

Del territorio descriptivo a la reconfiguración del pensamiento geográfico: transformaciones de la geografía escolar chilena (1981–2019)

César Barría Larenas¹, Alex Fonseca Toledo²

Resumen

Este artículo analiza críticamente la evolución del tratamiento disciplinar y pedagógico de la Geografía en el currículum escolar chileno de educación media entre 1981 y 2019. Desde un enfoque cualitativo basado en análisis documental, se examinan los principales instrumentos curriculares que regularon su enseñanza en distintos contextos político-educativos. Los hallazgos identifican tres configuraciones curriculares: una etapa de geografía descriptiva y enfoque conductista (1981), una transición hacia modelos constructivistas con integración en Ciencias Sociales (1998–2009), y una fase orientada a problemáticas territoriales contemporáneas y pensamiento crítico (2015–2019). Se concluye que, aunque las reformas ampliaron la complejidad temática y pedagógica de la enseñanza geográfica, también tensionaron su autonomía disciplinar y continuidad formativa dentro del sistema escolar chileno.

Abstract

This article critically examines the evolution of the disciplinary and pedagogical treatment of Geography in the Chilean secondary school curriculum between 1981 and 2019. Using a qualitative documentary analysis approach, the study reviews the main curricular instruments regulating geography education across different political and educational contexts. Findings identify three curricular configurations: a descriptive and behaviorist phase (1981), a transition toward constructivist models with integration into Social Sciences (1998–2009), and a recent phase focused on contemporary territorial issues and critical geographical thinking (2015–2019). The study concludes that, while curricular reforms expanded the thematic and pedagogical scope of geography education, they also generated tensions regarding disciplinary autonomy and curricular continuity within the Chilean school system.

Palabras clave: *Geografía escolar; currículum escolar; pensamiento geográfico; currículo chileno.*

Keywords: *School geography; school curriculum; geographical thinking; Chilean curriculum.*

1. INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, las reformas curriculares implementadas en Chile han redefinido de manera significativa el lugar de la Geografía en la educación escolar. Estas transformaciones no solo han afectado su presencia como disciplina dentro del currículum, sino también las orientaciones pedagógicas desde las cuales se ha concebido su enseñanza. En este proceso, la Geografía ha transitado desde enfoques descriptivos y enciclopédicos, centrados en la representación física del territorio nacional, hacia propuestas más orientadas al análisis territorial, la ciudadanía y la comprensión de problemáticas socioambientales contemporáneas.

¹ Profesor de Historia y Geografía, Licenciado y Magíster, Dr (c) en Historia Universidad de Concepción, Chile
ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-6242-5039>

² Profesor de E.M en Historia y Geografía, Licenciado y Magíster ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-8369-0798>

Estos cambios deben comprenderse en el marco de transformaciones más amplias de la política educativa chilena, marcadas por distintos proyectos formativos, reformas institucionales y cambios en las concepciones del conocimiento escolar. En este sentido, el currículum no constituye un instrumento neutro, sino una construcción política y pedagógica que expresa selecciones culturales, jerarquías disciplinares y determinadas formas de comprender la formación de los estudiantes.

En el caso de la Geografía escolar, estas transformaciones han implicado tensiones relevantes entre autonomía disciplinar e integración curricular. Mientras en algunos momentos históricos la disciplina ocupó un lugar claramente delimitado dentro de la formación escolar, en etapas posteriores su presencia se reorganizó dentro de marcos interdisciplinarios junto a Historia y Ciencias Sociales. Si bien esta integración abrió oportunidades para enfoques más complejos e interrelacionados, también redujo la visibilidad específica del saber geográfico dentro del sistema escolar.

A ello se suma que, en las últimas décadas, la emergencia de desafíos como el cambio climático, los conflictos socioambientales, la urbanización desigual y las transformaciones territoriales contemporáneas ha renovado el interés por una enseñanza geográfica crítica, capaz de contribuir a la comprensión del espacio como construcción social dinámica y conflictiva.

Desde esta perspectiva, el presente estudio se propone analizar críticamente la evolución del tratamiento disciplinar y pedagógico de la Geografía en el currículum escolar chileno entre 1981 y 2019.

A partir de este objetivo, se plantean las siguientes preguntas orientadoras:

¿Cómo ha evolucionado el tratamiento disciplinar de la Geografía en el currículum escolar chileno entre 1981 y 2019?

¿Qué continuidades y rupturas pueden identificarse en los enfoques pedagógicos y en las concepciones del territorio promovidas por las distintas reformas curriculares?

Este análisis busca contribuir a la discusión sobre la enseñanza de la Geografía en Chile, problematizando su posición curricular y su potencial formativo en el contexto contemporáneo.

