



Revista de Didáctica de la
Historia y las Ciencias Sociales

ISSN: 0719-384X

Nuevas Dimensiones

<https://doi.org/10.53689/nv.vi11.67>

<https://nuevasdimensiones.uahurtado.cl>

N° 11, Enero-Diciembre, 2024. pp. 74-97

La conciencia geográfica desde su intradisciplinariedad en el texto escolar de 1° Medio de HGCS

Geographical Consciousness from Its Intradisciplinarity in the 1st Year Secondary School Textbook for HGCS

Simón Cárdenas Muñoz¹

Recibido: 04/12/2024

Aceptado: 21/01/2025

Resumen

La conciencia geográfica es clave para fomentar una comprensión crítica de las relaciones socioespaciales, pero se encuentra limitada curricularmente por la preponderancia de la historia sobre la geografía. La investigación busca comprender cómo se aborda la conciencia geográfica desde su dimensión intradisciplinar en la lección N°2 de la Unidad N°3 del texto escolar de 1° medio de Historia, Geografía y Ciencias Sociales (HGCS), revelando los obstáculos dentro de los relatos, fuentes y actividades. Para esto, se emplea una metodología descriptiva de tipo cualitativa mediante un análisis documental para producir información en base a una matriz que organiza los hallazgos mediante categorías analíticas específicas. Los resultados indican que el abordaje de la conciencia geográfica se encuentra subordinado a la disciplina histórica limitando su potencial, desaprovechando las potencialidades de esta habilidad como una forma generar un proceso de enseñanza integral que permita actuar a los estudiantes de una manera activa la sociedad.

Palabras claves: Conciencia geográfica, Intradisciplinariedad, Territorialidad, Problematicación

¹ Universidad Alberto Hurtado, Chile. Correo electrónico: simon.cardenas93@gmail.com. ORCID: 0000-0002-5515-6876



Abstract

Geographical consciousness is key to fostering a critical understanding of socio-spatial relationships, but it is curricularly constrained by the predominance of history over geography. This research seeks to understand how geographical consciousness is addressed from its intradisciplinary dimension in Lesson No. 2 of Unit No. 3 of the 1st-year secondary school textbook for History, Geography, and Social Sciences, revealing the obstacles within narratives, sources, and activities. To achieve this, a descriptive qualitative methodology is employed through a documentary analysis to produce information based on a matrix that organizes findings through specific analytical categories. The results indicate that the approach to geographical consciousness is subordinated to the historical discipline, limiting its potential and failing to take advantage of this skill's potential as a way to generate a comprehensive teaching process that enables students to act actively and informedly in society.

Keywords: Geographical consciousness, Intradisciplinary, Territoriality, Problematization.

Cómo citar

Cárdenas, S. (2024). La conciencia geográfica desde su intradisciplinariedad en el texto escolar de 1° Medio de HGCS. *Nuevas Dimensiones*, 11, 74-97. <https://doi.org/10.53689/nv.vi11.67>

1. Introducción

La asignatura de HGCS se ha consolidado como una asignatura intradisciplinaria, buscando que los estudiantes comprendan su entorno de manera integral. En cuanto a la disciplina geográfica, SOCHIGEO (2016) menciona que esta ha sido tradicionalmente abordada de forma auxiliar y descriptiva, limitando el desarrollo del pensamiento geográfico en los estudiantes. Por contraparte, Miranda (2014) y Araya y De Sousa (2018) señalan que la didáctica de la geografía ha evidenciado un cambio de paradigma en los últimos años, pasando de un enfoque positivista a “una disciplina integrada, bajo un modelo preferentemente sistémico que avanza en el diálogo y la polifonía de las ciencias sociales” (Miranda, 2014, p.69), configurándola como un eje estructural para el aprendizaje. Así, el desarrollo del pensamiento geográfico permite a los estudiantes leer espacialmente la realidad, actuando como puente entre áreas del conocimiento, ofreciendo una perspectiva real del entorno y sus problemáticas (Marca et al., 2021).

De este modo, se releva la conciencia geográfica como una habilidad esencial para cumplir el rol articulador disciplinar, comprendiéndose como una categoría problematizadora que

permita entender reflexivamente los cambios espaciales, culturales e históricos de la sociedad, posibilitando la actuación-transformación de las experiencias espaciales sobre las diferentes escalas (Ortega y Pagés, 2017; Araya y De Sousa, 2018). Asimismo, esta debe permitir estructurar puntos de vista críticos sobre la realidad geográfica y empoderar respecto a las problemáticas del entorno (Santiago, 2015), haciendo esencial un trabajo intradisciplinario.

En este sentido, las Bases Curriculares (MINEDUC, 2015) mencionan el trabajo multidisciplinar como una dimensión esencial, por lo que la conciencia geográfica se configura como un elemento articulador, donde el enfoque del pensamiento geográfico es el marco curricular que permite abordar esta habilidad, ya que “supone comprender el espacio como una relación dinámica entre sociedad y medio natural, y no como una realidad inmutable” (MINEDUC, 2015, p.177). Al hacer énfasis en los objetivos curriculares de educación media, se constata que 1° medio es donde mayor relevancia se le da a los OA de geografía, consolidándose como el nivel propicio para el trabajo de la conciencia geográfica, ya que, de los 25 OA, 11 están vinculados a la geografía. Como ejemplo, el OA14 propone “Explicar que la ocupación de la Araucanía fue una política de Estado que afectó profundamente a la sociedad mapuche, considerando la acción militar, la fundación de ciudades...”. De este modo, se evidencia que el currículum le asigna un rol ambicioso al pensamiento geográfico como herramienta para desarrollar la conciencia geográfica, sin embargo, este se ve tensionado al analizar las habilidades curriculares que sustentan los OA del eje de geografía. Los OA geográficos del nivel están ligados a la historia, resaltando el predominio de esta disciplina en la asignatura, restringiendo el rol de la conciencia geográfica. Por otro lado, los conceptos de territorio e identidad se articulan como un eje narrativo en los OA curriculares, generando tensiones derivadas de la complejidad al tratar temas referentes a las territorialidades.

