

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/359092931>

"Desigualdad geográfica en Colombia, Una lectura desde la educación y la ciudadanía enraizadas en el territorio"

Chapter · July 2021

CITATIONS

0

READS

152

2 authors, including:



Rosa Babilonia

Pontificia Universidad Católica de Chile

12 PUBLICATIONS 10 CITATIONS

SEE PROFILE

Some of the authors of this publication are also working on these related projects:



Socio-spatial transformation produced by the wine industry in the valleys of Limarí and Maule. Bases for food geography in Chile (1985-2017) [View project](#)



Nueva ruralidad en el Bajo Sinú colombiano, 1990-2012. Caso La Subida, Los Monos y La Peinada [View project](#)



SOCIEDAD GEOGRÁFICA DE COLOMBIA
ACADEMIA DE CIENCIAS GEOGRÁFICAS

Desde 1903 al servicio de la Nación

Miembro del Colegio Máximo de las Academias de Colombia

Conversaciones sobre la dimensión formativa de la geografía y la educación geográfica

María Raquel Pulgarín Silva
Compiladora

Autores(as)

- Alexander Cely Rodríguez • Alfonso García de la Vega • Diana Soler Osuna
• Jaime Andrés Parra Ospina • Juan Carlos Ramos Bello • Raquel Gurevich • Lana de Souza Cavalcanti
• Miguel Espinosa Rico • Rodolfo Espinosa López • Rosa Babilonia Ballesteros



SOCIEDAD GEOGRÁFICA DE COLOMBIA
ACADEMIA DE CIENCIAS GEOGRÁFICAS

Desde 1903 al servicio de la nación

Cuerpo consultivo del gobierno nacional

Miembro del Colegio Máximo de las Academias de Colombia
Miembro fundador de la Unión Geográfica de América Latina-Ugal

Conversaciones sobre la dimensión formativa de la geografía y la educación geográfica

María Raquel Pulgarín Silva
Compiladora

Bogotá D. C., Julio de 2021

© 2021

CONVERSACIONES SOBRE LA DIMENSIÓN FORMATIVA DE LA GEOGRAFÍA Y
LA EDUCACIÓN GEOGRÁFICA

María Raquel Pulgarín Silva - Compiladora

Sociedad Geográfica de Colombia

Julio 2021

Editor: Sociedad Geográfica de Colombia

Calle 44 N° 45-67, Edificio 862, Bloque C1, Oficina 602

PBX: 3150747

Unidad Camilo Torres, Universidad Nacional de Colombia

Correo electrónico: academia@sogeocol.edu.co

www.sogeocol.edu.co

Bogotá D.C. - Colombia

Coordinación Editorial: Cr. Augusto Bahamón Dussán - Sociedad Geográfica de Colombia

Director de publicaciones: Alfonso Pérez Preciado

ISBN: 978-958-52628-7-4

Corrección de estilo: Luz Ángela Uscategui.

Fotografías de Cubierta: Meliza Pulgarín y Victor Manuel Buitrago (El Cocuy Boyacá)

Diseño, diagramación e impresión:

Artesanos Creative Image SAS

Mario Augusto Rojas Aponte

Celular: 318 242 4265.

La responsabilidad de la información contenida en esta publicación corresponde a los autores, quienes mantienen la propiedad patrimonial de su trabajo.

Todos los derechos reservados. Se autoriza la reproducción y divulgación de esta obra para propósitos académicos o no comerciales, citando apropiadamente la fuente. La reproducción con fines comerciales sin previo permiso escrito por parte de los poseedores de los derechos de autor es prohibida



SOCIEDAD GEOGRÁFICA DE COLOMBIA

ACADEMIA DE CIENCIAS GEOGRÁFICAS

Desde 1903 al servicio de la nación

Cuerpo consultivo del gobierno nacional

Miembro del Colegio Máximo de las Academias de Colombia

Miembro fundador de la Unión Geográfica de América Latina-Ugal

AUGUSTO BAHAMÓN DUSSÁN

Presidente

HERNANDO DUEÑAS JIMÉNEZ

Vicepresidente

JAVIER ACEVEDO RESTREPO

Secretario

MARIANO OSPINA RODRÍGUEZ

Tesorero

ALFONSO PÉREZ PRECIADO

Director de Publicaciones

ARMANDO ESPINOSA BAQUERO

Director de Biblioteca

Síntesis biográfica de los autores

Alexander Cely Rodríguez

Profesor titular del Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional. Doctor en Educación, magíster en Docencia de la Geografía, Especialista en Teorías, Técnicas y Métodos en Investigación Social y licenciado en Ciencias Sociales. Sus campos temáticos están relacionados con la educación geográfica, la didáctica de la geografía, y ciudad y literatura. Es integrante del Grupo Interinstitucional de Investigación Geopaideia y miembro de la Red Latinoamericana de Investigadores en Didáctica de la Geografía (Redladgeo).

Alfonso García de la Vega

Profesor en el Departamento de Didácticas Específicas, Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid (UAM). Licenciado y doctor en Geografía. Premio de Licenciatura. Ha sido vicedecano de Investigación e Innovación (2012-2014) y director del Máster de Didácticas Específicas en el Aula, Museos y Espacios Naturales (2011-2021). Coordina el Grupo de Investigación Paisaje, Patrimonio y Educación de la UAM. Ha sido profesor visitante en universidades de Latinoamérica, Europa y Asia.

Diana Soler Osuna

Profesora e investigadora en la Universidad Externado de Colombia, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, en el programa de Geografía y en el área de Economía, Trabajo y Sociedad. Bogotana, formada como geógrafa y magíster en Trabajo Social con énfasis en Familias y Redes Sociales de la Universidad Nacional de Colombia. Posee experiencia docente en instituciones públicas y privadas. En investigación su interés central se ubica en la educación geográfica y la formación ciudadana territorial.

Jaime Andrés Parra Ospina

Profesor e investigador en el campo de la didáctica de las ciencias sociales. Doctor en Educación, magíster en la línea Didáctica de la Geografía y licenciado en Educación de Universidad de Antioquia. Docente en educación básica en la ciudad de Medellín. Catedrático en la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Apasionado por la enseñanza de la geografía. Investigador en el campo de la didáctica de las ciencias sociales, la cartografía social y las innovaciones didácticas.

Juan Carlos Ramos Bello

Profesor de tiempo completo del Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad de Córdoba. Licenciado en Ciencias Sociales, magíster en Geografía y Medio Ambiente. Miembro del Grupo de Investigación Desarrollo, Educación y Salud. Coordinador de la Maestría en Ciencias Sociales. Asesor y ponente de trabajos de investigación en el área de la educación y el desarrollo urbano. Fundador del Semillero de Investigación Geosocial. Presidente de la Asociación Colombiana de Geógrafos (ACOGÉ).

