



ISSN: 0719-384X

Nuevas Dimensiones

<https://doi.org/10.53689/b7j3zk13>

<https://nuevasdimensiones.uahurtado.cl>

Nº 13, Enero-Diciembre, 2026. pp. 1-27

Reconfiguración del pensamiento geográfico en el currículo de Educación Ciudadana (3º y 4º medio)

Reconfiguration of Geographical Thinking in the Civic Education Curriculum (11th and 12th Grades)

César Barría Larenas¹

Recibido: 04/04/2026

Aceptado: 27/07/2026

Resumen

El presente artículo examina las transformaciones recientes en la presencia de la geografía dentro del currículo escolar chileno a partir de la implementación del Decreto 193/2019, que reconfiguró su lugar en la educación media. El objetivo es analizar el tratamiento del territorio y de las problemáticas socioambientales en textos escolares de Educación Ciudadana. Se emplea un enfoque cualitativo mediante análisis de contenido aplicado a textos escolares oficiales utilizados entre 2020 y 2026. Los resultados muestran que el territorio se incorpora principalmente a través de marcos cívico-institucionales vinculados a la participación ciudadana, las políticas públicas y la organización del Estado, mientras que las herramientas analíticas asociadas al pensamiento geográfico tienen una presencia más limitada. Se concluye que la reorganización curricular ha contribuido a una reconfiguración del lugar que ocupa el pensamiento geográfico dentro de los materiales escolares analizados, con implicancias para la alfabetización territorial y la formación ciudadana en el contexto educativo chileno.

Palabras clave: pensamiento geográfico; currículo escolar; alfabetización territorial; educación ciudadana; territorio.

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



Abstract

This article examines recent transformations in the presence of geography within the Chilean school curriculum following the implementation of Decree 193/2019, which reconfigured its role in upper secondary education. The aim is to analyze the treatment of territory and socio-environmental issues in Civic Education textbooks. A qualitative approach was employed through content analysis of official school textbooks used between 2020 and 2026. The findings show that territory is primarily incorporated through civic-institutional frameworks related to citizenship participation, public policies, and state organization, while analytical tools associated with geographical thinking have a more limited presence. The study concludes that the curricular reorganization has contributed to a reconfiguration of the place occupied by geographical thinking within the analyzed educational materials, with implications for territorial literacy and civic education in the Chilean educational context.

Keywords: geographical thinking; school curriculum; territorial literacy; civic education; territory.

Cómo citar

Barría, C. (2026). Reconfiguración del pensamiento geográfico en el currículo de Educación Ciudadana (3° y 4° medio). *Nuevas Dimensiones*, 13, 1-27. <https://doi.org/10.53689/b7j3zk13>.

1. Introducción

Durante la última década, el currículo escolar chileno ha experimentado transformaciones orientadas a reorganizar las asignaturas y redefinir prioridades formativas en la educación media. Entre los cambios más significativos destaca la implementación del Decreto 193/2019, que modificó la estructura curricular de 3° y 4° medio. En este nuevo marco, contenidos tradicionalmente asociados a la formación geográfica dentro de Historia, Geografía y Ciencias Sociales fueron reorganizados e incorporados parcialmente a la asignatura de Educación Ciudadana, junto con contenidos vinculados a la formación cívica y social. Esta reorganización ha generado debates respecto del lugar de las disciplinas escolares, las tensiones entre integración y especificidad disciplinar, y sus implicancias para la formación estudiantil.

Investigaciones previas han analizado la evolución de la geografía en el currículo escolar chileno, evidenciando transformaciones en su organización, presencia y orientación formativa dentro de las Ciencias Sociales escolares (Barría & Fonseca, 2025). Sin embargo, aún resulta necesario examinar las implicancias de la reorganización curricular posterior a

2019 para la configuración del pensamiento geográfico en los materiales escolares utilizados en la enseñanza media, considerando que los textos escolares constituyen uno de los principales dispositivos de mediación entre el currículo prescrito y su implementación pedagógica.

Estas transformaciones no constituyen un fenómeno exclusivamente chileno. Diversas investigaciones han examinado las tensiones derivadas de la reorganización de las ciencias sociales escolares, los procesos de integración disciplinar y los desafíos que ello plantea para la enseñanza de la geografía en contextos de reforma educativa.

En países como España y Argentina se han desarrollado discusiones en torno al lugar de la educación geográfica, la formación ciudadana y la reorganización curricular de las ciencias sociales escolares (Souto González, 2011; Canelo et al., 2019). Aunque los modelos curriculares presentan diferencias significativas, estas discusiones permiten situar el caso chileno en un debate más amplio sobre la continuidad y reconfiguración de saberes disciplinares en la formación escolar.

Desde la educación geográfica, la reconfiguración del lugar de la geografía en el currículo plantea interrogantes respecto de la continuidad del pensamiento geográfico en la trayectoria formativa escolar. Tradicionalmente, la enseñanza de la geografía ha contribuido al desarrollo de habilidades vinculadas a la comprensión del espacio, las relaciones sociedad–naturaleza y el análisis de procesos territoriales complejos. Cuando estos contenidos se redistribuyen dentro de asignaturas más transversales, surge la interrogante acerca de si tales competencias se mantienen efectivamente o si experimentan procesos de simplificación conceptual, pérdida de centralidad disciplinar o reinterpretación en nuevos marcos analíticos. En este contexto, resulta pertinente examinar cómo los contenidos asociados al territorio y a los problemas socioespaciales son abordados en los recursos pedagógicos actualmente utilizados en el sistema escolar. Los textos escolares constituyen una fuente especialmente relevante para este análisis, pues traducen las orientaciones curriculares en propuestas concretas de enseñanza, organizan conceptualmente los contenidos y orientan las habilidades cognitivas que se espera desarrollar en el estudiantado.

A partir de estas consideraciones, el presente artículo analiza el tratamiento del territorio y de los problemas socioambientales en los textos escolares de Educación Ciudadana para 3° medio (Galaz Castellón et al., 2023; Lira Brown et al., 2026), con el fin de evaluar en qué medida promueven enfoques propios del pensamiento geográfico y del análisis espacial. La pregunta que orienta el estudio es la siguiente: ¿de qué manera la reorganización curricular asociada al Decreto 193/2019 ha incidido en la presencia, profundidad y orientación del pensamiento geográfico en los materiales escolares de Educación Ciudadana?

La investigación parte de la hipótesis de que la reorganización curricular posterior a 2019 no implicó únicamente una redistribución de contenidos, sino también una reconfiguración del lugar del pensamiento geográfico dentro de la formación escolar, en la cual el territorio tiende a reinterpretarse prioritariamente desde marcos cívico-institucionales. En consecuencia, el objetivo de este artículo es analizar la conceptualización del territorio en los textos escolares de Educación Ciudadana para 3° y 4° medio, con el propósito de examinar en qué medida dicha conceptualización incorpora perspectivas propias del pensamiento geográfico y favorece el desarrollo de habilidades de análisis territorial., discutiendo sus implicancias para la alfabetización espacial y la formación ciudadana en el contexto educativo chileno.