2. MARCO TEÓRICO

2.1- Currículum, conocimiento escolar y selección cultural

La presente investigación se inscribe en una perspectiva crítica que comprende el currículum como una construcción histórica, política y cultural, más que como una mera organización técnica de contenidos escolares. Desde esta perspectiva, el conocimiento escolar no constituye un repertorio neutro de saberes transferidos mecánicamente desde el ámbito académico hacia la escuela, sino una selección cultural socialmente legitimada, atravesada por relaciones de poder, disputas epistemológicas y proyectos formativos específicos.

En este sentido, Apple (2000) sostiene que el currículum expresa formas de conocimiento oficial, es decir, configuraciones del saber escolar que responden a decisiones políticas sobre qué conocimientos deben considerarse legítimos, relevantes y socialmente deseables dentro del sistema educativo. Complementariamente, Bernstein (1998) plantea que los procesos de clasificación, distribución y control del conocimiento responden a estructuras de regulación pedagógica que condicionan tanto la organización disciplinar como las prácticas de enseñanza y aprendizaje.

Desde el contexto latinoamericano, Díaz-Barriga (2005) advierte que el conocimiento escolar no puede entenderse como una simple traducción del saber disciplinar, sino como una reconstrucción mediada

por decisiones institucionales, finalidades educativas y contextos sociopolíticos concretos. En consecuencia, el currículum no solo organiza contenidos, sino que también produce jerarquías entre saberes, delimita legitimidades disciplinares y configura determinadas formas de formación escolar. Desde esta perspectiva, analizar el lugar de la Geografía en el currículum escolar chileno implica examinar cómo distintos marcos normativos han definido, reorganizado y legitimado determinadas concepciones del conocimiento geográfico, así como las finalidades pedagógicas y formativas asociadas a su enseñanza en distintos momentos históricos.

2.2- Geografía escolar y tratamiento disciplinar

La Geografía escolar constituye un campo específico de conocimiento, diferenciado aunque estrechamente vinculado con la disciplina académica. Su configuración no depende exclusivamente de desarrollos epistemológicos internos de la Geografía, sino también de finalidades pedagógicas, decisiones curriculares y proyectos formativos que redefinen su sentido dentro del espacio escolar.

En esta línea, Miranda (2012) advierte que la educación geográfica escolar no puede comprenderse como una simple reproducción del saber disciplinar, sino como una construcción curricular históricamente situada, atravesada por transformaciones institucionales, orientaciones pedagógicas y redefiniciones sobre el lugar del conocimiento geográfico dentro de la formación escolar. En una perspectiva convergente, Audigier (1998) destaca el papel de la Geografía escolar en la formación ciudadana, particularmente en la comprensión de relaciones territoriales, dinámicas espaciales y problemáticas sociales que permiten interpretar críticamente el entorno.

Históricamente, la enseñanza geográfica ha transitado entre modelos centrados en la descripción del territorio, enfoques regionales clásicos y perspectivas más recientes orientadas a comprender el espacio como construcción social, dinámica y conflictiva. Esta evolución no ha sido homogénea ni lineal, sino marcada por desplazamientos epistemológicos y pedagógicos que responden tanto a transformaciones disciplinares como a cambios en las políticas educativas.

En el caso chileno, este proceso adquiere características particulares. La Geografía escolar ha experimentado ciclos de mayor delimitación disciplinar, procesos de integración dentro del área de Historia y Ciencias Sociales y reconfiguraciones curriculares que han tensionado su autonomía epistemológica y su visibilidad dentro del currículum escolar. Como advierten investigaciones recientes en educación geográfica chilena, estas transformaciones han generado debates respecto de la densidad conceptual del saber geográfico y de su capacidad para consolidarse como campo formativo con herramientas analíticas propias (Miranda, 2012; Barría & Llancavil, 2026).

2.3- Pensamiento geográfico y formación ciudadana

En las últimas décadas, diversos autores han destacado la necesidad de fortalecer el pensamiento geográfico como dimensión central de la formación escolar contemporánea. Esta perspectiva supone superar concepciones tradicionales centradas en la mera descripción del espacio para promover formas de comprensión más complejas sobre las relaciones entre territorio, sociedad y naturaleza.

Bednarz et al. (2013) definen el pensamiento geográfico como la capacidad de interpretar relaciones espaciales, analizar procesos territoriales y comprender fenómenos desde múltiples escalas de análisis. En esta misma línea, Souto (2024) enfatiza que el pensamiento geográfico constituye una herramienta fundamental para avanzar desde aproximaciones descriptivas hacia lecturas críticas del espacio geográfico como construcción social dinámica y conflictiva.

Desde la perspectiva latinoamericana, Araya y Cavalcanti (2018) subrayan que el fortalecimiento del pensamiento geográfico no depende exclusivamente de la incorporación curricular de contenidos espaciales, sino de mediaciones pedagógicas capaces de articular categorías analíticas complejas — como territorio, paisaje, escala o relaciones sociedad-naturaleza— con experiencias de aprendizaje significativas y contextualizadas.