Al analizar el texto escolar de 1° medio, se constata que la lección N°2 de la Unidad N°3, es adecuada para trabajar la conciencia geográfica, ya que desarrolla los OA 12, 13, 14 y 15, en concordancia con la secuencia de aprendizajes del MINEDUC (2023), estableciendo un marco contextual que propicia el desarrollo de la conciencia geográfica desde un enfoque

intradisciplinar. De este modo, se consolida una oportunidad para trabajar interdisciplinariamente vinculando identidad y territorio -Territorialidad- como elementos articuladores de la conciencia geográfica, propiciando un análisis más profundo de las dinámicas territoriales.

De esta forma, las tensiones se hacen evidentes entre el enfoque tradicional de la geografía y la intención multidisciplinaria del currículum de HGCS. Mientras la geografía se aborda históricamente centrada en la representación estática mediante mapas y la memorización, el currículum actual promueve una conciencia geográfica crítica y dinámica, la cual debería apoyar a los estudiantes para comprender las complejidades territoriales de manera integrada, pero en la práctica, la geografía continúa relegada a un rol secundario frente a la historia. Ante esto, se hace relevante indagar sobre cómo se aborda la conciencia geográfica desde su dimensión intradisciplinar en la lección N°2 de la Unidad N°3 del texto escolar de 1° medio de HGCS.

Objetivo General:

Comprender de qué manera se aborda la conciencia geográfica desde su dimensión intradisciplinar en la lección N°2 de la Unidad N°3 del texto escolar de 1° medio de HGCS.

Objetivos específicos:

- 1) Identificar cómo se abordan los OA del eje de geografía desde la perspectiva de la conciencia geográfica intradisciplinar en los relatos presentados en la lección N°2 de la Unidad N°3 del texto escolar de 1° medio.
- 2) Examinar cómo se trabaja la conciencia geográfica desde su dimensión intradisciplinar en las actividades propuestas en la lección N°2 de la Unidad N°3 del texto escolar de 1° medio.
- 3) Analizar de qué manera los recursos y fuentes históricas presentadas en la lección N°2 de la Unidad N°3 del texto escolar de 1° medio permiten el abordaje de la conciencia geográfica desde la intradisciplinariedad.

Investigar el abordaje de la conciencia geográfica en el texto escolar es fundamental para relevar su papel como herramienta reflexiva y articuladora de las disciplinas de la historia y la geografía. Asimismo, analizar didácticamente las tensiones entre el currículum y el texto

escolar contribuye a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, promoviendo una comprensión más holística e interdisciplinaria de la asignatura.

2. Marco teórico

2.1. La conciencia geográfica en el aula.

La conciencia geográfica, tiene sus raíces en los planteamientos de Paul Vidal de la Blache, quien rompió con el positivismo determinista para destacar la relación entre las personas y su entorno (Delgado, 2009). Morris y Panty (2019) definen la conciencia geográfica como “la actitud positiva y la identificación del hombre con el espacio geográfico, sus recursos, potencialidades y las condiciones ambientales con las que se relaciona” (p.148), subrayando la interrelación entre procesos naturales y sociales en la formación del espacio geográfico, generando una estrecha relación con las estructuras socioculturales y cotidianas. Llançavil y González (2021), Bendl et al. (2024) y Ortega (2019), han introducido el concepto de conciencia geográfica en el ámbito educativo, buscando integrar la geografía como una disciplina central en el aula, promoviendo la interdisciplinariedad y reflexión conectando la geografía con las ciencias sociales para fomentar una acción transformadora. Según Ortega (2020), la conciencia geográfica implica la preparación de los estudiantes para tomar decisiones geográficas fundamentadas en valores, ética y memoria, ayudando a enfrentar los retos contemporáneos, permitiendo a los estudiantes reconocer su territorio, comprender sus especificidades y generar herramientas para resolver conflictos y problemas del entorno (Llançavil y González, 2021). De esta manera, la geografía se posiciona como una herramienta clave para analizar los cambios espaciales y actuar ante problemáticas geográficas y ambientales transformación de la sociedad (Ortega, 2019).

2.2. Niveles de conciencia geográfica.

En los estudios de Bendl et al. (2024) se identifica que la conciencia geográfica puede desarrollarse en el aula a través de diferentes niveles de complejidad. Algunos de estos niveles están relacionados con una conciencia espacial más descriptiva y conceptual, mientras que los de mayor complejidad implican pensamientos sintéticos y procedimientos

avanzados. Asimismo, Ortega y Pagés (2021) proponen un enfoque similar, categorizando la conciencia geográfica en cuatro niveles: No reflexivo, Descriptivo, Analítico y Crítico.

El nivel No Reflexivo (Ortega y Pagés, 2021) se caracteriza por la simple memorización de contenidos geográficos, mientras que el nivel Descriptivo se enfoca en la identificación y descripción de conceptos, sin promover una comprensión profunda. Estos dos niveles, predominantes en las escuelas (Santiago, 2021; Armijo, 2018), limitan la reflexión y participación de los estudiantes en la sociedad. El nivel Analítico fomenta el cuestionamiento y análisis del mundo geográfico, desarrollando habilidades cognitivas que permiten a los estudiantes comprender y explicar su entorno, utilizando conceptos geográficos como herramientas para interpretar la realidad (Espinoza, 2022). Finalmente, el nivel Crítico responde al ¿Qué hacemos? y ¿Qué podríamos hacer?, adoptando una posición reflexiva para buscar soluciones concretas ante las problemáticas del entorno. Así, la conciencia geográfica crítica se desarrolla como una forma de reconocer cómo las acciones humanas impactan en el entorno y cómo las dinámicas socioespaciales se configuran a través del tiempo (García, 2019; Espinoza, 2022). Para ello, es fundamental el pensamiento crítico (García, 2019), el cual debe ser trabajado progresivamente, implementando estrategias que promuevan la construcción de conocimientos mediante la investigación, interpretación y análisis desde distintas perspectivas (Espinoza, 2022; Quintriqueo et al., 2015).

2.3. Intradisciplinariedad para el abordaje de la conciencia geográfica.

Según SOCHIGEO (2016), García (2019), Ortega (2020) y Santiago (2021), la conciencia geográfica ayuda a los ciudadanos a comprender el espacio geográfico como un constructo social e histórico, facilitando la resolución de problemas geográficos y ambientales. Para ello, es crucial utilizar estrategias metodológicas que impulsen la reflexión sobre la relación de los estudiantes con su territorio, tanto en el presente como en el futuro, promoviendo una responsabilidad territorial (Ortega, 2019) y relevando la problematización de los contenidos (Armijo, 2018) en conjunto con la contextualización.

