objetivo se presenta como propuesta procedimental el logro de puntos de vista en común y votar, la demostración de respeto y empatía, la convivencia en el curso y en la comunidad escolar. Por un lado, esto presenta un quiebre con los organizadores temáticos en donde se accede a descripciones de características de sociedades en otro tiempo desde el proceso de construcción de nación del siglo XIX, el proceso de democratización de la sociedad y la recuperación de la democracia en Chile. Por otra parte, esto también se presenta como una posibilidad para el quehacer docente al momento de abordar aspectos que desafían la vida en sociedad y que requieren acciones concretas orientadas a la justicia social. De este modo, la resolución de conflictos, su estudio en contextos pasados y la propuestas de acciones en el entorno cercano se presentan de manera separada. Para sexto básico, se espera que los estudiantes generen compromisos y “evalúen posibles soluciones frente a un problema o proyecto y justificar su elección” (OA 25). Esto rompe con el relato temático y procedimental descriptivo en torno a la Historia y la Geografía centrado en una ciudadanía liberal guiado por el desempeño cognitivo e individual.

Para el inicio del segundo ciclo de enseñanza se presenta el código *toma de decisiones frente a problemas* (OAH b), pero desde una tradición expuesta anteriormente centrada en un *posicionamiento acrítico* del conocimiento histórico. A partir de lo señalado se proyecta una construcción de ciudadanía en el presente con características tradicionales (Westheimer, 2004). La concreción que adquiere la articulación conciencia histórica/formación ciudadana se cristaliza desde el OA 23 de segundo medio, en el que se propone:

Explicar los elementos que constituyen un Estado de derecho, como la Constitución, la división de los poderes del Estado, el respeto a los derechos humanos, entre otros; analizar su importancia para la gobernabilidad, la representación, la participación ciudadana y la convivencia pacífica; y debatir sobre su perfeccionamiento, defensa y riesgos a los que está expuesto (código: construcción ciudadanía en el presente) (MINEDUC, p. 212).

Lo señalado redunda en la construcción de una educación *sobre* la ciudadanía dando paso a un ciudadano con tendencia liberal al “reconocer relevancias” de los debates del pasado pero sin recurrir a prácticas en su entorno cotidiano o escenarios para la toma de decisiones. De este modo, la orientación en torno al uso del conocimiento sugiere una asociación con una

conciencia histórica de carácter tradicional (Rüsen, 1992, 2007). Con este relato temático y procedimental se propone una ciudadanía basada en oportunidades y desafíos sin una relación clara con el pasado como lo es el caso de la globalización por lo que la generación de compromisos y el desarrollo de agencia (Haste, 2017; Barton y Ho, 2022) con el entorno y con quienes rodean se ve limitada.

Uso público del conocimiento histórico

En los dos primeros niveles esta propiedad es abordada desde la “comunicación oralmente de temas de su interés experiencias personales o información sobre sí mismos, de manera clara y coherente” (OA2). Desde orientaciones como se levanta el código *afrentamiento ético* el cual expresa la promoción del respeto de opiniones diversas y aspectos o costumbres junto al código *inclusión de experiencias de mundo*, el cual considera aspectos culturales que han persistido como por ejemplo, desde al autorreconocimiento como mestizo y la posibilidad de trabajo en torno a situaciones de discriminación e intolerancia en el entorno cercano.

Para cuarto básico se promueve la realización de acciones concretas en el entorno, lo cual se ve interrumpido para los niveles de quinto y sexto básico al establecer una focalización en la participación en conversaciones sobre temas del nivel por medio de habilidades de análisis y trabajo con fuentes (OAH F). Esto se evidencia al “identificar, en su entorno o en fotografías, elementos del patrimonio colonial de Chile que siguen presentes hoy, como edificios, obras de arte y costumbres entre otros” (OA 8). En este sentido, la sabiduría práctica se relaciona con una movilización participativa en la construcción de conocimiento histórico desde el presente cuya función se relaciona con la visualización del pasado en el patrimonio arquitectónico oficial. Esto permite constatar el fomento de una CH de tipo tradicional (Rüsen, 1992), puesto en operación dando lugar al código *posicionamiento acrítico* en la relación entre pasado y presente. Esto expresa débilmente aspiraciones de construcción de futuro, lo cual sugiere una orientación a una ciudadanía tradicional-conservadora con aproximaciones liberales relacionado con el funcionamiento del gobierno comunal, nacional y el compromiso con valores tales como la libertad de expresión (Knowles, 2017, Schaepmeester et al., 2021). De este modo, se hay una inclinación por una ciudadanía responsable (Westheimer, 2004), la cual se ve limitada a la experiencia estudiantil como también al cuestionamiento de roles o condiciones que dan paso a escenarios de desigualdad que pongan en riesgo la democracia.

En el segundo ciclo el código *afrentamiento ético* representa el llamado a reconocer distintos puntos de vista de manera crítica, sin embargo se dificulta una concreción en situaciones familiares del entorno próximo del estudiante. Si bien desde el eje de Formación Ciudadana aparece de manera incipiente la noción de conflicto, el uso público del conocimiento es promovido a través de la incidencia “en conversaciones, la argumentación y el intercambio de ideas” (OAH K), considerando aspectos del legado antiguo Grecorromano “expresando opiniones fundamentadas mediante fuentes, respetando puntos de vista y formulando preguntas relacionadas con el tema”. En esta cita se evidencia la escasez de elementos de contexto o de espacialidad de la actualidad para una participación situada. En este caso el código *afrentamiento ético* representa el uso de evidencia y el fomento de habilidades de análisis de puntos de vistas como también la identificación de sesgos.

Para tercero y cuarto medio se establecen objetivos relacionados con el código *inclusión de experiencias de mundo* al “Participar en el desarrollo de iniciativas de historia local, recogiendo relatos y fuentes propias de la comunidad cercana para relevar espacios de memoria”. Estos objetivos permiten acceder a instancias de historia local en los que se requiere una participación activa junto a un involucramiento en procesos de transformación por medio de la curiosidad, la implicación social y el pensamiento independiente.

Considerando lo expuesto el uso público del conocimiento fomenta una CH con limitaciones en su complejización, debido a la escasez de escenarios de interacción con la experiencia espacial cotidiana en la escuela como en su entorno, lo cual se expresa a través del *posicionamiento acrítico* entre séptimo y octavo y *posicionamiento de tributo al ejemplo* en 1ero y 2do medio. Al promover una CH tradicional y ejemplar con algunas aproximaciones críticas por medio de capacidades relacionadas con el uso de conceptos de primer y segundo orden (Alven, 2021; Nordgren, 2019; Seixas, 2013) se sugiere una ciudadanía con propiedades liberales y deliberativos (Knowles, 2018). Esto último se sustenta en el uso público del conocimiento por medio de instancias de conversación en donde el respeto a la diversidad de puntos de vista es visible en los cuatro niveles que contempla el ciclo cuya centralidad está en el respaldo de opiniones en el uso de fuentes en torno a temas tratados en los niveles.

Conclusiones

Al acceder a los 75 objetivos curriculares es posible reconocer una articulación Conciencia Histórica/Formación Ciudadana teniendo como referentes los criterios expuestos en esta investigación.

En el primer ciclo de enseñanza se pueden reconocer elementos predominantes asociados a una subjetivación mediante narrativas a partir de una experiencia de continuidad y cambio junto a la obtención de información explícita desde fuentes escritas como desde imágenes. Existe una presencia del relato nacional que promueve de manera superficial un acceso al conocimiento de culturas y sociedades de otro tiempo. Esto limita una relación entre el pasado, la subjetividad del estudiante y el reconocimiento de la alteridad. La articulación propuesta aporta criterios a considerar para la sensibilización de fenómenos a través de su problematización en el presente, elemento que incita y activa la relación entre el estudiantado y el pasado. Por otra parte, desde el uso público del conocimiento histórico es posible perfilar y proyectar situaciones que amenacen o persistan en detrimento de la democracia o bien, reconocer y difundir logros de la humanidad para afrontar situaciones controversiales y difíciles desde una perspectiva de Derechos Humanos.

De todos modos, se detectan algunas oportunidades para el tratamiento de situaciones problemáticas y su comunicación en instancias de diálogo. La obtención de información del pasado promueve la operatividad de un posicionamiento acrítico, lo cual da paso a interpretaciones provenientes desde una aproximación predominantemente disciplinar. Esto limita su abordaje desde experiencias para la construcción de sentidos y lazos de familiaridad con el pasado. De este modo, aún es posible avanzar a una conexión entre el estudiante y el pasado lo cual se encuentra condicionada a la experiencia ciudadana desde una mirada tradicional-liberal con

aproximaciones deliberativas. En esta línea se torna posible recuperar la aproximación a lo local en diálogo con otras escalas sean comunales, regionales, nacionales.

Para el segundo ciclo de enseñanza predomina igualmente el criterio de subjetivación mediante narrativas, lo cual se expresa a través un posicionamiento de tributación al ejemplo. La generación de acciones mediante conocimiento histórico se expresa a través de la promoción de experiencias de continuidad y cambio, las cuales interactúan con perspectivas ciudadanas de predominio liberal. Estas son expresadas en la promoción del diálogo cuyo centro consiste en la aplicación de conceptos de primer y segundo orden. En sintonía con el ciclo de enseñanza anterior se torna como posibilidad el poder establecer escenarios para el compromiso del estudiantado, por medio de las dificultades que surgen en la experiencia escolar y en el entorno que rodea a la escuela. Es en estos escenarios en los que se expresan creencias, decisiones del pasado, sucesos con raíces históricas. En este sentido, la propuesta de articulación CH/FC permite acceder a escenarios de problematización que tensionen creencias y discursos. Desde la competencia de orientación en la generación de narrativas es sugerente la promoción de la noción de futuro y su rol en la generación de propuestas y proyecciones.

Esta tradición desarrollada entre primero básico y segundo medio, presenta rupturas en los dos últimos años de formación, pues se constatan objetivos que explicitan un uso público del conocimiento ligado a la acción local. En estos objetivos se reconocen perspectivas y rasgos de una ciudadanía crítica asociadas con una participación activa al promover una actuación en instancias de profundización de una historia local. Dichos escenarios revelan y desafían la construcción de oportunidades para el uso del conocimiento en niveles previos en los que se inicie una estructuración del conocimiento histórico a partir de situaciones cotidianas. Esto permitiría generar mayores oportunidades de secuencialidad para la generación de propuestas y la toma de decisiones frente a problemas y conflictos del día a día en la escuela. En esta línea, la propuesta de articulación, desde el criterio compromiso de futuro y uso público de la historia se presentan posibilidades para la construcción de escenarios de toma de decisiones y difusión de información como proceso para la construcción de conocimiento práctico.

