



Revista de Didáctica de la
Historia y las Ciencias Sociales

ISSN: 0719-384X

Nuevas Dimensiones

<https://doi.org/10.53689/nv.vi12.74>

<https://nuevasdimensiones.uahurtado.cl>

Nº 12, Monográfico, 2025. pp. 165-188.

Tratamiento disciplinar y pedagógico de la geografía en el currículum escolar chileno (1981–2019)

Disciplinary and Pedagogical Treatment of Geography in the Chilean School Curriculum (1981–2019)

César Barría Larenas¹

Alex Fonseca Toledo²

Recibido: 25/06/2025

Aceptado: 28/08/2025

Resumen

Este artículo analiza críticamente la evolución del tratamiento curricular de la asignatura de Geografía en la educación media chilena entre 1981 y 2019, comprendiendo el currículum como un dispositivo cultural atravesado por disputas políticas, epistemológicas y pedagógicas. A partir de un enfoque metodológico cualitativo, se revisan decretos, planes y programas como lugares de memoria, en los que se sedimentan visiones de mundo, modelos de ciudadanía y paradigmas pedagógicos. Se identifican tres configuraciones curriculares: una etapa de tecnocratización y conductismo en 1981; una transición constructivista en los años noventa; y una apertura reciente hacia enfoques más situados, aunque con tensiones entre discurso oficial y prácticas escolares. El estudio muestra cómo estas transformaciones han tensionado las memorias profesionales del profesorado y su capacidad de promover una enseñanza geográfica crítica. Se concluye que la disciplina ha sido históricamente desplazada, lo que impone revalorizarla como herramienta de lectura territorial y formación ciudadana.

¹ Universidad de Concepción, Chile. Correo electrónico: cesargeografo@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-6242-5039>

² Daem Hualpén, Chile. Correo electrónico: afonsecatoledo@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-8369-0798>



Palabras claves: Currículum escolar, Geografía escolar, Políticas curriculares, Memoria educativa, Enseñanza secundaria

Abstract

This article critically analyzes the evolution of the curricular treatment of the subject of Geography in Chilean secondary education between 1981 and 2019, understanding the curriculum as a cultural device shaped by political, epistemological, and pedagogical disputes. Using a qualitative methodological approach, decrees, plans, and programs are examined as sites of memory where worldviews, models of citizenship, and pedagogical paradigms are sedimented. Three curricular configurations are identified: a stage of technocratization and behaviorism during the dictatorship; a constructivist transition in the 1990s; and a recent opening towards more situated approaches, though marked by tensions between official discourse and school practices. The study shows how these transformations have strained teachers' professional memories and their ability to foster a critical geographic education. It concludes that the discipline has been historically marginalized, which poses the challenge of revaluing it as a tool for territorial interpretation and civic education.

Keywords: School curriculum, School geography, Curriculum policies, Educational memory, Secondary education

Cómo citar

Barría, C., y Fonseca, A. (2025). Tratamiento disciplinar y pedagógico de la geografía en el currículum escolar chileno (1981–2019). *Nuevas Dimensiones*, 12, 165-188. <https://doi.org/10.53689/nv.vi12.74>

1. Introducción

En las últimas décadas, las reformas curriculares implementadas en Chile han reconfigurado de manera significativa el lugar de la asignatura de Geografía en la educación media, particularmente entre los años 1981 y 2019. Estas transformaciones no solo han modificado su presencia disciplinar, sino que también los enfoques pedagógicos que la sustentan, revelando disputas más profundas sobre el tipo de conocimiento que se considera relevante para la formación ciudadana. A través de decretos, planes y programas, se han redefinido contenidos, competencias y metodologías que orientan su enseñanza, en muchos casos en tensión con las memorias docentes, las trayectorias profesionales y las experiencias escolares de diversas generaciones.

Este artículo se propone analizar críticamente la evolución del tratamiento de la Geografía en el currículum de educación media chilena durante el periodo ya mencionado, indagando no solo en los cambios normativos, sino que también en sus implicancias para la construcción

Barría, C., y Fonseca, A.

del conocimiento escolar, la identidad docente y la producción de memorias curriculares. Desde esta perspectiva, la revisión curricular se plantea no como un ejercicio técnico o cronológico, sino como una vía para interrogar cómo las reformas educativas han moldeado la relación entre saber escolar, territorio y subjetividades escolares.

Es importante resaltar que el enfoque adoptado en este estudio se inscribe en el marco del dossier “Memorias y conocimiento escolar: Profesores, estudiantes y la vida social”, el cual concibe el currículum como un dispositivo cultural no neutro, capaz de movilizar memorias colectivas, disputas por el saber y visiones específicas de ciudadanía. En este contexto, la Geografía no es entendida simplemente como una disciplina descriptiva del espacio, sino que como un campo que permite a los estudiantes interpretar críticamente las transformaciones territoriales, los conflictos socioambientales y las desigualdades espaciales que los atraviesan. Su tratamiento curricular, por tanto, incide directamente en las posibilidades de una formación ciudadana situada, crítica y transformadora.

Sumado a esto, asumiendo que los documentos curriculares también funcionan como lugares de memoria (Nora, 1998), este estudio propone una lectura que vincula las decisiones curriculares con la configuración de memorias profesionales, escolares e institucionales. Desde esta mirada, se busca problematizar cómo la asignatura de Geografía ha sido frecuentemente subordinada en las reformas educativas, a pesar de su potencial para vincular saber escolar, experiencia territorial y justicia espacial.

A partir de este enfoque, se abordan dos preguntas orientadoras:

En primer lugar, ¿cómo ha evolucionado la posición de la Geografía en el currículum escolar chileno de educación media entre 1981 y 2019, y qué continuidades o rupturas se evidencian en su tratamiento disciplinar?

Y, en segundo lugar, ¿de qué manera los marcos curriculares y los enfoques pedagógicos han configurado memorias curriculares que afectan la identidad docente y las distintas formas de abordar la enseñanza de la Geografía?

Estas preguntas permiten estructurar el análisis propuesto, articulando una lectura situada de las transformaciones curriculares y sus efectos formativos en el contexto escolar chileno. De esta forma, este estudio busca contribuir a una lectura crítica de los marcos curriculares de la

Geografía, entendidos como expresiones de disputas pedagógicas, epistemológicas y políticas que configuran el lugar de la disciplina en la educación secundaria chilena.