Lana De Souza Cavalcanti

Professora do Instituto de Estudos Socioambientais (IESA) da Universidade Federal de Goiás (UFG). Doutora em Geografia pela Universidade de São Paulo (USP). Atua em temas ligados ao ensino de Geografia, à formação de professores. É pesquisadora do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), coordena a Rede de Pesquisa em Ensino de cidade (REPEC) e o Núcleo de Ensino e Pesquisa em Educação Geográfica (NEPEG). É membro da Rede Latino-americana de Investigadores de Didática de Geografia (Redladgeo).

Miguel Espinosa Rico

Profesor en la Universidad del Tolima. Licenciado en Ciencias Sociales. Magíster en Geografía. Doctor en Geografía. Integrante del Grupo de Investigación Espacio Tiempo en Sociedad - Didáctica de las Ciencias Sociales. Integrante del Consejo Directivo de la Asociación Colombiana de Geógrafos (ACOGE). Integrante del Grupo de Trabajo Pensamiento Geográfico Crítico Latinoamericano del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). Áreas de interés: geografía regional, geografía política, geografía urbana, geografía de la población, didáctica de la geografía.

Raquel Gurevich

Profesora de Geografía en la Universidad de Buenos Aires, Argentina (UBA). Se desempeña como docente investigadora en el Departamento e Instituto de Geografía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Es integrante del Programa Investigación y Desarrollo de la Enseñanza de la Geografía (INDEGEO) y trabaja en temas de gestión curricular y formación docente en ciencias sociales. Es integrante de la Red Latinoamericana de Investigadores en Didáctica de la Geografía (Redladgeo).

Rodolfo Espinosa López

Profesor del Departamento de Geografía de la Universidad del Valle. Egresado de la Normal Departamental del Valle (1975). Licenciado en Ciencias Sociales de la Universidad Santiago de Cali (1980). Magíster en Geografía del Convenio UPTC-IGAC (1992). Fundador del Grupo Campolis de la Universidad del Valle y del Club Geográfico de la Universidad Santiago de Cali. Coordinador general de los XVI (2000) y XIX (2011) congresos colombianos de geografía. Campos de interés: educación geográfica y teoría de la geografía.

Rosa Babilonia Ballesteros

Docente universitaria del área de geografía humana, con énfasis en planificación y ordenamiento territorial, geografía rural y epistemología de la investigación geográfica. Doctoranda en Geografía de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Geógrafa de la Universidad de Córdoba (Colombia) y magíster en Geografía de la Universidad Nacional de Colombia. Directora Ejecutiva de la Asociación Colombiana de Geógrafos (ACOGE) 2020-2023.

María Raquel Pulgarín Silva

Profesora jubilada de la Universidad de Antioquia. Miembro de Número de la Sociedad Geográfica de Colombia. Docente investigadora en el campo de la Didáctica de la geografía y las ciencias sociales. Integrante del Grupo de investigación: Didáctica de la Educación Superior –DIDES- y de la Red Latinoamericana de Investigadores en Didáctica de la Geografía –Redladgeo-.

Dedicatoria

A los maestros de ciencias sociales que se preguntan cómo transformar sus prácticas de enseñanza y espacializar los contenidos escolares con miras a promover un aprendizaje con sentido.

Agradecimientos

Agradecimiento a la Sociedad Geográfica de Colombia por su compromiso con el impulso y la divulgación del conocimiento geográfico, en beneficio de la educación geográfica en el país y a los académicos participantes en esta obra, por sus valiosos aportes.

Contenido

Dedicatoria	7
Agradecimientos	9
A modo de introducción: apuestas por una enseñanza de la geografía de cara a los espacios habitados.	15
Referencias	28

CAPÍTULO 1

Enseñar y aprender geografía: conceptos y experiencias en la escena contemporánea	31
RAQUEL GUREVICH	
Resumen	31
A modo de introducción: un “puede ser”	34
1. La dimensión territorial: anclaje de las propuestas didácticas de geografía	34
2. Geografía del cotidiano: una política de enseñanza	38
3. Relaciones, movimientos, fluidez: una geografía de interacciones	40
4. Hacia la enseñanza de una geografía revitalizada	44
Referencias	45

CAPÍTULO 2

Geografía escolar e sua relevância social: aportes teórico-metodológicos para uma proposta de atuação docente	49
LANA DE SOUZA CAVALCANTI	
Resumen	49
1. A relevância social da Geografia escolar: a potência do pensamento geográfico	53
2. Elementos que compõem uma Geografia escolar relevante socialmente	58
3. Atuar para imprimir uma Geografia Escolar com significado relevante para a vida cotidiana dos alunos.	67
4. Palavras finais	71
Referências	74

CAPÍTULO 3

El papel de la geografía escolar en la formación ciudadana y la educación para la paz, una oportunidad	77
JAIME ANDRÉS PARRA OSPINA	
Resumen	77
Introducción	80
1. Breve contexto histórico-legal.	81
2. Las ciencias sociales escolares y la educación geográfica	84
3. Vínculos de la cartografía social con la educación para la paz un ejemplo del aporte de la educación geográfica a las ciencias sociales en la escuela	88
4. A modo de cierre	91
Referencias	95

CAPÍTULO 4**Paisaje y territorio. Dualidad geográfica: retos sociales y educativos** 99

ALFONSO GARCÍA DE LA VEGA

Resumen 99

Introducción 102

1. Paisaje y territorio: conceptos complementarios 102

2. Representaciones sociales sobre paisaje y territorio 110

3. El escenario geográfico y la representación social 114

4. Pensamiento crítico sobre el paisaje y el territorio 118

5. Consideraciones finales 119

Referencias 121

CAPÍTULO 5**Desigualdad geográfica en Colombia, Una lectura desde la educación y la ciudadanía enraizadas en el territorio** 125

DIANA MARITZA SOLER OSUNA

ROSA INÉS BABILONIA BALLESTEROS

Resumen 127

Introducción 131

1. Metodología 134

2. La desigualdad geográfica en Colombia a partir de la cobertura educativa 136

3. Derroteros hacia la relevancia social en la educación geográfica 146

4. Conclusiones 152

Referencias 154

CAPÍTULO 6**Educación geográfica y geografía escolar** 159

ALEXÁNDER CELY RODRÍGUEZ

Resumen 159

Introducción 165

1. La educación geográfica en el mundo contemporáneo 166

2. Relación entre educación geográfica y geografía escolar 169

3. Enseñanza de la geografía y educación geográfica
con proyección hacia la formación ciudadana 172

4. De la enseñanza escolar tradicional a la enseñanza de la espacialidad 176

5. A manera de conclusión: una geografía escolar
de la espacialidad: posibilidades y retos 183

Referencias 189

CAPÍTULO 7**Las prácticas de enseñanza de la geografía escolar y la trazabilidad del saber geográfico en las aulas** 193