Llama la atención que Formación Ciudadana e Historia son abordados como dos elementos por separado lo que sugiere seguir avanzando en la inclusión de perspectiva ciudadana en organizadores temáticos u objetivos. En este sentido, la educación ciudadana podría abordar fenómenos del presente como la desafección política, la desigualdad, la corrupción, el narcotráfico y la violencia. Su tratamiento por medio de los criterios expuestos buscaría aportar a la promoción de una postura crítica en torno a conceptos como los de Democracia o DDHH. En definitiva, la articulación CH/FC permite profundizar en el por qué y para qué enseñar Historia en las aulas presentando posibilidades para una lectura contextualizada del currículum al enseñar historia.

Referencias

- Águila, E. (2019). Formación en ciudadanía, pedagogía de la experiencia y experiencias críticas en educación. En A. Ramis y M. Peña (Comps.), *Educación para la ciudadanía. Fundamentos, metodologías y desarrollo profesional docente* (pp. 65-77). Saberes Docentes, Centro de Estudios y Desarrollo de Educación Continua para el Magisterio de la Universidad de Chile.
- Almeyda L., y Jiménez, M. S. (2020). Enseñanza de la historia y concepciones de ciudadanía en las prácticas de profesores en formación. *Revista Sophia Austral*, 26, 179–197. <http://dx.doi.org/10.4067/S0719-56052020000200179>
- Alvén, F. (2021). ¿Abrir o cerrar la caja de Pandora? – Conceptos de tercer orden en la educación histórica para un conocimiento poderoso. *El Futuro del Pasado*, 12, 245-263. <https://doi.org/10.14201/fdp202112245263>
- Barca, I. (2013). Conciencia histórica: Pasado y presente en la perspectiva de los jóvenes en Portugal. *Clío & Asociados*, 17, 16-26.
- Barton, K. (2024). Knowledge without disciplines. A critique of social realism's disciplinary fixation, *Journal of curriculum studies*, 56(3), 235-245. <https://doi.org/10.1080/00220272.2024.2328058>
- Bellei, C., Contreras, M., Valenzuela, J., y Vanni, X. (2020). *El liceo en tiempos turbulentos: ¿Cómo ha cambiado la educación media chilena?*. LOM ediciones. <https://doi.org/10.34720/gdn6-cy44>
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Cardoso, R. (2024). A Didática da História e o Confronto da Cultura Histórica: Consciência Histórica e Conscientização Social. En: A. Nogueira, y A. Carvalho (Org.), *Cultura e Consciência Histórica*, Vol. 1 (pp. 86-96). Ed. Assis: FCL/UNESP.
- De Schaepmeester, L., van Braak, J., & Aesaert, K. (2021). Teach what you preach? The relationship between teachers' citizenship beliefs and citizenship education in the classroom, *The Journal of Social Studies Research*, 46(4), 363-378 <https://doi.org/10.1016/j.jssr.2021.10.001>
- Duquette, C. (2011). *Le rapport entre la pensée historique et la conscience historique. Élaboration d'un modèle d'interaction lors de l'apprentissage de l'histoire chez les élèves de cinquième secondaire des écoles francophones du Québec*. Université Laval.
- Friederich, D. (2020). La conciencia histórica como dispositivo pedagógico en la producción del ciudadano responsable. *Discurso: Estudios en la Política Cultural de la Educación*, 31(5), 649-663. <https://doi.org/10.1080/01596306.2010.516947>
- Friedrich, D. (2014). *La educación democrática como problema curricular: la conciencia histórica y los límites moralizadores del presente*. Routledge.
- Gadamer, G. (1993). *El problema de la Conciencia Histórica*. Tecnos.
- Gibbs, G. (2007). *Análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Morata.
- González Gallego, I., Sánchez Agustí, M., y Muñoz Labraña, C. (2010). Estudio de las transiciones dictaduras-democracia: formación ciudadana y competencias de Historia en el mundo escolar español y chileno. En: R. M. Ávila Ruiz, M. P. Rivero Gracia, y P. L. Domínguez Sanz (Coords.), *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 207-221). Institución "Fernando el Católico" / AUPDCS.
- Guzmán López, M. (2012). La conciencia histórica: una estructura ontológica universal con contenidos epocales variables. *Boletín Del Archivo General De La Nación*, 7(14), 15-34.
- Guzmán, M. (2012). La Conciencia Histórica: Una estructura ontológica universal con contenidos epocales variables. *Legajos*, 14, 15-34.
- Haste, H. (2017). *Nueva ciudadanía y educación. Identidad, cultura y participación*. Paidós.
- Ho, L. C., & Barton, K. C. (2022). Critical harmony: A goal for deliberative civic education. *Journal of Moral Education*, 51(2), 276–291. <https://doi.org/10.1080/03057240.2020.1847053>

- Huddleston, T., Kerr, D., & Rowe, D. (2010). *Making sense of citizenship: a continuing professional development handbook*. The Citizen Foundation.
- Jorquera, C. (2018). La educación ciudadana como acción transformadora de la escuela. En: Camila Berríos y Carolina García (Eds.), *Ciudadanías en conflicto. Enfoques, experiencias y propuestas* (pp. 205-220). Ariadna Ediciones. <https://books.openedition.org/ariadnaediciones/1112>.
- Kerr, D. (1999) Citizenship Education: An International Comparison. *International Review of Curriculum and Assessment Frameworks*. QCA.
- Knowles, R. T. (2018). Teaching Who You Are: Connecting Teachers' Civic Education Ideology to Instructional Strategies. *Theory & Research in Social Education*, 46(1), 68–109. <https://doi.org/10.1080/00933104.2017.1356776>
- Körber, A. (2015). Conciencia histórica, competencias históricas... ¿y más allá? Algún desarrollo conceptual dentro de la didáctica de la historia alemana. *Antíteses*, 8(15), 7-32. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.1524.9529>
- Körber, A. (2015). Historical consciousness, historical competencies – and beyond? Some conceptual development within German history didactics. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.1524.9529>
- Körber, A., y Meyer-Hamme, J. (2015). Pensamiento histórico, competencias y su medición. En: K. Ercikan y P. Seixas (Eds.), *Nuevas direcciones en la evaluación del pensamiento histórico* (pp.89-101). Routledge.
- Lee, P. (2016). Literacia Histórica e História Transformativa. *Educar em Revista*, 60, 107-146. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.45979>
- Lee, P., y Ashby, R. (2000). Progressión in Historical Understanding among Students Ages 7-14. En: P. Stearns, P. Seixas & S. Wineburg (Eds.), *Knowing, Teaching Learning History* (pp. 199-222), University British Columbia, Vancouver Press.
- Magendzo, A. (2004). *De miradas y mensajes en la educación de derechos humanos*. LOM ediciones.
- Mardones, R. (2015). El paradigma de la Educación Ciudadana en Chile: Una política inconclusa. En: C. Cox y J. y C. Castillo (Eds.), *Aprendizaje de la ciudadanía: Contextos, experiencias y resultados* (pp. 145-173). Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Meneses, B. (2020). *El concepto de experiencia histórica en la enseñanza y el aprendizaje de la historia. Representaciones del profesorado de Cataluña y evidencias en sus prácticas con la historia oral*. Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Mercado, J., y Pinochet, S. (2021). Discursos sobre la participación en la escuela entre estudiantes de educación básica en Chile. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 20(43), 289-305. <https://doi.org/10.21703/rexe.20212043mercado15>
- Ministerio de Educación (2013). *Bases Curriculares Primero a Sexto básico*. Ministerio de Educación de Santiago de Chile.
- Ministerio de Educación (2015). *Bases curriculares 7° básico a 2° Medio*. Ministerio de Educación de Santiago de Chile.
- Nordgren, K. (2016). How to Do Things With History: Use of History as a Link Between Historical Consciousness and Historical Culture, *Theory & Research in Social Education*, 44(4), 479-504. <https://doi.org/10.1080/00933104.2016.1211046>
- Nordgren, K. (2019). Boundaries of historical consciousness: a Western cultural achievement or an anthropological universal?, *Journal of Curriculum Studies*, 51(6), 779-797. <https://doi.org/10.1080/00220272.2019.1652938>
- Parker, C., & Bickmore, K. (2020). Classroom peace circles: Teachers' professional learning and implementation of restorative dialogue, *Teaching and Teacher Education*, 95(1), 103-129. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103129>

- PNUD, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2018). *Estudio sobre la puesta en marcha del Plan de Formación Ciudadana*. Proyecto Educación Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.
- Popa, N. (2022). Operacionalizar la conciencia histórica: una revisión y síntesis de la literatura sobre creación de significado en el aprendizaje histórico. *Revisión de la Investigación Educativa*, 92(2), 171-208. <https://doi.org/10.3102/0034654321105233>
- Quintana, S. (2022). Experiencias del profesorado chileno en la implementación del Plan de Formación Ciudadana. Estudio de casos múltiples. *Perspectiva Educacional*, 61(3), 56-79. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.61-iss.3-art.1306>.
- Redón, S. (2016). La escuela como espacio de ciudadanía. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 36(2), 213-239. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052010000200013>
- Revilla, D., y Sánchez, M. (2018). Conciencia Histórica y memoria colectiva: marcos de análisis para la educación histórica. *Revista de Estudios Sociales*, 1(65), 113-125. <https://doi.org/10.7440/res65.2018.10>
- Reyes, L., Campos, J., Osandón, L., & Muñoz, C. (2013). El profesorado y su rol en la formación de los nuevos ciudadanos: desfases entre las comprensiones, las actuaciones y las expectativas. *Estudios Pedagógicos*, 39(1), 217-237. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052013000100013>
- Rüsen, J. (1992) El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral. *Propuesta educativa*, 7, 27-36.
- Rüsen, J. (2001). What is Historical Consciousness? - A Theoretical Approach to Empirical Evidence. *Paper presented at Canadian Historical Consciousness in an International Context: Theoretical Frameworks*, University of British Columbia.
- Rüsen, J. (2007). How to Make Sense of the Past—Salient Issues of Metahistory. *TD: The Journal of Transdisciplinary Research in Southern Africa*, 3(1), 169-221. <https://doi.org/10.4102/td.v3i1.316>
- Sant, E. (2019). Democratic education: A theoretical review (2006–2017). *Review of Educational Research*, 89(5), 655–696. <https://doi.org/10.3102/003465431986>
- Santisteban, 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>
- Schmidt, M. A. (2017). ¿Qué hacen los historiadores cuando enseñan la Historia? Contribuciones de la teoría de Jörn Rüsen para el aprendizaje y el método de enseñanza de la Historia. *Clío & Asociados. La Historia enseñada*, 24, 26–37. <https://doi.org/10.14409/cya.v0i24.6843>
- Schmidt, M. A. (2024). Humanismo, dialogismo e formação da consciência histórica: diálogos entre Paulo Freire, Jörn Rüsen e Mikhail Bakhtin. En: A. Nogueira, A y A. Carvalho (Org.), *Cultura e Consciência Histórica*, Vol. 1 (pp.17-39). Ed. Assis: FCL/UNESP.
- Seixas, P. (2012). Progress, Presence and Historical Consciousness: Confronting Past, Present And Future In Postmodern Time, *Paedagogica Historica*, 48(6), 859–872. <https://doi.org/10.1080/00309230.2012.70952>
- Seixas, P., & Morton, T. (2012). *The Bix six historical thinking concepts*. Nelson Education.
- Seixas, P., & Peck, C. (2004). Teaching historical thinking. In: A. Sears & I. Wright (Eds.), *Challenges and Prospects for Canadian Social Studies* (pp. 109-117). Pacific Educational Press.
- Shulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G., & Friedman, T. (2016). *Becoming citizens in a changing world*. IEA.
- Treviño, E., Béjares, C., Villalobos, C., & Naranjo, E. (2017). Influence of teachers and schools on students' civic outcomes in Latin America, *The Journal of Educational Research*, 110(6), 604-618. <http://dx.doi.org/10.1080/00220671.2016.1164114>
- VanSledright, B.A. (2013). *Assessing historical thinking and understanding*. Routledge.