De este modo, la asignatura HGCS debe ser analizada desde su intradisciplinariedad, entendida como la integración de saberes de geografía, historia y ciudadanía (Lavega et al.,

2013). Así, se deben priorizar temas transversales y relevantes que permitan enfrentar problemas reales y superar la fragmentación disciplinaria (Arratia y Osandón, 2018).

2.4. Análisis de la conciencia geográfica desde la intradisciplinariedad.

Costa y Scarlato (2019) destacan la interacción dialéctica entre sociedad y naturaleza, en la que el espacio geográfico es tanto producto como productor de eventos históricos e identidades, resaltando la importancia de contextualizar el conocimiento en su dimensión histórica, espacial y temporal. Para esto, es necesario relevar el concepto de identidad (Ortega 2019), el cual es entendido como aquello “que caracteriza a un individuo o a un grupo social, lo que lo distingue de otros” (Gallastegui, 2000, p.202), y que debe ser vinculada con la configuración espacial que subyace de las prácticas identitarias. De esta forma, la identidad vinculada al territorio se configura como un indicador clave para analizar desde la conciencia geográfica, ya que la identidad territorial permite abordar la adhesión emocional de las personas hacia la tierra, dándole valores que permiten generar arraigo individual y colectivo, ergo, sentido de pertenencia (Gallastegui, 2000 y Ortega, 2019). De esta manera, surge la territorialidad como “una forma de comportamiento espacial, un acto de intencionalidad, una estrategia con tendencia a afectar, influir o controlar a la gente y los recursos de su territorio” (Gallastegui, 2000, p.201), implicando un sentido de pertenencia mediante un proceso de identificación y representación, tanto colectivo como individual, que a menudo trasciende las fronteras políticas o administrativas tradicionales (Rodríguez, 2010). Asimismo, el espacio es una producción social, en la cual el ser humano transforma y reproduce modos de vida, configurándose, como un entorno construido social e históricamente (Silveria, 2014).

Por otro lado, la perspectiva temporal permite reconocer a los seres humanos como seres sociales e históricos (Guzmán-Stein, 1996), relevando su importancia en la construcción del futuro. Asimismo, es relevante analizar los protagonistas (Ortega y Pagés, 2021), es decir, los agentes sociales que habitan y modifican el espacio geográfico, dando importancia a pensar la geografía como una ciencia humana crítica que estudia las representaciones espaciales de las contradicciones inherentes de las relaciones socioespaciales.

3. Metodología

3.1 Diseño de la investigación

La presente investigación se enmarca en un enfoque cualitativo (Stake, 1999) que busca explorar y analizar la conciencia geográfica desde su enfoque intradisciplinar en el objeto de estudio para comprender las tensiones ya evidenciadas y explorar posibles oportunidades para fortalecer la integración de la geografía y la historia. La relevancia del objeto de estudio radica en se ha consolidado durante las últimas décadas como un dispositivo de aprendizaje democrático dentro del sistema escolar chileno, por lo que comprender su discurso y narrativa didáctica es de suma importancia para la investigación y práctica docente.

Canales (2016), señala que este enfoque aborda las situaciones “como códigos que regulan la significación, que circulan o se comparten en redes intersubjetivas. Ni variables ni individuos: el objeto es complejo, pues articula un plano manifiesto y uno generador,” (p.19), posibilitado la comprensión desde una mirada sistemática de significados compartidos regulados mediante códigos. Aplicando esta perspectiva, se analiza cómo los códigos presentes en el texto escolar construyen la realidad social, espacial e histórica.

El análisis del texto escolar de 1° medio permite analizar los OA de aprendizaje del eje de geografía en relación a su intradisciplinariedad al concentrar gran parte de los OA en la unidad N°3 del texto escolar. Así, esta investigación corresponde a un estudio de caso, entendido como un sistema específico y complejo en funcionamiento (Stake, 1999), buscando comprender en profundidad la particularidad y complejidad de un fenómeno específico dentro de su contexto, en este caso, la conciencia geográfica desde la intradisciplinariedad en el texto escolar, explorando detalladamente las interacciones y eventos específicos del caso en estudio. Asimismo, se genera una investigación de tipo descriptiva (Mc Millan et al., 2005), no buscando intervenir en la realidad, sino más bien comprender e interpretar los elementos presentes en el texto, tales como las narrativas, relatos, fuentes y actividades. Para ello, se realiza un análisis documental que permite explorar detalladamente de los contenidos del texto escolar, propiciando la producción de datos a partir de categorías analíticas que permiten enmarcar la búsqueda de información.

3.2 Sistematización

Para sistematizar la información producida se utiliza una matriz de análisis de información, organizando los elementos clave del texto y articulando interpretaciones sobre cómo se aborda la conciencia geográfica. La categoría conceptual base para la generación de subcategorías analíticas es la “conciencia geográfica desde su dimensión intradisciplinar”, desde la cual se desprenden diversos códigos que permiten producir información desde los relatos, actividades y fuentes.

Las subcategorías de análisis son las siguientes: “Niveles de la conciencia geográfica” (Ortega y Pagés, 2021; Bendl et al., 2024), que tiene como objetivo reflejar el grado de comprensión y análisis crítico que los estudiantes pueden alcanzar en relación con los fenómenos geográficos; la “Territorialidad” busca comprender el espacio geográfico como una construcción social, política, económica y cultural, donde se expresan las relaciones de poder, identidad y pertenencia; la “Perspectiva Temporal-histórica” se enfoca en analizar los fenómenos geográficos considerando su evolución a lo largo del tiempo, entendiendo los territorios como resultado de dinámicas sociales; finalmente, los “Protagonistas”, se centra en examinar a los agentes sociales que intervienen en la configuración del espacio geográfico.

4. Desarrollo de la experiencia/investigación

La investigación se desarrolla en el marco del Seminario de Grado del séptimo y octavo semestre de Pedagogía en historia de la Universidad Alberto Hurtado, la cual tiene por objetivo proporcionar a los estudiantes un espacio académico que les permita desarrollar competencias docentes críticas y reflexivas mediante la investigación sistematizada de procesos de enseñanza y aprendizaje. Este seminario busca que los estudiantes diseñen una investigación en torno al texto escolar, relevando su importancia como un dispositivo didáctico de alta relevancia y uso a nivel educativo. Para ello, se deben generar los antecedentes y la formulación de un problema, un marco teórico y metodológico, y el análisis del texto basado en la sistematización de categorías analíticas referidas al tema de interés de cada estudiante.