2. Marco teórico

El presente marco teórico aborda los principales referentes conceptuales que sustentan el análisis desarrollado en esta investigación. En primer lugar, se examinan las nociones de pensamiento espacial y pensamiento geográfico, distinguiendo sus alcances dentro de la educación geográfica contemporánea. Posteriormente, se analiza el concepto de territorio desde los aportes de la geografía crítica y los enfoques socioespaciales, así como su relación con la justicia territorial y la formación ciudadana. Finalmente, se revisan los aportes de los estudios curriculares para comprender los procesos de selección, reorganización y transmisión del conocimiento disciplinar en el currículo escolar.

2.1. Pensamiento geográfico y comprensión del espacio

El pensamiento geográfico constituye una forma específica de comprensión del espacio orientada a interpretar las relaciones dinámicas entre sociedad, naturaleza y territorio en distintas escalas. Desde esta perspectiva, la geografía no se limita a describir lugares, localizaciones o distribuciones espaciales, sino que busca explicar los procesos territoriales que estructuran las dinámicas sociales, económicas, ambientales y culturales del mundo contemporáneo. Comprender estos procesos requiere enfoques analíticos capaces de integrar múltiples dimensiones de la realidad socioespacial, lo que remite a la necesidad de formas de pensamiento complejas dentro de la formación escolar (Morin, 1999).

En el campo de la educación geográfica, diversos autores han señalado que el pensamiento geográfico implica el desarrollo de herramientas analíticas orientadas a interpretar patrones espaciales, relaciones territoriales y procesos socioambientales complejos. En este sentido, Lambert (2017) plantea que la geografía escolar permite desarrollar lo que denomina *powerful disciplinary knowledge*, es decir, conocimientos disciplinares que posibilitan comprender el mundo más allá de la experiencia inmediata del estudiantado. De manera complementaria, Gersmehl (2014) sostiene que el pensamiento espacial constituye una capacidad fundamental para identificar relaciones, patrones y procesos en el espacio geográfico. No obstante, si bien el pensamiento espacial representa una dimensión relevante dentro de la enseñanza de la geografía, el pensamiento geográfico excede la mera identificación de localizaciones o patrones espaciales, incorporando interpretaciones históricas, socioambientales y territoriales que permiten comprender la complejidad de los espacios habitados.

Diversas experiencias en educación geográfica han destacado que el análisis del territorio y de las relaciones entre sociedad y naturaleza constituye un componente central para el desarrollo de este tipo de pensamiento en la formación escolar. En este sentido, la enseñanza de la geografía permite interpretar los territorios no solo como espacios físicos, sino como construcciones socioambientales complejas que reflejan dinámicas históricas, culturales y ambientales (Barría & Arancibia, 2025).

Desde una perspectiva más amplia, la geografía crítica ha conceptualizado el espacio como un sistema dinámico de relaciones entre actores, objetos y procesos sociales. Santos (1996) define el espacio geográfico como un sistema de objetos y acciones en constante interacción, mientras que Massey (2005) propone entender el espacio no como un contenedor estático, sino como una red dinámica de relaciones sociales en permanente transformación. Desde estas perspectivas, el espacio deja de concebirse como un soporte neutral sobre el cual ocurren los procesos sociales y pasa a entenderse como una construcción relacional, histórica y políticamente producida. En este marco, el territorio aparece como una construcción socioespacial compleja que refleja tanto dinámicas naturales como procesos sociales e históricos.

La enseñanza de la geografía contribuye, por tanto, al desarrollo de herramientas analíticas que permiten interpretar críticamente estas configuraciones territoriales. Cuando dichas herramientas se debilitan o se diluyen dentro del currículo escolar, se reduce la capacidad del estudiantado para comprender las dinámicas espaciales que estructuran problemáticas contemporáneas, tales como las desigualdades territoriales, los conflictos socioambientales o las transformaciones derivadas del cambio climático.

Estas consideraciones adquieren particular relevancia al analizar los procesos de selección, reorganización y transmisión del conocimiento escolar. Desde la perspectiva de los estudios curriculares, las disciplinas escolares no constituyen entidades estáticas, sino configuraciones de conocimiento que se transforman en función de decisiones pedagógicas, políticas y culturales (Apple, 1997; Goodson, 1995). En esta línea, Stenhouse (1975) plantea que el currículo constituye una forma de organizar y seleccionar el conocimiento considerado relevante para la formación escolar, mientras que Tyler (1949) advierte que el diseño curricular implica decisiones respecto de qué contenidos deben enseñarse y con qué propósitos formativos. Analizar el lugar del pensamiento geográfico dentro del currículo permite comprender cómo determinadas formas de conocimiento territorial pueden verse fortalecidas, transformadas o desplazadas según las orientaciones curriculares predominantes.

Desde esta perspectiva, el análisis de los textos escolares permite examinar cómo estas decisiones curriculares se traducen en formas concretas de organización, selección y transmisión del conocimiento territorial dentro del sistema escolar, así como identificar qué herramientas analíticas vinculadas al pensamiento geográfico se preservan, transforman o debilitan en los materiales pedagógicos utilizados en la enseñanza media.

2.2. Territorio y justicia territorial

El análisis del territorio se vincula con debates contemporáneos en torno a la justicia espacial y territorial, particularmente desde los enfoques de la geografía crítica, que han problematizado la distribución desigual de recursos, infraestructuras, oportunidades y cargas ambientales en el espacio. Desde estas perspectivas, las configuraciones territoriales no constituyen únicamente expresiones físicas o administrativas del espacio, sino manifestaciones concretas de relaciones de poder, decisiones políticas y estructuras socioeconómicas que producen desigualdades territorialmente diferenciadas.

En este marco, Harvey (2008) sostiene que las desigualdades territoriales constituyen una expresión espacial de las relaciones sociales y económicas que estructuran las sociedades contemporáneas, subrayando que el acceso al espacio urbano, a los servicios y a las oportunidades forma parte de disputas más amplias en torno a la justicia social. En una línea complementaria, Soja (2010) desarrolla el concepto de justicia espacial para enfatizar que las desigualdades sociales también poseen una dimensión territorial, en tanto las decisiones sobre el uso, la organización y la gestión del espacio inciden directamente en la calidad de vida de las comunidades.