1.1. Fundamentos críticos para el análisis del currículum geográfico

En las últimas décadas, la noción de lugares de memoria ha sido revisitada y ampliada por diversos autores desde las ciencias sociales y la pedagogía crítica. Más allá del anclaje físico o simbólico propuesto inicialmente por Pierre Nora (1998), hoy en día se reconoce que las memorias también se inscriben en los dispositivos curriculares, al ser estructuras institucionales que vehiculan narrativas, exclusiones y formas de subjetivación. Como sostienen Candau y Gómez (2011), el currículum puede ser leído como un campo de memoria cultural, donde se condensan disputas por la legitimidad de ciertos saberes, identidades y experiencias históricas. Esta mirada permite abordar los documentos oficiales no solo como regulaciones técnicas, sino que también como huellas materiales de conflictos ideológicos y pedagógicos que configuran el sentido de lo enseñado.

Siguiendo esta perspectiva, este trabajo interpreta los marcos normativos de la Geografía escolar como expresiones de memoria curricular, en los que se cristalizan representaciones del saber geográfico y modelos de ciudadanía. En línea con Gellner (1983), citado en Smith (1983), el currículum puede entenderse también como un metarrelato estatal que busca estandarizar una memoria nacional y una determinada forma de sujeto. Desde este enfoque, los decretos y programas se conciben como artefactos de poder, donde se sedimentan disputas formativas que inciden directamente en la enseñanza de la Geografía, en sus objetivos, sus contenidos y sus prácticas.

En este contexto, resulta relevante considerar cómo los enfoques curriculares más recientes —especialmente a partir de 2015— han abierto ciertos márgenes para articular la enseñanza geográfica con el entorno inmediato y la vida comunitaria. Conceptos como territorio, comunidad o ciudadanía local han cobrado visibilidad en los documentos oficiales, aunque su incorporación sigue siendo parcial y poco desarrollada metodológicamente. A pesar de la inclusión de objetivos vinculados a la geografía crítica, la sustentabilidad o la diversidad territorial, persiste una débil orientación didáctica que permita conectar estos contenidos con el espacio vivido por el estudiantado. La escasa presencia de experiencias como mapeos participativos, investigaciones locales o estudios de caso comunitarios limita las

posibilidades de una Geografía situada y socialmente significativa. Este desfase entre el currículum prescrito y las prácticas escolares concretas impide, en muchos casos, que la enseñanza active memorias territoriales o que las comunidades escolares se reconozcan en el saber geográfico que se transmite.

Asimismo, resulta también necesario problematizar la persistencia de estereotipos espaciales en los materiales escolares; las representaciones del Norte Grande como una zona exclusivamente minera o desértica, o del pueblo mapuche a través de imágenes folclorizadas y descontextualizadas, son ejemplos de cómo ciertos territorios y memorias se simplifican o se invisibilizan en el discurso oficial. Así, esta reproducción de narrativas homogéneas no solo limita la comprensión crítica del espacio, sino que también perpetúa formas de exclusión simbólica que afectan la experiencia escolar. Visibilizar estos patrones en los Objetivos de Aprendizaje y en los indicadores permitiría mostrar cómo se legitiman algunas memorias y se silencian otras.

Desde esta perspectiva crítica, el análisis del currículum geográfico no se reduce a una lectura técnica ni a una cronología de reformas, ya que busca desentrañar las condiciones ideológicas que han moldeado el lugar de esta disciplina en la escuela. Frente a una escasa problematización en la investigación nacional sobre la enseñanza de la Geografía, este estudio se propone contribuir al debate sobre el conocimiento escolar como espacio de disputa cultural, reconociendo la capacidad de los y las docentes para resignificar estos marcos a partir de sus trayectorias, contextos y memorias pedagógicas.

En consecuencia, se plantea una lectura del currículum como construcción política e histórica, donde se entrecruzan saberes, identidades y disputas por el territorio. Esta mirada no solo permite revalorizar la función de la Geografía en la formación ciudadana y socioambiental, sino también aportar a una discusión más amplia sobre el lugar del conocimiento en la vida social contemporánea.

2. Marco Teórico

El siguiente marco teórico que sustenta esta investigación se construye a partir de diversas perspectivas que permiten comprender la configuración de la geografía escolar en Chile. En primer lugar, se retoman enfoques críticos sobre el currículum, entendiendo su carácter

político y selectivo en la definición de saberes legítimos. En segundo lugar, se consideran las memorias docentes y disciplinares como claves para analizar la resignificación de los contenidos y prácticas educativas. Posteriormente, se abordan las tensiones entre el saber científico y el conocimiento escolar, situando estos debates en el contexto de la evolución curricular chilena. Finalmente, se integran propuestas de la didáctica crítica y del desarrollo del pensamiento geográfico, con especial énfasis en la enseñanza basada en problemas y en su potencial formativo para la ciudadanía.

2.1. Currículum, poder y conocimiento escolar

La presente investigación se inscribe en una perspectiva que comprende el conocimiento escolar como una construcción social e histórica, lejos de ser una simple traslación neutral del saber académico.

Siguiendo a autores como Michael Apple (2000), se entiende que el currículum expresa relaciones de poder, disputas por la legitimidad del conocimiento y visiones particulares sobre la formación de sujetos sociales. En este marco, el tratamiento de la Geografía en el sistema escolar chileno se convierte en un terreno privilegiado para indagar cómo se definen, seleccionan y jerarquizan los contenidos que se consideran valiosos para la formación de las nuevas generaciones. En otras palabras, el currículum puede comprenderse como un dispositivo de poder y selección cultural, en el cual los contenidos se legitiman mediante procesos de regulación y control institucional (Bernstein, 1998; Gimeno Sacristán, 1991). En el caso particular de América Latina, este carácter selectivo ha sido destacado por Díaz-Barriga (2005), quien subraya que la traducción del saber académico a la escuela supone siempre un recorte cargado de significados políticos.