Dentro de este marco, la presente investigación busca fomentar la conciencia geográfica desde su dimensión intradisciplinar evidenciando sus limitaciones y potencialidades a través del análisis del texto escolar, vinculando la teoría y la propia práctica educativa. De esta manera, Seminario se convierte en una instancia clave para la formación de futuros profesores, consolidando habilidades investigativas, críticas y pedagógicas que les permitirán abordar de manera efectiva los desafíos del sistema educativo.

5. Resultados

5.1 Niveles de Conciencia geográfica.

Se puede dar cuenta que la lección estudiada no se enfoca en la memorización, sino que releva el Nivel Descriptivo como una constante en el relato, especialmente a través de preguntas que sirven para titular cada apartado de contenido, como, por ejemplo: “¿Cómo fueron las políticas de expansión territorial de Chile en el siglo XIX? (p.152), lo que evidencia la articulación en base a una narrativa descriptiva de los procesos territoriales. Así, el relato de la lección se enfoca en la “pregunta ¿qué son las cosas? Se centra en la observación, identificación y descripción” (Ortega y Pagés, 2021, p.331). Gran parte de las actividades siguen esta misma lógica, buscando que los estudiantes describan textualmente lo que aparece en las fuentes históricas presentadas, tal como se observa en la “Actividad 1: Analicen los Recursos 1 al 3: ¿cuáles fueron las causas del proceso de ocupación?, ¿qué factor detonó el inicio de este proceso?” (p.161), pretendiendo que los estudiantes extraigan información directa sobre las causas de la ocupación de la Araucanía, sin realizar un mayor análisis de los recursos presentados ni integrar la disciplina histórica y geográfica (Santiago, 2021; Armijo, 2018). Así, las actividades no promueven una problematización de los fenómenos ni profundizan en las causas o consecuencias de estas expansiones sobre el territorio (Ortega, 2019).

La mayor parte de las actividades se posicionan desde el Nivel Analítico, en donde se solicita que los estudiantes relacionen las fuentes y recursos entre sí. Este se puede observar al señalar: “Analiza los Recursos 1, 2 y 3: ¿por qué el Estado desarrolló un proceso de ocupación efectiva en el sur del país antes que en el norte?, ¿qué diferencias sobre este

proceso hay entre las visiones de los Recursos 2 y 3?” (p.153), enfocando recurrentemente el análisis en la comparación y el desarrollo de habilidades cognitivas mediante la examinación de diferentes conceptualizaciones geográficas que le sirvan como herramientas para analizar la construcción socio histórica del territorio (Espinoza, 2022).

De esta forma, no se observa una progresión en los relatos, actividades y fuentes que permitan el desarrollo de una conciencia geográfica intradisciplinar, ya que las actividades y contenidos del texto no ofrecen instancias claras para que los estudiantes cuestionen las estructuras o conflictos territoriales de manera crítica ni para que propongan alternativas o reflexionen sobre posibles soluciones (Llancavil y González, 2021; Ortega, 2019). Al no desarrollar una perspectiva crítica, no fue posible evidenciar un trabajo intradisciplinario, reflejando la problemática de subordinación a la historia (SOCHIGEO, 2016).

5.2 Territorialidad.

La construcción social del espacio aparece vinculada a las políticas de expansión territorial de Chile en el siglo XIX, enfocándose en el relato histórico vinculado principalmente a la economía, lo que se ve reflejado al indicar que “Según muchos historiadores, la llegada de estos grupos de extranjeros trajo consigo capital, conocimientos y espíritu emprendedor. Además, en las zonas ocupadas se favoreció el desarrollo de la industria, comercio, agricultura y minería, entre otros aportes” (p.154), donde se vincula el proceso de ocupación territorial al desarrollo económico de la zona. Asimismo, la fuente gráfica sobre las “Obras de construcción del futuro puerto en Antofagasta” (p.173), pone en relevancia la infraestructura portuaria como motor de inversiones y progreso económico (Figura N°1), condiciéndose con lo mencionado por Silveria (2014): “el trabajo del hombre para transformar el espacio con el que el grupo se enfrenta según leyes históricamente determinadas es la base de la explicación de ese espacio así redefinido” (p.149), siendo concordante el trabajar la territorialidad desde la economía, propendiendo a generar una conciencia geográfica que analiza el territorio como un sistema complejo. Ahora bien, esta vinculación geografía, economía e historia no se hace evidente a los estudiantes ni se trabaja de manera integral en la lección.

Otro aspecto relevante, es que la construcción social del espacio se enfoca en los procesos de ocupación y colonización de los territorios, tal como se muestra al indicar que “Las autoridades de la época impulsaron una política de concesiones que en poco más de dos décadas entregaría a particulares nacionales y extranjeros gran parte de las estepas” (p.166) y “Se fundaron decenas de escuelas a lo largo del altiplano y los valles, se establecieron puestos fronterizos para controlar el tráfico hacia Bolivia y se fomentó la llegada de misioneros”. Estos ejemplos sobre la colonización en la Araucanía y la chilenización del norte del país relevan el concepto de territorialidad propuesto por Gallastegui (2000) definido como “una forma de comportamiento espacial, un acto de intencionalidad, una estrategia con tendencia a afectar, influir o controlar a la gente y los recursos de su territorio” (p.201). Las evidencias señaladas muestran como el estado chileno pretende imponerse mediante la ocupación y reestructuración física del territorio, lo que trae consigo una reconfiguración de la territorialidad de los habitantes nativos del lugar.

Figura N°1

Inversiones en Infraestructura



Nota. Icaza, C., et al. (2020, p. 173).