En este escenario, la enseñanza de la Geografía adquiere especial relevancia frente a desafíos contemporáneos como el cambio climático, la movilidad humana, los conflictos socioambientales, la urbanización desigual y las transformaciones territoriales asociadas a dinámicas globales y locales. En consecuencia, analizar el tratamiento curricular de la Geografía permite no solo observar transformaciones disciplinares, sino también evaluar las condiciones formativas que el sistema escolar ofrece para desarrollar pensamiento territorial crítico y ciudadanía espacialmente situada.

3. METODOLOGÍA

La presente investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo, orientado al análisis crítico de documentos curriculares oficiales que regularon la enseñanza de la Geografía en la educación media chilena entre 1981 y 2019. Este enfoque permite comprender el currículum como una construcción político-pedagógica que expresa decisiones sobre la organización del conocimiento escolar, los enfoques formativos predominantes y las finalidades educativas asignadas a determinadas disciplinas (Flick, 2015; Denzin & Lincoln, 2018).

El corpus documental estuvo conformado por los principales instrumentos normativos que estructuraron la enseñanza de Historia, Geografía y Ciencias Sociales durante el periodo estudiado: el Decreto 300 de 1981, el Decreto 220 de 1998, el Ajuste Curricular de 2009 (Decreto 254) y las Bases Curriculares de 2015 y 2019, junto con sus respectivos planes y programas oficiales.

El análisis se realizó mediante una estrategia de análisis de contenido temático (Krippendorff, 2018), orientada a identificar continuidades, transformaciones y tensiones en el tratamiento disciplinar y pedagógico de la Geografía escolar. Para ello, se examinaron dimensiones vinculadas a la posición disciplinar de la Geografía dentro del currículum, su presencia y continuidad formativa, los enfoques pedagógicos predominantes, las concepciones del territorio promovidas y el potencial formativo atribuido al pensamiento geográfico y la formación ciudadana.

El proceso analítico contempló lectura sistemática, codificación temática e interpretación comparativa de los documentos, con el propósito de identificar continuidades, rupturas y reconfiguraciones curriculares a lo largo del periodo estudiado. Complementariamente, se incorporó bibliografía especializada sobre currículum, educación geográfica y didáctica de las ciencias sociales para contextualizar e interpretar los hallazgos desde una perspectiva histórica y crítica.

4. RESULTADOS

4.1 Transformaciones en la posición curricular de la Geografía

El análisis documental evidencia que la posición curricular de la Geografía en la educación media chilena experimentó transformaciones significativas entre 1981 y 2019, tanto en su organización disciplinar como en su función formativa dentro del currículum escolar. Lejos de constituir un proceso lineal, estas transformaciones expresan distintas concepciones sobre el lugar del conocimiento geográfico en la formación escolar y sobre el tipo de ciudadanía territorial que el sistema educativo ha buscado promover.

En el primer periodo, representado por el Decreto 300 de 1981, la Geografía ocupa una posición curricular claramente delimitada dentro de una estructura disciplinar tradicional. Su presencia responde a una lógica secuencial del conocimiento escolar, donde los contenidos se organizan en torno al estudio del territorio nacional, sus elementos físicos y divisiones regionales. Se trata de una geografía escolar predominantemente descriptiva, orientada a la observación, clasificación y reconocimiento del espacio nacional, coherente con una racionalidad curricular centrada en la transmisión ordenada de contenidos y en la consolidación de una visión territorial asociada a identidad nacional y cohesión estatal.

En este contexto, la disciplina mantiene una visibilidad explícita y una identidad relativamente estable como campo de conocimiento escolar. Sin embargo, dicha estabilidad se sustenta en una concepción tradicional del saber geográfico, más cercana al inventario territorial que a la problematización crítica del espacio.

La reforma curricular de 1998 introduce una transformación estructural decisiva. Con el Decreto 220, la Geografía deja de presentarse como un campo disciplinar autónomo y pasa a integrarse dentro del sector Historia y Ciencias Sociales. Este cambio no constituye únicamente una reorganización administrativa del currículum, sino una redefinición epistemológica del lugar del conocimiento geográfico, que pasa a articularse dentro de un marco interdisciplinario orientado a conectar procesos históricos, sociales y territoriales.

Si bien esta integración amplía las posibilidades de comprensión compleja del espacio y favorece lecturas relacionales entre sociedad y territorio, también reduce la visibilidad específica de la Geografía como saber escolar diferenciado. En otras palabras, el fortalecimiento de enfoques interdisciplinarios ocurre simultáneamente con una pérdida de autonomía disciplinar.

El Ajuste Curricular de 2009 mantiene esta orientación, reorganizando contenidos y fortaleciendo parcialmente componentes territoriales vinculados a problemáticas contemporáneas, aunque sin restituir a la Geografía como disciplina claramente delimitada. Se observa, más bien, una continuidad del modelo integrador inaugurado en 1998.