JUAN CARLOS RAMOS BELLO

Resumen 193

Introducción 197

1. Reformas políticas y presencia del saber geográfico en el currículo escolar en Colombia	201
2. Hacia una resignificación de las prácticas de enseñanza de la educación geográfica desde las aulas	212
2.1. Las prácticas de enseñanza: tensiones y disrupciones entre el currículo prescrito y el realizado	215
4. Conclusiones	223
Referencias	225

CAPÍTULO 8

Pendientes clave en la enseñanza de la geografía y la validez

universal de los conceptos	231
---	------------

MIGUEL ANTONIO ESPINOSA RICO

Resumen	231
Introducción	235

1. Núcleos conceptuales y emergencia de nuevos paradigmas: la ciencia positiva cuestionada	236
2. Una mirada a las preocupaciones actuales sobre problemas didácticos en geografía y su relación con los aportes de Capel y Urteaga de 1986	241
3. Un cierre de apertura	249
Referencias	251

CAPÍTULO 9

Geografía en movimiento: del aula a la calle y de la calle al aula

Marcos de interpretación para el análisis geográfico	253
---	------------

RODOLFO ESPINOSA LÓPEZ

Resumen	255
1. Preámbulo	258
2. La inevitable y rica presencia de la historia de la disciplina	260
3. Acercar la geografía de los profesores a la geografía de los geógrafos	268
4. Consideraciones finales	273
Referencias	275

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Pensamento geográfico	56
Figura 2. Relações Pensamento e Linguagem	62
Figura 3. Percurso de mediação didática para o ensino de Geografia	68
Figura 4. Parcelario de 1929 y plano actual del centro de Madrid (España).	104
Figura 5. Paisaje nevado con patinadores y trampa para pájaros, de Pieter Brueghel el Joven (ca. 1601).	105
Figura 6. Rasgos distintivos de las tres dimensiones de paisaje y territorio. De arriba hacia abajo: conocimiento, normativa y representación.	106
Figura 7. El otoño en el Parque de El Retiro de Madrid.	107
Figura 8. Desierto de Atacama (Chile).	108
Figura 9. Fotografía panorámica de la Sierra de Pela, extremo oriental del Sistema Central	109
Figura 10. Fotografía aérea oblicua de la Hoz de Caracena, Cuenca del Duero	111
Figura 11. Imagen de satélite de la nevada como consecuencia de la borrasca Filomena.	113
Figura 12. Anteproyecto del ensanche de Madrid (color rojo), por Carlos María de Castro (1857).	115
Figura 13. Ciudades, resguardos y tierras de comunidades negras	139
Figura 14. Distribución de sedes educativas por departamento, año 2005	140
Figura 15. Tasa de analfabetismo por departamento en Colombia	143
Figura 16. Tasas de alfabetismo en los departamentos de Antioquia y Nariño en relación con el número de colegios urbanos.	144
Figura 17. Tasas de alfabetismo en los departamentos de La Guajira y Meta en relación con el número de colegios urbanos.	145
Figura 18. Tendencia conceptual en textos educación geográfica, 1994-2018	150
Figura 19. Apuestas en el diálogo de la educación geográfica	151
Figura 20. La trazabilidad del saber geográfico	206
Figura 21. Trazabilidad del saber geográfico desde los componentes curriculares	218
Figura 22. El aula como escenario de análisis para entender la educación geográfica.	221

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Matriz del sistema categorial de aprendizajes potenciales: Cartografía social y educación para la paz.	90
Tabla 2. Capacidades y actitudes características en el pensamiento crítico	117
Tabla 3. Sedes educativas, población total y analfabetismo por departamento	142
Tabla 4. Problemas didácticos vs. Núcleos conceptuales básicos en geografía	242
Tabla 5. Estándares Básicos de competencias, Derechos Básicos de Aprendizaje y núcleos conceptuales básicos en geografía	245
Tabla 6. Síntesis de núcleos conceptuales básicos en geografía	248

A modo de introducción: apuestas por una enseñanza de la geografía de cara a los espacios habitados

Raquel Pulgarín Silva

Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

maria.pulgarin@udea.edu.co

La Sociedad Geográfica de Colombia, la Universidad de Antioquia y la Asociación Colombiana de Geógrafos contribuyen a la producción y la circulación del conocimiento geográfico desde la combinación de capacidades y voluntades para desarrollar, en este caso, un evento académico como el conversatorio "Relevancia social de la geografía escolar y la educación geográfica", celebrado en dos sesiones los días 17 y 19 de noviembre de 2020. Los textos construidos por los conferencistas participantes se recogen en el libro *Conversaciones sobre la dimensión formativa de la geografía y la educación geográfica*, al que se integran dos capítulos más originados en las exposiciones realizadas en el ciclo de conferencias "Jornadas de Ciencia y Cultura", organizado por la Sociedad Geográfica de Colombia en el mismo año. En el libro se evidencian los aportes teóricos y metodológicos de la geografía académica a la geografía escolar, con la finalidad de promover la educación geográfica en el marco de las ciencias sociales escolares.

Tanto en el conversatorio como en el ciclo de conferencias, se abordan temáticas alusivas a los procesos de enseñanza de la geografía liderados en los encuentros de aula; se relacionan diferentes perspectivas teóricas de la disciplina geográfica con enfoques pedagógicos y didácticos; se consideran preguntas clave en el campo de la enseñanza de la geografía y su finalidad; se exalta el valor, la relevancia y el impacto del conocimiento geográfico en proyección a motivar una educación contextualizada y se ofrecen diversas formas didácticas de llevar al aula contenidos geográficos

que pueden ser leídos desde los espacios cotidianos, los cuales buscan ser pensados y comprendidos mediante la fundamentación teórica y metodológica de la disciplina geográfica y las ciencias de la educación, en particular de la didáctica. Son textos donde se reconoce la preocupación por fortalecer la presencia de la enseñanza de la geografía en el ámbito de las ciencias sociales escolares y por identificar aquellas estrategias de enseñanza que faciliten el desarrollo de la espacialidad como un aprendizaje clave en la formación de los estudiantes.

Metodológicamente, se presenta la conversación formal entre colegas estudiosos de la didáctica de la geografía¹ alrededor de tópicos como: el valor de la geografía en la formación de los estudiantes; su importancia en el marco de las disciplinas que conforman las ciencias sociales escolares; la educación geográfica como una necesidad en el mundo de hoy; y los aportes de la geografía escolar al desarrollo de una ciudadanía comprometida con el conocimiento de los espacios que habitamos (ya sean urbanos o rurales), entre otros. Conversaciones que permitieron ver relaciones de proximidad en los argumentos y propuestas de los ponentes, donde los saberes compartidos fueron de carácter propositivo y la interacción y el intercambio estuvieron presentes.

La conversación, de acuerdo con Briz (2000) es una actividad oral construida bajo unas reglas y rasgos que caracterizan una estructura organizada en turnos de palabra entre dos o más hablantes que interactúan, cumpliendo así una función socializadora. En este caso, no solo hubo intercambio de ideas y textos construidos por los ponentes invitados, sino que se promovió el diálogo a través de la actividad comunicativa en cada uno de los conversatorios, donde el público asistente expresó sus comentarios y planteó sus preguntas, haciendo posible la construcción cooperada de sentido sobre la educación geográfica como punto de llegada desde la enseñanza de la geografía.