2.2. Memoria docente y resignificación del currículum

Al analizar las reformas curriculares, se vuelve imprescindible incorporar la dimensión de la memoria docente como clave interpretativa. Esto ya que los profesores y profesoras no solo implementan políticas educativas, sino que las reinterpretan a la luz de sus trayectorias profesionales, biografías escolares y compromisos ético-políticos. En este sentido, la memoria se configura como una forma de conocimiento que articula experiencia, saber disciplinar y posicionamiento pedagógico (Rivas, 2020). Reconocer estas memorias permite entender las tensiones que surgen cuando el currículum prescribe modelos estandarizados,

Barría, C., y Fonseca, A.

que no siempre dialogan con los contextos reales en los que se despliega la enseñanza. Tal como señala Goodson (2003), el profesorado no implementa pasivamente el currículum, sino que lo resignifica desde sus biografías y tradiciones profesionales. Esta dimensión de la memoria docente, sumada a la memoria disciplinar de la Geografía, configura un campo de tensiones donde se cruzan proyectos educativos, políticas oficiales e identidades profesionales (Nóvoa, 1992; Pagès & Santisteban, 2014).

2.3. Memoria disciplinar de la Geografía

Paralelamente, se considera a la memoria disciplinar de la Geografía como un elemento clave en la constitución del currículum. Esta memoria no solo remite a su evolución como campo académico, sino que también a los sentidos que ha adquirido históricamente en la escuela: como herramienta para el control territorial, vehículo para la identidad nacional, o medio para la conciencia ambiental, entre otros. Así, analizar su lugar en el currículum permite también interrogar qué se espera que los estudiantes aprendan sobre el mundo y cómo se desea que se relacionen con él.

Conceptualmente, el pensamiento geográfico escolar ha sido definido como la capacidad de comprender las relaciones socioespaciales y de situarse críticamente frente al territorio (Bednarz et al., 2013; Souto, 2024). Esta perspectiva dialoga con las propuestas de Audigier (1998), quien enfatiza el rol de la geografía escolar en la formación ciudadana, y con Harvey (2004), que recuerda que toda representación espacial está atravesada por relaciones de poder.

2.4. Tensiones entre saber científico y saber escolar

La enseñanza de la Geografía se encuentra tensionada por concepciones y finalidades diversas que coexisten en el campo escolar y en los documentos curriculares, expresando un conflicto epistémico y político en torno al saber geográfico que forma parte del currículum. Esta tensión se manifiesta, entre otras dimensiones, en la relación entre la naturaleza de la disciplina y su carácter escolar, pues el saber geográfico no se reproduce de forma idéntica en la escuela, sino que se transforma en función de los sujetos que la enseñan, los contextos institucionales y los dispositivos de regulación externa, como los currículos oficiales, los textos escolares y los sistemas de evaluación estandarizada (Marrón, 2011). En este proceso,

se construye un conocimiento escolar específico —la geografía escolar—, resultado de una selección y resignificación del saber científico con fines formativos, que no es neutral ni natural, sino el producto de decisiones político-educativas.

Desde una perspectiva crítica, comprender esta configuración del conocimiento escolar requiere reconocer a la escuela como un espacio social atravesado por relaciones de poder, tradiciones culturales y disputas ideológicas, en el que se produce una determinada selección y organización de los saberes que se consideran legítimos (Sanz, 2011). En este marco, la geografía escolar no puede ser analizada al margen de las condiciones sociales e históricas que la moldean, ni de las finalidades que se le asignan en cada contexto curricular, entre las cuales destacan la formación ciudadana, el desarrollo del pensamiento espacial y la comprensión crítica del territorio (Marrón, 2013).

2.5. Evolución curricular y desafíos en Chile

En el caso del currículum chileno, la enseñanza de la Geografía ha estado marcada por una trayectoria oscilante, en la que se han articulado distintas lógicas de sentido y finalidades educativas. En las últimas décadas, los currículos han transitado desde enfoques centrados en la memorización de contenidos descriptivos y la asimilación de categorías espaciales abstractas, hacia propuestas más integradoras, orientadas al desarrollo de competencias y habilidades de pensamiento geográfico. No obstante, esta evolución ha sido discontinua, coexistiendo en los programas actuales orientaciones prescriptivas, enfoques técnicos y propuestas más abiertas al análisis crítico del espacio geográfico y sus transformaciones. Tal como plantea Morín (1999), la educación enfrenta el desafío de articular saberes fragmentados y reconstruir una comprensión compleja del mundo, desafío que es especialmente pertinente en la enseñanza de la Geografía, disciplina que, por su naturaleza interdisciplinaria y su vínculo con problemas territoriales concretos, exige enfoques integradores, reflexivos y contextualizados.

2.6. Didáctica crítica y enseñanza basada en problemas

Enseñar y aprender Geografía desde una perspectiva crítica implica reconocer que la realidad no es una entidad objetiva y acabada, sino una construcción social, dinámica y conflictiva. En este marco, la Geografía, como ciencia social no es neutral, y su enseñanza exige un replanteamiento tanto de los saberes como de las metodologías utilizadas (Barría &

Barría, C., y Fonseca, A.

Mardones, 2022). Se propone una didáctica basada en la problematización, la indagación y la construcción colectiva de significados, que sitúe al estudiante como sujeto activo en la producción de conocimientos.

Esta perspectiva didáctica, fundamentada en el enfoque de investigación escolar, concibe los problemas como ejes estructurantes del proceso de enseñanza-aprendizaje. No se trata de resolverlos, sino de comprenderlos a través de la elaboración de explicaciones contextualizadas, apoyadas en conceptos clave y en la multicausalidad de los fenómenos. El problema se convierte así en un recorte de la realidad; un disparador que articula contenidos relevantes y significativos, que estimula la curiosidad, y permite vincular los saberes escolares con las experiencias y conocimientos previos del alumnado.

De esta manera, la enseñanza de problemas exige abandonar la visión meramente descriptiva de la Geografía y avanzar hacia la explicación, el análisis de interacciones y la incorporación de diversas escalas espaciales y temporales. Esto requiere considerar los procesos históricos, naturales, culturales y sociales que han dado origen a los territorios y a los conflictos que los atraviesan. A su vez, demanda una postura docente que promueva la discusión libre, el pensamiento crítico, la participación y el compromiso con los problemas de la humanidad.

