



**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

**El paisaje como generador de valores éticos y  
estéticos, para la comprensión del espacio geográfico**

Autor(es)  
Mateo Felipe Henao Ramírez

Universidad de Antioquia  
Facultad de Educación  
Medellín, Colombia  
2019



**El paisaje como generador de valores éticos y estéticos, para la comprensión del espacio geográfico en la enseñanza de la geografía.**

**Mateo Felipe Henao Ramírez**

Tesis o trabajo de investigación presentada(o) como requisito parcial para optar al título de:  
**Magister en Educación**

Asesores (a):  
Sabaraim Echeverri Echeverri  
Magister en Educación  
Licenciado en Geografía e Historia

Línea de Investigación:  
Didáctica de la geografía  
Grupo de Investigación:  
DIDES

Universidad de Antioquia  
Facultad de Educación  
Medellín, Colombia  
2019

## Tabla de contenidos

### INTRODUCCIÓN

<b>1. El contexto de la investigación: Nuestras preocupaciones y las preocupaciones de quienes ya han investigado.</b>	<b>09</b>
1.1. Lo que nos preocupa: el objeto de la investigación.	09
1.2. Las preocupaciones de los investigadores: un acercamiento a los antecedentes del objeto de investigación.	15
<b>2. El marco de las referencias a tener en cuenta en la investigación.</b>	<b>25</b>
2.1. Geografía y currículo: apuestas por fortalecer la disciplina en el marco de la enseñanza de la geografía escolar.	25
2.1.1. La perspectiva constructivista en la escuela: Aplicaciones y usos hacia una propuesta didáctica en el currículo escolar.	31
2.1.2. ¿Didáctica general o Didáctica específica?: Una mirada a dos perspectivas complementarias en la enseñanza de la geografía.	36
2.1.3. La enseñanza de la geografía: Las preguntas de la geografía en la escuela y aspectos a tener en cuenta.	39
2.2. El espacio geográfico, objeto de estudio de la geografía.	43
2.2.1. El espacio geográfico como paisaje: Un espacio humanizado	45
2.2.2. El paisaje en la geografía: La evolución del concepto a través de la historia	47
2.2.3. El paisaje como un todo sistémico: La tendencia de un paisaje integrado	54
2.2.4. De la geografía cultural a la nueva geografía cultural y su concepción del paisaje	56
2.3. El paisaje como referente de valores en la geografía: aproximaciones a los valores éticos y estéticos.	59
2.3.1. La naturaleza de los valores humanos: construcciones humanas en el marco de las culturas y sociedades.	61
2.3.2. Los valores éticos: un compromiso ciudadano	63
2.3.3. Lo estético y su valoración : un acercamiento a los valores estéticos	65
<b>3. El camino de la investigación: La ruta metodológica seguida para la concreción del proyecto.</b>	<b>67</b>

3.1. Los momentos del proceso de investigación: Pasos y características desde la Investigación documental.	68
<b>4. El resultado de los análisis luego de recorrer los momentos del proceso de investigación.</b>	<b>80</b>
4.1. El potencial didáctico del paisaje en la generación de valores éticos y estéticos: Una mirada desde la geografía cultural.	80
4.1.1. La experiencia como elemento fundamental para comprender el paisaje.	80
4.1.2. La imagen del espacio: de las percepciones a las emociones y sentires, complejidades del paisaje.	82
4.1.3. La ética y la estética en el paisaje: dos elementos anudados en la consolidación de identidades territoriales.	85
4.1.4. Comprender el paisaje como espacio socialmente construido: apuesta para generar valores éticos y estéticos desde la enseñanza de la geografía.	89
4.2. Metodologías para la comprensión del espacio geográfico desde la categoría de paisaje	91
4.2.1. Estrategias de enseñanza en geografía que permiten la apropiación conceptual de la disciplina: el paisaje desde la salida de campo como muestra representativa de la investigación	92
4.2.2. El paisaje y la narración como estrategia didáctica en la comprensión del espacio geográfico	98
4.2.3. Develando el paisaje a través de las imágenes: El uso de las fotografías y técnicas asociadas a lo pictórico.	111
4.3. El paisaje como actor en la construcción de una nueva ciudadanía: Estrategia didáctica para la educación básica secundaria.	114
<b>5. A modo de conclusiones y recomendaciones.</b>	<b>142</b>
<b>Referencias bibliográficas.</b>	

## **Índice de cuadros mapas y gráficos.**

### **Cuadros:**

<b>Cuadro N.1</b> Las dos concepciones de la geografía cultural y sus miradas del paisaje.	60
<b>Cuadro N.2</b> Categorías, subcategorías y tendencias que emergieron en el análisis de los textos.	77
<b>Cuadro N.3</b> Los pasos a seguir en una salida de campo: Las miradas desde el quehacer del maestro y del estudiante.	96
<b>Cuadro N.4</b> Elementos importantes a tener en cuenta en la implementación de la estrategia.	122

### **Gráficos:**

<b>Grafico N.1</b> Implicaciones educativas de la teoría de Jean Piaget.	35
<b>Grafico N.2</b> El triángulo educativo propuesto por Vygotsky.	36
<b>Grafico N.3</b> Las preguntas de la enseñanza de la geografía.	43
<b>Grafico N.4</b> El paisaje en la historia de la geografía: Las diferentes visiones del concepto.	55
<b>Grafico N.5</b> Nube de palabras: Las palabras y conceptos que más resaltan en el análisis de los textos.	78
<b>Grafico N.6</b> Representación del paisaje y sus complejidades.	85
<b>Grafico N.7</b> Estrategia didáctica de la narración de paisajes.	112

## **Agradecimientos.**

Mis más sinceros agradecimientos a quienes durante este recorrido supieron orientarme y acompañarme en una lucha incansable por mejorar cada día. A mi asesor el profesor Sabaraim Echeverry, quien desde su conocimiento y compromiso oriento durante estos años, con paciencia, humildad y entrega este proyecto. A la profesora María Raquel Pulgarin, por haber sembrado la semillita necesaria en el pregrado para que me interesara con mucho ímpetu la disciplina geográfica. A mis compañeros de maestría, quienes desde el debate, la argumentación, la lectura y el compartir de la palabra contribuyeron a mi formación cada vez. A mis profesores y maestros que supieron siempre desde sus enseñanzas corregir y ayudar en la construcción y formación en este proceso.

A mi madre Rosmira y a mis hermanos Luis y Héctor, quienes de alguna manera contando con sus presencias otorgaron paz en tiempos de angustias. A mis amigos Keli, Felipe y Santiago, por ser un apoyo incondicional en todo.

Los caminos que trazamos a menudo nos harán llegar a construir los sueños que queremos para nosotros y los demás.

Para todo ellos mil gracias.

## INTRODUCCIÓN

En este texto se da cuenta del proceso de investigación, así como los resultados obtenidos en el marco de la Maestría en Educación, línea didáctica de la geografía, de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. La investigación surge del interés por fortalecer la enseñanza de la geografía en la escuela a partir de unas problemáticas observadas durante el ejercicio docente en dos instituciones del municipio de Envigado – Antioquia lo que sirvió de referente para las propuestas encaminadas a la solución de dichas problemáticas

En este proceso se anudaron esfuerzos en la búsqueda de los referentes que en su momento lograron identificar la falta de actualización docente e interés por dotarse de los últimos desarrollos, tanto en la disciplina geográfica como de la disciplina escolar, la desconexión y falta de contextualización de los contenidos geográficos en el plan de área de las ciencias sociales o en el currículo escolar y la enseñanza tradicional memorística a modo de inventario, que ha sido habitual en las instituciones, tanto públicas como privadas.

Como docentes de ciencias sociales nos hemos visto abocados a la investigación que nos permita la adquisición de nuevos conocimientos, que nos posibilite entretejer lazos desde lo teórico y lo práctico como parte de esas apuestas por diversificar los métodos y metodologías en la enseñanza escolar y que nos dé la oportunidad de conocer las problemáticas en su contexto y poder proponer alternativas para poder solucionarlas. Hemos comprendido la necesidad de integrar los conceptos propios de la disciplina, sus métodos y su lógica en conjunción con lo pedagógico, lo didáctico y lo curricular. Por ello desde la línea de investigación en didáctica de la geografía, nuestro interés se posó sobre el concepto de paisaje como acepción del espacio geográfico el cual nos ha permitido encontrar esos puntos de encuentro necesarios para articularlo con los discursos pedagógicos, las propuestas didácticas y las apuestas curriculares, desde lo contextual, lo propositivo y lo práctico.

Las problemáticas identificadas, así como, nuestro propósito por aportar a la solución de estas, nos han llevado a fundamentar una estrategia didáctica que contribuya y apueste a las metodologías que dinamicen e integren conocimientos propios de la disciplina geográfica con otras presentes en los currículos de las instituciones, desde contenidos y temas contextualizados y cercanos a los estudiantes, con la pretensión de que el maestro reinvente su práctica docente mediante el empoderamiento e investigación en el campo de la geografía escolar. De acuerdo con lo anterior identificamos las potencialidades del paisaje en la generación de valores éticos y estéticos, dos elementos que han sido objeto de interés por algunos teóricos de la geografía cultural y que nos han servido de base para analizar las posibles metodologías a emplear en nuestra estrategia.

Analizamos metodologías de enseñanza enfocadas en la comprensión del espacio geográfico, tarea que nos llevó a elegir tres metodologías utilizadas por autores del campo de la didáctica de la geografía reconocidos a nivel local, latinoamericano e iberoamericano. Metodologías que podrían permitir que las potencialidades del paisaje como generador de valores éticos y estéticos pudiesen lograrse desde lo trabajado por ellos. Finalmente propusimos una estrategia didáctica que recoge tantos los elementos teóricos, como los pedagógicos y los curriculares en una secuencia que orienta a los maestros y les otorga recursos para trabajar en el aula de acuerdo con las leyes colombianas para los grados de secundaria.

El texto se divide en cinco capítulos, el primero de ellos expresa el objeto a investigar y sus antecedentes, recoge investigaciones realizadas tanto a nivel local como a nivel internacional como apoyo para justificar nuestras inquietudes y pretensiones. En este apartado se detalla de manera corta los aportes realizados desde el campo de la didáctica de la geografía y las motivaciones para realizar dichas investigaciones; Resaltamos el valor de lo realizado a nivel local desde los grupos interinstitucionales de investigación y desde las maestrías como parte de ese querer e interés por fortalecer la geografía en el marco de las ciencias sociales en la escuela. El segundo capítulo recoge los elementos teóricos que nos sirvió de sustento para fundamentar nuestra propuesta y tener claridades acerca de la parte conceptual, didáctica, curricular y pedagógica, vital para lo que sería la propuesta recogida

en la estrategia didáctica. Aquí se resalta por ejemplo la importancia que tiene el paisaje en la disciplina geográfica desde su devenir histórico, parte fundamental que nos sirvió para sentar nuestra posición desde la perspectiva de la geografía cultural con autores relevantes, como Cosgrove, Nogué, Sauer, entre otros. El tercer capítulo muestra esa ruta seguida metodológicamente para lograr alcanzar los objetivos propuesto dentro de nuestra investigación, mostrando paso por paso, como desde el análisis documental, se construyó todo el proyecto con sus particularidades, desarrollos y construcciones teóricas.

En el capítulo cuatro se dan a conocer los hallazgos y resultados correspondientes a cada uno de los objetivos específicos planteados para lograr nuestro objetivo general, en este apartado se muestra detalladamente lo que se pudo lograr desde los análisis realizados a los textos, indagaciones y propuestas que dieron luces para concretar una estrategia didáctica que puede ser llevada a las aulas con sus respectivas adecuaciones. Finalmente en el último capítulo se dan las recomendaciones y conclusiones de lo que a nuestro modo de ver podría estar sujeto a nuevas investigaciones e interpretaciones, por ello dejamos abierta la posibilidad de que sea continuada las apuestas desde lo trabajado.

Al finalizar el texto se pueden encontrar las referencias bibliográficas que pueden ser útiles en posteriores trabajos o como material de apoyo a investigaciones que cursen y pasen por estos intereses en los que la geografía es el centro de preocupaciones, mejoras y desarrollos, los cuales dan lugar a avances que procuren superar las problemáticas descritas.

## **1. El contexto de la investigación: Nuestras preocupaciones y las preocupaciones de quienes ya han investigado.**

“La educación no es llenar un cubo, sino encender un fuego.” William Butler Yeats

### **1.1 Lo que nos preocupa: el objeto de la investigación.**

Esta investigación parte de las preocupaciones surgidas tras las experiencias en dos instituciones educativas en la ciudad de Envigado (Ant), donde se pudo observar varias problemáticas en torno a la enseñanza de la geografía, dentro del currículo de las ciencias sociales, entre ellas, la desconexión de los contenidos - de marcado carácter enciclopédico y fragmentado- con el entorno, una descontextualización, que va de lo local a lo regional, nacional y global; a sí mismo se detectó la falta de interdisciplinariedad, entendida esta desde Calaf (1994) cómo la interacción existente entre dos o más disciplinas que pueden ser a través de las ideas, la integración de conceptos, epistemología o terminología; igualmente se pudo observar que algunos profesores son formados en áreas diferentes a las ciencias sociales, que desconocen el objeto de estudio de la disciplina, que su enseñanza se centra en la memorización de datos socioeconómicos, el estudio y reproducción de mapas e información enciclopédica, así mismo se notó una falta de actualización e interés por capacitarse en el área; otro problema observado es la poca presencia de la geografía en términos de intensidad horaria dentro del currículo, en este caso se le da mayor preponderancia a otras disciplinas. Estas problemáticas llevarían a la descontextualización en la enseñanza de la geografía y por tanto, al desconocimiento y falta de comprensión del espacio geográfico. Allí resaltamos el papel fundamental que tendría nuestro proyecto de investigación en la medida, en que puede aportar no solamente a los procesos de enseñanza, sino también a los procesos formativos, en los que la formación ciudadana, la formación de una conciencia crítica de la realidad y de la reflexión de las problemáticas que yacen en el entorno, son puestas en escena cuando analizamos el paisaje, como un elemento globalizador y complejo en donde las interacciones entre los sujetos y el medio, pueden ser la respuesta a la valoración, no solamente ética de aquello que se atiende, sino también un compromiso estético con lo que se ve, en tanto nuestras acciones modifican el medio y traen consigo unas consecuencias, que son

susceptibles de ser analizados en contexto, en globalidad a modo de comparaciones y alcances, como también desde la mirada de otras disciplinas, como complementariedad a las problemáticas.

Los problemas anteriormente mencionados también han sido identificados por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN) a través de los lineamientos curriculares para las ciencias sociales<sup>1</sup> en los que, con respecto a ellos menciona:

La organización, asociación y entendimiento de cada una de las disciplinas, exige una gran capacidad de comprensión y compenetración, puesto que la realidad es mostrada de manera fragmentada y en muchos casos desdibujada de la percepción inicial, obligando a las y los educandos a asumir conceptos abstractos, inconexos, y por tanto incomprensibles, que como estrategia para sobrevivir en la escuela, terminan memorizando, aunque no los entiendan y no les encuentran sentido... (MEN, 2002, p.16)

Del mismo modo esta entidad del Estado, sugiere una mirada más amplia, que supere la enseñanza por temas, a partir de ejes y contenidos, los cuales deberán de estar consignados en los respectivos planes de área, como parte de la propuesta curricular de cada institución. Sin embargo advierte que de nada sirve atender lo que allí se propone, si en la práctica aún se sigue pensando de manera fragmentaria el conocimiento y por ende descontextualizado, pues no resulta de ninguna manera significativo para el estudiante. En este sentido el MEN (2002) afirma:

---

<sup>1</sup> “De acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional al interpretar el Artículo 87 de la Ley 115 de 1994 (Febrero 8), por la cual se expide la Ley General de Educación; puntualiza que los lineamientos son “puntos de apoyo y orientación general que se editan con el ánimo de aportar a las y los maestros del país, elementos de tipo conceptual y metodológico que dinamicen en gran modo su quehacer pedagógico, para iniciar los profundos cambios que demanda la educación de este naciente milenio, y lograr nuevas realidades, sociedades, elementos de convivencia, etc., entre mujeres y hombres, tanto en el presente como para el futuro. (2002.p.9).

...sin embargo, el problema no es sólo ese, sino que, con frecuencia, son temas que poco o nada se relacionan con la vida de las y los estudiantes y por lo tanto carecen de significado e importancia para ellos. Esto conduce a fomentar aprendizajes desconectados, sin sentido, que se memorizan para pasar un examen o asignatura y se olvidan fácil y rápidamente. (p.15)

Y con respecto a la preponderancia de otras disciplinas por encima de la geografía, señala que en Colombia, no ajena a las realidades mundiales, no solo se han estructurado los currículos con base a temas y/o contenidos, sino también a partir de las disciplinas, historia y geografía, este último en menor grado, lo que ha venido presentando problemas en el proceso de enseñanza y aprendizaje (MEN.2002).

A nivel regional, Villa y Zenobi (s.f) señalan que, a pesar de que la disciplina geográfica en su país (Argentina) ha estado presente desde la misma creación del sistema educativo, está ha pasado muchas veces inadvertida, a partir de cómo ha sido enseñada y como se enseña, y a pesar de haber estado involucrada en discusiones académicas y controversias, sobre la presencia y articulación que se tiene dentro de las ciencias sociales. “Una primera cuestión que llama la atención refiere al menor peso de la Geografía en relación con la Historia en los planes de estudio, y por lo tanto una valoración social y escolar desigual.” (Villa y Zenobi, s.f, p.3). Señala además que en la escuela primaria se le da más preponderancia a los contenidos históricos y en secundaria se caracteriza por una menor carga horaria.

Estos problemas también son tratados por Santiago (s.f) en el contexto venezolano, donde advierte sobre la existencia de una contradicción entre lo que se enseña y lo que viven los estudiantes, puesto que los contenidos en cuanto nocionales y estructurados de acuerdo al diseño curricular, dados en la escuela se quedan en un asunto meramente memorístico, lo cual lleva a estudiantes ver a la geografía como algo lineal y mecánico, mientras que en la vida social de ellos el conocimiento geográfico se logra a partir de la interacción individuo-comunidad, el cual no es potenciado ni reconocido por los mismos, al no tener una noción concreta sobre la importancia, aplicación, y análisis de la geografía en la resolución de

conflictos, que a diario pueden vivenciar. Lo anterior conlleva a reflexionar sobre la problemática de la formación docente, en tanto es el maestro quien se encarga de elegir que contenidos pueden ser enseñados, cómo pueden ser abordados y para qué trabajarlos, al tener en cuenta, el lugar y las problemáticas a los que se ven abocados los estudiantes, fortalece el área y dota la disciplina geográfica de una dimensión mucho más funcional en la imagen del estudiantado, es decir mostrar a la geografía como una herramienta útil en el día a día; Arenas (2013) refiere que la imagen que se tiene de la disciplina geográfica, está asociada regularmente a contenidos descriptivos que involucran necesariamente los aspectos físicos y naturales de los territorios trabajados, además desde una perspectiva memorística y enciclopédica-informativa, lo que suele estar limitado a la formación de los maestros; Alexandre (2009) citado en Arenas (2013), advierte que la formación de los docentes influye en las creencias y representaciones que se tienen frente a la geografía, esto hace que sus prácticas en el aula, se vean ligadas necesariamente a lo que aprendieron en la universidad, lo que deja de lado esa renovación de saberes tan necesarios, que el maestro debe tener en cuenta para su labor, lo que, en última instancia afecta a los contenidos de enseñanza en esta disciplina escolar. Es decir un maestro con escasa preparación en geografía reproduce el modelo tradicionalista que tanto padres de familia como estudiantes identifican y asocian a un asunto desconectado de lo social, de lo crítico-reflexivo y por ende del valor para la vida, tal y como lo expresa Arenas (2013) citando a Fernández et al. (2010), cuando manifiesta que la conclusión a la que se llega es que los padres ven la geografía reducida a la localización de datos, en donde existe una preponderancia por describir los datos básicos de varios países en la que hace énfasis, sobre todo en los aspectos físicos y naturales, lo que deja entre ver un fin instrumental, que alude a la enseñanza de una cultura general, lo que deja de lado los propósitos de una formación crítica, democrática y ciudadana.

A lo anterior se le agregan los vacíos que existen a nivel pedagógico, en tanto, muchos docentes que imparten el área de ciencias sociales, y en especial, los que se ocupan de la disciplina escolar, tienen una escasa formación en ella, muchos no son geógrafos y en otros casos ni siquiera licenciados en el área, sino que provienen de otros campos, que si bien pueden ser afines a las ciencias sociales, no tienen la formación pedagógica y didáctica que se requiere para esta disciplina. Problemática ya avizoraba también, por el MEN (2002) que

señala cómo muchos profesores se han formado en otras disciplinas, las cuales en muy pocas ocasiones se comunican con otras, lo que genera preocupación, en tanto, para poder aportar a las necesidades del estudiantado se hace necesario desprenderse de los enfoques predominantes, como se ve reflejado en la enseñanza de la historia y la geografía, los cuales han sido reforzados desde los libros de texto y acuñados por los profesores; también por ello la propuesta de los lineamientos busca trabajar de una manera tal que se tengan presentes las realidades en las que se encuentra cada población, como también las situaciones para el aprendizaje. También, sumado a la formación docente, se logra identificar que la falta de actualización por parte del maestro, conlleva a que las problemáticas ya enunciadas, tenga un peso adicional, puesto que, los maestros, al no estar al tanto de los nuevos contenidos, de lo que pasa local y globalmente, de los avances de las disciplinas desde el campo didáctico y teórico, como también la integración de los discursos de otras disciplinas al campo de la enseñanza, para articularlo al discurso en el aula y así generar reflexiones de manera crítica, alrededor de los nuevos conocimientos adquiridos, aleja al estudiante de la comprensión de lo trabajado con ese contexto en el que vive. Entendemos que lo enunciado, podría sugerir una imagen culposa y pesimista sobre el maestro, sin embargo, lo que aquí señalamos son visiones que comparten estudiosos no solo de nuestro país, sino también de otros contextos, en donde coinciden en la misma problemática, mostrando, además una falta de compromiso estatal y las dificultades de los mismos ministerios de educación, por abarcar una política pública que se muestre interesada en solucionar problemas tanto de forma, como de fondo en la educación, problemas que sugerimos están emplazadas en el marco de la profesionalización y de las posibilidades para que el maestro pueda seguirse formando, ya en el ejercicio de su labor. Entendemos también que la geografía como disciplina escolar ha venido realizando avances, que requieren una constante revisión y por ende resaltamos la labor de quienes logran enseñar desde las posibilidades tanto académicas, como formativas.

Al respecto Moreno (2010) enfatiza en el valor que tiene la geografía desde la enseñanza por parte del profesorado e insta a que estos deben estar en una permanente actualización en los contenidos, como también deberían tener presente una revisión crítica de esa información que circula, en tanto le permite, no solamente relacionar la teoría geográfica con los problemas actuales, sino también con los contextos nacionales e internacionales; Lo

que permitiría en otras palabras, poder hacer uso de la interdisciplinariedad en el proceso de adecuación y adaptación de los contenidos a trabajar con el estudiantado, como lo menciona Capel (2012), donde señala cómo la geografía pasa de ser una disciplina explicativa, para trascender a lo comprensivo, donde se tienen en cuenta, la interpretación, la explicación y el análisis de los objetos estudiados, otorgándole un carácter más dinámico, que exige la incorporación de las demás disciplinas sociales. Esto hace que en el campo de la educación sea un elemento fundamental a la hora de generar conocimiento, en tanto, se debe de pasar de una pedagogía centrada en el conocimiento del maestro, a una pedagogía que se centre en el estudiante (Taborda, 2016). Es decir no es solo investigar los intereses propios de la disciplina geográfica, sino hacer de ellos un proyecto que converse con las demás disciplinas en busca de un mejoramiento en la comprensión de las problemáticas trabajadas, lo que exige necesariamente, que el maestro no se piense como un individuo en singular, sino como una comunidad plural, capaz de articularse ante las necesidades de cada contexto y las exigencias estatales propuestas en las leyes generales de educación y sus respectivas reformas. De esta manera se podría trascender y aportar a la propuesta del MEN (2002) que considera que al continuar con propuestas que se basen en temas, en áreas aisladas o en su defecto apoyadas en una o dos disciplinas cuando mucho, resulta en un inconveniente a nivel pedagógico y didáctico para el escenario de la educación en el país, puesto que de esta manera se ignoran las exigencias del mundo en materia de educación de las ciencias sociales en la actualidad.

Ante estas problemáticas no solo se requieren reflexiones que orienten la labor docente, sino también, hacer propuestas que permitan al maestro guiar su quehacer, a partir de la misma identidad de la disciplina escolar. En consecuencia parte de nuestras preocupaciones se centran en la comprensión del espacio geográfico, desde la enseñanza de la geografía, por tanto queremos tomar como base los conceptos propios de la disciplina, aquellos a través de los cuales se expresa, se dimensiona y se analiza el espacio geográfico con miras a generar conocimiento y comprensión de este. Nos centramos entonces, en el paisaje, en tanto en él, confluyen percepciones, emociones, sentires, identidades, apegos, a la imagen que se tiene de un territorio en particular, donde las relaciones socio-espaciales, traen consigo problemas que son dignos de ser comprendidos, estudiados y analizados a la luz de un complejo entramado de explicaciones que necesariamente involucran a las demás

disciplinas Bertrand (2006); además de la intuición que suscita consideraciones como las de Nogué(2010) acerca del paisaje como una creación estética, que contiene unas valoraciones, capaces de generar entornos experimentables, que pueden llegar a influir en la conciencia moral(ética) de los individuos. Consideramos que desde esta perspectiva se podría atender a los requerimientos esenciales que en Ciencias Sociales señala el MEN (2002). Tales como “introducir miradas holísticas, lo cual exige acabar con la fragmentación de conceptos, discursos, teorías, que impiden la comprensión de la realidad. “(p.9). Finalmente con esto se pretende hacer un aporte en el campo de la didáctica de la geografía y por tanto dotar de herramientas e ideas que le sirvan al maestro, en su quehacer diario, es por ello que de acuerdo con las necesidades e inquietudes acá planteadas nos hacemos la siguiente pregunta.

¿De qué manera desde la categoría de paisaje se pueden generar valores éticos y estéticos que permitan la comprensión del espacio geográfico en la enseñanza de la geografía, en los niveles de la educación básica secundaria?

## **1.2 Las preocupaciones de los investigadores: un acercamiento a los antecedentes del objeto de investigación.**

Las problemáticas enunciadas, han sido objeto de análisis por parte de investigadores académicos, nacionales e internacionales, los cuales a partir de reflexiones y propuestas, señalan diferentes elementos a tener en cuenta, para aportar al campo de la didáctica de la geografía. En este sentido podemos identificar en el contexto local, los trabajos realizados en la Maestría en Educación, Línea Didáctica de la Geografía de la Universidad de Antioquia, los cuales nos dejan ver diferentes preocupaciones y posibilidades para la enseñanza de esta disciplina escolar; entre ellos tenemos, el de Espinal (2008) el cual centró su mirada en los espacios ecoturísticos del oriente antioqueño como alternativa para las prácticas de los docentes, dándole preponderancia a la relación entre enseñanza de la geografía y la educación ambiental; la investigación realizada por Parra (2008) posa su mirada hacia los estudios del territorio en el marco de un macroproyecto en el oriente antioqueño, en donde participaron diferentes maestrandos, allí se nota una dificultad en cuanto a la relación de las problemáticas ambientales de los habitantes, con los contextos en los que

viven y que de alguna manera no son tenidos en cuenta en las áreas de conocimiento en las que se estudian, por ello, a partir de la identificación de lugares ecoturísticos, del trabajo con los docentes, de un trabajo de georreferenciación y de la construcción de una cartografía, muestras las posibilidades de enseñanza desde el conocimiento del territorio; en Montes (2008) hay una mirada desde los sistemas de información geográfica, como apoyo a los métodos de enseñanza en las aulas, definiendo a este como un medio didáctico que permite establecer conexiones entre los contextos locales y los contextos globales, dejando abierta las posibilidades de exploración desde una mirada interdisciplinar de los fenómenos a estudiar; en Jaramillo (2014) la cual nos muestra cómo a partir de aplicaciones de la web 2.0, establece un acercamiento del contexto territorial más cercano con los estudiantes, promoviendo la participación activa de estos en problemáticas de su barrio en relación a los contenidos trabajados; por último vale nombrar el trabajo de Pérez (2014) el cual, tal y como lo menciona la autora, es una apuesta por superar la enseñanza descontextualizada, desde las percepciones que tienen los estudiantes del territorio que viven, en el cual se ven involucrados, experiencias, apegos, la subjetividad, los sentidos, de manera tal que se puedan develar saberes propios para ser enseñados, desde el reconocimiento del valor y los atributos de lo que se encuentra en el territorio.

Para el contexto nacional, Patiño (2013) de la Universidad del Valle, muestra sus preocupaciones en torno los contextos de aprendizaje, a la cualificación de los docentes y sus condiciones laborales, además de su formación en didáctica a nivel nacional, planteando unos desafíos al respecto y mostrando las posibilidades que se tienen para mejorar desde el área de ciencias sociales, parte de una mirada, en donde las políticas estatales no muestran una preocupación por la formación de licenciados y de cómo estas a pesar de sus esfuerzos aun no lo han logrado cerrar la brecha, que existe, entre las necesidades de las poblaciones en sus diferentes contextos y las posibilidades en cuanto a calidad de la educación y remuneración de los maestros; también señala por ejemplo cómo a pesar de lo anterior la geografía y la historia siguen siendo valoradas a nivel social. Para Naranjo et al (2017) de la Universidad del Valle, la geografía y su enseñanza en el ámbito escolar ,presenta una serie de vacíos que se traducen en la dicotomía entre la carrera de geografía como disciplina(más arraigado al ámbito universitario) y la geografía que se enseña en las instituciones de básica primaria,

secundaria y educación media, debido a una serie de falencias tales como la formación profesional, la poca valoración de la disciplina dentro de las mallas curriculares y por último a la débil cohesión entre campos de investigación, es decir entre la geografía escolar y la académica. Estas falencias son descritas en los trabajos de Delgado (1986) y Delgado Et al (1999) los cuales ponen de manifiesto dos líneas principales, la primera va en relación con el carácter descriptivo y memorístico de la disciplina en la escuela, el cual se puede entender, en una falta de pedagogía y de didáctica, que los maestros dicen no poseer como herramientas para poder llamar la atención de los estudiantes y ante tal problema optan por realizar ejercicios memorísticos ya preestablecidos; la segunda línea problemática identificada va en relación al debilitamiento de la formación de los maestros respecto a la disciplina, en tanto muchos, no conocen los avances y la evolución que ha tenido esta a través de los años. En el caso colombiano Pulgarin (2002) al respecto del caso colombiano, muestra como las exigencias actuales en términos educativos, promueven una enseñanza globalizadora que nutra de significados los contenidos escolares, que atiendan a las necesidades del país y que propendan por un ciudadano capaz de enfrentar las problemáticas reales que les atañen, por eso se hacen necesario metodologías de enseñanza renovadas en geografía que partan del estudio del espacio geográfico, el cual permite dimensionar todo el accionar humano en la relación que existe entre hombre –naturaleza; Por otro lado tenemos lo planteado por Taborda (2016) de la Universidad de Córdoba, que al respecto de la disciplina geográfica, muestra cómo está la geografía ha estado presente desde el inicio de la escuela y que junto a la historia, se han encargado de elementos asociados a la ocupación y distribución espacial y las relaciones sociales que se han dado en ella; sin embargo y a pesar de las diferentes tensiones y los cambios de paradigmas que se han dado en los últimos siglos, la geografía, ha logrado constituirse como una disciplina, con un objeto (espacio geográfico) y unos métodos (el trabajo de campo y la cartografía) propios, que le han dado un carácter científico dentro del mundo académico actual, en tanto sus contribuciones, permiten esclarecer esos fenómenos socio-espaciales, que se enmarcan en la complejidad del mundo, a partir de la tríada, "hombre-espacio-tiempo y la simbiosis entre naturaleza y sociedad"(Capel.2012). En Llanos (2014) de la Universidad del Atlántico, podemos encontrar la situación de la enseñanza de la geografía en el departamento del atlántico, donde muestra varios factores que inciden en el bajo nivel que adquieren los estudiantes, tales como, el uso y la escasez de material

didáctico, como también las metodologías de los docentes que promuevan diferentes técnicas en clase, sumado al bajo dominio que tienen muchos docentes al respecto de la disciplina escolar. Señala además un abandono del estado frente a las dotaciones de las instituciones lo cual limita en gran medida la labor del maestro. Propone que para solucionar las dificultades de la región, el problema se asuma desde varios frentes, el primero tiene que ver con la actualización de los maestros frente a las nuevas necesidades que enfrenta la escuela, como forma de hacerle quite a las precariedades, el segundo un uso más apropiado de las TICS, el tercero la implementación del estudio del entorno como base de la enseñanza geográfica, el cuarto la implementación de estrategias como la salidas de campo acorde al departamento del atlántico y el quinto la implementación de una geografía histórica que procure rescatar esas identidades propias de la región.

Por otro lado tenemos los aportes realizados por el grupo Geopaideia<sup>2</sup> el cual a realizado una serie de investigaciones en torno a la enseñanza de la geografía, presentados en eventos nacionales e internacionales, además de las publicaciones en revistas indexadas y libros que recogen varios esfuerzos del grupo, en donde se pueden identificar problemáticas en el contexto colombiano y las apuestas por fortalecer los proceso metodológicos en las instituciones, algunas de ellas son: en Moreno y Cely (2010) de la Universidad Pedagógica Nacional, muestran como desde el abordaje del espacio geográfico, a través del concepto de cotidianidad, permite acercar a los sujetos desde la experiencia con el espacio, abriendo nuevas posibilidades de enseñanza desde aquellas vivencias que experimentan en sus contextos, como una apuesta pedagógica y didáctica desde el valor de la vida cotidiana. En Moreno et al (2006) exponen las problemáticas de aprendizaje que se dan en los alumnos de educación básica, a partir de la identificación de cómo en la enseñanza de las ciencias sociales, la geografía, presenta tres elementos problemáticos, la enseñanza memorística,

---

<sup>2</sup> GEOPAIDEIA nació como un grupo de investigación integrado por profesores y egresados de la Maestría en Educación con énfasis en Docencia de la Geografía de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). En la actualidad es un grupo de carácter interinstitucional entre la UPN y la Universidad Distrital “Francisco José de Caldas” (UDFJC), reuniendo profesores de diversas áreas de las Ciencias Sociales, interesados en la reflexión del espacio desde una perspectiva multidisciplinar con miras a aportar en la comprensión contemporánea de la geografía y su relación con el mundo cotidiano, al igual que generar propuestas pedagógicas que cualifiquen su enseñanza dentro de los procesos educativos. Tomado de <http://geopaideia.org/>

descriptiva y tradicional, estas problemáticas se relacionan directamente con cuatro deficiencias relacionadas con los métodos, los contenidos, las estrategias y la evaluación; a partir de esta identificación los autores proponen desde un proyecto curricular, aprovechar el carácter o la cualidad polisémica del espacio, para abordar la enseñanza de la geografía a partir del modelo constructivista, integrando los aspectos teóricos y metodológicos que le permitiese a los estudiantes entender la relación de las ciencias sociales y la geografía y reducir los contenidos fragmentados para lograr un aprendizaje significativo<sup>3</sup>. En otro de los trabajos realizados podemos ver en Moreno et al (2008) que los autores basaron su investigación en la comprensión de cómo se desarrolla en la enseñanza de la geografía el conocimiento social y el desarrollo del pensamiento crítico, a partir de técnicas de metacognición<sup>4</sup> aplicadas por los investigadores en instituciones académicas; además quisieron reconocer en la geografía que se enseña atributos fundamentales y potenciales para ser tratados en la construcción del conocimiento social<sup>5</sup>, tales como la experiencia y la vivencia de los estudiantes alrededor de esos espacios que frecuentan y de cómo estos no son reconocidos por ellos como elementos que permiten afianzar el conocimiento, que les permitan realizar una reflexión y por ende adquirir conciencia sobre lo que se hace en la vida diaria; los investigadores reconocen que a pesar de que la geografía se ubica dentro del campo de lo social y la mayoría de sus enfoques le apuestan por una reflexión de lo humano, no existe una reflexión que indique cómo los estudiantes construyen el conocimiento social desde lo geográfico. Esto último se puede entender mejor en clave

---

<sup>3</sup> El aprendizaje significativo nace en el marco de la psicología constructivista propuesta por el estadounidense David Ausubel, en donde, según este teórico, el estudiante asocia nueva información con la que ya posee, reestructura y elabora nuevos conocimientos durante su proceso de formación; en otras palabras, los conocimientos previos son fundamentales para la reelaboración de nuevos conocimientos, en donde la base conceptual dentro de la estructura cognitiva ya existente permite que el estudiante se apropie y experimente a través de los nuevos contenidos aprendidos.

<sup>4</sup> La Meta cognición es la capacidad de autorregular los procesos de aprendizaje, que busca que los individuos puedan desarrollar conciencia y control sobre los procesos de pensamiento y aprendizaje. Es decir, busca que los individuos sean capaces de entender de la manera como aprenden y piensan para mejorar procesos y obtener mejores resultados.

<sup>5</sup> En el contexto de la investigación el conocimiento social es parte y reflejo de la cotidianidad de las personas, por ello aluden a la experiencia vivida de los estudiantes en relación con sus contextos, tanto en la escuela como en los entornos frecuentados.

pedagógica en tanto la orientación de cómo abordar los conceptos propios de la geografía y su apropiación permitiría reconocer el concepto de conocimiento social dentro de los niveles cognitivos y los contextos socioculturales en los que están inmersos los estudiantes, de manera tal que se pueda pensar nuevas concepciones de la geografía en la escuela.