Desde hace más de dos décadas, Jacques Delors, en el informe de la Unesco titulado *La educación encierra un tesoro* (1996), reconoció la educación como el pilar en la búsqueda de alcanzar un mundo mejor, un desarrollo humano sostenible, el entendimiento mutuo entre los pueblos

1 Académicos nacionales e invitados de procedencia internacional, en su mayoría integrantes de la Red Latinoamericana de Investigadores en Didáctica de la Geografía (REDLADGEO).

y una renovación de la democracia efectivamente vivida. Un ideal de formación al que la enseñanza de la geografía aporta cuando el proceso docente se asume como un acto consciente, sistémico e intencionado con la lectura comprensiva de los territorios a través del abordaje de contenidos geográficos donde tiene lugar el análisis de los problemas sociales relevantes que en ellos se dan, así como desde la consideración de los valores culturales en los diferentes pueblos en el mundo, abordados a partir del diálogo de saberes disciplinares con los saberes cotidianos presentes en los estudiantes, los docentes y en las comunidades donde se desarrolla el currículo.

La educación como un proceso intencionado y consciente se propone en las sociedades actuales a través de la organización de currículos pertinentes y contextualizados, orientados siempre hacia la formación del ser humano. Este es, en esencia, el valor de la educación, como señala Savater (1997): "creer en la perfectibilidad humana, educar en la capacidad innata de aprender y en el deseo de saber que la anima, en que hay cosas (símbolos, técnicas, valores, memorias, hechos...) que pueden ser sabidos y que merecen serlo, en que los hombres podemos mejorarnos unos a otros por medio del conocimiento" (p. 10). La educación es valiosa y válida, pero también es un acto de coraje, un paso al frente de la valentía humana, en especial en la época actual, ante la pluralidad y la diversidad de la información procedente de las disciplinas académicas y la complejidad de problemas sociales, como la inequidad social y económica que inhibe el desarrollo esperado desde la educación.

La educación hoy ha de buscar la comprensión de aquellos contenidos considerados valiosos, tanto los de índole cognitiva (instrucción), procedentes de las disciplinas, como los contenidos procedimentales que apuntan al desarrollo de capacidades para actuar y aquellos que facilitan actitudes que permiten, entre otras cosas, la comprensión mutua entre humanos. Una comprensión, como expresa Morín (2015), que "requiere aprehender conjuntamente el texto y el contexto, el ser y su medio, lo local y lo global" (p. 58). Para alcanzar esta finalidad de la educación, vuelve a surgir la potencia de la geografía escolar.

La formación intencionada de los ciudadanos desde la educación formal se propone a partir de la organización curricular de unas áreas

de enseñanza en las que se recoge en esencia la síntesis de los saberes académicos considerados valiosos y necesarios para vivir de manera comprensiva el mundo en el momento actual. En este sentido, Bauman (2008) nos ofrece los que considera son los retos de la educación en la modernidad líquida². En primer lugar, tener en cuenta que la educación es una forma de intervención del mundo y ha de asumirse como un proceso. De ahí que sea necesario proponer una educación permanente, donde cada persona continúa creciendo a lo largo de la vida. Conocimientos que no son permanentes, duraderos e invariables, al contrario, los objetos del conocimiento tienden a ser variables y cambiantes, de ahí la necesidad de promover en el estudiante el deseo de aprender y ampliar cada vez el conocimiento adquirido. Por ello el proceso docente ha de orientarse hacia el desarrollo de la capacidad de "digerir" cualquier nueva información que se le presente y así responder a nuevas situaciones. Además, la educación debe producir personas joviales y comunicativas, abiertas y curiosas, que pongan como elemento básico sus propias personas, su "capacidad imaginativa y astuta", lo cual no es otra cosa que la apuesta por promover el pensamiento creativo. Hoy es urgente aprender el arte de vivir en un mundo sobresaturado de información, por ello hay que tener en cuenta la necesidad de desarrollar la destreza para asimilar información nueva y resolver problemas.

La educación promovida desde la enseñanza de la geografía aporta a la superación de las visiones fragmentadas del mundo de la vida, permite el abordaje de los problemas presentes en los territorios, le apuesta a desarrollar las competencias que Morín (2015) llama competencias existenciales, aquellas que pueden provocar una regeneración de la cultura y la introducción de temas vitales en la enseñanza. Por ello, la enseñanza de la geografía ha de considerar, además de la ubicación, la delimitación y la organización de los espacios a nivel global, el

2 Categoría sociológica con la cual Bauman nombra el estado actual de nuestra sociedad. Bauman concibe la modernidad líquida como una figura de cambio constante y transitoriedad y la explica en la relación con los factores educativos, culturales y económicos, en los cuales tiene lugar la resignificación de los espacios que no son solo físicos, sino que cada vez son más inmateriales. Considera esta época como "un tiempo líquido", donde prima la incertidumbre originada en transformaciones como la separación del poder y la política, el debilitamiento de los sistemas de seguridad que protegían al individuo o la renuncia al pensamiento y a la planificación a largo plazo.

reconocimiento de las singularidades de los lugares, los cambios históricamente dados en el paisaje, las representaciones sociales y cartográficas de los territorios y, en general, las transformaciones y los cambios de los espacios construidos y sus problemáticas. Es decir, la geografía escolar forma a los ciudadanos en el conocimiento geográfico del espacio habitado y con ello aporta a la educación geográfica. Al respecto, Arenas y Salinas (2013) enfatizan que el conocimiento geográfico educa y hace a las personas capaces de comprender los fenómenos desde un punto de vista geográfico, lo cual contribuye a una apropiación de las problemáticas del territorio vivido, es decir, hace de los ciudadanos personas alfabetizadas geográficamente. Una educación geográfica que desarrolla en los estudiantes el pensamiento espacial, desde una visión dinámica y sistémica que les permite comprender el territorio como una construcción humana posible de ser modificada en beneficio de la calidad de vida de las personas que lo habitan.

Cuando un proceso de enseñanza se asume desde la problematización del conocimiento, como proponen autores como Morín (2015, p. 22), y se sitúa concretamente en un tiempo y en un lugar, donde el tiempo es el nuestro y el lugar no es solamente nuestro país, sino nuestra civilización típicamente occidental con su economía, sus técnicas, sus costumbres y sus problemas de la vida cotidiana, se está educando para la vida. Esto no siempre se considera en el proceso educativo, de ahí que la educación requiera profundas reformas, entre otras, desarrollar la capacidad reflexiva. Se trata de un desafío para la enseñanza de la geografía que puede asumirse mediante el abordaje de cuestiones socialmente vivas, como contenidos geográficos, desde los cuales se promueva la pregunta sobre por qué suceden y cómo comprenderlas en el aula de clase.