2.7. Formación ciudadana y pensamiento geográfico

Desde este enfoque, la enseñanza geográfica contribuye a la formación de ciudadanos conscientes, capaces de interpretar críticamente su entorno y de proyectar acciones transformadoras. Se trata, en definitiva, de promover una Geografía escolar que recupere el sentido formativo del conocimiento, que desnaturalice lo aprendido y que prepare al estudiantado para intervenir activamente en la sociedad desde una visión compleja y situada del mundo.

Como consecuencia, el desarrollo del pensamiento geográfico en el ámbito escolar exige superar la enseñanza centrada en la mera descripción de hechos espaciales, para avanzar hacia la comprensión de las relaciones, procesos y escalas que configuran el espacio geográfico como una construcción social. En este sentido, enseñar desde problemas —entendidos como situaciones complejas, multicausales y conflictivas— permite formar estudiantes capaces de interpretar críticamente su entorno, identificar interacciones

socioespaciales y elaborar explicaciones significativas sobre la realidad. Así, el pensamiento geográfico se cultiva al favorecer la integración de conceptos clave (como territorio, lugar, escala y paisaje), la lectura multiescalar del espacio, y la toma de postura ante los problemas socioambientales (Souto, 2024).

Este enfoque implica reconocer la Geografía como una ciencia no neutra, donde la enseñanza debe promover el análisis crítico, la investigación escolar y la participación activa del estudiantado en la construcción del conocimiento (Ander-Egg, 1993). Desde esta perspectiva, el pensamiento geográfico no es un fin en sí mismo, sino una herramienta formativa que permite a los y las estudiantes comprender los mecanismos de funcionamiento del espacio geográfico y sus posibilidades de transformación a través de la acción ciudadana.

3. Metodología

La presente investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo, orientado a comprender críticamente la evolución del tratamiento curricular de la Geografía en la educación media chilena entre 1981 y 2019. Este tipo de enfoque se centra en la interpretación de significados y en el análisis de los discursos educativos, más que en la cuantificación de datos (Flick, 2015; Denzin & Lincoln, 2018). El estudio se focaliza en un análisis de contenido temático de decretos ministeriales, marcos curriculares y documentos oficiales que regulan la enseñanza de la disciplina, entendidos como expresiones materiales de proyectos formativos (Krippendorff, 2018) y como sedimentaciones de memorias institucionales y políticas educativas (Goodson, 2014; Popkewitz, 2013). En esta línea, se concibe al currículum como un dispositivo cultural atravesado por disputas ideológicas y pedagógicas, que fija marcos de referencia sobre el conocimiento escolar y los modos de ciudadanía que se promueven (Apple, 2000; Sacristán, 2013).

El corpus de análisis estuvo conformado por los decretos 300/1981, 220/1998 y 254/2009, junto con sus respectivos planes y programas de estudio, además de las Bases Curriculares de 2015 y 2019. A partir de la revisión bibliográfica y del marco conceptual del estudio, se definieron cinco categorías analíticas: 1) posición de la Geografía en el plan de estudios (autonomía o integración), 2) carga horaria y grado de presencia curricular, 3) enfoque pedagógico predominante, 4) representación del territorio (estereotipos y escalas), y 5) memoria curricular dominante (nacionalista, técnico-instrumental o crítica/territorial).

Así, el análisis se desarrolló en tres etapas: a) lectura exploratoria y codificación inicial de cada documento, b) identificación de patrones, continuidades y rupturas entre periodos, y c) elaboración de una matriz comparativa que permitió visualizar los cambios en la posición disciplinar y pedagógica de la Geografía a lo largo del periodo estudiado. Este proceso fue complementado con una revisión sistemática de bibliografía secundaria —incluyendo investigaciones previas sobre didáctica y políticas curriculares de la Geografía en Chile (por ejemplo, Romero, 2018; Aliste & Urquiza, 2010; González & Araya, 2020)—, con el fin de contextualizar las tensiones entre los marcos normativos y las memorias profesionales del profesorado.

De esta forma, los hallazgos documentales se triangularon con la evidencia disponible en estudios previos, lo que permitió situar los cambios curriculares en un marco interpretativo más amplio y robustecer el análisis de sus implicancias pedagógicas, disciplinares y profesionales.

Cabe precisar que no se realizaron entrevistas directas a docentes; los testimonios revisados fueron extraídos de estudios académicos previos y publicaciones disponibles, y se utilizaron como insumos complementarios en la triangulación de fuentes, visibilizando cómo las memorias docentes tensionan, resignifican o adaptan los marcos normativos en la práctica escolar. Este enfoque metodológico, al articular documentos oficiales y literatura crítica, permite situar el análisis curricular en un campo de disputa simbólica y política que excede una mera descripción normativa. Las categorías de análisis utilizadas en este estudio se resumen en la siguiente tabla:

Tabla 1

Categorías de análisis utilizadas en el estudio.

Categoría	Descripción
Posición de la Geografía	Grado de autonomía o integración de la disciplina en los planes de estudio.
Carga horaria y presencia	Horas asignadas y visibilidad de la disciplina en los marcos normativos.
Enfoque pedagógico predominante	Paradigma dominante (conductista, constructivista, socioconstructivista) según cada periodo.
Representación del territorio	Estereotipos espaciales, escalas utilizadas y diversidad territorial en objetivos y contenidos.

Tratamiento disciplinar y pedagógico de la geografía en el currículum escolar chileno (1981–2019)

Memoria curricular dominante	Perspectiva que subyace al currículo (nacionalista, técnico-instrumental o crítica/territorial).
-------------------------------------	--

Elaboración propia.