Desde este aspecto, la lección enfatiza la relación vertical de poderes, enfatizando la importancia del control y la ocupación del territorio como una forma de dominación legítima del Estado chileno, lo que se refleja al señalar que “Las autoridades de esa época pensaban que los pueblos originarios debían integrarse a la «civilización» y cambiar sus formas de vida y creencias” (p.160). Así, se observa que existe una preponderancia a normalizar la ocupación del territorio sin ofrecer una visión crítica de los efectos de esta dominación en los pueblos indígenas, ya que inclusive, en una fuente declarada como obra de un historiador mapuche, se señala que “Pasó a ser una práctica constante para las autoridades el hacer lo posible por mantener los enclaves militares y misioneros en territorio mapuche” (p.161), lo que normaliza el desequilibrio de poder sin presentar una postura crítica de los sometidos. Esto genera una disonancia con lo señalado por Espinoza (2022), quien promulga que la conciencia geográfica necesita del contraste de diferentes perspectivas para desarrollar habilidades complejas.

La identidad y pertenencia de las personas con el territorio es abordado principalmente a través de los procesos de chilenización, aculturación y nacionalismo. La identidad vinculada al territorio se configura como un elemento clave en la conciencia geográfica crítica, ya que esta permite abordar la adhesión emocional de las personas hacia la tierra, dándole valores que permiten generar arraigo individual y colectivo, ergo, sentido de pertenencia (Gallastegui, 2000 y Ortega, 2019). Ahora bien, la lección aborda esta temática desde un prisma de la dominación de poder, en donde se intenta exponer el proceso de dominación del estado chileno sobre los otros pueblos, pero sin generar cuestionamientos. Como evidencia de ello, la aculturación se puede ver reflejada al señalar que: “algunos de estos rituales y espacios sagrados fueron perdiendo fuerza. Durante el siglo XX, muchos vivieron un proceso en el que ocultaron o escondieron sus prácticas culturales para ser aceptados por la sociedad chilena” (p.167), reflejando el énfasis de la lección en dar cuenta de los procesos exitosos de aculturación sobre los pueblos indígenas. Asimismo, cobra gran relevancia el proceso de Chilenización, tal como se observa en la actividad que señala: “Respecto a la «chilenización», ¿qué relación puedes establecer entre el testimonio de Challapa (Recurso 1) y la carta de Lynch (Recurso 4)?” (p.173), donde se evidencia que este proceso ha sido abordado en

diversos relatos y recursos a través de la lección, pero sin ahondar en la pérdida de identidad y pertenencia de los no chilenos. Así, la chilenización y la aculturación se presentan como etapas necesarias en la consolidación del territorio, sin examinar en mayor profundidad cómo estas políticas afectaron la identidad y las tradiciones culturales de las comunidades indígenas.

Los conflictos territoriales se abordan como una constante histórica de la configuración del espacio chileno, presentando al Estado como una entidad que tiene el derecho de extender sus fronteras y consolidar su poder. Como ejemplo de esto, la lección indica que “se puede establecer que, tras la derrota de Bolivia y Perú en la guerra del Pacífico, fue posible consolidar por la vía diplomática las conquistas territoriales chilenas” (p.171), describiendo como un acto legítimo la expansión territorial y la rendición de los rivales. Las actividades si propenden a que los estudiantes reflexionen en torno a los efectos de la expansión chilena y la imposición sobre otras comunidades, tal como muestra esta actividad: “¿Cómo impactó la guerra en la sociedad y el territorio chileno? Responde con dos ejemplos” (p.173), dando cuenta de una disonancia entre los relatos y fuentes presentadas, con las actividades propuestas a los estudiantes.

De esta forma, la conciencia geográfica desde la territorialidad no es abordada desde la problematización multicausal (García, 2019), sino que desde una perspectiva “chilena”. A pesar de ello, si es abordada “a partir de la resignificación de los conceptos centrales de la disciplina, como territorio y espacio, los cuales se analizan como un producto histórico” (García, 2019, p.189), estableciendo un trabajo intradisciplinario que aborda el territorio como resultado de las relaciones socioespaciales de dominación y poder.

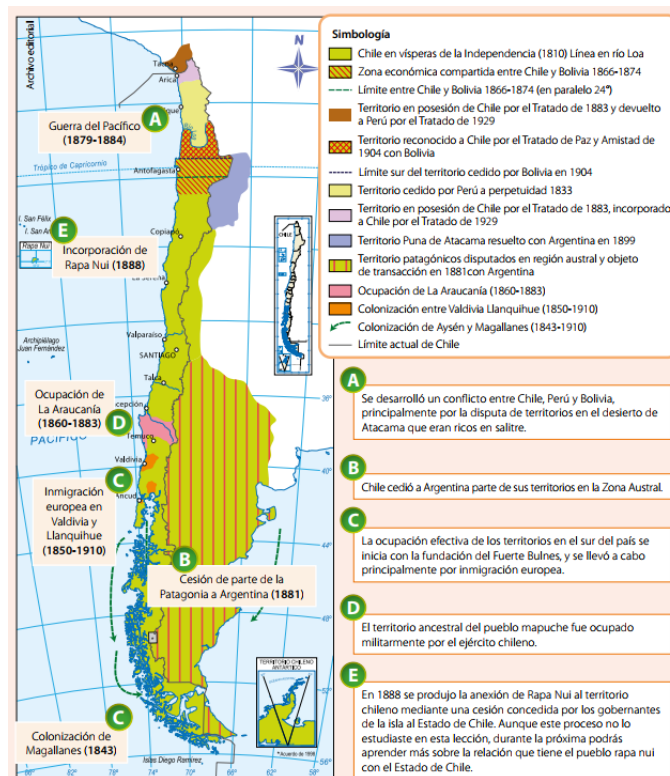
5.3 Perspectiva Temporal-histórica.

La evolución temporal del territorio se trabaja desde una perspectiva histórica lineal, donde los relatos dando cuenta de eventos referentes a la expansión territorial de Chile, tal como se puede evidenciar en los relatos de la fuente gráfica que representa el mapa de Chile (Figura N°2), el cual expresa una síntesis territorial de todos los contenidos históricos revisados en la lección. Así, se aborda el territorio como “el resultado de acciones multilaterales que se

realizan en tiempos diferentes sobre cada uno, y en todos, los puntos de la superficie terrestre” (Ortega y Pagés, 2021, p.333), lo cual es esencial para el desarrollo de la conciencia geográfica. Sin embargo, este enfoque es descriptivo y no profundiza en los factores de continuidad e impacto histórico, ya que la fuente cartográfica no se aprovecha como una oportunidad para generar una reflexión histórica-territorial, lo que impide una visión interdisciplinaria que permitan una comprensión crítica del territorio como un espacio en transformación (Llancavil y González, 2021).

