



Fomentar el Pensamiento Geográfico considerando la multiescalaridad y espacialidad



¿En qué consiste la práctica pedagógica de fomentar el Pensamiento Geográfico considerando la multiescalaridad y espacialidad?

El pensamiento geográfico se sustenta en la capacidad de comprender las relaciones entre la sociedad y el espacio geográfico como parte de procesos dinámicos, interdependientes e históricamente contruidos. La geografía escolar contemporánea, en sintonía con los enfoques críticos de la disciplina, enfatiza que los espacios no son escenarios neutros, sino construcciones sociales que se transforman en función de decisiones políticas, prácticas culturales, dinámicas económicas y condiciones ambientales. Esta perspectiva integra dimensiones espaciales, temporales y relacionales, esenciales para interpretar la complejidad del mundo actual. Esta comprensión espacial se inicia en la Educación Parvularia, donde los niños y niñas exploran y se apropian de su entorno inmediato (sala, jardín, barrio), desarrollando las primeras nociones de orientación y ubicación.

En esta línea, diversos autores coinciden en que el pensamiento geográfico constituye una herramienta intelectual poderosa para comprender la complejidad del mundo y su interconexión a múltiples escalas. Como señalan Brooks et al. (2017), este tipo de pensamiento permite a los estudiantes “entender la abrumadora complejidad del mundo y su inconmensurable interconexión”, posicionándose como un componente clave de la alfabetización contemporánea. A su vez, Lambert (2023) enfatiza que en el contexto del Antropoceno —caracterizado por profundas transformaciones socioambientales impulsadas por la acción humana— fomentar el pensamiento geográfico es indispensable para promover futuros más sostenibles y resilientes, por lo que su desarrollo debería considerarse una prioridad educativa.

Las Bases Curriculares de Historia, Geografía y Ciencias Sociales refuerzan esta orientación al señalar que los estudiantes deben desarrollar la habilidad de “representar, a través del uso de distintas herramientas, tanto la ubicación y características de los lugares como los diferentes tipos de información geográfica”, así como interpretar datos espaciales para “identificar distribuciones y patrones asociados a las dinámicas del territorio” (Ministerio de Educación, 2015, p. 182). En el nivel inicial, las bases de la representación espacial se sientan con la construcción de maquetas o planos sencillos de la sala y el hogar, como lo propone el Núcleo Comprensión del Entorno Sociocultural. Esta visión dialoga con la propuesta de Jackson (2006), quien sostiene que fortalecer el pensamiento geográfico permite superar una geografía meramente descriptiva y basada en hechos, al mismo tiempo que contribuye a enfrentar percepciones erróneas sobre la disciplina y a revitalizar su enseñanza.

Un componente clave del pensamiento geográfico es la multiescalaridad, entendida como la capacidad de analizar fenómenos en diversas escalas —local, regional, nacional, continental y global— y reconocer que cada nivel ofrece una comprensión particular y complementaria de los procesos socioespaciales. El camino hacia el pensamiento multiescalar comienza en Párvulos, al establecer la diferencia entre “mi espacio” (mi casa), “nuestro espacio” (el jardín) y “otros espacios” (la ciudad o el mundo), reconociendo así las primeras jerarquías espaciales. Pensar multiescalarmente implica comprender que los fenómenos observados en un barrio, una ciudad o un país están influenciados por dinámicas más amplias, y que a su vez estos contextos locales inciden en procesos regionales o globales. Esta habilidad permite superar visiones fragmentadas del espacio y comprenderlo como una red interconectada de relaciones.

Asimismo, la espacialidad se refiere a cómo los fenómenos se distribuyen, organizan y transforman en el territorio. Involucra el análisis de patrones de localización, flujos, jerarquías territoriales, redes y paisajes, así como la comprensión de cómo distintos actores producen, usan y disputan el espacio. Desde esta mirada, el territorio se concibe como dinámico y en permanente construcción, resultado de la interacción entre factores ambientales, procesos históricos y decisiones humanas. Es en la Educación Inicial donde los niños y niñas comienzan a observar cómo se usan y organizan los distintos espacios de su comunidad y cómo estos satisfacen necesidades, como la plaza para jugar o la feria para comprar.