- Villalobos, C., Morel, M., y Treviño, E. (2021). *Ciudadanía, educación y juventudes. Investigaciones y debates para el Chile del futuro*. Ediciones UC.
- Westheimer, J., & Kahne, J. (2004). What kind of citizen? The politics of educating for democracy. *American Educational Research Journal*, 41(2), 237-269. <https://doi.org/10.3102/00028312041002>

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/10.17398/2531-0968.19.158>

¿Quién teme al pensamiento crítico? Ataques a Paulo Freire en Brasil y su legado para la Didáctica de las Ciencias Sociales

Who Fears Critical Thought?

Attacks on Paulo Freire in Brazil and His Legacy for the Didactics of
Social Sciences

Amurabi Oliveira 0000-0002-7856-1196

Universidade Federal de Santa Catarina.

amurabi.oliveira@ufsc.br

Fechas · Dates

Recibido: 6 de enero de 2026

Aceptado: 3 de septiembre de 2026

Publicado: 30 de septiembre de 2026

Financiación · Funding

CNPq/FAPESC/CAPES/Humboldt para CNPq/FAPESC/CAPES/Alexander von Humboldt-Stiftung

Cómo citar · How to cite

Oliveira, A. (2026). ¿Quién teme al pensamiento crítico? Ataques a Paulo Freire en Brasil y su legado para la Didáctica de las Ciencias Sociales. *REIDICS*, 19, 158-175. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.19.158>

Resumen

La ascensión global de populismos autoritarios ha impactado profundamente el campo educativo, promoviendo instrumentos de control ideológico y ataques a pedagogías críticas. En este contexto, el artículo analiza los ataques dirigidos a la obra del educador brasileño Paulo Freire, situándolos dentro de un escenario más amplio de avance de movimientos conservadores y neoconservadores en la educación brasileña, especialmente desde la segunda década del siglo XXI. Partiendo de una articulación entre el análisis político y el campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales (DCS), el trabajo realiza un doble movimiento. Primero, examina la naturaleza y los agentes de estos ataques, argumentando que representan una ofensiva antiacadémica y antidemocrática dentro de la llamada “guerra cultural”. Segundo, propone un diálogo productivo entre el pensamiento de Freire y los fundamentos epistemológicos de la DCS, argumentando que su concepción dialógica, horizontal y centrada en la realidad del educando ofrece bases sólidas para una enseñanza de las ciencias sociales que fomente el pensamiento crítico y la desnaturalización del mundo social. El artículo concluye reafirmando la vigencia del legado freireano como respuesta fundamental a los embates actuales contra una educación democrática y emancipadora.

Palabras clave: Paulo Freire; Didáctica de las Ciencias Sociales; populismo autoritario; educación brasileña; pensamiento crítico; guerra cultural.

Abstract

The global rise of authoritarian populisms has profoundly impacted the educational field, promoting instruments of ideological control and attacks on critical pedagogies. Within this context, this article analyzes the attacks directed at the work of the Brazilian educator Paulo Freire, situating them within a broader scenario of the advance of conservative and neoconservative movements in Brazilian education, especially since the second decade of the 21st century. Articulating political analysis with the field of Didactics of Social Sciences (DSC), the paper undertakes a double movement. First, it examines the nature and agents of these attacks, arguing that they represent an anti-academic and anti-democratic offensive within the so-called “culture wars.” Second, it proposes a productive dialogue between Freire’s thought and the epistemological foundations of DSC, arguing that his dialogical, horizontal, and reality-centered conception offers a solid basis for teaching social sciences that fosters critical thinking and the denaturalization of the social world. The article concludes by reaffirming the continued relevance of Freire’s legacy as a fundamental response to current assaults on democratic and emancipatory education.

Keywords: Paulo Freire; Didactics of Social Sciences; authoritarian populism; Brazilian education; critical thinking; culture wars.

Introducción

La ascensión de movimientos populistas autoritarios ha sido un fenómeno global observado en diferentes regiones del mundo, ganando aún más visibilidad en el ámbito de la geopolítica internacional cuando líderes mundiales como Vladimir Putin y Donald Trump ignoran acuerdos internacionales y amenazan las instituciones democráticas. Estos acontecimientos también han impactado el ámbito educacional; en diversos países, partidos de ultraderecha han propuesto instrumentos de control ideológico en las escuelas, como es el caso de la proposición del «pin parental» en España por parte de Vox, o la «Neutrale Schule» en Alemania propuesta por Alternative für Deutschland (AfD).

En el contexto latinoamericano se ha producido una ampliación de liderazgos conservadores, como son los casos de Jair Bolsonaro, elegido presidente de Brasil en 2018; Javier Milei, elegido en Argentina en 2023; y, más recientemente, José Antonio Kast en Chile en 2025. A ello se suma la incipiente experiencia democrática existente en muchos países de la región, debido a las diversas dictaduras civiles y militares vividas a lo largo del siglo XX, de modo que la región ha experimentado intensas transformaciones políticas y sociales con impacto directo en el campo educacional.

De forma más específica, interesa reflexionar aquí desde el caso brasileño, articulando este debate sobre la ascensión de los populismos autoritarios con la discusión propia en torno a la Didáctica de las Ciencias Sociales (DCS). Debe destacarse, sin embargo, que en Brasil, cuando se habla de enseñanza de las ciencias sociales o DCS, recurrentemente nos referimos a algo más restringido que la comprensión más común existente en los demás países iberoamericanos. En la década de 1930 se crearon profesorados en ciencias sociales, que paulatinamente se transformaron en profesorados de sociología, dado que su formación se centra en antropología, ciencia política y sociología, y solo esta última está presente en el currículo escolar¹. Cuando en Brasil se desea aludir a una enseñanza más amplia que también incluya la historia y la geografía, se suele emplear la expresión «ciencias humanas», que también incorpora la filosofía. En este texto se adoptará la denominación «enseñanza/didáctica de ciencias sociales», comprendiendo la enseñanza de historia, geografía y sociología en el currículo escolar brasileño.

Se enfatiza aquí que nos referimos a un fenómeno global, pero que posee siempre características nacionales, pues se adapta a la realidad encontrada. De este modo, se busca desarrollar un diálogo internacional, partiendo principalmente de la realidad empírica brasileña y, en el campo de la didáctica de las ciencias sociales, dialogando de forma más enfática con la didáctica de la sociología, ámbito en el que se ha desarrollado la mayor parte de nuestras investigaciones. La parte final de este artículo es, por tanto, una propuesta inicial que pretende fomentar un debate en el campo de la didáctica de las ciencias sociales; más

1. La sociología estuvo presente en el currículo escolar brasileño entre las décadas de 1920 y 1940, regresando en un período reciente de manera gradual a partir de la década de 1980, consolidándose en 2008 cuando se convirtió en asignatura obligatoria para todos los grados de la educación secundaria, estatus que se mantuvo hasta 2017, año en que la Reforma de la Educación Media estableció como obligatorias únicamente las disciplinas de matemáticas, lengua portuguesa e inglés. Los instrumentos legales vigentes indican que la enseñanza de la sociología en la educación secundaria debe incorporar, además, conocimientos de antropología y ciencia política, en consideración a la formación recibida por el profesorado (Oliveira, 2023).

que presentarse como una propuesta acabada, se concibe como un punto de partida para un diálogo más amplio, abierto a críticas, expansiones, usos y apropiaciones, tal como entendemos que debe ser la vida académica.

Brasil es la tierra natal de Paulo Freire (1921-1997), uno de los más grandes educadores del siglo XX, cuyo legado es ampliamente debatido y estudiado en diferentes centros de investigación alrededor del mundo. Sin embargo, en el período más reciente, en el contexto de las transformaciones políticas y sociales por las que el país ha atravesado, ha sido objeto de ataques de muy diversa índole. En este trabajo se realizan dos movimientos: por un lado, se aspira a analizar los ataques realizados a la obra de Paulo Freire en Brasil, buscando comprenderlos en el alcance más amplio de la expansión de los ataques de movimientos conservadores en el campo educativo; por otro, se propone un diálogo entre la obra de Paulo Freire y la DCS, incorporándolo a los fundamentos epistemológicos de esta didáctica. El artículo pretende contribuir al debate visibilizando al mismo tiempo los ataques que Paulo Freire ha recibido en Brasil, así como su actualidad, especialmente para el campo de la DCS.

La educación a la derecha en tiempos de populismos

El escenario que conduce a una educación a la derecha no es un fenómeno nuevo. Ya había sido analizado en profundidad por Michael Apple al menos desde la década de 1990, cuando se observó un avance considerable de las políticas neoliberales en el campo educacional (Apple, 1993). Notoriamente, el neoliberalismo en el ámbito educativo no era algo novedoso, pero Apple detectaba una nueva combinación de factores que llevaba a esta educación a la derecha, fruto de una nueva alianza que había conseguido éxito:

En parte, esta nueva alianza ha tenido mucho éxito porque ha logrado vencer el dominio del sentido común; es decir, ha conseguido proyectar, de modo creativo, diferentes tendencias y compromisos sociales, organizándolos bajo su autoridad general en cuestiones relacionadas con el bien social, la cultura, la economía y, como veremos, con la educación (Apple, 2002, p. 57).

Según Apple, este nuevo escenario tiene como principales agentes a los neoliberales, el neoconservadurismo, el populismo autoritario y la nueva clase media profesional (Apple, 2002). Obviamente, su análisis parte de la realidad estadounidense, especialmente de la forma en que esta se ha venido organizando a partir de la década de 1990. Sin embargo, es posible trasladar parte de ese análisis a otras realidades, aunque situadas en el Sur Global, dado que estos movimientos poseen una intensa circulación, algo aún más evidente en el período reciente.

Piénsese en las formas empíricas en que estos agentes se articulan en el caso brasileño, pues existen especificidades que deben ser tenidas en consideración. Primeramente, a diferencia de Estados Unidos, Brasil es aún una joven democracia, cuya historia republicana está marcada por momentos de expansión y retroceso democrático (Avritzer, 2018). En el proceso de redemocratización de la sociedad brasileña a partir del fin de la dictadura civil-militar (1964-1985), la educación pasó a ser percibida como fundamental para la consolidación de un proyecto democrático de sociedad (Weber, 1996), convirtiéndose también en objeto de disputa de intereses entre diferentes grupos.

