



ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA Y FORMACIÓN CIUDADANA: ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS DESDE EL TERRITORIO

GEOGRAPHY EDUCATION AND CITIZENSHIP EDUCATION: PEDAGOGICAL STRATEGIES FROM A TERRITORIAL PERSPECTIVE

Diego Orrego Corral | Facultad de Ciencias Humanas, Carrera Pedagogía en Historia y Geografía en Enseñanza Media, Universidad Bernardo O'Higgins, Santiago, Chile | diegoorrego@pregrado.ubo.cl

RESUMEN

El territorio chileno y su creciente exposición a riesgos socioambientales refuerzan la relevancia de la educación geográfica para la formación de una ciudadanía crítica y responsable. La literatura destaca que esta disciplina contribuye al desarrollo del pensamiento espacial, la conciencia territorial y la comprensión crítica de fenómenos sociales, ambientales y naturales, capacidades fundamentales para el ejercicio ciudadano. El presente estudio tiene como objetivo analizar cómo las estrategias didácticas empleadas por docentes de Historia, Geografía y Ciencias Sociales favorecen la formación ciudadana en educación media. Se desarrolló desde un enfoque cualitativo y un paradigma interpretativo, mediante entrevistas semiestructuradas a cinco docentes de establecimientos de Santiago. El análisis temático permitió identificar nueve categorías relacionadas con las prácticas pedagógicas, los recursos utilizados y las principales dificultades para articular geografía y ciudadanía. Los resultados evidencian que el uso crítico de material cartográfico, el análisis del entorno local y el estudio del barrio favorecen la comprensión del territorio, el pensamiento crítico, la conciencia territorial y la responsabilidad social. No obstante, persisten limitaciones vinculadas con la formación docente, la disponibilidad de recursos y la limitada presencia curricular de la geografía. Se concluye que el potencial de la enseñanza geográfica para la formación ciudadana depende tanto de la capacidad docente para vincular los contenidos con problemáticas territoriales concretas como de condiciones curriculares e institucionales que permitan sostener estas prácticas.

Palabras clave: Educación geográfica, formación ciudadana, conciencia territorial, estrategias pedagógicas

ABSTRACT

Chile's territory and its growing exposure to socio-environmental risks reinforce the relevance of geographic education for the development of critical and responsible citizenship. The literature highlights that this discipline contributes to the development of spatial thinking, territorial awareness, and the critical understanding of social, environmental, and natural phenomena, which are essential capacities for civic engagement. This study aims to analyze how the teaching strategies employed by History, Geography, and Social Sciences teachers contribute to citizenship education in secondary education. The study adopted a qualitative approach and an interpretive paradigm, using semi-structured interviews with five teachers from schools in Santiago. Thematic analysis identified nine categories related to pedagogical practices, resources used, and the main challenges involved in connecting geography and citizenship education. The findings show that the critical use of cartographic materials, analysis of the local environment, and neighborhood-based studies foster territorial understanding, critical thinking, territorial awareness, and social responsibility. However, limitations persist regarding teacher education, resource availability, and the limited curricular presence of geography. It is concluded that the potential of geographic education for citizenship education depends both on teachers' ability to connect content with concrete territorial issues and on curricular and institutional conditions that support and sustain these practices.

Keywords: Geographic education, citizenship education, territorial awareness, pedagogical strategies.



INTRODUCCIÓN

Chile se caracteriza por la diversidad de sus territorios y por una elevada exposición a riesgos socioambientales, condiciones que hacen especialmente relevante comprender las dinámicas espaciales que configuran la vida de las comunidades. En este contexto, la educación geográfica adquiere un papel fundamental en la formación escolar, pues permite analizar las relaciones entre sociedad y naturaleza, interpretar problemáticas territoriales y comprender fenómenos naturales y sociales desde una perspectiva crítica. Como señalan Llancavil y González (2021), el desarrollo del pensamiento espacial favorece la comprensión de problemáticas sociales y ambientales, mientras que Araya (2007) sostiene que la educación geográfica contribuye a la formación de una ciudadanía consciente al posibilitar una interpretación crítica del territorio. Desde esta perspectiva, la enseñanza de la geografía trasciende la descripción de mapas, lugares y paisajes, para constituirse en una herramienta orientada al desarrollo del pensamiento crítico, la conciencia territorial y la participación ciudadana.

El vínculo entre geografía y formación ciudadana puede comprenderse a partir del concepto de pensamiento geográfico, entendido como la capacidad de analizar las relaciones espaciales, reconocer interacciones entre sociedad y territorio, identificar patrones y desigualdades y comprender cómo las decisiones humanas transforman los espacios habitados. Este proceso favorece el desarrollo de una conciencia territorial, en la medida en que permite que los estudiantes reconozcan el territorio no como un escenario estático, sino como una construcción social en la que convergen dimensiones ambientales, económicas, culturales y políticas. De este modo, comprender por qué determinadas comunidades están más expuestas a riesgos, cómo se distribuyen los servicios o qué

factores explican las desigualdades socioespaciales implica no solo adquirir conocimientos geográficos, sino también desarrollar herramientas para interpretar críticamente la realidad y participar en ella.

Esta perspectiva resulta especialmente relevante en el contexto chileno, donde fenómenos como terremotos, tsunamis, incendios forestales, sequías, inundaciones y procesos de segregación urbana forman parte de las experiencias territoriales de numerosas comunidades. El análisis geográfico permite comprender que estos fenómenos no pueden explicarse únicamente desde sus dimensiones naturales, puesto que sus efectos se encuentran relacionados con decisiones de planificación, condiciones socioeconómicas, distribución de recursos y formas diferenciadas de ocupación del territorio. En consecuencia, la educación geográfica puede contribuir a que los estudiantes reconozcan las desigualdades y vulnerabilidades presentes en sus comunidades y comprendan que las problemáticas territoriales también constituyen asuntos de responsabilidad colectiva y participación ciudadana.

Sin embargo, pese a este potencial formativo, la geografía ocupa un lugar limitado dentro del currículum escolar chileno, particularmente en enseñanza media, donde comparte espacio con contenidos históricos y ciudadanos y pierde presencia obligatoria en los niveles superiores. Esta situación dificulta la continuidad y profundización del pensamiento geográfico y restringe las oportunidades de desarrollar sistemáticamente una ciudadanía vinculada con la comprensión del territorio. Por ello, adquieren especial relevancia las prácticas pedagógicas mediante las cuales los docentes pueden transformar los contenidos geográficos en oportunidades para analizar situaciones concretas, problematizar el entorno y promover la participación del estudiantado.



Geografía en el Currículum Nacional

La enseñanza de la geografía en el Currículum Nacional chileno contribuye al desarrollo de conocimientos y habilidades vinculados con la comprensión del espacio, la localización, la representación cartográfica y el análisis de las relaciones entre sociedad y naturaleza. Desde los primeros niveles escolares, los estudiantes se aproximan progresivamente al conocimiento espacial mediante el uso de mapas y planos, la identificación de lugares y la comprensión de relaciones de ubicación, contenidos presentes tanto en Ciencias Naturales como en Historia, Geografía y Ciencias Sociales (MINEDUC, 2025). En este sentido, el currículum reconoce que la geografía no se limita a proporcionar información sobre el espacio, sino que ofrece herramientas para interpretar las relaciones que se establecen entre las personas y los territorios que habitan.