El presente libro es un trabajo dirigido a los docentes de geografía y ciencias sociales y a los formadores de maestros que abogan por el desarrollo de currículos pertinentes y contextualizados. Es concebido como una oportunidad para renovar las prácticas de los docentes en la organización curricular y en la enseñanza de la geografía. En el caso colombiano, insta a los docentes a revisar la presencia de la geografía en el área de ciencias sociales y a fortalecer el diálogo con otras áreas del currículo desde la consideración de leer los contextos sociogeográficos que circundan la escuela. Puede ser un documento de apoyo para los

docentes revisar sus planes de área en clave de identificar la presencia o no de contenidos geográficos y construir secuencias didácticas que les permitan leer el espacio geográfico desde sus diferentes acepciones, teniendo en cuenta los espacios cotidianos de los estudiantes, y así educar para aprender a vivir.

El texto es una invitación a promover la educación geográfica desde la enseñanza de la geografía y las ciencias sociales, lo cual implica transformar la simple presentación de contenidos geográficos y hacer que estos se conviertan para los estudiantes en herramientas conceptuales que otorgan sentido a su vida en ese territorio que día a día construyen en convivencia con los otros, mediante un proceso de enseñanza consciente y ordenado, donde los contenidos geográficos en la escuela se constituyan en herramientas teóricas que permiten entender la espacialidad de los fenómenos sociales que acontecen en la vida cotidiana de las personas. Como señalara Copetti Callai (2010), es necesario enseñar geografía desde el estudio del lugar para comprender el mundo, donde la importancia de la geografía escolar está en aprender las nociones de espacialidad y las habilidades específicas para aprender a interpretar el espacio, a comprender el lugar, el mundo y la vida, en definitiva, desde la educación básica.

Cabe destacar la transversalidad de la obra y la conexión que hay entre las temáticas asumidas por cada uno de los autores; sin duda los lectores podrán reconocer los puntos de encuentro en los trabajos aquí expuestos. La secuencia de los capítulos que constituyen el libro se inicia con los siete correspondientes a los textos de las ponencias presentadas en el conversatorio y los dos siguientes corresponden al ciclo de conferencias sobre ciencia y cultura.

En el primer capítulo, "Enseñar y aprender geografía: conceptos y experiencias en la escena contemporánea", escrito por la profesora Raquel Gurevich, se reconoce el llamado a los docentes a recrear y construir nuevas formas de enseñanza de la geografía teniendo en cuenta los nuevos escenarios de sociabilidad, de reordenamiento de la vida colectiva, considerando el cómo vivir juntos para generar vínculos entre el conocimiento y las demandas sociales. La autora argumenta sobre el valor de la geografía que se enseña y lo importante que es considerar

la relación entre los conceptos geográficos y los enfoques pedagógicos a la hora de proponer la lectura de los espacios habitados, es decir, los espacios de la cotidianidad de los estudiantes y maestros. Invita a una "enseñanza revitalizada de la geografía" y a reinventar el oficio de ser maestros, como ella lo expresa, desde la consideración de asuntos relevantes para los protagonistas del proceso docente. Asimismo, enfatiza en la necesidad de pensar la categoría de territorio en clave relacional y del cotidiano, de manera que su enseñanza conciba diversidad de materiales y recursos como los relatos, informes de investigación, imágenes, mapas, fotos, audios, aplicaciones, registros testimoniales, material periodístico, programas de televisión, fichas de trabajo, historietas y objetos materiales, entre otros. Todos son estímulos para el desarrollo de comprensiones críticas, argumentaciones fundamentadas e informadas, generalizaciones, comparaciones y diferenciaciones de los territorios del mundo. Es un trabajo en el cual se enfatiza la noción de geografía del cotidiano, donde invita a considerar las experiencias de proximidad, las historias de los sujetos y las ideas de interrelación, movimiento y fluidez, como rasgo distintivo del tiempo social contemporáneo, en los procesos de enseñanza de la geografía. Asimismo, ofrece dos ejemplos de trabajo pedagógico que permiten articular de modo concreto los elementos conceptuales ofrecidos en el capítulo.

En el segundo apartado, "La geografía escolar y su relevancia social: aportes teóricos y metodológicos a una propuesta de desempeño docente", la profesora Lana de Souza Cavalcanti señala la necesidad de que el docente comprenda el pensamiento geográfico como meta en la enseñanza de la geografía, entendido este como una capacidad general para realizar un tipo de análisis de hechos y fenómenos de la realidad, la cual es tanto física como social. Enfatiza en la contribución de la geografía escolar al desarrollo de la capacidad de pensar geográficamente; así mismo, presenta las bases teórico-metodológicas para desarrollar esa capacidad desde del enfoque histórico-cultural, con miras a contribuir al desarrollo intelectual, social y afectivo de los estudiantes en la educación básica. De manera categórica, la autora señala que la geografía es importante para la vida de todos, es una ciencia que busca comprender la espacialidad de las cosas, entender que todo fenómeno, hecho o evento tiene una espacialidad, la cual supera la ubicación absoluta o relativa del fenómeno e implica

construir explicaciones sobre esa ubicación, comprender la dinámica del fenómeno en sí y la relación de los sujetos con él. Es decir, es una propuesta que promueve la comprensión del espacio geográfico producido por los estudiantes en su vida diaria, en estrecha relación con la vida social que se desarrolla en los lugares y en diferentes partes del mundo; de ahí que sea también una experiencia colectiva, por ello la vida ciudadana tiene su dimensión espacial, donde se implica actuar en las decisiones sobre la producción del espacio, en los lugares y por los lugares. En este sentido, sugiere, en tiempos actuales de pandemia, explorar sobre la espacialidad de este fenómeno en la enseñanza de la geografía a través de preguntas y así contextualizar los contenidos geográficos con los problemas sociales y ambientales actuales, como los que se refieren al mundo con la pandemia del coronavirus.

En el tercer capítulo, "El papel de la geografía escolar en la formación ciudadana y la educación para la paz, una oportunidad", el profesor Jaime Andrés Parra Ospina presenta un contexto histórico y normativo de las ciencias sociales escolares en Colombia y de la geografía como asignatura escolar; describe la relación que surge entre ambas a partir de su fusión en una sola área de enseñanza y reconoce las debilidades estructurales que enfrenta la geografía escolar. Asimismo, presenta un ejercicio que se desprende de su tesis doctoral, en el que usa la cartografía social como un mediador de la educación para la paz y la formación ciudadana, la cual considera un camino posible para articular las ciencias sociales escolares alrededor de la disciplina geográfica. Analiza el valor de la educación geográfica en la búsqueda de la paz como una de las formas para promover no solo el conocimiento del espacio geográfico habitado, sino educar en la esperanza, actitud necesaria para vivir y superar las problemáticas que se han dado en el marco del conflicto armado en Colombia. La cartografía social desde un posicionamiento metodológico en la educación para la paz, el autor sugiere la investigación formativa desde la recolección y el análisis de datos del entorno escolar relacionados con las problemáticas planteadas, lo que posibilita trabajar en el aula un enfoque territorial que se corresponde con lo expresado en el texto de los acuerdos de paz y además da entrada al contexto social que circunda la escuela para ser reflexionado y tratado con intencionalidad educativa. Se trata de una propuesta en la que el territorio es entendido como una construcción

social, un proceso inacabado que requiere de esfuerzos constantes para lograrla y, la cartografía social se identifica como una herramienta que no solo busca el diagnóstico, sino también la transformación de las realidades adversas que afrontan las comunidades educativas.