Desde esta perspectiva, comprender el territorio implica trascender definiciones exclusivamente físico-administrativas para incorporar el análisis de las relaciones sociales, económicas, políticas y ambientales que lo configuran. La enseñanza de la geografía contribuye, precisamente, al desarrollo de herramientas analíticas orientadas a interpretar estas configuraciones territoriales, permitiendo examinar fenómenos contemporáneos como la segregación urbana, la desigual distribución de servicios, los conflictos socioambientales o las denominadas "zonas de sacrificio".

En este sentido, la incorporación de problemáticas territoriales al currículo escolar puede contribuir al fortalecimiento de una ciudadanía crítica, capaz de reconocer cómo las desigualdades sociales se expresan también en el espacio y cómo determinadas decisiones territoriales afectan de manera diferenciada a distintos grupos sociales.

2.3. Alfabetización espacial y formación ciudadana

La comprensión del territorio también se relaciona con el concepto de alfabetización espacial o geo-literacy, entendido como la capacidad de interpretar críticamente los espacios en los que se desarrollan los procesos sociales, reconocer relaciones espaciales y comprender cómo las decisiones humanas inciden en la configuración territorial. En el campo de la educación geográfica, este enfoque ha sido asociado al desarrollo de habilidades que permiten analizar conexiones espaciales, escalas territoriales y procesos socioambientales complejos, constituyendo un componente relevante para la formación ciudadana contemporánea.

Desde una perspectiva crítica de la educación, la formación ciudadana implica el desarrollo de capacidades reflexivas que permitan a los estudiantes interpretar y transformar las realidades sociales que habitan (Freire, 1970). En este marco, la alfabetización espacial adquiere particular relevancia, en tanto el pensamiento espacial y geográfico permite comprender cómo los fenómenos sociales y ambientales se distribuyen en el territorio y cómo decisiones políticas, económicas o institucionales influyen en la configuración de los espacios habitados.

En este sentido, la formación ciudadana no puede limitarse únicamente al conocimiento de instituciones políticas, derechos o deberes cívicos, sino que también requiere herramientas analíticas que permitan interpretar críticamente las configuraciones territoriales donde se desarrollan los procesos sociales contemporáneos. Problemáticas como el cambio climático, los conflictos socioambientales, la expansión urbana o las desigualdades territoriales demandan precisamente capacidades de lectura espacial que permitan comprender no solo sus manifestaciones visibles, sino también las dinámicas estructurales que las producen.

Una ciudadanía capaz de comprender críticamente las dinámicas espaciales del territorio se encuentra en mejores condiciones para participar de manera informada en debates públicos vinculados al uso, gestión y transformación del espacio que habita. Desde esta perspectiva,

el análisis del tratamiento del territorio en los materiales escolares adquiere especial relevancia, en tanto permite examinar cómo estas orientaciones teóricas se traducen en propuestas concretas de enseñanza.

Si el pensamiento geográfico constituye una herramienta fundamental para interpretar dinámicas socioespaciales complejas y fortalecer la alfabetización territorial, resulta pertinente examinar en qué medida estas perspectivas se encuentran presentes en los recursos pedagógicos utilizados en el sistema escolar. En este sentido, el análisis de los textos escolares de Educación Ciudadana permite indagar cómo el territorio es conceptualizado dentro del currículo implementado y qué tipo de habilidades espaciales o territoriales se promueven en el proceso de enseñanza.

3. Metodología

La investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo de carácter descriptivo-interpretativo, orientado al análisis de materiales curriculares utilizados en el sistema escolar chileno (Denzin & Lincoln, 2018). Este enfoque resulta pertinente para comprender e interpretar los significados presentes en documentos educativos, considerando tanto su contenido como el contexto en el que son producidos y utilizados (Bowen, 2009). En este marco, el análisis de textos escolares permite examinar cómo determinados contenidos disciplinares, marcos conceptuales y orientaciones formativas son seleccionados, organizados y presentados en los materiales utilizados en el sistema educativo. Desde esta perspectiva, los textos escolares no constituyen únicamente recursos didácticos, sino también dispositivos curriculares que median entre el currículo prescrito y su implementación en el aula, expresando procesos de selección, organización y transmisión del conocimiento escolar.

Para el desarrollo del estudio se empleó la técnica de análisis cualitativo de contenido aplicada a materiales curriculares, ampliamente utilizada para el estudio sistemático de documentos educativos y de los significados presentes en ellos (Bardin, 2013).

El corpus principal de análisis estuvo compuesto por cuatro textos escolares oficiales de Educación Ciudadana destinados a estudiantes de 3° y 4° medio, distribuidos por el Ministerio de Educación de Chile en distintos momentos del proceso de implementación

Reconfiguración del pensamiento geográfico en el currículo de Educación Ciudadana (3° y 4° medio).

curricular posterior al Decreto 193/2019. Los materiales corresponden a las obras elaboradas por el Equipo Editorial Santillana (2020–2021), Fernández-Niño Morales et al. (2020), Galaz Castellón et al. (2023–2025) y Lira Brown et al. (2026), publicadas por las editoriales Santillana, Cal y Canto, Universidad San Sebastián y SM, respectivamente. La selección de este corpus responde a su condición de materiales oficiales utilizados en establecimientos educacionales del país durante distintas etapas de implementación y consolidación del currículo vigente, lo que permite examinar continuidades y variaciones en el tratamiento de los contenidos y de los enfoques pedagógicos asociados a la asignatura.

De manera complementaria, se revisaron las Bases Curriculares para 3° y 4° medio (Ministerio de Educación, 2019), las cuales constituyen el referente curricular obligatorio para la implementación de la asignatura, así como los Programas de Estudio de Educación Ciudadana elaborados por el Ministerio de Educación (Ministerio de Educación, 2020), utilizados como documentos curriculares de apoyo para contextualizar las orientaciones pedagógicas y conceptuales asociadas a la implementación del currículo vigente. Ninguno de estos documentos formó parte del corpus principal de análisis; su revisión tuvo un carácter contextual y permitió contrastar las orientaciones curriculares oficiales con el tratamiento del territorio presente en los textos escolares analizados.

A partir del marco teórico y de la literatura especializada en análisis curricular y didáctica de las ciencias sociales, se definieron las categorías analíticas que orientaron el análisis cualitativo de contenido. Estas fueron operacionalizadas mediante los criterios de observación presentados en la Tabla 1, constituyendo el instrumento metodológico utilizado para la revisión sistemática y comparada de los textos escolares.

Tabla 1

Categorías analíticas y criterios de observación utilizados en el análisis de contenido de los textos escolares

Categoría de análisis	Descripción	Indicadores observados en los textos
Orientación disciplinar predominante	Campo disciplinar desde el cual se estructuran los contenidos relacionados con el territorio.	Presencia de enfoques propios de la geografía, la educación cívica, la ciencia política u otras perspectivas disciplinares en las definiciones, explicaciones y actividades.