En este proceso, el pensamiento espacial constituye una base relevante para el desarrollo posterior del pensamiento geográfico. Llancavil y González (2021) plantean que las habilidades espaciales permiten comprender problemáticas sociales y ambientales, mientras que Araya (2007) destaca el aporte de la educación geográfica a la formación de ciudadanos capaces de interpretar críticamente el territorio. Así, la progresión de aprendizajes geográficos puede contribuir no solo a la adquisición de conocimientos disciplinares, sino también al desarrollo de una mirada crítica sobre las dinámicas territoriales que afectan a las comunidades.

No obstante, al avanzar hacia la enseñanza media, la presencia de la geografía disminuye progresivamente. Aunque permanece integrada en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales hasta segundo medio, sus contenidos se articulan con aprendizajes históricos y ciudadanos y abordan, entre otros aspectos, riesgos socioambientales, población, globalización y desigualdades territoriales. Posteriormente, en tercero y cuarto medio, la disciplina pierde su

carácter obligatorio como campo específico y su presencia depende en mayor medida de asignaturas electivas y de objetivos vinculados con la Formación Ciudadana (UCE, 2019). Esta organización curricular genera una tensión entre el reconocimiento del valor formativo de la geografía y las posibilidades reales de profundizar sus aprendizajes.

En este escenario, las prácticas pedagógicas adquieren particular relevancia. La limitada presencia curricular de la disciplina exige que los docentes generen estrategias capaces de articular los contenidos geográficos con situaciones significativas para el estudiantado. El análisis del barrio, la elaboración e interpretación de cartografía, el estudio de problemáticas ambientales, la identificación de riesgos y el análisis de desigualdades territoriales pueden constituirse en oportunidades para desarrollar pensamiento geográfico y, simultáneamente, fortalecer la conciencia territorial. De este modo, el potencial ciudadano de la geografía no depende exclusivamente de su presencia curricular, sino también de la capacidad docente para convertir el territorio en un objeto de análisis, reflexión y participación.

Relación entre geografía y formación ciudadana

La Formación Ciudadana en enseñanza media busca desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes que permitan a los estudiantes participar de manera activa, responsable y crítica en la sociedad (MINEDUC, 2023). En este propósito, la geografía realiza un aporte específico: proporciona herramientas para comprender cómo se organiza, transforma y experimenta el territorio y cómo estas transformaciones generan oportunidades, desigualdades, riesgos y conflictos que afectan de manera diferenciada a las personas y comunidades.

La relación entre ambas dimensiones puede comprenderse, entonces, como un proceso que articula conocimiento espacial, conciencia



territorial y participación ciudadana. El pensamiento geográfico permite identificar y analizar relaciones espaciales; la conciencia territorial posibilita comprender que esas relaciones tienen consecuencias sociales, ambientales y políticas; y la formación ciudadana favorece que dicha comprensión se traduzca en una disposición hacia la participación y la responsabilidad colectiva. En este sentido, Silva (2013) destaca la importancia de la conciencia territorial para comprender las transformaciones del espacio, mientras que Pagès (2021) plantea la relevancia de la educación geográfica para abordar críticamente las problemáticas ambientales y sociales.

Desde esta perspectiva, analizar la distribución desigual de áreas verdes, la localización de servicios públicos, la segregación urbana o la exposición diferenciada frente a un desastre socioambiental permite avanzar desde una lectura descriptiva del territorio hacia una interpretación crítica de las condiciones que afectan la vida de las personas.

El concepto de capacidad de resiliencia ante desastres es fundamental en el contexto chileno y latinoamericano para abordar la vulnerabilidad comunitaria (Arteaga & Tapia, 2015). Esta perspectiva destaca la importancia de la adaptación social y territorial frente a eventos siconaturales. Comprender un terremoto, un tsunami, una inundación o un incendio forestal supone no solo reconocer sus características físicas, sino también analizar quiénes están expuestos, qué condiciones incrementan la vulnerabilidad, cómo se toman las decisiones territoriales y qué responsabilidades corresponden a las instituciones y a la ciudadanía.

En esta línea, Bolívar (2007) plantea que la educación ciudadana debe contribuir a formar sujetos responsables y activos, mientras que Araya (2007) sostiene que la educación geográfica favorece este propósito mediante el desarrollo de competencias para comprender críticamente las relaciones entre sociedad y territorio. A su vez, Llançavil y González (2021) destacan el aporte del

pensamiento espacial para interpretar conflictos y desigualdades socioespaciales. En consecuencia, la relación entre geografía y formación ciudadana no se establece únicamente porque ambas áreas compartan determinados contenidos, sino porque el conocimiento geográfico puede proporcionar herramientas para leer el territorio, cuestionar sus desigualdades, comprender sus problemáticas y participar en su transformación.

Prácticas pedagógicas que fortalecen la formación ciudadana desde la geografía

Las prácticas pedagógicas constituyen el espacio donde esta articulación entre pensamiento geográfico y formación ciudadana puede concretarse. Una enseñanza de la geografía orientada hacia la ciudadanía requiere superar la transmisión de información y generar situaciones de aprendizaje que permitan observar, interpretar, problematizar y actuar sobre el territorio. En este sentido, Cabello (2005) sostiene que enseñar geografía implica generar situaciones de aprendizaje orientadas a problematizar la realidad, establecer relaciones de causalidad y buscar alternativas frente a los problemas del entorno inmediato. Esta perspectiva sitúa al territorio como un objeto de indagación y convierte al estudiante en un sujeto capaz de formular preguntas sobre el espacio que habita.

Desde esta aproximación, estrategias como el trabajo de campo, el análisis del barrio, la interpretación y elaboración de cartografía, los proyectos comunitarios, el uso de recursos audiovisuales y el estudio de problemáticas territoriales adquieren especial relevancia. Altamirano (2018) identifica precisamente estas estrategias como recursos que favorecen la articulación entre los contenidos escolares y las problemáticas reales del entorno. Su potencial no reside únicamente en hacer más significativo el aprendizaje geográfico, sino en posibilitar que los estudiantes desarrollen capacidades para observar



su territorio, identificar problemas, interpretar sus causas y consecuencias y proponer alternativas de acción.

En una línea similar, Candelario (2025) plantea que la educación geográfica puede favorecer la participación activa y la transformación cultural. Esta perspectiva permite comprender que la ciudadanía territorial no surge automáticamente del aprendizaje de contenidos geográficos, sino que se construye mediante experiencias educativas que permitan al estudiantado relacionarse críticamente con el espacio que habita. Por ejemplo, investigar las condiciones de accesibilidad del barrio, analizar las zonas de riesgo de una comunidad, identificar desigualdades en la distribución de servicios o estudiar los efectos territoriales de una problemática ambiental puede constituirse en una experiencia simultáneamente geográfica y ciudadana.

Por tanto, las prácticas pedagógicas que fortalecen la formación ciudadana desde la geografía son aquellas que articulan conocimiento, análisis crítico y acción. El conocimiento permite comprender las características y dinámicas del territorio; el análisis crítico permite reconocer desigualdades, conflictos, riesgos y relaciones de poder que lo configuran; y la acción posibilita que los estudiantes se posicionen frente a los problemas identificados y desarrollen formas de participación en su comunidad. Desde esta perspectiva, la conciencia territorial constituye un puente entre pensamiento geográfico y ciudadanía, porque permite pasar de comprender dónde y cómo ocurren determinados fenómenos a preguntarse por qué ocurren, a quiénes afectan, qué responsabilidades existen y qué posibilidades de transformación pueden construirse colectivamente.