Promover estas formas de pensamiento es fundamental en la formación inicial docente, ya que permite que los futuros profesores orienten a sus estudiantes en el desarrollo de habilidades esenciales para comprender el mundo contemporáneo. Entre ellas destacan: localizar, comparar y analizar territorios; interpretar mapas, imágenes satelitales y datos geoespaciales; comprender transformaciones territoriales en el tiempo, articulando la dimensión histórica con la espacial; establecer conexiones entre fenómenos locales y globales; y reflexionar críticamente sobre la sostenibilidad y la justicia territorial. Estas competencias constituyen una base indispensable para la construcción de una ciudadanía crítica, informada y comprometida con su entorno.



Lo que no es fomentar el Pensamiento Geográfico considerando la multiescalaridad y espacialidad

- Usar mapas únicamente para localizar países, capitales o ríos sin analizar relaciones espaciales, escalas ni procesos territoriales, por tanto, con un foco memorístico de los aprendizajes.

- Enseñar la geografía como un listado de características físicas aisladas, por ejemplo, describir climas, relieves o recursos naturales sin vincularlos con actividades humanas, decisiones políticas o dinámicas económicas.
- Trabajar el espacio solo desde una escala única mediante ejercicios en los cuales se inviten a los estudiantes a analizar fenómenos exclusivamente a nivel local o global, sin establecer conexiones entre escalas ni mostrar cómo se influyen mutuamente.
- Tratar el territorio como un escenario neutro y estático, ello implica presentar los espacios como “dados por la naturaleza”, sin reconocer que son construcciones sociales atravesadas por conflictos, poder e intereses.
- Reducir la multiescalaridad a “ver mapas más grandes o más pequeños”, ello transmite la idea que entender la escala solo como tamaño cartográfico y no como una herramienta analítica para comprender procesos socioespaciales.
- Explicar fenómenos territoriales desde una sola causa, por ejemplo, atribuir problemas como la segregación urbana o la deforestación a un único factor, sin considerar redes causales complejas.
- Usar mapas, imágenes satelitales o SIG sin interpretación. Por ejemplo, mostrar recursos geográficos solo como apoyo visual, sin lectura crítica de datos, patrones, escalas o intencionalidades.
- Separar artificialmente geografía física y geografía humana, lo que implica enseñar ambas dimensiones como campos desconectados, sin mostrar su interacción constante en los procesos territoriales.
- Limitar el trabajo a describir “qué hay” en un lugar, sin analizar por qué está ahí, cómo se organiza y qué relaciones expresa.
- Analizar territorios solo en el presente, sin considerar procesos históricos, transformaciones o continuidades espaciales.
- Usar salidas pedagógicas solo como paseo, por tanto, no se deben realizar visitas sin objetivos geográficos claros, sin observación sistemática, registro ni análisis posterior.

- Presentar los mapas como reflejos exactos de la realidad, lo que significa que no hay un ejercicio de problematización de los mapas como representaciones construidas, con decisiones, omisiones e intencionalidades.
- Desvincular el aprendizaje geográfico de la experiencia cotidiana, por ejemplo, enseñar contenidos territoriales abstractos sin conexión con los trayectos, espacios vividos y prácticas espaciales de los estudiantes.