Finalmente llegan a varias conclusiones, en donde muestran por ejemplo como los maestros formados en otras áreas de conocimiento y encargados de impartir el área en la básica primaria no se encuentran capacitados para abordar la reflexión de lo social como posibilidad para dialogar con la geografía, desde el abordaje conceptual, el cual les permitiría reconocer a los estudiantes la relación que se haya en los espacios que ocupan y viven con esas realidades necesarias para entender los fenómenos y problemáticas que les atañen; mencionan también el pobre desarrollo que tienen los temas de ciencias sociales en varios colegios que no incluyen dentro del plan de estudios la geografía, lo cual provoca un distanciamiento con el marco legal propuesto por el MEN, aunque este de manera explícita en los lineamientos curriculares, esto se debe en parte, como lo señalan los investigadores, a la formación de los maestros que orientan el área de ciencias sociales, ya que muchos de ellos son normalistas o licenciados en educación básica primaria en donde se enfatizan más en las áreas de lengua castellana y matemáticas, que en la reflexión de lo social dentro de los contenidos a enseñar, por ende también es una falencia en tanto no sabrían cómo relacionarlo con los contenidos y conceptos de la geografía; algo que también llama la atención dentro de las conclusiones es como el aporte de los pedagogos a propósito de la construcción del conocimiento social, es mucho mayor al de los geógrafos quienes en últimas aportan sobre contenidos y conceptos que pueden ser tratados al respecto del conocimiento social, pero no en cómo podrían ser llevados al aula ni cómo los estudiantes podrían construirlo a partir de la disciplina<sup>6</sup>. En otra de las investigaciones a propósito de la relación con otras ciencias, en Moreno et al (2010) la literatura se vuelve un foco de atención, como estrategia pedagógica para la enseñanza y la comprensión del espacio geográfico, el cual aborda novelas reconocidas en el contexto colombiano por la descripción de Bogotá como espacialidad susceptible de ser

---

<sup>6</sup> La geografía posibilita una gama de aprendizajes tales como: social, afectivo, conceptual, verbal, actitudinal, de habilidades intelectuales y motrices, políticas, económicas, culturales, espaciales e históricas que no se explicitan dentro de la enseñanza formal y que demandan de su pronta instauración en la escuela, de modo que puedan ser potencializados a la luz del conocimiento social. Moreno et al (2008)

enseñado en las aulas, en el marco de la investigación enfocada en instituciones de esta misma ciudad; así pues se parte de la geografía humanista para identificar algo que denominan “la geo percepción de los espacios”, dentro de siete novelas urbanas, las cuales narran, describen y representan la ciudad de Bogotá; en ella además se pretenden rastrear, las formas en como se muestra la ciudad, las vivencias, contrastándolo con las imágenes y las lecturas de ellos, en donde intervienen elementos de la subjetividad y la experiencia como base fundamental. En Moreno et al (2013) se indaga desde las carreras profesionales en educación de dos universidades, Francisco José de Caldas y la Pedagógica Nacional comparándola con otras universidades de Chile y Brasil, acerca de los avances que desde la licenciatura en ciencias sociales se tienen con relación a la enseñanza de la geografía, parten de problemas tales como , el estado actual de la enseñanza de la geografía, relevancia actual de la enseñanza de la geografía, innovación en la enseñanza de la geografía, formación docente, estrategias pedagógicas, recursos didácticos entre otros; todo esto con el fin de aportar elementos valiosos para la identificación de las imágenes de ciudad que tienen los jóvenes y cómo estas pueden ser llevadas al aula desde la reflexión, la comprensión y aprehensión de las diversas espacialidades, que denotan las formas de ser, estar e interactuar con la urbe latinoamericana, tanto en su contenido material, como simbólico. En Moreno et al (2014), se indaga al libro de texto para conocer las concepciones de lugar y ciudad que permitan comprender la educación geográfica en el marco de la educación básica, se tuvo en cuenta dos elementos importantes para la investigación, la primera en relación a la trasposición didáctica que realizan los textos escolares y la segunda con la cultura escolar de las instituciones; se tomaron autores que trabajan los conceptos lugar y ciudad como también los de identidad y pertenencia, en tanto estos últimos se articulan con el sentido de la educación geográfica y aportan a su comprensión. De tal manera la investigación articula tres elementos, la teoría geográfica, la teoría del aprendizaje y la construcción del conocimiento, la cual en últimas busca fortalecer la geografía escolar. En los libros de texto se pueden encontrar muchas referencias a los conceptos de lugar y ciudad, algunas de ellas para estos autores muy reduccionistas y prejuiciosas, lo que involucra necesariamente una revisión crítica del material en tanto estos están presentes en la formación de los estudiantes y en los procesos de enseñanza de muchas instituciones, de ahí que se parta también de la preocupación de los maestros por enseñar los conceptos en contexto y de manera adecuada en la relación con las demás ciencias,

potenciando el rol que asume cada estudiante con su espacialidad y sus acciones en ella, el sentido del lugar frente a procesos de globalización y fenómenos sociales que le atañen a cada uno.

Para el contexto latinoamericano, tenemos por ejemplo el texto de Araya Palacios (2010), que en el marco de la conferencia internacional de didáctica de la historia, geografía y ciencias sociales, celebrada en el 2007 en Argentina, muestra las problemáticas para la enseñanza de la geografía que se han venido presentando desde los años 80 y que se relacionan directamente con el fenómeno de la incipiente formación en geografía de la región, con la escasa producción académica, las políticas estatales y una marcada tendencia a la geografía memorística y enciclopédica. Estas problemáticas, son la organización administrativa, los planes y programas, que en resumen se asocian a la enseñanza tradicional y descontextualizada, los métodos de enseñanza por parte de los maestros, en los cuales predominan los métodos expositivos y explicativos, la dotación de materiales, que alude a la existencia de instituciones educativas con deficientes instalaciones y pocos recursos didácticos y por último el personal docente que como bien se señala carecen de preparación e idoneidad al no poseer un título corresponde al área, lo cual influye mucho en el desempeño de su labor, puesto que no comprenden la misma identidad de la disciplina geográfica y todo lo que contiene. Si bien estas problemáticas son descritas desde los años 80 el autor, señala que sólo a mediados de los años 90, comienza en toda la región una lucha por fortalecer la disciplina escolar y por ende suplir esas necesidades descritas, mediante la didáctica de la geografía trabajada por bloques en diferentes países, interconectados por medio de redes, que trazando rutas de trabajo a partir de un objeto en común, la que ha ido generando diversas propuestas desde las categorías de análisis de la disciplina para ser llevadas al aula, como también las propuestas en términos curriculares y de políticas que se han tenido en cuenta para sus respectivas leyes en educación.

Por otro lado, el trabajo de Arenas (2013), señala aspectos que en el ámbito educativo se vienen reflexionando en su país (Chile) a partir del reconocimiento de las dificultades que presenta la escuela, los cuales devienen en los diferentes modelos de enseñanza que propician un encuentro más directo con el conocimiento y la aprehensión del mismo por parte de los estudiantes; para el caso de la geografía, estos modelos no están desligados de la pugna

actual entre la enseñanza de una geografía “tradicional” y una geografía “renovada” en la que confluyen dos elementos distintos pero complementarios. La geografía tradicional hace referencia a un asunto descriptivo e informativo y la geografía renovada a un asunto formativo y comprensivo. Como alternativas a la problemática que señala, basa su propuesta desde tres puntos a trabajar con los estudiantes; la formulación de preguntas, las salidas de campo - salidas a terreno y el trabajo cartográfico, con ellas busca fortalecer la enseñanza desde aspectos que involucren, la reflexión, el análisis y la crítica frente a los problemas que se trabajen.

Llancavil (2013), cuestiona la forma en como se ha enseñado geografía en Chile; menciona aspectos tales como la memorización, la reproducción de los inventarios geográficos, anclados a esa enseñanza tradicional que se busca superar desde hace varias décadas, por ello, propone a partir de estrategias interactivas como, la salida a terreno una manera para desarrollar competencias geográficas y un pensamiento geográfico que permita a los estudiantes una mejor comprensión de los espacios que se visitan y trabajan; señala que a pesar de que en su país las salidas a terreno son comunes en los establecimientos escolares, estos carecen de una adecuada implementación. Por ello plantea desde el enfoque didáctico diseñado por la secretaría de educación pública de México, bases para que se pueda implementar en un institución de Temuco en Chile, en busca de mejorar los procesos de aprendizaje y la obtención de mejores resultados con esta estrategia.

Fernández (2008) muestra para el caso Argentino, cambios que se han venido generando en los últimos años a partir de la actualización del currículo en geografía, centrándose en los aspectos referidos a los enfoques y criterios que permiten a los docentes seleccionar los contenidos y ser trabajados en el aula, desde la capacitación de un grupo de maestros en la ciudad de Buenos Aires. Allí muestra cuales son las dificultades y los alcances que tiene la investigación a la hora de ser tenido en cuenta en las prácticas escolares, por ello hace un llamado especial, a la formación en didáctica para explorar nuevas alternativas que se articulen con los problemas de enseñanza reales de cada contexto.

En el caso Español el Profesor Souto(2018) nos muestra cómo las concepciones del espacio geográfico y su implicación en la enseñanza, traen consigo unos estereotipos en las rutinas escolares que muestran una reducción de la complejidad de la disciplina, el cual ha traído consigo un problema de fondo para el conocimiento crítico del territorio, al tener presentes que el espacio es socialmente percibido y que esta concepción al haberse fraguado en la escuela regionalista francesa puso de cara un discurso estático e inmanente de la geografía. En el sistema escolar se puede rastrear la organización que nace de un estado decimonónico influenciado por dos elementos, por un lado el ascenso de la clase dominante y por otro lado las concepciones pedagógicas la cual vinculan al aprendizaje, a la observación como metodología inductiva del medio local y a las nuevas maneras de explicar en relación a la construcción del conocimiento, las implicaciones del comportamiento en el aprendizaje de los sujetos y las influencias de las competencias educativas, las cuales en últimas ayudan a concebir el espacio. Las propuestas nacientes en el marco de la enseñanza de la geografía, muestran la importancia de ahondar en temas de formación ciudadana y de cómo el conocimiento geográfico debe de permitirles a los estudiantes resolver problemas cotidianos, los cuales son también contemplados en las pruebas estandarizadas como la PISA, la cual aborda problemas tales como el la vivienda y la ciudad, la organización del territorio y la formación del poder territorial.

## **2. El marco de las referencias a tener en cuenta en la investigación.**

Darle un papel al ser humano en relación con la construcción del espacio, significa dotarlo de premisas que involucran, la cultura, los sentimientos, lo político y económico, como también de esas interpretaciones y relaciones sociales que involucran sus creaciones y le dan sentido a esos espacios vividos. Por ello, el paso de una disciplina anclada en posturas positivistas, hacia otras posturas, ha permitido a través de los años mirar esas geografías humanas, donde el hombre a través de lo subjetivo es un actor importante dentro de las investigaciones realizadas, pues en últimas, es quien interacciona de manera permanente en el espacio, mediante una relación dialéctica entre naturaleza y sociedad. A partir de la disciplina geográfica, se pueden lograr cambios significativos en los individuos, mediante el análisis e interpretaciones de la realidad social, con relación a ese espacio que se produce, lo que pone a dialogar la teoría con la práctica, en pro de una solución en las problemáticas que le atañen a los sujetos, como lo sugiere Harvey (2001), es pensar en ese contraste presente en las ciencias sociales, el cual dentro de la disciplina geográfica ha tomado y debe tomar fuerza, la relación entre teoría y práctica. Pero, este asunto de lo teórico en relación con lo práctico tiene que pasar por un proceso de asimilación conceptual que permita el abordaje de lo entendido de manera tal, que beneficie a la sociedad, una herencia del materialismo dialéctico, que el autor logra rescatar de los aportes marxistas. En este sentido los esfuerzos en la enseñanza de la geografía, deberían encaminarse, hacia la comprensión de los conceptos geográficos a la luz de los problemas reales de cada sociedad, partir de las concepciones, imágenes, valores, de la cultura entre otros.

## **2.1. Geografía y currículo: apuestas por fortalecer la disciplina en el marco de la enseñanza de la geografía escolar.**

La historia reciente de nuestro país en términos de educación<sup>7</sup>, nos recuerda constantemente la necesidad de fortalecer y potenciar los diferentes currículos escolares frente a las exigencias del mundo moderno y las nuevas teorías que posibilitan una mejora en la formación de los estudiantes; para el caso de las ciencias sociales, sin duda alguna han sido avances significativos que se han visto materializados desde el año 2002 con los lineamientos curriculares hasta el 2016 con los derechos básicos de aprendizaje; por querer avanzar en discusiones epistemológicas que superen una visión reduccionista y clasista del currículo, al querer integrar elementos de las disciplinas que la componen como área, puedan ser integradas en el marco de un discurso escolar, capaz de ser enseñable frente a problemáticas reales y contextuales; en este sentido el conjunto de estrategias, enfoques metodologías y disposiciones didácticas en las instituciones académicas deben y pueden brindar mejoras en la educación a nivel general.

Si bien comprendemos que el papel de la geografía en el marco de las ciencias sociales siempre ha estado en una disputa por adquirir aún más representatividad en relación al currículo colombiano como lo sugiere Taborda(2010), tras las últimas reformas realizadas en materia de educación por parte del Ministerio de Educación Nacional (MEN), esta disciplina adquirido diferentes elementos que contribuyen al conocimiento plural que necesitan los estudiantes para la comprensión de una enseñanza situada<sup>8</sup>, que abarque realidades y problemáticas cuyos ejes son objeto de interés de diversas disciplinas. Contenidos medio ambientales, políticos y económicos, ponen de manifiesto una necesidad creciente de incluir

---

<sup>7</sup> Hablamos de los Derechos Básicos de Aprendizaje elaborados para todas las áreas durante la última década, los cuales explicitan los aprendizajes estructurantes para un grado y un área particular. Los DBA guardan coherencia con lo ya planteado en los lineamientos curriculares y los estándares básicos por competencias, ayudando a fortalecer aún más las herramientas que se tienen para alcanzar los logros esperados en la educación.

<sup>8</sup> Corresponde a una enseñanza que parta del contexto e integre diversos elementos que le permitan al estudiante comprender la realidad en la cual se encuentra inmerso

en el discurso de las ciencias sociales escolares una relación directa con las explicaciones y discusiones que la geografía puede aportar al campo escolar.

Recientemente hemos conocido el caso chileno que a su vez se asemeja al proceso que ha tenido lugar en nuestro país; el reordenamiento de los currículos, el debate político y su injerencia sobre los contenidos que deberían de ir en ellos, sus fallas y fortalezas, como también las apuestas por querer ser más inclusivo, igualitarios y democráticos, demuestran una vez más que a nivel latinoamericano existe una preocupación generalizada por fortalecer los sistemas educativos de cada país.

Garrido (2015) nos muestra cómo en ese proceso de valoración curricular, la disciplina geográfica va tomando fuerza y presencia en el marco de las ciencias sociales, luego del que en el 2013 saliera a la luz una nueva normativa curricular que denotaba problema de forma viciadas por las elites del poder, en donde el acceso a la educación era un bien privado y no un bien público al que la sociedad chilena pudiese acceder. Tras la propuesta surgió una nueva oportunidad para que los diferentes actores tomen la vocería y puedan cimentar las bases ideológicas del currículo en cuanto a los contenidos a trabajar en las áreas. Lo que quedó claro de estas presunciones era que la geografía por su grado de “dificultad” iba a estar excluida dentro de las discusiones, como lo resalta el autor.

Mientras los geógrafos interesados en educación hacían milagros para montar una mesa de trabajo con documentos y argumentos, el propio diálogo propiciaba las condiciones para legitimar el desmantelamiento del campo objetual de la disciplina geográfica. (p.3)

En Colombia, tanto la disciplina geográfica, como la geografía escolar como lo sugiere Tabora (2010) son muy recientes y sus desarrollos han traído consigo nuevas formas de entender las disparidades sociales en las que se ven reflejadas las comunidades; lo que ha permitido establecer vínculos entre las manifestaciones sociales, económicas, políticas y culturales en relación con el espacio que se habita. La disciplina geográfica aporta discusiones teóricas y métodos para abordar los objetos de estudio que pueden ser sujetos a investigación; mientras que, por su parte la geografía escolar, recoge esas discusiones teóricas

y las formas en cómo se abordan las preocupaciones de la disciplina científica, para ser transformados en un discurso factible de ser enseñable, lo cual le permite establecer diversas estrategias didácticas para que la información generada pueda ser comprendida, en el marco de unas ciencias sociales integradas, donde el discurso dentro de los contenidos debe de ser interdisciplinario y holístico. Para Alejandra Taborda (2015) la geografía escolar en Colombia es un caso especial en la región puesto que permitió encontrar la génesis de la geografía como carrera universitaria profesional en el marco de la geografía escolar.

La geografía escolar en Colombia cumplió un papel integrador, ayudó a definir las fronteras internas y externas de país, interiorizó la cartografía nacional, le permitió a las élites del país asumir su papel modernizador, construyó un nacionalismo, regional y cartográfico, sin el que los cambios del territorio en el siglo pasado no hubieran sido posibles, le permitió nuevos lenguajes, reflexiones, métodos a la pedagogía, fue el colchón primario que desencadenó más adelante la configuración de un saber disciplinario.(Taborda.2015.p.98)

En el caso chileno, la exclusión de la geografía en el marco del currículo escolar fue una jugada política que la veía como una amenaza potencial en tanto podía fortalecer ese tejido social alcanzado durante los últimos años posteriores a la dictadura de Pinochet y que entrada en vigencia una nueva legislatura, de corte derechista y ultra conservadora, ponía de cara una problemática que llamaría a las calles a una multitud de personas dispuestas a librar una batalla por la gratuidad de un sistema de educación pública, con sus respectivas modificaciones y garantías para ser un proyecto realmente democrático y acorde a las necesidades de un país que a nivel general se veía enfrentado a una elite política que erigía leyes sin tener en cuenta las exigencias por parte de la sociedad. Garrido (2015) expresa este efecto como una “decisión política debido a que no se le quería otorgar las herramientas necesarias a la ciudadanía por considerarla revoltosa la cual podría llevar hacia movilizaciones que desestabilizaran el status quo.

En el contexto colombiano las modificaciones curriculares de finales de los años 90s y comienzos del nuevo milenio mostraron un gran avance en materia curricular debido a la

implementación de las políticas internacionales suscitadas luego de la reunión de 1990 en Tailandia<sup>9</sup> donde se promulgó la declaración mundial sobre la educación, el cual fue atendido por la OCDE<sup>10</sup> desde cinco áreas claves que permitirían estructurar estrategias de mejora en la educación, las que fueron consolidadas en el plan decenal del año 2002, que se planteó como una reforma curricular revolucionaria e incluyente, que recogería las discusiones, que durante años se llevaron a cabo en diferentes escenarios. Para el caso de las ciencias sociales, los últimos en llegar a acuerdos y fijar los lineamientos curriculares, los logros de esta reforma, se basaban en la multiplicidad de enfoques, la integralidad de los contenidos y el diálogo interdisciplinar que se propiciaba al establecer ejes generadores que orientaban las prácticas del docente en el aula. Si bien esto demuestra un esfuerzo tanto de la institucionalidad, entendida como aquellas instituciones conformada por los ministerios de educación y los académicos preocupados por el mejoramiento de la calidad de la educación en el país. Uno de los problemas que se dieron durante esa legislatura, como lo menciona Taborda (2015) es que puso de cara el desmarcamiento del Estado, debido a que se le otorgó mayor autonomía a las autoridades regionales, descentralizando los recursos pero obedeciendo a las directrices nacionales.

Las normas que la reglamentaron, expedidas entre 1993 y 1994, con las que las modificaron en 2001, ofrecían las bases para el cambio. Sin embargo, nos encontramos con la paradoja que en pleno desarrollo descentralizador las nuevas imposiciones y orientaciones de la UNESCO y de la OCDE requerían una presencia muy fuerte del estado central para dirigir la base del currículo nacional, adicional de otras entidades que hacen parte hoy de nuestras políticas educativas. (p.533)

---

<sup>9</sup> Estos documentos se convirtieron en la carta de navegación en el momento de elaborar y de poner en práctica políticas y estrategias destinadas a perfeccionar los servicios de educación básica, por parte de los gobiernos, las organizaciones internacionales, los educadores y los profesionales interesados en la educación. (Taborda.2015.p.531)

<sup>10</sup> Esta es una organización de cooperación internacional, compuesta por 34 estados, cuyo objetivo es coordinar sus políticas económicas y sociales. Después de los años 90, delineó junto con la UNESCO, las políticas globales en educación. Fue fundada en 1960 y su sede central se encuentra en el Château de la Muette, en la ciudad de París (Francia). Fuente. <https://www.oecd.org/centrodemexico/laocde/>

La relación de la política con los currículos escolares, son de vieja data, de hecho el currículo en sí, encarna unos ideales políticos que son pensados a la luz de unas pretensiones económicas, sociales y culturales, por ellos han de estar permeadas por los discursos de aquellos que de alguna manera nos gobiernan, lo que es muy evidente en la anterior cita debido a que las organizaciones internacionales otorgan unas exigencias que tienen que ser asumidas por los Estados para poder ingresar y recibir diferentes apoyos. Garrido (2015 ) es enfático en señalar que el currículo como dinamizador de la sociedad no puede , ni debe ser a la medida de los intereses inmediatos de las elites, ya que por un lado, cuando se atiende a un currículo cerrado, este, resulta sólo funcional a las capas medias de la sociedad, al poseer proyectos de tránsito y movilidad social que les permite tener acceso a otros recursos y en su contraparte, un currículo de escasa densidad conceptual y de poco contenido para los más pobres, es como si se quisiera mantener el "status quo" sin importar los valores en una sociedad desigual, inequitativa y al borde de pobreza generalizada tanto a nivel económico como intelectual, puesto que en ambos casos se le desarropa y se le priva culturalmente a los sujetos.

Quedar desarropado, desvestido, con nula capacidad para adquirir el saber acumulado, es también clausurar las posibilidades de redistribución del poder. Es una forma de quedar desprovisto del poder para conocer, indagar, transformar y proyectar el mundo. (Garrido.2015.p.8-7)

En este escenario donde el currículo es un reproductor de la pobreza, la geografía escolar chilena, se dio a la tarea de compartir sus apuestas por integrar los discursos de las ciencias sociales y permitir el diálogo interdisciplinar que pudiese cerrar las brechas generadas por políticas clasistas, inequitativas y segmentadoras que ponían de cara una crisis a nivel nacional. Sin embargo este proceso se dio en medio de la desacreditación de la disciplina en el campo escolar; durante años se privilegió la historia por encima de la geografía y esta última quedó reducida a ejercicios de mapeamiento y ubicación. A su vez la disciplina geográfica en el campo profesional lograba tener avances y desarrollos significativos, en las discusiones curriculares a pesar de que muchos maestros estaban formados en áreas afines a las ciencias sociales, no reconocieron al espacio geográfico como

un elemento fundamental en la enseñanza de los estudiantes, esto sirvió como lo menciona Garrido(2015 ) como una excusa perfecta para el gobierno, que con expertos en currículo y sus correspondientes asesores, aseguran que la geografía ha estado siempre presente dentro del currículo al hacer referencia a la localización cartográfica de los procesos históricos que se dictaban como contenidos, en el peor de los casos a modo de inventario, como un asunto memorístico que reconocía el nombre de las capitales. Frente a este panorama y las coyunturas históricas que asistían a este revolcón curricular, los expertos pidieron ayuda y surgió una propuesta por recomponer los saberes geográficos en el marco de la enseñanza de la geografía escolar.

Cualquier currículo que quiera mantener su propia consideración normativa en relación a las disciplinas formales, deberá considerar el desarrollo del pensamiento con orientación a praxis. En este sentido, la cognición debe permitir un repertorio de acciones para la vida, siendo los contenidos formales un canal y un vehículo para que estas se desarrollen en contexto y situación. (Garrido.2015 .p.12)

Es claro que para que los contenidos sean aprendidos en el marco de la geografía escolar es necesario que el pensamiento esté ligado a la espacialidad, por ende, que desarrolle habilidades cognitivas en diferentes grados, una de las contrapuestas establecidas en el marco del currículo chileno, muestra cómo, se relacionan las habilidades cognitivas<sup>11</sup> por grado, en el caso colombiano con los lineamientos curriculares y los estándares por competencias, donde las propuestas apuntaban a mostrar esas habilidades que podrían desarrollarse en diferentes etapas de la escolaridad.

Si bien existen profundas contradicciones en la forma cómo se concibe la práctica escolar, sin duda alguna no se puede dejar de lado los diferentes avances que en materia de leyes se han logrado para el fortalecimiento de la educación en el país. Habrá que dimensionar otros elementos necesarios para que propuestas como las que allí se encuentran consignadas calen entre los maestros y sean apropiadas por ellos de manera tal que

---

<sup>11</sup> Ver cuadro # 2 en el texto de: El currículo como espacio político: La batalla de la geografía escolar por recomponer un sentido. Dr. Marcelo Garrido Pereira. ( p.12)

contribuyan a la construcción de un currículo conjunto en cada una de las instituciones académicas en las que se encuentran trabajando

### **2.1.1. La perspectiva constructivista en la escuela: Aplicaciones y usos hacia una propuesta didáctica en el currículo escolar.**

Para comenzar es necesario señalar que la perspectiva constructivista nace de la crítica hacia la psicología conductual propuesta por Skinner<sup>12</sup>, en donde se proponen mecanismos conductuales que se caracterizan principalmente por ser una serie de pasos que sirven para programar el aprendizaje en los individuos.

A diferencia de este, el constructivismo como paradigma epistemológico señala que en el proceso de enseñanza de los individuos, éste resulta ser mucho más dinámico, participativo e interactivo donde los sujetos tienen la oportunidad de construir el conocimiento a partir de las experiencias, las convivencias y relacionamientos con el medio, lo hace partícipe y protagonista de su propio proceso de aprendizaje. En este escenario, el maestro es un actor activo y pasivo a su vez que otorga las herramientas necesarias para que esto suceda.

De acuerdo con Fairstein y Carretero (2002) hay que reconocer que la psicología genética en la actualidad tiene sus detractores; algunos aseveran que pensar en una sola teoría psicológica para fundamentar las prácticas pedagógicas es un error, ya que han surgido nuevos planteamientos y teorías que ayudan a complementar e integrar en un mismo discurso los objetivos que se quieren alcanzar en el proceso educativo. Cabe resaltar que la psicología genética de Jean Piaget, ha logrado ampliar sus horizontes conceptuales y acoger teorías de aprendizaje como las propuestas por Brunner (*aprendizaje por descubrimiento*) y Ausubel (*aprendizaje significativo*) no siendo estas las únicas, pero sí las que más repercusión han tenido dentro de la concepción constructivista.

---

<sup>12</sup> Frederic Skinner fue un psicólogo estadounidense reconocido mundialmente por postular dentro de la educación su teoría acerca de cómo el comportamiento humano se podría moldear para alcanzar aprendizajes, bajo técnicas experimentales basados en sus estudios de psicología introdujo una serie de elementos que influyen en el condicionamiento operante de los individuos en busca de lograr adquirir conocimientos o incidir en otros estadios de su vida.

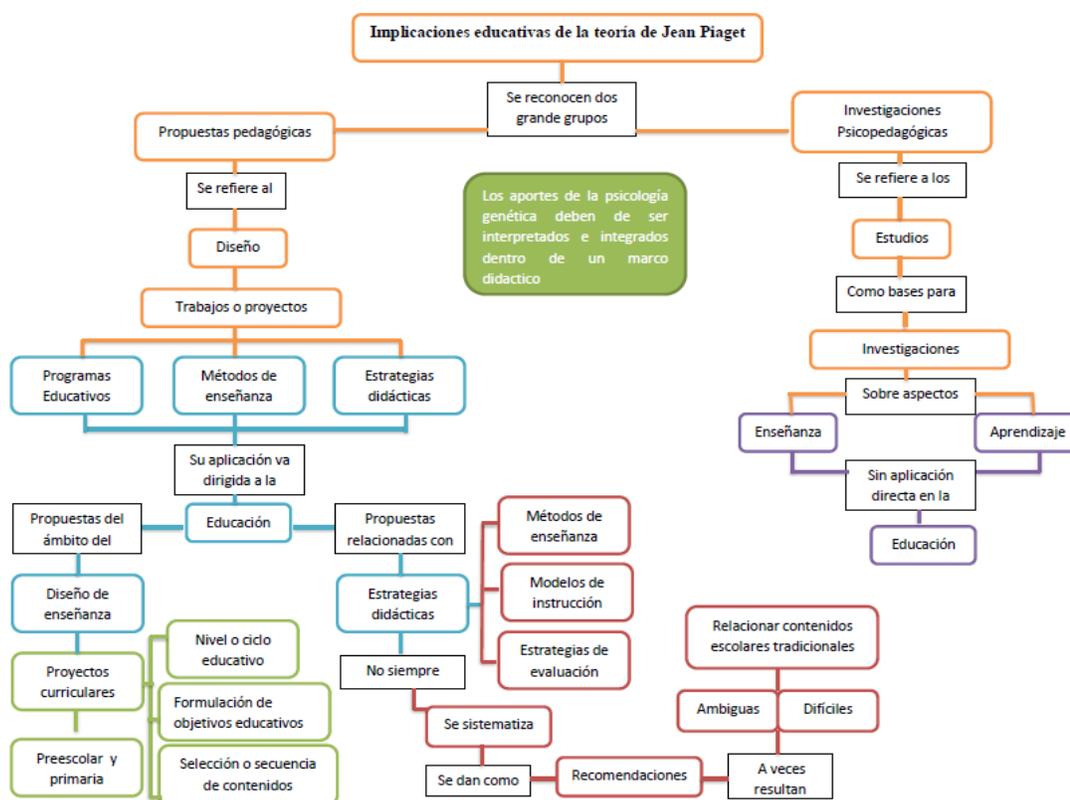
Al respecto Fairstein y Carretero (2002) afirman.” La idea de *concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje* está siendo utilizada para designar una posición, un enfoque amplio, en el cual convergen diversas teorías psicológicas y educativas, que comparten el supuesto de que el conocimiento y el aprendizaje no constituyen una copia de la realidad sino una construcción activa del sujeto en interacción con un entorno sociocultural.” (p.179). En este sentido, se puede entender a grandes rasgos dos elementos; el primero hace referencia a la oposición del aprendizaje por instrucción para adquirir conocimiento, en donde este puede programarse y fijarse unos objetivos dispuestos en el proceso de enseñanza, el segundo alude a la construcción del conocimiento, al tener presentes que cada persona reconstruye su propia experiencia, se vuelve un actor activo dentro del proceso educativo, en donde los significados que están inmersos en la realidad son apropiadas y reconstruidos desde un ámbito singular y subjetivo desde la orientación y la guianza del maestro, que dispone un ambiente, en donde puede llegar a socializar con otros pares.

Hoy esta visión del constructivismo despierta gran interés dentro de la educación escolar -formal e informal- debido a que la perspectiva recoge los diferentes aportes de las disciplinas, que se han preguntado por los problemas de enseñanza y aprendizaje; en la escuela, como la pedagogía, la psicopedagogía, la didáctica, la antropología de la educación, entre otras; que promueven un ambiente intelectual mucho más amplio que según Fairstein y Carretero (2002) citando a Carretero y Limón (1997) podrían ser recogidos en tres tipos de constructivismo “*el epistemológico, el psicológico y el educativo*” (p.179).

Lo anterior sugiere que la perspectiva constructivista en la educación tiene que entenderse como un esquema amplio, una unidad de análisis en donde se recogen diferentes teorías que buscan develar y comprender los procesos de enseñanza y aprendizaje en la escuela. Sin embargo, no se puede dejar de lado el aporte que ha tenido la psicología genética en el campo educativo, sin necesidad de llegar a ser radicales o mostrar un ala poco flexible de la perspectiva constructivista, cabe resaltar, como su teoría ha sido objeto de trabajo por parte de muchos intelectuales, dando lugar a nuevas interpretaciones, nuevas teorías y reflexiones que han sido útiles a la escuela.

Fairstein y Carretero (2002) recogen dos grandes grupos, a propósito de la teoría de Piaget y sus implicaciones educativas; el primer grupo se refiere a *las propuestas pedagógicas* los cuales han sido proyectos o trabajos enfocados en el diseño de programas educativos, métodos de enseñanza, estrategias didácticas entre otros; en el segundo grupo se encuentran las *investigaciones psicopedagógicas* en donde los conceptos de Piaget han sido la base de los estudios con relación al proceso de enseñanza y aprendizaje, aunque estos por lo general no tienen una aplicación directa en la educación. En el siguiente gráfico se describen ambas propuestas

**Grafico N.1** Implicaciones educativas de la teoría de Jean Piaget.



Elaboración propia a partir del texto: La teoría de Jean Piaget y la educación. Medio siglo de debates y aplicaciones. Fairstein y Carretero (2002)

Al igual que Piaget, otro de los grandes pensadores que aportó a la perspectiva constructivista fue Lev Vigotsky, quien desde la psicología cultural aporta nuevos significados al proceso de enseñanza y aprendizaje, a partir de nociones tales como, la zona de desarrollo próximo, esta idea en particular recoge gran parte del pensamiento de Vigotsky debido a que, como lo señala Vila (2002), los implicados en el proceso de adquisición del conocimiento, se ven inmersos en un ámbito social, donde la realización conjunta de actividades permite establecer una dependencia inter psicológica, en donde la persona más capaz orienta, ayuda y enseña a quien aún no logra alcanzar ciertos desarrollos conceptuales, lo que permite el dominio de las herramientas necesarias para que este pueda solucionar una tarea. Otra de las nociones es la mediación semiótica de la mente y la fundamentación sobre el proceso de interacción que se da dentro del triángulo educativo, el cual se detalla en el siguiente gráfico

**Grafico N.2** El triángulo educativo propuesto por Vygotsky.



Construcción propia a partir del texto: Lev s. Vigotsky: la psicología cultural y la construcción de la persona desde la educación. Vila (2002).

A diferencia de Piaget, que considera que el conocimiento se construía a partir de la interacción con el medio, Vigotsky propone que el medio social permite a los sujetos una reconstrucción interna otorgándole la capacidad de resignificar la realidad.

Para Vila (2002) "... la originalidad de Vigotsky se encuentra en mostrar la importancia de las interacciones sociales que permiten organizar la actividad del aprendiz" (p.207). Por ello para este pensador la conciencia es fundamental dentro del desarrollo de la significación que se le da los objetos, es decir, en la creación y el uso de signos, lo cual, según él, diferencia a los seres humanos de los animales; los símbolos y signos hacen parte fundamental en la construcción de la conciencia, que mediante las herramientas psicológicas median para que se de este proceso entre lo elemental y lo superior. En síntesis la conciencia es el resultado de los signos y cuando estos se agrupan permiten un estadio superior donde la comunicación es fundamental. Para Vigotsky el aprendizaje en la escuela es anterior al desarrollo.

Si la persona se construye de fuera hacia adentro, gracias a aquello que aprende a usar en el ámbito de sus relaciones sociales, no cabe duda que la instrucción, el aprendizaje, aquello que se aprende, precede a la propia conciencia y a la actividad psíquica individual. (Vila.2002.p.221). Esto quiere decir que lo que se aprende en la escuela en cierta medida se desarrolla a partir de la interacción con el otro, lo que conlleva a que se construyan nuevos significados y por ende se transforme la percepción del mundo al que se ven abocados.

Finalmente, cabe resaltar que tanto la perspectiva de Piaget como la de Vigotsky, son fundamentales para entender el conjunto macro de donde parte el constructivismo, sin pretender olvidar los aportes de Novak, Ausubel y Brunner en el campo del aprendizaje, quienes han configurado un escenario propicio para poder entrar a capitalizar las teorías en problemas prácticos de la escuela, donde a menudo se reconocen las dificultades desde las diferentes áreas de conocimiento; es por esto que el llamado a los maestros radica en desarrollar propuestas que encaminen a los estudiantes a adquirir destrezas, competencias, habilidades, conceptos, disertaciones y miradas críticas y reflexivas aplicables a la realidad en la que conviven a diario. Por ello no hay que olvidar la relación que debe de existir, entre las

teorías curriculares, las teorías pedagógicas y los desarrollos en didáctica como el articulado clave para lograr los objetivos que pueden plantearse a nivel educativo.

### **2.1.2. ¿Didáctica general o Didáctica específica?: Una mirada a dos perspectivas complementarias en la enseñanza de la geografía.**

La historia de la didáctica pone de manifiesto una serie de tensiones que siguen vigentes para la educación desde hace décadas, durante las cuales se ha mostrado, debatido y replanteado si debe existir una didáctica general o unas didácticas específicas. Diferentes autores defienden una y otra, argumentan la validez de sus propuestas; un ejemplo claro es la mirada de los didactas generales que plantean, que no se debe pensar en una disciplinarización de la didáctica, debido a que la enseñanza debe darse desde una interdisciplinariedad de las ciencias, que abarque las explicaciones de un mundo complejo, como lo menciona Camilloni (2007) la didáctica general parte de una teoría de la acción pedagógica en donde sus principios abarcan y tienen alcances más amplios para poder plantarle cara a las situaciones de enseñanza, por ello dista de una didáctica específica, puesto que reconoce que aunque no se deben de ver como antagonistas, si existe un distanciamiento en tanto, estas, se encargan de delimitar su rango de acción en la enseñanza, dejando de lado muchas veces esos puntos de encuentros con otras disciplinas; es decir para esta autora la didáctica general propende por encontrar los aspectos comunes entre las disciplinas, para poder proponer diferentes situaciones de enseñanza en el aula.

Por su parte Moreno (2008) muestra cómo históricamente, se ha planteado que la didáctica general tiene a su parecer un problema en tanto no tiene determinado su objeto de estudio, lo que la diferencia de las didácticas especiales, que éstas sí podrían dar cuenta de ello, al decantarse por la enseñanza de cada una de ellas, parten de contenidos de instrucción propios de cada una de las disciplinas. Sin embargo advierte que no se puede reducir la didáctica a contenidos y mucho menos pretender que estos sean explicados desde una sola visión del mundo, que recaería en el problema del reduccionismo científico, que los especialistas de cada disciplina intentarían dar explicación a los fenómenos desde la comprensión de sus propios intereses; por ello tanto la didáctica general, como la didácticas

específicas deben de estar articuladas de manera tal que no se piensen en problemas separados dentro de la enseñanza, sino por el contrario respondan a las problemáticas de la educación.

... ambas configuraciones didácticas, deben ampliar sus marcos de referencia que sustenten las siguientes problemáticas educativas: la enseñanza de nuevos conceptos a los alumnos, las ideas intuitivas de los alumnos, los métodos más apropiados para conocer el lugar del sentido común en el proceso educativo, entre otros” (Moreno.2008.p.118)

De lo anterior se puede entender, que pensar en las diferencias de ambos enfoques, solo pone de manifiesto un juego de perspectivas teóricas y de entendimientos que no son antagonistas, sino más bien, complementarios. Esta apuesta es la que sugiere Davini (1998) al mencionar que la didáctica general requiere de la participación de los especialistas, sin pretensiones tecnicistas que conlleven a mirar la enseñanza en un repertorio de técnicas independientes, de este modo se podría pensar en el reconocimiento de los espacios de especialización dentro de la didáctica, que en ningún momento harán desaparecer la didáctica general, sino que por el contrario la dotarán de elementos para pensar en las necesidades educativas que requiera la escuela, es decir, pensar en una didáctica específica, es pensar en los desarrollos didácticos de cada una de las disciplinas, que reconocen, identifican y proponen nuevas maneras de enseñar, sin que estas se piensen como autonomizadas y desligadas unas de otras. En este sentido, la didáctica general junto con las didácticas específicas, deben de pensarse problemas conjuntos que desde la globalidad de las ciencias, planteen formas de hacerle frente a las exigencias ministeriales, organizaciones nacionales e internacionales.

A las problemáticas globales que se le deben de apostar desde ambos enfoques, como lo menciona Davini (1998), son, la formulación proyectos en la escuela desde una mirada interdisciplinar que involucra los contextos de las comunidades en donde se enseña, la disciplina o las formas de comunicación productiva entre generaciones, que alude a la forma en cómo se enseña hoy en día, al tener presentes que las necesidades educativas, los tiempos y los contextos han cambiado, el estudio y desarrollo de la cuestión metodológica, que se

refiere a las maneras en cómo los maestros enseñan en clase desde perspectivas amplias e incluyentes, los sistemas de evaluación, son de atención primero de la didáctica en tanto presupone dimensionar los alcances de lo que se enseña de una manera que supere la visión positivista y reduccionista de la sumatoria de notas y en segundo lugar el diseño de un currículo que se centre en trayectorias formativas que atienda a diversos factores de importancia, tales como los valores educativos de cada institución, el contexto y la diversidad sociocultural; los diseños que pudiesen ser elaborados tendrían que incidir en características muy específicas de la escuela en la que cada docente actúa, al tener presentes que cualquier perfil que adopte cada diseño, influye necesariamente sobre las propuestas de especialización de la didáctica, puesto que la selección de contenidos, el qué el para qué y el cómo se enseñan, deben de dar respuestas a las necesidades de las comunidades y sobre todo al papel formativo que tienen dentro de una sociedad; allí es donde las didácticas específicas tienen una tarea mucho más ardua, pues en últimas son las que valoran todos los elementos a tener en cuenta para ser enseñables, reconociendo críticamente la visión tecnocrática de la enseñanza<sup>13</sup> y de la escuela, proponiendo maneras de abordar las distintas realidades en las que se encuentran inmersos los sujetos.