En síntesis, la enseñanza de la geografía puede constituirse en un espacio privilegiado para la formación de una ciudadanía crítica, situada y comprometida con el territorio. Su aporte no se reduce a la adquisición de conocimientos espaciales, sino que se relaciona con la capacidad de

comprender las interacciones entre sociedad y naturaleza, interpretar desigualdades socioespaciales, reconocer riesgos y problemáticas territoriales y participar de manera informada en los asuntos que afectan a las comunidades. Sin embargo, este potencial se encuentra condicionado por la limitada presencia de la disciplina en el currículo escolar y por las oportunidades que el profesorado dispone para desarrollar experiencias pedagógicas situadas. En consecuencia, analizar las estrategias didácticas empleadas por docentes de Historia, Geografía y Ciencias Sociales resulta fundamental para comprender de qué manera la enseñanza geográfica puede contribuir efectivamente al desarrollo de una ciudadanía capaz no solo de habitar el territorio, sino también de comprenderlo, cuestionarlo y participar en su transformación.

MÉTODO

Enfoque de investigación

La investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo, sustentado en el paradigma interpretativo, debido a que busca comprender las percepciones, experiencias y significados que docentes de enseñanza media atribuyen a la enseñanza de la geografía y a su relación con la formación ciudadana. Este enfoque permite aproximarse a las subjetividades presentes en las prácticas pedagógicas y comprender los fenómenos educativos desde la perspectiva de quienes los experimentan y desarrollan en contextos concretos (Miranda, 2020).

En coherencia con este enfoque, el estudio se orientó a analizar cómo las estrategias didácticas utilizadas por docentes de Historia, Geografía y Ciencias Sociales favorecen la comprensión crítica del territorio y contribuyen a la formación ciudadana. Para ello, se emplearon entrevistas semiestructuradas, técnica que permite acceder



a los relatos, experiencias y significados contruidos por los propios participantes (Flick, 2007). Su utilización resultó pertinente, ya que permitió explorar cómo el profesorado articula los contenidos geográficos, las problemáticas territoriales y la formación ciudadana en sus prácticas educativas.

Tipo y diseño de investigación

El estudio presenta un alcance descriptivo-interpretativo, coherente con el enfoque cualitativo y el paradigma interpretativo que lo sustentan. Su carácter descriptivo se relaciona con el propósito de identificar y caracterizar las estrategias didácticas que cinco docentes de Historia, Geografía y Ciencias Sociales emplean para articular la enseñanza de la geografía con la formación ciudadana en establecimientos de educación media de Santiago.

A su vez, el componente interpretativo busca comprender los significados que los docentes atribuyen a sus prácticas pedagógicas y la manera en que estas se relacionan con el desarrollo de la formación ciudadana. En este sentido, el estudio no se limita a describir las estrategias utilizadas, sino que procura interpretar cómo estas son comprendidas, implementadas y valoradas por el profesorado en sus contextos educativos. De este modo, la investigación permite profundizar en las prácticas pedagógicas desde la perspectiva de sus protagonistas, aportando evidencia situada sobre la enseñanza de la geografía y su vínculo con la formación ciudadana en la educación media chilena.

Muestra y participantes

La muestra estuvo conformada por cinco docentes de Historia, Geografía y Ciencias Sociales que se desempeñaban en educación media en establecimientos de Santiago, seleccionados mediante un muestreo

intencionado, atendiendo a criterios de pertinencia, accesibilidad y experiencia profesional en relación con los objetivos del estudio (Manterola, 2017).

Los criterios de inclusión fueron: a) encontrarse en ejercicio activo de la docencia en educación media; b) contar con un mínimo de cinco años de experiencia profesional; c) desempeñarse en el área de Historia, Geografía y Ciencias Sociales; y d) manifestar disposición para participar voluntariamente en el estudio mediante la firma del consentimiento informado.

La selección de cinco participantes respondió a criterios de pertinencia y suficiencia de la información, considerando que los casos seleccionados presentaban características directamente vinculadas con el fenómeno estudiado y permitían acceder a experiencias docentes relevantes para los objetivos de la investigación. Asimismo, la experiencia profesional de los participantes favoreció la obtención de relatos suficientemente desarrollados sobre sus prácticas pedagógicas y sobre las formas en que articulan la enseñanza de la geografía con la formación ciudadana.

El número de participantes se consideró adecuado en función de la riqueza y recurrencia de la información obtenida, que permitió identificar patrones comunes y, al mismo tiempo, reconocer particularidades en los discursos docentes. En consecuencia, la selección no respondió a criterios de representatividad estadística ni tuvo como propósito realizar generalizaciones poblacionales, sino profundizar en la comprensión del fenómeno desde experiencias docentes situadas.

Técnica e instrumento de recolección de información

La técnica de recolección de información correspondió a la entrevista semiestructurada, seleccionada por su capacidad para explorar

percepciones, experiencias, valoraciones y significados asociados a las prácticas pedagógicas docentes (Flick, 2007). Esta modalidad permitió disponer de una estructura común para todos los participantes, manteniendo simultáneamente la flexibilidad necesaria para profundizar en aspectos emergentes durante las entrevistas.

El instrumento se organizó en tres dimensiones principales: 1) estrategias didácticas utilizadas en la enseñanza de la geografía; 2) articulación entre geografía y formación ciudadana; y 3) desafíos y condiciones para la implementación de dichas estrategias. Estas dimensiones orientaron la formulación de las preguntas y permitieron mantener coherencia entre los objetivos de investigación, la producción de información y el posterior proceso de análisis.

Aspectos éticos

La investigación consideró los principios éticos de participación voluntaria, consentimiento informado, confidencialidad, anonimato y uso académico de la información. Antes de participar, cada docente fue informado sobre los objetivos del estudio, las características de su participación y el uso de la información proporcionada. Posteriormente, todos los participantes suscribieron un consentimiento informado.

Asimismo, se resguardó la identidad de los participantes mediante la utilización de códigos o denominaciones que impidieran su identificación directa. Los testimonios fueron utilizados exclusivamente con fines académicos y de investigación, procurando garantizar la

confidencialidad de la información proporcionada durante las entrevistas.

Análisis de datos

La información obtenida mediante las entrevistas fue analizada mediante un análisis de contenido temático, orientado a identificar regularidades, significados y patrones presentes en los discursos de los participantes. En una primera etapa, se realizó una lectura comprensiva de las transcripciones con el propósito de familiarizarse con el contenido e identificar unidades de significado relevantes para los objetivos del estudio.

Posteriormente, se desarrolló un proceso de codificación mixta, que combinó categorías deductivas derivadas de las dimensiones previamente establecidas en el instrumento con categorías inductivas emergentes de los discursos docentes. Este procedimiento permitió mantener una relación entre el marco conceptual y los objetivos de investigación, sin limitar el análisis a categorías definidas previamente.