4. Resultados

A partir del análisis documental de los marcos curriculares chilenos entre 1981 y 2019, se identifican diversas transformaciones en la forma en que la Geografía ha sido conceptualizada, organizada y enseñada en la educación media. Estos cambios no solo reflejan variaciones en el enfoque pedagógico y en la arquitectura curricular, sino que también expresan disputas epistémicas, tensiones profesionales y desafíos formativos que inciden directamente en las prácticas docentes y en la experiencia escolar del estudiantado. Los resultados que se presentan a continuación han sido organizados en cuatro apartados que sistematizan los principales hallazgos del estudio: 1) las transformaciones en la posición curricular de la Geografía; 2) la evolución de los enfoques pedagógicos y su relación con lo social; 3) las memorias docentes y las identidades profesionales tensionadas; y 4) un balance general del proceso, que releva tanto las limitaciones estructurales como los desafíos contemporáneos que enfrenta la enseñanza de la Geografía en Chile.

4.1. Transformaciones en la posición curricular de la Geografía: de disciplina visible a integración transversal

El análisis de los marcos curriculares entre 1981 y 2019 muestra un tránsito significativo en la posición de la Geografía dentro del currículum de la educación media en Chile.

En primer lugar, el Decreto 300 de 1981 concibe la disciplina como un saber autónomo, con carga horaria propia y objetivos específicos. El texto declara: “El estudio ordenado de los elementos físicos y humanos permitirá al estudiante adquirir hábitos de observación y valoración del territorio nacional, contribuyendo a la formación de una conciencia nacional” (Ministerio de Educación Pública, 1981, p. 12), lo cual reforzaba una visión conductista y nacionalista que vinculaba identidad con territorio.

En contraste, el Decreto 220 de 1998 integra la Geografía en un bloque de Ciencias Sociales junto a Historia y Formación Ciudadana, promoviendo una lógica constructivista orientada a la resolución de problemas. El documento señala: “El aprendizaje debe centrarse en la

investigación y resolución de problemas que articulen procesos naturales y sociales en diversas escalas, fomentando la comprensión crítica del entorno” (Ministerio de Educación, 1998, p. 8). Este cambio conllevó una pérdida de visibilidad disciplinar, sobre todo en segundo año medio, donde la Geografía desaparece como organizador temático.

Finalmente, las Bases Curriculares de 2015 y 2019 refuerzan el enfoque socioconstructivista, al establecer que: “Los estudiantes deberán formular proyectos de investigación sobre dinámicas territoriales y proponer soluciones sustentables para su comunidad, integrando perspectivas históricas y sociales” (Mineduc, 2019). Aunque se ofrece una electividad en cuarto medio con Geografía, Territorio y Desafíos Socioambientales, su presencia queda supeditada a la elección estudiantil, lo que genera una paradoja entre apertura crítica y precarización disciplinar. A continuación, se sintetizan en un cuadro comparativo los principales rasgos del tratamiento disciplinar y pedagógico de la Geografía en los distintos marcos curriculares entre 1981 y 2019 (Tabla 2).

Tabla 2

Cuadro comparativo de la evolución disciplinar y pedagógica de la Geografía en el currículo chileno (1981–2019)

Decreto / Año	Tratamiento Disciplinar	Tratamiento Pedagógico
Decreto 300 / 1981	Visión enciclopedista. La Geografía se presenta como disciplina autónoma con fuerte presencia de contenidos físicos y descriptivos (cosmografía, geografía física y regional). Se aborda con un enfoque lineal y memorístico.	Enfoque conductista. Enseñanza expositiva y magistral. El estudiante es receptor pasivo. Énfasis en resultados observables, organización secuencial y habilidades técnicas (uso de mapas, gráficos, datos). Evaluación centrada en repetición y precisión.
Decreto 220 / 1998	Integración de la Geografía en el sector de Estudios Sociales. Reducción de su visibilidad disciplinar, especialmente en 2° y 3° medio. Incorporación de temas contemporáneos (globalización, riesgos naturales).	Enfoque constructivista. Aprendizaje significativo, resolución de problemas, vínculo con el entorno próximo. Metodologías activas: proyectos, debates, investigaciones. Formación ciudadana crítica y participativa.

Ajuste Curricular / 2009	Revisión y reorganización de contenidos geográficos en función de problemáticas actuales. Se refuerza la relación entre historia y territorio, y se retoma la geografía en niveles donde había sido desplazada.	Constructivismo reforzado. Fomento del pensamiento crítico, interpretación de fuentes, vinculación del pasado con problemas contemporáneos. Se implementa el aprendizaje basado en proyectos, énfasis en competencias ciudadanas.
Bases Curriculares / 2015 (1° y 2° Medio)	Inclusión de la Geografía en unidades que abordan procesos políticos, ocupación del territorio y conflictos sociales. Se reconocen efectos diferenciados en pueblos originarios.	Enfoque socioconstructivista. Fomento del análisis multiescalar, uso de fuentes diversas, trabajo colaborativo, interpretación crítica del territorio y la historia. Se promueve la investigación y el debate en torno a memorias, identidades y disputas territoriales.
Bases Curriculares / 2019 (3° y 4° Medio)	Reincorporación de la Geografía como asignatura electiva (Geografía, Territorio y Desafíos Socioambientales). Se articula con Educación Ciudadana, pero su enseñanza depende de la elección del estudiante.	Socioconstructivismo activo. Uso de problemas actuales (migración, cambio climático, sustentabilidad) como ejes de aprendizaje. Metodologías centradas en proyectos, diseño de propuestas, lectura crítica del espacio, participación social y trabajo interdisciplinario.

Elaboración propia.

4.2. Enfoques pedagógicos, saber geográfico y vínculos con lo social

Los documentos analizados evidencian un tránsito desde modelos de transmisión y memorización (1981) hacia propuestas de aprendizaje activo y situado (1998, 2015 y 2019). Sin embargo, incluso en sus formulaciones más recientes, estos enfoques constructivistas y socioconstructivistas aparecen en ocasiones mediados por un lenguaje tecnocrático que reduce su potencial transformador (Apple, 2008).

Por ejemplo, en las Bases 2019 se indica: “Los estudiantes analizarán fenómenos socioambientales mediante trabajo colaborativo y estudio de casos multiescales, vinculando la escala local con problemáticas globales” (Mineduc 2019, p. 74), lo que abre oportunidades para una geografía escolar crítica. No obstante, en primero y segundo medio

persisten descripciones estructurales del espacio, con objetivos centrados en “reconocer regiones y sus características físicas y humanas” (Mineduc 2015, p. 22) que perpetúa prácticas más tradicionales y descontextualizadas. Esta disonancia entre niveles limita la construcción de un aprendizaje territorial situado, que vincule los contenidos con las experiencias locales y memorias comunitarias.