La década de 1990 está marcada por el avance neoliberal en el campo educacional brasileño. Especialmente durante el gobierno de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) se produce un avance de políticas flexibilizadoras tanto en el ámbito de la formación de profesorado como en las políticas curriculares (Gentili, 1996; Melo, 2005). Sin embargo, es importante mencionar que la cuestión moral aún no estaba en el centro del debate; incluso hubo avances en esa dirección, como la publicación de los Parámetros Curriculares Nacionales (PCN), uno de cuyos temas transversales es la orientación sexual.

A comienzos de los años 2000 tuvo lugar la elección de un gobierno de (centro)izquierda en Brasil, iniciándose el primer mandato de Lula por el Partido de los Trabajadores en 2003. Ya en ese período es posible observar cierta reacción conservadora (backlash) en el campo educacional. En el año 2004 se fundó el movimiento denominado «Escuela sin Partido», que se posicionaba contra la «doctrinación marxista» en las escuelas y predicaba la idea de que el profesorado debía tener una posición neutral en la escuela. Este movimiento cobró fuerza y se conoció como el principal movimiento conservador actuante en las escuelas de Brasil, atrayendo a un número significativo de políticos de derecha que pasaron a intentar aprobar proyectos de ley inspirados en él.

El giro más a la derecha y con mayor visibilidad de los movimientos neoconservadores en Brasil comienza a esbozarse en el contexto del final del primer mandato presidencial de Dilma Rousseff. Ella había sido elegida también por el Partido de los Trabajadores en 2010, y uno de los programas que intentó implementar en el campo educacional fue la «Escuela sin homofobia», que pasó a ser denominado por Jair Bolsonaro —hasta entonces un diputado federal de un pequeño partido político— como «kit gay», causando una gran repercusión mediática que hizo retroceder al gobierno en el proceso de implementación de ese programa en 2011. A ello se suma el conjunto de protestas que ocurrieron en todo el país en 2013, conocidas como «Jornadas de junio», que llevaron a una caída significativa de la popularidad de su gobierno, dificultaron su reelección en 2014 y culminaron con su impeachment en 2016, haciendo que su vicepresidente, Michel Temer, asumiese la presidencia.

A pesar de los bajos índices de popularidad, que llegaron en algunos momentos a solo el 3% de aprobación popular, Michel Temer consiguió concluir su mandato manteniendo una óptima relación con el Congreso. En el campo educacional destaca la Reforma de la Enseñanza Media aprobada en 2017, así como la publicación final de la Base Nacional Común Curricular (BNCC) en 2018. Especialmente en el caso de la BNCC se observa un fuerte giro conservador en el proceso, pues la primera versión fue producida aún en el gobierno de Dilma Rousseff, contando con una fuerte presencia de especialistas designados por sociedades científicas. La versión aprobada por el gobierno de Temer cedió bastante espacio a una pluralidad de agentes, especialmente aquellos vinculados a la iniciativa privada y al tercer sector (Michetti, 2020), de modo que también es posible percibir que en la versión final de ese documento prevalecieron las nuevas estrategias de los movimientos conservadores, como el silenciamiento de determinados tópicos —en ese caso, el debate sobre género²—, así como la resignificación

2. Este debate ha cobrado especial relevancia en el campo educativo en los últimos años, principalmente a través de la llamada «ideología de género», ya que incluso movimientos que inicialmente se centraron en «combatir el marxismo en las escuelas» reorientaron sus esfuerzos hacia la agenda antigénero, considerando la dimensión de pánico moral que este debate adquirió en la sociedad brasileña.

de otros, como en el caso de los derechos humanos, que pasan a ser objeto de disputa semántica (Estellés, Oliveira & Castellví, 2024; Oliveira, 2021).

En ese mismo período en Brasil se observa un crecimiento significativo de los evangélicos, no solo en términos numéricos sino también en términos de visibilidad en la esfera pública y de participación política. La ola conservadora en Brasil pasó entonces a combinar el neoliberalismo con un neoconservadurismo religioso (Burity, 2020), aunque también haya agentes seculares que se han sumado a ese movimiento (Miskolci, 2021). La elección de Jair Bolsonaro en 2018 fue el auge de ese proceso, pues él hizo claros gestos a la base electoral evangélica, aunque oficialmente nunca se haya convertido a esa religión (Almeida, 2019). Su mandato trajo además al centro un elemento que ya había sido señalado por Apple (2002): el populismo autoritario.

El elemento de las clases medias es más complejo en Brasil considerando las profundas desigualdades sociales existentes, de modo que, además de las clases medias, la llamada «clase C» también ha abrazado las pautas conservadoras en el campo educacional. En ese sentido, se considera otra particularidad de la configuración brasileña el hecho de que una parte significativa de las capas más pobres de la población incorporaron esos proyectos conservadores, incluso en el ámbito educativo (Souza, 2024).

Paulo Freire y las derechas brasileñas

El educador Paulo Freire tuvo su trayectoria marcada por tensiones con la derecha brasileña, especialmente si se considera que el auge de su actuación coincide con la dictadura civil-militar en Brasil (1964-1985). No es casualidad que algunas de sus principales obras, como *Educación como práctica de la libertad* (1967) y *Pedagogía del oprimido* (1970), fueran publicadas durante su período de exilio. Paulo Freire fue considerado un subversivo por la dictadura, y regresó a Brasil solo en 1980 después de la amnistía. Su trabajo es reconocido internacionalmente, con un especial impacto en América Latina y África, pero en el período reciente su legado ha sido objeto de ataques por parte de movimientos de derecha en Brasil, principalmente a través de las redes sociales.

Cuando volvió de su exilio, llegó a actuar como secretario de educación en la ciudad de São Paulo entre 1989 y 1991, durante el mandato de Luiza Erundina (1989-1993) del Partido de los Trabajadores (PT). Aparte de su experiencia en Angicos en 1963 en el interior de Brasil, cuando consiguió alfabetizar a más de 300 trabajadores, ese ha sido tal vez su período de actuación institucional más conocido en Brasil.

Es posible afirmar que, a pesar de las divergencias políticas existentes en el contexto de la posredemocratización de Brasil, el reconocimiento de Paulo Freire como el más renombrado educador brasileño permaneció relativamente estable, habiendo recibido innumerables títulos de doctor honoris causa, principalmente entre los años 1980 y 1990, en Brasil y en el exterior.

En 2009, el gobierno federal creó una plataforma que congrega informaciones y programas dirigidos a la formación de profesorado, que pasó a denominarse «plataforma Paulo Freire», reconociendo el papel y el impacto de Paulo Freire en la educación nacional. Sin embargo, es importante mencionar que, a pesar de todo el reconocimiento institucional, el llamado método

Paulo Freire nunca fue utilizado ostensiblemente en Brasil, sino solo en programas más puntuales, principalmente en el contexto de la educación popular.

El breve contexto expuesto en la sección anterior enmarca la recepción reciente de la obra de Freire y los ataques que ha recibido. Es importante también enfatizar que las nuevas derechas en Brasil han formado sus propios intelectuales, pero marcados por una forma distinta de relacionarse con la academia, oponiéndose a ella en muchas ocasiones (Rodrigues, 2018).

Entre los intelectuales de la derecha brasileña, tal vez el caso más conocido sea el de Olavo de Carvalho (1947-2022), considerado por muchos como un ideólogo del gobierno de Jair Bolsonaro, e incluso habría indicado nombres para componer el Ministerio de Educación en ese período. Sin embargo, en innumerables ocasiones negó tener una influencia real sobre el gobierno Bolsonaro, llegando a alegar en 2021 que los amigos que componían el gobierno habían sido retirados.

Como otros intelectuales antiacadémicos de la derecha brasileña, no poseía títulos académicos que lo legitimasen, pero se denominaba filósofo y ofrecía cursos en línea; debido a ello era frecuentemente referido como «profesor Olavo de Carvalho», o incluso como «maestro». Desde el inicio de los gobiernos del PT se colocó claramente como un antipetista, que viene a ser uno de los prismas fundamentales de esa nueva derecha brasileña (Messenberg, 2017).

Durante mucho tiempo colaboró con diversos periódicos en Brasil, habiendo lanzado en 2013 el libro *Lo mínimo que usted necesita saber para no ser un idiota*, que recopilaba diversos escritos suyos de ese período. Entre los artículos que escribió entonces destaca «¡Viva Paulo Freire!» (2012), escrito en reacción a la aprobación de la ley que convirtió a Paulo Freire en patrono de la educación brasileña. En este artículo realiza las siguientes afirmaciones:

Las técnicas que inventó fueron aplicadas en Brasil, Chile, Guinea-Bisáu, Puerto Rico y otros lugares. No produjeron ninguna reducción de las tasas de analfabetismo en parte alguna. Produjeron, sin embargo, un florecimiento espectacular de alabanzas en todos los partidos y movimientos comunistas del mundo. El hombre fue celebrado como genio, santo y profeta. (...)

No digo esto para criticar el nombramiento póstumo de ese personaje como «Patrono de la Educación Nacional». Al contrario: apruebo y aplaudo calurosamente la medida. Nadie mejor que Paulo Freire puede representar el espíritu de la educación petista, que dio a nuestros estudiantes los últimos lugares en las pruebas internacionales, sacó a nuestras universidades de la lista de las mejores del mundo y redujo a una pizca de nada el número de citas de trabajos académicos brasileños en revistas científicas internacionales. ¿Quién podría estar en contra de una decisión tan coherente con las tradiciones pedagógicas del partido que nos gobierna? Sugiero incluso que la ceremonia de homenaje sea presidida por el exministro de Educación, Fernando Haddad, aquel que escribía «cabeçário» en lugar de «cabeçalho», y que tenga como maestro de ceremonias al principal teórico del Partido de los Trabajadores, el Dr. Emir Sader, que escribe «Getúlio» con LH. A no ser que prefieran convocar directamente, para alguna de esas funciones, a la propia presidenta Dilma Rousseff, aquella que no lograba recordar el título del libro que tanto la había impresionado la semana anterior, o al expresidente Lula, que no leía libros porque le daban dolor de cabeza (Carvalho, 2012, p. 1).

Para Carvalho existe una vinculación directa entre el pensamiento de Paulo Freire y el comunismo, de modo que el reconocimiento de su obra sería más ideológico que académico. Estas ideas de Carvalho acaban siendo reproducidas por movimientos de derecha en Brasil, que

pasan a ver en Paulo Freire un enemigo al que hay que combatir, al mismo tiempo que se le atribuyen los problemas existentes en la educación brasileña.

El exministro de Educación del gobierno Bolsonaro, Abraham Weintraub (2019-2020) —que causó innumerables polémicas al indicar sin pruebas que había plantaciones de marihuana en las universidades públicas federales, entre otras acusaciones— fue un defensor del legado de Olavo de Carvalho, y del mismo modo atacó a Paulo Freire en innumerables ocasiones. En 2020, a través de una red social, afirmó que «Paulo Freire y el kit gay no tienen cabida en el MEC»³, o incluso que él representaba el «fracaso de la educación izquierdista»⁴. Se llama la atención sobre los ataques realizados directamente por el ministro de Educación, pues ello significa que durante el gobierno de Jair Bolsonaro los ataques dejaron de ser simplemente a nivel personal y pasaron a ser institucionales.