Figura N°2

Mapa “conformación del territorio de Chile”



Nota. Icaza, C., et al. (2020, 176).

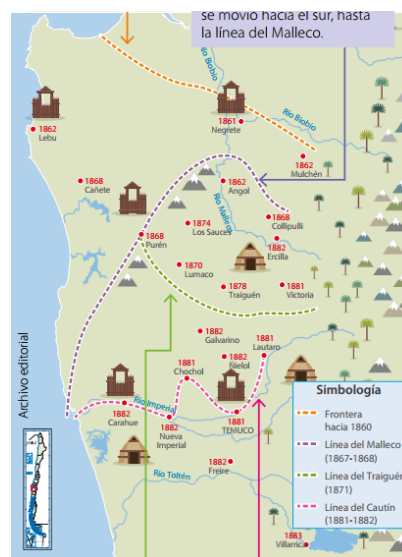
La construcción histórica del territorio se aborda como una forma de comprender cómo los procesos históricos han contribuido a la configuración actual del espacio geográfico, lo que se observa en la vinculación entre hechos históricos y cambios territoriales, tal como se evidencia al señalar que “Cuando estalló la guerra del Pacífico (1879-1884), el avance de las

tropas se detuvo en la línea del Traiguén” (p. 160), vinculando la ocupación de la Araucanía con la guerra del Pacífico y el efecto sobre el proceso de territorialización. A pesar de la imbricación intradisciplinar, se mantiene la fragmentación de la geografía, ya que esta se aborda desde la historia y “las herramientas propias de la disciplina aparecen asimiladas a destrezas comunes como la observación, la reflexión y la capacidad de trabajo grupal” (Armijo, 2018, p.92), dificultando el desarrollo de la conciencia geográfica.

El texto aborda relatos, fuentes y actividades vinculadas al desarrollo primigenio de habilidades geográficas, en donde la intradisciplinariedad está presente, pero con protagonismo de la historia. En cuanto a las fuentes, los recursos cartográficos como “El avance de las tropas chilenas sobre la Araucanía” (p.160) (Figura N°3) y el “Mapa sobre evolución de límites en el norte de Chile” (p.170) (Figura N°4), permite que los estudiantes analicen gráficamente la relación entre eventos históricos y su ubicación territorial. Si bien se generan espacios para el desarrollo de “habilidades para analizar, representar e interpretar información en mapas y planos” (Espinoza, 2022, p.400), no se integran desde enfoques intradisciplinarios que fomenten la reflexión sobre el impacto de las relaciones temporal-espacial, por lo que no se generaron evidencias respecto a las perspectivas de futuro.

Figura N°3

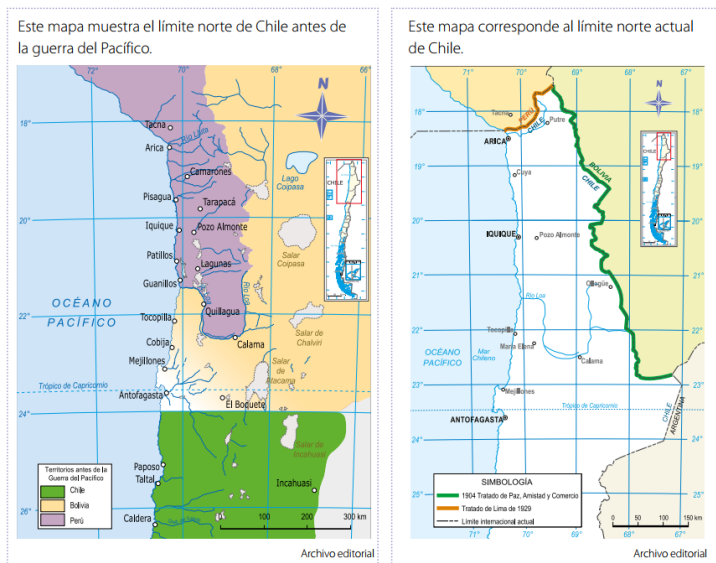
Mapa “El Avance de las tropas”



Nota. Icaza, C., et al. (2020, 160).

Figura N°4

Mapa “Cambios territoriales: Guerra del Pacífico”



Nota. Icaza, C., et al. (2020, 170).

5.4 Protagonistas.

Esta categoría posee gran relevancia en recursos y fuentes históricas, relevando a los agentes sociales como una parte fundamental de los procesos de configuración territorial de Chile, incluyendo al Estado, pueblos indígenas e inmigrantes, representando la heterogeneidad como un “rasgo sustancial del espacio geográfico, sin importar cual sea su dimensión o su escala” (Rodríguez, 2010, p.4). Así, la lección pretende describir a los diferentes actores sociales, tal como en la fuente gráfica de la página 159 (Figura N°5), donde se caracteriza al pueblo kawésqar, o en la fuente que señala: “ha quedado probado que la mujer sí estuvo presente en todo el conflicto y que cooperó y ayudó dentro de los campamentos en la preparación de alimentos y arreglo de uniformes” (p.169), dando cuenta del rol de la mujer durante la guerra del pacífico. También se presentan fuentes que revelan el cambio en la vida de los protagonistas, como es el caso del relato sobre el pueblo mapuche después de la ocupación, donde su vida se redujo a una economía de subsistencia: “Luego de la ocupación, los mapuche se convirtieron en agricultores de subsistencia, con un pedazo de tierra que cultivaban para sobrevivir” (p.166), presentando una descripción que aporta una imagen

sobre la precarización de las condiciones de vida de los mapuches, pero sin explorar críticamente las políticas estatales. Por ello, aunque se reconoce el impacto, la lección no fomenta la reflexión crítica sobre la responsabilidad del Estado en los cambios territoriales y la pérdida de cohesión cultural a largo plazo, invisibilizando la reflexión en torno a las relaciones geográficas y políticas de dominio y poder (Rodríguez, 2010). De esta forma, la lección releva a los protagonistas desde un nivel descriptivo, centrándose en los contenidos geográficos e históricos, donde las personas son espectadores y no actores sociales que pueden transformar su territorio (Ortega y Pagés, 2021), siendo agentes pasivos en la relación protagonistas-territorio.