Las Bases Curriculares de 2015 y 2019 profundizan esta reconfiguración. Por una parte, consolidan una comprensión más compleja del territorio mediante la incorporación de problemáticas ambientales, dinámicas sociales y escalas múltiples de análisis. Por otra, la presencia disciplinar de la Geografía continúa dependiendo de estructuras curriculares compartidas o de decisiones electivas, como ocurre con la asignatura Geografía, Territorio y Desafíos Socioambientales en tercero y cuarto medio.

Este escenario configura una tensión significativa: mientras el discurso curricular reconoce crecientemente la relevancia de problemáticas territoriales contemporáneas, la estructura del currículum no garantiza una presencia sistemática y sostenida del conocimiento geográfico dentro de la formación escolar obligatoria.

En términos generales, el periodo analizado revela una transición desde un modelo de alta visibilidad disciplinar, aunque epistemológicamente tradicional, hacia configuraciones curriculares más complejas e interdisciplinarias, pero marcadas por una progresiva dilución de la especificidad geográfica. Esta transformación constituye uno de los principales nudos de disputa curricular en torno a la enseñanza de la Geografía en Chile.

4.2 Evolución de los enfoques pedagógicos

El análisis de los documentos curriculares permite identificar transformaciones sustantivas en los enfoques pedagógicos que han orientado la enseñanza de la Geografía en la educación media chilena. Estas transformaciones no solo reflejan cambios metodológicos, sino también distintas concepciones

sobre cómo debe enseñarse el conocimiento geográfico, cuál es el rol del estudiantado en su aprendizaje y qué relación se establece entre saber disciplinar, territorio y formación ciudadana.

En el periodo correspondiente al Decreto 300 de 1981, predomina una racionalidad pedagógica asociada a modelos tecnocráticos y conductistas, coherente con la arquitectura curricular de la época. La enseñanza se organiza desde una lógica secuencial centrada en objetivos observables, progresión lineal de contenidos y transmisión estructurada del conocimiento. En este contexto, la Geografía escolar se configura como un saber eminentemente descriptivo, orientado al reconocimiento de elementos físicos, divisiones territoriales y características regionales del espacio nacional.

Desde esta perspectiva, el estudiantado ocupa un rol fundamentalmente receptivo, mientras el docente asume la función de transmisor del conocimiento legítimo. La enseñanza privilegia procedimientos asociados a observación, clasificación, localización cartográfica y memorización, antes que a la interpretación crítica del espacio geográfico. En consecuencia, el aprendizaje territorial aparece subordinado a una lógica de identificación del territorio más que a la problematización de sus dinámicas sociales, ambientales o políticas.

La reforma curricular de 1998 introduce un cambio significativo en esta racionalidad pedagógica. El desplazamiento hacia enfoques constructivistas modifica tanto las estrategias metodológicas como la comprensión del aprendizaje escolar, dejando atrás una concepción centrada exclusivamente en la transmisión de contenidos para privilegiar procesos de comprensión, resolución de problemas y articulación entre saberes.

En el caso de la Geografía, este giro implica una transformación relevante: la enseñanza deja de orientarse únicamente a describir el espacio para favorecer la comprensión de relaciones entre naturaleza y sociedad, escalas territoriales y procesos contemporáneos. El espacio geográfico comienza a concebirse menos como una realidad estática y más como un entramado dinámico de interacciones.

Sin embargo, esta transformación no debe interpretarse de manera lineal ni idealizada. Aunque el discurso curricular incorpora categorías asociadas al constructivismo pedagógico, su implementación convive con persistencias de modelos tradicionales, especialmente cuando los contenidos continúan organizándose desde lógicas descriptivas o excesivamente conceptuales con escasa contextualización territorial.

El Ajuste Curricular de 2009 profundiza parcialmente esta orientación, reforzando el énfasis en habilidades cognitivas superiores, interpretación de fuentes y análisis de fenómenos territoriales más complejos. La enseñanza geográfica comienza a vincularse con competencias de lectura crítica del entorno, aunque dentro del marco integrador de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

Las Bases Curriculares de 2015 y 2019 representan una nueva reconfiguración pedagógica al incorporar con mayor claridad enfoques socioconstructivistas, metodologías activas y orientaciones centradas en participación, investigación escolar y análisis de problemáticas contemporáneas. En este escenario, la enseñanza de la Geografía adquiere potencial para desarrollar pensamiento territorial crítico mediante el abordaje de conflictos socioambientales, sustentabilidad, movilidad humana, urbanización y desigualdad espacial.

No obstante, también aquí emergen tensiones significativas. Aunque el discurso oficial promueve comprensión crítica del territorio y metodologías activas, persisten formulaciones curriculares que reproducen aproximaciones descriptivas, particularmente cuando la enseñanza continúa organizada en torno al reconocimiento de características espaciales más que al análisis de procesos territoriales complejos.