4.3. Memorias docentes, trayectorias profesionales e identidades tensionadas

Las reformas curriculares han impactado de manera directa en las trayectorias e identidades de los docentes de Geografía, muchos de los cuales fueron formados en paradigmas disciplinares clásicos y bajo marcos rígidos que limitaban la autonomía. Respecto a la pérdida de centralidad de la Geografía, esta ha sido vivida como una desvalorización de su saber y rol formativo, generando resistencias y procesos de resignificación pedagógica. Mientras que en 1981 predominaba un currículum enciclopedista y nacionalista, orientado a la cohesión territorial, las reformas de 1998 y 2009 promovieron un giro hacia el constructivismo, la visión sistémica del espacio y la interdisciplinariedad, aunque debilitando los anclajes regionales y locales. La etapa reciente (2015–2019) incorporó temas como cambio climático, justicia socioambiental y ciudadanía crítica, abriendo oportunidades para prácticas situadas y electivas, pero también profundizando disputas sobre el sentido del área, al dejar en manos de las comunidades educativas la continuidad o no de las asignaturas geográficas, lo que genera incertidumbre respecto de la proyección profesional del profesorado. La comparación entre los distintos periodos permite observar cómo los marcos normativos no solo modificaron enfoques pedagógicos y contenidos, sino también las memorias curriculares que orientaron la enseñanza de la Geografía. La Tabla 3 sintetiza estas transformaciones, mostrando el tránsito desde una visión nacionalista y centralista en 1981, hacia un enfoque técnico-instrumental en las reformas de 1998 y 2009, y finalmente a una memoria crítica-territorial en el ciclo 2015–2019, donde se incorporan problemáticas socioambientales y se abren espacios electivos que tensionan las identidades docentes.

Tabla 3

Cuadro comparativo de la evolución disciplinar y pedagógica de la Geografía en el currículo chileno (1981–2019).

Periodo	Marco normativo	Enfoque pedagógico predominante	Tratamiento disciplinar de la Geografía	Rasgos distintivos	Memoria curricular dominante
1981	Decreto 300 (Currículum Nacional)	Conductista	Geografía integrada en el sector Historia, Geografía y Educación Cívica	Enfoque enciclopedista. La Geografía se orienta a la descripción del territorio nacional como medio para fomentar la identidad nacional y la cohesión. Predominio del dato, escasa problematización.	Memoria nacionalista y centralista: el territorio como símbolo de unidad nacional, sin reconocimiento de diversidades.
1998–2009	Marco Curricular de Enseñanza Media (Decreto 220/1998 y ajustes 2009)	Constructivista	Geografía como eje dentro del sector Historia, Geografía y Ciencias Sociales	Visión sistémica del espacio, articulación entre naturaleza y sociedad. Aumento de la abstracción conceptual. Apertura a la globalización. Disminución de contenidos regionales o locales.	Memoria técnico-instrumental: énfasis en competencias genéricas, con débil anclaje territorial.
2015–2019	Bases Curriculares	Socioconstructivista	Geografía problematizador	Incorporación de temas	Memoria crítica-

	de 3° y 4° Medio (Decretos 984/2015 y 1272/2019)		a, orientada a ciudadanía crítica	como cambio climático, justicia socioambiental y análisis multiescalar. Mayor apertura al análisis del entorno próximo, aunque con tensiones entre prescripción y práctica. Persisten estereotipos espaciales.	territorial: reconocimiento de conflictos socioambientales y diversidad territorial. Intento de conectar con realidades locales.
--	--	--	---	---	--

Elaboración propia.

4.4. Balance general del proceso: limitaciones estructurales y desafíos contemporáneos

El recorrido histórico revela que la Geografía escolar ha transitado desde una autonomía relativa hacia una integración que, si bien facilita la interdisciplinariedad, ha debilitado su especificidad epistémica y su visibilidad en el sistema escolar. Este desplazamiento disciplinar ocurre en un contexto donde los desafíos socioambientales —cambio climático, urbanización, desigualdad territorial, entre otros— demandan una formación geográfica crítica y situada.

El análisis de los textos muestra que, a pesar de los avances discursivos hacia un enfoque socioconstructivista y ciudadano, persisten sesgos y vacíos: desde estereotipos espaciales (por ejemplo, el Norte Grande reducido a “zona minera y desértica de relevancia económica” (Mineduc, 2015 p.27) o el pueblo mapuche representado únicamente como “población originaria vinculada al ámbito rural” (Mineduc 2019 p.25), hasta la falta de metodologías que conecten contenidos con experiencias locales. Además de las citas textuales extraídas de decretos, programas y bases curriculares, su interpretación fue contrastada con bibliografía

secundaria y estudios previos sobre la enseñanza de la Geografía en Chile (Romero, 2018; Aliste & Urquiza, 2010; González & Araya, 2020). Este cruce de fuentes permitió contextualizar las expresiones normativas, evitando una lectura aislada de los documentos y reforzando el análisis de sus implicancias pedagógicas, disciplinares y profesionales (Tabla 4). Por ello, el estudio concluye que garantizar una Geografía escolar con sentido requiere no solo fortalecer su presencia curricular, sino que también promover una didáctica que recupere las memorias territoriales, docentes y comunitarias como recursos pedagógicos para una educación transformadora.

Tabla 4

Cambios curriculares en la enseñanza de la Geografía y sus efectos en las memorias docentes (1981–2019).

Periodo / Decreto	Enfoque Pedagógico	Concepción de la Geografía	Efectos en las memorias docentes
1981 (Decreto 300)	Conductista, enciclopédico	Reforzar identidad nacional mediante conocimiento del territorio y recursos.	Formación disciplinar clásica, fuerte identificación profesional con la asignatura y prácticas centradas en repetición y observación.
1998 / 2009 (Decreto 220 / 254)	Constructivista, sistémico	Geografía como sistema de relaciones naturaleza-sociedad y apertura a lo global.	Adaptación forzada a nuevos lenguajes y metodologías, tensión con la formación inicial y sensación de pérdida de autonomía disciplinar.
2015 / 2019 (Bases Curriculares)	Socioconstructivista, participativa	Análisis ciudadano del territorio, problemáticas socioambientales, enfoque multiescalar.	Relectura crítica del rol docente, surgimiento de prácticas pedagógicas situadas, pero persistencia de incertidumbre profesional y curricular.