En el cuarto capítulo, "Paisaje y territorio. Dualidad geográfica: retos sociales y educativos", el profesor Alfonso García de la Vega presenta dos acepciones del espacio geográfico: paisaje y territorio, desde los enfoques disciplinar y educativo, de manera complementaria. El territorio es entendido como el espacio usado por las personas en la relación que establecen con los objetos que lo constituyen, donde la propiedad y el uso de la tierra son abordados desde las relaciones entre las personas y el entorno. El paisaje es ese espacio más sensible a la percepción, aquello que nuestra vista alcanza, esas apariencias e imágenes del espacio habitado resultado de las intervenciones humanas dadas en el territorio. El autor señala que la evolución del paisaje proporciona un conocimiento sobre las representaciones sociales construidas a lo largo de la historia, lo cual permite, en el proceso de enseñanza, analizar los cambios dados en los territorios a partir del enfoque del aprendizaje basado en problemas. Una concepción metodológica que se ubica en la perspectiva constructivista del aprendizaje y conlleva al desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes. A través del texto se invita a considerar diversos recursos y materiales didácticos sobre un espacio geográfico determinado (mapas, fotografías, pinturas e imágenes satelitales, entre otros), como medios didácticos que facilitan la identificación, el análisis y la interpretación de las representaciones sociales, así como la observación directa de escenarios seleccionados por el docente. Asimismo, se valoran las mediciones cartográficas y meteorológicas sobre un territorio a la hora de emprender su estudio en el aula, puesto que estas facilitan el análisis de información basada en datos y evidencias, lo cual complementa las descripciones de los paisajes procedentes de las observaciones en campo obtenidas por los estudiantes. Al relacionar dos concepciones del espacio geográfico mediante lo teórico y lo metodológico, como el paisaje y el territorio, el autor hace visible la construcción de mediaciones didácticas creativas, diferentes y facilitadoras del aprendizaje en el conocimiento geográfico desde la lectura del entorno.

En el quinto capítulo, "Desigualdad geográfica en Colombia. Una lectura desde la educación y la ciudadanía, enraizadas en el territorio", las profesoras Diana Maritza Soler Osuna y Rosa Inés Babilonia Ballesteros reflexionan sobre los desequilibrios territoriales presentes en nuestro país y proponen una geografía escolar pensada para la paz y la esperanza. En dicho texto, analizan la desigualdad geográfica a partir de los índices en: la cobertura educativa, la distribución de sedes educativas y las tasas de alfabetismo y analfabetismo a nivel departamental en Colombia desde datos obtenidos del Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) y el Ministerio de Educación Nacional (MEN). Señalan que las regiones geográficas con mayor dotación de sedes educativas presentan menor cantidad de población que manifiesta no saber leer ni escribir y afirman que la concentración de sedes educativas en áreas urbanas incrementa las desigualdades regionales. Conciben este reconocimiento de la desigualdad geográfica en Colombia como un reto para asumir en la praxis educativa y como una oportunidad para fortalecer el trabajo articulado de profesores y geógrafos en la investigación y la enseñanza de las ciencias sociales en los diferentes niveles educativos, que implica acciones propias hacia ciudadanía activa, conocedoras de los contextos y de la complejidad en que estos se producen. Proponen una ciudadanía enraizada en el territorio desde el conocimiento geográfico sobre las problemáticas regionales y locales. Igualmente sugieren, en la lectura de las configuraciones espaciales, temáticas como: diversidad ambiental; infraestructura educativa; dinámicas de poblamientos y ordenamientos regionales; permanencia de índices de analfabetismo y pobreza; presencia de dinámicas económicas extractivas; territorialidades de pueblos indígenas, campesinos y afrodescendientes; la exuberancia de objetos naturales que atraen en paralelo intereses de explotación y conservación, entre otros.

Las autoras de este capítulo fueron moderadoras de los dos conversatorios realizados y destacan los logros de este evento, considerado escenario indispensable para el encuentro de los diversos actores protagonistas de la educación geográfica que merece ser fortalecida y contextualizada con mayor ímpetu frente a las apremiantes condiciones actuales de los espacios reales. Consideran que estudiar las relaciones de esta complejidad configura una geografía renovada, que le apuesta a plantear estrategias

efectivas en términos de mejorar procesos educativos y con ello formas de sociedad menos fragmentadas. Una geografía como ciencia dispuesta al diálogo a partir de tres ejes: las corrientes epistemológicas de la geografía, el entramado conceptual y los diseños metodológicos que se adaptan siempre al reconocimiento territorial y se disponen para el fortalecimiento en la formación de los docentes de geografía y ciencias sociales, así como de los diferentes profesionales que enseñan geografía en la escuela.

En el sexto capítulo, "Educación geográfica y geografía escolar", el profesor Alexander Cely Rodríguez aborda la importancia de la educación geográfica y de la geografía escolar a partir del análisis de preguntas acerca de ¿para qué enseñar geografía? ¿Cómo enseñar geografía? ¿Qué contenidos enseñar? ¿A quién enseñar? ¿Qué estudiar de la geografía en la educación básica? ¿Por qué es significativa la educación geográfica en la enseñanza de las ciencias sociales? y ¿cuál es su utilidad en la formación ciudadana? con el propósito de ofrecer un fundamento teórico y conceptual de dichas categorías desde una revisión documental sobre referencias teóricas, tanto en Colombia como en el contexto latino e iberoamericano, sobre la educación geográfica. Este análisis invita a los docentes a asumir la transición de una enseñanza tradicional de la geografía a una enseñanza de la espacialidad, a promover la apropiación con sentido del espacio geográfico habitado desde las ciencias sociales escolares. El autor hace un llamado a exaltar la presencia de la geografía en el marco de la interdisciplinariedad y la integración curricular; propone pasar a una geografía escolar fundamentada en el estudio y la comprensión de problemáticas dadas en el espacio geográfico desde el apoyo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, entendidas como recursos didácticos mediadores en la comprensión de la realidad que vivimos, lo cual se constituye en un reto para los docentes: repensar la geografía que enseña y revalorar su presencia en el currículo.