Finalmente, las unidades de significado codificadas fueron agrupadas, comparadas y organizadas en nueve categorías temáticas, vinculadas con las principales prácticas, estrategias, perspectivas y tensiones identificadas en la enseñanza de la geografía y su articulación con la formación ciudadana. Este procedimiento permitió reconocer tanto elementos comunes entre los participantes como particularidades de sus experiencias, favoreciendo una interpretación situada del fenómeno estudiado.



RESULTADOS

A partir del proceso de codificación y análisis temático de las entrevistas realizadas a cinco docentes de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, se identificaron patrones comunes, experiencias compartidas y problemáticas recurrentes relacionadas con la enseñanza de la geografía y su vinculación con la formación ciudadana. El análisis permitió organizar los hallazgos en nueve categorías temáticas, construidas a partir de las dimensiones iniciales del instrumento y de categorías emergentes derivadas de los discursos de los participantes. Estas categorías fueron: 1) uso de material cartográfico; 2) enfoque territorial; 3) mapas y estudio del barrio; 4) comprensión del entorno; 5) aplicación de los contenidos al entorno local; 6) responsabilidad social; 7) falta de formación docente; 8) falta de recursos geográficos y financiamiento; y 9) marginalización de la geografía.

1. Uso de material cartográfico

El uso de material cartográfico constituye una de las estrategias más recurrentes entre los cinco docentes entrevistados. Los participantes señalaron utilizar mapas físicos y digitales, planos, Google Earth y otras representaciones espaciales como recursos para favorecer la localización, el análisis territorial y la comprensión de fenómenos geográficos e históricos.

Sin embargo, los discursos permiten distinguir dos formas de utilización de la cartografía. Por una parte, se identifica un uso instrumental, orientado principalmente a localizar lugares, representar información y apoyar la comprensión de contenidos. Por otra, aparece un uso más analítico y crítico, en el que los recursos cartográficos se convierten en herramientas para identificar problemáticas del territorio y relacionarlas con la experiencia cotidiana del estudiantado.

En este último sentido, uno de los docentes señala: “Utilizo Google Earth para situar a los estudiantes. En el caso de tercero medio, que está la unidad de participación territorial en democracia, la geografía está pensada como este recurso en donde finalmente el estudiante habita el espacio geográfico. Por lo tanto, nuevamente, si miramos la riqueza como tal de la asignatura, de la disciplina, queda relegada esta vez a ser el soporte en donde se va a dar la deliberación, la participación, entre otras. Como tal, utilizo el mapeo colectivo como soporte para levantar problemáticas en el entorno de los estudiantes” (D1).

Este testimonio resulta particularmente significativo, ya que evidencia una doble condición de la geografía: por una parte, constituye una herramienta para analizar el territorio; por otra, puede quedar subordinada como soporte de otros aprendizajes, particularmente aquellos vinculados con la participación y la deliberación democrática.

Otro participante destaca el valor del análisis cartográfico para conectar los contenidos con la experiencia cotidiana: “El análisis de mapa es fundamental, cachai. El vínculo de la geografía con la vida cotidiana de ellos, que sepan que se apropien del concepto” (D2).

En consecuencia, los resultados muestran que el valor pedagógico del material cartográfico no depende únicamente de su utilización, sino del propósito con que se incorpora a la experiencia de aprendizaje. Cuando el mapa se utiliza exclusivamente para localizar o representar información, predomina una función

instrumental. En cambio, cuando permite analizar desigualdades, identificar problemáticas territoriales o interpretar las condiciones del espacio habitado, adquiere una dimensión crítica y ciudadana.

2. Enfoque territorial

El enfoque territorial aparece como una estrategia central para vincular la enseñanza de la geografía con la formación ciudadana. Los docentes coinciden en que acercar los contenidos al barrio, al hogar y al entorno cotidiano facilita que el estudiantado comprenda fenómenos que, abordados únicamente desde una perspectiva conceptual, pueden resultar abstractos o distantes.

Uno de los participantes explica: “Siempre tratamos de hacer la bajada geográfica, entendiendo que los conflictos, ya sea históricos, políticos, sociales, siempre tienen un enfoque territorial. Ya obviamente, por ejemplo, si estamos trabajando desigualdad, la desigualdad no solamente lo vemos como un concepto, como un contenido, sino que vemos la desigualdad también a nivel territorial” (D1).

La referencia a la “bajada geográfica” evidencia una práctica orientada a territorializar fenómenos sociales y políticos. Desde esta perspectiva, conceptos como desigualdad dejan de abordarse únicamente como contenidos generales y pasan a ser analizados en relación con su distribución espacial y con las condiciones concretas de vida de las personas.

Esta aproximación también se observa cuando los docentes parten desde las experiencias inmediatas del estudiantado: “¿Cómo partimos nosotros esa relación? Primero, yo le pregunto con respecto a una reflexión de su propio barrio, digamos, de su propio hogar, las características que tiene, cierto, un poquito más igual de análisis sociológico” (D3).

Los testimonios permiten identificar que el territorio es comprendido por los docentes no solo como un espacio físico, sino como un espacio social en el que se expresan desigualdades, relaciones y formas de participación. El barrio se convierte así en una escala pedagógica privilegiada para aproximar al estudiantado a problemas como la desigualdad, la segregación, la distribución de servicios o las condiciones de habitabilidad.

En este sentido, el enfoque territorial permite articular tres dimensiones presentes en los discursos docentes: comprender el espacio, reconocer las desigualdades que lo configuran y reflexionar sobre las posibilidades de participación frente a ellas. La enseñanza geográfica adquiere así una dimensión ciudadana al permitir que los estudiantes reconozcan que las características de los lugares que habitan son resultado de procesos sociales, económicos, políticos y ambientales.

3. Mapas y estudio del barrio

Aunque la categoría anterior evidencia la importancia del enfoque territorial, los testimonios muestran una estrategia más específica: el estudio sistemático del barrio como espacio pedagógico situado. En este caso, los mapas y planos se utilizan para que los estudiantes reconozcan los lugares que habitan y transitan, identifiquen características del entorno y analicen diferencias territoriales.

Un docente señala: “Nosotros hacemos, como decía, distintos mapas y dentro de estos mapas también hay lo que son planos donde estudiamos los casos, es lo que acabo de comentar, ¿cierto? Que en el fondo es reconocer el lugar donde viven, reconocer los lugares donde se desplazan y que vayan haciendo un análisis, en el fondo, de qué tan diferente es vivir en un lugar o trasladarse a un lugar que en otro” (D3).



En este caso, el mapa deja de ser únicamente un recurso para representar el espacio y se transforma en un medio para comparar experiencias territoriales. El reconocimiento de los lugares de residencia y desplazamiento permite introducir preguntas relacionadas con las condiciones de vida, la movilidad y las diferencias existentes entre distintos sectores.

Esta estrategia también se expresa mediante actividades de investigación vinculadas con problemas identificados por los propios estudiantes: "Lo que hicimos fue un trabajo de análisis, cachai, del entorno en el cual los chiquillos se mueven. Y la idea fundamental de eso es que generáramos una especie de reportaje de cómo ellos podían generar, cierto, la extracción, a través de una reflexión de una problemática que en su barrio o en su vida cotidiana se enfrentaran ellos y sus vecinos" (D2).

El barrio aparece, por tanto, como una geografía vivida, en la que las experiencias cotidianas constituyen un punto de partida para la construcción del conocimiento. Esta estrategia permite pasar de una aproximación descriptiva del espacio a una lectura de las problemáticas que afectan a la comunidad.