### **2.1.3. La enseñanza de la geografía: Las preguntas de la geografía en la escuela y aspectos a tener en cuenta.**

Educar en geografía es un trabajo que involucra el reconocimiento de la disciplina y sus conexiones con las demás; ello implica que las propuestas desarrolladas por profesores e investigadores en didáctica, orienten sus trabajos hacia el fortalecimiento de la enseñanza, para tener presente, los conceptos propios, los enfoques epistemológicos, los métodos y los intereses de los estudiantes en relación a su contexto. Las preguntas, ¿Qué enseñar en geografía?, ¿Cómo enseñar en geografía? Y sobre todo ¿Para qué enseñar geografía? Deben ser resueltas en el quehacer del maestro, mediante las herramientas que dispone tanto en el ámbito ministerial, como institucional se les da para poder resolverlas, tales como los planes

---

<sup>13</sup> Se refiere principalmente a la tecnificación de la enseñanza en términos productivos, la valoración de las mal llamadas ciencias duras (matemáticas, ciencias naturales y lengua castellana) por encima de las ciencias sociales.

de área, las competencias básicas de aprendizaje, los DBA<sup>14</sup> o los lineamientos del área. Al respecto en Jerez (2010) en relación a la pregunta de ¿Qué enseñar en geografía? menciona, que a pesar de que la disciplina misma se puede enseñar desde los primeros grados escolares y que estos contenidos se le atribuyen a unos fundamentos curriculares, el mismo currículo es quien orienta, de acuerdo a la etapa en la que van, los objetivos, las competencias, contenidos y hasta criterios de evaluación que constituyen una normativa preestablecida a nivel general. Agrega además que esta pregunta, implica involucrar los discursos propios de la disciplina geográfica a la resolución de conflictos, llevándolos a las aulas a partir del reconocimiento de la población, sus edades, sus aflicciones y sus emociones con el espacio, una mirada muy asociada al ámbito psicológico que deviene en una característica fundamental, para la construcción de estrategias que propendan, por un conocimiento y un aprendizaje significativo en los estudiantes. Por su parte a la pregunta del ¿Cómo enseñar en geografía? Copetti (2018) señala que el cómo, corresponde a los caminos que se deben utilizar para desarrollar los contenidos, bajo la certeza de saber a quienes se orientan las estrategias, las motivaciones que tienen al respecto y si lo que se enseña puede serle útil, en síntesis, son formas de operacionalizar la actividad de enseñanza, para que de esta manera los estudiantes aprendan. Por tanto no existe una regla general o una metodología que agrupe estrategias de enseñanza efectivas para todos los contextos y grupos humanos, en tanto es el maestro quien, como conocedor de la disciplina geográfica y de la didáctica, las elabora. El para qué enseñar geografía, lo menciona Moreno (2010) en su libro, “geografía conceptual” como la manera en donde se puede encontrar la relación que se haya, entre las acciones humanas y las transformaciones en el espacio, visto este desde cualquiera de sus categorías, las cuales tienen unas implicaciones positivas o negativas que pueden ser objeto de estudio a la luz de las problemáticas locales o globales. Por tanto, para esta autora la geografía debería de incluirse en los pensum de todas las carreras profesionales y no solo para ser trabajadas en la educación básica, puesto que ayudaría a tener una dimensión mucho más amplia sobre las implicaciones que tienen el quehacer de cada

---

<sup>14</sup> Los Derechos Básicos de Aprendizaje, son el conjunto de aprendizajes estructurantes que construyen las niñas y los niños a través de las interacciones que establecen con el mundo y por medio de experiencias y ambientes pedagógicos en los que está presente el juego, las expresiones artísticas, la exploración del medio y la literatura. MEN(Colombiaprende.edu.co)

profesional, un ejemplo claro que menciona, es el de profesional que ejerce la política, puesto que estos deberían de conocer los conceptos de lugar, espacio, ambiente, territorio y las interrelaciones que se dan, para la toma de decisiones que beneficien a las comunidades (Moreno,2010)

Para finalizar, debemos tener presentes que la enseñanza de la geografía, debe comenzar en primer lugar, de esa relación entre el maestro y el alumno como parte de un proceso de intercambio en el cual ambos aprenden, mediante el abordaje de problemas del espacio geográfico; en segundo lugar de la promoción investigativa en donde los efectos pedagógicos transforman las acciones del estudiante; en tercer lugar es la reconstrucción espacio- temporal de los cambios sobre los territorios, paisajes, lugares entre otros, que permitan una conciencia crítica y motiven a los participantes a tomar parte de ella; por último deberíamos que tener presentes que bajo un enfoque científico, la enseñanza de la geografía debe asumir un rol protagónico en donde se plantean soluciones reales a los conflictos y problemas que sumen a los países y de esta manera contribuir al avance de una sociedad justa.( Santiago.2007). Desde esta perspectiva, la enseñanza de la geografía, involucra elementos que no solo dependen del maestro sino también del estudiante, en tanto como partícipe del proceso asume las responsabilidades de cambio, como un sujeto crítico capaz de contribuir a las necesidades de ese entorno en el que vive, a partir de esas disposiciones didácticas, le permiten al estudiante poder aprender los conceptos básico de la disciplina, de ahí que las preguntas del qué, el cómo y el para qué sea tan importantes. “Enseñar geografía debe representar la existencia de una práctica pedagógica más allá del acto apático y rutinario tradicional, hacia un acto interesante, pleno de razonamientos y prácticas.” (Santiago .2009.p.5). Es por esto que este autor sugiere que lo que se enseñe, debe ser transformador y por tanto debe partir de la acción reflexiva y trascender hacia la construcción de una conciencia crítica de los educandos.

En el siguiente gráfico se muestran las preguntas que orientan la enseñanza de la geografía y sus posibles respuestas al respecto de unos fines en la educación.

**Grafico N.3** Las preguntas de la enseñanza de la geografía.



Creación propia a partir de los textos: Jerez (2010), Copetti (2018), Moreno (2010), Santiago (2007), Arenas (2013), Araya (s.f).

## 2.2. El espacio geográfico, objeto de estudio de la geografía.

El espacio, es uno de esos conceptos polisémicos que suele estar cargado de familiaridad y a su vez de problemáticas diversas. Ramírez y López (2015) hace un recuento sobre cómo nace este concepto dentro de las pretensiones académicas por estudiarlo, desde diversas disciplinas; señalan que este se erige como una categoría central en las ciencias, como la filosofía, la geografía y la física entre otras, que lo han tomado como objeto de estudio. Al respecto Ramírez y López (2015) mencionan que el espacio. “Constituye un elemento esencial de la existencia humana, en la medida que trata cuestiones tan fundamentales como la dimensión del ser, la ubicación geográfica o el posicionamiento en el

mundo de los objetos o de la sociedad misma. Con la discusión del posmodernismo, la categoría retomó fuerza. (p.17). Desde esta perspectiva es necesario entender que el espacio, como objeto de estudio, no resulta ser el mismo, ni para la física, ni para la geografía y mucho menos para el teatro o la escultura. Las autoras mencionadas anteriormente, señalan que el concepto ha mutado de acuerdo a las implicaciones históricas del momento, el lugar en donde se pensó y las ideologías que lo rodean, por tanto, ha estado sujeto a los cambios de paradigmas y debates constantes sobre su estudio. Sin embargo cabe destacar que desde el ámbito geográfico, el espacio ha cambiado de ser una entidad existente a un constructo socialmente producido (Ramírez y López. 2015)

Desde esta perspectiva, del espacio como constructo social, queremos reseñar por ejemplo a Santos (2000), quien en su libro *naturaleza del espacio*<sup>[1]</sup>, y desde un enfoque de la geografía crítica, nos dice, como el espacio geográfico fusiona materialidades y acciones, lo cual en un marco de condiciones locales y globales, da origen a un complejo sistema de interacciones, que él denomina, “Sistema de objetos, sistema de acciones”, que permite reconocer nuevos conflictos, movimientos y decisiones. Este autor propone, revivir nuevas formas de conceptualizar el objeto de estudio de la geografía, la cual soporta tensiones y viejas discusiones, que son pensadas a través de un lente ordenador y claro que busca ser abordado a partir de categorías de análisis, entre ellas el paisaje, la configuración territorial, la división del trabajo entre otras, que buscan puntos de partidas para la delimitación espacial y de este modo proponer debates sobre problemáticas que se dan en las diferentes escalas (Santos.2000). De este modo se puede entender la simultaneidad del medio, se pueden tener presente, no solo los objetos materiales, sino también las intenciones sociales que a una escala local y global, transforman el espacio en su historicidad y racionalidad, vinculadas al complejo de interacciones que se dan en él, lo cual invita a que sea trabajado desde estas categorías de análisis, debido a que cada una centra su mirada en diferentes elementos a pesar de que tengan el mismo objeto.

Muy a fin con la mirada de Santos, para Maseey(2005) el espacio es producto de las relaciones que se dan con el medio, es por tanto un producto social, donde se entiende que no es algo inerte, muerto o fijo sino más bien, un sistema abierto en donde las interconexiones

no están del todo establecidas y los lugares vinculados entre sí, es decir que en él, cohabitan diferentes voces y actores, que le dan sentido y lo producen, es el resultado de esas relaciones plurales, que junto a las prácticas materiales, siempre está en un proceso de renovación. Esta autora realiza tres proposiciones sobre el espacio, a modo de conceptualización, los cuales se ajustan a las pretensiones en educación y dialogan con la visión de otros autores. En primer lugar el espacio es producto de las interrelaciones, desde lo macro global, a lo micro local; en segundo lugar, el espacio es la esfera de la posibilidad de la existencia de la multiplicidad, es decir, la esfera en donde coexisten diferentes trayectorias, diferentes voces y diferentes actores. Massey (2005).” Sin espacio, no hay multiplicidad; sin multiplicidad, no hay espacio” (p.105). El espacio por tanto al ser producto de las interrelaciones, posee una cualidad que denota la pluralidad. Y por último, como precisamente el espacio es producto de las “relaciones”, las cuales están en esas prácticas materiales de los individuos en constante formación y renovación, conlleva a que no sea visto (el espacio), como un todo acabado, cerrado o estático.

Por otro lado, la concepción de Lefebvre (2013) señala que el espacio no puede ser considerado como inerte o vacío, sino que es un producto social donde existe una doble “naturaleza” y una doble “existencia” en toda sociedad dada; existe una relación entre naturaleza-sociedad, que forma parte de la constatación del espacio, en donde las formas y objetos de la naturaleza, emergen de la oscuridad y la opacidad de manera ordenada y secuencial a la claridad, a lo descifrado, como producto de ese reconocimiento de interacciones con el medio, por ende resulta perpetuo; es por tanto espacio natural, como espacio social. (Lefebvre, 2013). Para este autor el espacio no sólo debe considerarse como un producto de lo social, sino también como algo que interviene en su producción, por tanto no podemos tomarlo como si fuese un objeto o un sujeto, sino como una realidad social, en donde interactúan realidades y formas. Desde este punto de vista las fuerzas productivas asociadas a la economía, pueden ser entendidas desde el marco de las posibilidades en donde puedan entenderse las realidades sociales, mediante la subordinación, la dominación y el proceso mismo del modo de producción. Agrega además que el espacio social tiene una forma, la cual se ve reflejada en el encuentro, en la reunión y en la simultaneidad, otorgándole un carácter plural y diverso, en este sentido el espacio que se produce, forma una

centralidad en donde los contenidos posibles han de ser afines y contradictorios en el marco de una temporalidad; por tanto entender la producción del espacio, es entender una historia del espacio el cual adquiere un protagonismo mayor al contener todos los elementos que anteriormente se organizaban en él.

### **2.2.1. El espacio geográfico como paisaje: Un espacio humanizado**

El paisaje es uno de esos conceptos que ha tenido a lo largo de los años un sin número de transformaciones y de discusiones teóricas, acerca de su identidad, su objeto y sus métodos de análisis; desde sus inicios con la visión instrumental de la geografía alemana en cabeza de Ratzel, el paisaje desde la geografía física, servía a modo de inventario, en tanto lo que se podía observar, permitía identificar y describir lo que se hallaba en un territorio; posteriormente con la escuela francesa de Vidal de la Blache, surge una visión más humana del paisaje en donde se insinuaba a este como ese rostro del territorio, la porción más pequeña de la escala regional que era entendida a través de lo percibido, comenzaba a tener un acercamiento a la humanización del espacio como una construcción social que conjugaba la simbiosis de naturaleza y sociedad (Capel,2012), A propósito Nogué (2010) define al paisaje desde esta perspectiva como.“... Un complejo cuya organización y dinámica se fundamenta en interrelaciones de carácter social y cultural, sobre una base natural, material.”(p.124). En este sentido el paisaje surge debido a la apropiación de él, como se percibe y se interactúa con el espacio por medio de las relaciones sociales, como lo dice este autor, el paisaje no existe más que en la relación humana .

Para autores como Cosgrove (2002), Bertrand (2006), Capel (2012) entre otros, el paisaje se asocia a la imagen y tiene un carácter subjetivo que caracteriza los espacios en diferentes escalas, además de ser un elemento que a la hora de analizarse se debe de tener en cuenta su complejidad y su globalidad, en un marco interdisciplinario; A propósito Bertrand (2006) propone dos postulados sobre el paisaje. El paisaje es un todo indisociable que no existe fuera de su globalidad y su unicidad. -Toda consideración, científica sobre el paisaje necesita, pues la construcción de un sistema ampliamente interdisciplinario... (p.315). Al estar en constante interacción con las demás categorías de la geografía, el paisaje como lugar

y como territorio, es un generador de identidades que permiten establecer vínculos históricos entre las sociedades y espacios concretos, en los cuales cohabitan sentimientos, percepciones, imágenes, sensaciones, simbolismos y apariencias ( Bertrand,2006). En otras palabras el paisaje socialmente producido es “experiencia” representada a través de un complejo interaccionismo en donde confluyen elementos bióticos, abióticos y antrópicos. Sin embargo y para entender este asunto del paisaje como producción social hay que tener presente un elemento fundamental que cohabita con la “experiencia”, y es que en sí, los elementos naturales del paisaje existen persé en el espacio y este espacio existe de igual manera desde mucho antes de ser pensado como un nicho social; en este sentido es imperante anotar que la ocupación del espacio por el cuerpo, resignifica y orienta su vocación; En palabras de Lefebvre (2013). “la experiencia vivida estaba producida mucho antes que el espacio pensado y el pensamiento del espacio comenzarán a representar la proyección, la explosión, la imagen y la orientación del cuerpo.”(p.222). Lo anterior significa también que el paisaje muta de acuerdo a la corporalidad que ocupa los espacios, dándole diferentes características y diferenciándolos unos de otros a partir de la lectura de los lugares. Santos en su libro metamorfosis del espacio (1996) define al paisaje como una realidad física, que no se puede entender como algo estático y que en consecuencia surge de las interacciones sociales, el avance que se dan en las comunidades y que varía de acuerdo a las sociedades.

Muy a fin con este punto de vista, Bertrand (2006), propone una visión del espacio en donde señala que. “el paisaje es, sin duda lo que se ve, pero no se ve nunca directamente, no se ve nunca aisladamente, y no se ve nunca por primera vez. El paisaje es el espejo de la sociedad. Los geógrafos, entre otros, deben de reflejarlo” (p.311). Visto desde esta perspectiva, el paisaje está mediado por la percepción, como un elemento fundamental que permite sentir el paisaje, a partir de la visión primeramente y de involucrar a los demás sentidos en el proceso de análisis; por ello también sugiere que. “El paisaje es, siempre y ante todo, el depósito precioso, pero poco confidencial, de las emociones poéticas” (p.315).Ante todo el paisaje es estética, y es una forma de evocar la complejidad que tiene este concepto dentro de la geografía.

### 2.2.2. El paisaje en la geografía: La evolución del concepto a través de la historia

Si bien el paisaje ha estado presente dentro del lenguaje de disciplinas científicas como la biología, la arquitectura, la ecología, la geología, incluso en la mirada de las artes, como concepto adquiere una dimensión científica dentro la geografía que la desarrolla y la interpreta a través de sus enfoques de diversas maneras para entender el espacio geográfico y las relaciones que se dan en él. En los inicios del siglo XIX, H. Hommeyer (1805) incorpora el término Paisaje al vocabulario técnico de la disciplina y lo define como ese conjunto de formas que caracterizan determinado sector en la superficie de la tierra, a su vez en lo que hoy conocemos como Alemania, los geógrafos desarrollaron la escuela del paisaje ( que hasta nuestros días perdura), a partir de la influencia de las corrientes naturalistas; los aporte de esta escuela se destacan en cabeza de autores como Humboldt, Krieb, Passarge y Troll, entre los años 1805 y 1950, quienes consideraron que el paisaje no solo correspondía a ese aspecto visible del territorio, sino también a la acción conjunta de sus elementos, es decir un Paisaje como “totalidad” o como “ síntesis”(Mazzoni.2014).

La mirada de Humboldt (el paisaje natural en la geografía tradicional) nos mostraba un paisaje subordinado, en donde no era más que unidades naturales, en donde se podía entender la incidencia de factores físicos-naturales, es decir el paisaje adquiere una fisonomía física que se podía leer. Para Rodríguez (2011) “Realmente esta visión trató de considerar a la naturaleza como un todo, como una totalidad dialéctica, formada por partes (elementos y componentes naturales) que interactúan entre sí y formaban un sistema natural.”(p.2). Esta idea va hacer retomada posteriormente por los geógrafos rusos de la antigua unión soviética, quienes van a considerar a la naturaleza desde una forma mecanicista.

Posteriormente un nuevo enfoque va aparecer en el contexto alemán (el paisaje en la geografía neopositivista clásica) al adoptar el concepto de *Landschaft* el cual dentro de la tradición alemana iba más allá de la mera concepción naturalista; Passarge<sup>15</sup> y Schluter desde esta perspectiva diferencia al paisaje desde dos dimensiones, el paisaje natural y el paisaje

---

<sup>15</sup> Passarge (1913-1920) define al Paisaje como “un conjunto complejo formado por clima, agua, tierra, plantas y fenómenos culturales” de cuyo agrupamiento resultan unidades jerarquizadas de diferente orden.

cultural, el cual, este último, era el resultado de la dialéctica entre pueblo y territorio. “El paisaje, se identificaba así con el resultado de las relaciones entre el hombre con su medio, y se manifestaba como la expresión sintética y visual de la región sintetizando la realidad geográfica.”(Rodríguez.2011.p2)

La concepción regionalista del paisaje<sup>16</sup> va a venir de la mano con el geógrafo norteamericano Hartshorne a principios del siglo XX, quien retomando los estudios de Alfred Hettner, define una visión racionalista del paisaje, en tanto los límites del espacio eran definidos por la racionalidad del ser humano; también introduce un cambio al reemplazar el concepto de región por el de área, en este sentido Rodríguez(2011) señala que el método regional estaría dado por aquellos procedimientos intelectuales precisos para la construcción de áreas, los cuales podrían ser abordados por diferentes ciencias y que la geografía como tal debía de acercarse al estudio del espacio geográfico. “El paisaje se consideraba así como una totalidad. La región – paisaje era solo abordable por la síntesis regional, y era la base de la concepción regional.”(p.3)

En la Alemania del Siglo XIX surge una nueva concepción del paisaje que de una manera radical sirvió infundir patriotismo dentro de las personas; si bien la geografía había tenido un gran desarrollo en este país de la mano de autores como Ratzel, Ritter, Troll entre otros, la concepción del espacio - paisaje resulta clave para entender el fortalecimiento de los procesos de arraigo y de identidad que se dieron dentro del pueblo alemán, que, a partir del término *Landschaft* decía Hegel los alemanes entendían su relación con el espacio; a propósito Ortega(2000) nos dirá que “El *Landschaft* viene a identificar la singularidad del espacio del pueblo alemán.””(p.350) destacando que en la concepción del Estado, para Hegel, significa la “encarnación del espíritu del pueblo”, encarnación que tiene lugar en un espacio concreto, espacio que además corresponde con las características del pueblo y los nacidos en ese suelo, con el que se identifica, lo ocupan y son una expresión de éste, puesto que sus montañas, sus ríos, sus valles y la naturaleza física del mismo, forman lo que es su *Landschaft*, en otras palabras su patria.

---

<sup>16</sup> En esta acepción el paisaje se definía como el complejo fisonómico que se proyecta como una armónica individualidad. El paisaje se identificaba así con la región, y era considerado como la expresión visual de ésta.

Este mismo autor nos muestra también lo que para Hegel es la relación entre pueblo y espacio el cual es una simbiosis cuya manifestación aparente es el paisaje, el cual muestra un vínculo entre lo que es la nación con un territorio propio, concreto que le sirve al estado como seña de identidad, puesto que allí confluyen relaciones espaciales tanto naturales como humanas. Posteriormente el concepto de paisaje se alejó de la concepción del *Landschaft* para convertirse en un paisaje meramente estético durante el régimen Nazi; este evolucionaría y sería la base de la geografía artística al considerarla como una experiencia artística del espacio.

A principios del siglo XX en Estados Unidos Carl Sauer funda la escuela de Berkeley, y con ella un nuevo enfoque en la geografía en donde en el centro es la cultura, del mismo modo acuña y desarrolla el concepto de paisaje cultural, el cual dota de una dimensión histórica para poderlo entender como una unidad cultural manifiesta en un área determinada; Sauer nos dirá que el paisaje le otorga personalidad al espacio, al este, poseer múltiples elementos físicos y humanos identificables, observables, perceptibles por esa imagen viva que persiste a través de la historia, puesto que en síntesis el paisaje es la manifestación de la cultura de los diferentes grupos sociales.

Desde esta concepción el paisaje también se piensa como una totalidad integrada, en la cual los elementos naturales y las señas de la cultura, son la expresión de esta simbiosis en un espacio determinado que para llegar a ser un paisaje cultural, este se debe de entender como un modelado del paisaje natural a través de la historia.

En Europa mientras los desarrollos de Sauer ganaban adeptos y crecían las investigaciones dentro del enfoque cultural, se desarrollaba en Francia la concepción del paisaje del posibilismo dentro de la escuela de Vidal de la Blache, que retomando los aportes del historiador Lucien Febvre adquiere una formulación conceptual y teórica que le va hacer frente al determinismo naturalista, en donde el hombre deja de lado su pasividad y adquiere una total relevancia en tanto se adapta a las condiciones de la naturaleza y al hacerlo establece nuevas relaciones tanto sociales como con ese espacio físico que habita; a propósito

Capel (2012) nos señala que “La naturaleza ofrece así posibilidades, que el hombre utiliza de acuerdo con sus necesidades, y después de una decisión libre y conscientemente tomada.”(p.305). De este modo se pasa del concepto de necesidad al de posibilidad dentro de la geografía, dado que el hombre posee facultades para dominar al medio y por ende transformarlo. Vidal de La blache sugiere que el objeto de la geografía está en la relación Hombre- naturaleza, en la perspectiva del paisaje, es decir, el interés de la geografía se centraría en el análisis de la acción humana sobre el paisaje (Rodríguez,2011).

El paisaje adquiere una gran relevancia dentro del posibilismo francés que lo concibe como una forma expresiva del género de vida<sup>17</sup> en donde la diferenciación de lo rural y lo urbano tienen una razón de ser espacialmente, puesto que el medio varía y es apropiado de diversas maneras, de este modo se entendería también que existen diversos géneros de vida.

Por otro lado la geografía cuantitativa desarrolla una concepción del paisaje dentro de la nueva geografía, la cual toma dos conceptos básicos para desarrollar su visión, el espacio relativo y la organización espacial, desde esta perspectiva el espacio es un fenómeno geométrico, operativo e instrumental, que no se desliga de los procesos de la acción humana que han influenciado el espacio geográfico; así pues resulta ser una mirada racionalista de la geografía en donde las regularidades espaciales estaban asociadas a la distribución de los fenómenos geográficos en el espacio. Durante la mitad del siglo XX la geografía cuantitativa revaloriza nuevamente las categorías básicas de la disciplina dejando de lado la concepción francesa de región y paisaje como objetos de estudio y devolviéndolos a un estado en donde el espacio adquiere protagonismo, sin embargo como nos menciona Rodríguez(2011) “La cuantificación en Geografía coincidía en que la delimitación de los espacios geográficos se construye, pero no coincidía en la existencia de una metodología única para realizarlo.”(p,6) lo que ponía de nuevo en juego la apropiación del objeto por parte de otras disciplinas puesto

---

17

El concepto de género de vida se considera como un acervo técnico, como un conjunto de técnicas y como los hábitos, usos y costumbres que permiten al hombre utilizar los recursos naturales disponibles. Este género de vida expresaría una relación entre la población y sus recursos, una situación de equilibrio construida históricamente por las sociedades. (Rodríguez, 2011).

que el método para trabajarlo era compartido; así pues el paisaje se reduce a un lenguaje estadístico y matemático en donde la morfología del espacio y esos aspectos visibles leídos como patrones espaciales.

Como respuesta a la mirada de la geografía cuantitativa, surge con mucha fuerza en la segunda mitad del siglo XX la concepción del paisaje en la geografía humanista, que basada en la filosofía fenomenológica, idealista y existencialista, apuntó a estudiar los fenómenos psicológicos que se daban en los espacios dejando en un segundo plano esa cuantificación de los límites espaciales. Y fue en los Estados Unidos que se generó una nueva forma de entender la espacialidad desde la mirada individual del sujeto en relación a ese espacio que habita, en donde las emociones, actitudes, percepciones y demás son fundamentales y se convierten en el centro de atención para la geografía, es decir el objeto de estudio son los lugares y los espacios individuales de los sujetos en donde existen expresiones simbólicas, de apego, de identidad, donde se expresan por medio de los sentimientos y las valoraciones que hacemos de ellos. En esta perspectiva el paisaje adquiere dos dimensiones, por un lado tenemos el paisaje percibido y por el otro el paisaje valorizado. El paisaje percibido son todas aquellas imágenes mentales que surgen de la percepción espacial de los lugares, de manera individual y que corresponden a una temporalidad y a un punto determinado de observación desde donde se ha realizado. El paisaje valorizado, contiene todas esas expresiones construidas socialmente que en el marco de una comunidad permite evaluar relativamente su importancia.

En la misma década (70s) en que la geografía humana y su concepción del paisaje adquieren un gran desarrollo, la geografía crítica también desarrolla aportes a la noción de paisaje, que desde una mirada marxista libertaria va a mostrarnos como el espacio geográfico es un reflejo de las relaciones capitalistas de producción en diferentes escalas; esta idea se desarrolla en los pensamientos de los geógrafos adscritos a esta corriente tales como el francés Lucien Lefebvre, el norteamericano David Harvey y el brasileño Milton Santos, quienes consideraban que para poder desarrollar una acción espacial, se debía de comprender primero las relaciones que el capital tenía con los medios de producción y el desarrollo de estos en el espacio geográfico, concepto que a su vez va a ser esencial, puesto

que lo van a considerar como el objeto de estudio de la geografía al respecto Rodríguez (2011) nos señala que desde este enfoque:

El espacio se considera como un objeto social, resultado de la producción social del espacio. Aquí el espacio se considera como integrante de la dinámica reproductiva del capitalismo, como instrumento en la reproducción del sistema social y en la producción de plusvalía. (p.7)

El espacio como producto social surge de esa relación que el ser humano tiene con la naturaleza y como esta, es apropiado y resignificada bajo las interacciones que se tienen socialmente, es decir es una entidad social reconocible y asociada a una unidad teórica en donde el espacio social, físico y mental forman un todo. Bajo esta concepción el paisaje es la experiencia sensorial, la imagen de la sociedad, por tanto tienen una naturaleza visual y reconocible que representa el espacio, es más por ende una representación subjetiva y objetiva de la realidad en tanto este es un conjunto simultáneo de percepciones individuales sobre una base material, que son valorables, identificables, reconocibles dentro de un territorio, que se explica en la relación de los procesos naturales y antrópicos que inciden sobre esa espacialidad en concreto. Para Santos (1995) el paisaje es todo lo que alcanzamos a ver, es todo lo que la visión abarca y en ello se pueden reconocer, colores, volúmenes, sensaciones, olores y sentires.

Desde la perspectiva de la Geografía Crítica, el paisaje es el punto de partida para la aproximación de su objeto de estudio que es el espacio geográfico, conteniendo al mismo tiempo una dimensión objetiva y subjetiva. De tal manera, el paisaje según esta concepción es la expresión y forma del espacio, o sea, su manifestación visible, concebida y percibida. (Rodríguez, 2011, p.9)

Por último tenemos la concepción del paisaje dentro de la geografía ambiental, que visto como un concepto unitario recoge tres perspectivas, el paisaje natural, el paisaje cultural y el paisaje social, sin embargo se mantiene dentro de esta concepción al paisaje natural como categoría básica; el espacio geográfico se entiende como ese conjunto de objetos y las

acciones que allí se dan. Surge de la consolidación de propuestas sobre el ambiente que se ha venido gestando desde el siglo XIX, recogiendo así la geo ecología de Troll y otros, Tricart y la eco geografía y la los Landschafts de los geógrafos rusos, interesándose por estudiar desde la geografía los estudios de los sistemas ambientales, entendiéndose como la relación naturaleza sociedad en espacios físicos concretos.

Esta reseña, aunque corta, muestra a grandes rasgos cómo ha evolucionado el concepto de paisaje a través de diversos enfoques de la geografía, que a través de las críticas y la elaboración de teorías surgen como complementariedad y no como una contraposición gestada en el seno de la disciplina, puesto que al considerar las dos nociones de paisaje (paisaje natural- paisaje cultural) se debe de entender como dos visiones interconectadas y dependientes para la explicación de los fenómenos espaciales.

A continuación se muestra en resumen los diferentes enfoques que ha tenido el concepto y como estos, no se piensan como separados, sino más bien como complementarios a su vez que se redefinen, se debaten y se aplican.

**Grafico N.4** El paisaje en la historia de la geografía: Las diferentes visiones del concepto.

### El paisaje en la historia de la geografía :Las diferentes visiones del concepto



Construcción propia a partir de los textos: Rodríguez (2011), Santos (1995), Capel (2012), Ortega(2000)

### 2.2.3. El paisaje como un todo sistémico: La tendencia de un paisaje integrado

La historia de la ciencia geográfica da las primeras pistas para entender esta tendencia a propósito del concepto de paisaje, en donde su preocupación principalmente era entender el funcionamiento y conocimiento de la estructura terrestre (Bolos.sf.p 77); la idea de un paisaje integrado se vino gestando desde las escuela rusa hacia comienzos de 1970, en cabeza de Viktor Sochova en la extinta Unión Soviética, quien hablaría por primera vez de la unidad de análisis del geosistema<sup>18</sup> dentro de la geografía; junto con otros geógrafos desarrollaron la noción de paisaje integrado, donde el modelo conceptual es el "geo sistema"; este modelo sería implementado posteriormente por Marina Frolova en los análisis de los paisajes hidráulicos de los territorios rusos hacia finales del siglo XX y comienzos del Siglo XXI;

<sup>18</sup> La palabra geo sistema fue definida por el geógrafo soviético Sochava en 1953, como un modelo teórico y por tanto como a tal no tendría existencia real en la superficie terrestre, de la misma manera que no la tiene el ecosistema.(Bolos.sf.p.78)

Para Ibarra (1993) un geosistema se puede definir como un sistema de relaciones geográficas compuestas por un “fenosistema” y un “criptosistema”; el fenosistema alude a las formas físicas y perceptibles que caracterizan y estructuran los territorios y el criptosistema a esa parte oculta del funcionamiento de los territorios que sirve como complemento del fenosistema para comprender el espacio como un todo; esta concepción sistémica del paisaje se piensa como una proyección dentro del territorio en donde los diferentes elementos que allí confluyen le dan sentido a lo que se percibe, al considerar dichos elementos separadamente pero buscando y convirtiendo en objeto inmediato las relaciones existentes entre ellos. (Bolos.sf.p 77). Así pues dentro del geosistema se logran identificar subsistemas que pueden contener otros subsistemas de menor rango y que por tanto caracterizan diferentes funcionamientos dentro del geosistema, estos interactúan de manera permanente mediante el intercambio de energía ya sean internas o externas. Uno de los subsistemas a considerar como lo plantea Bolos (sf) son los elementos del geosistema constituidos por un conjunto abiótico (litomasa, aeromasa, hidromasa) y los elementos vivos (biomasa) que corresponden al ecosistema, además de un tercer subsistema en donde el hombre con sus acciones antrópicas juegan un papel clave, en tanto se forman interfaces que son esenciales para entender las relaciones espaciales.

Para Panareda (1973) esta proposición de la profesora María de Bolos se podría sintetizar en la tendencia del paisaje integrado, en tanto el paisaje como espacio geográfico, se encuentra caracterizado por un conjunto dinámico de elementos que interactúan, diferenciados por los elementos abióticos, bióticos y antrópicos, los cuales, al relacionarse entre sí blindan al paisaje y lo convierten en un conjunto indisoluble en donde sus elementos le permiten evolucionar en bloque, ya sea por la forma en cómo interactúan dichos elementos o por la dinámica individual de cada uno de ellos considerados separadamente.” Se trata, pues, de un estudio de paisaje total, integrando todas las modificaciones introducidas por la acción del hombre a lo largo de la historia.”(p.2). En este sentido los geógrafos rusos proponen al paisaje (denominándose con la palabra alemana *Landschaft*) como objeto específico del estudio geográfico cuya función es la de abordar la relación universal existente entre los diversos elementos del medio y su subordinación en el espacio (Frolova.2009).

Si bien esta concepción puede ser ambigua y comúnmente asociada a la confusión entre los dos conceptos (paisaje y geosistema), bajo esta mirada el paisaje es un geosistema concreto el cual ocupa un espacio geográfico determinado y bien definido que, a partir de esas particularidades concretas y de los elementos que allí interactúan se diferencian en unidades de paisaje, los cuales pueden entenderse debido a su evolución, a sus contrastes, sus posibilidades de desarrollo históricas entre otros.

#### **2.2.4. De la geografía cultural a la nueva geografía cultural y su concepción del paisaje.**

Con la escuela de Berkeley<sup>19</sup>, Carl Sauer instauro un nuevo discurso en geografía, basado en su interés por los paisajes de la América precolombina, comienza a sentar las bases de una geografía culturalista en una época donde el discurso dominante era determinista; su posición implicó desmarcarse de las ciencias geográficas nomotéticas<sup>20</sup> hacia una geografía más ideográfica<sup>21</sup>; esto en parte tuvo que ver con el acercamiento a la antropología de Franz Boas y a los geógrafos alemanes, el cual despertó un gran interés que se afianzó posteriormente cuando conoció dos de los discípulos del antropólogo dentro del departamento de antropología de Berkeley, Alfred Kroeber y Robert Lowie, quienes influyeron enormemente en su obra.

Se interesó desde un primer momento por la obra de Boas, Kroeber y Lowie de tal modo que la influencia de la escuela antropológica de Berkeley y de Columbia en la obra de Sauer es palpable en la orientación posterior de su trabajo de campo y en la metodología empleada. (Luna.1999.p .71)

---

<sup>19</sup> La escuela de Berkeley fue el nombre que se le dio al enfoque cultural de la geografía adoptado por Carl O.Sauer, durante la primera mitad del siglo XIX, quien criticaba a la geografía determinista de la época y propondría teóricamente cómo abordarla desde un enfoque metodológico inductivo, el cual ponía de cara al hombre en relación con el medio.

<sup>20</sup> Se refiere a la formulación de leyes universales aplicables para cualquier contexto

<sup>21</sup> Hace alusión al estudio de las particularidades de los contextos en referencia al objeto de estudio abordado

Para Fernández (2006) durante el tránsito del siglo XIX al XX, los geógrafos alemanes se enfrascaron en discusiones de doble direccionamiento, entre la relación naturaleza-sociedad, que se resumía en como el medio influía en el hombre y como el hombre modifica las áreas que habita. Franz Boas resulta clave para entender como la relación hombre naturaleza se podía comprender a través del paisaje; si bien sus aportes, a pesar de haberse formado sólidamente en geografía, no fueron en este campo, sino más bien en la antropología, dio pistas para el sentido de compromiso social de la geografía cultural impulsada por Sauer. Ahora bien, para Sauer, la geografía no debía de formular leyes generales espaciales, como lo trataba de hacer la geografía positivista de tradición alemana que imperaba en la época, sino más bien ocuparse del estudio de las diferencias espaciales. De ahí que éste consideraba que las huellas que se dejaban en los terrenos eran producto de los procesos históricos y de cómo estos permitían entender la relación entre naturaleza y sociedad. “Dicha porción de terreno que constituye la síntesis espacial donde ha quedado registrado este proceso fue llamado Landschaft (paisaje)” (Fernández .2006.p 223). Este término fue acuñado por Sauer durante su estadía en Berkeley, de hecho una de sus obras más importantes refleja su formación (geología) y sus intereses (paisaje); La morfología del paisaje publicada en 1925, muestra una posición clara del autor al definir cómo se debía describir el paisaje en geografía desde lo visible, reconociendo tanto sus elementos naturales como culturales, es decir todos esos elementos reconocibles en el paisaje que son creaciones humanas y que modifican el mismo, son el objeto de la geografía cultural. De hecho para este autor el paisaje debería de ser el área determinada que le permita al geógrafo reconocer los fenómenos que la definen, puesto que en esta área no solo se pueden clasificar, sino también asociar y entender su interdependencia.

Como lo menciona Fernández (2006), en síntesis la geografía cultural de Berkeley aseguraba que era indispensable estudiar la especificidad de las diferentes áreas culturales, describiendo en la medida de lo posible los rasgos visibles y su evolución en el tiempo (p.225). Agrega además que para los culturalistas de esta escuela la cultura era una realidad superior a los individuos y por ello, poco podían hacer para modificarla.

Posteriormente, al otro lado del Atlántico y luego de la segunda guerra mundial, con el auge de la teorías marxista y el nacimiento de la geografía radical en la década de los 60s y 70s con Lefebvre y Castells, aparece una nueva apropiación de la teoría Saueriana, aunque con unos cambios visibles que denotan la influencia de la época y las discusiones de fondo que anudaban temas tales como los nacientes derechos humanos, la reactivación de la economía, las sociedades capitalistas entre otros; surge también como reacción al enfoque de Sauer en tanto lo consideraba historicista y conceptualmente funcionalista, lo que llevaría a plantear una nueva geografía cultural dentro del contexto anglosajón, en cabeza de geógrafos como Peter Jackson, Denis Cosgrove y David Ley quienes promovieron una visión activa de la cultura, la cual se vinculaba con las prácticas concretas en una red de significados y de relaciones de poder con repercusiones directas en el ámbito de la política ciudadana (Kramsch.1998). Contraria a la idea de los geógrafos del siglo XX que sostenían que la cultura era superior a la vida cotidiana y que por tanto no podían hacer nada para modificarla (un ente súper poderoso que dominaba la voluntad de los seres humanos), los geógrafos ingleses criticaron estos presupuestos y enfocaron sus intereses a las percepciones del individuo; Fernández(2006) citando a Duncan (1980) dice que desde esta perspectiva, la cultura resulta de los procesos de transmisión, interiorización, evaluación y reinterpretación en donde la experiencia individual de cada persona es la clave, tal y como lo entendieron Cosgrove y Jackson quienes consideraban que “las representaciones individuales eran esenciales para entender las unidades culturales” (Fernández 2006.p.227). En el siguiente cuadro se relacionan las diferencias y similitudes entre la geografía cultural tradicional y la nueva geografía cultural, como también la concepción del paisaje en cada una de ellas.