En consecuencia, la evolución pedagógica de la Geografía escolar chilena no responde a una sustitución lineal de paradigmas, sino a una coexistencia de racionalidades pedagógicas diversas.

Modelos transmisivos, constructivistas y socioconstructivistas conviven —a veces de manera complementaria, otras contradictoria— configurando un campo pedagógico heterogéneo en el que la enseñanza geográfica oscila entre la descripción territorial tradicional y propuestas orientadas a la comprensión crítica del espacio.

4.3 Concepciones del territorio y saber geográfico

La representación del territorio constituye una dimensión central para comprender las transformaciones del saber geográfico escolar en el currículum chileno. Más allá de cambios organizativos o metodológicos, las reformas analizadas permiten observar cómo se redefinen no solo contenidos, sino también concepciones del espacio geográfico, escalas de análisis y finalidades formativas asociadas a su enseñanza.

En el periodo correspondiente al Decreto 300 de 1981, el territorio aparece concebido desde una lógica predominantemente descriptiva, nacional-estatal y físicamente estructurada. La geografía escolar se orienta al conocimiento ordenado del espacio nacional mediante la identificación de regiones, elementos naturales, características físicas y recursos territoriales. En este marco, el territorio opera como objeto de reconocimiento y clasificación más que como construcción social susceptible de interpretación crítica.

Esta configuración responde a una tradición geográfica escolar clásica, donde el espacio se presenta como una realidad objetiva, estable y observable. El énfasis recae en conocer el territorio como soporte material de la nación, reforzando una lectura estatal del espacio y una concepción del saber geográfico más cercana al inventario territorial que a la comprensión de dinámicas socioespaciales complejas. Desde esta perspectiva, predominan contenidos físicos y regionales, con escasa presencia de problemáticas sociales o conflictos territoriales.

Esta concepción contrasta con enfoques contemporáneos de la educación geográfica que entienden el conocimiento geográfico escolar como una herramienta para interpretar críticamente las relaciones entre sociedad, naturaleza y territorio, superando aproximaciones centradas exclusivamente en la descripción del espacio físico (Araya & Cavalcanti, 2018). En este sentido, el territorio enseñado en 1981 aparece más como escenario que como proceso; más como soporte físico que como espacio socialmente producido.

La reforma curricular de 1998 introduce una modificación epistemológica significativa. La integración de la Geografía al área de Historia y Ciencias Sociales favorece una comprensión más relacional del espacio, incorporando interacciones entre naturaleza y sociedad, procesos territoriales contemporáneos y conexiones entre escalas locales, nacionales y globales. El territorio deja de concebirse exclusivamente como realidad física delimitada y comienza a configurarse como un espacio dinámico atravesado por procesos económicos, sociales y ambientales.

Sin embargo, esta transformación instala una tensión relevante: mientras el saber geográfico amplía su complejidad analítica, simultáneamente pierde especificidad disciplinar al integrarse dentro de marcos más amplios de ciencias sociales. El territorio emerge como categoría transversal, aunque no necesariamente desde una profundización explícitamente geográfica ni desde un desarrollo sistemático del pensamiento espacial.

El Ajuste Curricular de 2009 profundiza esta orientación al incorporar fenómenos territoriales contemporáneos, riesgos naturales, urbanización y relaciones sociedad-medio ambiente, aunque manteniendo la subordinación disciplinar de la Geografía dentro de estructuras integradas.

Las Bases Curriculares de 2015 y 2019 consolidan una reconfiguración aún más significativa. El territorio deja de aparecer únicamente como soporte espacial y pasa a constituirse en categoría

analítica vinculada a sustentabilidad, conflictos socioambientales, ciudadanía territorial y desafíos contemporáneos. Conceptos como multiescalaridad, vulnerabilidad ambiental y transformación territorial adquieren mayor centralidad, aproximando la enseñanza escolar a perspectivas contemporáneas del pensamiento geográfico.

No obstante, esta apertura conceptual no está exenta de contradicciones. Aunque el discurso curricular incorpora categorías más complejas, persisten representaciones simplificadas y aproximaciones que continúan privilegiando descripciones estructurales por sobre análisis problematizadores. Ello sugiere que la renovación conceptual del saber geográfico escolar ha sido parcial y desigual.

En términos generales, el periodo estudiado muestra un tránsito desde una geografía escolar centrada en la descripción físico-territorial del espacio nacional hacia configuraciones orientadas al análisis de procesos territoriales contemporáneos. Sin embargo, este desplazamiento no implica una superación completa de paradigmas anteriores, sino la coexistencia de concepciones diversas —y a veces contradictorias— sobre qué significa enseñar Geografía en la escuela chilena.

4.4 Tensiones entre integración curricular y autonomía disciplinar

Uno de los hallazgos más significativos del análisis corresponde a las tensiones disciplinarias que atraviesan la enseñanza de la Geografía en el currículum escolar chileno durante el periodo estudiado. Más allá de cambios en contenidos o enfoques pedagógicos, las reformas curriculares revelan una disputa persistente respecto del lugar que debe ocupar el saber geográfico dentro de la formación escolar: como disciplina con identidad epistemológica propia o como componente integrado dentro de marcos interdisciplinarios más amplios.