La diferencia con la categoría anterior radica en que aquí el énfasis no está únicamente en adoptar una perspectiva territorial, sino en convertir el entorno próximo en objeto concreto de observación, representación, análisis y problematización. No obstante, los testimonios sugieren que el potencial ciudadano de estas actividades depende de la profundidad con que se desarrollen: el uso de mapas y planos puede limitarse a localizar información o avanzar hacia la identificación de desigualdades, conflictos y posibilidades de intervención comunitaria.

4. Comprensión del entorno

La cuarta categoría evidencia que los docentes atribuyen a la geografía un papel que trasciende las habilidades de localización y representación espacial. En sus discursos, la disciplina aparece como una herramienta para comprender el entorno social, económico, cultural y territorial en el que viven los estudiantes.

Uno de los participantes afirma: "La geografía no solo es una localización de lugares. Va más allá de eso. Va, obviamente, puede ser perfectamente la población, el tipo de población, el tipo de educación, la forma del contexto en el cual se movilizan, la estructura económica y sociales, las culturales también. Así que va por todos lados. No es una cosa solamente geografía como el contexto del mapa y de la ubicación. Por lo tanto, si es así, tú en todos los temas que haya de geografía puedes localizar actitud y valor ciudadano" (D4).

Esta concepción amplía el campo de la enseñanza geográfica hacia dimensiones sociales, económicas y culturales, estableciendo una relación directa con la formación ciudadana. El territorio deja de ser entendido como una superficie sobre la cual se distribuyen fenómenos y pasa a ser interpretado a partir de las relaciones humanas que lo producen y transforman.

En la misma línea, otro docente señala: "La importancia que le atribuyo es fundamental, es muy importante, ya que las actitudes y valores que deben tener los ciudadanos tienen que estar estrechamente relacionadas con lo que es la geografía. Con lo que es la geografía sobre todo al nivel humano... Comprender la relación, el trabajo de las personas con el medio donde viven, ¿cierto?, es fundamental para que tú puedas, en fondo, sentirte parte del lugar donde vives" (D5).

Aquí emerge un elemento relevante: el sentido de pertenencia territorial. Comprender las relaciones entre las personas y el espacio que habitan aparece asociado a la posibilidad de reconocerse como parte de una comunidad.

En consecuencia, los resultados muestran que los docentes conciben el conocimiento geográfico como una herramienta para interpretar el entorno y construir una relación más consciente con el espacio habitado. Esta comprensión constituye una condición para avanzar hacia una ciudadanía situada, en la medida en que permite reconocer que las condiciones sociales y territoriales del entorno forman parte de la experiencia cotidiana y también de los asuntos sobre los cuales es posible intervenir.

5. Aplicación de los contenidos al entorno local

La aplicación de los contenidos geográficos al entorno local constituye otra estrategia recurrente entre los participantes. Los cinco docentes señalaron que una de las principales formas de integrar la formación ciudadana consiste en vincular los aprendizajes con problemáticas concretas presentes en la comunidad.

Uno de los participantes describe una experiencia relacionada con la gestión de residuos: “A los de administración se les quería pedir que levantarán un catastro de los recursos que en el colegio estaban, ni siquiera es que nosotros reciclemos sino que hacemos una gestión de los desechos para el fondo llevarlos separados para que se reciclen y a ellos se les quería pedir que buscaran así como en los alrededores del colegio dónde poder llevar las latas, dónde poder llevar el papel para poder valorizar estos productos y para eso también tenían que hacerlo en un mapa, tenían que hacer un ejercicio con Google Earth para ver cuánto nos demoramos en llegar allá y qué sé yo. Y así sucesivamente se trataba de, usando la geografía como soporte, vincularlo a las temáticas medioambientales a propósito de que ese tema es parte también de la formación ciudadana” (D1).

El ejemplo evidencia una articulación entre contenidos geográficos, herramientas cartográficas, problemáticas ambientales y participación. La actividad no se limita a representar el territorio, sino que exige localizar recursos, analizar desplazamientos y tomar decisiones relacionadas con una problemática concreta.

Esta relación también se expresa desde una concepción de la geografía centrada en las relaciones humanas: “Ya, la formación ciudadana yo la integro al enseñar contenido geográfico a través de lo que es esta vinculación con el medio... no se puede dejar de lado a las personas, no se puede dejar de lado a los humanos que habitamos en este territorio geográfico, porque finalmente lo que es la enseñanza de la historia, geografía y educación ciudadana tiene que ver con eso, ¿cierto?, con las relaciones humanas” (D5).

Los testimonios muestran que la contextualización de los contenidos permite transformar el territorio en un espacio de aprendizaje y problematización. La geografía adquiere así un carácter aplicado, en el que los conocimientos escolares son movilizados para interpretar situaciones que forman parte de la vida cotidiana del estudiantado.

6. Responsabilidad social y participación

La sexta categoría muestra un desplazamiento desde la comprensión del territorio hacia la responsabilidad social y la participación. Los docentes relataron experiencias en las que el abordaje de problemáticas



geográficas permitió que los estudiantes reconocieran situaciones de su entorno y reflexionaran sobre su responsabilidad frente a ellas.

Uno de los participantes relata una experiencia desarrollada en Bajo de Mena: “La realidad cotidiana, (...). Aquí en Bajo de Mena hay un montón de partes que son basurales ilegales, en el cual la gente va, bota escombros, bota basura y también muchas veces tratamos de abarcar eso. O sea, cómo desde la simple mirada, por ejemplo, que a veces pudiese aparecer, desde una-- hablar de una zona de sacrificio, a llegar a hablar de un basural que pareciera ser que no es tan grave comparado con una zona de sacrificio, podemos entender que se están vulnerando los mismos derechos” (D2).

Este testimonio muestra cómo una problemática localizada puede utilizarse para ampliar la comprensión de fenómenos socioambientales y relacionarlos con derechos y condiciones de vida. La experiencia territorial concreta se convierte en un punto de partida para discutir situaciones de vulnerabilidad y responsabilidad colectiva.

Otro docente describe experiencias en las que los estudiantes llegaron a implementar iniciativas fuera del establecimiento: “Generáramos una especie de reportaje de cómo ellos podían generar, cierto, la extracción, a través de una reflexión de una problemática que en su barrio o en su vida cotidiana se enfrentaran ellos y sus vecinos... en algunos casos los planes eran tan buenos que algunos chiquillos se motivaron y lo implementaron con su junta de vecinos, lo implementaron con sus propios vecinos propiamente tal, sin la necesidad de ir a una organización” (D2).

Este relato constituye una evidencia relevante respecto de la relación entre aprendizaje geográfico y participación. La actividad pedagógica no se limita a identificar una problemática, sino que puede derivar en acciones desarrolladas por los propios estudiantes en sus comunidades.

En conjunto, los testimonios muestran que el análisis de problemáticas territoriales puede favorecer procesos de reflexión, responsabilidad y participación social. La proximidad de los problemas parece constituir un elemento relevante para que los estudiantes reconozcan su relación con el territorio y comprendan que determinadas situaciones pueden ser objeto de análisis y acción colectiva.

7. Falta de formación docente

Junto con las estrategias pedagógicas, los discursos revelan importantes dificultades para desarrollar una enseñanza geográfica articulada con la formación ciudadana. La primera corresponde a la insuficiente formación docente, identificada de manera transversal por los participantes.