**Cuadro N.1** Las dos concepciones de la geografía cultural y sus miradas del paisaje.

Geografía Cultural	Características	Problemas o intereses que aborda	Cabezas visibles	El paisaje cultural
Norteamericana Escuela de Berkeley (Años 30s y 40s)	<ul style="list-style-type: none"> <li>-De carácter antropológico e historicista.</li> <li>-Se pregunta por la alteridad "ponerse en los pies del otro". Visión romántica de la geografía alemana.</li> <li>-Se centra en los aspectos materiales de la cultura, pero no en cómo se crean culturalmente.</li> <li>-Falta de interés por aspectos teóricos</li> <li>-Concepción súper orgánica de la cultura.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>La reconstrucción histórica del medio natural y de las fuerzas humanas que modifican el paisaje, la identificación de regiones culturales homogéneas definidas en base a elementos materiales (cerámica, material de construcción o tipos de viviendas) o bien elementos no materiales como religión o lenguas y dialectos; y por último el estudio de la ecología cultural histórica prestando especial atención en como la percepción y uso humano del paisaje viene condicionada por elementos culturales (Luna.1999.p.72)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Carl Sauer</li> <li>Marie Price</li> <li>Martin Lewis</li> <li>James J. Parsons</li> <li>Paul Claval</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-El paisaje es el elemento central de estudio en geografía.</li> <li>-Se analizan las huellas que dejan en el paisaje natural las acciones productivas y de reproducción de diferentes grupos humanos.</li> <li>-La unidad de cultura y naturaleza, son el elemento básico para el análisis del paisaje.</li> <li>- El paisaje es un palimpsesto en donde se materializan los modos de vida a medida que pasa el tiempo.</li> <li>-Los paisajes culturales son producto de la interacción entre el medio natural, la historia y la cultura. (Busquets,2008)</li> </ul>
Anglosajona Nueva Geografía cultural (Años 80s y 90s)	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Posee una orientación mucho más teórica.</li> <li>- Es influenciada por la geografía radical o crítica, con autores como Lefebvre Y Castells.</li> <li>- El análisis de la cultura se hace desde la perspectiva del materialismo histórico</li> <li>- Relación hombre y medio es histórica; totalidad orgánica; unidad dialéctica.</li> <li>-Las representaciones individuales, son fundamentales para comprender las áreas culturales (Cosgrove. 1984. Jackson 1995)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Se interesan por cuestiones de la vida cultural, de las ciudades, de las sociedades capitalistas avanzadas y se interesan por conceptos como identidad, significado e imaginación.</li> <li>(Luna.1999.p.76)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Denis Cosgrove</li> <li>Peter Jackson</li> <li>David Ley</li> <li>James Duncan</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>El paisaje es una construcción simbólico-cultural que ordena el mundo externo, la cual requiere de herramientas más interpretativas que morfológicas.</li> <li>-El paisaje cultural es la fisonomía de un territorio que involucra elementos bióticos, abióticos u antrópicos, además de los sentimientos, sensaciones, emociones y valoraciones que se despiertan en el momento en que es contemplado.</li> </ul>

Creación propia a partir de los textos: Luna (1999), Fernández (2006), Kramsch (1998), Flórez(2011)

### 2.3. El paisaje como referente de valores en la geografía: aproximaciones a los valores éticos y estéticos.

La apreciación del paisaje ha llevado a que en las últimas décadas, luego de que en Europa se sentaran las bases para el apoyo y preservación de los paisajes al igual que las metodologías y los análisis como un marco teórico amplio bajo el amparo del Convenio Europeo del Paisaje, exista un interés por la idea de la valoración del paisaje desde unas nociones culturales y medioambientales, que como lo asegura Valdés (2017) dependen de la experiencia del sujeto, los gustos, su capacidad empática e incluso de su formación. En este punto es importante aclarar que los valores suelen ser a menudo una disposición subjetiva que corresponde con una realidad espacio-temporal a menudo correspondiente a las culturas y sociedades del momento, por ello es muy posible que, las valoraciones humanas varían de

sociedad en sociedad y mutan a través del tiempo al respecto de un mismo paisaje que en últimas puede ser adaptado, transformado o modificado según las ideas imperantes, a propósito de lo que nos refiere Tuan (2018) quien resalta en su más reciente obra el papel del ser humano en la construcción social del espacio dándonos a entender que : “ las dimensiones espaciales se adaptan al sentido humano de la adecuación, propósito y posición”(p.73). Es decir, las formas de concebir el mundo, de describirlo, imaginarlo y recrearlo resultan de las formas más expresivas del ser humano, el arte, la literatura, la música e incluso el relacionamiento con los demás y con la naturaleza misma.

En este sentido cobra relevancia reconocer que como parte de una sociedad heredamos unos valores atribuibles a las costumbres, a las normas, a las leyes y al relacionamiento mismo de sus habitantes con el territorio, lo que hace indudable que en el marco de valoraciones humanas no existan unos criterios claros por los cuales se dirigen las acciones, construcciones e interpretaciones del paisaje. Estos nos lleva a pensar también la idea de cómo los lugares encarnan la esencia misma de las personas que los habitan, lo que permite sustraer ideales identitarios, patrimoniales, históricos y ambientales que son valorados bajo la óptica de quien lo ve, lo vive, lo recorre y lo siente. Tuan (2018) nos menciona como el relacionamiento entre los objetos físicos dispuestos en los lugares y las formas de relacionamiento que tenemos con ellos, genera un vínculo emocional, una cierta sensación que comunica permanentemente los objetos materiales con las personas con las que interaccionan a diario, lo que permite reconocer dos tipos de lugares dispuestos en los paisajes. El primero lo llama como los “lugares a la vista”, símbolos públicos que tras una prolongada exposición cobran relevancia dentro de una comunidad por que encarnan la “experiencia prolongada” a la cual está sujeta, estos lugares no tienen una determinación escalar y pueden ir desde un edificio, hasta pasar por un parque o pueblo, en últimas la esencia de esos “lugares a la vista” son la personificación de una cultura. El segundo lo nombra como las “áreas de cuidado” y hacen alusión a los espacios en donde los tejidos emocionales son mucho más fuertes debido a las experiencias de vida que se viven a diario y a los valores que se depositan en ellos lo cual genera un cuidado permanente, es decir existe una conciencia de estos espacios, debido a que reflejan una realidad, un mundo y una existencia misma.

Ahora bien existen dos grupos de valores que podrían concebirse como interdependientes en la medida en que, como lo señala Valdés (2017) dependen de los símbolos y los signos del paisaje, estos son los valores estéticos y los valores éticos, que, como lo señala esta autora resultan ser más difíciles de reconocer debido a que se encuentran en la mitad del camino entre lo sensible y lo suprasensible, agrega además que pueden ser percibidos como cualquier otro tipo de valoración, sin embargo estos requieren una interpretación mucho más profunda que no involucra solamente procesos cognitivos si no también un componente subjetivo, como lo es la imaginación. Los símbolos y los signos transmiten de forma directa e indirecta las expresiones culturales de las sociedades, en el marco de esta realidad, los valores éticos y estéticos a menudo son expuestos en las imágenes del paisaje con objetos muy concretos y permiten al expectante reconocer valores morales, religiosos o económicos. Los hay, muy al servicio de la particularidad de una sociedad, como también los hay, al servicio de una universalidad, por ello aprender a identificar cómo las imágenes del paisaje nos permiten generar valores éticos y estéticos, depende de la forma en cómo logramos articular los valores humanos, los valores éticos y los valores estéticos desde las concepciones teóricas que ayudan a dilucidar esta relación con el propósito de entender, percibir, reconocer, identificar un paisaje concreto desde nuestra afinidad, nuestra cultura y nuestras concepciones como sociedad.

### **2.3.1. La naturaleza de los valores humanos: construcciones humanas en el marco de las culturas y sociedades.**

En Fabelo (2007) en su libro los valores y sus desafíos actuales, podemos encontrar una distinción de los valores humanos, a través de la filosofía, donde resalta la importancia que ha tenido en la historia la forma en que los humanos han buscado formas de regular su actividad y conducta.

El tema de los valores ha sido una vieja preocupación del ser humano. Qué aceptar como bueno, justo, bello o útil y qué calificar como malo, injusto, feo o perjudicial, han sido interrogantes a las que el hombre ha tenido constantemente que buscar

respuestas para orientarse en la vida, para encontrar las fuerzas motivacionales que guíen su actividad y conducta.( Corzo.2007.p.23)

Las distinciones o puntos de vista que logra reconocer en su texto se refiere primero a la *concepción naturalista*, donde según Demócrito todo lo bueno, útil y bello se corresponde con la naturaleza, mientras que lo malo, lo perjudicial y lo horrible es antinatural. Por tanto, “los valores son el resultado de las leyes naturales... El valor coincide con la naturaleza y es alcanzable a través del conocimiento de esta última (Corzo.2007.p.24). Posteriormente habla sobre la *concepción objetivista*, la cual se fundó en los postulados del filósofo alemán Immanuel Kant, quien veía al ser humano entre dos mundos: el mundo del ser y el mundo del deber. Para los neokantianos este punto de vista va forjar un objetivismo axiológico, el cual distingue entre la realidad y el valor, aduciendo que este último han de constituirse en el verdadero objeto de la filosofía (los valores), aseverando que en el reino de los valores existe la libertad y no la necesidad de lo natural, es decir, lo natural no tiene cabida como producto de la causalidad (relación causa-efecto).

El reino de los valores lógicos, éticos y estéticos es trascendente, eterno, de significación universal y diferente del cambiante mundo empírico que es donde se ubican el sujeto y el objeto. Es ese mundo supra empírico el que guía la historia humana, el que señala «lo que debe ser» y le da una dirección al progreso. La norma, en tanto deber ser fundada en un valor, puede no tener realización en los hechos, pero es la única que puede dar verdad, bondad y belleza a las cosas juzgables. (Corzo.2007.p.26)

Como respuesta a lo objetivismo axiológico, surge la *corriente subjetivista*, que defiende que los valores se encuentran en el sujeto mismo, en sus emociones, gustos, aspiraciones o intereses (Corzo 2007.p.27).Esta corriente señala que los valores se encuentran dentro de la preferencia y el amor, es decir que todo lo valioso es digno de ser amado. A propósito resalta la mirada del empirista lógico Bertrand Russell, quien.

Estima que el asunto de los valores está absolutamente fuera del dominio del conocimiento. Al afirmar que algo tiene valor, expresamos con ello nuestras propias emociones, las cuales difieren de una persona a otra y están asociadas a lo que cada uno desea. (Corzo .2007.p.28).

Por último menciona una concepción, la *sociologista*, que en cabeza de sociólogos como Durkheim, Bougle y Bruhl, sostiene que algo es valioso siempre y cuando la sociedad lo apruebe. “Los valores son el resultado de ciertas convenciones sociales que presuponen el apoyo de la mayoría y se promueven y reproducen a través de la cultura y las tradiciones “(Corzo.2007.p.29).Desde esta perspectiva los valores tienen una fuerza imperativa, cuando actúan de manera objetiva, y esa fuerza imperativa se traduce en algo colectivo. Por tanto lo colectivo como tal es algo que trasciende generacionalmente, se nace con unos valores éticos, religiosos, estéticos, los cuales se reproducen mediante la escuela y poco o nada se cuestiona por permitirle a los sujetos estar inmersos en la lógica social que vive.

En este sentido los valores tienen una característica particular, la cual obedece a la construcción que se realiza en las diferentes sociedades, comunidades y/o culturas, como parte de ese entramado regulador que concibe un sistema complejo valorativo de acuerdo a su realidad social y obedece a diferentes lógicas, de cómo perciben el mundo; por ello al hablar de una universalidad de los valores, sería un atrevimiento puesto que cada sociedad como acto civilizatorio establece cuales tienen una preponderancia y cuales no son tenidos en cuenta.

### **2.3.2. Los valores éticos: un compromiso ciudadano**

Los valores éticos pueden ser entendidos, como juicios que regulan la conducta humana. Estos juicios son entendidos en Kant, desde su obra *crítica de la razón práctica*, cuando al dimensionar los alcances del ser humano. Piñón (2013) dice. “El problema ético lo sentía en el terreno de la *crítica de la razón práctica* en el horizonte existencial del *¿qué debo hacer?*”(p100). Este autor señala como Kant ya se había preocupado por el problema ético, en sus anteriores obras, donde señalaba, cómo la conciencia moral manda de modo

absoluto, es decir, ordena de manera incondicional las acciones humanas de acuerdo a las conveniencias relacionales. Esto último desencadena en lo que para Kant significa la obligatoriedad, en tanto lo ético no podía cimentarse en algo vacío. "Pero, para Kant, lo ético no podía fundamentarse en algo finito y fragmentario, en algo que no gozara de absolutez. La *obligatoriedad* "tiene que llevar consigo una necesidad absoluta". De ahí la necesidad, para Kant, de los conceptos *a priori*". (Piñon.2013.p.101). Este fundamento, el de la obligatoriedad, se limita al ámbito del hombre y a la ética como tal, en tanto, pone en cuestión lo que debe o no debe hacer, dentro de su especificidad, marcada por las intenciones y creaciones ligadas a la vida, donde la conciencia moral, es impuesta, es colectiva y por ende es imperativo actuar acorde a ello. Por tanto los imperativos éticos son exclusivamente humanos y obedecen a las necesidades de regular la conducta humana.

En este sentido el sujeto ético, es por tanto un sujeto político y como sujeto político encarna la ética. Ahora bien, para Herrera (1998) existe una regla de oro de la moral que dice. "ningún hombre ha de ser tratado como medio sino como fin en sí mismo" (p.69). Agrega además que esta regla, tiene una injerencia en el ámbito estatal, en tanto, no tendría sentido hablar de la libertad o la igualdad, si se viola o se transgrede, ya que perdería la connotación kantiana del individuo moral, el cual trae consigo deberes y derechos políticos. De allí que los valores éticos sean esas construcciones morales a nivel individual y colectivo, que son tenidos en cuenta por el estado. De igual manera se entiende que ellos hacen parte de las ideas que se defienden y han estado presentes en el discurso político, tanto de los filósofos, como de aquellos quienes nos gobiernan. "Al igual que el derecho, la democracia debe de buscar su fuerza vinculante en su relación con principios éticos. "(Herrera .1998.71). Esto quiere decir que en un sistema democrático, el objetivo del estado es mantener una cohesión y mantener la paz de cada uno de los ciudadanos, mediante esos principios éticos, los cuales pueden también entenderse como valores. Puntualizamos que estos valores se enmarcan en la justicia, libertad, respeto, responsabilidad, integridad, lealtad, honestidad, equidad, entre otros, principios que aunque son colectivos, también tienen una dimensión subjetiva e individual, pues en últimas es el sujeto quien valora a su juicio qué es lo bueno y lo malo de acuerdo a sus necesidades.

### 2.3.3. Lo estético y su valoración: un acercamiento a los valores estéticos

La estética es uno de esos conceptos que suelen ser muy ambiguos y con diferentes acepciones. En la filosofía con Kant, la estética está desligada de la valoración moral, el cual ve como un concepto independiente, al que nombra como “estética trascendental” en su obra *crítica de la razón pura*; este concepto está ligada la sensibilidad a partir de los principios de espacio y tiempo. A propósito Cordero (s.f) distingue dos dimensiones del concepto los cuales aluden a al objeto estético y a lo subjetivo, que a su vez es experiencia estética. Por un lado tenemos la subjetividad universal, en donde se conjugan diferentes ámbitos, tales como, el entendimiento y la sensación, la racionalidad y la irracionalidad, lo infinito y lo finito, lo objetivo y subjetivo, que se reducen a la conciliación entre entendimiento y sensación; por otro lado el objeto natural como objeto estético, que alude a las experiencias inmediatas del objeto en sí, al no estar mediado como objeto natural, más que por el impacto que produce, es decir, el objeto natural es el paradigma, no hay un proceso de interpretación y no tiene por qué ser descifrado, por tanto no tiene autor, ni interpretación, sino que se impone inmediatamente. (Cordero.s.f). Estas dos dimensiones del concepto son complementarias pero se entienden en la medida del juicio estético el cual se basa en el gusto del sujeto por algún objeto en particular desinteresadamente, es decir que lo que se valora del objeto no es, en sí el objeto mismo, sino lo que produce el objeto en el observador, es por tanto una valoración sensorial del sujeto, subjetiva y mediada por la percepción (Carrillo.1984). Sin embargo en Kant la estética sólo adquiere una dimensión que se refiere a lo bello a partir de la experiencia estética, lo que va hacer rebatido en sus posteriores años. Al respecto se menciona la distinción entre ambos conceptos, los cuales sufren por su ambigüedad. Henckmann (2001). “Ya en el siglo XIX se distinguió entre un concepto amplio de lo estético, y el concepto más reducido, más específico de lo bello” (p.68).Advierte además que los conceptos emparentados, tales como, lo sublime, lo bello, lo cómico y lo trágico, al ser conceptos de valor, se designan o asocian a variaciones de lo bello o las categorías de lo estético, lo que trae consigo un problema a la hora de la valoración estética, en cuanto resulta camaleónica. Por tanto el concepto que agrupará todo ello es lo “estético”.

Pero esa acepción del término topa con el problema de que lo estético se usa también como una categoría especial, a saber, en el sentido de una cualidad que es percibida con un placer apacible. De esa manera lo estético sería, por una parte, un concepto genérico estéticamente neutral y, por otra, uno de los conceptos de valor que caen bajo el género conceptual de lo estético. Topamos aquí con uno de los problemas críticos de la estética, el de que sus conceptos apenas pueden fijarse. ( Henckmann .2001.p.68)

No obstante, ya en el siglo XX como respuesta a esta problemática se distinguen sistemáticamente entre los conceptos de lo estético y del arte, generando que lo estético rebasa la esfera del arte y al adquirir nuevas dimensiones tales como, la naturaleza, las manifestaciones sociales como la cultura, las costumbres y sus usos dentro de las sociedades, los fenómenos científicos y los intelectuales, haciendo que este concepto perdiera esa connotación dominante y autónoma, pasase a ser más funcional dentro del campo cooperante y subordinado de las creaciones humanas( Henckmann .2001.p.68-69)

Desde estos puntos de vista que nos sugieren los autores, en la relación que se hace con la concepción de los valores humanos y lo ético, entendemos que los valores estéticos corresponden a una creación colectiva, la cual contiene una funcionalidad estética, que parte de la experiencia, bajo unos códigos sociales que imperan y están allí al nacer. Por tanto, los valores estéticos tienen una dimensión subjetiva ligada a la percepción y a las emociones, que puedan despertar ciertas materialidades, objetos, espacios, personas; pueden variar de cultura en cultura, de sociedad en sociedad y por ende no podrían ser generalizados, pero si pueden ir asociados a las consideraciones sobre, lo trágico, lo cómico, lo dulce, lo amargo, entre otros. En consecuencia y basados en los problemas, inquietudes, discusiones y necesidades anteriormente expuestas, y con la convicción de que la formación en valores éticos y estéticos a través del paisaje puede contribuir a la comprensión del espacio geográfico, este es que nos proponemos los siguientes objetivos

### **Objetivo General**

Fundamentar una estrategia didáctica desde la categoría de paisaje como generador de valores éticos y estéticos, para la comprensión del espacio geográfico en la enseñanza de la geografía en la educación básica secundaria.

### **Objetivos Específicos**

- Identificar el potencial didáctico que posee la categoría de paisaje en la generación de valores éticos y estético
- Analizar metodologías para la comprensión del espacio geográfico desde la categoría de paisaje.
- Diseñar una estrategia didáctica desde la categoría de paisaje, para la enseñanza de la geografía en la educación básica secundaria

### **3. El camino de la investigación: La ruta metodológica seguida para la concreción del proyecto.**

La elección por una investigación de corte cualitativo tiene que ver en parte con los fines que se pretende alcanzar dentro del trabajo, los cuales son una apuesta por llevar lo teórico al campo de lo práctico, desde lo contextual, lo fáctico y lo propositivo, es decir de la puesta en escena de un fenómeno real que nos toca, desde los hechos que podemos llevar a cabo para estudiarlo y desde las propuestas para lograr su entendimiento; como lo sugiere Galeano (2004) para abordar la investigación cualitativa se debe de realizar un proceso en el que se involucre necesariamente la realidad a partir de eso que nos pasa diariamente, para poder entender, comprender y explicar cómo se relaciona la teoría con la práctica en esa búsqueda por resolver una problemática real; en otras palabras es “Hacer de lo cotidiano un espacio de comprensión de la realidad; desde lo cotidiano y a través de lo cotidiano, se busca la comprensión de relaciones, visiones, rutinas, temporalidades, sentidos y significados”. (Galeano, 2004, p.19). Al respecto, cabe señalar que en la investigación cualitativa convergen las explicaciones e interpretaciones de diferentes disciplinas, esto sirve para poder conocer y entender al hombre en relación a las problemáticas reales, lo que significa también, conocer las diferentes formas de analizar un fenómeno o un objeto de estudio, lo cual permite que durante el abordaje metodológico se pueda enriquecer aún más nuestra propia investigación

al tener presente una mirada, como lo sugiere Sampieri (2006), cuando se realizan investigaciones cualitativas, se debe de entender la naturaleza holística que busca interpretar la realidad de manera que se encuentren los sentidos a los fenómenos en su contexto cotidiano.

En el proceso de investigación se combinaron diversos métodos teóricos como la interpretación, la inferencia, la deducción en el marco de la investigación documental donde los documentos son la base fundamental en la orientación de nuevas ideas, la recopilación de la información y construcción de nuevo conocimiento a la luz del objeto de estudio, por ello seleccionamos el análisis de contenido como la herramienta esencial para develar el contenido oculto y útil, necesario para encontrar un nuevo sentido desde lo que está escrito, por ello los documentos se codificaron mediante la definición de categorías de acuerdo con sus propiedades, dimensiones y relaciones.

### **3.1. Los momentos del proceso de investigación: Pasos y características desde la Investigación documental.**

La elección por la investigación documental va en concordancia con los objetivos propuestos en la investigación debido a su carácter analítico e interpretativo de los datos, el cual sugiere un estudio sistemático y ordenado como lo señala Uribe (2013); para este autor, la investigación documental se selecciona con un fin muy específico en investigaciones en ciencias sociales, que busca dar sentido a los complejos fenómenos, a través del análisis de datos, documentos, escritos, fuentes impresas entre otras, para ser contextualizadas, clasificadas, categorizadas y analizadas, como base de la comprensión del problema, que sirven para la elaboración de hipótesis, la orientación de nuevas ideas y la definición o redefinición de nuevos hechos o situaciones problemáticas. En este sentido la ID ( investigación documental) sirve para recopilar las memorias y resignificar lo escrito a la luz de un nuevo objeto de estudio, por ello depende de la información que se consulta y recoge en los diversos tipos de documentos, llámense libros, videos, audios, textos virtuales entre otros.

Existen dos tipos de investigación documental, pero para efectos de lo propuesto en los objetivos nos decantamos por la ID argumentativa, la cual conlleva a una análisis profundo de los datos, con el fin de resolver una pregunta de investigación. A continuación

mencionaremos de manera experiencial como se vivió el proceso de investigación paso por paso a partir del método escogido.

Etapa preparatoria y recopilación: Se realizó al inicio de la investigación y durante la misma en busca de abordar el tema seleccionado y así poder documentarse al respecto, esto implicó la revisión de textos para identificar quiénes habían investigado sobre el problema de investigación y el tema. Esta etapa resultó crucial para el proceso investigativo, puesto que se logró realizar una selección del material que fue analizado posteriormente. Para el caso nuestro se seleccionaron documentos dentro de un rango de diez a once años aproximadamente, los cuales se separaron por categorías como: enseñanza de la geografía, didáctica de las ciencias sociales, formación ciudadana, valores éticos y estéticos, geografía y paisaje, además de la clasificarlos de lo local a lo global para poder encontrar las similitudes frente a los problemas que se presentan hoy en día tanto en nuestro territorio, como a nivel internacional. La búsqueda de la información se dio por medio de la web y la bibliografía disponible en digital, los centros de recursos virtuales de universidades, bancos de tesis, páginas especializadas, centros de documentación y bibliotecas de la ciudad, en donde se pudo encontrar los antecedentes del problema y definir el objeto de estudio, además de perfilar a ciertos autores claves para el marco teórico. El uso de tesauros y descriptores como el de la UNESCO<sup>22</sup> permitió refinar la búsqueda y llevar un orden dentro de la selección de palabras necesarias para poder orientar la búsqueda de los documentos.

Así pues, se revisaron trabajos de maestría de la Universidad de Antioquia correspondientes a la línea Didáctica de la Geografía de la facultad de Educación de los últimos 10 años, en donde se pudo constatar problemáticas similares e intereses de los investigadores en el campo de la enseñanza de la geografía que podrían darnos pistas para ir construyendo el marco teórico; así mismo se investigó en las bases de datos de las universidades colombianas como la Universidad del Valle, la Universidad de Córdoba, La universidad del Atlántico, la Universidad Nacional de Colombia, la Universidad Distrital Francisco José de Caldas Y la Universidad Pedagógica Nacional, en busca de trabajos de maestría o doctorado que trataran el tema de nuestro interés o mostraran las problemáticas

---

<sup>22</sup> <http://vocabularies.unesco.org/browser/thesaurus/es/>

que buscábamos argumentar desde un panorama mucho más amplio, ; las dos últimas fueron claves porque nos permitió reconocer más allá de los trabajos de maestría y doctorado, los avances del grupo *Geopaideia* en la consolidación y la construcción de propuestas en el ámbito de la didáctica de la geografía, como también cuales han sido sus preocupaciones y cuáles las problemáticas que han querido solucionar durante todos estos años en los que han venido trabajando, problemáticas que nos ayudaron a fortalecer la argumentación del problema que habíamos logrado identificar inicialmente

Posteriormente, emprendimos la revisión de textos y documentos a nivel de Latinoamérica e Iberoamérica, a partir de bases de datos oficiales. De cada país consultado, se eligió de uno a tres textos. La elección obedeció principalmente al peso de los autores y la presencia de la didáctica de la geografía en estos países, sin embargo no se descartó los avances de autores de centro América, quienes se han venido preocupando y preguntando a cerca de la importancia que tiene la enseñanza de la geografía en los currículos escolares de sus respectivos países, como también el interés por potenciar la educación geográfica y las investigaciones que aporten a la disciplina.

Los países con más presencia y desarrollo con relación a la didáctica de la geografía, han sido Chile, Argentina y Brasil; en Chile por ejemplo, fue fundamental la revisión de los trabajos de Fabián Araya Palacios, Andoni Arenas Martija, Marcelo Garrido entre otros, quienes desde sus preocupaciones y cercanía al contexto colombiano, han aportado de manera significativa a la construcción colectiva de una didáctica de la geografía que intente superar la visión tecnicista, memorística y repetitiva y que ha llevado a que la disciplina geográfica se vea dentro del currículo escolar como un elemento suelto que no interacciona con las demás disciplinas. Para el caso de la Argentina, con las profesoras Raquel Gurevich, Roser Bianchi, María Victoria Fernández entre otros, pudimos reconocer que las problemáticas que en Colombia se dan, son motivo y preocupación en el cual muchas de las investigaciones en la línea se enmarcan y han seguido una ruta de trabajo que busca cerrar las brechas y por ende contribuir a un mejoramiento en la educación. Con la profesora Helena Coppeti y Sonia Castellar de Brasil, pudimos obtener elementos muy valiosos, no solo para los antecedentes, sino también para el marco teórico, debido a las orientaciones que estas autoras dan al respecto de qué enseñar en geografía, como enseñar geografía y para qué enseñar geografía.

Luego al rastreo de los antecedentes, procedimos a la recolección de textos que nos ayudaron a construir el marco teórico. Es de anotar que de los antecedentes surgieron varios autores importantes, claves para la consolidación de cada una de las partes de este apartado. Inicialmente relacionamos en cuatro subtítulos el tema de lo educativo, los cuales nombramos como: geografía y currículo, didáctica general y didácticas específicas, el enfoque constructivista en la escuela y finalmente la enseñanza de la geografía. Para el primer título, los autores tenidos en cuenta fueron Marcelo Garrido (2015) de Chile y la profesora María Alejandra Taborda (2010) de Colombia, los cuales desde sus respectivas locaciones nos aportaron una visión de lo que se ha visto y vivido en el ámbito local y regional. Para hablar sobre la diferencia entre didáctica general y didácticas específicas, retomamos las ideas de Camilloni (2007), Moreno (2008) y Davini (s.f) que desde sus perspectivas nos dieron luces para entender que más allá de enfrascarse en una discusión académica, sobre cuál es la que debe de ser llevada al aula, se debe de apostar hacia una didáctica que apueste por la interdisciplinariedad, ya que antes de pensarse como antagonistas, ambos enfoques, desde sus perspectivas teóricas y de entendimientos son complementarios, ya que deben de cumplir una función dinamizadora dentro del currículo al convertir los objetos de enseñanza en contenidos y temas acordes a la realidad de los sujetos. Con el enfoque constructivista en la escuela se pretende, desde Farstein y Carretero (2002) y Vila (2002), mirar cómo se ha articulado en el escenario educativo y posicionado de tal manera que hoy en día las nuevas interpretaciones de los clásicos como Piaget y Vygotsky han traído nuevas experiencias e investigaciones en diversos campos de lo educativo, mostrando la vigencia y la pertinencia a la hora de articularlo con la didáctica y el currículo hacia una propuesta investigativa que busque transformar las prácticas escolares. Finalmente con Jerez (2010), Copetti (2018) Moreno (2010) y Santiago (2009) quisimos responder las preguntas de ¿Qué enseñar geografía? ¿Cómo enseñar geografía? ¿Para qué enseñar geografía? Además de preguntarnos sobre la identidad de la disciplina, sus métodos, objetos y conceptos, las preocupaciones y los intereses de los maestros que enseñan y cuáles son los fines de tener muy presentes el aporte a la sociedad desde la función social de la disciplina.

Luego de los cuatro apartados de la parte educativa, decidimos comenzar a rastrear la parte teórica y conceptual de la disciplina geográfica, por ello decidimos realizamos un breve acercamiento al objeto de estudio, el espacio geográfico, desde autores tales como Ramírez y

López (2015), Santos (2000), Massey (2015) y Lefbvre (2013) quienes coinciden en que el objeto de estudio de la geografía es socialmente construido y que posee múltiples acepciones que permiten ahondar en particularidades e intereses, lo cual le otorga una complejidad aún mayor si se tiene en cuenta las diversas miradas que permiten explicar los fenómenos espaciales.

Se decidió luego conocer y rastrear el concepto de paisaje como espacio geográfico, el cual nos permitió verlo desde los múltiples intereses en los que se ha visto este concepto, desde su génesis en el arte hasta su acogida por parte de la disciplina geográfica; en este apartado fue importante los aportes de Capel (2012) y Bertrand (2006) Nogué (2010) Cosgrove (2002) y Lefebvre (2013), quienes nos ayudaron a ver como se ha constituido el concepto y su importancia dentro de la geografía, a propósito del llamado que realizan los geógrafos culturales por retomar las investigaciones desde este. Esa breve mirada del concepto nos llevó a preguntarnos sobre cuál ha sido el papel del paisaje dentro de cada una de las perspectivas de la geografía y la evolución del mismo a través de la historia, aquí fue muy importante la reconstrucción que realiza Rodríguez (2005) sobre cómo se ha visto y entendido en diferentes periodos y por los diferentes actores que han tenido dentro de sus intereses estudiar el paisaje.

Finalmente quisimos conocer la propuesta del paisaje como un todo sistémico que recoge Bolos (s.f) a partir de las propuestas de pensadores soviéticos, allí pudimos mirar la similitud de la propuesta con el concepto de geosistema, el cual nos permite elegir la perspectiva geografía desde la cual vamos a abordar el concepto de paisaje. En este sentido nos decantamos por la perspectiva de la geografía cultural, así que decidimos ahondar sobre los autores más importantes y las diferencias entre la geográfica cultural clásica y la nueva geografía cultural; en este apartado fueron interesantes las consultas que se hicieron a Luna (1999) Fernández (2006) y Kramsch (1998) quienes nos permitieron recoger todos los elementos que necesitábamos para mirar el enfoque que se le ha dado al paisaje desde una visión antropológica y desde una visión histórica, como parte de la metodología empleada para comprender los paisajes culturales como construcciones sociales.

Para concluir con las pesquisas del marco teórico dedicamos tres títulos a conocer qué son los valores ético y los valores estéticos, el primero de ellos fue el acercamiento que desde Fabelo(2007) nos permitió conocer que eran los valores humanos y a que obedecían, un elemento fundamental para comprender en qué sentido se podrían interpretar tanto los valores éticos como estéticos. Con Piñon( 2013) y Herrera(1998) hicimos un recuento de lo que son los valores éticos , los cuales según el autor obedecen a principios democráticos y a posiciones justas y personales como parte de una construcción ciudadana. Finalmente con Cordero (s.f) y Henckmann (2001) conocimos acerca de los valores estéticos y su origen dentro de la Estética trascendental de Kant<sup>23</sup>, como se pueden entender dentro de los juicios estéticos y a qué obedece. Finalizado este proceso de construcción dimos paso a la siguiente etapa.

Etapa descriptiva-analítica-interpretativa: esta etapa requirió la revisión de muchos documentos, los cuales luego de una selección, los perfilamos hacia los objetivos propuestos en la investigación. En la consideración por el análisis de contenido<sup>24</sup> se tuvo presente dos elementos, el primero tiene que ver con la identificación de los elementos estructurales, es decir las referencias que iban a estar sujetas al análisis; el segundo fueron las características diferenciales y comunes encontradas en las referencias. Para lograrlo se eligieron las estrategias de delimitación intensiva y de determinación intertextual además del método agregativo el cual nos permitió encontrar las coincidencias y resonancias entre los documentos analizados.

Para nuestros propósitos, en el análisis de los documentos, centramos la mirada en tres elementos básicos. El primero de ellos fue identificar las potencialidades que existen en el paisaje desde lo teórico para generar valores éticos y estéticos en las personas; los documentos elegidos obedecen a dos perspectivas de la geografía, la humanista y la cultural,

---

<sup>23</sup> La estética trascendental es definida por Kant en su obra “crítica de la razón pura”, como la conciencia de todos los principios a priori de la sensibilidad humana.

<sup>24</sup> Piñuel (2002) define al análisis de contenido como un conjunto de procedimientos interpretativos, que parte de los productos comunicativos tales como lo son, los libros, audios, videos, escritos, para procesar datos relevantes, por un lado sobre lo que se hizo y por otro parte , sobre lo que puede servir para otras investigaciones ensayos, etc.

desde autores reconocidos que han tenido desarrollos importantes de este concepto, por ello para poder develar el potencial didáctico en los textos, nos decidimos por la delimitación intensiva en el análisis de contenido, lo que significó la integración en el análisis, de todos los elementos presentes en los párrafos recogidos como una unidad de sentido a partir de pocas referencias bibliográficas y el análisis detallado de las afirmaciones que hacían los autores. En este sentido, los textos escogidos fueron cinco, los cuales, se seleccionaron a partir de tres criterios.

1- *Perspectiva de la geografía:* los cinco textos seleccionados corresponden a la perspectiva de la geografía cultural, sin embargo se pueden leer referencias dentro de los mismos que aluden a autores de otras perspectivas, como el caso de Joan Nogué quien cita en diferentes ocasiones los aportes de su maestro Yi Fu Tuan, exponente de la geografía de la percepción y de la geografía subjetiva; En Cosgrove, podemos identificar las posturas de la perspectiva de la geografía cultural clásica al destacar los planteamientos y avances de Carl Sauer, los cuales fueron retomados y potenciados desde una perspectiva histórica. Patricia Souto por su parte menciona a geógrafos radicales, geógrafos críticos, geógrafos de la nueva y vieja geografía cultural, como también geógrafos humanos y geógrafos exponentes de la geografía de la percepción. Zimmer por su parte habla desde la geografía cultural, pero alude constantemente a filósofos como Adorno, Kant y Hegel para darle fuerza a los argumentos en la relación que se establece entre paisaje, ética y estética. Este enfoque amplio en donde convergen diferentes miradas nutren aún más las explicaciones y argumentos que exponen en los documentos, dotando al paisaje de un carácter amplio y complejo en donde se encuentran no solo los intereses de diferentes disciplinas, sino también las miradas de otras perspectivas de la geografía recogidas en la mirada cultural de la disciplina.

2- *Pertinencia con el tema de la investigación :* Los primeros rastreos bibliográficos dieron pistas para poder posar la mirada en autores que estuviesen relacionando los tres elementos que nos interesan en este apartado, el paisaje, los valores éticos y los valores estéticos; sin embargo y aunque no fue muy clara esta relación, se hizo necesario tomar a quienes habían logrado establecer de forma indirecta una relación que podría ser leída de forma inferencial con efectos en nuestra investigación; los antecedentes fueron claves para

poder rastrear a estos autores, debido a la bibliografía que mostraron en sus trabajos o a las citas que dieron total pertinencia a la consulta y posterior análisis.

3- *Claridad, coherencia y cohesión en la escritura*: este criterio obedeció principalmente a la fuerza argumental que presentan los textos escogidos; por un lado seleccionamos tres textos de corte conceptual e histórico, uno de corte histórico-argumentativo y otro más analítico-filosófico. La razón de esta escogencia obedece a la diversificación de miradas que apuntalan hacia un mismo objeto de conocimiento con sus respectivos matices y aportes, los cuales ayudaron a complementar dentro del análisis, la vía argumental desde la inferencia y la deducción de los datos que nos proporcionaron.

Al seleccionar los textos con los criterios ya mencionados, se procedió a realizar la lectura minuciosa y pausada, en donde se fueron seleccionando afirmaciones, ideas, oraciones y párrafos como unidades de sentido que fuesen claves para sustentar cada una de las categorías que se habían propuesto desde el inicio de la investigación: Ética, Estética, Identidad y Valores Humanos, sin embargo esta última decidimos recogerla en la mirada de las dos primeras categorías debido a lo ambiguo que podía ser.

Sin embargo en la lectura, comenzaron a surgir subcategorías y tendencias tales como *identidad territorial*, subcategoría relacionada con la categoría de identidad, la cual nos mostró cómo el paisaje es un catalizador de identidades colectivas en los territorios, también recoge y asocia las miradas de cómo históricamente los paisajes culturales permiten un arraigo y apego que conlleva a que las comunidades sientan una identidad espacial; la subcategoría de *construcción social (espacio geográfico-cultural)* se relaciona directamente con la categoría de ética, en tanto frente a la intervención, modificación o creación de los espacios, el mero acto contemplativo trasciende a la acción y concientización sobre la forma en cómo nos apropiamos de los paisajes dotándolos de características particulares propios de una cultura; la subcategoría *experiencia (sensibilidad y percepción)* se asocia a la de estética debido a la complejidad del concepto como tal y la visión filosófica que recoge la experiencia estética como algo sublime que lleva de la contemplación al juicio-valoración-; además de las subcategorías surgieron dos tendencias *sentido de Lugar*, y *modos de ver*; por un lado la tendencia de sentido de lugar está asociada a la expresión más íntima del espacio expresada en

el paisaje, es la interiorización de las formas y la imagen en perspectiva singular de quien lo recrea y lo vive; por otro lado tenemos la segunda tendencia, “modos de ver”, también hace alusión a una de las propuestas del crítico de arte John Berger, la cual es retomada por Cosgrove (2002) en su texto y que se dejó ver de igual manera en los demás textos analizados como las formas en cómo se puede ver el paisaje, desde los sentidos, desde la percepción, desde la imagen, multiplicidad de miradas que enriquecen el concepto en su parte más comprensible.