En el currículum de 1981, la Geografía conserva una posición estable y reconocible dentro de la estructura escolar. Esta visibilidad responde a una organización curricular que distingue campos de conocimiento con mayor claridad, aunque sustentada en una concepción tradicional del saber geográfico. La disciplina mantiene autonomía formal, pero ello no se traduce necesariamente en una perspectiva crítica o epistemológicamente renovada de la enseñanza territorial.

Las reformas posteriores modifican sustantivamente esta configuración. Desde 1998, la incorporación de la Geografía dentro del sector de Historia y Ciencias Sociales redefine su posición curricular e identidad escolar, desplazándola desde una estructura relativamente autónoma hacia un marco interdisciplinario orientado a articular procesos históricos, sociales y territoriales. Este cambio no constituye solo una reorganización administrativa, sino una transformación en la forma en que el conocimiento geográfico es conceptualizado y legitimado dentro de la formación escolar. En este nuevo escenario, sus categorías analíticas específicas tienden a diluirse dentro de configuraciones más amplias del saber social. Esta tendencia ha sido advertida en investigaciones recientes sobre educación geográfica en Chile, donde se problematiza cómo la integración curricular, aun favoreciendo lecturas interdisciplinarias más complejas, puede debilitar la densidad epistemológica del saber geográfico y restringir su consolidación como campo formativo con herramientas conceptuales propias (Barría & Llancavil, 2026).

Desde una perspectiva pedagógica, esta reorganización ofrece ventajas evidentes, al superar fragmentaciones disciplinares rígidas y favorecer comprensiones más relacionales del mundo social. Sin embargo, la integración curricular no implica necesariamente una articulación equilibrada entre disciplinas, sino que puede producir subordinaciones implícitas entre saberes escolares. En el caso chileno, el análisis sugiere que la Geografía pierde progresivamente densidad disciplinar específica,

quedando frecuentemente subsumida dentro de marcos interpretativos dominados por enfoques históricos o cívico-sociales.

Esta situación plantea una disputa epistemológica relevante. Aunque la Geografía contemporánea dispone de categorías analíticas propias —territorio, lugar, paisaje, escala, movilidad, redes, multiescalaridad o conflicto socioambiental—, su inserción curricular no garantiza un tratamiento sistemático ni suficientemente profundo de estas herramientas conceptuales. En otras palabras, el reconocimiento temático del espacio no siempre equivale al fortalecimiento del pensamiento geográfico como forma particular de comprender la realidad.

Las Bases Curriculares más recientes evidencian esta ambivalencia con claridad. Por una parte, incorporan problemáticas altamente pertinentes para el campo geográfico contemporáneo, como cambio climático, sustentabilidad, urbanización, vulnerabilidad territorial y ciudadanía ambiental. Por otra, la continuidad efectiva de una formación geográfica robusta depende parcialmente de estructuras electivas o decisiones institucionales que limitan su alcance universal.

En este contexto, la disputa observada no debe interpretarse como una simple oposición entre autonomía e integración. El problema no reside en la interdisciplinariedad en sí misma, sino en las condiciones bajo las cuales se implementa. Una integración curricular que diluye categorías geográficas fundamentales puede empobrecer la formación territorial del estudiantado; en cambio, una articulación interdisciplinaria epistemológicamente equilibrada podría fortalecer comprensiones más complejas del espacio social.

En consecuencia, el periodo analizado revela una tensión no resuelta entre dos proyectos de geografía escolar: uno que privilegia la identidad disciplinar y la estructuración específica del saber geográfico, y otro que apuesta por su integración dentro de marcos formativos más amplios. Esta tensión constituye uno de los principales ejes interpretativos para comprender la evolución reciente de la enseñanza geográfica en Chile.

Tabla 1. Síntesis de la evolución curricular de la Geografía escolar chilena (1981–2019).

Periodo curricular	Posición disciplinar	Enfoque pedagógico	Concepción del territorio	Tensión principal
Decreto 300 (1981)	Alta visibilidad y autonomía	Tecnocrático-conductista	Territorio nacional descriptivo	Visibilidad disciplinar, baja problematización crítica
Reforma 1998 / Ajuste 2009	Integración en Historia y Ciencias Sociales	Constructivismo	Espacio relacional y procesos sociedad-naturaleza	Mayor complejidad, menor autonomía disciplinar
Bases Curriculares 2015–2019	Integración y electividad parcial	Socioconstructivismo	Territorio como categoría analítica	Apertura conceptual, continuidad curricular limitada

Fuente: elaboración propia a partir de documentos curriculares oficiales analizados.