Weintraub, aún durante su período como ministro de Educación, llegó a manifestar su interés en anular el título de Paulo Freire como patrono de la educación nacional. Sin embargo, Brayner (2018) aporta argumentos consistentes para pensar las fragilidades de los ataques a una posible doctrinación en la escuela pública a través de Paulo Freire: a) al intentar imputar los problemas de la educación nacional a la pedagogía freireana, se olvida que esos problemas anteceden al propio Freire; b) incluso después de los intentos de aplicación de otras perspectivas pedagógicas, los problemas educacionales en la educación brasileña persisten; c) la pedagogía freireana nunca fue hegemónica en la educación nacional; d) finalmente, incluso los documentos educacionales producidos durante el gobierno del Partido de los Trabajadores fueron elaborados por liberales. Para el autor:

La anulación del patronato es solo el primer movimiento de un juego más prolongado y más profundo. Se comienza por destruir el icono situado en el punto más alto del culto; luego, se condenan las prácticas (no como heréticas, sino como «ineficaces», un término más moderno y aceptable para albergar los tribunales del santo oficio pedagógico), alterando los currículos, suprimiendo las disciplinas, modificando el perfil de la formación del profesorado, dirigiendo la selección de los libros de texto (¡qué filón!), todo ello con asesoramiento privado para los municipios que se adhieran a la «Revolución Pedagógica Posfreireana»; y, a continuación, se persigue a los oficianes resistentes. Si todo sale bien, los centros de educación de las universidades públicas (con fuerte presencia de las ideas de Freire) deberían desaparecer, y lo que quede será entregado a grandes empresas educativas (nacionales y extranjeras) (Brayner, 2018, p. 65).

Para este fin hay una articulación compleja de agentes laicos y religiosos, profundamente marcados por un antipetismo, que realizan una asociación directa entre la obra de Freire y el Partido de los Trabajadores (PT). En otros términos, si el PT entiende como positiva la obra de Freire, entonces ella debe ser atacada, aunque no necesariamente conocida. Para Brayner (2018) eso sería solo un paso dentro de un arco más amplio de acciones políticas, que alcanzaron su cénit con la elección de Bolsonaro en 2018.

La movilización por parte de esos agentes vinculados al campo del bolsonarismo refleja también el contexto que ha pasado a conocerse como «posverdad», caracterizado por una superposición de las creencias personales a los hechos (McIntyre, 2018). En ese conjunto de

3. <https://www.apufsc.org.br/2020/03/05/paulo-freire-e-kit-gay-nao-tem-vez-no-mec-diz-weintraub-ao-anunciar-livros-de-olavista/>

4. <https://educacao.uol.com.br/noticias/2020/05/07/weintraub-ameaca-tirar-mural-de-paulo-freire-do-mec-fracasso-da-educacao.htm>

ataques, señalar que Paulo Freire es comunista, o incluso que sus métodos serían aplicados ostensiblemente en la educación brasileña dando lugar a indicadores educacionales negativos, no necesita venir acompañado de ninguna forma de demostración o presentación de datos. Del mismo modo, en ese contexto son movilizadas categorías que pueden congregar múltiples sentidos, constituyendo dentro del bolsonarismo un verdadero «significante vacío» (Cesarino, 2019); así, denominar a Paulo Freire como comunista puede implicar definiciones distintas dependiendo del contexto.

Es necesario enfatizar aquí que, si por un lado el escenario de la posverdad es global y recurrente en líderes populistas de todo el mundo, como Trump en EE. UU. y Putin en Rusia, por otro lado cabe destacar el papel fundamental que la didáctica de las ciencias sociales puede asumir en este contexto. Moreno (2020), por ejemplo, destaca el papel del profesorado de historia en el combate a las fake news en este escenario, señalando las dificultades de tratar temas más cercanos temporalmente, debido incluso a la implicación emocional con ellos, pero también el papel de aportar evidencias y perspectivas históricas para deconstruir bulos. Silva y Martín (2024), partiendo de la realidad de la enseñanza de la historia en Chile, articulan la categoría de historia pública para pensar el combate a las fake news desde la didáctica de las ciencias sociales, pues, según los autores, las fake news no son solo un tema de comunicación sobre información general o sobre política, sino también sobre los usos del pasado con fines políticos. Estas cuestiones son especialmente relevantes cuando se tiene un escenario en el que partidos políticos de ultraderecha reivindican el derecho al olvido y combaten la memoria histórica y su activación en el campo educacional (Gutiérrez, 2022).

En un nivel epistemológico más amplio, es importante considerar que la didáctica de las ciencias sociales permite desnaturalizar la realidad social vivida en un nivel más inmediato a través de la experiencia. Si por un lado las fake news se propagan mediante una acumulación de afirmaciones basadas en opiniones o experiencias personales —por ejemplo: «mi abuelo vivió durante la dictadura y dijo que no era así»—, por otro lado la didáctica de las ciencias sociales moviliza un conjunto de conocimientos provenientes de diferentes campos, como la historia, la geografía, la antropología, la sociología, etc., poniendo la experiencia inmediata en perspectiva, trayendo una pluralidad de puntos de vista sobre un mismo problema, además de aportar evidencias y datos. Esto no significa, sin embargo, que el proceso de combate a las fake news sea algo fácil, especialmente en un contexto en el que los algoritmos de las redes sociales tienden a confirmar la posición de los sujetos; pero son herramientas fundamentales para la producción de cuestionamientos y la elaboración de nuevas bases argumentativas para la esfera pública.

Uno de los principales agentes, en el caso de Brasil, de difusión de fake news en el campo educacional es el movimiento Escuela sin Partido, que también asume a Paulo Freire como un enemigo al que hay que combatir. En este caso, Paulo Freire es comprendido como un difusor de ideas marxistas, así como un teórico que estaría en la base de prácticas pedagógicas vinculadas a la ideología de género. El contraste entre la obra de Freire y el movimiento Escuela sin Partido es bastante evidente, pues este predica una separación entre educación y política, afirmando que le corresponde a la familia educar y a la escuela instruir, mientras que Freire defiende la indisolubilidad entre educación y política (Freire, 2017).

Otros movimientos semejantes pueden observarse alrededor del mundo, como ya se ha indicado. Destacan los ejemplos de la proposición del «pin parental» en España por parte de Vox, o la «Neutrale Schule» en Alemania propuesta por AfD. Todas esas propuestas parten del combate al lugar de la escuela como espacio de formación democrática sociopolítica de la sociedad moderna. En estos movimientos hay una reivindicación de la expansión del papel de la familia en el proceso educacional, pero que esconde, sobre todo, la negación de una educación democrática de respeto a la diversidad.

Según Immianvsky, Carvalho y Muller (2024), existiría una oposición inconciliable entre la posición de la Escuela sin Partido y las proposiciones del pensamiento de Freire:

[...] las ideas, objetivos y acciones de la organización Escuela «sin» Partido y las ideas centrales de Paulo Freire sobre educación evidencian también el antagonismo entre las propuestas. Antagonismo marcado por un proyecto antidemocrático de educación de la Escuela «sin» Partido y una propuesta de educación democrática postulada por la pedagogía de Paulo Freire (Immianvsky, Carvalho & Muller, 2024, pp. 13-14).

A pesar de que se coincide en gran medida con los argumentos de los autores, se considera necesario un examen más complejo de esta cuestión. Después de todo, cuando se habla de educación democrática, hay que pensar también los significados de la democracia. Siguiendo los argumentos de Levitsky y Ziblatt (2018) sobre la muerte de la democracia en el mundo contemporáneo, es interesante percibir que los ataques a la democracia ya no ocurren solo de forma explícita, sino que, en muchas ocasiones, líderes y movimientos populistas atacan la democracia desde dentro. En este sentido, los ataques a la educación democrática también se vuelven más complejos, pues el movimiento Escuela sin Partido también afirma estar en el campo democrático y defender los intereses de padres y estudiantes.

Se quiere destacar con ello que las estrategias de los movimientos populistas autoritarios han cambiado con el tiempo; no se presentan contra la democracia, sino como bastiones de ella. Lo que está en disputa en este momento es el propio concepto de democracia y las formas necesarias de defenderla y, por consiguiente, el concepto también de educación democrática. Estos movimientos que atacan a Paulo Freire, acusándolo de doctrinación izquierdista en las escuelas, demuestran un profundo desconocimiento no solo de la obra de Freire sino también de la realidad de las escuelas brasileñas, pero aun así buscan posicionarse como defensores de ellas.

Es necesario comprender además que, en el contexto de la llamada «guerra cultural» —término que se difundió a partir de los años 2000 entre los neoconservadores principalmente para designar disputas en el ámbito de la moral y las costumbres—, la educación ha sido incluida entre los principales frentes. Se reconoce el papel que la educación formal posee en la sociedad contemporánea, especialmente en el contexto de la masificación de su acceso, de modo que la escuela representa un locus privilegiado de acción. En este contexto, Paulo Freire fue elegido como uno de los principales objetivos de los ataques; tal vez eso se explique en parte por el propio reconocimiento, por parte de los movimientos progresistas en educación, de la relevancia de Freire, aunque él continúe siendo más estudiado y debatido en Brasil en las universidades que en las escuelas.

No debe desconsiderarse tampoco que en muchos de estos movimientos existe una nostalgia de la dictadura civil-militar que Brasil vivió en el siglo pasado (1964-1985), como pudo observarse en protestas realizadas en las calles (Messenberg, 2017), y es claro que las figuras que fueron exiliadas por la dictadura también pasan a ser vistas como enemigos, como ocurre también con cantantes y actores. Ese uso recurrente del pasado dictatorial en Brasil remite además a una herramienta básica del discurso de odio: la diferenciación entre «nosotros» y «ellos». Paulo Freire, en ese sentido, pasa a ser un signo distintivo de esa división, pues, si es reconocido y celebrado por «ellos», debe ser, por lo tanto, odiado por «nosotros».

Los ataques realizados en la esfera pública normalmente no apuntan a cuestiones estructurales de la obra de Freire, ni siquiera a algo más puntual, lo que indica una posible ausencia de lectura de la obra del educador. Nuevamente es importante remitirse al contexto de la posverdad, en el cual los ataques a este autor no necesitan fundamentarse en argumentos académicos, sino reafirmar posiciones personales.

Paulo Freire y la didáctica de las ciencias sociales

En contraste con los ataques que Paulo Freire ha recibido en Brasil, se desea realizar otro movimiento en este texto: reconocer su relevancia para pensar los fundamentos de una DCS, pues no es posible concebir una didáctica sin una teoría pedagógica que la fundamente (Pontes & Pimenta, 2019). Se trata de un ejercicio teórico, una proposición epistemológica para el debate, de modo que no se aportarán ejemplos empíricos de aplicación. En este escenario, es relevante reconocer su especificidad:

[...] la especificidad del conocimiento de la DCS deriva de considerar que su objeto de estudio, análisis e investigación abarca todo el proceso que va desde las finalidades que la sociedad y el currículo otorgan a las disciplinas sociales escolares, a la selección del conocimiento pertinente en cada etapa educativa y en cada curso, hasta su conversión en objeto de enseñanza y aprendizaje, proponiendo soluciones adecuadas en cada uno de los estadios del proceso y evaluándolas (Pagès, 2002, p. 262).