En el siguiente cuadro se relacionan las categorías, subcategorías y tendencias encontradas en los textos, cada una de ellas se resalta en un color diferente tal y como se procedió para la identificación en las matrices de análisis.

**Cuadro N.2** Categorías, subcategorías y tendencias que emergieron en el análisis de los textos.

Categoría	Subcategoría	Tendencia
Ética	Construcción social	Modos de ver
Estética	Experiencia	Sentido de lugar
Identidad	Identidad Territorial	

Luego de haber categorizado, miráramos la frecuencia de las palabras para determinar la incidencia de ellas en los argumentos de los autores, la coincidencia con respecto a cómo aparecían en las referencias con relación a otras y la importancia semántica dentro del discurso utilizado por el autor de cada texto, esto nos permitió gráficamente saber que palabras utilizaron los autores y así saber de qué hablaban cada uno ellos. Estas palabras las podemos encontrar en el siguiente grafico a partir de la herramienta nube de palabras<sup>25</sup> la cual muestra cuáles son esos conceptos que más utiliza el autor o en los que más hace énfasis. Se desarrolló por cada texto una nube de palabras para identificar en cada uno la preponderancia de ellos y finalmente se recogió en una gráfica global.

<sup>25</sup> Es una representación visual de las palabras que conforman un texto, en donde el tamaño es mayor para las palabras que aparecen con más frecuencia

**Grafico N.5** Nube de palabras: Las palabras y conceptos que más resaltan en el análisis de los textos.



Elaboración propia, utilizando la herramienta: <https://www.nubedepalabras.es/>

El segundo elemento tiene que ver con las metodologías de enseñanza de la geografía que centrarán sus objetivos en dos puntos claves: el primero en relación al objeto de estudio de la geografía, el espacio geográfico, y el segundo a una de las categorías de análisis de la geografía, el paisaje. Estos puntos debemos resaltar que han sido sumamente necesarios en la medida en que son esenciales para la fundamentación de la propuesta didáctica que se quiere lograr dentro de la investigación, sin embargo no podemos dejar de lado elementos claves que permitirán el encuentro de nuevos saberes, por ello el análisis se complementa con las relaciones que se puedan encontrar en cada una de las propuestas y que van en sintonía con temas tales como , la formación ciudadana, los valores éticos, los valores estéticos y la cultura de la paz en el marco de la enseñanza de la geografía y el

currículo escolar. En este apartado fue necesario delimitarlo hacia las propuestas realizadas por el grupo de investigación *Geopaideia*, debido a que en el contexto colombiano se han preocupado por los desarrollos en didáctica de la disciplina geográfica, también se incluyó los aportes de algunos autores de Iberoamérica quienes desde el concepto de paisaje han logrado construir diversas propuestas para ser llevadas al aula. La elección de las estrategias obedece a los resultados de los análisis realizados a los documentos, que nos dieron las pistas de cuales nos ayudarían a generar valores éticos y estéticos en los estudiantes, desde la imagen, la experiencia y la lectura en contexto por medio de la imaginación y la reflexión.

El tercer elemento ha sido la construcción de la estrategia didáctica la cual recoge los dos elementos anteriores como el fundamento necesario para poder proponerla como una alternativa de enseñanza de la geografía desde la categoría de paisaje, dentro del currículo escolar. La fuerza se da especialmente en la presentación de tres estrategias que recogen una serie de actividades y ejercicios que van encaminadas a diferentes objetivos, pero que en su esencia se entrelazan cada una para responder a la pregunta de ¿cómo generar valores éticos y estéticos en los estudiantes? Para la construcción de la estrategia didáctica se tuvo en cuenta las propuestas ministeriales – los Lineamientos Curriculares para las Ciencias Sociales, los Estándares Básicos de Aprendizaje y los DBA-, el contexto - la ciudad de Medellín-, la diversidad de contenidos que podrían conectarse con las enseñanzas de otras áreas- interdisciplinariedad-, la pertinencia y viabilidad adaptando las ideas de las propuestas metodológicas analizadas.

**Etapa de divulgación y publicación:** Esta etapa, se ha venido consolidando con la muestra de los avances de la investigación a través de la participación como ponentes en eventos nacionales e internacionales: el primero de ellos fue la participación en la IV Convención de educación geográfica: Estudio del territorio en la enseñanza de la geografía. Realizada en la Universidad de Córdoba En Noviembre 15 al 17 de 2018. Se presentó el trabajo titulado “El paisaje como generador de valores éticos y estéticos, para la comprensión del espacio geográfico en la enseñanza de la geografía.”. También asistimos al XVII Encuentro de Geógrafos de América Latina: "Hacia geografías de integración y la diversidad". Realizada en Quito, entre el 9 y 12 de abril de 2019. Se presentó el trabajo titulado “El paisaje como una posibilidad en la enseñanza de la geografía en la educación

básica, para la comprensión del espacio geográfico.” . Finalmente asistimos al XXIII Congreso Colombiano de Geografía.” Una geografía para la construcción de la paz” Realizada en Bogotá, entre el 22 y 25 de octubre de 2019. Se presentó el trabajo titulado “El paisaje en la enseñanza de la geografía: un acercamiento a los valores éticos y estéticos para la comprensión del espacio geográfico.” Finalizado el proceso de investigación se dejará en consignación como un nuevo documento que funja como aporte al fortalecimiento de la enseñanza de la geografía desde el concepto de paisaje y también como aporte a la educación en general.

#### **4. El resultado de los análisis luego de recorrer los momentos del proceso de investigación.**

Luego de la fundamentación conceptual realizada y de llevar a cabo los pasos de la investigación, pasamos a la segunda etapa, la descriptiva - analítica-interpretativa- seleccionamos los textos pertinentes para el análisis de contenido, herramienta que fue propuesta para lograr identificar el potencial didáctico que tiene el paisaje para desarrollar valores éticos y estéticos en los estudiantes de secundaria. Partimos de los aportes de autores que han conceptualizado acerca del paisaje, desde la geografía cultural y la geografía humana, además de los aportes de la geografía de la percepción, la geografía subjetiva y la geografía crítica, fuente de los autores seleccionados. Análisis que presentamos a continuación.

##### **4.1. El potencial didáctico del paisaje en la generación de valores éticos y estéticos: Una mirada desde la geografía cultural.**

La elección de los textos nos ha permitido reconocer dentro del análisis cuatro apartados que son necesarios para entender cómo podríamos llegar a generar valores éticos y valores estéticos en los estudiantes. La forma en como decidimos escribir este apartado tiene que ver con esa parte poética y sensible de la que se compone el paisaje, a su vez que requiere de una responsabilidad ética para nombrar de donde parten las ideas a desarrollar, por ello se entremezclan géneros de escritura buscando que la lectura sea un poco más comprensible y acorde con nuestra propuesta.

##### **4.1.1. La experiencia como elemento fundamental para comprender el paisaje.**

El análisis de las ideas expuestas en los textos nos ha llevado a identificar como la experiencia se convierte en un elemento fundamental para la comprensión del paisaje. La primera de las rutas que nos permiten sustentar esta afirmación parte de la siguiente cita:

El paisaje está lleno de lugares que encarnan la experiencia y las aspiraciones de la gente; lugares que se convierten en centros de significado, en símbolos que expresan

pensamientos, ideas y emociones varias y, por ello mismo, el paisaje no sólo nos presenta el mundo tal como es, sino que es también, de alguna manera, una construcción de este mundo, una forma de verlo. (Nogué.2010 p.124)

En este sentido, el paisaje es una expresión inequívoca de la cultura, se manifiesta por medio de la experiencia, en la conjunción con los otros, en la construcción y modificación de los espacios; es sombras y contrastes a cara luz. Como Nogué lo sugiere, son lugares centrales, nodos en donde no solo se expresan las formas de relacionamiento espacial, sino también las formas de relacionamiento con el mundo. Es una exaltación a lo sublime y grotesco, a lo bello y lo feo de cada ser, que al plasmarse como idea, evoca su más íntima relación con aquello que construye espacialmente; es entonces vida, mundo y reconocimiento del yo con el otro, se establece una relación de interdependencia entre el adentro y el afuera. La cita nos permite deducir que no puede entenderse el paisaje sin sentirse, sin dotarlo de símbolos, sin crearlo, sin evocarlo, sin trascender a aquello que las emociones expresan. Es por sobre todo la experiencia misma del yo en singular, como esa parte íntima que evoca el lugar a través de la imagen visual -el paisaje- que puede leerse como un género pictórico y representativo que se entreteje desde la complejidad.

Por ello, al reconocer que la experiencia contiene una carga emocional y sensorial que vincula el lugar con los paisajes, no podemos negar que en el marco de lo que se vive, se siente y se experimenta, como expresión visual, como expresión del mundo socialmente construido, el paisaje puede permanecer libre de todo juicio o valoración. Por el contrario consideramos que es necesario entender que siempre han de resultar apreciaciones estéticas al respecto que, como lo sugiere Cordero(s.f), aluden a la contemplación del objeto estético desde lo subjetivo, lo que a su vez es experiencia estética; experiencia estética que nos permite sentir, inmiscuirnos en las fibras más sensibles de lo que representa y por ende tomar partido frente a sus modificaciones aceleradas e ingenuas, es darle cabida a la conciencia sobre lo que se valora estéticamente para actuar éticamente. Esta actuación ética es la vía para comprender que cuando hablamos del paisaje, inmediatamente estamos trayendo historias e identidades propias de una comunidad, de una cultura en particular, de unas luchas que se dan para proteger, mejorar o movilizar acciones entorno a las posibilidades de cambio.

Joan Nogue nos llama la atención al referirnos sobre cómo el paisaje no puede ser capaz de integrar y asimilar cualquier tipo de modificación territorial que se da en el seno de las comunidades de un momento histórico, modificaciones que se dan de una manera desordenada y acelerada insertando nuevas lógicas territoriales que muchas veces atentan contra quienes habitan los espacios. Este llamado de atención nos permite leer entre líneas la modificación espacial, sin identidad, sin discurso, sin ética, donde los paisajes a pesar de integrar la experiencia humana, carece de una relación directa con la naturaleza y con la identidad misma que compone el territorio o el lugar, aquí se nos hace importante recalcar lo que nos decía Bertrand (2006) al señalarnos que el paisaje interacciona constantemente con las demás categorías de la geografía, lo cual nos permite comprender que el paisaje es lugar y es territorio, en donde se gestan identidades y se establecen vínculos entre las comunidades en espacios concretos con imágenes propias, simbolismos y apariencias que comprometen a una sociedad y le otorga un estatus de cuidado y conservación.

La invitación de ambos autores es un llamado a entender que, si no existen vínculos experienciales con el paisaje, las relaciones entre lo estético y lo ético carecen de un sustento político que les permita actuar en consecuencia a las comunidades, puesto que al no existir una preocupación por el cambio acelerado de los territorios, la apariencia espacial se reduce a una mera expresión de lo superficial, inocua y sin sentido, lo que resulta problemático debido a que como lo menciona Zimmer (2008), la experiencia estética del paisaje parte de entenderlo como poesía, como pintura, como arte y como compromiso social, es entenderlo como una manifestación nueva con la naturaleza.

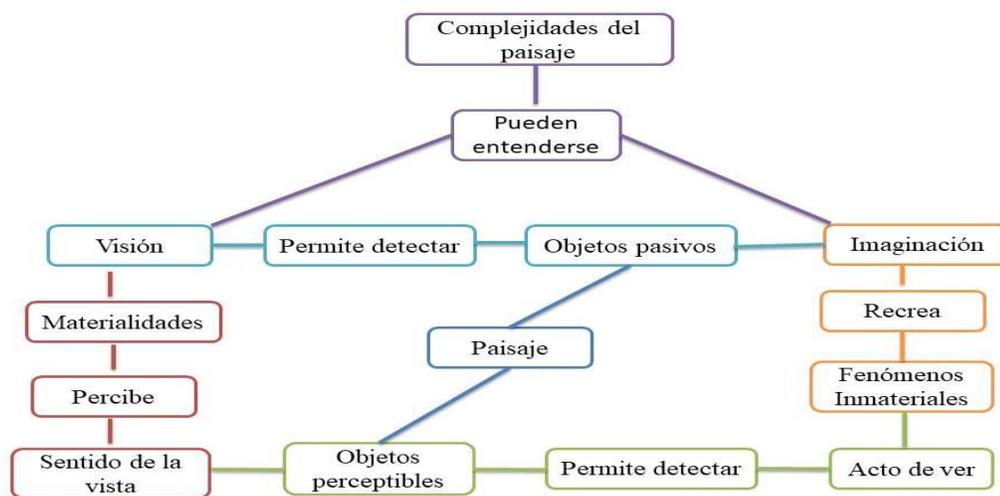
#### **4.1.2 La imagen del espacio: de las percepciones a las emociones y sentires, complejidades del paisaje.**

Si la experiencia estética del paisaje significa una relación totalmente nueva del ser humano con la naturaleza tal y como lo señala Zimmer(2008), la imagen del espacio debe trascender de lo meramente visual hacia una dimensión amplia de lo que se percibe, por ello Cosgrove(2002) es enfático en señalarnos que la vista y la visión, como parte de ese sistema que codifica las imágenes espaciales, resultan ser dos cosas totalmente diferentes. Por un lado la visión es una función fisiológica que contiene a su vez una capacidad imaginativa que

permite presenciar fenómenos no materiales, mientras que el sentido de la vista alude a una construcción personal en donde intervienen imágenes ya procesadas con anterioridad, experiencias individuales y recuerdos de los espacios en los que se tienen presente las formas físicas y los objetos materiales que lo componen, reconocemos además de las palabras del autor una relación existente entre la visión, la imaginación, el sentido de la vista y el acto de ver que permite escudriñar en esas complejidades de la cultura que son visibles por medio del paisaje. Ahora bien la relación se da por que la visión al ser una función fisiológica contiene un elemento imaginativo el cual evoca, transforma, crea y da vida a los sentires de aquellos fenómenos no materiales reconocibles por medio de la visión y representados en el paisaje como resultado del proceso entre la imagen visual y el mundo material, este elemento imaginativo a su vez parte también del acto de ver como un acto físico pasivo que detecta al mundo exterior a través de los ojos, el cual es procesado por el sentido de la vista, transformando esas imágenes pasivas en experiencias y recuerdos de los elementos y las formas físicas del espacio, experiencias y recuerdos que son contenidos en la visión por medio de la capacidad imaginativa que los recrea y los expresa en cada sentido.

La relación entre las partes permite detectar las complejidades culturales que se encuentran en el paisaje, debido a la forma en como el espectador, al ejercer un poder imaginativo causado por los objetos que allí se encuentran, convierte el espacio material en paisaje, a su vez que el paisaje ya recreado permite establecer una relación de dominio y subordinación entre quien observa y los objetos observables emplazados en diferentes lugares. La forma en cómo interactúan los objetos y quien observa nos permite deducir de Cosgrove (2002) que el resultado de dominio y subordinación dado a través del paisaje, permite una respuesta estética contenida en dos momentos. El primero es la impresión sensorial como un rol neutral, en donde lo que se ve, se experimenta y se vive, nos produce algo. El segundo es el placer sensorial como un rol evaluativo, donde lo que nos atraviesa, lo que nos hace sentir ese espacio vivido nos lleva a valorizar la experiencia alrededor de lo que nos transmite ese paisaje. Estos dos momentos nos lleva a pensar y afirmar que de esta manera podemos establecer o crear valores estéticos entorno al paisaje, debido a que como lo menciona Cordero (s.f), nosotros valoramos todo aquello que nos produce o transmite el objeto(s) al ser observado, es por tanto una valoración sensorial del sujeto como un elemento subjetivo que es mediado por la percepción y no del objeto mismo como realidad material.

**Grafico N.6** Representación del paisaje y sus complejidades.



Creación propia a partir de los textos de Cosgrove(2002) y Zimmer(2008).

Ahora bien Cosgrove(2002) también nos da pistas para poder entender cómo podemos partir de los valores estéticos para crear o generar valores éticos, ya que nos muestra cómo el paisaje tiene la capacidad para ocultar bajo una superficie lisa y estética los actores que contribuyen a crear las formas y representaciones pictóricas con las cuales logramos identificarnos, al mismo tiempo que invisibiliza la reflexión crítica de lo que se da espacialmente, elementos claves que consideramos, son necesarios para poder crear un puente entre lo que se contempla de manera sensorial, con la toma de decisiones frente a la modificaciones o intervenciones en las cuales podemos actuar como sujetos. En este sentido es necesario rescatar lo que nos dice Souto (2011) quien afirma que la apreciación y construcción material de un paisaje parte de una cierta educación estética, que al estar impregnada de significados y significantes, permite entender al paisaje como un género pictórico que nos lleva a vincularlo con contextos sociales y contextos políticos, donde el control territorial demanda una legitimación por parte de las comunidades, quienes en últimas son las que le otorgan un carácter especial y valorativo a partir de su cultura al paisaje.

Lo anterior resulta coherente si consideramos que los valores éticos al igual que los valores estéticos parten de una premisa y es la regulación de las conductas humanas; en ese

sentido debemos ser enfáticos en recalcar que las complejidades del paisaje contienen no solo las miradas de lo estético como una forma de comprensión del mundo, sino también las miradas frente a los cambios que resultan en él, los cuales están sujetos a las construcciones colectivas e intereses, muchas veces ajenas a las voluntades de quienes lo viven, invisibilizando procesos históricos que han transformado y vinculado las identidades territoriales manifiestas en las apreciaciones estéticas, asociando a una valoración de lo feo, lo trágico, lo bello, lo sublime o lo triste de los lugares, con expresiones que pueden dar lugar a la exclusión social, vulnerando principios democráticos y a las valoraciones éticas de las personas entorno a los paisajes, donde la corresponsabilidad ambiental, el respeto por el patrimonio y el ambiente, solo por mencionar algunos, quedan al margen de la toma de decisiones de los poderosos en cargos burocráticos.

#### **4.1.3. La ética y la estética en el paisaje: dos elementos anudados en la consolidación de identidades territoriales.**

En el libro “la construcción social del paisaje” (2007) del que Joan Nogué es uno de los compiladores, encontramos algunas ideas valiosas acerca de cómo la mirada del paisaje, esos modos de ver que también señalan autores como Cosgrove, Souto y Zimmer, resulta ser tan compleja, que en ella cohabitan diversas identidades sociales permeadas por las valoraciones estéticas, que dan lugar a ciertos criterios en el orden de los objetos; nos atrevemos a decir también que las relaciones y valoraciones que se dan en los paisajes resultan de las posibilidades y el reconocimiento de los territorios, en tanto al conocer sus recursos, se establecen diferentes relaciones con la naturaleza y con la espacialidad de los lugares ocupados.

Los lugares ocupados en el paisaje tienen un gran significado debido a que como podemos rescatarlo de las ideas de Nogué(2010), las personas interiorizan, modelan y perciben a lo largo de muchos años una porción de superficie terrestre, a la cual le otorgan un reconocimiento especial en la medida en que se depositan diversas valoraciones construidas en el marco de una cultura, en la historicidad de una sociedad y en la

complejización de los objetos que allí se encuentran, además de establecer unos vínculos de respeto y reciprocidad con la naturaleza.

Cabe aclarar también que cuando nos referimos al lugar como paisaje, estamos haciendo alusión a la parte más íntima de las personas, a esas construcciones individuales que en su conjunto caracterizan la estética del paisaje y que contienen unos principios morales que podemos asociar con los valores éticos a propósito del espacio que se habita. También nos referimos a esos paisajes imaginados, emocionales y correlacionales con nuestra propia historia de vida. El paisaje como “sentido de lugar” refleja las preocupaciones que parten de lo subjetivo y se materializan en realidades capaces de ser transformadas en obras que se defienden y se incorporan en la lucha por la reivindicación de derechos asociados a la identidad misma del espacio.

Zimmer(2008) por ejemplo nos muestra cómo no podemos disociar la relación existente entre la naturaleza y los elementos culturales presentes en el paisaje, naturaleza que ha sido tomada como sustento de políticas neoliberales en el proceso de extracción en economías con ambientes muy vulnerables, lo cual desde el análisis nos permite entender una lógica capitalista que intenta adornar los paisajes desde la estética a través de la venta de unas imágenes más amigables que difieren con las prácticas reales, a eso le podemos sumar también el irreversible daño que ha hecho que muchas comunidades hayan extendido sus fronteras, causando unas pérdidas culturales asociadas a las identidades con el territorio y sus lugares de encuentro con el mundo imaginado y real.

Sobre la base de las consideraciones anteriores, debemos de entender que las valoraciones estéticas del paisaje como lo podemos entender de Zimmer (2008) sobrepasan los intereses de quienes desde una visión analítica y de dominación técnica sobre la naturaleza, pretenden vender a las comunidades imaginarios que desbordan cualquier relación con el lugar, con lo propio, con el sentimiento y con la identidad que se le ha otorgado al espacio. Debemos entenderlo como un complemento crítico que permite establecer vínculos directos con la acción ciudadana, en la medida en que al reconocer todo lo que nos produce el paisaje cultural, el libre respeto hacia todo lo que compone el lugar en que se vive, nos lleva a

pasar de la contemplación a la praxis, desde unos objetivos muy definidos que han de ser rescatados de la reflexión individual y de la reflexión colectiva.

En esta medida existen varias razones que permiten entender el fenómeno creciente que desvincula las identidades territoriales de las comunidades, por ejemplo Cosgrove(2002) al igual que Nogué(2010), nos permiten identificar dentro de sus ideas, como los intereses vocacionales de los paisajes son sujetos de apropiaciones ajenas a las comunidades que las habitan. Los grandes nichos económicos, la expansión urbana, los sistemas de producción y hasta la masificación del turismo como lo podemos reconocer en Souto (2010), son grandes fenómenos que pujan por establecer y cambiar las reglas de juego en determinados paisajes que por su historicidad tienen un valor identitario en la sociedad.

Sin embargo tenemos que reconocer también que desde hace un par de años, como lo señalan los autores ya mencionados, se viene dando una progresiva conciencia que ha beneficiado al paisaje. Por un lado tenemos los movimientos ecologistas y ambientalistas que luchan y protegen espacios con características naturales preponderantes. Por otro lado tenemos a los movimientos sociales que velan por la protección del patrimonio material, movimientos que se dan en el seno de paisajes muy característicos con identidades muy arraigadas y una fuerte carga histórica.

Esta progresiva conciencia se presenta por dos fenómenos: el primero obedece al hastío de las comunidades frente a las crecientes adecuaciones y los cambios acelerados dentro de lo que consideran como patrimonio; la implantación de infraestructura sin un sentido armónico, ni un diálogo directo con la historia del lugar, que ha hecho que la misma sociedad se organice ante la respuesta antipática y sosa de las entidades gubernamentales que tienen injerencia directa con las propuestas de intervención espacial. El segundo fenómeno obedece a la concesión de territorios a empresas industriales que sacan partido de los recursos que están a disposición de todos los que viven en esa espacialidad determinada, lo cual genera grandes pérdidas para las comunidades si nos referimos por ejemplo a imágenes perceptibles de este fenómeno tales como se puede constatar con la pérdida de la capa vegetal, las deforestaciones, las contaminaciones en los afluentes hídricos, las migraciones de la fauna y la pérdida paulatina de un paisaje que comienza a verse como una

manufactura, como un modelado y una creación dada a partir de quienes se lucran de él en términos económicos.

En referencia con lo anterior hemos entendido con Herrera (1998) que los valores éticos, parten de construcciones morales que se gestan a nivel individual y que posteriormente son compartidos dentro de una colectividad capaces de movilizar el pensamiento y la acción a partir de principios democráticos reconocidos constitucionalmente que han estado presentes dentro el discurso político y son reconocidos estatalmente, por eso cuando se dan intervenciones .que atentan contra las comunidades, la conciencia materializada en acciones concretas permiten traer a colación aquellos principios democráticos que revalorizados en la estética del paisaje promueven una nueva forma de ciudadanía. Esta nueva forma de ciudadanía de la que hablamos, la rescatamos de las ideas de Bertrand (2006) al igual que de las de Cosgrove(2002) y Nogué (2010), donde nos atrevemos a decir que, sobre la base de una nueva ciudadanía con relación al paisaje, lo identitario, lo económico, lo político y lo social, permite que se dé una respuesta ética que podemos reconocer en dos momentos. El primer momento se da con la identificación de las problemáticas, el cual permite asumir un rol reflexivo que desde una dimensión humana, social y cultural ayuda a detectar a menudo cuestiones ausentes en las intervenciones espaciales. El segundo momento se da a partir del compromiso social, como una función o un rol evaluativo que finalmente nos permite considerar, como lo que se ve a menudo no corresponde con unos ideales, con una armonía, con una estética acorde a las identidades de las sociedades o comunidades en donde se da una ordenación del territorio.

La consideración de estos dos momentos nos permite reconocer la forma en cómo se generan los valores éticos, debido a que incita a pensar un mundo nuevo comprometido con el futuro, donde los problemas ambientales y la modificación espacial traen consigo los juicios pertinentes que permiten al ciudadano movilizar acciones entorno al respeto, lo justo, lo honesto y lo responsable además de considerar también la libertad y la verdad sobre los intereses que priman en los territorios, los lugares o los paisajes en los que se ven abocados.

Finalmente con Nogué hemos podido entender que el paisaje refleja una determinada forma de organizar y experimentar los objetos geográficos que son visibles dentro de los

territorios, lo que permite al observador entender unas lógicas que pueden ser comprendidas en el marco de unas valoraciones espaciales. Esto quiere decir, retomando las ideas de Bertrand (2006), que el paisaje es una irrupción de lo sensible, es el depósito de las emociones humanas que expresan la complejidad de un mundo permeado por objetos y acciones que transforman la espacialidad, la codifican y le dan un sentido amplio a su vez que reflejan las intenciones que dan lugar a identidades territoriales, “el paisaje es el espejo de la sociedad” (Bertrand, 2006.p.311). Y como espejo de la sociedad hay que entenderlo como un espacio socialmente construido que debe a las sociedades humanas características culturales que por un lado dependen del observador quien le da sentido, organiza y otorga unos valores y sentimientos, como también depende del paisaje mismo que contiene unos objetos susceptibles de ser valorados alrededor de la experiencia estética, experiencia estética que nos permite establecer un vínculo de identidad capaz de movilizar las impresiones en acciones éticas.

#### **4.1.4. Comprender el paisaje como espacio socialmente construido: apuesta para generar valores éticos y estéticos desde la enseñanza de la geografía.**

La experiencia estética al igual que el apego y el arraigo con el lugar, son entendibles desde el paisaje como un espacio socialmente construido, en la medida en que, como lo podemos ver en Lefebvre (2013), lo que se vive y se experimenta se da mucho antes de que se piense ese espacio como uno modelo de nuestras intenciones, es decir cuando experimentamos un paisaje muchas veces no se le otorgan los mismos valores con los que en algún momento van a ser entendidos por otras personas; el pensamiento del espacio es la viva proyección de la corporalidad que representa, proyecta la imagen e interacciona con los objetos que allí están dispuestos. En palabras de Nogué (2010) el paisaje es en buena medida, una construcción social y cultural siempre entendida desde un fundamento material, físico y natural. En este campo de interrelaciones la corporalidad ocupa un papel fundamental, puesto que al ser cuerpo vivo, cuerpo de intenciones tangibles, producto de los intereses humanos, expresan una fisonomía externa, visible y perceptible que asegura unas características particulares de una sociedad. Encarnan la piel, los colores y los olores mismos de la materialidad física con la que interacciona. Proyecta unas unidades morfológicas que desde

lo propuesto por Sauer recogen las descripciones observables y expresables en la imagen espacial, como un paisaje cultural socialmente construido.

El espacio imaginado difiere entonces del espacio construido, debido a que las intenciones de quienes experimentan los lugares, los paisajes y los territorios pueden llegar a ser muy diversas a pesar de que se puedan compartir apreciaciones, usos y sentires. El espacio existe porque como lo sostiene Lefebvre(2013), sin embargo quien lo construye y le otorga significados es el mismo ser humano que al comprender la dimensión del ser, su ubicación geográfica, el posicionamiento del mundo de los objetos e incluso de las sociedades mismas, como lo podemos reconocer en Ramírez y López (2015), establecen vínculos y apropiaciones a partir de las disposiciones reconocibles y de las impresiones adquiridas a partir del encuentro con la materialidad física y las sensaciones producidas por la espacialidad. Tenemos que reconocer al paisaje como una complejidad en donde la naturaleza del espacio fusiona materialidades y acciones, que en palabras de Santos (2000) lo podemos entender como la interacción de los elementos bióticos, abióticos y antrópicos, como un sistema amplio en donde se expresan las acciones humanas dadas en una determinada temporalidad. Comprender las acciones humanas como proceso permite otorgarle historicidad al espacio, al paisaje, al lugar o al territorio; permite establecer una conexión directa con las identidades, los apegos y los arraigos de las personas; permite develar las racionalidades, la organización y la jerarquización de todos los elementos, que expuestos a la mirada externa codifican y particularizan la espacialidad. Comprender las acciones humanas en torno a la naturaleza, es entender el espacio como una construcción social, como un espacio humanizado, como una recreación permanente e inacabada de las emociones humanas, de las sensibilidades y de la memoria, cargado de valores, valores que parten de una cultura, pero que son interiorizados desde la experiencia y desde el resultado de lo que producen las percepciones, las impresiones y las transformaciones del espacio habitado.

Del texto “el retorno al paisaje “de Nogué(2010) rescatamos una idea potente que considera al paisaje como un producto social, como un resultado de la transformación colectiva de la naturaleza en donde se encuentran implícitas las consideraciones humanas, la evolución y el carácter complejo que permite integrar desde una visión interdisciplinar lo que se puede lograr ver en él. Nos llama la atención en particular la manera en cómo

podemos notar que las transformaciones sociales dadas en el paisaje muchas veces carecen de una evaluación ética, lo que da cabida inherentemente al “todo vale”, idea expresada por el autor para mostrar su posición frente al discurso ecologista y ambientalista en donde se defiende la naturaleza como un sujeto de derecho cuando el carácter ético se ve ausente en las acciones humanas, pero que a menudo se obvia cuando de paisaje se trata. Nuestra reflexión al respecto va encaminada al rescate de las mentalidades, que con la enseñanza de la geografía, hemos de pretender posar las miradas en las realidades que en el paisaje son expresadas.

#### **4.2. Metodologías para la comprensión del espacio geográfico desde la categoría de paisaje.**

Muchas son las metodologías empleadas por los maestros a la hora de llevar diversos contenidos al aula, sin embargo algunas apuestas resultan ser más efectivas que otras debido a las diferentes formas en las que aprenden los estudiantes, el contexto que habitan, las necesidades de la comunidad estudiantil, entre otros tantos factores. Para Canals (2008) la educación está llamada a asumir responsablemente la preparación de todas las personas con el fin de que se puedan desenvolver adecuadamente en el la denominada “sociedad del conocimiento” (p.332). En este sentido la escuela debe de permitir las adecuaciones y facilitar las transformaciones que desde el currículo se puedan lograr, por ello el trabajo de un maestro resulta importante en la medida en que puede contribuir a explorar y reforzar metodologías que procuren superar otras de corte repetitivo, estandarizado o poco creativo.

Nuestra exploración nos ha llevado a revisar diferentes metodologías que exploran diversas estrategias y que tienen como núcleo la comprensión del espacio geográfico en el marco de la enseñanza de la geografía. Hemos logrado identificar autores colombianos, latinoamericanos e iberoamericanos que desde su quehacer como maestros han producido diferentes materiales, tales como recursos didácticos, investigaciones, libros y escritos donde plasman ideas valiosas para ser tenidas en cuenta. El análisis se ha centrado en tres de las propuestas que a nuestro parecer son las más pertinentes para sugerir dentro de nuestra estrategia didáctica, la cual recoge elementos identificados dentro de los teóricos leídos y que son relevantes en la medida en que nos ayudan a cumplir uno de los objetivos propuestos

y es generar desde el paisaje valores éticos y estéticos en los estudiantes. Por ello resulta pertinente resaltar que, la experiencia en campo, la visualización de diversas imágenes y la lectura y escritura de contenidos literarios permiten acercarnos a maneras innovadoras de enseñar geografía en la escuela.

#### **4.2.1. Estrategias de enseñanza en geografía que permiten la apropiación conceptual de la disciplina: el paisaje desde la salida de campo como muestra representativa de la investigación.**

La exploración por fortalecer la geografía escolar, siempre nos ha llevado a pensar en nuevas alternativas que evoquen la creatividad de los maestros a la hora de trabajar los contenidos curriculares con sus estudiantes en las aulas de clase, que si bien pueden ser abiertas y receptivas a las ideas e iniciativas, por cuestiones de espacio, tiempo y funcionalidad, se quedan en la mera expresión de la voluntad política. Por ello, cuando se trata de enseñar geografía, las metodologías deben de estar acordes a esos contextos en los que se piensa trabajar, sin dejar a un lado las posibilidades que se tienen para poder desarrollar otras propuestas que involucren un poco más de compromiso, tanto de la institucionalidad, como también de los maestros y la comunidad, por ende los estudiantes cumplen un papel fundamental en la participación y desarrollo de las propuestas, ellos son en últimas los que se ven más beneficiados.

Un ejemplo claro en la enseñanza de la geografía, puede ser el trabajo de los conceptos propios de la disciplina en donde se contraste la parte teórica con la práctica; allí es fundamental la estrategia de salida de campo en donde se hace indispensable la interacción de los participantes con el entorno. Campos, Rodríguez y Colomer (2016) nos dicen que esta estrategia sirve para motivar a los estudiantes en tanto estos pueden desconectarse del ritmo y la rutina de las clases diarias a las que están acostumbradas, además de que sirve para explicar y unir las emociones que produce el descubrir y tener una nueva experiencia; reconocen además que permiten adquirir destrezas que facilitan y contribuyen al conocimiento, debido a la inmersión misma de las problemáticas trazadas en una ruta de trabajo y en las que pueden llegar a identificar, razonar, explicar y reflexionar en torno a ellas; en resumen es la forma práctica de conocer a partir de lo que aprendemos, o como lo

dicen los autores, conocer y practicar como enseñanza activa. Justamente esa es la apuesta que se debería de realizar a partir de propuestas metodológicas como estas, una enseñanza activa que relaciona las prácticas escolares con problemáticas reales, que acerca a los estudiantes a su entorno cotidiano y más cercano y que les permite comprender conceptos y hechos a partir de ejercicios de lectura observación, análisis y reflexión que busca transformar la manera en cómo nos relacionamos espacialmente.

Ahora bien, ¿Qué conceptos o categorías de la geografía podrían acomodarse a esta estrategia?; las respuestas pueden ser múltiples, puesto que al tener presentes que desde los objetivos planteados y en referencia a lo que se pretende abordar curricularmente, se pueden dejar ver pistas sobre que concepto potenciar más; por ejemplo en los primeros grados de la primaria, se encuentra presente con mucha fuerza dos conceptos claves, medio geográfico y paisaje, posteriormente en grado quinto primaria el concepto de región adquiere protagonismo y en los primeros dos años de secundaria el concepto de territorio está presente en el currículo escolar; sin embargo no podemos olvidar que cuando se refiere a potenciar estos conceptos, no significa dejar a un lado los demás; de hecho es indispensable articular el discurso de tal manera que se puedan identificar en las salidas de campo la diferencia básica de cada uno de ellos; esto permitiría al estudiante, poder entender la escala de análisis que se requiere para poder abordar las problemáticas que se trabajen y de este modo relacionar los conceptos con su aplicabilidad en campo.

¿Cómo podría la salida de campo potenciar conceptos como el paisaje dentro de la enseñanza de la geografía? Autores como Joan Nogué(2006-2010), Paul Claval (1999), Denis Cosgrove(2002), George Bertrand(2006) Patricia Souto (2011), entre otros, coinciden hay diferentes “formas de ver” el paisaje y por ello entienden que la vista como elemento fundamental para la observación se queda corta, por lo cual hay que explorar nuevas formas de percibir y sentir el paisaje, de comprenderlo en su complejidad y desde un punto de vista interdisciplinario que nos permita entender además como el espacio es una construcción social que tiene una intencionalidad, que posee unas ideologías y que los elementos que se podrían leer a simple vista obedecen a unas formas de expresión cultural propias de cada sociedad.

En efecto, el paisaje es también un reflejo del poder y una herramienta para establecer, manipular y legitimar las relaciones sociales y de poder. De ahí que sea tan importante analizar los símbolos que la nación, el estado o la religión dejan impresos en el paisaje para marcar su existencia y sus límites. (Nogué.2007.p.12)

Desde este punto de vista se hace necesario entender que en la práctica escolar, la preparación para una salida de campo, debe de comenzar por reconocer las relaciones que se tejen en los espacios que se proponen visitar, para poder estudiar de manera ordenada todos los elementos que están allí dispuestos y que permiten a los estudiantes poder relacionar lo trabajado en el aula; Es entender que el paisaje puede ser leído como un texto en donde convergen diferentes miradas e intenciones materializadas en una imagen; Es reflexionar acerca de la importancia que tiene la estrategia para desarrollar competencias geográficas que permitan al estudiante contrastar la realidad con la teoría trabajada, como no los sugiere Campos, Rodríguez y Colomer ( 2016) .

Si partimos que desde el encuentro al aire libre con aquellas espacialidades que a menudo se suelen trabajar en clase, estas pueden ser experimentadas, se podría decir que en lo práctico, la estrategia de la salida de campo puede traer consigo diferentes apropiaciones en los estudiantes que pueden ser identificadas y trabajadas para mejorar la experiencia; a propósito de lo trabajado por Campos, Rodríguez y Colomer ( 2016) con el geo foro iberoamericano, los hilos del debate suscitados en el foro 21 , en el cual los estudiantes aportaron sus impresiones al respecto de esta estrategia, nos dan pistas para poder comprender que la planeación de la salida de campo, conlleva también una iniciativa por parte de los estudiantes, debido a la motivaciones que pueden acarrear, las expectativas investigativas, las relaciones de las problemáticas escolares con las que se trabajan en campo, la apuesta de los objetivos de la salida a la luz de lo realizado por fuera de las aulas, como también la secuencialidad de las actividades y de la propuesta en general que le permite a los estudiantes dimensionar la estrategia como un evento académico y no como una excursión o salida libre.

Desde esta visión organizada y pensada, el antes, el durante y el después de la salida de campo deben involucrar varios elementos a tener en cuenta; los autores mencionados anteriormente nos sugieren una manera de abordar estos pasos a partir de la mirada de las actividades tanto por parte del estudiante, como del profesor. A continuación se relaciona un cuadro en donde se puede observar lo planteado a partir de la tabla 1, denominado “características activas de la salida de campo y foro 21”<sup>26</sup> con algunos aportes que se deberían de tener en cuenta para la realización de una salida de campo.

**Cuadro N.3** Los pasos a seguir en una salida de campo: Las miradas desde el quehacer del maestro y del estudiante.

Actividades	Estudiante	Profesor
Antes	En aula se conocen los objetivos de la salida, las rutas a recorrer y la realización de tareas que permitan recoger ideas previas acerca de los lugares y el trabajo a realizar a partir del concepto elegido. Además se hace necesario un trabajo previo que les permita a los estudiantes tener claridades conceptuales acerca de los conceptos fundamentales en geografía.	En esta fase se preparan los materiales, las tareas, los recursos didácticos y todos los elementos necesarios a tener en cuenta en la salida. También se exponen los conceptos, se explican en su uso y aplicabilidad en campo; el problema a trabajar, el itinerario y las pautas a seguir por los estudiantes.
	Se realiza principalmente el contraste entre la teoría y la práctica; se experimenta a partir de la participación activa de las actividades propuestas teniendo presentes que son espacios diferentes a los acostumbrados	Desarrolla las actividades propuestas que les facilitaran a los estudiantes el contraste entre lo teórico y lo práctico, lo cual les permitirá reconocer, identificar, reflexionar y proponer maneras de solucionar las problemáticas o

<sup>26</sup> Es un cuadro en donde se relacionan los pasos a seguir en la salida de campo, con las discusiones planteadas en el foro 21 del geo foro iberoamericano, el cual fue utilizado por los autores para como estrategia práctica que involucra recursos digitales en la educación. El cuadro se puede consultar en: (Campos, Rodriguez y Colomer. 2016. p.145).