Uno de los docentes señala: “Yo creo que tiene que ver, primero, con la formación docente. La universidad, el pregrado, si bien al menos en donde yo estudié, había muy marcada historia, geografía, había metodología de la enseñanza de la geografía, dos semestres y como que había hartito de eso, pero había un vacío al mismo tiempo para lo que es la formación ciudadana como tal, ya sea desde la historia o de la geografía” (D1).

Otro participante plantea: “Bueno, yo creo que, partiendo de la base, no sé si la universidad te forma, o al menos yo estudié la UMCE o el Peda, no sé si la universidad esté completa esa formación. La UMCE se caracteriza por tener una buena rama de geografía, sí. Pero claro, no hay un vínculo entre áreas muchas veces” (D4).

Los testimonios evidencian una percepción de fragmentación entre la formación geográfica y la formación ciudadana. Aunque los docentes reconocen haber recibido formación disciplinar, identifican dificultades para articular ambos campos de conocimiento.

Asimismo, uno de los participantes cuestiona la orientación tradicional de la enseñanza geográfica: “**Muchas veces la geografía, hoy en los colegios se ve muchas, la mayoría de las veces, mirada desde una lógica física y digamos como a nivel política solamente, pero creo que recién se está abriendo el currículum como para verlo desde una mirada social, por ejemplo, tercero medio, cuarto medio un poco también**” (D1).

Finalmente, otro docente relaciona esta dificultad directamente con la organización curricular: “**En los planes y programas que existen hoy en día, sobre todo en la enseñanza media, hay una ausencia tremenda, por lo tanto, el desafío es, de parte de los profesores de Historia en el fondo, encontrar las temáticas adecuadas para poder hablar de geografía**” (D3).

En conjunto, estos relatos muestran que la articulación entre geografía y ciudadanía depende en buena medida de las capacidades y decisiones del profesorado. La ausencia de una formación suficientemente integrada puede generar diferencias en las oportunidades que tienen los estudiantes para desarrollar experiencias de aprendizaje geográfico vinculadas con la ciudadanía.

8. Falta de recursos geográficos y financiamiento

Una segunda limitación identificada corresponde a la disponibilidad de recursos, herramientas y condiciones institucionales para desarrollar experiencias geográficas más situadas. Los participantes mencionaron especialmente las dificultades para financiar salidas pedagógicas, disponer de herramientas tecnológicas y acceder a materiales especializados.

Uno de los docentes plantea: “**Se requiere financiamiento para los buses... No hay tanta plata. Y, por otro lado, a nivel institucional, en ese sentido, las salidas pedagógicas, como para llevar a los estudiantes in situ, ver esto que te comento, tienen que ser de carácter interdisciplinario. Tiene que haber una integración curricular, y también las otras asignaturas como que, no sé, como que no le den mucha utilidad a esto**” (D3).

La dificultad no se limita al financiamiento. También aparece una percepción de insuficiente conocimiento de herramientas especializadas: “**Materia geográfica, en cuanto a herramientas tecnológicas para traer geografía, soy bien ignorante. Creo yo que necesitamos incorporar herramientas para trabajar geografía... creo yo que nunca he trabajado con una herramienta como Google Earth, por ejemplo, u otras herramientas geográficas que puedan haberte hecho. Es tanto el desconocimiento que ni siquiera manejo una cantidad de 3, 4 o 5 herramientas geográficas hoy**” (D5).

Estos testimonios permiten identificar que las posibilidades de desarrollar experiencias territoriales dependen de una combinación de competencias docentes, disponibilidad de recursos y apoyo institucional. Las limitaciones económicas pueden restringir el trabajo de campo y las experiencias directas en el territorio, mientras que el desconocimiento de herramientas tecnológicas puede reducir el aprovechamiento de recursos disponibles.

En consecuencia, las entrevistas sugieren que fortalecer la enseñanza geográfica no implica únicamente aumentar su presencia curricular, sino también generar condiciones para que los docentes puedan desarrollar experiencias prácticas, situadas y tecnológicamente mediadas.



9. Marginalización de la geografía

La última categoría corresponde a la marginalización de la geografía, identificada por los participantes como una de las principales tensiones que condicionan su enseñanza y su aporte a la formación ciudadana. Los discursos coinciden en señalar una presencia limitada de la disciplina dentro del currículum y una percepción de subordinación respecto de la historia.

Uno de los docentes señala: “Lo que creo es que, a propósito de las nuevas bases curriculares, la geografía no va a tener el impulso que necesita, porque para que lo tenga, las personas que trabajan en la construcción de estos documentos tienen que tener una formación de base desde la geografía, o tienen que tener su mención en geografía, no estoy diciendo que sean geógrafos. Pero que sí tengan conocimientos para darle la importancia. Porque tienen que entrar a discutir con el profe de historia, o con el académico de historia, que quieren solamente enseñar historia y no geografía” (D1).

Otro participante expresa una preocupación relacionada con las prioridades del sistema educativo: “El futuro no lo veo muy, muy bueno, mientras sigan los números mandando dentro del sistema educativo. El sistema le interesa número y al colegio le interesan números también, a todos les interesa número. Si les va bien el número, espectacular. Si son personas buenas o malas, no interesa mucho eso ahora. Solo interesa que, si el chico sacó buenos puntajes, es un buen colegio. Buenos profesores, pero si va mal, no son malos profesores, mal colegio. No menos por ahí va el asunto, así que no hay mucho que hacer, mientras no cambie esa actitud” (D4).

Frente a esta situación, algunos docentes plantean la necesidad de otorgar un espacio curricular más amplio a la geografía: “Creo que es muy importante primero incorporarla más. Voy aquí a hablar como dos posturas, o sea, el ideal sería, obviamente, bueno, uno siempre como profe de historia cree que la historia es una asignatura importantísima sobre otra, o todos los profes creemos que es nuestra asignatura, una de las más importantes, obviamente, porque entendemos el impacto que tiene, pero ojalá el día de mañana existiera una asignatura que se llame geografía, sería ideal. O que hubiese una mezcla de objetivos de aprendizaje que no solamente nos permita saber y saber y saber y saber de historia, sino que la miremos siempre desde una perspectiva mucho más crítica y que la geografía también tenga un espacio mucho más grande en eso” (D3).

En la misma línea, otro participante sostiene: “Bueno, según la experiencia me imagino el futuro como tiene que ser vinculante. O sea, me imagino una educación donde yo, en el fondo, no deje estos temas de lado considerando que son inferiores, por ejemplo. O que no son tan importantes como lo que es la historia dura o propiamente tal. Entonces, yo el futuro de la enseñanza de la geografía, obviamente, como te decía, me imagino que tiene que estar integrada a lo que es el currículum y, obviamente, esto asociarlo a lo que es la formación ciudadana” (D5).

Los testimonios permiten interpretar la marginalización de la geografía como una tensión estructural que trasciende la percepción individual del profesorado. La limitada presencia curricular de la disciplina condiciona las posibilidades de desarrollar de manera sistemática el pensamiento geográfico y, con ello, las oportunidades de utilizar el territorio como espacio de aprendizaje ciudadano.