Figura N°5

Una postal de mujeres y niño kawésqar



Nota. Icaza, C., et al. (2020, p.159).

Por otro lado, se incluyen testimonios de agentes como los inmigrantes alemanes en Valdivia, quienes impulsaron actividades económicas en la zona: “artesanos y comerciantes [alemanes]... introdujeron e impulsaron una variada gama de actividades productivas” (p.156), centrándose en el desarrollo económico sin abordar cómo estas acciones

contribuyeron a la transformación cultural y territorial de la región, omitiendo una perspectiva crítica sobre la responsabilidad de estos agentes en el cambio socioespacial. Así, se pone de manifiesto que “la geografía olvida muy a menudo al hombre, lo social, porque continuamente insiste en el espacio físico, invisibilizando a los agentes sociales que están adheridos” (Ortega y Pagés, 2021, p.334). La lección presenta a los actores sociales y su rol en la configuración del espacio limitadamente, sin profundizar en un análisis crítico y la integración interdisciplinaria, especialmente en las actividades y el tratamiento de fuentes.

6. Conclusiones proyectivas

La conciencia geográfica se constituye como la subcategoría didáctica necesaria de ser relevada dentro de la asignatura de HGCS, ya que, propicia una comprensión crítica y reflexiva de las relaciones socioespaciales, configurándose como un elemento que permite el trabajo intradisciplinar de la historia y la geografía. Ahora bien, el abordaje didáctico de la conciencia geográfica desde su dimensión intradisciplinar es un elemento que se aborda superficialmente y subordinados a la historia, lo que afecta la formación de competencias disciplinares, obstaculizando el aprendizaje significativo y limitando la capacidad de los estudiantes para analizar los espacios desde una perspectiva crítica y transformadora. Asimismo, la economía aparece como un eje transversal, pero que carece de una integración profunda con la geografía para el desarrollo de la conciencia geográfica, ya que no se vinculan de manera explícita con la comprensión espacial de los fenómenos económicos.

Las actividades propuestas en la lección tienden a centrarse en la reproducción de conocimientos más que en la problematización y el análisis crítico, limitando el desarrollo de habilidades propias de la conciencia geográfica y debilitando la dimensión interdisciplinar, ya que no se fomenta la conexión entre conceptos históricos, sociales y geográficos. Las fuentes y recursos se trabajan desde un enfoque descriptivo y analítico, por lo que no se logra consolidar una narrativa integradora que conecte lo geográfico con lo histórico y social, resultando en un aprendizaje fragmentado, dificultando que los estudiantes establezcan conexiones significativas entre las distintas dimensiones de los fenómenos. Los relatos se configuran a partir de en un enfoque descriptivo y no posee una estructura que

invite a la problematización de los fenómenos socioespaciales, lo que limita su capacidad para desarrollar una conciencia geográfica interdisciplinar, ya que los eventos históricos y procesos sociales no se articulan con las dinámicas geográficas.

Así, la lección presenta una ausencia significativa en el desarrollo crítico de la conciencia geográfica, lo que se vincula directamente con la debilidad intradisciplinar en el texto, donde la integración entre geografía, historia y ciencias sociales no se aprovecha plenamente, ya que prevalecen enfoques fragmentados que obstaculizan el desarrollo de un pensamiento geográfico transformador. La ausencia de evidencia en torno a proyecciones a futuro impide que los estudiantes desarrollen una conciencia geográfica orientada hacia la resolución de problemas y una mirada crítica de su contexto. En este sentido, al no conectar las dimensiones espaciales con los marcos temporales y sociales, se desaprovecha el potencial de la intradisciplinariedad para formar ciudadanos capaces de analizar, interpretar y actuar sobre las problemáticas territoriales críticamente.

A partir de los hallazgos de esta investigación, resulta fundamental que dentro del texto escolar se incorporen actividades que trabajen el pensamiento crítico, promoviendo el análisis multicausal y la resolución de problemáticas territoriales actuales, vinculando las dimensiones espaciales e históricas con una perspectiva transformadora. Asimismo, es esencial integrar relatos y actividades que integren explícitamente conceptos de geografía, historia y ciudadanía, con el fin de desarrollar una narrativa didáctica intradisciplinar más coherente y significativa. En este mismo sentido, se debe incluir el trabajo interconectando diferentes escalas espaciales, que permitan abordar cómo los fenómenos locales se conectan con las dinámicas globales.

Finalmente, es necesario precisar que la investigación presenta limitaciones metodológicas relacionadas con el alcance y la profundidad del análisis documental, ya que, se deja fuera un análisis más amplio del texto en su totalidad y su implementación en el aula. Asimismo, la ausencia de triangulación con datos empíricos limita la posibilidad de comprender cómo el texto escolar interactúa con las estrategias pedagógicas reales. En cuanto a proyecciones, surge la necesidad de explorar cómo integrar de manera efectiva las dimensiones espaciales, históricas y sociales en los relatos y actividades del texto escolar para fortalecer la

intradisciplinariedad. Igualmente, sería relevante analizar el rol de la disciplina económica en el texto escolar, ya que las evidencias sugieren que esta se aborda de manera discreta e indirecta durante toda la narrativa a modo de “currículum oculto”. Por último, cabe preguntarse cómo trabajar la conciencia geográfica crítica, contextualizada e interdisciplinar dentro de un dispositivo didáctico que pretende ser democrático y de alcance nacional.

Referencias

- Araya, F., y Souza, L. (2018). Desarrollo del pensamiento geográfico: Un desafío para la formación docente en geografía. *Revista de Geografía Norte Grande*, 70, 51-69. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-34022018000200051>
- Arenas, A. y Salinas, M. (2013). Giros en la educación geográfica: Renovación de lo geográfico y lo educativo. *Revista de Geografía Norte Grande*, 56, 143-162. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-34022013000300008>
- Arratia, A. y Osandón, L. (2018). Políticas para el Desarrollo del Currículum: Reflexiones y Propuestas. *Unidad de Currículum y Evaluación, Ministerio de Educación*. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/14572>
- Armijo, F. (2018). Pensar geográficamente: Una aproximación a la enseñanza de la geografía desde el currículum al aula. *Revista Saberes Educativos*, 1, 83-101. <https://doi.org/10.5354/2452-5014.2018.51608>
- Bendl, T., Krajňáková, L., Marada, M. y Řezníčková, D. (2024). Geographical thinking in geography education: A systematic review. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 109(3), 153-162. <https://doi.org/10.1080/10382046.2024.2354097>
- Canales, M. (2006). *Metodologías de investigación social: Introducción a los oficios*. LOM.
- Costa, E., y Scarlato, F. (2019). Geografía, método y singularidades revisadas en lo empírico. *Geosp – Espaço e Tempo*, 23(3), 640-661. <https://doi.org/10.11606/issn.2179-0892.geosp.2019.161552>