Tratamiento conceptual del territorio	Forma en que el territorio es definido, explicado o utilizado como categoría de análisis.	Definiciones explícitas del territorio; referencias al espacio, al Estado, a la organización territorial, a las relaciones sociedad-territorio o a dimensiones socioespaciales.
Ubicación del territorio en la estructura del texto	Lugar que ocupa el concepto de territorio dentro de la organización temática de los materiales.	Presencia del concepto en unidades, lecciones, actividades, recursos didácticos, cuadros explicativos o secciones específicas del texto escolar.
Relación entre ciudadanía y territorio	Forma en que el territorio se articula con la participación ciudadana y la institucionalidad.	Referencias a participación ciudadana, políticas públicas, gobernanza territorial, organización del Estado, derechos o problemáticas sociales vinculadas al territorio.
Relación con problemáticas socioambientales	Incorporación del territorio en el análisis de problemáticas contemporáneas.	Referencias al cambio climático, justicia ambiental, desarrollo territorial, desigualdades espaciales, conflictos socioambientales o "zonas de sacrificio".
Habilidades formativas promovidas	Capacidades cognitivas y procedimentales que promueven las actividades propuestas en los textos escolares.	Actividades orientadas al pensamiento crítico, análisis territorial, interpretación espacial, lectura de mapas, resolución de problemas territoriales o deliberación ciudadana.

Nota. Elaboración propia a partir del marco teórico y de la operacionalización de las categorías analíticas utilizadas en el análisis cualitativo de contenido.

Las categorías analíticas presentadas en la Tabla 1 constituyeron el instrumento metodológico utilizado para la revisión sistemática y comparada de los textos escolares. Su aplicación permitió organizar el análisis del corpus e identificar regularidades y variaciones en la conceptualización del territorio y en la incorporación de perspectivas vinculadas al pensamiento geográfico.

3.1. Procedimiento de análisis

El procedimiento analítico se orientó a identificar unidades de significado asociadas a la conceptualización del territorio, al tratamiento de problemáticas socioambientales y a la incorporación de perspectivas vinculadas al pensamiento geográfico en los textos escolares analizados. Para ello, se aplicó la técnica de análisis cualitativo de contenido al corpus documental, con el propósito de examinar tanto los contenidos explícitos como las relaciones

conceptuales y estructuras de significado presentes en los materiales curriculares (Bardin, 2013).

En una primera etapa se realizó una lectura sistemática y exhaustiva del corpus documental para identificar los contenidos relevantes en función de las categorías analíticas definidas para el estudio. Las unidades de análisis comprendieron definiciones conceptuales, fragmentos expositivos, actividades pedagógicas, recursos didácticos, ejemplos, estudios de caso y otros elementos presentes en la organización de los textos escolares.

En una segunda etapa, las unidades identificadas fueron organizadas en matrices de análisis comparado estructuradas a partir de las categorías analíticas definidas previamente: orientación disciplinar predominante, tratamiento conceptual del territorio, ubicación del territorio en la estructura del texto, relación entre ciudadanía y territorio, relación con problemáticas socioambientales y habilidades formativas promovidas. Este procedimiento permitió sistematizar la información y establecer relaciones entre los distintos materiales analizados, identificando regularidades, diferencias y énfasis en el tratamiento de los contenidos.

Posteriormente, se aplicaron criterios interpretativos para valorar el grado de presencia y desarrollo de las categorías analíticas en los textos escolares. Para ello se consideraron tres dimensiones complementarias: (i) la frecuencia con que determinados contenidos o conceptos aparecen en los materiales; (ii) su centralidad dentro de la estructura temática de las unidades; y (iii) el nivel de desarrollo conceptual alcanzado en las explicaciones, actividades y recursos didácticos asociados. De este modo, el análisis no se limitó a identificar referencias explícitas, sino que permitió interpretar la relevancia y profundidad que adquieren los distintos contenidos dentro de la organización del conocimiento escolar. Finalmente, la articulación entre las categorías analíticas, los criterios de observación y las matrices comparativas permitió asegurar la coherencia entre el marco teórico y el análisis empírico del corpus, favoreciendo una interpretación sistemática de la forma en que el territorio y el pensamiento geográfico son representados en los textos escolares de Educación Ciudadana.

4. Resultados

4.1. Predominio del enfoque historiográfico e institucional

El análisis comparado de los textos escolares de Educación Ciudadana evidencia un predominio de enfoques conceptuales vinculados a la historia política, la educación cívica y la organización institucional del Estado. Esta orientación se manifiesta de manera consistente en la estructura de las unidades, la selección de los contenidos y el tipo de actividades propuestas para el estudiantado, situando el tratamiento del territorio principalmente en relación con la ciudadanía, la democracia, la institucionalidad y las políticas públicas.

En los cuatro textos analizados, el territorio se incorpora preferentemente en unidades orientadas al estudio del Estado, la participación ciudadana y el funcionamiento de las instituciones democráticas. El Equipo Editorial Santillana (2020–2021) desarrolla estos contenidos en el marco de la organización del Estado y el ejercicio de la ciudadanía, mientras que Fernández-Niño Morales et al. (2020) abordan el territorio principalmente a través de contenidos asociados a democracia, ciudadanía y participación política. De manera similar, Galaz Castellón et al. (2023–2025) incorporan las referencias territoriales en unidades dedicadas a la institucionalidad, las políticas públicas y la gestión del Estado. Por su parte, Lira Brown et al. (2026) incluyen una unidad específica denominada Territorio y participación, en la que el territorio se relaciona con la soberanía, la organización estatal, la justicia territorial y los mecanismos de participación ciudadana.

La revisión de las actividades pedagógicas confirma esta orientación. En los distintos materiales predominan ejercicios destinados al análisis de instituciones democráticas, políticas públicas, mecanismos de participación ciudadana, deliberación pública y organización del Estado. Las preguntas, estudios de caso y actividades de reflexión se orientan principalmente a la comprensión de procesos políticos e institucionales, mientras que resultan menos frecuentes aquellas destinadas al análisis de configuraciones espaciales, relaciones sociedad–naturaleza, escalas territoriales o dinámicas socioespaciales desde una perspectiva geográfica.

Esta tendencia también se observa en la organización conceptual de los contenidos. En los textos revisados, el territorio aparece principalmente como el escenario donde se desarrollan procesos políticos, administrativos o ciudadanos, más que como una categoría analítica destinada a comprender la producción social del espacio o las interacciones entre sociedad y naturaleza. Incluso en aquellos materiales que incorporan contenidos vinculados al territorio de manera más explícita, como ocurre en Lira Brown et al. (2026), el énfasis permanece centrado en dimensiones asociadas a la ciudadanía, la institucionalidad y la gobernanza territorial.