Elaboración propia en base a decretos ministeriales y bases curriculares (1981, 1998, 2009, 2015 y 2019).

5. Discusión

El examen de los marcos curriculares entre 1981 y 2019 evidencia que las transformaciones de la enseñanza de la Geografía en Chile no pueden entenderse como un simple tránsito lineal, desde modelos tradicionales hacia enfoques innovadores. Más bien, el proceso ha estado marcado por tensiones y superposiciones, donde los discursos de innovación conviven con prácticas y narrativas heredadas que limitan su potencial transformador.

Primeramente, el Decreto 300/1981, al declarar que “el estudio ordenado de los elementos físicos y humanos permitirá al estudiante adquirir hábitos de observación y valoración del territorio nacional”, evidencia un enfoque conductista y nacionalista que vincula identidad con territorio. Si bien hoy podría considerarse un marco rígido, este tipo de formulaciones también representaron una forma de memoria estatal, donde la Geografía era pilar para proyectar una idea homogénea de nación.

En segundo lugar, la reforma educativa de 1998 introduce un giro hacia una pedagogía constructivista, al establecer que “el aprendizaje debe centrarse en la investigación y resolución de problemas que articulen procesos naturales y sociales en diversas escalas” (Mineduc, 1998 p. 8). Sin embargo, esta renovación vino acompañada de una pérdida de visibilidad disciplinar: la desaparición de la Geografía como organizador temático en cursos clave —como segundo medio— implicó una fractura con las memorias profesionales de los docentes, quienes debieron adaptar su práctica a nuevos lenguajes y metodologías sin contar siempre con formación adecuada.

Consiguientemente, las Bases Curriculares de 2015 y 2019 refuerzan el giro socioconstructivista al plantear que “los estudiantes deberán formular proyectos de investigación sobre dinámicas territoriales y proponer soluciones sustentables para su comunidad” (Mineduc, 2019 p.26). Estas declaraciones, aunque abren espacios para una geografía escolar situada, también revelan un desplazamiento del peso disciplinar hacia electividades opcionales, lo que precariza su continuidad y refuerza desigualdades entre comunidades educativas con distintas capacidades de implementación.

Este panorama plantea dos problemas centrales. Primero, persiste un desfase entre el discurso innovador y la realidad de las aulas: mientras las bases proponen trabajo colaborativo, Tratamiento disciplinar y pedagógico de la geografía en el currículum escolar chileno (1981–2019)

multiescalar y orientado a problemáticas socioambientales —“los estudiantes analizarán fenómenos socioambientales mediante trabajo colaborativo y estudio de casos multiescales” (Mineduc 2019 p. 27) —, en los niveles iniciales continúan objetivos centrados en “reconocer regiones y sus características” (Mineduc 2015, p. 22), reproduciendo prácticas descriptivas que escasamente conectan con las experiencias locales del estudiantado.

Segundo, los textos mantienen estereotipos espaciales y culturales que limitan una lectura crítica del territorio. Ejemplos como la reducción del Norte Grande a una “zona minera y desértica” o la representación del pueblo mapuche solo como un vestigio rural y premoderno, invisibilizan dinámicas actuales y luchas territoriales vigentes, reforzando una memoria oficial parcial que excluye otras voces y experiencias.

Frente a este contexto, resulta clave entender los documentos curriculares no solo como guías técnicas, sino como lugares de memoria, donde el Estado inscribe una determinada visión del mundo (Nora, 1998). Estas memorias oficiales interactúan, tensionan o son resignificadas por las memorias profesionales del profesorado, muchas veces formadas en paradigmas más críticos o disciplinares. Esta interacción genera espacios de disputa: algunos docentes reproducen el currículum de forma acrítica, mientras otros lo reinterpretan, vinculando los contenidos con territorios, comunidades y conflictos socioambientales.

En consecuencia, más que analizar las reformas como hitos sucesivos, es necesario leerlas como procesos en disputa, donde se negocian sentidos pedagógicos, territoriales y ciudadanos. La Geografía, disciplina históricamente desplazada, ofrece un prisma privilegiado para observar cómo estas memorias —estatales, docentes y territoriales— convergen o colisionan en la escuela. Solo reconociendo estas tensiones será posible avanzar hacia una educación geográfica que trascienda la descripción del espacio y se convierta en una herramienta crítica para la formación de ciudadanías activas y comprometidas con la justicia territorial y socioambiental. Así, la Geografía escolar no solo se resignifica en las políticas curriculares, sino que también en la manera en que estas se inscriben en los textos escolares, las prácticas docentes y las representaciones sociales del territorio.

6. Conclusiones

El presente estudio ha permitido reconstruir críticamente la trayectoria de la Geografía en el currículum de educación media chilena entre 1981 y 2019. En este recorrido, se identifican reconfiguraciones significativas: desde una posición disciplinar autónoma, hacia formas de integración transversal que han afectado su especificidad epistémica y visibilidad institucional. Esta evolución ha estado atravesada por tensiones entre discursos pedagógicos y prácticas docentes, así como por desplazamientos que impactan las identidades profesionales del profesorado; las memorias formativas de muchos docentes contrastan con los marcos curriculares actuales, generando fricciones entre saberes tradicionales y prescripciones institucionales.

A pesar de estos desafíos, emergen también oportunidades: la inclusión de asignaturas electivas en torno a temáticas territoriales y socioambientales puede abrir espacio para una enseñanza geográfica situada, orientada a la formación de ciudadanías críticas. Esto requiere metodologías activas que vinculen el conocimiento escolar con las realidades vividas, las memorias locales y los conflictos contemporáneos.

En este sentido, más que instrumentos técnicos, los documentos curriculares deben entenderse como dispositivos que proyectan visiones de mundo y que inciden directamente en los modos de comprender el territorio, la sociedad y la educación. Así, incluir las voces del profesorado y del estudiantado resulta clave para construir una Geografía escolar con sentido social y pedagógico.