5. DISCUSIÓN

El análisis del currículum escolar chileno entre 1981 y 2019 permite sostener que la evolución de la enseñanza de la Geografía no responde a una trayectoria lineal de modernización pedagógica ni a un

simple proceso acumulativo de innovación curricular. Se configura, más bien, como un itinerario histórico marcado por continuidades, desplazamientos y tensiones entre distintas concepciones del conocimiento escolar, del territorio como objeto de enseñanza y de las finalidades formativas atribuidas al saber geográfico. Las transformaciones identificadas trascienden la reorganización de contenidos o la arquitectura formal del currículum y remiten a disputas de carácter epistemológico, pedagógico y disciplinar sobre qué geografía debe enseñarse, con qué propósitos formativos y bajo qué condiciones de mediación didáctica.

Esta lectura permite reconocer que la presencia curricular de contenidos espaciales no garantiza, por sí sola, una formación geográfica sustantiva. Como advierten Araya y Cavalcanti (2018), el desarrollo del pensamiento geográfico exige una mediación pedagógica intencionada capaz de articular categorías analíticas complejas —como territorio, escala, paisaje o relaciones sociedad-naturaleza— con experiencias de aprendizaje contextualizadas, reflexivas y críticamente orientadas. La densidad formativa del conocimiento geográfico depende, por tanto, menos de su inclusión nominal en el currículum que de las condiciones concretas bajo las cuales dicho saber es organizado, enseñado y resignificado en el espacio escolar.

El Decreto 300 de 1981 representa una primera etapa caracterizada por una concepción disciplinar clásica de la Geografía, asociada a una racionalidad curricular tecnocrática que privilegia la organización secuencial del conocimiento, la transmisión estructurada de contenidos y una visión territorial estrechamente vinculada a la representación física del espacio nacional. La enseñanza geográfica se orienta al reconocimiento de elementos naturales y humanos del territorio, reforzando una comprensión del espacio como soporte material relativamente estable y asociado a referentes de identidad nacional. Aunque este modelo asegura una presencia disciplinar explícita dentro del currículum, dicha visibilidad descansa sobre una concepción epistemológicamente restringida del saber geográfico, más cercana a la descripción inventarial del territorio que a su problematización crítica.

Las reformas curriculares posteriores modifican de manera significativa esta configuración. La reorganización iniciada con el Decreto 220 de 1998 desplaza la Geografía desde una posición relativamente autónoma hacia un modelo de integración dentro del área de Ciencias Sociales, en consonancia con orientaciones pedagógicas constructivistas que privilegian la comprensión, la resolución de problemas y la articulación entre distintos campos del saber. El cambio no solo reorganiza la estructura curricular, sino que redefine la forma en que el conocimiento geográfico es concebido en la formación escolar, transitando desde enfoques descriptivos hacia perspectivas más relacionales y procesuales.

Este desplazamiento instala una tensión estructural que atraviesa buena parte del periodo analizado. La integración curricular amplía las posibilidades de interpretar el espacio social desde una perspectiva interdisciplinaria y favorece comprensiones más complejas de las relaciones entre naturaleza, sociedad y territorio. Al mismo tiempo, tiende a debilitar la especificidad disciplinar de la Geografía como campo de conocimiento diferenciado. Este hallazgo dialoga con debates internacionales sobre educación geográfica, donde diversos autores advierten que la interdisciplinariedad constituye una oportunidad formativa relevante, pero también puede transformarse en un mecanismo de dilución disciplinar cuando no existe una articulación epistemológicamente equilibrada entre saberes (Audigier, 1998; Miranda, 2012; Barría & Llancavil, 2026).

La relevancia de esta tensión se vuelve particularmente evidente frente a los desafíos territoriales contemporáneos. Fenómenos como el cambio climático, la expansión urbana desigual, la vulnerabilidad socioambiental y los conflictos territoriales demandan herramientas analíticas propias del pensamiento geográfico. En este escenario, las Bases Curriculares más recientes evidencian

avances significativos al incorporar enfoques multiescalares, sustentabilidad, ciudadanía territorial y problemáticas socioambientales contemporáneas. Sin embargo, esta apertura conceptual convive con limitaciones estructurales persistentes, especialmente cuando la continuidad de una formación geográfica sistemática depende de estructuras electivas o de decisiones institucionales que restringen su alcance formativo.

El periodo estudiado revela una reconfiguración ambivalente del lugar de la Geografía en el currículum escolar chileno. La ampliación de sus horizontes temáticos y la incorporación de enfoques pedagógicos más complejos coexistieron con una progresiva fragilización de su autonomía disciplinar y de la continuidad de su enseñanza dentro de la formación obligatoria. Este hallazgo constituye uno de los principales ejes interpretativos para comprender la evolución reciente de la geografía escolar en Chile. Más que evidenciar un proceso de pérdida o fortalecimiento disciplinar, dicha evolución expresa una redefinición del lugar de la Geografía dentro del conocimiento escolar, en la que la ampliación de sus posibilidades formativas convive con nuevas formas de dependencia curricular y epistemológica.