En conjunto, estas evidencias permiten sostener que los materiales analizados privilegian una aproximación historiográfica e institucional al territorio, coherente con los propósitos formativos de la asignatura de Educación Ciudadana. No obstante, dicha orientación se acompaña de una presencia comparativamente menor de herramientas analíticas propias del pensamiento geográfico, las cuales aparecen subordinadas a los objetivos de formación cívica e institucional que organizan el currículo implementado.

4.2. El territorio como categoría político-administrativa

Otro aspecto relevante identificado en los textos escolares analizados corresponde a la manera en que se conceptualiza el territorio dentro de los contenidos de la asignatura. En los cuatro materiales revisados, el territorio es presentado predominantemente como el espacio sobre el cual el Estado ejerce soberanía, como ámbito de organización político-administrativa o como escenario en el que se desarrollan procesos de participación ciudadana, gestión pública y ejercicio de derechos.

Esta conceptualización se observa de manera consistente en las definiciones, ejemplos y actividades propuestas en los distintos textos. En el Equipo Editorial Santillana (2020–2021), las referencias al territorio aparecen vinculadas a la organización del Estado, la distribución político-administrativa y el ejercicio de la ciudadanía. De forma similar, Fernández-Niño Morales et al. (2020) relacionan el territorio con la institucionalidad democrática, la administración del espacio nacional y las políticas públicas desarrolladas por el Estado. En los textos de Galaz Castellón et al. (2023–2025), el territorio se incorpora principalmente

como soporte de la gestión pública y de la acción estatal, mientras que Lira Brown et al. (2026) lo presentan en estrecha relación con la soberanía, la organización territorial del país y la participación ciudadana, enfatizando su dimensión jurídico-política.

Las actividades pedagógicas refuerzan esta orientación conceptual. Predominan ejercicios destinados a analizar la organización político-administrativa del Estado, los distintos niveles de gobierno, las funciones de las instituciones públicas y los mecanismos de participación democrática. Asimismo, los estudios de caso y las preguntas de reflexión se centran principalmente en la gestión pública, la descentralización, las políticas territoriales y la acción de los organismos estatales, consolidando una comprensión del territorio asociada a su dimensión administrativa e institucional.

En contraste, las referencias a procesos espaciales, relaciones sociedad-naturaleza o dinámicas territoriales complejas presentan una presencia considerablemente menor. Cuando estos elementos aparecen en los materiales revisados, suelen incorporarse como antecedentes generales o ejemplos complementarios, sin constituir el eje organizador de las explicaciones ni de las actividades propuestas. Del mismo modo, las nociones de escala geográfica, configuración territorial, interacciones socioespaciales o construcción histórica del territorio reciben un tratamiento limitado dentro del desarrollo de las unidades.

En conjunto, estas evidencias muestran que el territorio es conceptualizado predominantemente desde una perspectiva político-administrativa, estrechamente vinculada a la organización del Estado y al ejercicio de la ciudadanía. Si bien esta aproximación resulta consistente con los propósitos formativos de la asignatura de Educación Ciudadana, el análisis comparado permite observar una incorporación más limitada de enfoques propios del pensamiento geográfico, en los cuales el territorio es comprendido como una construcción socioespacial dinámica, producto de la interacción entre procesos sociales, económicos, ambientales e históricos.

4.3. Conflictos socioambientales y ausencia de herramientas de análisis territorial

El tratamiento de problemáticas socioambientales contemporáneas en los textos escolares analizados refuerza las tendencias identificadas en los apartados anteriores. Si bien los cuatro

materiales incorporan referencias a conflictos ambientales y territoriales, estas aparecen principalmente asociadas a sus implicancias sociales, políticas y éticas, privilegiando el análisis de la participación ciudadana, las políticas públicas, la acción del Estado y los mecanismos de deliberación democrática por sobre el examen de las dinámicas territoriales que configuran dichos procesos.

Esta orientación puede observarse en los distintos textos del corpus. El Equipo Editorial Santillana (2020–2021) incorpora ejemplos relacionados con problemáticas ambientales en el marco de los derechos ciudadanos y de la acción del Estado, privilegiando el análisis de las responsabilidades institucionales y de los mecanismos de participación democrática. Del mismo modo, Fernández-Niño Morales et al. (2020) abordan conflictos territoriales contemporáneos desde una perspectiva centrada en la ciudadanía, la deliberación pública y el papel de las instituciones en la resolución de controversias. En los materiales de Galaz Castellón et al. (2023–2025), las problemáticas socioambientales se presentan principalmente en relación con la formulación de políticas públicas y la gestión estatal, mientras que Lira Brown et al. (2026) incorporan estudios de caso vinculados a justicia territorial y conflictos ambientales, enfatizando especialmente los procesos de participación ciudadana y las respuestas institucionales frente a estas situaciones.

Las actividades pedagógicas y los recursos didácticos refuerzan esta orientación conceptual. En los distintos textos predominan ejercicios destinados a identificar actores sociales involucrados, analizar responsabilidades institucionales, evaluar políticas públicas o discutir alternativas de participación ciudadana frente a problemáticas territoriales. De igual manera, los estudios de caso privilegian la deliberación democrática, el análisis de conflictos entre distintos actores y la toma de decisiones colectivas, situando el énfasis en las dimensiones sociales y políticas de estos fenómenos.

En contraste, el análisis comparado evidencia una incorporación considerablemente menor de herramientas propias del pensamiento geográfico para interpretar estas problemáticas. Las referencias a procesos territoriales, relaciones sociedad–naturaleza, dinámicas geomorfológicas, escalas espaciales, patrones de ocupación del territorio o procesos de

transformación socioespacial aparecen de forma secundaria o como antecedentes generales de los casos analizados. En consecuencia, los conflictos socioambientales son explicados prioritariamente desde sus implicancias institucionales y ciudadanas, mientras que las dimensiones espaciales que contribuyen a comprender su configuración reciben un tratamiento menos sistemático.

Esta diferencia resulta especialmente visible en el abordaje de las denominadas "zonas de sacrificio". Si bien los textos reconocen la existencia de conflictos derivados de actividades productivas y sus efectos sobre las comunidades, el análisis se orienta principalmente hacia la evaluación de las políticas públicas, los mecanismos de participación ciudadana y las responsabilidades del Estado y de los distintos actores sociales. En comparación, reciben una atención considerablemente menor aspectos como la localización de las actividades productivas, las características físicas del territorio, las dinámicas ambientales o las relaciones entre los procesos naturales y las decisiones de ocupación del espacio, elementos que constituyen componentes centrales del análisis geográfico.

En conjunto, estas evidencias muestran que las problemáticas socioambientales son incorporadas de manera consistente dentro de los textos escolares de Educación Ciudadana, aunque su tratamiento privilegia marcos interpretativos propios de la formación cívica e institucional. En consecuencia, las herramientas analíticas asociadas al pensamiento geográfico aparecen comparativamente menos desarrolladas, limitando la comprensión de las dimensiones territoriales que intervienen en la configuración de los conflictos socioambientales contemporáneos.