Estrategias

- **Comparar territorios a distintas escalas para identificar patrones y diferencias socioespaciales.** Por ejemplo, analizar la segregación urbana en Santiago y compararla con Ciudad de México, identificando similitudes en distribución socioeconómica, infraestructura y accesibilidad, así como diferencias propias de cada contexto urbano. Para la Educación Parvularia, se puede comparar dibujos y fotografías de "Mi Hogar" con "El Jardín Infantil" para identificar y nombrar las diferencias y similitudes en sus espacios, usos y actores (Núcleo de Comprensión del Entorno Sociocultural).
- **Identificar cambios y continuidades territoriales mediante el análisis de imágenes, mapas y registros históricos.** Por ejemplo, comparar fotografías aéreas del borde costero de Viña del Mar entre 1970 y la actualidad para observar transformaciones por expansión urbana, modificación de playas y cambios en el uso recreativo del espacio. Para la Educación Parvularia se puede observar fotografías históricas del edificio o la calle del jardín y compararlas con el espacio actual, conversando sobre qué elementos han cambiado (tiendas, árboles, vehículos) y cuáles siguen ahí.
- **Reconocer diferentes ritmos espaciales y temporales en los fenómenos geográficos** —procesos rápidos, lentos y estructuras de larga duración— para comprender su complejidad. Por ejemplo, distinguir entre un evento (un aluvión en el norte de Chile), un proceso (sequía prolongada) y una estructura (modelo hídrico basado en derechos de agua), y luego analizar cómo se relacionan entre sí.

- **Analizar fuentes geográficas diversas considerando su origen, escala, intencionalidad y contexto socioterritorial.** Por ejemplo, comparar un mapa oficial del Ministerio de Vivienda, un plano comunitario elaborado por una junta vecinal y una imagen satelital, para comprender distintas representaciones sobre un mismo barrio. En párvulos, utilizar mapas simples (croquis de una ruta de paseo o un plano del barrio) elaborados por el educador o la comunidad, para que los niños y niñas identifiquen un lugar conocido (la panadería, la plaza) y comprendan que el mapa es una representación de la realidad.
- **Elaborar mapas georreferenciados que integren información espacial y temporal para visualizar procesos multiescales.** Por ejemplo, usar Google Earth para representar simultáneamente el avance de la desertificación, cambios en cobertura vegetal y movimientos migratorios en la macrozona norte.
- **Reconstruir relatos territoriales incorporando múltiples escalas (local, regional, global) y actores socioespaciales.** Por ejemplo, explicar el fenómeno del comercio marítimo del Pacífico desde la experiencia de un trabajador portuario local, de la municipalidad, de una empresa naviera internacional y de organizaciones ambientales.
- **Uso de mapas conceptuales para organizar procesos socioespaciales complejos.** Esto permite conectar actores, flujos, causas y consecuencias de un fenómeno geográfico. Por ejemplo, crear un mapa conceptual del fenómeno migratorio con nodos como “factores de expulsión”, “factores de atracción”, “rutas”, “impactos locales” y “tensiones globales”.
- **Utilizar cuadros de doble entrada para comparar qué estaba ocurriendo en distintos territorios o dimensiones durante un mismo proceso geográfico.** Por ejemplo, comparar la urbanización en Chile, América Latina y Asia durante el siglo XX, organizando la información por ámbitos (ambiental, demográfico, económico, político).
- **Diagramas de causa-efecto para representar de manera visual las múltiples causas y consecuencias de un fenómeno territorial.** Por ejemplo, elaborar un diagrama de espina de pescado sobre las causas de la pérdida de biodiversidad en Chile, agrupando por categorías como expansión urbana, agricultura, cambio climático y sobreexplotación.