Se añadiría aún a las cuestiones planteadas por Pagès (2002) que la DCS también debe incorporar los sentidos específicos (y no los de la sociedad en general) que el estudiantado atribuye a las disciplinas sociales escolares, de modo que se pueda también reconocer la agencia del alumnado sobre el proceso educativo. No se propone algo redundante, pues evidentemente la visión de docentes y discentes está incluida en la categoría difusa de «sociedad»; sin embargo, deben reconocerse las relaciones de poder que existen en la sociedad, y cómo esta posibilita que determinados agentes tengan más posibilidades objetivas de imprimir su visión del mundo.

Producir este diálogo no es algo nuevo, puesto que existe un amplio reconocimiento de las contribuciones al campo de la didáctica en general. García y Puigvert (1998), por ejemplo, destacan el papel de la igualdad de diferencias presente en la propuesta pedagógica de Freire, y cómo ello converge con otras formas de pensar lo social de manera emancipatoria, como en Habermas.

En el campo específico de la didáctica de las ciencias naturales se encuentra una bibliografía más consolidada que se propone dialogar más directamente con la obra de Freire, realizando

proposiciones pedagógicas (Galieta Nascimento & Von Linsingen, 2006; Delizoicov, 2008; Marandino, Kauano & Martins, 2022). Sin embargo, a pesar de que los autores asumen las teorías freireanas, así como la posición político-ideológica de emancipación social que el autor presenta, es necesario realizar algunas salvedades. Según Delizoicov (2008, p. 56): «Debe resaltarse que el empleo en el aula de los tres momentos así caracterizados no puede ser comprendido como un modelo didáctico que vaya a hacer efectivas las rupturas del alumna-do, ya que estas no dependen solamente de abordajes didácticos en el aula». En ese sentido, estos estudios reconocen la relevancia y la potencialidad de la obra de Paulo Freire para sus-tentar una didáctica de las ciencias naturales, pero también indican la existencia de límites para su aplicación en la realidad empírica, dado que demanda un conjunto de acciones que involucren a los diferentes agentes educativos.

Rêses (2007) investigó la representación social del alumnado sobre la enseñanza de la so-ciología en Brasil a inicios de los años 2000, habiendo encontrado entre ellos una evaluación positiva de la disciplina, así como una percepción de que ella contribuye al desarrollo de un sentido crítico y de una visión más amplia sobre la sociedad. En una investigación más recien-te que involucra al profesorado de sociología, Cigales y Brito (2025) también señalan que los docentes perciben cómo la disciplina ayuda en la construcción del sentido crítico. Aunque am-bas investigaciones se centren exclusivamente en la enseñanza de la sociología, esta fuerte vinculación con el llamado sentido crítico encuentra una amplia resonancia entre las demás ciencias sociales.

En un debate más amplio sobre la didáctica de las ciencias sociales, Pagès (2009) afirma que:

Enseñar ciencias sociales más allá de la «mera descripción» de los contenidos de los libros de texto requiere estrategias didácticas innovadoras, dirigidas a hacer pensar al alumnado y a pre-disponerle y enseñarle para intervenir en contextos sociales (Pagès, 2009, p. 152).

El autor defiende que uno de los principales medios para alcanzar tal objetivo es la problematización de los contenidos articulada con una enseñanza realizada a partir de problemas. En este punto, se puede percibir que las cuestiones de Pagès (2009) convergen con una propues-ta freireana de educación, pensada a partir de problemas propios de la realidad del estudiante.

Cabe aún una adición a esta discusión: de forma más amplia, la educación escolar en una sociedad democrática debería aspirar al desarrollo del sentido crítico; eso significa que, de distintas maneras, todas las disciplinas escolares confluirían hacia esa finalidad. Sin embar-go, debe reconocerse que hay una especificidad dentro de las ciencias sociales, puesto que son ciencias que se vuelven a la desnaturalización del mundo social en el que nos insertamos. Siendo así, el sentido crítico que se desarrolla a través de la enseñanza de las ciencias sociales se diferencia del producido por las demás disciplinas escolares en la medida en que impacta directamente nuestras percepciones del mundo social en el que nos insertamos, así como las relaciones que establecemos en él. No es casualidad que, en el contexto de los embates que se han observado en la esfera pública, principalmente en el contexto de la ascensión de los populismos autoritarios, las discusiones en torno a la teoría crítica de la raza o a la llamada ideología de género adquieran especial relevancia (Evans, 2022; Barbosa & Oliveira, 2024).

En nuestra percepción, ese es el vínculo que permite articular las cuestiones propias del método Paulo Freire con la DCS⁵. La base del método Paulo Freire es el conocimiento de la realidad social en la cual el alumno se inserta, con el objetivo de construir una experiencia pedagógica que cree sentido para ese sujeto. Nuevamente cabe enfatizar que ese método es pensado, sobre todo, para los procesos de alfabetización, especialmente de adultos, pero eso no significa que no se pueda trasladar a la enseñanza de ciencias sociales.

Brandão (1981), al intentar sintetizar el método Paulo Freire, indica que este es un trabajo que debe ser continuamente dialogado y reconstruido con cada grupo a trabajar, ya que cada grupo posee un universo simbólico único. En el proceso de alfabetización, aún de acuerdo con Brandão, hay una primera etapa pedagógica de construcción del método que fue denominada por Paulo Freire de varias maneras similares: «levantamiento del universo vocabular» (en Educación como práctica de la libertad), «descubrimiento del universo vocabular» (en Concientización), «investigación del universo vocabular» (en Concientización y Alfabetización), «investigación del universo temático» (en Pedagogía del oprimido).

De forma homóloga, se considera que en este caso debe realizarse un levantamiento sobre el universo de interpretación social que posee el estudiantado. Es un hecho que todos ellos poseen explicaciones para los fenómenos sociales, aunque arraigadas en el sentido común; pero conocer tales explicaciones posibilita al docente comprender el punto de partida de ese alumnado, lo que ya saben sobre el mundo social y cómo elaboran su comprensión sobre él. Es necesario, en ese caso, retomar a Paulo Freire nuevamente, comprendiendo que todo saber es incompleto e ignora algo.

Saviani (2021), uno de los principales teóricos de la educación brasileña, plantea que Freire no estaba proponiendo solo un método, sino una concepción de educación, pues percibía que la finalidad última de la educación era el proceso del paso de la conciencia ingenua a la crítica, promoviendo así el cambio en la sociedad. «Teniendo en vista el objetivo de concienciar a la población, evitando la caída del nivel de la conciencia transitivo ingenua hacia la conciencia fanática y posibilitando su paso hacia la conciencia transitivo crítica, es que se creó el método de alfabetización» (Saviani, 2021, p. 6).

No se puede olvidar, sin embargo, la forma en que el conocimiento escolar cambia el mundo. Después de todo, no se está aquí hablando de difusión de un conocimiento militante y doctrinario —como recurrentemente se acusa al profesorado de ciencias sociales—, sino de una forma de conocimiento que permite al estudiante comprender que la sociedad está en continua transformación y cómo esta ocurre. El propio Freire comprende que lo que diferencia la conciencia ingenua de la crítica es que la ingenua no percibe los cambios, comprende la realidad como estática, mientras que la conciencia crítica percibe el cambio en la realidad (Freire, 2014).

Siguiendo aún las pistas dejadas por Freire sobre su método, una vez superada la primera fase, se llega a la elección de las palabras a partir del universo vocabular investigado; después, a la creación de situaciones existenciales propias del grupo con el que se va a trabajar; luego,

5. Aunque debe reconocerse que el método de Paulo Freire posee un énfasis en el proceso de alfabetización, vale la pena considerar que también se puede hablar de alfabetización en relación con otros saberes disciplinares, en los términos en que Bodart (2025), por ejemplo, ha conceptualizado la «alfabetización sociológica».

a la elaboración de fichas-guion para auxiliar el trabajo de los coordinadores de debate; y, finalmente, a la última fase, que consistía en la confección de las fichas con la descomposición de las familias fonémicas correspondientes a los vocablos generadores (Freire, 2014). De acuerdo con Saviani (2021, p. 7):

Se trataba de un trabajo de educación popular que no disimulaba cierta reacción a la forma en que la enseñanza se desarrollaba en la educación escolar. En efecto, para la ejecución del método, Paulo Freire ideó los círculos de cultura, en lugar de escuela; en esos círculos, actuarían los coordinadores de debate, en lugar del profesorado; tales coordinadores, a su vez, en lugar de clase magistral, ejercitarían el diálogo con los participantes del grupo; los participantes activos del grupo constituían sustitutos del alumnado, con su tradición de pasividad; en lugar de los puntos y programas alienados que los profesores normalmente trabajan con sus alumnos, los coordinadores de grupo trabajarían con los participantes una «programación compacta, reducida y codificada en unidades de aprendizaje».

Aunque deba reconocerse el desafío de repensar el método Paulo Freire para el contexto estrictamente escolar, su incorporación a la DCS es bastante viable. Si en la segunda etapa Freire indica que deben elegirse las palabras que componen el vocabulario de los alumnos para producir una práctica pedagógica que rompa con la educación bancaria —las llamadas «palabras generadoras»—, se propone aquí que, en el campo de la DCS, se procure mapear lo que se denomina «conceptos teóricos generadores». Se afirma con ello que el estudiantado posee un saber teórico-práctico sobre el mundo social, aunque muchas veces no teorizado. Los conceptos teóricos generadores pueden ser tan diversos como familia, sociedad, memoria, territorio, pues componen la vida cotidiana de los alumnos, aunque no tengan una definición clara de ellos, o incluso estén orientados por el sentido común en su proceso de definición; la enseñanza de las ciencias sociales entra justamente como un punto de ruptura allí.

Vale la pena rescatar otra cuestión fundamental para la didáctica freireana, que es precisamente la igualdad de las diferencias (García y Puigvert, 1998), y en esa dirección cabe poner en perspectiva diferentes visiones del mundo, lo que en este caso implica también distintas experiencias de vivir el mundo social. Como señala Delizoicov (2008, p. 40):

Las distintas visiones sobre el tema, ya sea la de los alumnos o la de los profesores, que en último análisis se relacionan con los conocimientos que van siendo explícitos en el diálogo, son entonces problematizadas en el proceso educativo. Esta dimensión dialógica-problematizadora puede hacerse efectiva a través de lo que Freire (1975) denomina y caracteriza como codificación-problematización-descodificación y tiene como finalidad promover la superación del nivel de conciencia (Freire, 1968; 1975) de los alumnos, en la medida en que otros conocimientos —los científicos—, que es necesario que sean abordados por el profesor, tienen un papel en la concientización de las personas.