En el séptimo capítulo, "Las prácticas de enseñanza de la geografía escolar y la trazabilidad del saber geográfico en las aulas", escrito por el profesor Juan Carlos Ramos Bello, se pone en cuestión la escasa presencia de la formación geográfica en el currículo escolar y la necesidad de fortalecer y resignificar el sentido de esta en las prácticas de enseñanza en las aulas escolares; así mismo, sugiere indagar sobre nuevas organizaciones curriculares que mejoren la enseñanza de la geografía

escolar y, por ende, incentivar entre los docentes el reconocimiento de su importancia. Para ello acude a la revisión documental acerca de lo que ha sido la normatividad curricular en el área de la geografía y las ciencias sociales en Colombia y América Latina. Cuestiona la reproducción de modelos educativos foráneos a través de políticas educativas y reformas curriculares sin estudios previos y que pocas veces son evaluadas en cuanto al impacto de su implementación. Valora los avances identificados en América Latina sobre las investigaciones en didáctica de la geografía y hace un llamado a las universidades que dirigen la formación inicial de los docentes en geografía y ciencias sociales a actualizar los planes de formación e incentivar la educación geográfica. Asimismo, reconoce la necesidad de fortalecer los procesos de actualización y cualificación docente desde la intervención de las universidades, entendiendo que solo así se mejorará la capacidad de innovación y resignificación de las prácticas de enseñanza, puesto que es el docente quien en última instancia moldea todo el entramado de relaciones que le pueden dar sentido a los contenidos de la geografía escolar.

En el octavo apartado, "Pendientes clave en la enseñanza de la geografía y la validez universal de los conceptos", el profesor Miguel Antonio Espinosa Rico argumenta sobre la vigencia y el valor de los saberes geográficos logrados por los docentes en las mediaciones didácticas que construyen en el proceso de enseñanza de la disciplina, la cual, desde la pluralidad de significados con los cuales explica su objeto, permite la consideración del espacio geográfico desde una visión holística e integral de la realidad y la consideración de la relación dialéctica espacio-tiempo. Señala la emergencia reconocida de conceptos clave con los que se interpreta o significa el espacio: paisaje, región, territorio y lugar, los cuales hacen de la geografía uno de los campos de interés más atractivos y actuales no solo en la formación profesional y pedagógica propia de la disciplina, sino en su contribución a la formación profesional de todas las demás disciplinas y la formación ciudadana en general. El autor expresa que la finalidad de la geografía se mueve no solo en la comprensión y la explicación de la existencia material de la realidad desde sus elementos biogeofísicos, sino de la existencia social, en tanto producción cultural. Considera que el docente, al conocer la estructura teórica, conceptual y metodológica, la diversidad de enfoques y perspectivas en la lectura

del mundo real, puede llevar dicha comprensión a la escena escolar con sentido y creatividad.

En el noveno capítulo, "Geografía en movimiento: del aula a la calle y de la calle al aula. Marcos de interpretación para el análisis geográfico", el profesor Rodolfo Espinosa López, desde su experiencia docente e investigativa en didáctica de la geografía, presenta, en la perspectiva de la educación geográfica, la triada movimiento, aula y calle como un dispositivo de análisis espacial y formación ciudadana. Ofrece reflexiones acerca de lo que se enseña en geografía y las acciones puntuales que adelanta con los profesores en el Valle del Cauca, Colombia, en procesos de formación permanente mediante la sistematización de experiencias obtenidas en programas de formación continuada de educadores. En estas experiencias de formación se considera que la historia de la disciplina es una fuente imprescindible en el descubrimiento de marcos de análisis y alternativas didácticas para la enseñanza de la geografía que hacen parte de la definición de las líneas de investigación del Departamento de Geografía de la Universidad del Valle, la educación geográfica ocupa un lugar privilegiado y está pensada también como componente curricular básico e investigativo en la formación de los geógrafos; así mismo, la interpretación del espacio es leída como dimensión de vida, como espacios cotidianos que son objeto permanente de reflexión geográfica. Igualmente, el autor identifica un proyecto de investigación pendiente sobre los análisis del impacto de los procesos de formación continua liderados hasta la fecha desde su unidad académica en la enseñanza de la geografía y cómo estos han permeado nuevas maneras de ver y pensar la geografía que se enseña en las comunidades educativas de la región.

Como puede verse, los diferentes capítulos que conforman el libro son trabajos que se cohesionan en la finalidad de fortalecer la enseñanza de la geografía y desde ahí promover la educación geográfica. Esto va en la concepción de Morín (2001), quien llama la atención sobre la importancia de la geografía al considerarla una ciencia que vuelve a encontrar sus perspectivas multidimensionales, complejas y totalizadoras al amplificar la lectura de su objeto, el espacio geográfico, y constituirse en la ciencia de la Tierra de los hombres. Es un libro en el que se esgrimen argumentos para enfatizar la importancia de una mayor presencia de la geografía en el ámbito escolar colombiano, para lo cual recurre a explicaciones

contundentes sobre la necesidad de apostarle a una enseñanza de cara a los espacios vividos, a transformar las prácticas de enseñanza y repensar la organización curricular. A la vez, es una invitación a construir estrategias didácticas que pongan en diálogo a las demás ciencias sociales que conforman el área y proyectar el conocimiento académico desde las universidades a la formación y la actualización de los docentes.

Al cerrar esta presentación, agradezco a los autores de esta obra por sus valiosos aportes, por su convicción sobre la relevancia de la enseñanza de la geografía y la importancia de la educación geográfica en un mundo como en el que vivimos hoy. En nombre de la Sociedad Geográfica de Colombia, esperamos continúen generando conocimiento en la didáctica de la geografía y con ello apostándole al mejoramiento de los procesos de formación ciudadana. Apuestas que se convierten en retos para una enseñanza de la geografía que permita desarrollar en los estudiantes un pensamiento espacial, hacer conciencia de lo que significa el espacio geográfico en la sostenibilidad de la vida y comprender las situaciones socialmente relevantes que se observan en los diferentes territorios en los que se encuentra la escuela.

Referencias

- Arenas, A. y Salinas, V. (2013). Giros en la educación geográfica: renovación de lo geográfico y lo educativo. *Revista de Geografía Norte Grande*, 56, 143-162.
- Bauman, Z. (2008). Los retos de la educación en la modernidad líquida. Gedisa.
- Briz, A. (2000). Las unidades de la conversación. *RILCE*, 16(2), 225-246. <https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/5284/1/Briz%2c%20Antonio.pdf>
- Copetti Callai, H. (2010). A geografia no inicio da escolaridade. Educación y enseñanza de la geografía. En: N. Moreno Lache & M. Hurtado Beltrán (comp.), *Itinerarios geográficos en la escuela: lecturas desde la virtualidad* (pp. 175-192). Geopiadeia. <http://geopiadeia.org/wp-content/uploads/2018/11/ITINERARIOS-GEOGRAFICOS-EN-LA-ESCUELA-LECTURAS-DESDE-LA-VIRTUALIDAD.pdf>
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Ediciones Unesco.
- Morín, E. (2001). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. Nueva Visión.
- Morín, E. (2015). *Enseñar a vivir. Manifiesto para cambiar la educación*. (1ª ed., traducido por Ricardo R. Figueira). Nueva Visión.
- Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Ariel, S. A.