- **Realizar salidas pedagógicas que combinen observación directa, análisis territorial y registro geográfico.** Por ejemplo, visitar un borde río, humedal o barrio patrimonial para identificar usos del suelo, transformaciones recientes, conflictos socioambientales y actores presentes, registrando hallazgos mediante croquis, fotos y notas de campo. En Educación Parvularia, realizar "expediciones" guiadas por el entorno inmediato (el patio, el jardín, la plaza cercana) para observar directamente qué hay, dónde está, y registrarlo mediante dibujos o fotos (localización y caracterización del entorno).
- **Aplicar metodologías etnográficas escolares para comprender cómo distintos actores viven y producen el espacio.** Por ejemplo, pedir a los estudiantes que observen durante una hora una plaza o feria local, anotando prácticas, desplazamientos, ritmos y conflictos, para luego interpretar cómo las dinámicas sociales transforman el espacio.
- **Elaborar bitácoras de observación territorial que integren descripciones, reflexiones y evidencias espaciales.** Por ejemplo, pedir que durante una semana los estudiantes registren cambios en su trayecto cotidiano (nuevas obras, movilidad, contaminación, comercio), relacionándolos con procesos urbanos más amplios.
- **Realizar entrevistas semiestructuradas a actores del territorio para comprender diferentes percepciones espaciales.** Por ejemplo, entrevistar a un dirigente vecinal, un comerciante y un migrante del barrio para analizar cómo cada grupo entiende la seguridad, el acceso a servicios o la calidad del entorno.
- **Desarrollar mapeos colectivos que permitan representar experiencias, memorias y conflictos territoriales desde la perspectiva de la comunidad.** Por ejemplo, construir un gran mapa mural donde estudiantes y vecinos ubiquen lugares significativos, zonas de riesgo, rutas de desplazamiento y espacios en disputa, identificando así tensiones entre distintos usos del territorio. En Párvulos, construir un "Mapa Sensorial de la Sala" o un "Plano de Lugares Favoritos del Patio", donde los niños y niñas ubiquen elementos (juegos, zonas de sombra, ruidos) utilizando símbolos y colores, representando así la percepción subjetiva del espacio.
- **Usar Sistemas de Información Geográfica (SIG) escolares para analizar patrones espaciales y visualizar datos multiescalares.** Por ejemplo, trabajar con QGIS o plataformas como mapa.bienestarterritorial.cl para superponer capas de

contaminación, áreas verdes y densidad poblacional de diferentes comunas y discutir desigualdades ambientales.

- **Comparar representaciones del territorio producidas por estudiantes antes y después de una salida pedagógica o actividad de observación.** Por ejemplo, pedir un mapa mental inicial del barrio y luego otro tras una caminata guiada, analizando cómo cambia la percepción del espacio al recorrerlo y observarlo desde múltiples ángulos.
- **Analizar la justicia territorial mediante ejercicios participativos que integren datos objetivos y experiencias subjetivas.** Por ejemplo, combinar mapas SIG de áreas verdes con testimonios de vecinos sobre accesibilidad, seguridad y uso real de los espacios, discutiendo brechas entre disponibilidad y disfrute efectivo.



Bibliografía

- Brooks, C., Butt, G., & Fargher, M. (Eds.). (2017). The power of geographical thinking. Springer.
- Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32–42.
- Catling, S. (2014). *Children's geographies and the primary school curriculum*. Routledge.
- CPEIP. (2021). *Estándares orientadores para carreras de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales*. Ministerio de Educación de Chile.
- Jackson, P. (2006). Thinking geographically. *Geography*, 91(3), 199–204.
- Lambert, D. (2023). *Learning to teach geography in the secondary school: A companion to school experience* (5th ed.). Routledge.

- Lambert, D., & Morgan, J. (2010). Teaching geography 11–18: A conceptual approach. Open University Press.
- Ministerio de Educación de Chile. (2015). Bases curriculares: 7° básico a 2° medio. Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación de Chile. (2018). Bases curriculares de la Educación Parvularia. Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación de Chile. (2021). Marco para la Buena Enseñanza. Ministerio de Educación.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2018). Preparing our youth for an inclusive and sustainable world: The OECD PISA global competence framework. OECD.
- Pagès, J., & Santisteban, A. (2011). Didáctica de las ciencias sociales: Currículum, conocimiento y formación del profesorado. Graó.
- Sant, E. (2021). Repensar la enseñanza de las ciencias sociales en tiempos de cambios. REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales, 8, 23–37.
- UNESCO. (2015). Education for global citizenship: Topics and learning objectives. UNESCO.
- UNESCO. (2021). Reimagining our futures together: A new social contract for education. UNESCO.