Esta tensión resulta especialmente relevante al contrastarla con las categorías anteriores. Los docentes identifican en la geografía un potencial para comprender el entorno, analizar desigualdades, interpretar riesgos socioambientales, reconocer problemáticas comunitarias y promover participación. Sin embargo,



las condiciones curriculares, institucionales y formativas limitan la continuidad y profundidad de estas experiencias.

De este modo, emerge una contradicción central en los resultados: mientras los docentes reconocen la capacidad de la geografía para contribuir a una ciudadanía crítica y territorialmente situada, la estructura curricular y las condiciones institucionales restringen las oportunidades para desarrollar sistemáticamente ese potencial. La formación ciudadana desde la geografía aparece, por tanto, fuertemente condicionada por la iniciativa, experiencia y compromiso del profesorado.

Síntesis de los resultados

En conjunto, las nueve categorías muestran que las prácticas docentes articulan geografía y formación ciudadana principalmente mediante la lectura del territorio, el uso crítico de la cartografía, el estudio del barrio, la contextualización de los contenidos y el análisis de problemáticas socioambientales y comunitarias. Estas estrategias permiten que el estudiantado transite desde la identificación y comprensión de fenómenos espaciales hacia una interpretación más crítica de las condiciones sociales y territoriales que configuran su entorno.

Los resultados permiten reconocer una secuencia que atraviesa los discursos de los participantes: comprender el espacio → reconocer problemáticas territoriales → interpretar sus causas y consecuencias → desarrollar conciencia sobre el entorno → promover responsabilidad y participación. En este proceso, el territorio adquiere un papel articulador entre pensamiento geográfico y formación ciudadana, al constituirse simultáneamente en objeto de conocimiento, espacio de experiencia y ámbito de participación.

No obstante, este potencial se encuentra tensionado por tres condiciones recurrentes en los discursos: insuficiente formación docente para articular geografía y ciudadanía, limitaciones de recursos y financiamiento para desarrollar experiencias territoriales y marginalización curricular de la disciplina. En consecuencia, la integración entre geografía y formación ciudadana no aparece como un proceso plenamente garantizado por la estructura curricular, sino como una construcción pedagógica que depende, en buena medida, de las decisiones, conocimientos y posibilidades de acción de los docentes.

Así, el principal hallazgo del estudio radica en la existencia de una brecha entre el potencial formativo que los docentes atribuyen a la geografía y las condiciones institucionales y curriculares disponibles para desarrollarlo. Mientras las prácticas más significativas muestran que el territorio puede constituirse en un espacio para comprender desigualdades, problemáticas socioambientales y formas de participación, la limitada presencia de la disciplina reduce las oportunidades de que estas experiencias se desarrollen de manera sistemática y progresiva en la enseñanza media.



DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados de esta investigación permiten sostener que la enseñanza de la geografía puede constituirse en una herramienta relevante para la formación ciudadana cuando se orienta hacia la comprensión crítica del territorio y de las problemáticas que afectan a las comunidades. Las prácticas identificadas —como el uso de cartografía, el estudio del barrio, el análisis de desigualdades socioespaciales y la problematización de situaciones ambientales y comunitarias— muestran que la geografía puede trascender una enseñanza centrada en la localización y descripción de espacios para favorecer la interpretación de las relaciones sociales, económicas, políticas y ambientales que configuran los territorios. Este hallazgo coincide con lo planteado por Llancavil y González (2021), quienes destacan el aporte del pensamiento espacial para comprender problemáticas sociales y ambientales, y con Araya (2007), quien reconoce en la educación geográfica una vía para desarrollar una ciudadanía capaz de interpretar críticamente el territorio.

En este sentido, uno de los principales aportes de los resultados consiste en evidenciar que el vínculo entre geografía y ciudadanía se construye fundamentalmente a partir de la experiencia territorial del estudiantado. El barrio, el entorno del establecimiento, los espacios de desplazamiento y las problemáticas ambientales locales se convierten en escenarios pedagógicos que permiten relacionar los contenidos disciplinares con situaciones concretas. Esta aproximación favorece el tránsito desde un conocimiento geográfico de carácter descriptivo hacia un aprendizaje situado, en el que los estudiantes pueden reconocer desigualdades, identificar problemáticas, comprender sus

causas y consecuencias y reflexionar sobre las posibilidades de acción frente a ellas. De esta manera, el territorio no aparece únicamente como objeto de estudio, sino también como un espacio de experiencia, pertenencia y participación.

Esta constatación permite profundizar la relación conceptual entre pensamiento geográfico, conciencia territorial y formación ciudadana. Los resultados sugieren que el pensamiento geográfico constituye un punto de partida para identificar relaciones espaciales y comprender cómo se organiza y transforma el territorio; la conciencia territorial permite reconocer que dichas configuraciones tienen efectos diferenciados sobre las personas y comunidades; y la formación ciudadana posibilita transformar esta comprensión en reflexión, responsabilidad y participación. Por tanto, el aporte de la geografía a la ciudadanía no reside únicamente en conocer el territorio, sino en desarrollar capacidades para leerlo críticamente, reconocer sus desigualdades y problemáticas y posicionarse frente a ellas.

La utilización de cartografía constituye un ejemplo particularmente significativo de esta articulación. Los docentes entrevistados recurren de manera frecuente a mapas, planos, Google Earth y mapeos colectivos. Sin embargo, los resultados muestran diferencias en el modo de utilizar estos recursos. Mientras en algunos casos predominan funciones instrumentales vinculadas con la localización y representación espacial, en otros la cartografía se utiliza para identificar problemáticas, comparar territorios, reconocer desigualdades y analizar el entorno. Esta distinción resulta relevante, pues evidencia que el potencial ciudadano de los recursos geográficos no depende de su incorporación en sí misma, sino de las preguntas y problemas que orientan su utilización. Un mapa puede limitarse a representar un espacio o convertirse en una herramienta para cuestionar cómo se distribuyen los servicios, quiénes están expuestos a determinados riesgos o por qué existen

diferencias en las condiciones de vida entre territorios.

Asimismo, el estudio del barrio adquiere especial relevancia como estrategia pedagógica situada. Los testimonios muestran que aproximar la enseñanza al espacio cotidiano permite que el estudiantado reconozca su propio territorio, observe las condiciones en que vive y relacione los contenidos escolares con experiencias concretas. Esta estrategia puede favorecer el sentido de pertenencia y la conciencia territorial, especialmente cuando el análisis del entorno se acompaña de procesos de problematización y búsqueda de alternativas. En este sentido, los resultados refuerzan la idea de que una educación geográfica orientada a la ciudadanía requiere avanzar desde el territorio como contenido hacia el territorio como experiencia y problema social.

Otro hallazgo relevante corresponde al papel central que desempeña el profesorado en esta articulación. Si bien el currículo incorpora contenidos relacionados con territorio, ciudadanía y problemáticas socioambientales, las experiencias analizadas muestran que son principalmente los docentes quienes realizan la “bajada” de estos contenidos hacia el contexto local, seleccionan problemáticas significativas y diseñan actividades que vinculan el aprendizaje geográfico con la realidad del alumnado. Esta capacidad de mediación pedagógica permite generar experiencias que promueven reflexión, responsabilidad y, en algunos casos, acciones concretas en la comunidad.