La Tabla 2 sintetiza los principales resultados del análisis comparado de los cuatro textos escolares oficiales de Educación Ciudadana destinados a estudiantes de 3° y 4° medio, utilizados en el sistema educativo chileno entre 2020 y 2026. La comparación se elaboró aplicando las categorías analíticas definidas en la metodología y permite visualizar las continuidades, diferencias y énfasis identificados en la conceptualización del territorio, su relación con la ciudadanía, el tratamiento de problemáticas socioambientales y las habilidades formativas promovidas en los materiales examinados.

Tabla 2

Comparativa analítica de textos escolares de Educación Ciudadana (3° y 4° medio, 2020–2026)

Categoría analítica	Santillana (2020–2021)	Cal y Canto (2020)	Universidad San Sebastián (2023–2025)	SM (2026)
Ejes temáticos predominantes	Democracia, derechos humanos y participación	Ciudadanía, desigualdad y participación	Democracia, instituciones y derechos	Democracia, territorio, Estado y participación
Forma de incorporación del territorio	Referencias vinculadas a políticas públicas y organización estatal	Referencias asociadas a problemáticas sociales y ciudadanía	Referencias vinculadas a gestión pública e institucionalidad	Unidad específica dedicada a territorio y participación
Conceptualización predominante del territorio	Espacio de organización estatal	Espacio asociado a problemáticas sociales	Espacio vinculado a la acción pública	Espacio relacionado con soberanía, participación y justicia territorial
Relación entre territorio y ciudadanía	Participación y desarrollo territorial	Ciudadanía y desigualdad territorial	Ciudadanía y políticas públicas	Ciudadanía, territorio y justicia territorial
Tratamiento de problemáticas socioambientales	Referencias ocasionales	Referencias ocasionales	Presencia moderada	Presencia más desarrollada
Referencias a relaciones sociedad–naturaleza	Limitadas	Limitadas	Limitadas	Moderadas
Consideración de escalas territoriales	Escasa	Escasa	Escasa	Presencia de referencias interescales
Habilidades promovidas en las actividades	Deliberación y participación ciudadana	Debate público y análisis social	Comprensión institucional	Participación, pensamiento crítico y análisis territorial

Incorporación de elementos asociados al pensamiento geográfico	Limitada	Limitada	Limitada	Más desarrollada, aunque subordinada a los objetivos de Educación Ciudadana
--	----------	----------	----------	---

Nota. Elaboración propia a partir del análisis cualitativo de contenido de textos escolares oficiales de Educación Ciudadana distribuidos entre 2020 y 2026. Las categorías presentadas corresponden a dimensiones analíticas definidas previamente en la metodología y tienen carácter interpretativo.

La Tabla 2 sintetiza los principales resultados obtenidos a partir del análisis comparado de los textos escolares de Educación Ciudadana para 3° y 4° medio publicados entre 2020 y 2026. La comparación evidencia que el territorio se encuentra presente en los cuatro materiales analizados, aunque su incorporación se produce predominantemente en relación con contenidos asociados a la participación ciudadana, la institucionalidad democrática, las políticas públicas y la organización del Estado, más que como un eje disciplinar propio del pensamiento geográfico.

En conjunto, los textos revisados muestran una conceptualización del territorio centrada principalmente en dimensiones político-administrativas e institucionales, vinculadas a la soberanía estatal, la gobernanza y la acción pública. Esta orientación se expresa tanto en la organización temática de las unidades como en los ejemplos, actividades y recursos didácticos propuestos para el estudiantado.

Respecto del tratamiento de las problemáticas socioambientales, los materiales incorporan referencias a fenómenos como el cambio climático, los conflictos ambientales y las denominadas zonas de sacrificio. Sin embargo, estos casos son abordados prioritariamente desde sus implicancias sociales, políticas y ciudadanas, privilegiando el análisis de la participación, la deliberación pública y las respuestas institucionales por sobre el examen de las dinámicas territoriales que intervienen en su configuración.

Del mismo modo, las actividades pedagógicas promueven principalmente habilidades vinculadas al pensamiento crítico, la argumentación, la deliberación ciudadana y la comprensión del funcionamiento institucional. En comparación, las actividades orientadas al

Reconfiguración del pensamiento geográfico en el currículo de Educación Ciudadana (3° y 4° medio).

análisis espacial, la interpretación de configuraciones territoriales y la comprensión de las relaciones sociedad–naturaleza presentan una presencia considerablemente menor dentro del conjunto de materiales analizados.

En síntesis, los resultados muestran que los textos escolares mantienen una orientación consistente con los propósitos formativos de la asignatura de Educación Ciudadana, incorporando el territorio principalmente como una categoría vinculada a la acción pública, la ciudadanía y la organización político-institucional. Si bien los materiales incluyen referencias a dimensiones territoriales y socioambientales, estas aparecen subordinadas a marcos interpretativos propios de la formación cívica, lo que evidencia una incorporación más limitada de herramientas analíticas asociadas al pensamiento geográfico.

5. Discusión

Los resultados de este estudio sugieren que la reorganización curricular implementada en Chile a partir de 2019 no implicó únicamente una redistribución de contenidos tradicionalmente asociados a la geografía dentro del área de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, sino también una transformación en la manera en que el territorio es conceptualizado dentro del conocimiento escolar. En los materiales analizados, el territorio es presentado predominantemente dentro de marcos cívico-institucionales asociados a la deliberación política, la gobernanza territorial y la participación ciudadana. Más que desaparecer del currículo escolar, el territorio es incorporado en función de los objetivos formativos de la asignatura de Educación Ciudadana, adquiriendo significados y usos conceptuales coherentes con dicho marco disciplinar.

Este análisis se sustenta en la revisión de materiales curriculares que forman parte de la implementación efectiva del currículo en el sistema escolar, lo que permite aproximarse no solo a las orientaciones prescriptivas definidas en las Bases Curriculares, sino también a las formas concretas en que el conocimiento es organizado, presentado y trabajado en el aula. En este sentido, los textos escolares constituyen un espacio particularmente relevante para observar los procesos de traducción pedagógica del currículo, en la medida en que transforman orientaciones curriculares generales en propuestas específicas de enseñanza,

actividades de aprendizaje y formas concretas de organización del conocimiento escolar. En concordancia con ello, Arenas (2024) plantea que los textos escolares y otros recursos didácticos constituyen manifestaciones concretas del conocimiento geográfico escolar, pues expresan los procesos mediante los cuales el conocimiento disciplinar es seleccionado, reorganizado y transformado para su enseñanza. Desde esta perspectiva, el análisis de los textos escolares permite comprender no solo las orientaciones prescritas por el currículo, sino también las formas específicas en que el conocimiento adquiere significado dentro de la práctica educativa.