En suma, el lugar de la Geografía en la escuela continúa siendo un espacio de disputa y resignificación; su potencial como herramienta para la lectura crítica del mundo y la acción ciudadana hace urgente su revalorización en el contexto escolar.

Desde esta perspectiva, este trabajo contribuye a los objetivos del dossier *Memorias y conocimiento escolar*, al problematizar el currículum como un lugar donde se inscriben memorias disciplinarias, institucionales y profesionales. La Geografía, como disciplina históricamente desplazada, permite visibilizar cómo se negocian saberes, identidades y territorios en la escuela, evidenciando que las memorias escolares son procesos vivos, situados y permanentemente reconfigurados.

Referencias

- Aliste, E., & Urquiza, A. (2010). *Medio ambiente y sociedad: Conceptos, metodologías y experiencias desde las ciencias sociales y humanas*. RiL Editores.
- Ander-Egg, E. (1993). *Cómo elaborar un proyecto: Guía para diseñar proyectos sociales y culturales*. Lumen.
- Apple, M. W. (2000). *Official knowledge: Democratic education in a conservative age* (2nd ed.). Routledge.
- Apple, M. W. (2008). *Educación y poder* (2.ª ed.). Morata.
- Audigier, F. (1998). *Los saberes escolares y la construcción de la ciudadanía*. En C. Coll, J. Palacios, & A. Marchesi (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación*. Vol. 2: Psicología de la educación escolar (pp. 251–273). Alianza Editorial.
- Barría, C., & Mardones, A. (2022). Presencia de la Geografía en las Bases Curriculares de Educación Media: Una visión analítica. *Nadir: Revista Electrónica de Geografía Austral*, 12, 34–49.
- Bednarz, S., Heffron, S., & Huynh, N. (2013). *A road map for 21st century geography education*. National Geographic Society.
- Bernstein, B. (1998). *Pedagogy, symbolic control and identity*. Rowman & Littlefield.
- Candau, V. M. F., & Gómez, P. (2011). Currículo, memoria y compromiso ético: Una mirada desde la pedagogía crítica. *Revista de Educación*, 356, 139–161.
<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-356-063>
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2018). *The Sage handbook of qualitative research* (5th ed.). Sage.
- Díaz-Barriga, A. (2005). *Currículo y enseñanza*. Siglo XXI.
- Flick, U. (2015). *Introducción a la investigación cualitativa* (3.ª ed.). Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (1991). *El currículum: Una reflexión sobre la práctica*. Morata.
- Goodson, I. (2003). *Professional knowledge, professional lives*. Open University Press.
- Goodson, I. (2014). *Curriculum, personal narrative and the social future*. Routledge.
- González, R., & Araya, F. (2020). La enseñanza de la Geografía en Chile: Desafíos curriculares y formación docente. *Geografía y Educación*, 14(2), 65–88.
- Harvey, D. (2004). *Espacios de esperanza*. Akal.

- Krippendorff, K. (2018). *Content analysis: An introduction to its methodology* (4th ed.). Sage.
- Marrón Gaite, M. J. (2011). Enseñar y aprender geografía a partir de distintos lenguajes: Una experiencia de trabajo por proyectos para estudiar el clima de España a partir de los refranes. *Anales de Geografía de la Universidad Complutense*, 31(1), 107–123. https://doi.org/10.5209/rev_AGUC.2011.v31.n1.5
- Ministerio de Educación de Chile. (2015). *Bases Curriculares de 7° a 2° Medio: Historia, Geografía y Ciencias Sociales*. Unidad de Currículum y Evaluación. <https://www.curriculumnacional.cl>
- Ministerio de Educación de Chile. (2019). *Bases Curriculares de 3° y 4° Medio: Historia, Geografía y Ciencias Sociales*. Unidad de Currículum y Evaluación. <https://www.curriculumnacional.cl>
- Ministerio de Educación. (1998). Decreto 220: Establece objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios para enseñanza media y fija normas generales para su aplicación [Última versión, 3 de marzo de 2016]. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=129242>
- Ministerio de Educación Pública. (1981). Decreto 300 Exento: Aprueba planes y programas para la educación media humanístico-científica [Texto original, 22 de enero de 1982]. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. <https://bcn.cl/3nzof>
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro* (M. Vallejo-Gómez, Trad.; con la colaboración de N. Vallejo-Gómez & F. Girard). UNESCO.
- Nora, P. (1998). *Los lugares de la memoria (Vol. 1)*. Taurus.
- Nóvoa, A. (1992). *Os professores e a sua formação*. Dom Quixote.
- Pagès, J., & Santisteban, A. (2018). La enseñanza de la historia. *Historia y Memoria*, 17, 11–16. <https://doi.org/10.19053/20275137.n17.2018.8283>
- Popkewitz, T. S. (2013). *The sociology of education: An introduction to critical perspectives*. Routledge.
- Rivas, N. (2020). Una investigación “otra, para una educación “otra”, para una sociedad “otra”. *Hegoa*, 9, 26–27. <https://hegoa.ehu.eus/>
- Tratamiento disciplinar y pedagógico de la geografía en el currículum escolar chileno (1981–2019)

- Romero, H. (2018). Geografía escolar y enseñanza crítica: Desafíos y oportunidades. *Revista de Geografía Norte Grande*, 71, 11–30. <https://doi.org/10.4067/S0718-34022018000100011>
- Sanz Herráiz, C. (2011). *El paisaje como recurso*. En E. Martínez Pisón & C. Sanz Herráiz (Eds.), Estudios sobre el paisaje (pp. 281–292). Universidad Autónoma de Madrid; Fundación Duques de Soria.
- Smith, A. D. (1983). *Reseña del libro Nations and nationalism, por E. Gellner, 1983*. Millennium: Journal of International Studies, 12(3), 108–110. <https://doi.org/10.1177/0305829883012003080>
- Souto González, X. M. (2024). El pensamiento geográfico en la enseñanza y aprendizaje escolar. *Boletín de Estudios Geográficos*, (122), 94–122. <https://doi.org/10.48162/rev.40.051>