Durante	normalmente. Realizan la identificación y el reconocimiento de problemáticas en campo que posteriormente van a ser reflexionadas y trabajadas en el aula.	conflictos que pueden ser susceptibles de trabajar posteriormente en el aula. Es indispensable el análisis conceptual trabajado anteriormente para que la observación como tal sea acentuada a sus propósitos investigativos
Después	Ya en el aula, se socializan los elementos recolectados en la salida de campo, se muestran las reflexiones en torno a la problemática identificada y sus posibles respuestas para la mitigación o la reproducción de las mismas en otros espacios. También se realizan evaluaciones en instrumentos propuestos para poder ser compartidos a la luz de contrastado en campo.	En el aula se realiza la retroalimentación de los saberes adquiridos por parte de los estudiantes, la evaluación de los mismos, como también la revisión de las actividades y los trabajos propuestos. Es necesario poder escuchar los estudiantes que permitan la identificación de las dificultades que tuvieron en el desarrollo de la estrategia y las posibles mejoras a la experiencia.

Elaboración propia a partir del texto: Campos, Rodríguez y Colomer (2016)

En este escenario, el paisaje como concepto y a la luz de la salida de campo en la enseñanza de la geografía escolar, podría mostrarnos las diferentes intencionalidades que las sociedades han puesto en los diferentes espacios; desde la misma distribución espacial, ya sea urbano o rural, hasta las concepciones estéticas que caracterizan ciertos paisajes en diferentes regiones del país. Para el caso colombiano, el paisaje cultural del eje cafetero, es una muestra representativa que sirve para atraer diferentes sectores, entre ellos el más sonado siempre ha sido el turismo, que ha traído consigo diferentes manifestaciones espaciales, que van desde infraestructura acorde a la temática del territorio y del paisaje que se quiere mostrar, hasta la inversión en la preservación medio ambiental y las características culturales de las comunidades que habitan estos territorios, como lo sugiere una definición que se puede encontrar en página web del PCC<sup>27</sup>.

<sup>27</sup> <http://paisajeculturalcafetero.org.co/>

Se trata de un paisaje cultural en el que se conjugan elementos naturales, económicos y culturales con un alto grado de homogeneidad en la región, y que constituye un caso excepcional en el mundo. En este paisaje se combinan el esfuerzo humano, familiar y generacional de los caficultores con el acompañamiento permanente de su institucionalidad.

A propósito de esta mirada acerca del paisaje cultural cafetero en donde existe una fuerte presencia antrópica que genera unas modelaciones estéticas en el espacio, es de resaltar que su preservación y sus intenciones se enmarcan dentro de lo promulgado por la UNESCO en su reunión 35<sup>a</sup>, donde se declaró este paisaje colombiano como un patrimonio cultural de la humanidad<sup>28</sup>, en este marco legal se inscriben 47 municipios de diferentes departamentos, en donde se pueden apreciar fincas campesinas con montajes para el tratamiento del café; extensiones enormes de sembrado de café alternados con otras plantas que sirven a su vez de sombra para una mejor disposición de la planta y del grano durante su cosecha, vías terciarias utilizadas por la arriería y equipamientos diversos que permiten a las comunidades mantener un modelo económico y de producción; preservar este paisaje no solo es un estilo de vida sino que a su vez se convierten en un gran atractivo para el turismo tanto para los nacionales, como para aquellas personas que vienen desde el exterior y se interesan por conocer el proceso del café.

En cierto modo, la “mirada turística” opera de forma similar: construye paisajes atractivos, define qué lugares serán de interés y cómo deberán disfrutarse. Pero esos paisajes turísticos no sólo surgen basados en la visión del turista, sino también a partir de las propias sociedades receptoras, quienes de acuerdo con sus múltiples intereses, objetivos e ideologías construyen, modifican o preservan una determinada disposición

---

<sup>28</sup> Al recibir la declaratoria de la UNESCO como Patrimonio de la Humanidad, la región y el país obtendrán mayor reconocimiento mundial; sus habitantes tendrán una mayor apropiación y valoración de la riqueza cultural, arquitectónica, natural y productiva de su entorno; se logrará fortalecer el compromiso institucional y comunitario con la protección del medio ambiente y se tendrá acceso a mayor asistencia internacional, mediante la cooperación e inversión en diferentes aspectos sociales y ambientales. El beneficio más importante es asegurarle un invaluable legado cultural y la conservación de esos valores a las futuras generaciones. Vía: [https://caldas.federaciondecafeteros.org/sala\\_de\\_prensa/paisaje\\_cultural\\_cafetero\\_patrimonio\\_mundial2/](https://caldas.federaciondecafeteros.org/sala_de_prensa/paisaje_cultural_cafetero_patrimonio_mundial2/)

de elementos en el espacio, un cierto punto de vista que permite apreciar o disfrutar de un paisaje peculiar (Bertoncello, 2009) ), generando en definitiva una puesta en escena del paisaje como la escenografía de la práctica turística. (Souto.2011.p.10)

En efecto y aunque con las salidas de campo, se pretende dejar de lado una idea de turismo como tal, como estrategia permite reconocer estos elementos presente dentro del paisaje cultural cafetero, identificando su fragilidad, sus pros y contras en cuanto es apropiado por unos y otros actores interesados en explotar este tipo de imágenes, los riesgos para las comunidades, las problemáticas ambientales entorno a los monocultivos en grandes extensiones territoriales o los impactos del turismo en lugares donde la llegada de las personas se convierte masiva, son algunos de los elementos que podrían estudiarse desde esta estrategia , al tener presentes al paisaje como un concepto clave para poder comprender las relaciones humanas que se dan en el espacio, como lo señala Santos (2000), “El paisaje es un conjunto de formas que , en un momento dado, expresa las herencias que representan las sucesivas relaciones localizadas entre hombre y naturaleza”(p.86). En este sentido el paisaje es una sucesión de formas temporales, es imagen y está compuesto por unos objetos que cambian de valor, de función de acuerdo a las comunidades y su relación en el espacio, otorgándole diferentes significados en diferentes tiempos, mientras persisten en los espacios actuales.

#### **4.2.2. El paisaje y la narración como estrategia didáctica en la comprensión del espacio geográfico**

Dentro de las estrategias didácticas que podrían constituirse en una posibilidad latente para potenciar ciertas habilidades geográficas en los estudiantes, está el uso de la narración a través del paisaje como un referente que permite al estudiante relacionar diferentes conceptos de la geografía con la realidad vivida. A su vez que estrategias como la salida de campo o los itinerarios urbanos, adquieren una fuerza vital para poder contrastar la teoría con la práctica, la literatura aporta significativamente, al interrelacionar diferentes conceptos en un mismo discurso. Por ello es necesario que en la selección de los textos se puedan encontrar diversos elementos que le sirvan al estudiante en su búsqueda por reconocer en los paisajes narrados la

diversidad y complejidad de la que se componen cada uno, permitiéndole además identificar problemáticas, apegos e identidades de las comunidades con los lugares y territorios en relación con sus acciones y transformaciones; es darle herramientas para que la apreciación estética, eso que valoramos de la imagen del espacio, sirva como excusa para poder visualizar las implicaciones de intervenir espacialmente un lugar o un territorio; se trata de dotar al territorio de una conciencia ética en donde las reflexiones que se susciten a partir de esas valoraciones estéticas, conlleven también a tomar una postura ética y por ende valorar qué cosas dialogan con principios básicos democráticos, los cuales podrían seguir líneas tales como, el respeto hacia el medio ambiente y la diversidad, la libertad de poder gozar de los espacios públicos o la responsabilidad en la preservación patrimonial de los lugares; es entender que en el paisaje como imagen, como representación estética de una cultura, convergen conflictos sociales, políticos y económicos los cuales en últimas nos dan pistas para entender las transformaciones espaciales que se dan en los territorios a veces de manera acelerada y sin ningún criterio ético. A propósito Souto(2011) afirma:

La apreciación y la construcción material de un paisaje sólo es concebible a partir de una cierta educación estética, de un cúmulo de significados y patrones de observación que derivan del desarrollo del paisaje como género pictórico. Pero a la vez, muchos estudios proponen que el desarrollo del paisaje como género pictórico también está profundamente vinculado a contextos sociales, políticos y económicos en los que la apropiación y el control sobre el territorio demandaban una legitimación política y cultural. (p.3)

Ahora bien en la narración de los paisajes es posible identificar la relación entre los valores éticos y los valores estéticos, debido a que como lo refiere Duncan (1990) en el paisaje convergen valores construidos lingüísticamente y visualmente apropiados y dispuestos para darle sentido a un territorio a partir de la identidad cultural de las sociedades que lo habitan; sin duda alguna asistimos a una apuesta dentro de la geografía cultural que permite entender diferentes “formas de mirar” en donde los sujetos son leídos “in situ” mediante las relaciones que establecen con el espacio dejando entre ver las discontinuidades,

las desigualdades, las diferencias, las problemáticas ambientales y las pérdidas de identidades espaciales.

### **¿Desde qué perspectivas pedagógicas se puede trabajar la estrategia?**

En lo pedagógico este tipo de estrategia dialoga con el enfoque constructivista el cual como lo refiere Novak (1998) hace alusión a la manera en cómo los sujetos, ya sea individualmente o en forma grupal construyen ideas sobre cómo funciona el mundo; estas ideas surgen de un proceso de asimilación, donde los conceptos o ideas previas son fundamentales, puesto que los sujetos al verse inmersos en nuevas experiencias construyen nuevos conocimientos, es decir, asimilan la experiencia en un marco ya existente. Para García (2016). “La decisión del enfoque constructivista supone destacar el papel protagonista del alumno en el proceso de aprendizaje. En este sentido, las actividades en pequeño y gran grupo, mediante situaciones de aprendizaje colaborativo y cooperativo, refuerza el éxito de la propuesta.” (p.26). Se debe de pensar también en que, el enfoque constructivista junto con el aprendizaje significativo propuesto por Ausubel y el aprendizaje colaborativo propuesto por Bruner, potencian y significan la estrategia en tanto el conocimiento estructurado luego del proceso de lectura, le resulte significativo al estudiante para que este pueda dialogar con otros y de esta manera pueda reflexionar acerca del impacto que genera el reconocimiento de los conceptos geográficos dentro de la narración de los paisajes y por ende le permita construir nuevos significantes en la proporcionalidad de lo que se trabaja, muy afín con el enfoque sociocultural de Vigostky en donde las interacciones sociales son las que permiten organizar la actividad del estudiante a través de lo que el autor denomina “la zona de desarrollo próximo”, el cual se refiere a los desarrollos de la acción educativa en dos perspectivas; el primero hace alusión al desarrollo efectivo del que aprende, es decir lo que es capaz de realizar por sí solo, y el segundo al nivel de desarrollo potencial, el cual se enmarca en lo que podría llegar a hacer el sujeto con ayuda de otra persona quien ya posea habilidades o conocimientos al respecto; en este sentido la zona de desarrollo próximo se refiere a la forma en cómo la interacción con el otro permite construir conocimiento y de esta manera entender su carácter social en donde intervienen diferentes elementos del aprendizaje, por ello Vila (2001) refiere que para Vigotsky, los aprendizajes que realizan las personas no se dan

solamente en el contexto escolar, si no que va más allá de la educación formal, en donde la cultura tiene un papel preponderante a través de la significación y de cómo esta le sirve al que aprende como fuente de desarrollo individual y de socialización. En este sentido la estrategia de la narración de paisajes en la literatura adquiere un valor enorme, debido a su carácter tanto individual como colectivo. En lo individual el sujeto se sumerge en la lectura para poder identificar los conceptos relacionados con la geografía; en lo colectivo, el sujeto traslada los conceptos identificados a un ámbito grupal, en donde son discutidos, debatidos y resignificados a la luz de la teoría, a su vez que es puesto dentro de los significados culturales en los cuales se encuentra inmerso, de tal manera que le resulte significativo el conocimiento adquirido en las apuestas del deber ser en sociedad mediante la práctica.

### **¿Cuáles son los conceptos geográficos que pueden ser identificables en la narración de los paisajes?**

A nivel conceptual es importante que el estudiante adquiera nuevas interpretaciones de lo que anteriormente tenía por idea como significante del mundo, es decir que a partir de los conceptos espontáneos (también entendidos como ideas previas) pueda modificar y movilizar los significados de los conceptos a partir de un ejercicio de relacionamiento. Tanto en geografía como en las ciencias sociales en general existen conceptos binomiales u opuestos, los cuales le permiten al estudiante poder identificar las diferencias entre unos y otros mediante un proceso de abstracción en donde la imaginación se vuelve fundamental a su vez que la representación es indispensable para marcar la diferencia; por ejemplo en geografía los conceptos referentes a las geo formas como lo son valle y montaña se podrían pensar como una uve(V); en la representación del valle su forma original podría llegar a ser una abstracción que podría dar lugar a la relación de la geo forma en la imaginación del estudiante, su forma invertida sería la representación de la montaña; con este ejemplo lo que quiero dar entender es que dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje el maestro debe de tener muy en cuenta que conceptos o ideas poseen los estudiantes que estén asociados a la geografía, para que posteriormente se pueda trascender en la identificación de estos en los textos narrativos, en donde el paisaje puede llegar a ser un protagonista más de la historia. También existen los llamados conceptos polisémicos los cuales abren su mirada a otras

perspectivas y explicaciones del mundo en relación a una problemática o interés particular que puede ser susceptible de estudio. Estos conceptos polisémicos no son estáticos y por ende son cambiantes y movibles, lo cual no los vuelve ajenos a las transformaciones del mundo. Para Gurevich (2013) vivimos en un momento histórico en el que se hace necesario producir nuevos conceptos, resignificar otros, como también buscar nuevas formas de decir, de representar, en síntesis nuevas imágenes que dialoguen con los conceptos de una manera transversal. En sí, los conceptos polisémicos, como los conceptos binomiales, recrean cierta imagen en la cabeza del sujeto que lo aborda, por lo cual, tanto las imágenes como los conceptos, son necesarios en la comprensión del espacio geográfico. Por ello el paisaje resulta siendo significativo en la medida que representa una imagen espacial y a su vez un concepto que devela las complejidades que allí convergen.

Las narraciones de los paisajes suelen poseer descripciones en donde ocurren diferentes acontecimientos, imágenes que nos permiten imaginarnos esos mundos que son puestos allí en detalle; por ejemplo en la novela de Sidhartha del escritor alemán Herman Hesse el protagonista de la historia asciende por montañas que son descritas de una manera muy especial, transita bosques al igual que por algunos ríos y poblados con características muy particulares, toda la historia trasciende entre paisajes que pueden remontar o más bien hacerse una imagen de algunos lugares en la india. Para el caso colombiano existe un relato del filósofo y escritor antioqueño Fernando González llamado “viajes a pie” en donde narra los paisajes del occidente colombiano, mostrando la diversidad que tiene estos territorios en cuanto a la gente, la biodiversidad de la región y las geo formas por dónde transita; es un relato filosófico que muestra un recorrido a pie mientras el paisaje es un telón de fondo que permite identificar las variaciones entre la cordillera occidental y la central, donde se contemplan alturas superiores a los 4000 msnm y un gran valle atravesado por el río Cauca, el paisaje cultural cafetero patrimonio de la humanidad y parte de las selvas chocoanas. En este solo escrito se pueden identificar conceptos geográficos-también binomiales- tales como lo son el clima (húmedo-frío, cálido- seco), el relieve (valle y montaña), los usos y tenencias del suelo (latifundios –minifundios) y la ubicación espacial (Norte-sur –este-oeste).

Es importante tener muy en cuenta que los textos literarios seleccionados permitan la identificación de conceptos geográficos a medida que se narran los paisajes dentro de una

historia, como también se debe de tener en cuenta los niveles educativos en que se podrían trabajar los tipos de textos; por ejemplo en los primeros grados de la educación primaria los cuentos y fábulas son una buena opción; en la educación secundaria y media respectivamente, los relatos y novelas constituyen un valioso aporte a su vez que pueden ser trabajados de manera interdisciplinar dentro de las instituciones educativas, ya sea mediante proyectos micro curriculares en donde se integren las ciencias naturales y la literatura o por medio de proyectos macro curriculares en donde, a partir de cada área de conocimiento se definan ciertas actividades, criterios y objetivos a perseguir mediante la implementación de la lectura literaria en relación con los paisajes narrados y el área correspondiente.

Por ejemplo, una propuesta curricular de este tipo dentro de una institución, tendría las siguientes características:

-Se seleccionarán los textos de acuerdo a los niveles educativos de los estudiantes, en donde la temática pueda contener elementos similares entre los grados. No es necesario que se repita el mismo texto en los diferentes grados. Hay que tener en cuenta que a mayor diversidad, mayores posibilidades de diálogo pueden surgir a partir de esta experiencia.

- Se destinaría dos horas a la semana para leer el texto y poder sacar ideas, debatirlas y trabajar conjuntamente en la construcción de nuevos significados aplicables al área en que se esté trabajando. Se debe de tener en cuenta que un macro proyecto de este tipo no debe delegar la responsabilidad a un área en particular, sino por el contrario apropiarse de igual manera que las demás áreas escolares. La rotación dependerá de los acuerdos a los que se lleguen previamente y el trabajo luego de la lectura debe de ser fundamental en cada área para consolidación del sentido que tiene tanto la lectura de los textos, como la articulación de los contenidos trabajados en clase y los conceptos geográficos identificados a partir de los paisajes narrados. Un ejemplo de la articulación de estos tres elementos podría ser que durante la clase de matemáticas, geometría o incluso física, la narración de paisajes dentro de los textos leídos arrojó el concepto de altura en relación al nivel del mar. Este concepto geográfico a su vez puede ser trabajado desde los contenidos de esta área para explicar cómo un objeto o figura geométrica, dispuesta espacialmente puede tener diferentes variaciones

verticales con respecto a la incidencia de la gravedad en su relación con los objetos más elevados y los que están a nivel del mar.

La aplicación, relación y traslación de unos conceptos a otros es una tarea del maestro que como sujeto inmerso en el proceso educativo debe de poseer las capacidades necesarias para ir anudando los conceptos geográficos, en relación con los contenidos del área. De igual manera este ejemplo sirve para poder relacionar los contenidos de ciencias naturales, a partir de preguntas que orienten el trabajo en el aula, tales como, ¿Qué clase de vegetación crece en las diferentes alturas geográficas? ¿Qué incidencia tiene la altura sobre el cuerpo humano? ¿Cómo inciden las condiciones climáticas en las diferentes alturas? Entre otras tantas preguntas que motiven al estudiante no solo a interesarse por estos temas en particular, sino también a que desarrollen un proceso investigativo, por medio del cual las explicaciones de las diferentes disciplinas, los controvierta y los ayude a obtener diferentes resultados en la adquisición del conocimiento a través de sus propios intereses.

- Cada área escolar deberá de contar con diferentes actividades dentro de su planeación para el abordaje de los posibles conceptos que emerjan posterior a la lectura.

- El ejercicio debe de finalizar con una producción escrita que les permita a los estudiantes dimensionar la complejidad del conocimiento desde una perspectiva interdisciplinaria, donde convergen las explicaciones más variadas sobre un tema en particular, que para este caso es el paisaje geográfico dentro de la narración, como un eje central para la comprensión de espacio geográfico habitado, vivido, transformado y apropiado mediante las acciones del hombre, con el fin de que cada estudiante pueda contribuir en su rol como sujeto en la construcción de una ciudadanía que vela por los espacios de una manera crítica, reflexiva y responsable.

### **¿Cómo puede esta estrategia aportar a la comprensión del espacio geográfico?**

Esta estrategia didáctica permite entender el espacio geográfico, a partir de la relación entre los enfoques de la geografía de la percepción, la geografía cultural y la

geografía humanística, en donde se busca que los sujetos inmersos en un proceso de enseñanza y aprendizaje, mediante la apropiación conceptual, puedan construir a partir de la colaboración con otros, conocimientos útiles para su vida diaria, mediante un ambiente de exploración y descubrimiento que les lleve a construir nuevos conocimientos entorno a eso que se estudia, posibilitando además la construcción reflexiva acerca del lugar, el paisaje y el espacio que habita el ser humano desde las percepciones que se tienen mediante la lectura de textos narrativos, de acuerdo a las expectativas que surgen en el proceso de exploración (geografía de la percepción), plasmados posteriormente en un ejercicio escritural que debe dar cuenta de las imágenes percibidas en los textos sobre los paisajes como una construcción cultural en donde el espacio es socialmente concebido (geografía cultural) a su vez que se establecen relaciones con los grupos humanos a nivel territorial y la forma en cómo modifican y se apropian del espacio (geografía Humanista). Para Cely y Moreno (2006):

El conocimiento, comprensión e interpretación del espacio geográfico son elementos esenciales en el proceso de enseñanza y aprehensión de la geografía, en él no sólo intervienen elementos de desarrollo cognitivo sino también interactúan aspectos fundamentales como el entorno, el medio sociocultural, la percepción, la concepción y el imaginario que se tenga de un determinado espacio geográfico. (p.251)

Por ello la literatura, permite una exploración subjetiva que trasporta a otros espacios a los sujetos que interactúan con las diversas formas escriturales que existen, las diversas maneras en que se relacionan las conflictividades territoriales con las historias que se narran y las diferentes imágenes espaciales –Paisaje– en donde se describen los diversos acontecimientos que muestran la complejidad en la que se encuentran inmersos los actores de la historia. Este posicionamiento subjetivo, le debe de permitir al sujeto un relacionamiento entre lo ficticio y lo que él vive, de tal manera que se trascienda de la reflexión a la acción práctica; que se pueda relacionar una percepción y valoración estética tanto de lo que logra abstraer de los textos como de la vida real, con una posición ética en donde se problematicen las diferentes intervenciones espaciales y las implicaciones que tienen en las comunidades, en el ambiente o en la preservación de espacios identitarios que constituyen un insumo cultural

de las sociedades y un referente de esa construcción histórico-espacial que permite reconocer los diferentes objetos por los cuales está compuesto.

Si consideramos la Geografía como una disciplina que estudia las relaciones entre las formas de ocupación humana y los espacios bien naturales o bien los creados, es decir, aquellos que los hombres construyen o de los que se apropian, entonces se podría decir que el paisaje sirve para centrar la atención en lo visual y en los aspectos visibles de esas relaciones. (Cosgrove.2002.p.64)

La estrategia permite identificar, reflexionar, conocer y comprender múltiples realidades como también diversos mundos posibles desde la lectura de textos literarios en donde se narran paisajes, descripciones de esa imagen espacial representada a través de los sentidos, de las percepciones, de los apegos, de las emociones acordes a las realidades compartidas por quienes tienen el goce de leer y que en la disposición del proceso de enseñanza y aprendizaje de la geografía establece diálogos con las necesidades y demandas actuales que permean la educación; en síntesis es una reflexión en la escuela acerca de las posibilidades que tiene la disciplina geográfica en la valoración de los contextos donde se enseña y una apuesta por redefinir los vínculos que se trazan con otras disciplinas en la explicación de un mundo donde las posibilidades son enormes y pueden ser objeto e interés de la geografía.

### **¿Por qué trabajar el concepto de paisaje en esta estrategia?**

Como lo menciona García (2016) “El conocimiento del paisaje promueve el análisis de los elementos integrantes del mismo, resaltando los valores culturales y naturales del patrimonio, así como su legado e identidad con el lugar.”(p.18) .A su vez, desde la narración de los paisajes en los relatos de viajes, las descripciones que se hacen sobre los lugares en donde transcurren las historias- las novelas, los cuentos y hasta los poemas- permiten develar cómo interactúan tanto los conceptos geográficos, como los conceptos relacionados con las ciencias sociales en general.

A través de los textos narrativos se pueden abordar diversas cuestiones lingüísticas como las voces propias del paisaje evocado y los términos geográficos, la ortografía, la gramática, el proceso de expresión y la comprensión lectora... Y, posteriormente, se puede recurrir a la elaboración de textos libres relacionados con los paisajes propios, esos paisajes con los cuales los estudiantes se identifican.(Garcia.2016.p.23)

El paisaje es la suma consecutiva de objetos muy bien posicionados en una porción espacial, perceptibles, visuales, simbólicos que expresan las formas de relacionamiento histórico que han tenido las comunidades como una manifestación de su propia cultura. El paisaje evoca, convoca y recrea los imaginarios colectivos y las apuestas ideológicas en las que convergen diferentes intereses. Posee diversas maneras de leerse, de ver, de mirar y al mismo tiempo contiene una dimensión estética que permite valorarlos; a su vez despierta pasiones, apegos y luchas por preservarlo; se anuda a un sentimiento de lugar y a las conflictividades territoriales, a las luchas sociales y las disputas políticas gubernamentales. Por eso para Nogué (2010).

El paisaje está lleno de lugares que encarnan la experiencia y las aspiraciones de la gente; lugares que se convierten en centros de significado, en símbolos que expresan pensamientos, ideas y emociones varias y, por ello mismo, el paisaje no sólo nos presenta el mundo tal como es, sino que es también, de alguna manera, una construcción de este mundo, una forma de verlo. (p.124)

Si nos valemos del paisaje como un concepto central dentro de la enseñanza, no solo podríamos reunir las explicaciones de la disciplina geográfica, sino también los discursos, las apuestas, las preocupaciones de otras disciplinas que pueden aportar al objeto de la geografía escolar en el marco de una apuesta interdisciplinar por fortalecer la educación, de ahí que el vínculo con la literatura resulta ser una manera de convocar a las demás ciencias.

### **¿Cómo se puede articular el paisaje dentro del currículo escolar?**

El paisaje como tema siempre ha estado presente dentro de los currículos escolares, sin embargo solo desde la disciplina geográfica y el área de ciencias sociales se le ha dado la relevancia dentro de los contenidos presentado en las aulas; Fernández Caso en su texto “Discursos y prácticas en la construcción de un temario escolar en geografía” del año 2007 propone tres criterios de selección al respecto de los contenidos geográficos, los cuales dentro de una línea problémica sugiere que estos posean una relevancia social, una significativa epistemológica y una significativa psicológica que le permita al estudiante dimensionar la complejidad de lo estudiado en un marco referencial con la realidad; en este sentido se debe apostar por un currículo contextualizado que aporte significativamente al conocimiento social desde la mirada de la geografía que a partir del trabajo con sus conceptos, permite establecer puntos de encuentro con otras disciplinas.

Si los saberes escolares son producciones que se nutren de las distintas formas en que el conocimiento otorga sentido, interroga y sistematiza distintos aspectos y problemas de la realidad social, entonces, pensar la renovación curricular supone una revisión profunda de los inventarios de enseñanza a la luz de las alternativas temáticas y de las líneas interpretativas que ofrecen los nuevos discursos disciplinares, para convertirlos en aprendizajes relevantes, útiles y funcionales al desarrollo intelectual de los alumnos y alumnas. (Fernández. 2007. P.22)

En esta misma línea Sacristán (2010) reconoce que en el currículo se encuentran las intenciones formativas de la sociedad ancladas a una perspectiva cultural contextualizada que repercute especialmente en los sujetos desde la particularidad en donde se están formando. Es decir, el currículo es la expresión y la concreción del plan cultural que cada institución educativa desarrolla a la medida de los sujetos que allí asisten, por tanto, es de suma importancia pensar en que lo proyectado no se quede en propuestas irreales y desfasadas, muchas veces llenas de una ficción imposible de lograr, sino que por el contrario atienda a las necesidades de la población a la que oferta sus contenidos educativos, lo cual que significa que tendría que trascender a las esferas de la acción práctica, que en cierta medida se debe de

traducir<sup>29</sup> en la capacitación para la deliberación democrática, la conciencia de la complejidad del mundo en su diversidad cultural, en su valoración y apropiación, como también en procurar que se formen ciudadanos con un sentido de responsabilidad, solidarios, colaboradores frente al reconocimiento propio y del otro, dentro de su proceso de educación y de afianzar en el estudiante principios de racionalidad en donde la percepción del mundo, las relaciones que establece con los demás y sus actuaciones tienen una correspondencia directa con la transformación de una realidad social.

En este escenario donde el currículo es una concreción cultural con unas intenciones claras, el paisaje como lo sugiere Bianchi (2013) “es un núcleo integrador de una concepción espacial más concreta y adecuada a la realidad de los actores educativos y, además, con potencial de trabajo interdisciplinario.” (p.199). Debido a que la noción de paisaje recoge diferentes significados, interpretaciones y valores culturales de la sociedad humana, como contenido curricular, supone un todo complejo en donde convergen diferentes explicaciones, que orientada desde la perspectiva geográfica, aporta al conocimiento situado de la realidad desde la imagen espacial, perceptible, codificada, reconocible en el marco de unas problemáticas sociales, ambientales y políticas. El estudio del paisaje deja entrever los diferentes intereses de las disciplinas que a su vez se cruzan epistemológicamente y se aportan en la construcción de significados; la ecología, la historia, la geología y la arqueología por nombrar solo algunos, han fijado en algún momento su interés por el paisaje, sin embargo el desarrollo que ha tenido este concepto desde la geografía cultural ha logrado incluir muchos de estos intereses bajo la lupa geográfica donde se ha trascendido de la mera explicación y comprensión de los fenómenos a partir de la observación o el sentido de la vista, hacia una consideración mucho más compleja en donde los sentidos, los afectos y las percepciones juegan un papel fundamental en la comprensión del espacio geográfico como producto social en constante cambio; en términos educativos, se hace necesario dar un viraje en el que las propuestas didácticas tengan presente estos y otros elementos a la hora de estudiar el paisaje, con miras a superar la visión reduccionista y utilitarista de los conceptos geográficos como meros instrumentos, si si tiene presentes por ejemplo, que desde la

---

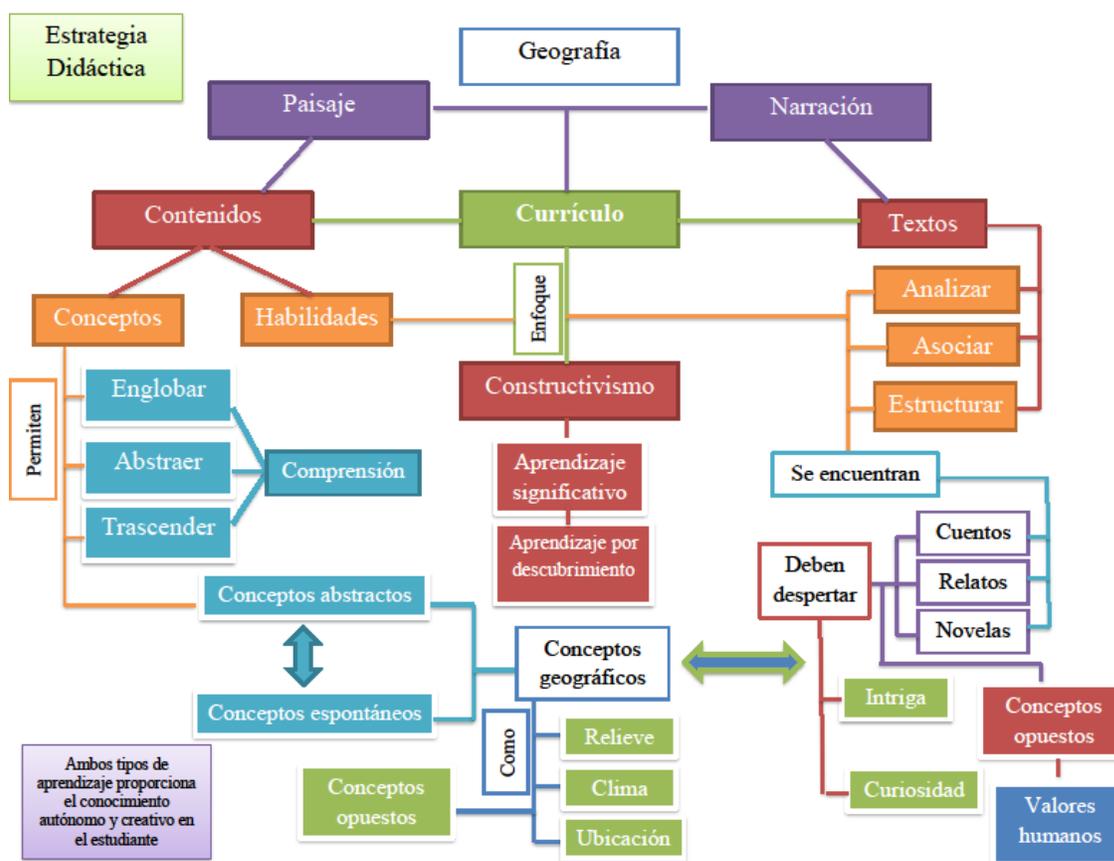
<sup>29</sup> Estos elementos se encuentran originalmente en el texto de José Jimeno Sacristán “Saberes e incertidumbres sobre el curriculum” del año 2010.

estrategia de la narración de paisajes es posible articular curricularmente una propuesta encaminada a concebir los contenidos geográficos como articuladores del conocimiento, que convoca a las demás disciplinas a trabajar bajo una misma perspectiva, sin reducir la autonomía e importancia que tienen los contenidos de cada área para ser relacionados con los conceptos geográficos, que en el deber ser, son sumamente importantes en el desarrollo cognitivo de los estudiantes, de acuerdo a esos niveles escolares.

Desde la perspectiva educativa, el desarrollo del paisaje muestra una sólida representación de la realidad, donde se funden distintos procesos sensoriales y cognitivos. En las edades más tempranas, la percepción sensorial y la memoria inmediata contrastan con los procesos lógicos y la memoria abstracta del adolescente. Además, el alcance de las habilidades sociales genera nuevas posibilidades en un entorno de aprendizaje diferente. (García.2013.p.118)

Pensar en cómo se articula el paisaje al currículo escolar, es pensar en las posibilidades que hay dentro de cada disciplina al tener presentes que el concepto es transversal a muchas de ellas, por no decir que a todas; es pensar en que, como proyecto macro curricular es factible de ser trabajado a la luz de estrategias como la que aquí se expone; es pensar en el aporte cultural que ofrece la comprensión espacial desde la imagen, la percepción y los sentimientos que evocan esos espacios que a diarios ven enfrentados a los estudiantes, sin un marco de comprensión de esas realidades que no le son ajenas y que por ende pueden llegar a ser transformadas desde la acción social, desde la concientización democrática del espacio y desde la reflexión sobre su rol dentro de ese medio. En síntesis el currículo debe de recoger muy bien esas apuestas por fortalecer la formación de aquellos a quienes se les destina como medio diferentes perspectivas del mundo, que en últimas contribuyen a la creación de nuevos escenarios capaces de ser leídos bajo la lupa de conceptos geográficos, como lo son el paisaje, el medio, el lugar o el territorio. A continuación se esquematiza la concepción de esta estrategia con los elementos mencionados

**Grafico N.7** Estrategia didáctica de la narración de paisajes.



Construcción propia a partir del texto García (2013)

#### 4.2.3. Develando el paisaje a través de las imágenes: El uso de las fotografías y técnicas asociadas a lo pictórico.

Del mismo modo en que la narración de paisajes permite crear imágenes mentales sobre aquellos espacios que se describen y cuentan, el uso de imágenes físicas tales como la fotografía, la caricatura, la pintura, el cómic entre otros, resulta ser una estrategia pertinente para trabajar en las aulas de clase en la medida en que permite experimentar las diferentes realidades que se hallan en el mundo desde una forma simbólica, visual y crítica. A propósito de este elemento visual presente en la geografía Hollman (2010) nos muestra como con Mackinder, uno de los grandes exponentes de la disciplina en Gran Bretaña, hacia el año 1911 durante una conferencia define a la geografía como un modo particular de pensamiento y una forma de visualización, lo que le permitió consagrarse como una autoridad en los desarrollos

de la geografía al respecto de lo visual. Esta particular forma de entender la disciplina geográfica resulta importante en tanto se constituye en una tradición que concibió la enseñanza de la geografía a partir de la instrucción de la visión, la cual involucra un ordenamiento sistemático de lo que se veía y por ende de como aprender a verlo.

Estos desarrollos desde lo visual en el campo de la geografía permitieron posicionar conceptos tan importantes como el de paisaje. Esa parte visual, esa imagen en geografía, ha sido por años un rasgo característico del paisaje que ha traído consigo unos desafíos enormes en la re conceptualización y desarrollo teórico de esta acepción del espacio geográfico, a propósito de esto ,Canals (2008) menciona que uno de los grandes desafíos en la era actual tiene que ver con la cultura visual como competencias a desarrollar en el marco de la globalización, lo que en últimas se tiene que traducir en la interpretación, valoración, uso y producción de imágenes que permitan entender el mundo real, analizarlo y comprenderlo, además de una efectiva comunicación que transmita a otros las problemáticas que les atañen a las sociedades. En este sentido resulta interesante la propuesta de Gubern (1987) al entrelazar dos elementos potentes a la hora de transmitir un contenido, la imagen y la palabra, en una estrategia conocida como la tira cómica o el cómic.

El cómic fusiona la imagen con lo literario, lo que permite establecer puntos de encuentro con diferentes estrategias a la hora de abordar contenidos en geografía. Por ejemplo un estudiante puede crear nexos entre lo leído en algún texto, con imágenes que conoce o se imagina de lo que allí puede ser descrito, para posteriormente plasmar sintéticamente un concepto en forma de cómic, representando lo que logra entender y comprender de lo leído mediante una secuencia lógica de imágenes con pequeños diálogos que describan los eventos más importantes. Para ello se debe de tener en cuenta elementos tales como los espacios a representar, los personajes, las situaciones y el desarrollo de un guion. Smith (2006) menciona que esta estrategia trae consigo algunas ventajas y desventajas cuando se implementa en las aulas, algunas de ellas son por ejemplo, la posibilidad de combinar técnicas de trabajo de carácter grupal, individual y cooperativo que fortalecen aspectos creativos y disuasivos con carácter crítico, algo que dialoga con la perspectiva del constructivismo a la hora de ser tenida en cuenta por el maestro. Otra de las ventajas es que se puede utilizar en cualquier

nivel académico, además de que permite unificar el lenguaje tanto escrito como icónico, lo cual facilitara al estudiante procesos cognitivos en donde pueda reconocer e interpretar las dos estructuras comunicativas. Algunas de las desventajas que nos señala este autor tienen que ver con la falta de preparación de los profesores para tener en cuenta todos los elementos de la estrategia, además del peligro que representa no orientar bien las actividades y que por ende termina interpretándose como un mero entretenimiento.

A propósito del uso de esta estrategia para comprender el espacio geográfico, Gurevich (2013) menciona que, pensar el paisaje como texto, como un modo de presentación compleja de lo real y como conjunto de estampas de la realidad que se vinculan a procesos espaciales diversos, es afirmar que tanto los conceptos como las imágenes resultan ser imprescindibles para comprender y leer la espacialidad de la vida social. Es decir las imágenes junto con las palabras (conceptos) tienen que ser lo suficientemente concisas para poder transmitir ideas acerca de las complejidades espaciales que se dan en el paisaje.