-
- Delgado, O. (2009). Sociedad y naturaleza en la geografía humana: Vidal de la Blache y el problema de las influencias geográficas. *Lecturas en Teoría de Geografía*, 1, 129-148. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/78603>
- Espinoza, E. (2022). Construcción del pensamiento geográfico en los niños y niñas. *Revista Sociedad & Tecnología*, 5(2), 394-405. <https://doi.org/10.51247/st.v5i2.222>
- Gallastegui, J. (2000). Geografía e identidad territorial. *Notas Históricas y Geográficas*, 11, 193-222.
<https://www.revistanotashistoricasygeograficas.cl/index.php/nhyg/article/view/131>
- García, D. (2019). La construcción de pensamiento crítico en el aula de geografía escolar. *GeoGraphos*, 10(118), 179-205. <https://doi.org/10.14198/GEOGRA2019.10.118>
- Guzmán-Stein, M. (1996). La geografía en la enseñanza de la historia. *Revista Estudios*, 13, 203-235. <https://doi.org/10.15517/re.v0i12-13.30329>
- Icaza, C., Mayorga, R. y Santelices, C. (2020). *Texto escolar 1° Medio*. Santillana.
- Lavega, P., Sáez de Orcáriz, U., Lasierra, G., & Salas, C. (2023). Intradisciplinariedad e interdisciplinariedad en la adquisición de competencias: Estudio de una experiencia de aprendizaje cooperativo. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(1), 133-145. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.16.1.179491>
- 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>
- Marca Fajardo, G., Valarezo, C., & Suárez, M. (2021). El trabajo colaborativo para la enseñanza-aprendizaje de la geografía. *Revista Sociedad & Tecnología*, 1(4), 174-186. <https://doi.org/10.51247/st.v4iS1.126>
- McMillan, J., & Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa: Una introducción conceptual*. Pearson Addison Wesley.
- Ministerio de Educación. (2015). *Bases curriculares séptimo básico a segundo medio*. <https://media.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/28/2017/07/Bases-Curriculares-7º-básico-a-2º-medio.pdf>

-
- Ministerio de Educación. (2016). *Historia, geografía y ciencias sociales: Programa de estudio primero medio*.
<https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/249/MONO-195.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ministerio de Educación. (2023). *Priorización curricular para la reactivación integral de aprendizajes: Historia, geografía y ciencias sociales*. Unidad de Currículum y Evaluación. <https://www.curriculumnacional.cl/portal/Priorizacion-Curricular-2023-2025/>
- Miranda, P. (2014). La educación geográfica en Chile: Desde su aparición en el currículum escolar en el siglo XIX hasta los ajustes curriculares de 2010. *Anekumene*, 4, 51-71. <https://doi.org/10.17227/Anekumene.2012.num4.7538>
- Morris, M., & Panty, O. (2019). Relaciones entre los fenómenos geográficos y la conciencia geográfica en Tacna. *Revista Ciencia y Desarrollo*, 143, 149. <https://doi.org/10.33326/26176033.1996.4.91>
- Ortega, E. (2019). La conciencia geográfica: Reflexiones y aportes desde la didáctica de las ciencias sociales. En *Medio siglo de geografías en la Araucanía*, 79, 277-292. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-34022021000200325>.
- Ortega, E. (2020). Concepciones del profesorado chileno sobre la conciencia geográfica. *REIDICS*, 6, 126-143. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.06.126>
- Ortega, E., & Pagés, J. (2017). El pensamiento y la conciencia geográfica en el currículo chileno. *VIII Congreso Ibérico de Didáctica da Geografia*, 409-422. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7856008>
- Ortega, E., & Pagés, J. (2021). La formación de la conciencia geográfica en el aula: Estudio de casos en educación secundaria en Chile. *Revista de Geografía Norte Grande*, 79, 325-344. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-34022021000200325>.
- Quintriqueo, S., Quilaqueo, D., Gutiérrez, M., & Peña-Cortés, F. (2015). Enseñanza de historia, geografía y ciencias sociales: Hacia una perspectiva intercultural. *Universidad Católica de Temuco*. <http://repositoriodigital.uct.cl/handle/10925/2145>

-
- Rodríguez, D. (2010). Territorio y territorialidad: Nueva categoría de análisis y desarrollo didáctico de la geografía. *Uni-Pluri/Versidad*, 10(3), 90-100. <https://doi.org/10.17533/udea.unipluri.9582>
- Santiago, J. (2015). Enseñar geografía para desarrollar el pensamiento creativo y crítico hacia la explicación del mundo global. *HISTODIDACTICA*. <https://historia1imagen.cl/wp-content/uploads/2013/03/02-ensec3b1ar-geografc3ada-para-desarrollar-el-pensamiento-josc3a9-santiago1-copy.pdf>
- Santiago, J. (2021). La educación geográfica contemporánea, la geografía escolar tradicional y el pensamiento crítico. *Entorno Geográfico*, 21, 157-179. <https://doi.org/10.25100/eg.v0i21.11297>
- Santiago, J. (2021). La función pedagógica del contenido programático de la geografía escolar y la explicación de la realidad geográfica. *Perspectivas: Revista de Historia, Geografía, Arte y Cultura*, 17, 47-65. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4605572>
- Silveira, M. (2014). Geografía y formación socioespacial: Por un debate sustantivo. *Revista de Geografía: Estudios Socioterritoriales*, 16(2), 141-168. <http://hdl.handle.net/11336/180468>
- SOCHIGEO. (2016). *Una educación geográfica para Chile*. Sociedad Chilena de Ciencias Geográficas. <https://sociedadchilenadecienciasgeograficas.cl/2014/wp-content/uploads/2016/11/SOCHIGEO-2016-UNA-EDUCACION-GEOGRAFICA-PARA-CHILE.pdf>
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Morata.