CONCLUSIONES

El presente estudio permitió analizar críticamente la evolución del tratamiento disciplinar y pedagógico de la Geografía en el currículum escolar chileno entre 1981 y 2019. Los hallazgos muestran que la disciplina experimentó transformaciones significativas en su posición curricular, enfoques pedagógicos y concepciones territoriales.

En términos históricos, se observa un tránsito desde una geografía escolar disciplinarmente visible, aunque sustentada en concepciones descriptivas y nacional-territoriales del espacio, hacia configuraciones más complejas orientadas al análisis de problemáticas territoriales contemporáneas y al desarrollo de habilidades críticas. Sin embargo, este proceso no implicó necesariamente un fortalecimiento disciplinar. Por el contrario, la integración curricular progresiva amplió posibilidades interdisciplinarias, pero simultáneamente redujo la visibilidad específica de la Geografía y fragilizó su autonomía epistemológica dentro de la formación obligatoria.

Aunque las reformas más recientes incorporan perspectivas vinculadas a sustentabilidad, ciudadanía territorial y pensamiento crítico, su implementación continúa siendo parcial y desigual. Esta situación resulta especialmente relevante en un contexto donde la comprensión del territorio adquiere creciente centralidad frente a desafíos sociales, ambientales y territoriales complejos.

En consecuencia, fortalecer la enseñanza de la Geografía no supone retornar a modelos disciplinares tradicionales, sino consolidar propuestas curriculares capaces de desarrollar pensamiento geográfico significativo mediante la articulación entre conocimiento territorial, análisis crítico y formación ciudadana.

Finalmente, este estudio aporta a la discusión sobre la configuración del conocimiento escolar en Chile, mostrando cómo las transformaciones curriculares redefinen no solo contenidos y metodologías, sino también el lugar formativo de disciplinas estratégicas para interpretar críticamente el mundo contemporáneo.

BIBLIOGRAFÍA

APPLE, Michael W. Official knowledge: Democratic education in a conservative age. 2nd ed. New York: Routledge, 2000.

ARAYA PALACIOS, Felipe y CAVALCANTI, Lana de Souza. Desarrollo del pensamiento geográfico: un desafío para la formación docente en Geografía. *Revista de Geografía Norte Grande*. 2018, n.º 70, pp. 51–69. DOI: 10.4067/S0718-34022018000200051

AUDIGIER, François. Los saberes escolares y la construcción de la ciudadanía. En: COLL, César; PALACIOS, Jesús; MARCHESI, Álvaro (eds.). *Desarrollo psicológico y educación*. Vol. 2: Psicología de la educación escolar. Madrid: Alianza Editorial, 1998, pp. 251–273.

BARRÍA LARENAS, César; LLANCAVIL LLANCAVIL, Daniel. Habilidades geográficas y espaciales en la enseñanza del siglo XIX: potencialidades del currículo chileno. *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. 2026, no. 18, pp. 97–114. DOI: 10.17398/2531-0968.18.97.

BEDNARZ, Sarah; HEFFRON, Susan; HUYNH, Niem Tu. A road map for 21st century geography education. Washington D.C.: National Geographic Society, 2013.

BERNSTEIN, Basil. *Pedagogy, symbolic control and identity*. Lanham: Rowman & Littlefield, 1998.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. *The Sage handbook of qualitative research*. 5th ed. Thousand Oaks: Sage, 2018.

DÍAZ-BARRIGA, Ángel. *Currículo y enseñanza*. México: Siglo XXI Editores, 2005.

FLICK, Uwe. *Introducción a la investigación cualitativa*. 3ª ed. Madrid: Morata, 2015.

KRIPPENDORFF, Klaus. *Content analysis: An introduction to its methodology*. 4th ed. Thousand Oaks: Sage, 2018.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA DE CHILE. Decreto 300 Exento: Aprueba planes y programas para educación media humanístico-científica. Santiago de Chile, 1981.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE. Decreto 220: Establece objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios para enseñanza media. Santiago de Chile, 1998.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE. Decreto 254: Ajuste curricular para enseñanza media. Santiago de Chile, 2009.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE. Bases Curriculares de 7° básico a 2° medio: Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Santiago de Chile, 2015.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE. Bases Curriculares de 3° y 4° medio: Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Santiago de Chile, 2019.

MIRANDA GESSWEIN, Patricio. La educación geográfica en Chile: desde su aparición en el currículum escolar hasta los ajustes curriculares de 2009. *Revista de Geografía Espacios*. 2012, vol. 2, n.º 3, pp. 85–101.

SOUTO GONZÁLEZ, Xosé Manuel. El pensamiento geográfico en la enseñanza y aprendizaje escolar. *Boletín de Estudios Geográficos*. 2024, n.º 122, pp. 94–122.