Por otro lado, el uso de imágenes, ilustraciones o fotografías puede resultar ser una adecuada herramienta, que trabajada desde las orientaciones y propósitos de una estrategia, puede contribuir a desarrollar una efectiva representación del mundo real. Pinilla y Gómez (2004) sugieren que cuando se trabaja con imágenes y estas son manipuladas, funciona en la misma forma en que los textos también han sido trabajados, es decir cuando se proponen actividades en donde hay que organizar los párrafos para dar con una unidad de sentido, para completar los mismos o para buscar errores, del mismo modo pueden ser trabajadas las imágenes. Por ejemplo recortar imágenes para armar una historia tipo comic o para construir algo más complejo en donde estén involucrados otros procesos de adquisición de conocimientos, tales como la lecturas de textos literarios o la conceptualización de elementos expuestos en algún contenido escolar. También se puede pensar en el recorte de imágenes a modo de rompecabezas que se va descubriendo poco a poco, el cual sirve para generar hipótesis y despertar la curiosidad de los estudiantes permitiendo que la imaginación junto con lo teórico previamente trabajado en clase haga de la actividad una experiencia diferente.

A propósito del uso de imágenes como textos o registros, Hollman (2016) dice que pensar: “los efectos de las imágenes en nuestras experiencias espaciales y las formas a través de las cuales las pensamos, elaboramos, comprendemos y asimilamos.”(p.529). En este sentido podemos estar hablando de cómo las imágenes son parte de nuestro diario vivir y cómo estas contribuyen a ese imaginario espacial que tenemos de los lugares, territorios y paisajes que a menudo son parte de nuestra experiencia visual desde lo sensitivo, lo percibido y lo imaginado. Las grandes apuestas deben encaminarse en fortalecer esas imágenes que son construidas a partir de la experiencia y que están sujetas a la cotidianidad y a la recurrencia. Por ello el orientar la mirada hacia las imágenes que se quieren mostrar para trabajar conceptualmente algún contenido debe de pasar necesariamente por una indagación que permita establecer ciertas certezas de lo que perciben los estudiantes en ellas. Las preguntas deberán no solo de servir como antesala a desarrollos muchos más complejos dentro de las estrategias, sino también como un insumo en la construcción de un nuevo conocimiento en donde los actores deben de estar en constante interacción para modificar los esquemas adquiridos previamente por medio de la cultura. Sin duda alguna el maestro tiene que ser un facilitador de este proceso y por tanto sus adecuaciones en la parte metodológica deben de ser las más adecuadas al grupo.

#### **4.3. El paisaje como actor en la construcción de una nueva ciudadanía: Estrategia didáctica para la educación básica secundaria.**

##### **¿Qué es una estrategia didáctica?: El concepto de estrategia en la educación**

El concepto de estrategia en el ámbito educativo resulta ser uno de los más utilizados en tanto resulta ser polisémico y ambiguo en su uso, tanto para el proceso de enseñanza como para el de aprendizaje, por ello es común escuchar expresiones que indistintamente denotan una clara confusión conceptual, puesto que alude a las diferentes búsquedas dentro de la educación.

Sin embargo antes de mostrar las diferencias y los significados del concepto, es necesario repasar otros usos, puesto que este nace, no en un contexto educativo, sino dentro del contexto de la guerra en la antigüedad, con el propósito de buscar maniobras adecuadas para vencer al enemigo; en este mismo sentido la economía y la administración han logrado adaptarlo al contexto de la competencia, vía libre mercado, en donde su fin aparte de conquistar clientes, busca también vencer a su rival comercial. En ambas disciplinas el concepto adquiere una dimensión plural que obedece a las lógicas de la necesidad de intervención en diferentes escenarios y contextos, a propósito Pulgarín (2010) quien retoma a Mintzberg y Quinn (1993) menciona cómo estos autores identifican cinco concepciones alternativas pero complementarias, en las cuales se puede entender su significado en un sentido integrador del concepto, estas son leídas como “plan, táctica, pauta, posición y como perspectiva”. Si bien en el discurso diario es común hacer alusión a la estrategia como mecanismo para hacerle frente a diferentes dificultades o para conservar algo y prolongarlo, para tener éxito entre otras perspectivas de lo humano, el concepto de estrategia como algo general, alude a ese conjunto de acciones que se realizan para lograr alcanzar un fin.

En el contexto educativo, y específicamente en lo que respecta a la formación docente, la estrategia, adquiere una dimensión pedagógica ( estrategia pedagógica), la cual tiene una finalidad, que busca resolver la ecuación “teoría y práctica” en tanto, por un lado se tienen los conocimientos de las teorías de las ciencias de la educación y por otro las realidades de los diversos contextos, en donde podrían ser aplicadas; en este sentido las estrategias se construyen con diversos propósitos, desarrollar habilidades, competencias, actitudes, enseñar contenidos o para resolver problemáticas de aula, lo cual siempre tiene presente la conjugación entre los conceptos pedagógicos, didácticos curriculares y disciplinares. Al respecto Monereo(2002) nos dice que la estrategia puede ser entendida como “secuencias integradas de procedimientos o actividades que se escogen con el propósito de facilitar la adquisición, el almacenaje y/o la utilización de la información y/o el conocimiento” (p. 9), por su parte Lopez y Arciniegas(2004) entienden la estrategia como “la secuencia de actividades intencionales y deliberadas en las cuales se involucra constantemente el individuo para lograr las metas que se ha propuesto”(p.43); A partir de las visiones de ambos autores podemos

concluir que las estrategias en sí tienen una intencionalidad y que por tanto son acciones organizadas, orientadas y ejecutadas para alcanzar un fin.

También en el contexto de la educación, existen las llamadas estrategias educativas que aluden en el plano general, a las diversas apuestas e intenciones que se tienen para abordar sistemáticamente objetivos dentro de la escuela; por ello se pueden diferenciar y reconocer entre, estrategias pedagógicas o docentes, estrategias didácticas o de enseñanza, estrategias curriculares y las más utilizadas, las estrategias del aprendizaje; estas últimas han sido recogidas de los avances y aportes que la psicología cognitiva ha hecho al campo de la educación, en donde existe la concepción de que el estudiante se encuentra en el centro, como protagonista del proceso, y no el maestro, ni los contenidos, ni el método como antes se pensaba; a propósito Santiago et al (2007) nos dice que “las estrategias cognitivas están asociadas a los procesos mentales que supone la realización de una actividad cognitiva, estos son: centrar la atención, recoger información, ensayar, recordar, analizar, elaborar-generar, organizar-integrar, evaluar, monitorear.”(p.32). Del mismo modo la psicopedagogía diferencia entre lo que son las estrategias cognitivas y las estrategias meta cognitivas que, siguiendo a los autores, están relacionadas con el control de los procesos mentales y estas aluden a la planificación, la supervisión y la evaluación de las tareas.

Desde este panorama Pulgarín (2010) nos menciona que “Las estrategias planteadas en la educación, siempre implican planificación, gestión, regulación y evaluación, es por ello que se constituyen en actos conscientes e intencionados que siempre pretenden generar aprendizaje en los sujetos que aprenden...” (p.4) agrega además que a diferencia de los procedimientos que son de carácter automatizado e inconsciente, la estrategia tiene que contemplar el contexto sociocultural para planificar y pensarse de acuerdo a esas dinámicas en las cuales están inmersos los individuos, por ello también los objetivos de la misma deben de estar ligados a los intereses, los saberes previos y las motivaciones que tienen estos como protagonistas del proceso, puesto que en últimas la relación docente – estudiante le dan sentido a las mismas.

Por otro lado tenemos las llamadas estrategias didácticas, que desde Tobón (2013) se puede entender como un plan de acción que se pone en marcha por parte del docente, de forma ordenada y coherente para alcanzar ciertos propósitos, los cuales se deben de entender en dos vías según Díaz (2010) por un lado las estrategias de enseñanza y por otro las de aprendizaje que como tal se complementan y enriquecen las prácticas educativas, por ello deberían de ser flexibles en la medida que buscan alcanzar objetivos. Estas estrategias también conocidas como estrategias de enseñanza o metodológicas se relacionan con su aplicabilidad en el aula y las desarrolla el maestro teniendo presentes los objetivos de enseñanza que se plantean en el área o disciplina que se orienta, por ende se encuentra implícito la generación de aprendizajes.

A diferencia de las estrategias de aprendizaje en donde el centro es el estudiante, las estrategias didácticas van muy de la mano con el conocimiento específico que se enseña, por ello los maestros a partir de su formación, relacionan la metodología de sus propias disciplinas, la construcción conceptual desarrollada dentro de las mismas, para poder llevar al aula contenidos como objetos de enseñanza aprehensibles para los estudiantes. A propósito Monereo(2002) menciona que en el proceso docente existen procedimientos a nivel de disciplinariedad y de prescripción, los cuales por un lado pueden ser entendidos desde la especificidad de la disciplina y por el otro lado pueden ser enseñados desde diferentes disciplinas. En otras palabras el primero obedece a una lógica epistemológica de la disciplina y a cómo se construye el conocimiento en esta y el segundo a esos procedimientos que no dependen de una sola disciplina o de un saber en específico; esta diferencia se traduce en la discusión entre didáctica general y las didácticas específicas, las cuales reflejan esta misma visión.

De acuerdo con lo anterior las estrategias didácticas o de enseñanza se podrían definir como esos actos conscientes, programados, intencionados, que utiliza el maestro dentro de su práctica como docente, las cuales buscan un fin específico dentro del proceso de formación de los estudiantes, por tanto se pueden diferenciar entre estrategias motivacionales para la apertura de un nuevo contenido, de desarrollo en las cuales intervienen diversas actividades que promuevan la atención y comprensión de lo que se aborda en la clase y las de evaluación

en donde se valida lo aprendido por los estudiantes, por ello para definir las estrategias de enseñanza que más se ajusten a los encuentros en el aula se debe considerar lo que recoge Pulgarín(2010) en su texto, que no es más que el llamado que se hace también desde el currículo escolar; por un lado tenemos las motivaciones y los aportes de los saberes previos de los estudiantes, los cuales son importantes en los enfoques constructivistas, aprendizaje por descubrimiento y aprendizaje significativo; por otro lado tenemos los objetivos alcanzar, los cuales son indispensables en toda estrategia didáctica; el contexto histórico-geográfico de la institución también es fundamental, no solo en la construcción del currículo se tiene en cuenta, sino también en la elaboración de las estrategias a implementar con los estudiantes en tanto este contiene un referente importante en la relación que se puede establecer entre los contenidos escolares y lo que viven a diario en su entorno; la planeación de una secuencia de actividades que permean los momentos de la clase, se hace fundamental para darle un orden a la estrategia, debido a que traza una ruta a seguir que orientará tanto al maestro como a los estudiantes; el empleo de diversos métodos al igual que la creación de ambientes propicios para el aprendizaje son un reto para el maestro que sin duda alguna tendrá que evaluar muy bien qué estrategias didácticas son las más acordes para trabajar con los grupos, ya que cada uno puede tener diferentes ritmos de trabajo, como también diferentes formas de aprender; el reconocimiento de los medios o recursos que se van a emplear en el desarrollo de la estrategia didáctica direcciona también las intenciones que se tienen en tanto se puede identificar con que se cuenta o no para llevarla a cabo; finalmente la combinación de diferentes procedimientos potencian la estrategia didáctica en cuanto se vuelve más versada y abarca varios elementos que pueden incidir en la apertura hacia el conocimiento, la curiosidad y la motivación de los estudiantes, por ello pensar en exposiciones dialogadas junto a talleres grupales, el levantamiento de mapas mentales la realización de experimentos, como también el desarrollo de salidas pedagógicas, la lectura de gráficos e imágenes y la proyección de películas, son algunos de las actividades que se deberían de incluir dentro de la estrategia, teniendo presentes eso sí, los objetivos propuestos y la finalidad de cada procedimiento.

Finalmente en la educación, las estrategias como acción intencionada, planeada y ejecutada por los actores (docente –estudiante) en su acción como enseñante o como quien aprende, son necesarias para facilitar los procesos que se dan dentro del proceso formativo ya

que potencializan las habilidades y competencias en tanto se tengan claridades con respecto al ámbito en que se piensa impactar, centrar o simplemente trabajar de manera tal que pueda alcanzarse los objetivos establecidos.

### **1. Las consideraciones a tener en cuenta en la estrategia didáctica.**

La estrategia didáctica se ha pensado para estudiantes de básica secundaria, es decir estudiantes que cursen grados entre sexto y noveno de bachillerato, pretende recoger los elementos hallados en el análisis de los documentos tanto en la parte teórica como metodológica a su vez que da pistas para integrarlos al currículo escolar desde las orientaciones ministeriales. Deja abierta la posibilidad de poder jugar con los contenidos a partir de las necesidades de cada institución, pudiendo ser elegidos de acuerdo a la pertinencia, el contexto, la aplicabilidad, la temporalidad, los sentidos y los significados.

El camino que hemos elegido para desarrollar la propuesta, son los estudios de caso, ya que como lo sugiere Wassermann(1999), permite a los estudiantes abordar situaciones reales y concretas en los que ellos mismos pueden reconocer y sentir las problemáticas o fenómenos a estudiar como elementos cercanos que les permitirá una mejor comprensión, favoreciendo además la posibilidad de inscribir las situaciones específicas de contextos muy particulares a contextos más generales y complejos donde pueden presentarse casos similares. Permite abordar también contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que favorecen la formación de los estudiantes de una manera integral. La elección de estrategias como la salida de campo, el trabajo con imágenes y la narración de paisajes en la literatura, recogen nuestras pretensiones por integrar una mirada interdisciplinar a las ciencias sociales desde las artes, la literatura y las ciencias naturales, no obstante cabe señalar que se encuentran implícitos elementos de otras áreas que son pertinentes a la hora de poder llevar a cabo cada una de las actividades propuestas.

En el caso específico de la Geografía escolar, la intención es trabajar desde los conceptos propios de la disciplina geográfica, los problemas sociales asociados a la espacialidad, las identidades territoriales y la construcción de una historicidad con el lugar a

partir del paisaje, las problemáticas ambientales dentro del contexto de cada institución, a través de un enfoque constructivista que permita el desarrollo de múltiples estrategias cognitivas. Estas estrategias apuntan a la contextualización, la comprensión, la explicación y la interpretación de la información, como también al abordaje de las distintas dimensiones de análisis (social, económico, político, ambiental, etc.) a partir de una serie de actividades que permitan la identificación de los distintos actores como también las intencionalidades, las valoraciones y las actuaciones de los estudiantes en el espacio. Para darle sentido a todo esto los maestros deberán tener en cuenta lo siguiente a la hora de implementarse en las aulas:

**Cuadro N.4** Elementos importantes a tener en cuenta en la implementación de la estrategia.

<b>Aproximaciones al conocimiento como científico social:</b>		
Formulo preguntas acerca de hechos políticos, económicos sociales y culturales.		122
Recolecto y registro la información que obtengo de diferentes fuentes.		
Analizo críticamente los documentos que utilizo e identifico sus tesis.		
Reconozco que los fenómenos sociales pueden observarse desde diversos puntos de vista (visiones e intereses).		
Promuevo debates para discutir los resultados de mis observaciones.		
<b>EJES GENERADORES</b>	<b>ESTANDARES ASOCIADOS A LAS RELACIONES ESPACIALES Y AMBIENTALES</b>	<b>INDICADOR DE DESEMPEÑO ESPERADO</b>
<p><b>N.3</b> La conservación del ambiente</p> <p><b>N.4</b> Las desigualdades Socioeconómicas</p> <p><b>N.5</b> Nuestro planeta tierra caso común de la humanidad</p> <p><b>N.6</b> Identidad y memoria colectiva</p>	<p><b>Sexto a séptimo:</b></p> <p>Reconozco características de la Tierra que la hacen un planeta vivo.</p> <p>Localizo diversas culturas en el espacio geográfico y reconozco las principales características físicas de su entorno.</p> <p>Establezco relaciones entre la ubicación geoespacial y las características climáticas del entorno de diferentes culturas.</p> <p>Identifico factores económicos, sociales, políticos y geográficos que han generado procesos de movilidad poblacional en las diferentes culturas y períodos históricos.</p>	<p>Ubica la ciudad y sus diversas problemáticas ambientales.</p> <p>Relaciona las manifestaciones culturales con las formas representativas visibles en el paisaje.</p> <p>Identifica los factores de riesgo y causales que dan origen a cambios inesperados en el espacio geográfico.</p> <p>Reflexiona sobre su papel en la sociedad y como puede contribuir para mejorar la calidad de vida.</p>
<p><b>PREGUNTAS PROBLEMATIZADORAS:</b></p> <p>¿Cuáles son los principales problemas de disminución de la biodiversidad en nuestro medio geográfico?</p> <p>¿Cómo el paisaje cultural se constituye en un referente de identidad para las personas?</p> <p>¿Qué sucede con los cambios acelerados de los espacios que conozco en mi historicidad como persona y como parte de una cultura?</p> <p>¿Qué valoramos del paisaje y con base a que lo hacemos?</p> <p>¿Cómo puedo identificar las diferentes expresiones culturales en el paisaje?</p> <p>¿Qué rol debo de asumir en el espacio que habito?</p> <p>¿Cómo las imágenes del espacio contrallan diversos imaginarios sobre mi ciudad?</p>	<p><b>Octavo a Noveno:</b></p> <p>Describo las principales características físicas de los diversos ecosistemas.</p> <p>Explico la manera como el medio ambiente influye en el tipo de organización social y económica que se da en las regiones de Colombia.</p> <p>Comparo las maneras como distintas comunidades, etnias y culturas se han relacionado económicamente con el medio ambiente en Colombia a lo largo de la historia (pesca de subienda, cultivo en terrazas...).</p>	<p>Reconoce la diversidad ecosistemita y su fragilidad en temas ambientales.</p> <p>Argumenta las razones por las cuales los paisajes culturales contribuyen a la identidad de las personas.</p> <p>Asume su papel en sociedad y valora las acciones que se toman con respecto al espacio que habita</p>

Construcción propia a partir de los documentos dispuestos por el ministerio de educación nacional para Colombia.

El cuadro anterior sirve como guía para que el maestro pueda elegir en qué grado va a trabajar, con qué estándares, con cuál eje generador y cuáles podrían ser las preguntas que acompañan la estrategia. El tiempo que se estima para realizar toda la propuesta puede variar, sin embargo consideramos prudentes dedicarle de 16 a 18 sesiones de clases, teniendo presentes que cada sesión en una institución cuenta con alrededor de 40 a 45 minutos, esto con el fin de hacer los pasos planteados aquí de una manera pausada y adecuada.

La estrategia se ha pensado como una secuencialidad que permite tanto al docente como al estudiante realizar una serie de actividades guiadas por pasos, las cuales contienen también ejercicios muy puntuales que buscan facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje, partiendo de temas contextuales e incluyendo elementos teóricos que apuestan por la comprensión del espacio geográfico desde el paisaje.

La estructura de la estrategia cuenta con dos núcleos metodológicos en el que se incluyen estrategias, actividades y ejercicios con sus respectivos nombres y pasos secuenciales, además de unas descripciones tanto en la parte organizativa que podría ser empleada en la lógica de las instituciones, como en la parte teórica que muestra el método a emplear y lo que propicia cada elemento que se propone en la estrategia. También se encuentran preguntas que orientan las herramientas y los objetivos a alcanzar con ello, desde lo conceptual procedimental y actitudinal.

A continuación podremos encontrar la estrategia desde su primer núcleo metodológico el cual toma como caso una realidad constante en la ciudad de Medellín y se trabaja desde diferentes perspectivas con el fin de generar valores éticos y estéticos de lo visual, lo perceptible y la experiencia de cada uno.

**Pregunta desafío:** *¿Qué relación tiene el problema de la calidad del aire en la ciudad de Medellín con el paisaje cultural?*

**Estrategia:** *Las imágenes de mi ciudad: Una mirada desde la problemática ambiental*

### **Ejercicio de conceptualización:**

**Contexto:** Ciudad de Medellín

**Área:** Ciencias Sociales

**Conceptos a trabajar:** Paisaje, Ambiente, Contaminación, Riesgo

**Problemática a trabajar:** Contaminación y calidad del aire en la ciudad

**Tema:** Los valores éticos y estéticos del paisaje

**Equipo:**

**Fecha:**

**Objetivos:**

**Conceptual:** Identificar y conocer nuestra biodiversidad como sistema, comprender sus interrelaciones locales regionales y mundiales

**Procedimental:** Analizar la problemática ambiental relacionada con la biodiversidad, a la luz del sistema de la globalización

**Actitudinal:** Reflexionar sobre la importancia que tiene para todos nosotros a nivel social, cultural y económico la preservación de nuestra biodiversidad.

### **Exploración conceptual:**

**Método a privilegiar:** *La pregunta*

Para Arenas (2013) la formulación de preguntas, debe de arrojar una respuesta que depende del nivel de profundización en los contenidos trabajados y por supuesto a la información disponible la cual ha sido compartida con anterioridad al estudiante. Por su parte Semple (2001) propone que “una indagación efectiva en geografía involucra la habilidad y actitud de preguntar, especular y responder cuestiones acerca de por qué las cosas se encuentran en donde están y cómo llegaron ahí” (p.59).

Mediante un ejercicio de preguntas se busca identificar que saben los estudiantes sobre la contaminación del aire y que afectaciones genera en la salud humana como la antesala a la conceptualización de cada uno los elementos claves para la propuesta. La preguntas sugeridas son:

- ¿Qué sabes del crecimiento industrial y como afecta las emisiones que producen en la calidad del aire para la ciudad?
- ¿De qué manera la industria asentada en el valle aporta a la contaminación del aire de la ciudad?
- ¿Cómo puedo contribuir a la contaminación del aire en mi ciudad?
- ¿Qué acciones pequeñas puedo hacer para reducir la contaminación del aire?
- ¿Cuáles crees que son las actividades que no pueden realizar las personas cuando hay una declaratoria de alerta ambiental por la calidad del aire?
- ¿Qué incidencia tiene el crecimiento urbano y la construcción paulatina de edificaciones verticales?
- ¿El emplazamiento de la ciudad con respecto a la morfología del valle incide en las crisis ambientales?

Luego de este ejercicio de identificación de saberes previos, la idea se centra en trabajar con *imágenes* y *videos* acerca de la forma en cómo se produce la contaminación, quienes la generan, sus implicaciones para el desarrollo de diversas actividades humanas cómo el trabajo y el ejercicio y que hacer para solucionar el problema. Particularmente el uso de imágenes permite que los estudiantes puedan ver los cambios en la calidad de aire en la mañana-tarde y noche, como se transforman los espacios y como la producción social del espacio configura diversos escenarios de riesgo en la ciudad de Medellín. Las actividades que se proponen son las siguientes:

## Actividad # 1: Comparando las imágenes

### *Método a privilegiar: La observación*

Para Moreno, Rodríguez y Sánchez (2011) el ejercicio de observación interroga a lo que se ve desde los capitales epistemológicos obtenidos para profundizar en su reconocimiento y comprensión. Al observar, no es el ojo el que lo hace, sino el sujeto construido socialmente por vivencias, acciones culturales y acciones educativas diversas. Por ello consideramos que como método, es indispensable dentro de las actividades propuestas en el campo de la geografía escolar, en tanto posibilita de forma visual el contraste de lo trabajado conceptualmente con escenarios en donde se pueden poner en práctica los conocimientos adquiridos y por construir.

La actividad parte de la muestra de dos imágenes en donde se pueden evidenciar los diferentes paisajes de un mismo lugar a través de una problemática ambiental. La idea principal es poner en contexto una de las dificultades que a menudo enfrenta la ciudad por la sobrepoblación, el aumento del parque automotor, las emisiones de Co2 de la industria local y los vientos que circundan el valle en determinados meses del año, con el fin de cuestionar el papel de las entidades administrativas, el rol que asumen los ciudadanos y las valoraciones que se hacen del paisaje en los dos estadios.



Imágenes recuperadas de <https://www.google.com.co/imghp?hl=es-419&tab=wi&authuser=0&ogbl>, utilizando palabras claves tales como: Medellín contingencia ambiental, Medellín en verano.

Las preguntas que acompañan esta actividad cumplen un papel fundamental y es enfrentar al estudiante con los dos escenarios, motivándolos a que su ejercicio vaya encaminado a proponer alternativas que desde su quehacer contribuyan a preservar un ambiente sano y por ende comprender como sus acciones son posiciones éticas frente a problemáticas tanto ambientales como sociales.

1. ¿En qué elementos te has fijado? ¿Con qué campo de tu experiencia personal o conocimiento del mundo puedes relacionar las dos imágenes?
2. ¿Qué sensación te causa cada imagen?
3. ¿Cuáles son las impresiones estéticas que te genera la imagen de la izquierda? Elige tres de ellas y valórala:

-Armonía	- Solemnidad	-Delicadeza	- Feo	- Otra: _____
-Belleza	- Equilibrio	-Exquisitez	- Tenebroso	
-Alegría	- Misterio	- Horripilante	-Tedioso	

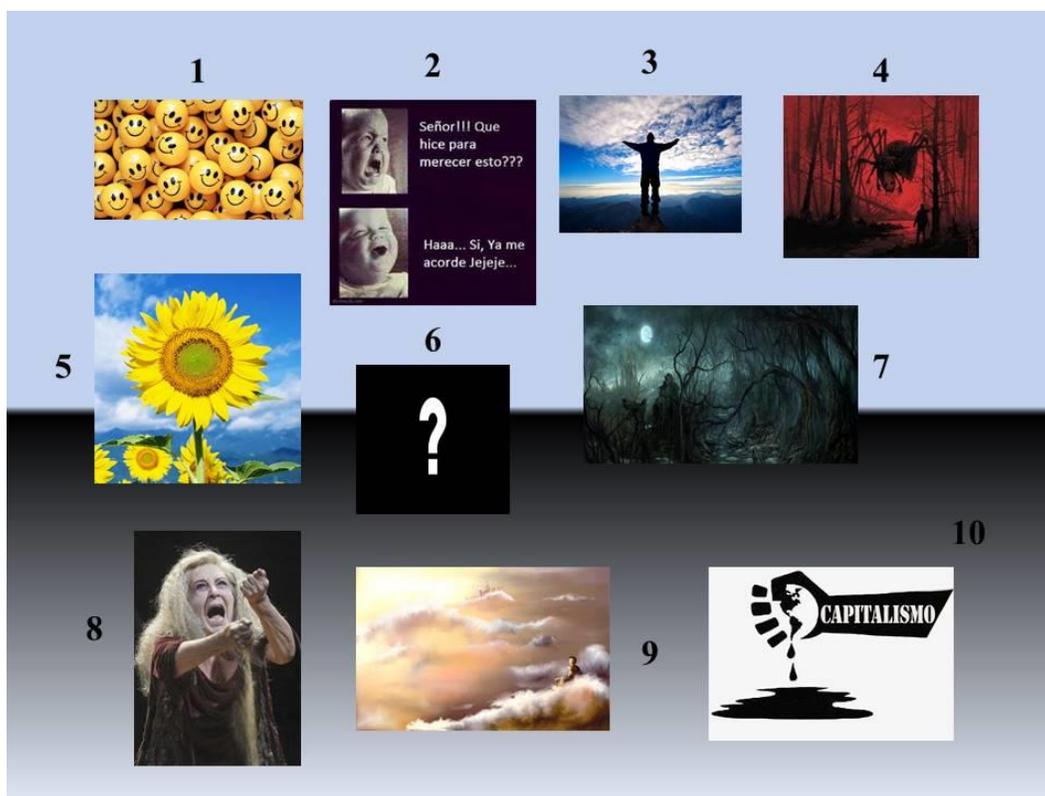
Luego de haberlas seleccionado agrégale a la imagen figuras, dibujos o algo que represente aquellas valoraciones elegidas. ( Para este punto se hace necesario que los estudiantes puedan tener al alcance materiales tales como revistas, periódicos o fotografías viejas, como también colores, lápiz , borrador y sacapuntas , por ello se hace necesario que el maestro con antelación pueda pedir los materiales).

Es importante aclarar que lo que se busca en esta actividad es aprender a reconocer las valoraciones estéticas que se hacen de los paisajes a través de asociaciones con imágenes ya preestablecidas de nuestra cultura y por ende una forma de ver la imagen espacial desde un ejercicio experiencial e imaginativo.

4. ¿Cuáles son las impresiones estéticas que te genera la imagen de la derecha? Elige tres de ellas y valórala:

- |           |              |                |             |               |
|-----------|--------------|----------------|-------------|---------------|
| -Tragedia | - Sublime    | -Gracioso      | - Grandioso | - Otra: _____ |
| -Belleza  | - Equilibrio | -Exquisitez    | - Tenebroso |               |
| -Alegría  | - Misterio   | - Horripilante | -Tedioso    |               |

El ejercicio que viene a continuación difiere del anterior debido a que esta vez no se busca que el estudiante dibuje o pegue la imagen, sino por el contrario la asocie a una de las siguientes.



Imágenes recuperadas de <https://www.google.com.co/imghp?hl=es-419&tab=wi&authuser=0&ogbl>, utilizando palabras claves tales como: felicidad, angustia, tragedia, serenidad, comedia, intriga.

Luego de haber seleccionado las tres valoraciones que les transmite la imagen de la derecha, deben deducir y asociar cuales de las diez imágenes que aparecen en el cuadro anterior representan los tres valores estéticos que les genere el paisaje observado.

5. Finalmente se les pide a los estudiantes que comparen sus valoraciones acerca de lo que les generan ambas imágenes al respecto de los paisajes observados y como estos pueden causar diferentes impresiones en cada uno. Deberán de escribir una reflexión en torno a eso que vemos de los paisajes y que a menudo valoramos sin darnos cuenta de una forma estética a su vez que implícitamente se asume una posición ética al respecto, como por ejemplo tomar acciones para mitigar el impacto de la contaminación, es decir valorar éticamente el ambiente desde el respeto, la responsabilidad y el compromiso. Se cierra la actividad con la siguiente pregunta a manera de desafío.

¿Se podría crear un enunciado metafórico a partir de esta comparación? Piénselo y plantee en qué contexto puede tener sentido.

Luego del desarrollo de esta actividad procederemos a emplear la siguiente actividad que explorara otros elementos asociados a la imaginación, la experiencia, los sentidos y la percepción espacial de lugares habituales a nuestra cotidianidad.

### **Actividad # 2: Reconstruyendo la imagen**

La actividad cuenta con cuatro pasos que se describirán con sus respectivos ejercicios y ejemplos. La idea parte principalmente de recoger una imagen completa y recortarla en diferentes tamaños, mostrando solos fragmentos de la muestra original con el fin de que los estudiantes puedan imaginar, recrear, reconstruir y reflexionar sobre esas ideas que se tienen acerca de los espacios de ciudad.

La relación entre las experiencias físicas o sensoriales más la capacidad de hacer asociaciones e imaginar los posibles escenarios en donde se desarrolla la actividad es lo que nos puede ayudar a crear metáforas, las cuales parten en primera instancia de nuestra cultura propia y en segunda instancia por las experiencias cotidianas.



Sven Colombia, feb 2015. Vista desde Cerro Nutibara - Recuperada de:  
[https://www.tripadvisor.es/LocationPhotoDirectLink-g297478-i12275256-Medellin\\_Antioquia\\_Department.html](https://www.tripadvisor.es/LocationPhotoDirectLink-g297478-i12275256-Medellin_Antioquia_Department.html)

**Pasos:**

*Primer paso:* se comienza con un pedazo de la imagen y los estudiantes deberán de plasmar sus ideas, interpretaciones e impresiones con base a estas preguntas y ejercicios complementarios:

- ¿A qué lugar hace referencia el fragmento de la imagen? Analiza los diferentes elementos que puedes observar.
- ¿Cuál es el Paisaje que rodea el resto de la imagen? Dibuja el paisaje que crees complementa el resto de la imagen.
- ¿Qué te hace sentir la imagen? ¿Cómo podrías valorarla según eso que te genera? Exprésala en una palabra



Sven Colombia, feb 2015. Vista desde Cerro Nutibara - Recuperada de:  
[https://www.tripadvisor.es/LocationPhotoDirectLink-g297478-i12275256-Medellin\\_Antioquia\\_Department.html](https://www.tripadvisor.es/LocationPhotoDirectLink-g297478-i12275256-Medellin_Antioquia_Department.html)

*Segundo paso:* se amplía un poco más la imagen para que nuevamente los estudiantes la analicen y puedan escribir un comentario de media página al respecto de su significado teniendo presente las implicaciones que tienen las zonas verdes en ciudades muy pobladas y como estas permiten

disipar la contaminación. Además deberán replantear nuevamente lo resuelto en el paso anterior en busca de una nueva interpretación y la creación de un nuevo sentido.



Sven Colombia, feb 2015. Vista desde Cerro Nutibara -  
Recuperada de:

[https://www.tripadvisor.es/LocationPhotoDirectLink-g297478-i12275256-Medellin\\_Antioquia\\_Department.html](https://www.tripadvisor.es/LocationPhotoDirectLink-g297478-i12275256-Medellin_Antioquia_Department.html)

*Tercer paso:* se muestra la mitad de la imagen la cual dejara ver con más detalles los diferentes elementos que la componen y le dan sentido, por ello se hace necesario que los estudiantes reconozcan y ubiquen por medio de la orientación espacial ( Norte-Sur- Este-Oeste) donde queda establecido el lugar de la imagen. Adicional esto deberá identificar

y deducir los diferentes elementos del paisaje visibles que contribuyen a una calidad del aire y un tiempo atmosférico favorable.

*Cuarto paso:* se pondrá completamente la imagen, lo que les permitirá a los estudiantes contrastar sus primeras pesquisas con la imagen real .Al final los estudiantes deberán de explicar según lo trabajado, a que alude la imagen y cuál es el propósito a considerar en referencia al paisaje, las condiciones climáticas y el ambiente en general.



Sven Colombia, feb 2015. Vista desde Cerro Nutibara - Recuperada de:  
[https://www.tripadvisor.es/LocationPhotoDirectLink-g297478-i12275256-Medellin\\_Antioquia\\_Department.html](https://www.tripadvisor.es/LocationPhotoDirectLink-g297478-i12275256-Medellin_Antioquia_Department.html)

Finalmente se les proponen unas preguntas finales con el fin de comprender el papel que tienen los diversos actores en la preservación del ambiente y de los paisajes urbanos y rurales.

1. ¿Qué diferencia habría si usted fuera de una cultura o lengua diferente?

Analizar los estereotipos que se hubiesen tenido en cuenta para valorar estéticamente el paisaje y por los cuales no podrían ser asociados a otros paisajes del mundo. Esto se propone con el fin de que los alumnos reflexionen sobre las consecuencias de los estereotipos en los distintos contextos y como podría la cultura permear la mirada de los espacios.

2. ¿Cuáles serían los valores estéticos preponderantes en el paisaje de la imagen? Menciona algunos de ellos
3. ¿Qué pasaría si en el paisaje que nos muestra la imagen se encontraran recursos carboníferos, petróleo u oro?

Describe y transforma el espacio a través de las palabras. Se propone a los estudiantes que puedan escribir brevemente desde el cuento, la poesía, el ensayo u otra forma de escritura las implicaciones que tendría el paisaje si se tomaran medidas para explotar los yacimientos.

4. ¿Cuáles serían las acciones que tomarías para defender el territorio y por ende preservar esa imagen del espacio?

#### **Alternativas posibles como complemento a la actividad**

Realizar salida de campo a uno de los cerros tutelares de la ciudad para que los estudiantes aprecien la forma como se acumula la contaminación atmosférica en el centro de la ciudad y la diferencia en la calidad del aire a medida que las personas se alejan de las áreas urbanas hacia las laderas (que constituyen periferia) de la ciudad.

Agregaría además, una salida al centro de la ciudad, en donde se registran las mayores temperaturas de todo el valle y en donde se pueden percibir diferentes aspectos con respecto a la calidad del aire ( pesadez, micro partículas, olores, sensación térmica entre otros), la idea en

sí de mostrar estos aspectos desde un cerro tutelar es muy buena, pero se quedaría corta al tratar de dimensionar los diferentes microclimas que se encuentran en la ciudad, como también los espacios que por su infraestructura aportan a las dificultades ambientales( ejemplo edificaciones verticales, que impiden la normal circulación del aire y por ende la trasportación de las partículas del Co2 hacia lugares en donde pueden ser purificadas por árboles y plantas.

La salida de campo es una estrategia didáctica que tiene mucho potencial para trabajar el problema propuesto, debido a que en el recorrido los estudiantes pueden identificar el sector industrial de la ciudad, los lugares por donde se presenta una mayor circulación de vehículos, de tal forma que los estudiantes pueden reconocer de donde salen la mayor parte de las partículas que contaminan el aire de la ciudad y que ellos respiran.

Teniendo presente lo anterior se propone el segundo núcleo metodológico que integra los elementos trabajados junto con un nuevo tema que pretende explorar, explicar y dar a entender cómo los paisajes culturales están presentes en nuestra cotidianidad y como estos hacen parte de nuestro imaginario capaz de ser transformado por nuestras acciones.

**Pregunta desafío:** *¿Cuáles son esas características de los paisajes culturales que me permiten sentirme identificado con mi ciudad?*

**Estrategia:** *La vuelta a mi ciudad en un día: los paisajes culturales de los lugares por los que camino.*

### **Ejercicio de conceptualización:**

**Contexto:** Ciudad de Medellín

**Área:** Ciencias Sociales

**Conceptos a trabajar:** Paisaje, Lugar, Ambiente, Cultura, Valores éticos, Valores estéticos.

**Problemática a trabajar:**

**Tema:** Los valores éticos y estéticos del paisaje

**Equipo:**

**Fecha:**

**Objetivos:**

**Conceptual:** Identificar cómo diferentes culturas producen, transforman y distribuyen recursos, bienes y servicios de acuerdo con las características físicas y geográficas del entorno.

**Procedimental:** Analizar la presencia de diversos legados culturales de diferentes épocas y regiones geográficas para el desarrollo de la humanidad.

**Actitudinal:** Reflexionar sobre la importancia que tiene para todos nosotros a nivel social, cultural y económico la preservación de nuestra biodiversidad y el legado patrimonial.

Es importante tener en cuenta que para un estudiante la parte práctica es muy importante por eso ejercicios de experimentación y comprobación que les permita entender cómo se mide la calidad del aire y las contingencias ambientales que se pueden tener es de suma importancia dentro de las actividades a tener en cuenta; además agregaría al asunto de crisis ambiental, la sobrepoblación de las laderas, la contaminación de los afluentes hídricos, la tala indiscriminada y la poca recuperación de los espacios verdes de la ciudad, puesto que en sí, el ambiente contiene un sistema complejo en donde interactúan varios factores, que al entrar en crisis, se activan unos más que otros. (es decir cuando hay emergencia por calidad del aire, posteriormente vienen lluvias demasiado fuertes, que traen consigo alertas de deslizamientos en algunos sectores de la ciudad- principalmente en la laderas orientales- como también la contaminación de afluentes hídricos debido al transporte de sedimentos por el mismo proceso.

Estas realidades son importantes y han de ser tenidas en cuenta tanto por el maestro como por los estudiantes a la hora de analizar los paisajes culturales que son posibles de identificar y reconocer en nuestra ciudad, por ello se propone a manera de experimentación la construcción de algunos instrumentos de medición con el objetivo de ser llevados al campo durante el recorrido a realizar.

**Materiales para construir instrumentos de medición que me permitan**

En la misma línea que se han propuesto las actividades, se sugiere tener en cuenta la problemática trabajada para ser abordada de manera conjunta con el tema de esta estrategia durante la salida de campo, por ello se propone agregar elementos tales como vasos, pegamento, pitillos colorantes, alcohol entre otros para la elaboración de instrumentos de medición casera( la idea consiste principalmente en que ellos puedan ser pequeños científicos construyendo y entendiendo la funcionalidad de las herramientas para la verificación del tiempo atmosférico, la cantidad de agua durante un periodo de lluvias , la velocidad de los vientos y la verificación de los materiales que transporta el aire, entre otros) es de libre elección que instrumentos trabajar , puesto que es importante también sobre qué aspecto se quiere realizar el experimento, para ello se sugieren las siguientes páginas en donde muestran cómo se pueden elaborar los instrumentos al igual que los materiales necesarios para su construcción.