Esta tendencia adquiere especial relevancia cuando se contrasta con las orientaciones presentes en las Bases Curriculares de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, las cuales establecen explícitamente el desarrollo del pensamiento geográfico como parte de la formación escolar, promoviendo habilidades vinculadas al análisis del espacio, la comprensión de las relaciones entre sociedad y naturaleza y la interpretación de procesos territoriales en distintas escalas (Ministerio de Educación, 2019). Sin embargo, el análisis de los textos escolares de Educación Ciudadana muestra que el tratamiento del territorio en estos materiales se orienta principalmente hacia dimensiones político-institucionales, lo que sugiere la existencia de una tensión entre las orientaciones curriculares declaradas y las formas concretas en que los contenidos territoriales son presentados en los materiales de enseñanza.

En el marco de procesos de reconfiguración del conocimiento escolar, en los cuales determinadas formas de saber disciplinar son reorganizadas, reinterpretadas o adquieren distinta centralidad en función de nuevas prioridades formativas (Apple, 1997; Goodson, 1995), los hallazgos permiten interpretar que el pensamiento geográfico ocupa una posición menos visible dentro de los materiales analizados. Esta interpretación resulta consistente con el análisis desarrollado por Barría y Fonseca (2025), quienes identifican una disminución progresiva de la centralidad disciplinar de la geografía en el currículo escolar chileno entre 1981 y 2019, proceso que antecede a la implementación de la asignatura de Educación Ciudadana y contribuye a contextualizar los resultados observados en los textos escolares analizados. En una perspectiva más amplia, Taborda Caro y De La Espriella Arenas (2025)

sostienen que las recientes transformaciones del currículo de geografía en Iberoamérica responden a procesos de reorganización del conocimiento escolar, en los cuales las prioridades formativas redefinen la centralidad de determinados saberes disciplinares. Desde esta perspectiva, los resultados obtenidos muestran que la reorganización curricular no implica la desaparición del territorio como contenido escolar, sino su resignificación dentro de un marco predominantemente cívico-institucional.

En este contexto, las herramientas analíticas asociadas a la comprensión de dinámicas socioespaciales, relaciones sociedad-naturaleza y procesos territoriales complejos aparecen subordinadas a marcos conceptuales centrados en la ciudadanía, la institucionalidad democrática y la acción pública. Como resultado, el territorio tiende a ser presentado principalmente como un espacio de participación política y gestión pública, más que como una construcción socioespacial compleja susceptible de análisis desde perspectivas geográficas. Esta interpretación coincide con la propuesta de Arenas (2024), quien sostiene que el conocimiento geográfico escolar no constituye una reproducción directa del conocimiento disciplinar, sino una construcción pedagógica condicionada por decisiones curriculares, didácticas y formativas que determinan qué saberes adquieren mayor visibilidad dentro de la enseñanza. En consecuencia, la predominancia de enfoques cívico-institucionales observada en los textos escolares analizados puede interpretarse como una expresión concreta de los procesos de selección y reorganización del conocimiento geográfico descritos por este autor.

La revisión de los Programas de Estudio de Educación Ciudadana refuerza esta interpretación. Estos documentos organizan la asignatura en torno a contenidos relacionados con la institucionalidad democrática, la participación política y la deliberación pública, dentro de los cuales el territorio aparece fundamentalmente como un espacio de acción política o de implementación de políticas públicas (Ministerio de Educación, 2020). Esta orientación coincide con la tendencia observada en los textos escolares analizados, en los cuales el territorio es presentado principalmente como un contexto político-administrativo asociado al ejercicio de la ciudadanía y a los mecanismos de gobernanza

Las implicancias de este proceso resultan relevantes para la formación del pensamiento geográfico. Desde la educación geográfica se ha señalado que la comprensión del espacio requiere herramientas analíticas capaces de interpretar relaciones entre sociedad y naturaleza, configuraciones territoriales y procesos socioespaciales desarrollados en distintas escalas (Lambert, 2017; Gersmehl, 2014). En la misma línea, Arenas (2024) sostiene que el valor formativo de la geografía depende del tipo de conocimiento que efectivamente circula en la escuela a través de sus mediaciones didácticas.

Esta interpretación también dialoga con los planteamientos de Garrido (2005), quien sostiene que la educación geográfica adquiere sentido cuando el espacio es comprendido como una experiencia socialmente construida y no únicamente como un soporte físico o administrativo. Desde esta perspectiva, el pensamiento geográfico constituye una forma de interpretar críticamente las relaciones entre los sujetos y los territorios que habitan. En consecuencia, una comprensión del territorio centrada predominantemente en dimensiones político-institucionales puede restringir las oportunidades para desarrollar formas más complejas de lectura e interpretación del espacio geográfico.

En consecuencia, cuando los materiales escolares privilegian determinadas formas de comprensión territorial por sobre otras, también delimitan las oportunidades que tienen los estudiantes para desarrollar capacidades de análisis espacial y comprensión crítica del territorio.

6. Conclusiones

El análisis desarrollado en este estudio permite sostener que la reorganización curricular implementada en Chile a partir de 2019 no implicó únicamente una modificación en la estructura de las asignaturas del plan común de la educación media, sino también una reconfiguración significativa de las formas en que el territorio es conceptualizado dentro del conocimiento escolar. A partir del análisis comparado de textos escolares de Educación Ciudadana utilizados entre 2020 y 2026, se observa una tendencia a interpretar el territorio principalmente desde marcos cívico-institucionales asociados a la participación política, la organización del Estado, la gobernanza y la deliberación pública.

Si bien estos enfoques resultan coherentes con los propósitos formativos de la asignatura, el estudio sugiere que la incorporación del territorio dentro de estos materiales se realiza, en muchos casos, con una presencia limitada de herramientas analíticas propias del pensamiento geográfico. De este modo, el territorio tiende a presentarse principalmente como un espacio de acción política y gestión pública, más que como un sistema socioespacial complejo en el que interactúan procesos sociales, económicos, ambientales y naturales.

Esta situación plantea desafíos relevantes para la formación escolar en el contexto contemporáneo. La comprensión de problemáticas como el cambio climático, los conflictos socioambientales, la planificación urbana o las desigualdades territoriales requiere no solo conocimientos vinculados a la ciudadanía y la institucionalidad democrática, sino también habilidades asociadas a la alfabetización espacial y territorial, al análisis de configuraciones socioespaciales y a la interpretación de procesos territoriales complejos. En este sentido, una formación ciudadana con una incorporación limitada de herramientas de análisis geográfico podría restringir las posibilidades de comprensión crítica de los espacios en los que se desarrollan estos fenómenos.