Sin embargo, esta centralidad del profesorado constituye simultáneamente una fortaleza y una limitación. Es una fortaleza porque evidencia la capacidad docente para resignificar el currículo y generar experiencias de aprendizaje contextualizadas. Pero también constituye una limitación cuando la posibilidad de desarrollar una educación geográfica vinculada con la ciudadanía depende excesivamente de la iniciativa individual, de la experiencia profesional

o del interés particular de determinados docentes. Los resultados muestran que esta situación se relaciona con dificultades en la formación inicial, particularmente respecto de la articulación entre conocimiento geográfico y formación ciudadana, así como con un conocimiento desigual de recursos y herramientas para desarrollar experiencias territoriales.

A estas dificultades se suman las limitaciones de carácter institucional. La falta de financiamiento para salidas pedagógicas, el acceso restringido a recursos tecnológicos y materiales especializados y las dificultades para desarrollar actividades interdisciplinarias condicionan las posibilidades de profundizar el trabajo territorial. En consecuencia, la innovación pedagógica no puede comprenderse únicamente como una responsabilidad individual del docente, sino como un proceso que requiere condiciones institucionales que hagan posible desarrollar experiencias de aprendizaje más prácticas, situadas y participativas.

En este marco, la marginalización curricular de la geografía emerge como uno de los hallazgos centrales del estudio. Los docentes perciben que la disciplina mantiene una presencia secundaria y que, en determinados contextos, queda subordinada a la enseñanza de la historia o es utilizada como un recurso complementario para abordar otros aprendizajes. Esta situación genera una tensión significativa: mientras los participantes reconocen que la geografía posee herramientas para comprender desigualdades territoriales, riesgos socioambientales, problemas urbanos y relaciones entre sociedad y territorio, las condiciones curriculares limitan las oportunidades para desarrollar sistemáticamente estas capacidades.

Esta tensión permite comprender que el problema no radica necesariamente en una falta de reconocimiento docente del valor de la geografía, sino en la distancia existente entre su potencial formativo y las condiciones



estructurales para desarrollarlo. La investigación evidencia que existe una disposición del profesorado para vincular geografía y ciudadanía, pero dicha disposición no siempre encuentra respaldo suficiente en el currículo, en la formación profesional o en los recursos disponibles. Por ello, fortalecer la educación geográfica requiere avanzar hacia una mayor coherencia entre estos diferentes niveles.

A partir de los hallazgos, se concluye que la enseñanza de la geografía puede favorecer de manera significativa la formación ciudadana cuando se desarrolla desde una perspectiva territorial, crítica y situada. Estrategias como el análisis del barrio, el uso crítico de la cartografía, el estudio de problemáticas socioambientales y la vinculación de los contenidos con situaciones del entorno permiten desarrollar no solo conocimientos geográficos, sino también pensamiento crítico, conciencia territorial, responsabilidad social y disposición hacia la participación.

No obstante, este potencial no se desarrolla de manera automática. Requiere docentes con una formación disciplinar y pedagógica sólida, recursos que permitan trabajar directamente con el territorio y condiciones curriculares que otorguen a la geografía un espacio suficiente para desarrollar sus aprendizajes de manera progresiva. En este sentido, uno de los principales aportes del estudio consiste en mostrar que la formación ciudadana desde la geografía no depende únicamente de qué contenidos se enseñan, sino de cómo se

construye la relación entre conocimiento, territorio y participación.

En consecuencia, resulta necesario fortalecer el lugar de la geografía dentro de la educación media chilena y promover una mayor articulación entre el currículo, la formación inicial y continua del profesorado y las prácticas pedagógicas desarrolladas en los establecimientos. Esto implica avanzar desde una enseñanza centrada predominantemente en la transmisión de contenidos hacia experiencias que permitan al estudiantado leer, interpretar, cuestionar y participar en los territorios que habita.

Finalmente, aunque el estudio se desarrolló con un número reducido de docentes y sus resultados no pretenden generalización estadística, las experiencias analizadas permiten visibilizar tensiones y posibilidades relevantes para la enseñanza de la geografía en el contexto escolar chileno. Los hallazgos abren, además, la necesidad de profundizar en futuras investigaciones sobre las experiencias del propio estudiantado, las condiciones institucionales que favorecen una educación geográfica situada y las estrategias de formación docente que permitan consolidar el vínculo entre pensamiento geográfico, conciencia territorial y ciudadanía. De este modo, la geografía puede recuperar y fortalecer su lugar como una disciplina fundamental para comprender críticamente el territorio y participar responsablemente en su construcción y transformación.

REFERENCIAS

- Araya, F. (2007). Educación geográfica para la formación ciudadana en Chile. *Didáctica Geográfica*, 3.^a época, 9, 153-168. <https://scispace.com/pdf/educacion-geografica-para-la-formacion-ciudadana-en-chile-bg1zr5ab9g.pdf>



- Arteaga, C., & Tapia, R. (2015). Vulnerabilidades y desastres siconaturales: Experiencias recientes en Chile. Editorial Universitaria.
- Bolívar, A. (2007). *Educación para la ciudadanía: Algo más que una asignatura*. Graó.
- Cabello, A. (2005). Estrategias metodológicas en geografía en el contexto de la reforma de la educación media en Chile. *Geoenseñanza*, 10(2), 241–247. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36010210>
- Candelario, D. (2025). Educación geográfica y formación ciudadana: Un acercamiento hacia las comprensiones prácticas de docentes de básica en Colombia [Tesis de maestría, Universidad de Los Andes]. <https://repositorio.uniandes.edu.co/server/api/core/bitstreams/524c506f-cf16-4615-agdb-a2b5c66coacd/content>
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa* (2.a ed.). Morata.
- Gil, J. (1996). Análisis de datos cualitativos. En G. Rodríguez, J. Gil y E. García (Eds.), *Metodología de la investigación cualitativa* (pp. 197–218). Aljibe.
- Llancavil, D., & González, H. (2021). Pensamiento geográfico y educación ciudadana en Chile: Una mirada desde la educación geográfica. *Didacticae*, 9, 25–38. <https://doi.org/10.1344/did.2021.9.25-38>
- Manterola, C., & Otzen, T. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227–232. <https://doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>
- Ministerio de Educación de Chile. (2023). Actualización del Plan de Formación Ciudadana para la reactivación educativa integral. <https://www.mineduc.cl/plan-de-reactivacion-educativa-2023/>
- Ministerio de Educación de Chile. (2025). Currículum Nacional: Objetivos de aprendizaje. <https://www.curriculumnacional.cl>
- Miranda, S. (2020). Los paradigmas de la investigación: Un acercamiento teórico para reflexionar desde el campo de la investigación educativa. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(21), 1–18. <https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.717>
- Pagès, J., & Santisteban, A. (2021). Educación geográfica y formación ciudadana: Estudios de caso en educación secundaria en Chile. *Revista de Geografía Norte Grande*, (80), 45–63. <https://www.scielo.cl/pdf/rgeong/n79/0718-3402-rgeong-79-325.pdf>
- Silva, A. A. (2013). Giros en la educación geográfica: Renovación de lo geográfico y lo educativo. *Revista de Geografía Norte Grande*, 56, 143–162. <https://doi.org/10.4067/S0718-34022013000300008>
- UCE. (2019). Programa de estudio Educación Ciudadana 4° medio. Unidad de Currículum y Evaluación, Ministerio de Educación de Chile. https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-133992_recurso_51.pdf