Los demás pasos pueden seguirse casi íntegramente en el contexto de la enseñanza de las ciencias sociales, con excepción del último, pues, mientras que en el proceso de alfabetización se espera que se realicen fichas con la descomposición de las familias fonémicas correspondientes a los vocablos generadores, en el caso de los conceptos teóricos generadores lo que interesa es descomponer internamente el concepto a partir de la explicación que los propios estudiantes elaboran, poniendo el concepto en debate y trayendo a la discusión su elaboración desde las ciencias sociales. Los recursos para ese proceso pueden ser múltiples, considerando incluso la utilización de imágenes, vídeos, músicas, que posibiliten al estudiante percibir otras formas de comprensión del mismo concepto.

La centralidad del proceso debe estar en el diálogo, en la producción de una relación horizontalizada donde todos tengan oportunidad de presentar los conocimientos que poseen sobre determinado concepto teórico generador. Del mismo modo, el profesorado debe coordinar el mapeo de temas generadores que puedan ser puestos en diálogo con los conceptos teóricos. La cotidianidad del estudiantado está atravesada por temas que son compartidos y que suscitan un conjunto de debates entre ellos; piénsese, por ejemplo, en el tema de la pobreza, que puede ser puesto en diálogo con conceptos de desigualdad, violencia, exclusión, racismo, etc.

Análogamente a Freire, no se está aquí proponiendo un método en el sentido más estricto, pues las actividades pedagógicas ocurren en un contexto, en un escenario que ofrece más o menos posibilidades al docente. Pero la intención principal de esta sección es traer una determinada concepción de DCS que sitúa el pensamiento de Paulo Freire en su base, en los fundamentos epistemológicos de esta didáctica.

En una crítica contundente a la forma en que tradicionalmente se enseñan y comprenden las ciencias sociales, Sant (2021) indica la predominancia de una concepción racionalista y objetivista, que en su entender:

Esta conceptualización racionalista y/o objetivista no deja mucho lugar a otras maneras de experimentar el mundo y nuestro lugar en él. Los y las jóvenes aprenden que solamente mediante la razón podemos llegar a conocer, y únicamente la razón será valorada en el seno del contexto educativo. La transposición didáctica nos dice que el conocimiento válido en las aulas de ciencias sociales es el saber sabio que solo se transforma en saber escolar para ser digerido por el alumnado (Sant, 2021, p. 9).

Lo que se propone aquí es justamente una ruptura con ese modelo, una producción de conocimiento más horizontalizada que reconoce el saber del otro, sin ignorar el papel que el saber escolar posee. Después de todo, este se califica como un «saber poderoso» en la medida en que el estudiante no lo accedería por otro medio (Young, 2007). Lo que interesa aquí es romper esa concepción objetivista por medio de la propuesta freireana, demostrando la actualidad de su pensamiento y la posibilidad de situarlo en la base de la DCS.

Consideraciones finales

El legado de Paulo Freire es incuestionable; continúa resonando en diversas partes del mundo y en distintas áreas de la educación, no solo en la DCS. Pero en el actual escenario su obra ha sido objeto de ataques, como se ha demostrado en este artículo. Es necesario afirmar que la revisita a una determinada obra, así como su cuestionamiento, es algo normal y forma parte del debate académico. Sin embargo, como ha quedado evidente a lo largo del texto, lo que se está observando en la arena pública en Brasil, por parte de movimientos de derecha y extrema derecha, no es eso; por el contrario, se trata de una postura profundamente antiacadémica.

Dentro del movimiento Escuela sin Partido hay una afirmación continua de que le corresponde a la familia educar y a la escuela instruir, de modo que se trasluce allí una concepción moral de la educación y una desconexión de lo político respecto de lo vivido en la educación escolar, como si la propia escuela no fuera reflejo de las disputas y tensiones sociales y políticas. Ese tipo de concepción educacional deja más evidente el punto de inflexión de ese movimiento con la obra de Paulo Freire, puesto que este educador partía de una concepción

diametralmente opuesta de la educación: «La actualidad de su pensamiento resulta preciosísima para contrastar el canto de aquellas sirenas que quieren orientar la educación en un sentido profesionalizante (por ejemplo, el auge que toma pie a escala mundial del modelo alemán de la alternancia escuela-trabajo), como mera condición para la empleabilidad laboral» (Cerbino, 2022, p. 27).

Los diversos problemas educacionales que Brasil enfrenta no son originarios de la «aplicación del método Paulo Freire» en su sistema escolar —algo que nunca ocurrió—, sino de un conjunto más amplio y complejo de factores, que remiten a las contradicciones forjadas en la propia historia del país, con especial énfasis en su herencia colonial y esclavista. Aunque se esté analizando aquí un caso particular —los ataques a un autor en un país determinado—, es importante considerar que el ataque a las perspectivas más progresistas en el campo educacional es algo más general, y que ha ocurrido en países tan distintos como Argentina, Estados Unidos, España, Hungría, etc.

Se considera necesario avanzar en la forma de revisitar la obra de Freire, comprendiéndola no solo como un legado para el campo de la educación popular o de la alfabetización, sino como una teoría educacional que puede servirnos de fundamento para los más diversos campos, incluyendo el de la DCS. La propuesta de articular la obra de Freire con la DCS es una forma de responder a los ataques a su obra, visibilizando su actualidad y demostrando cómo se trata de un legado ineludible en el campo de la educación.

Referencias

- Almeida, R. D. (2019). Bolsonaro presidente: conservadorismo, evangelismo e a crise brasileira. *Novos estudos CEBRAP*, 38(1), 185-213. <https://doi.org/10.25091/S01013300201900010010>
- Apple, M. (1993). *Official knowledge*. Routledge.
- Apple, M. (2002). Endireitar” a educação: as escolas e a nova aliança conservadora. *Currículo sem fronteiras*, 2(1), 55-78. <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol2iss1articles/appleeng.htm>
- Avritzer, L. (2018). O pêndulo da democracia no Brasil: uma análise da crise 2013-2018. *Novos estudos CEBRAP*, 37(2), 273-289. <https://doi.org/10.25091/S01013300201800020006>
- Barbosa, I. I., & Oliveira, A. (2024). O combate à “ideologia de gênero” e o impacto sobre o ensino de Ciências Humanas Sociais. *Acta Scientiarum. Education*, 46(1), 1-14. <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v46i1.68066>
- Bodart, C. N. (2025). *Da alfabetização ao letramento sociológico: uma pedagogia do ensino de sociologia escolar*. Café com Sociologia.
- Brandão, C. R. (1981). *O que é método Paulo Freire*. Brasileira.
- Brayner, F. H. A. (2018). Paulo Freire: um patronato ameaçado. *Revista de Ciências da Educação*, 41, 61-75. <https://doi.org/10.19091/reced.v0i0.742>
- Burity, J. (2020). Onda conservadora e surgimento da nova direita cristã brasileira? a conjuntura pós-impeachment no Brasil. *Ciencias Sociales y Religión*, 22, 1-24. <https://doi.org/10.20396/csr.v22i00.13754>
- Carvalho, O. de. (2012, 19 de abril). *Viva Paulo Freire! Diário do Comércio*.
- Cerbino, M. (2022). Freire más allá de Freire: a cien años de su nacimiento. *Chasqui: Revista Latinoamericana de Comunicación*, 149, 15-30. <https://revistachasqui.org/index.php/chasqui/article/view/4696/3489>

- Cesarino, L. (2019). Identidade e representação no bolsonarismo. *Revista de Antropologia*, 62(3), 530-557. <https://doi.org/10.11606/2179-0892.ra.2019.165232>
- Cigales, M. P., & Brito, G. P. (2025). Identidades docentes em Sociologia: elementos para uma leitura sociológica. *Revista Brasileira de Sociologia-RBS*, 13, 1-27. <https://doi.org/10.20336/rbs.1056>
- Delizoicov, D. (2008). La educación en ciencias y la perspectiva de Paulo Freire. *Alexandria: revista de educação em ciência e tecnologia*, 1(2), 37-62. <https://periodicos.ufsc.br/index.php/alexandria/article/view/37486>
- Estellés, M., Oliveira, A., & Castellví, J. (2024). National curricula and citizenship education in populist times. The cases of Brazil and Spain. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 54(6), 1002-1020. <https://doi.org/10.1080/03057925.2023.2170167>
- Evans, R. W. (2022). Education and the crisis of democracy: Trump and the rise of right-wing populism. *Educação Unisinos*, 26, 1-16. <http://doi: 10.4013/edu.2022.261.34>
- Freire, P. (2014). *Educação como prática da liberdade*. Paz e Terra.
- Freire, P. (2017). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Galieta Nascimento, T., & Von Linsingen, I. (2006). Articulações entre o enfoque CTS e a pedagogia de Paulo Freire como base para o ensino de ciências. *Convergência*, 13(42), 95-116. <https://www.scielo.org.mx/pdf/conver/v13n42/v13n42a6.pdf>
- García, R. F., & Puigvert, L. (1998). Aportaciones de Paulo Freire a la Educación ya la Ciencias Sociales. *RIFOP: Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 33, 21-28. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=117989>
- Gentili, P. (1996). Neoliberalismo e educação: manual do usuário. En: T. Tadeu da Silva & P. Gentili (Orgs.). *Escola SA: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo* (pp. 9-49). Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE).
- Gutiérrez, E. J. (2022). Pedagogía Antifascista: una educación inclusiva, democrática y del bien común ante el auge del fascismo y la xenofobia. *QURRICULUM - Revista De Teoría, Investigación Y Práctica Educativa*, 35, 55-76. <https://doi.org/10.25145/j.qurricul.2022.35.03>
- Immianvsky, C., Carvalho, C., & Muller, A. J. (2024). O discurso reacionário da Escola “sem” Partido e os ataques a Paulo Freire. *Revista Cocar*, 20(38), 1-19. <http://doi: 10.31792/rc.v20i38.7316>
- Levitsky, S., & Zibblatt, D. (2018). *Como as democracias morrem*. Editora Companhia das Letras.
- Marandino, M., Kauano, R., & Martins, L. C. (2022). Paulo Freire, educação, divulgação e museus de ciências naturais: relações e tensões. *Cadernos de Sociomuseologia*, 63(19), 91-103. <https://doi.org/10.36572/csm.2022.vol.63.07>
- McIntyre, L. (2018). *Post-truth*. Mlt Press.
- Melo, A. D. (2005). A mundialização da educação: neoliberalismo e social-democracia no Brasil e na Venezuela. *Trabalho, educação e saúde*, 3, 397-408. <https://doi.org/10.1590/S1981-77462005000200008>
- Messenberg, D. (2017). A direita que saiu do armário: a cosmovisão dos formadores de opinião dos manifestantes de direita brasileiros. *Sociedade e Estado*, 32(03), 621-648. <https://doi.org/10.1590/s0102-69922017.3203004>
- Michetti, M. (2020). Entre a legitimação e a crítica: as disputas acerca da Base Nacional Comum Curricular. *Revista brasileira de ciências sociais*, 35(102), 1-21. <https://doi.org/10.1590/3510221/2020>
- Miskolci, R. (2021). *Batalhas morais: política identitária na esfera pública técnico-midiatizadora*. Autêntica Editora.
- Moreno, J. R. (2020). El docente de historia frente a la era de las fake news y la posverdad. *Clío Canarias*, 2, 629-638. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8134430>