1. <https://es.m.wikihow.com/hacer-instrumentos-para-medir-el-clima>
2. <https://es.wikihow.com/hacer-un-pluvi%C3%B3metro>

Habiendo construido los instrumentos se procede a socializar la propuesta de la salida de campo con el objetivo de poner en práctica los contenidos conceptuales trabajados en clase. De esta manera se propone a continuación una serie de pasos a tener en cuenta en el desarrollo de la estrategia.

**Salida de campo:** *Los paisajes de mi ciudad*

#### **Exploración Conceptual:**

**Método a privilegiar:** *La pregunta*

El método de la pregunta permite indagar los saberes previos de los estudiantes al mismo tiempo que moviliza el pensamiento en la dirección que se quiere lograr trabajar durante la estrategia, pone de antelano una idea y un imaginario sobre los temas a tratar durante la salida de campo; desde lo propuesto por Freire, la pregunta permite develar el papel crítico y constructivo de los estudiantes, es darle la palabra en el proceso de construir el conocimiento.

**Antes de recorrer los lugares que componen los diversos paisajes de mi ciudad.**

¿Qué es el paisaje y como lo puedo identificar en el espacio?

¿Cómo puedo entender el paisaje cultural?

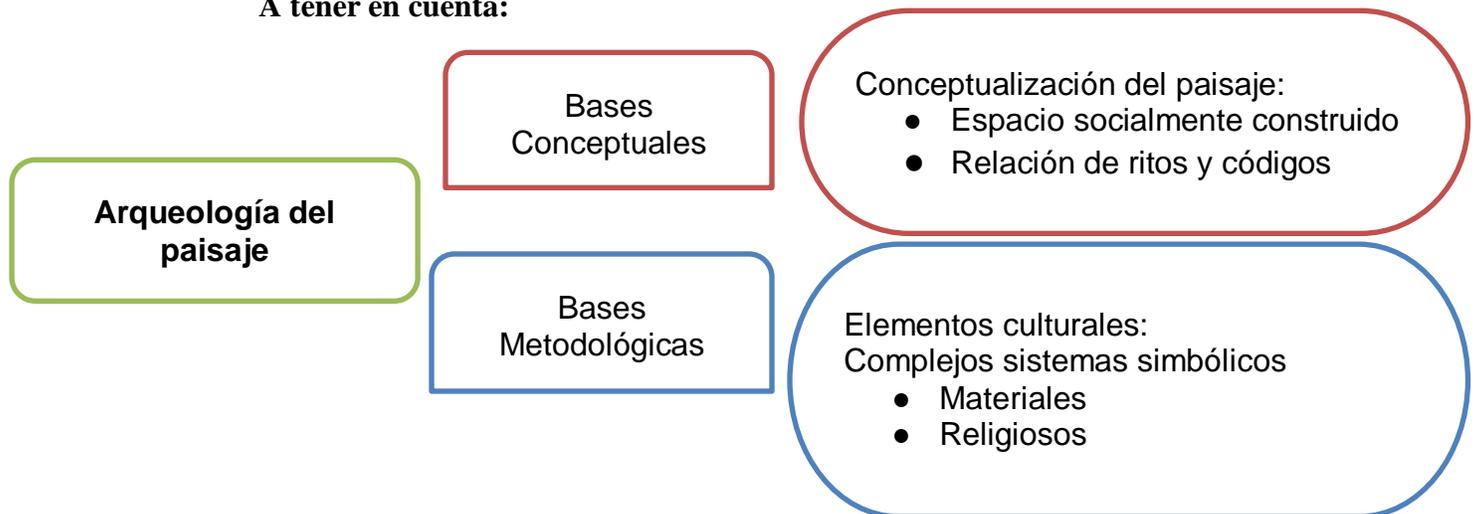
¿Qué tanto conozco del paisaje cultural de Medellín?

**Sabías que...** Una de las expresiones culturales que pueden ser observadas en el paisaje son los relacionados con la muerte, es decir con la transición de la vida al más allá, entre ritos fúnebres, cánticos y celebraciones que configuran espacios muy particulares. Conozcamos algunos de ellos.

**Pregunta desafío:** *¿Cómo inciden las creencias en la concepción de la muerte y la configuración de los paisajes funerarios?*

### Actividad # 1: Las costumbres funerarias como un complejo sistema simbólico

**A tener en cuenta:**



Construcción propia a partir de los textos Sauer (2010), Cosgrove(2002), Nogué (2010), Tuan (2019).

Partamos de la idea que hace miles de años se crearon los primeros dioses y con ellos la idea de la muerte...



Imágenes recuperadas de <https://www.google.com.co/imghp?hl=es-419&tab=wi&authuser=0&ogbl>, utilizando palabras claves tales como: religión, símbolos religiosos, muerte y arte religioso.

El primero de los relatos sobre la muerte nace en la cultura egipcia con el mito de Osiris, el dios que fue traicionado por su hermano y que resucitó con ayuda de su esposa a quien embarazó y le dejó un hijo que reinaría la tierra mientras él se iría a reinar el inframundo. Desde entonces los faraones en vida adoptarían la figura del dios vivo, Horus, y en la muerte reinaban junto a Osiris, por ello era de vital importancia que se les enterrara adecuadamente. Los paisajes funerarios de esta cultura aún son visibles y los podemos incluso visitar. ¿Los conoces?



Imagen tomada de: <https://reydekish.com/2014/12/13/la-gran-piramide-de-giza/>

De igual manera cada cultura ha sabido demostrar como honrar a sus muertos, lo cual ha generado paisajes únicos y propios de cada lugar, de cada país, de cada sociedad, he aquí unos ejemplos:



Imágenes recuperadas de <https://www.google.com.co/imghp?hl=es-419&tab=wi&authuser=0&ogbl>, utilizando palabras claves tales como: monumentos funerarios, cementerios vikingos, cementerios.

### **Preguntémonos...**

¿Con que asocias los paisajes funerarios?

¿Cuál o cuáles serían los valores estético más apropiados para referirse a este tipo de paisajes culturales?

¿Qué impresión me generan estos espacios cuando los he visitado o los he visto por otros medios?

¿Has experimentado sensaciones al verlos?

### **Ahora investigar...**

Ya que aprendimos a reconocer los paisajes funerarios y como estos pertenecen a la manifestación de una cultura en particular, debemos aprender a conocer nuestras propias imágenes en los lugares de mi ciudad que muestran la forma en como rendimos culto a nuestros antepasados.

*Se propone a los estudiantes realizar el siguiente ejercicio.*

En caso de contar con internet dentro de la institución se podría pensar en realizar la actividad dentro de las sesiones de clase.

1. Buscar en la web cuantos cementerios tiene la ciudad de Medellín, identificar sus particularidades tales como a quienes enterraron allí y su arquitectura.
2. Rescatar una imagen de cada uno de ellos y acompañarlas de una breve descripción.
3. Construir una presentación ya sea en power point, cartulina u otra forma de mostrarlo ante los demás estudiantes.
4. Dentro de la presentación deberán incluir las respuestas a las siguientes preguntas.
  - ¿Qué valor ético podría asociar a estos espacios?
  - ¿Cómo podría valorar la composición estética de cada cementerio? Que me transmite cada uno.
  - ¿Es importante preservar la memoria y por ende preservar estos espacios?
  - ¿Cómo sería un cementerio construido por mí? Describe como sería el paisaje que todos podrían observar.

Finalmente lo que se busca con este ejercicio es contextualizar a los estudiantes e introducirles cuáles son esas expresiones culturales que podemos reconocer en el paisaje para que cuando se esté en campo, puedan reconocer particularidades que caracterizan cada lugar.

Por eso es tan importante que los maestros investiguen bien acerca del tema y por ende realicen una buena introducción y conceptualización al respecto.

### **Actividad # 2: Las narraciones de mi ciudad: develando el paisaje en las letras**

Esta actividad parte de la estrategia de la narración de los paisajes en la literatura. Se podría trabajar como estrategia en el marco de un proyecto más grande, sin embargo por efectos de tiempo y por las necesidades de articulación con la propuesta se toma solo una parte como actividad.

Se propone revisar la propuesta de “*palabras rodantes*” realizada por el metro de Medellín y Comfama la cual por medio de un concurso público se realizó el montaje de un libro que recogía varios cuentos cortos sobre la ciudad. Esta propuesta se llama “*mi ciudad en 100 palabras*” y nos será útil para trabajar con los estudiantes los diferentes imaginarios espaciales y posteriormente recrearlos como paisajes en donde la carga semántica revela también las valoraciones éticas y estéticas que le atribuyen las personas.

Se puede consultar en la siguiente dirección: <https://www.medellinen100palabras.com/web/>

#### ***Fragmento del libro: “mi ciudad en 100 palabras”***

##### ***Título: Pentagrama***

Arturo y tus niños se fueron temprano. Necesitabas quitarte esa tristeza sin razón que te acompañaba. Fuiste a la parte posterior de la casa en donde tenías una hermosa vista, cortada solo por unos cables de la energía. Oíste trinar los pájaros que por esos días llegaban por bandadas a tu barrio. Eran miles, no cabían en los árboles. Mientras los escuchabas, perdiste la noción del tiempo. Estabas tan absorta en el espectáculo que solo te diste cuenta de que en el pentagrama que dibujaron al posarse en esos alambres, podías leer la partitura de su canto.

Olga Luz Álvarez, 61 años. Medellín.

A partir de la lectura del texto se propone el siguiente ejercicio:

1. ¿Cómo es el paisaje que representan las palabras descritas en el cuento? Plasma un dibujo representado lo descrito

2. ¿Cuáles son esas impresiones estéticas que la autora valora para darle vida a la historia? Selecciona y explica cuales valores estéticos están presentes.
3. ¿Representa esta narración un paisaje cultural? Cual podría ser el escenario o el lugar de esta escena.
4. Se encuentra implícita una acción que nos permite identificar un valor ético. Representalo en el dibujo que con anterioridad has logrado
5. Tomando de referencia el cuento, narra en 100 palabras un cuento corto que describa un paisaje de la ciudad.

Finalmente con estos ejercicios se busca comprender las diversas formas en los que la cultura puede dejarse notar en el paisaje que a diario vemos en el tránsito de nuestras vidas, por ello es sumamente importante que el maestro sea claro a la hora de seleccionar y mostrar las intenciones para que estas puedan ser reconocidas en el ejercicio de campo.

**Durante el recorrido por las diferentes expresiones de la cultura manifiestas en el paisaje.**

*Método a privilegiar: La observación:*

La observación demanda un proceso complejo y sistemático en donde se involucran actividades tales como la categorización de los datos y elementos observados, la percepción de lo sensible a nuestro alrededor y la reflexión en tornos a las problemáticas trabajadas, todos ellas hacen parte de la estructura cognoscitiva de los estudiantes al estar inmersos en una nueva experiencia. Por ello se hace necesario que cada estudiante se haga las siguientes preguntas en los lugares visitados

- ¿Que siento?
- ¿Que observo?
- ¿Que percibo?
- ¿Qué me produce?
- ¿Cómo lo entiendo?
- ¿Qué reflexiono al respecto?

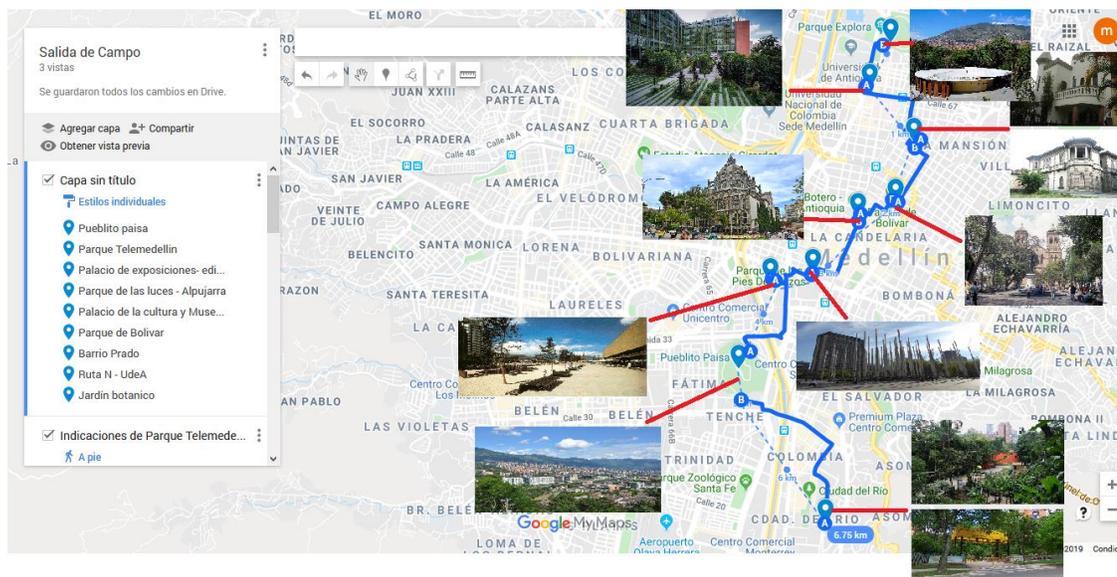
➤ ¿Que propongo?

### A utilizar los instrumentos contruidos en clase.

Con el anemometro medir en que direccion sopla el viento al igual que su velocidad, una vez identificado utilizar el otro intrumento , posarlo en la direccion desde la que viene las corrientes de aire y dejarlo por un tiempo de diez minutos aproximadamente, al finalizar el plazo temporal revisar la tela para ver que elementos tranporto el viento y quedaron atrapados allí, esto nos ayudara a evidenciar la calidad del aire.

### ¿Cual es el recorrido ?

Se sugiere el siguiente recorrido por la ciudad el cual consta de diez paradas y un recorrido total de 6.75 kms.



Creacion propia a partir de la herramienta Google maps. Las imágenes son recuperadas tambien del mismo sitio web utilizando las palabass claves que se ven en el recuadro de la izquierda.

Cada uno de los lugares propuestos posee particularidades que los caracterizan y que hacen de ellos paisajes unicos propios de la cultura Antioqueña a traves de los años en los que se fue consolidando un proyecto de ciudad, por ello es nescesario que los estudiantes esten muy atentos para llevar a cabo el siguiente ejercicio.

### **Explorando mi ciudad:**

1. Llevaran a cabo en cada una de las paradas una toma de notas dentro de un diario de campo, allí se dejaran consignadas las respuestas de las preguntas realizadas anteriormente, como tambien las descripciones de su paso como investigador en el campo.
2. Por medio de camaras, ya sea de los celulares o de camras digitales, realizar un registro fotografico de los lugares visitados, procurando plasmar lo mas caracteristico de los paisajes.
3. Realizaran un ejercicio de inmersion en donde deberan describir las sensaciones, los sentires y las impresiones esteticas de los lugares.
4. Identificaran las dinamicas sociales de los lugares.¿ Que tipo de personas las habitan ?¿Cual es la vocacion economica?¿Que problematicas se logran ver?
5. Prepararan en equipos una presentacion para compartir al grupo en donde se muestren todos los elementos anteriormente señalados, ademas de una propuesta que les permita asumir un rol activo dentro de la sociedad para mejorar los espacios, preservarlos, transformarlos o contribuir al desarrollo de las comunidades que habitan estos lugares.

### **Después de haber caminado por las calles de mi ciudad.**

Se realizara la presentación de cada grupo mostrando su trabajo durante el recorrido por la ciudad. Se hace indispensable que cada estudiante tome nota de lo más relevante mostrado por los compañeros. El maestro deberá hacer una retroalimentación al respecto, realizar aportes, aclaraciones y contribuir al igual que los estudiantes a la construcción de nuevos conocimientos mediante el debate.

Se evaluará de manera conjunta el trabajo de cada equipo con el fin de mirar si se lograron los objetivos propuestos en la estrategia, el nivel de comprensión de los estudiantes y la capacidad de análisis y argumentación mostrados durante los ejercicios y actividades propuestas. Se finalizara con una reflexión al respecto de lo implementado, mostrando las fortalezas y debilidades de la propuesta y de cómo se podría mejorar.

## **5. A modo de conclusiones y recomendaciones.**

Las miradas sobre las problemáticas en ciencias sociales y en particular en lo que respecta a la didáctica de la geografía, resulta ser un proceso inacabado que invita a repensar las formas en como llevamos al aula los diferentes contenidos geográficos que son materia de preocupación e interés para muchos investigadores. Desde nuestro proyecto hemos querido contribuir y sentar las bases de lo que podrían ser nuevas líneas de interés dentro del campo de la geografía escolar e incluso consideramos que puede ser también tema de interés para desarrollos teóricos en la perspectiva del paisaje como generador de valores éticos y estéticos.

Entendemos la importancia de seguir ahondando esfuerzos que permitan resignificar la geografía en la escuela y por ello consideramos que brindar herramientas, propuestas y nuevas perspectivas, ayudan a que el espacio geográfico sea comprensible desde sus diferentes formas de nombrarlo, desde sus diferentes conceptos, acepciones y categorías de análisis. Por eso hacemos extensa la invitación a profundizar en por lo menos dos de ellos, con el fin de adquirir destrezas que sirvan para tener las certezas suficientes a la hora de construir los nuevos aportes a la didáctica de la geografía.

Pensamos que nuestra investigación a pesar de haber logrado los objetivos propuestos, frente al mundo de posibilidades que se halla tanto en la parte teórica como metodológica

nos invita a pensar muchos elementos por abordar y trabajar. En la parte teórica, consideramos que es posible ampliar aún más el espectro de análisis, desde la geografía de la percepción, la geografía crítica, la geografía ambiental entre otras, que permitan concebir al paisaje como un elemento potente e integrador en los discursos sobre cómo esa imagen espacial perceptible, sensible, evocadora y compleja, genera o si se quiere llamar así, origina unos procesos en las personas que a partir de la experiencia, de las motivaciones, de la historia, de su relación con el espacio, de su identidad, de su posición política y social, de su concepción ambiental, de su afinidad sensible, de su relación con el espacio, logra desde la orientación de su visión el reconocimiento de las complejidades espaciales visibles en el paisaje, pasando los procesos problemáticos identificados, por la imaginación y el pensamiento hasta lograr racionalizarlo, posando la mirada y permitiendo ver las implicaciones que las acciones humanas tienen sobre los espacios a intervenir, valorándose desde una perspectiva estética y ética. Esta ampliación de la parte teórica permitiría explorar autores nuevos que se hayan interesado por notar en el paisaje elementos potenciales que pueden ser incluidos en los análisis asociados a la parte subjetiva del ser humano, entendiéndolo como parte fundamental en la construcción social del espacio.

Desde la parte metodológica en donde la enseñanza de la geografía es la clave, hemos pensado en la necesidad de incluir aspectos de la parte teórica que han sido poco explorados y que de ser incluidos en estrategias darían lugar a nuevas experiencias con la espacialidad. Uno de esos elementos a tener en cuenta, es la exploración con paisajes sonoros y sensitivos desde actividades y estrategias que propicien el encuentro con diversas formas de recrear los paisajes y sus ambientes, otorgándole al tacto y la audición un papel relevante, sin dejar de lado la visión como elemento complementario en la búsqueda por encontrar sentidos en los análisis espaciales.

La enseñanza de la geografía, no puede dejar de lado las pretensiones transformadoras que se logran a partir de la comprensión de un fenómeno, y a portas de enfrentarnos a desafíos ambientales, económicos y sociales en este milenio, se hace necesario evaluar de manera ordenada los conocimientos que son llevados a las aulas, la idea no puede sentarse sobre bases movedizas en donde la mera instruccionalidad basta para que el

individuo se forme. Hay que pensar en formar a las nuevas generación en valores que les permitan entender la magnitud de las acciones y su impacto en el medio, como también hay que pensar en formar a las personas en la paz. La paz es ese concepto abstracto de la cual no tenemos una imagen concreta que podamos situar de manera real en el campo de la educación, sin embargo desde la formación en valores y el acceso a posibilidades de formación justas y equitativas en el país, es posible transformar las maneras en cómo se contribuye a este logro, que si bien se materializa en diversas formas, también alude a las formación de relacionamiento de acceso, de garantías, de derecho y deberes estatales, que solo son alcanzables desde una revolución en las aulas que implique necesariamente procesos emancipatorios, en donde se requieran compromisos tanto de los maestros como de las instituciones capaces de proveer un currículo innovador y transformador de la realidad social en la que se encuentran sumergidas las comunidades y para ello es urgente que desde la geografía escolar se tracen líneas y puentes que conecten los contenidos de manera adecuada, de tal manera que se pueda trascender a logros palpables en nuestra sociedad.

Por ello el llamado de atención hacia los procesos de investigación, es la vinculación con efectos reales en la educación, desde la geografía escolar, hay un mundo de posibilidades para poder entretelar los diversos contenidos trabajados desde las áreas; desde lo conceptual nuestras apuestas se encaminaron no solo en el fortalecimiento de la enseñanza de la geografía, sino también en la construcción de una ciudadanía que comprenda y actúe a partir de los elementos trabajados, de ahí que entender al paisaje como la suma consecutiva de objetos muy bien posicionados en una porción espacial, perceptibles, visuales, simbólicos que expresan las formas de relacionamiento histórico que han tenido las comunidades como una manifestación de su propia cultura, permite evocar, convocar y recrear los imaginarios colectivos y las apuestas ideológicas en las que convergen diferentes intereses. Intereses que poseen diversas maneras de leerse, de verse, de mirar que contiene una dimensión estética que permite valorarlos, a su vez que despierta pasiones, apegos y luchas por preservarlo; se anuda a un sentimiento de lugar y a las conflictividades territoriales, a las luchas sociales y las disputas políticas gubernamentales, un campo en donde la paz tiene una viabilidad en la medida en que está, se expresa en los compromisos éticos de los ciudadanos.

Finalmente nuestro deseo es que desde esta investigación puedan surgir nuevas interpretaciones y trabajos que busquen fortalecer la enseñanza de la geografía y re significarla en la escuela, desde sus métodos, sus conceptos, sus ideas, discursos y preguntas. Es otorgarle una identidad a la geografía y una posición relevante en la formación de los estudiantes, por lo cual no está demás establecer diálogos con las demás disciplinas, una deuda pendiente en muchas instituciones, establecer tejidos con la realidad cercana de los estudiantes, un compromiso del maestro a la hora de plantear sus estrategias en el aula y por supuesto una superación de la clásica y muy conocida forma de enseñar geografía en las instituciones, procurar ir más allá resulta significativo no solo para quienes aprenden, sino también para aquellos quienes se han comprometido a enseñar, puesto que abre una nueva ventana y le da nuevos sentidos a la práctica docente.

### Referencias bibliográficas

Araya Palacios, F. (enero-julio de 2010). *Nadir, revista electrónica de geografía austral*.

Obtenido de <http://revistanadir.yolasite.com/resources/Didactica.pdf>

Arenas Martija, A., & Salinas Silva, V. (2013). Giros en la educación geográfica: renovación de lo geográfico y educativo. *Revista de Geografía norte grande*, 143-162.

Bertrand, C., & Bertrand, G. (2006). *Geografía del medio ambiente. El sistema GTP: geo sistema, territorio y paisaje*. Granada: Universidad de Granada.

Bianchi Parraguez, R., Rubio Gonzales, R., & Herrera Sepulveda, M. (2013). *Academia .Edu*.

Obtenido de

[https://www.academia.edu/12447907/EL\\_PAISAJE\\_COMO\\_CONCEPTO\\_ARTICULO\\_LADOR\\_DE\\_UNA\\_NUEVA\\_VISION\\_DE\\_LA\\_ENSEANZA\\_DE\\_LA\\_GEOGRAFIA\\_EN\\_CHILE](https://www.academia.edu/12447907/EL_PAISAJE_COMO_CONCEPTO_ARTICULO_LADOR_DE_UNA_NUEVA_VISION_DE_LA_ENSEANZA_DE_LA_GEOGRAFIA_EN_CHILE)

Bolos Capdevila, M. (1987). Nuevos conceptos en los estudios aplicados de paisaje integrado. *Anales de la geografía de la universidad complutense*, 15-19.

Bolos Capdevila, M. (1983). Las tendencias del paisaje integrado en geografía. *Vasconia: Cuadernos de historia - geografía*, 75-92.

Bolos Capdevila, M. (sf). *EUSKALHERRIA-CATALUNYA*. Obtenido de

<http://www.ingeba.org/liburua/topake1/bolos/mbolos.htm>

- Calaf, R. (1994). *Didáctica de las ciencias sociales: Didáctica de la historia*. Barcelona: Oikos tau.
- Camilloni, A. (2007). Didáctica general y didácticas específicas. En A. Camilloni, *El saber didáctico* (págs. 23-38). Buenos Aires: Paidós.
- Campos Pais, B., Rodríguez Pizzinato, A., & Colomer Rubio, J. C. (2016). Enseñanza de itinerarios geográficos para estudiantes de magisterio: propuesta de aprendizaje autónomo en el aula universitaria y en el geoforo iberoamericano. En L. Alanís Falantes, J. Almuedo Palma, J. De Oliveira Neves, R. Iglesias Pascual, & B. Pedregal Mateos, *Nativos digitales y geografía del siglo XXI: educación geográfica y sistema de aprendizaje* (pág. 750). Alicante: Grupo de didáctica de la geografía de la asociación de geógrafos españoles.
- Canals, R. (2008). La didáctica de las ciencias sociales: contribución al desarrollo de competencias básicas en la educación obligatoria. En R. M. Avila, A. Cruz, & M. C. Díez, *Didáctica de las ciencias sociales, currículo escolar y formación del profesorado* (pág. 716). Jaén: La casa del libro, encuadernaciones.
- Capel, H. (2012). El historicismo y la geografía. En H. Capel, *Filosofía y ciencia en la geografía contemporánea* (págs. 289-335). Barcelona: Ediciones del serbal.
- Carrillo Castillo, L. (1984). El problema de la "experiencia estética en Kant". *Ideas y valores*, 57-70.
- Claval, P. (1999). Los fundamentos actuales de la geografía cultural. *Doc. Anàl. Geogr*, 25-40.
- Cordero galera, M. (s.f.). *Universidad de granada*. Recuperado el 2018, de <https://www.ugr.es/~inveliteraria/PDF/Kant.pdf>
- Cosgrove, D. (2002). Observando la naturaleza: El paisaje y el sentido europeo de la vista. *Boletín A.G.E.*, 63-89
- Davini, M. (1998). Conflictos en la evolución de la didáctica. La demarcación entre la didáctica general y las didácticas específicas. En A. Camilloni, M. Davini, G. Edelstein,

- E. Litwin, M. Souto, & S. Barco, *Corrientes didácticas contemporáneas* (págs. 41-73). Buenos Aires: Paidós.
- Díaz, F., & Paredes, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, una interpretación constructivista*. Ciudad de México: McGraw-Hill.
- Fairstein, G., & Carretero, M. (2007). La teoría de Jean Piaget y la educación. medio siglo de debates. En J. Trilla, E. Cano, M. Carretero, A. Escofet, G. Farstein, J. Fernández, . . . I. Vila, *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI* (pág. 361). Barcelona: Graó.
- Fabelo Corzo, J. (2007). Principales respuestas históricas al problema de la naturaleza de los valores. En J. R. Fabelo Corzo, *Los valores y sus desafíos actuales* (págs. 23-34). La Habana: Editorial José Martí.
- Fernández Caso, M. V. (2007). Discursos y prácticas en la construcción de un temario escolar en geografía. En M. Fernández Caso, & R. Gurevich, *GEOGRAFÍA. Nuevos temas, nuevas preguntas* (pág. 205). Buenos Aires: Biblos.
- Fernández, F. (2006). Geografía cultural. En D. Hiernaux, & A. Lindón, *Tratado de geografía humana* (págs. 220-253). México: Anthropos.
- Frolova, M. (2009). Desde el concepto de paisaje a la Teoría de geosistema en la geografía rusa: ¿Hacia una aproximación geográfica global del medio ambiente? *Eria*, 225-235.
- Galeano, M. E. (2011). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Medellín: Fondo editorial universidad eafit.
- García de la Vega, A. (2004). El itinerario geográfico como recurso didáctico para la valoración del paisaje. *Didáctica geográfica*, 79-95.
- García de la Vega, A. (2016). La narración del paisaje y su relación con la adquisición de los conceptos geográficos. *Movimientos para enseñar geografía- oscilaciones*, 17-30.
- Garrido Pereira, M. (2015). *Academica .Edu*. Obtenido de [https://www.academia.edu/31389212/O\\_curr%C3%ADculo\\_como\\_esp%C3%A7o\\_polo%C3%ADtico\\_A\\_batalha\\_da\\_Geografia\\_escolar\\_por\\_recompor\\_un\\_sentido](https://www.academia.edu/31389212/O_curr%C3%ADculo_como_esp%C3%A7o_polo%C3%ADtico_A_batalha_da_Geografia_escolar_por_recompor_un_sentido)

- Gonzales, J. (2000). Obtenido de [http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/15/art\\_16.pdf](http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/15/art_16.pdf)
- Henckmann, W. (2001). Sobre la distinción entre valores estéticos y artísticos. *Enrahonar*, 67-79.
- Herrera, A. (1998). Valores éticos y democracia. *Leviatán*, 67-75.
- Gubern, R. (1987). *La mirada opulenta*. Barcelona: Mass media.
- Gurevich, R. (2013). Geografías para leer, mirar y viajar. La noción de paisaje en análisis y experiencias. En M. Garrido, *La opacidad del paisaje: formas, imágenes y tiempos educativos* (pág. 248). Porto alegre: Imprenta libre.
- Hollman, V. (2010). Imágenes e imaginarios geográficos del mundo en la geografía escolar en Argentina. *Anales de geografía*, 55-78.
- Hollman, V. C. (2016). Ante las imágenes: los desafíos del giro visual en geografía. *Geosp-Espacio e tempo*, 518-535.
- Ibarra, P. (1993). Una propuesta metodológica para el estudio del paisaje integrado. *Geographicalia*, 229-242.
- Jerez García, O. (2010). Fundamentos geográficos y curriculares en la formación del profesorado ¿Que, donde y cuando enseñar? En M. J. Marrón Gaité, & M. L. de lázaro y torres, *Geografía, educación y formación del profesorado en el marco del espacio europeo de educación superior* (págs. 405-422). Madrid, España: Grupo de Didáctica de la Geografía (A.G.E.).
- Jiménez, J., & Gómez, C. (Febrero de 2015). *Biblioteca digital ceded*. Obtenido de <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/handle/123456789/1977>
- Kramsch, O. (1999). El horizonte de la nueva geografía cultural. *Doc. Anàl. Geogr*, 53-68.
- Krause, M. (1995). La investigación cualitativa: un campo de posibilidades y desafíos. *Revista temas de educación*, 19-39.
- krause, M. (1995). La investigación cualitativa: un campo de posibilidades y desafíos. *Temas de educación*(7), 19-39.

- Llancavil, D. (2014). UN ENFOQUE DIDÁCTICO PARA LA ENSEÑANZA DEL ESPACIO GEOGRÁFICO. *Diálogos Educativos*, 64-91.
- Llanos, E. (2014). Reflexiones acerca de la enseñanza de la geografía en el Departamento del Atlántico. *Zona próxima. Revista del Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte*, 154-164.
- Lefebvre, H. (2013). *La producción del espacio*. Madrid: Capitán swing.
- Massey, D. (2005). La filosofía y la política de la espacialidad: algunas consideraciones. En L. Aurfuch, *Pensar este tiempo. Espacios, afectos, pertenencias* (págs. 101-128). Buenos aires: Paidós.
- Mateo Rodriguez, J. (2002). *Geografía de los paisajes*. La habana: Editorial Universitaria.
- Mateo Rodriguez, J. (2011). La concepcion de los paisajes vista desde la geografía. *Boletim de geografia*, 01-26.
- Mazzoni, E. (2014). Unidades de paisaje como base para la organizacion territorial. *Revista de geografia*, 51-81.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2002). Lineamientos curriculares en ciencias sociales, Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2004). Estándares básicos de competencias en ciencias naturales y ciencias sociales. Formar en ciencias un desafío. Bogotá: Serie Guía, 7.
- Monereo, C. (2002). El asesoramiento en el ambito de las estrategias de aprendizaje. En C. Monereo, *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Antonio Machado libros.
- Montes, C. (2008). *LOS SISTEMAS DE INFORMACIÓN GEOGRÁFICA COMO MEDIO DIDÁCTICO EN LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Moreno Lache, N., & Cely, A. (2018). *Educación geográfica, formación docente y vida cotidiana*. Bogota: Universidad pedagogica nacional.

- Moreno, M. (2008). El controvertido desarrollo de la didáctica general, las didácticas específicas y su aporte a la didáctica universitaria . *Pedagogia y saberes*, 115-121.
- Moreno, N., & Cely , A. (2010). Cotidianidad y enseñanza geográfica. *Unipluriversidad*, 10(3).
- Moreno, N., Rodriguez, L., & Sanchez, j. (2011). *La salida de campo... se hace escuela al andar*. Bogota: Grupo Geopaideia.
- Moreno, N., & Cely, A. (2006). La literatura: una estrategia para la enseñanza y compresion de la geografía en la escuela. *Geoenseñanza*, 60-77.
- Moreno, N., & Cely, A. (2010). cotidianidad y enseñanza geografica. *Unipluriversidad*
- Montes, C. (2008). *Los sistemas de información geográfica como medio didáctico en la enseñanza de la geografía. medellin*: Universidad de Antioquia.
- Moreno rodriguez, E. A. (2010). *Geografía conceptual: enseñanza y aprendizaje de la geografía en la educacion basica secundaria*. Bogota: info@estudiocaos.
- Nieto Blanco, C. (2013). El arte de la vida. Wittgenstein en la encrucijada entre ética y estética. *Valenciana*, 33-68. Recuperado el 2018, de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2007-25382013000100002](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-25382013000100002)
- Nogué, J. (2007). *La contruccion social del paisaje*. Madrid: Biblioteca nueva.
- Nogué, J. (2008). *El paisaje en la cultura contemporanea*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Nogue, J. (2010). El retorno al paisaje. *Enrahonar*, 123-136.
- Ortega Valcarcel, J. (2000). *Los horizontes de la geografía. teoria geografica*. Barcelona: Editorial ariel s.a.
- Panareda, J. (1979). Introducció a la Ciència del Paisatge. *Documents d'Estud*, 1-49.
- Parra, J. (2008). “La enseñanza de la geografía y la formación ambiental, desde el enfoque del ecoturismo, en. Medellin: Universidad de Antioquia.

- Patiño, O. (2014). *El potencial didáctico de la cartografía social en la enseñanza de la geografía y las problemáticas socioespaciales*. Medellín: Unviversidad de Antioquia.
- Patiño, Z. (2013). "ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES Y FORMACION DOCENTE". *EGAL Encuentro de Geógrafos de América Latina. Perú 2013. Área temática: Situación y perspectivas de la enseñanza-aprendizaje de la geografía en América Latina.*, (págs. 1-17). Peru.
- Pinilla , R. (2004). Las estrategias de comunicación. En J. Sanchez, & I. Santos , *Vademecúm para la formacion de profesores* (pág. 1308). Madrid: Sociedad General Española de Librería.
- Piñuel, J. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. *Estudios de Sociolingüística*, 1-42.
- Quintana, A. (2006). Metodología de Investigación científica cualitativa. En A. Quintana, *Psicología: tópicos de actualidad*. Lima, Peru: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Ramirez , B., & Lopez, L. (2015). *Espacio,paisaje, region,territorio, territorio y lugar: la diversidad del pensamiento contemporaneo*. Ciudad de mexico: Universidad Nacional Autónoma de México UNAM.
- Rico de Alonso, A., Alonso, J. C., Rodriguez , A., Diaz, A., & Castillo, S. (2005). *La investigacion social: diseños, componentes y experiencias*. Bogota: Pontifica Universidad javeriana.
- Rodriguez, H., & Malaver, R. (2013). El analisis del discurso como estrategia de investigacion. En P. Paramo, *La investigacion en ciencias sociales: estrategias de investigacion* (pág. 328). Bogota: Universidad piloto de Colombia.
- Rosental, M., & Iudin, P. (1965). Diccionario filosofico. En M. Rosental, & P. Iudin, *Diccionario Filosofico* (págs. 156-157). Bogota: Ediciones nacionales.
- Ruiz, Y. (febrero de 2015). *Biblioteca Digital Ceded*. Obtenido de <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/handle/123456789/1978>

- Sacristan, J. G. (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el curriculum*. Madrid: Morata.
- Sampieri, R., baptista, p., & Fernandez, C. (2006). *Metodología de la investigación*. MacGraw-Hill/Interamericana.
- Santiago Rivera, J. A. (2009). *Unipluriversidad*. Recuperado el 2018, de <https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/view/5292>
- Santiago Rivera, J. A. (s.f.). *Enseñar geografía para desarrollar el pensamiento creativo y crítico hacia la explicación del mundo global*. Obtenido de Histodidactica: [http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/ensenar\\_geografia\\_desarrollar\\_pensamiento\\_creativo\\_critico.pdf](http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/ensenar_geografia_desarrollar_pensamiento_creativo_critico.pdf)
- Santos , M. (1995). Nuevas concepciones de la geografía. *Conferencia.Egal*. La habana, Cuba.
- Santos, M. (2000). *La naturaleza del espacio. Técnica y tiempo. Razon y emocion*. Barcelona: Editorial ariel.
- Souto, P. (2011). Paisajes en la geografía contemporánea: concepciones y potencialidades. *Revista Geográfica De América Central*, 01-23.
- Taborda Caro, M. A. (2013). *observatoriogeograficoamericalatina.org.mx*. Recuperado el 2018, de <http://www.observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egall4/Ensenanzadelageografia/Investigacionydesarrolloeducativo/04.pdf>
- Taborda Caro, M. A. (2015). *Repositorio Universidad pedagogica nacional*. Obtenido de <http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/98/TO-17874.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Taborda Caro, M. A. (2016). Tensiones de la geografía escolar colombiana dentro del campo de las ciencias sociales y su disciplina referente. En M. R. Pulgarin silva, & E. Bernal Duffo, *La geografía escondida en el sistema educativo nacional* (págs. 11-49). bogota: Artesanos imagen creativa.

- Taborda, M. A. (2010). Tendencias de la Didáctica de la Geografía: reflexiones para un debate en el país. *Unipluriversidad*, 1-10.
- Tobon, S. (2013). *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. Bogota: ECOE.
- Tuan, Y. (2018). *El arte de la geografía*. Barcelona: Icaria.
- Uribe, J. (2013). La investigación documental y el estado del arte como estrategias en la investigación en ciencias sociales. En P. Paramo, *La investigación en ciencias sociales: estrategias de investigación* (pág. 328). Bogota: Universidad piloto de Colombia.
- Valdes, E. (2017). La apreciación estética del paisaje, naturaleza artificio y símbolo. Madrid: Universidad politécnica de Madrid.
- Vasilachis, I. (2009). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Vila Mendiburu, I. (2007). Lev S. Vigotsky: la psicología cultural y la construcción de la persona desde la educación. En *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XIX* (pág. 361). Barcelona: Grao.
- Villa, a., & Zenobi, V. (s.f.). Situación y perspectiva de la enseñanza de la geografía. Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.
- Wassermann, S. (1999). *El estudio de casos como método de enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Zimmer, J. (2008). La dimensión ética de la estética del paisaje. En J. Nogué, *El paisaje en la cultura contemporánea* (págs. 27-44). Madrid: Biblioteca nueva.