Desde esta perspectiva, los resultados del estudio invitan a reconsiderar el lugar de la geografía dentro del currículo escolar chileno. Más que plantear una oposición entre educación ciudadana y pensamiento geográfico, los hallazgos sugieren la necesidad de fortalecer los vínculos entre ambos campos de conocimiento. En particular, resulta pertinente explorar la incorporación de enfoques geográficos capaces de comprender el territorio como un sistema dinámico de relaciones entre sociedad y naturaleza, contribuyendo así a una formación ciudadana territorialmente informada y a una comprensión más compleja de los problemas públicos contemporáneos.

En este sentido, el territorio no constituye únicamente un contexto en el que se desarrollan procesos sociales y políticos, sino también una dimensión fundamental para comprender los desafíos que enfrentan las sociedades contemporáneas. Fortalecer el pensamiento geográfico dentro de la formación escolar puede contribuir, por tanto, al desarrollo de ciudadanos capaces de interpretar críticamente las dinámicas territoriales y participar de manera

informada en debates relacionados con el uso, la gestión y la transformación de los espacios que habitan.

Finalmente, es importante señalar que los resultados de este estudio se circunscriben al análisis de textos escolares utilizados en la asignatura de Educación Ciudadana, por lo que futuras investigaciones podrían complementar este enfoque mediante el estudio de prácticas pedagógicas, experiencias docentes, percepciones estudiantiles o procesos de implementación curricular en el aula. Estas aproximaciones permitirían profundizar en la comprensión de cómo el pensamiento geográfico se articula, se reconfigura o eventualmente pierde centralidad en los procesos concretos de enseñanza y aprendizaje.

En este marco, el presente estudio aporta a la discusión nacional sobre currículo, educación geográfica y enseñanza de las ciencias sociales al evidenciar que las transformaciones curriculares recientes no solo modifican la distribución y organización de contenidos dentro del sistema escolar, sino también las formas en que el conocimiento territorial es seleccionado, estructurado y transmitido en la escuela. De este modo, abre un espacio de reflexión sobre el lugar que ocupa el pensamiento geográfico en la formación ciudadana contemporánea y sobre las implicancias educativas que pueden derivarse de su reconfiguración dentro del currículo escolar chileno.

Referencias

- Apple, M. W. (1997). *Official knowledge: Democratic education in a conservative age*. Routledge.
- Arenas Martija, A. (2024). Papel e valor do conhecimento geográfico na América Latina desde un enfoque didáctico. *Revista Eletrônica Educação Geográfica em Foco*, 9(16), 1–18.
- Bardin, L. (2013). *Análisis de contenido*. Akal.
- Barría Larenas, C., & Arancibia Lara, M. (2025). Explorando la experimentalidad pedagógica en la didáctica de la geografía: Un enfoque interdisciplinario en terreno. *Revista de Educación*, 36, 181–203. <https://id.caicyt.gov.ar/ark:/s18531326/ktrkian4k>

- Barría Larenas, C., & Fonseca Toledo, 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>
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27–40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Canelo, C. M., Pascuzzo, M., & Troncoso, M. J. (2019). ¿Y si debatimos sobre megaminería? Una propuesta de enseñanza desde la geografía escolar para la formación de ciudadanos críticos. En G. M. Parra de Juri & E. C. Valpreda (Comps.), *La geografía y el desafío de educar ciudadanos comprometidos* (pp. 24–32). Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2018). *The SAGE handbook of qualitative research* (5th ed.). SAGE Publications.
- El Mostrador. (2020, 20 de enero). «Es inconveniente hablar de censura»: Subsecretario de Educación le responde a editorial que acusó al Mineduc por polémica distribución de textos escolares. <https://www.elmostrador.cl/noticias/2020/01/20/es-inconveniente-hablar-de-censura-subsecretario-de-educacion-le-responde-a-editorial-que-acuso-al-mineduc-por-polemica-distribucion-de-textos-escolares/>
- Fernández-Niño Morales, M., Gallo Acosta, M. F., Lucchetti Muñoz, M. B., Navarrete Sandoval, M., Rivera López, S., & Santis Arenas, A. (2020). *Educación ciudadana: Texto del estudiante 3° y 4° medio*. Cal y Canto.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Galaz Castellón, V., Luque Carmona, D., Mayorga Camus, R., Ormazábal Escobar, J. P., Poch Plá, P., & Rodríguez Morales, T. (2023). *Educación ciudadana: Texto del estudiante 3° medio*. Ediciones Universidad San Sebastián.
- Garrido Pereira, M. (2005). El espacio por aprender, el mismo que enseñar: Las urgencias de la educación geográfica. *Cadernos CEDES*, 25(66), 137–163.
- Gersmehl, P. (2014). *Teaching geography*. Guilford Press.
- Goodson, I. (1995). *The making of curriculum: Collected essays*. Falmer Press.
- Harvey, D. (2008). The right to the city. *New Left Review*, 53, 23–40.

- Lambert, D. M. (2017). Who thinks what in geography classrooms? *The New Geography*, 65(3). <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10042097/>
- Lira Brown, I., Poch Plá, P. E., & Ormazábal Escobar, J. P. (2026). *Educación ciudadana: Texto del estudiante 3° medio*. SM.
- Massey, D. (2005). *For space*. Sage.
- Ministerio de Educación de Chile. (2015). *Bases curriculares de Historia, Geografía y Ciencias Sociales: 7° básico a 2° medio*. Ministerio de Educación
- Ministerio de Educación de Chile. (2019). *Bases curriculares de Historia, Geografía y Ciencias Sociales y Educación Ciudadana: 3° y 4° medio*. Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación de Chile. (2020a). *Programa de estudio de Educación Ciudadana: 3° medio*. Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación de Chile. (2020b). *Programa de estudio de Educación Ciudadana: 4° medio*. Ministerio de Educación.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.
- Santillana. (2020). *Educación ciudadana: Texto del estudiante 3° y 4° medio*. Equipo Editorial Santillana.
- Santos, M. (1996). *La naturaleza del espacio: Técnica y tiempo, razón y emoción*. Ariel.
- Soja, E. W. (2010). *Seeking spatial justice*. University of Minnesota Press.
- Souto González, X. M. (2011). Una educación geográfica para el siglo XXI: Aprender competencias para ser ciudadano en el mundo global. *Anekumene*, 1(1), 28–47.
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. Heinemann.
- Taborda Caro, M. A., & De La Espriella Arenas, F. A. (2025). Desarrollos recientes del currículo escolar de geografía: Miradas para Iberoamérica: Respuestas innecesarias a preguntas necesarias. En C. dos Santos (Org.), *Ensino de geografia ibero-americano: Desafios atuais* (pp. 69–88). Letra Capital.
- Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. University of Chicago Press.