- Oliveira, A. (2023). *O campo do ensino de Sociologia no Brasil: gênese, agentes e disputas*. Café com Sociologia.
- Pagès, J. (2002). Aprender a enseñar historia y ciencias sociales: el currículo y la didáctica de las ciencias sociales. *Pensamiento educativo*, 30(1), 255-269. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9069832>
- Pagès, J. (2009). Enseñar y aprender ciencias sociales en el siglo XXI: reflexiones casi al final de una década. In *Investigación en Educación, Pedagogía y Formación Docente, II Congreso Internacional*. Vol. 2, (140- 154).
- Pontes, R. F., & Pimenta, S. G. (2019). La pedagogía crítica de Paulo Freire: elementos para una propuesta en el campo de la didáctica. *Revista Chilena de Pedagogía*, 1(1), 1-15. doi.org/10.5354/2452-5855.2019.55618
- Rêses, E. (2007). Representações sociais dos alunos da rede pública de ensino do Distrito Federal sobre a Sociologia no ensino médio. *Mediações*, 12(1), 177-194. <https://doi.org/10.5433/2176-6665.2007v12n1p177>
- Sant Obiols, E. (2021). Repensar la enseñanza de las Ciencias Sociales en tiempos de cambio. *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 8, 23-37. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.08.23>
- Saviani, D. (2021). Paulo Freire, centésimo ano: mais que um método, uma concepção crítica de educação. *Educação & Sociedade*, 42, 1-15. <https://doi.org/10.1590/ES.254988>
- Silva, D. A., & Martín, J. I. (2024). 8. Historia pública, fake news y ciudadanía democrática tras el estallido social en Chile: análisis y desafíos a partir de la enseñanza de la Historia11. En: José Ignacio Ortega Cervigón Jesús; Ángel Sánchez Rivera y Neus González Monfort (Eds.). *Experiencias de aprendizaje desde la Didáctica de las Ciencias Sociales para la formación de una ciudadanía democrática, crítica y global* (pp. 70-77). Octaedro.
- Soares Rodrigues, L. (2018). Uma revolução conservadora dos intelectuais (Brasil/2002-2016). *Política & Sociedade: Revista de Sociologia Política*, 17(39), 277-312. <https://doi.org/10.5007/2175-7984.2017v17n39p277>
- Souza, J. (2024). *O pobre de direita: a vingança dos bastardos*. Civilização Brasileira.
- Weber, S. (1996). *O professorado e o papel da educação na sociedade*. Papirus.
- Young, M. (2007). Para que servem as escolas?. *Educação & Sociedade*, 28, 1287-1302. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000400002>

Agradecimientos · Acknowledgment

Agradezco a los revisores y editores de REIDICS sus contribuciones a mi artículo.

Conflicto de intereses · Conflict of Interest

En esta publicación no se presentó ningún conflicto de interés.



<https://doi.org/10.17398/2531-0968.19.176>

Reseña de la Tesis Doctoral: *Enseñar a pensar fuera del molde: Literacidad Crítica en Didáctica de las Ciencias Sociales para la Educación Infantil*

Doctoral thesis Review: *Teaching to think outside of the box. Critical Literacy in Social Sciences Education for Early Childhood.*

María Cecilia Sampietro Acebal 0009-0002-4256-6347

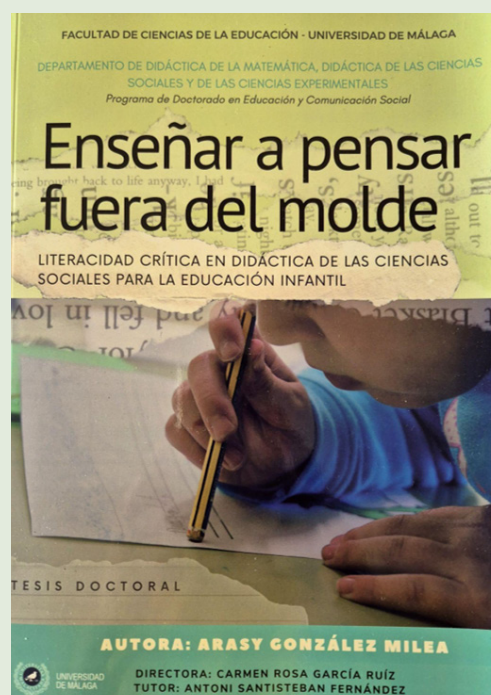
Universidad de Almería / Universidad de Málaga.

cecilia.sampietro@gmail.com

Datos de la Tesis:

González Milea, Arasy (2023). Enseñar a pensar fuera del molde: Literacidad Crítica en Didáctica de las Ciencias Sociales para la Educación Infantil. Tesis Doctoral. Universidad de Málaga, Facultad de Ciencias de la Educación. Directora: Carmen Rosa García Ruíz. Tutor: Antoni Santisteban Fernández. 378 páginas. Premio Extraordinario de Doctorado, Universidad de Málaga.

La tesis doctoral de Arasy González Milea representa una contribución significativa al campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación inicial del profesorado de Educación Infantil. El trabajo aborda una temática escasamente investigada: el desarrollo de la Literacidad Crítica en la primera infancia y su incorporación en la formación de futuras maestras y maestros de niños y niñas de 3 a 6 años.



La investigación parte de conceptualizar la Literacidad Crítica no únicamente como metodología pedagógica, sino como forma de ser, vivir, aprender y enseñar (Vasquez, 2017). Esta perspectiva trasciende la decodificación del lenguaje escrito y se posiciona como herramienta para la construcción de ciudadanía crítica. La autora argumenta que formar docentes capaces de desarrollar esta perspectiva requiere tres movimientos: desarrollo personal como ciudadano crítico, construcción profesional como docente responsable y capacidad de traducir ambas dimensiones en prácticas pedagógicas concretas.

Metodológicamente, el estudio se inscribe en el paradigma cualitativo con enfoque crítico. La investigación se desarrolló en la Universidad de Málaga durante el curso 2019/2020, en la asignatura “Didáctica de las Ciencias Sociales para la Educación Infantil” con 71 estudiantes. El diseño contempló tres fases (exploratoria, explicativa e interpretativa), con recogida de producciones narrativas del alumnado a lo largo de cinco talleres formativos.

La tesis, presentada como compendio de ocho publicaciones, permite apreciar la coherencia del trabajo investigador. El marco teórico ofrece una sólida delimitación conceptual de la Literacidad Crítica, analizando su presencia internacional y evidencias de experiencias exitosas en Educación Infantil, sintetizando las cuatro dimensiones de Lewison et al. (2002): disrumpir lo común, interrogar múltiples perspectivas, enfocarse en cuestiones sociopolíticas y promover acción y justicia social.

Una de las aportaciones más valiosas del trabajo es la sistematización de diez prácticas específicas para desarrollar la Literacidad Crítica en Educación Infantil, que incluyen: relacionar las secuencias didácticas con la experiencia vivida, uso de dramatización y juego, consideración de múltiples perspectivas y fuentes, escritura de contrarrelatos, formulación de preguntas críticas, creación de espacios amables, cuestionamiento de dinámicas de poder, uso de lenguajes diversos (especialmente el dibujo) y promoción de la voz infantil. Esta propuesta supera la mera enunciación teórica y ofrece orientaciones prácticas fundamentadas en experiencias internacionales de éxito.

Los resultados evidencian una paradoja significativa: el alumnado en formación muestra dificultades para comprender en profundidad qué implica la Literacidad Crítica y, especialmente, para cuestionar la idea de neutralidad docente. Sus concepciones previas tienden a reproducir el discurso dominante (por ejemplo, asumen que el profesorado debe ser “neutral” ante cuestiones sociales controvertidas) y mantienen una visión del conocimiento como algo objetivo y desvinculado de relaciones de poder. No obstante, tras el programa formativo, el alumnado logra diseñar propuestas didácticas y recursos para desarrollar la Literacidad Crítica en Educación Infantil. Sin embargo, estas propuestas prácticas no siempre se acompañan de una transformación real en su posicionamiento crítico: han enriquecido su vocabulario pedagógico pero no necesariamente su forma de entender el papel político de la educación.

Particularmente relevante resulta el análisis que la autora realiza sobre la dimensión política e ideológica de la educación, cuestionando el constructo de neutralidad docente. La tesis argumenta, siguiendo a Giroux (1990), que el profesorado actúa como agente intelectual y político,

y que la educación es inherentemente un acto político. Esta perspectiva, enraizada en la pedagogía crítica freireana y en teorías feministas postestructuralistas, sitúa la Literacidad Crítica como eje articulador de una educación contra-hegemónica orientada a la justicia social.

La investigación no elude sus limitaciones. El estudio se desarrolla en un contexto acotado (71 participantes, espacio temporal limitado) sin pretensión de generalización. La autora señala la dificultad de transformar identidades docentes en pocos meses de formación e identifica la necesidad de mayor énfasis en la dimensión de acción social de la Literacidad Crítica.

El trabajo abre líneas de investigación futura: estudios etnográficos en aulas de Educación Infantil para dar voz a la infancia, investigaciones longitudinales con enfoque biográfico-narrativo sobre construcción de identidad docente e investigaciones autobiográficas siguiendo el *modelo currere* de Pinar.

Desde el punto de vista formal, la tesis destaca por la claridad expositiva, la coherencia argumental y el rigor metodológico. El biograma inicial, donde la autora comparte su experiencia como primera generación universitaria en una familia migrante, confiere al trabajo una dimensión personal que refuerza su compromiso con una educación transformadora y socialmente justa. Este posicionamiento explícito es coherente con los principios de la investigación crítica que ella misma defiende. La calidad del trabajo ha sido reconocida con el Premio Extraordinario de Doctorado otorgado por la Universidad de Málaga.

En conclusión, la tesis de González Milea constituye una aportación sustancial y necesaria en un área escasamente investigada: la formación del profesorado de Educación Infantil para el desarrollo del pensamiento crítico. El trabajo trasciende el ámbito de la Literacidad Crítica y se inscribe en una reflexión más amplia sobre el papel político de la educación, la construcción de identidades docentes transformadoras y la necesidad de democratizar la escuela desde la primera infancia. Su lectura resulta imprescindible para quienes trabajan en la formación inicial del profesorado y para quienes apuestan por una Didáctica de las Ciencias Sociales comprometida con la justicia social y la ciudadanía democrática.

Referencias bibliográficas

- Giroux, H. A. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós.
- Lewison, M., Flint, A. S., & Van Sluys, K. (2002). Taking on critical literacy: The journey of newcomers and novices. *Language Arts*, 79(5), 382-392. <https://doi.org/10.58680/la2002255>
- Vasquez, V. M. (2017). Critical Literacy. En *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.20>