C A P Í T U L O

1

**Enseñar y aprender
geografía: conceptos y
experiencias en la escena
contemporánea**

Enseñar y aprender geografía: conceptos y experiencias en la escena contemporánea

Raquel Gurevich

Universidad de Buenos Aires, Argentina
rgurevich@flo.uba.ar

Resumen

Nuestras vidas nos recuerdan que vivimos una existencia situada y particularmente en el contexto de la pandemia global atravesamos un tiempo excepcional e inestable, en el que la dimensión espacial ha quedado en el centro de la escena contemporánea. En esta contribución compartimos, entonces, un conjunto de elementos conceptuales y pedagógicos vinculados con la didáctica de la geografía: la categoría de territorio, como orientadora de la propuesta educativa, la noción de geografía del cotidiano, que recupera las experiencias de proximidad y las historias de los sujetos, y las ideas de interrelación, movimiento y fluidez, como rasgo distintivo del tiempo social contemporáneo. Finalmente, se presentan dos ejemplos de trabajo pedagógico que permiten articular de modo concreto los elementos conceptuales antes mencionados.

Palabras clave: enseñanza-aprendizaje de la geografía, conceptos territoriales, experiencias pedagógicas, contemporaneidad.

Teaching and learning geography: concepts and experiences in the contemporary scene

Abstract

Our lives remind us that we live a situated existence. And particularly, in the context of the global pandemic, we are going through an exceptional and unstable time, in which the spatial dimension has remained at the center of the contemporary scene. In this contribution we share, then, a set of conceptual and pedagogical elements linked to the didactics of geography: the territory category, as a guide for the educational proposal; the notion of geography of the everyday, which recovers the experiences of proximity and the stories of the subjects; the ideas of interrelation and fluidity, as a distinctive feature of contemporary social time. Finally, two examples of pedagogical work are presented, which allow the conceptual elements mentioned above to be articulated in a concrete way.

Keywords: Teaching-learning of geography, territorial concepts, pedagogical experiences, contemporaneity.

Ensino e aprendizagem de geografia: conceitos e experiências na cena contemporânea.

Resumo

Nossas vidas nos lembram que vivemos uma existência situada. E, particularmente, no contexto da pandemia global, vivemos um momento excepcional e instável, em que a dimensão espacial manteve-se no centro da cena contemporânea. Nessa contribuição compartilhamos, então, um conjunto de elementos conceituais e pedagógicos vinculados à didática da geografia: a categoria território, como guia da proposta educacional; a noção de geografia do cotidiano, que resgata as experiências de proximidade e as histórias dos sujeitos; as ideias de inter-relação, movimento e fluidez, como um traço distintivo do tempo social contemporâneo. Por fim, são apresentados dois exemplos de trabalhos pedagógicos, que permitem articular de forma concreta os elementos conceituais acima mencionados.

Palavras-chave: ensino-aprendizagem de geografia, conceitos territoriais, experiências pedagógicas, contemporaneidad.

A modo de introducción: un “puede ser”

La pandemia global se inscribe en un tiempo excepcional e inestable, poblado de preguntas y desafíos de todo tipo. Pero algo cierto es que los temas y las conversaciones sobre los lugares, la movilidad, los desplazamientos, la dinámica en los hogares y la vida en los barrios han colocado a la dimensión espacial en el centro de la escena contemporánea. Nos preguntamos, entonces: ¿se abrirán nuevas posibilidades para la geografía y para la enseñanza de la geografía, en términos de revitalizar su objeto de estudio? ¿Serán posibles caminos de enriquecimiento y mayor visibilidad para nuestra disciplina y su enseñanza? ¿Se verán favorecidos los procesos de renovación, de vitalización de la didáctica de la geografía? La respuesta es “puede ser”, y en alguna medida depende de nosotros.

En esa dirección, quisiera compartir un conjunto de elementos conceptuales y pedagógicos que pueden contribuir a encarar una enseñanza rica y potente de la disciplina. En primer lugar, colocar en el norte de la propuesta educativa, desde el punto de vista conceptual, la categoría *territorio*, a fin de no perder el eje territorial de los diferentes contenidos y estrategias que en cada caso se decidan proponer a los estudiantes. Luego, detenernos en plantear una geografía del cotidiano, que recupere las experiencias de proximidad, de vecindad, a fin de anclar las propuestas pedagógicas a los contextos de vida y experiencia de los sujetos. En tercer lugar, focalizar en las nociones de interrelación, movimiento y fluidez, como rasgo distintivo del tiempo social que atravesamos. Finalmente, unas breves viñetas de trabajos de aula, que permiten articular de modo concreto y en coordenadas espaciotemporales determinadas el conjunto de elementos conceptuales mencionados.

1. La dimensión territorial: anclaje de las propuestas didácticas de geografía

Nuestras vidas nos recuerdan que vivimos una existencia situada, una vida en contexto territorial. Sabemos que el conocimiento geográfico opera en términos situados y situacionales. Por ello, la noción de territorio se torna un contenido central si queremos trabajar en las aulas desde una práctica interpretativa de la escena contemporánea, con estudiantes que preguntan, que cuestionan y reflexionan sobre las tendencias

territoriales actuales, así como sobre las tensiones y conflictos propios de la espacialidad social.

El enfoque que presentamos a continuación deriva de referencias autorales nodales de la geografía crítica (Santos, 2000; Silveira, 2014; Massey, 2005; Haesbaert, 2011). Se concibe al territorio no como una superficie ni como un palco desde donde observar cómo se desarrolla la vida, sino como el resultado sociohistórico donde convergen las acciones humanas, los objetos y las normas (pasadas y presentes). Podemos pensar al territorio como resumen de la materialidad y la vida social: articulación de objetos y acciones. El territorio no homogéneo, sino ámbito de la multiplicidad, de la hibridación de diferencias de todo tipo.

Y para subrayar aún más el carácter social e histórico de la dimensión territorial, priorizamos la categoría "uso social del territorio", como lo planteó Milton Santos (2000), para no dejar lugar a dudas acerca de la orientación del concepto. El territorio no restringido a su forma, su tamaño ni a su mera organización político-administrativa, sino el "territorio usado" como categoría social, matriz de la vida en sociedad y resultado de proyectos en pugna. Teniendo en cuenta estas nociones conceptuales, hacen su entrada al aula, por ejemplo, temáticas vinculadas con la artificialización de la naturaleza; las diferencias regionales; las cartografías de migrantes en centros urbanos; la distribución de las relaciones de poder en el mundo agrícola; las políticas públicas en el territorio (salud, transporte, vivienda, educación), entre muchas otras posibilidades. Las propuestas de trabajo pedagógico ofrecidas a los estudiantes desde esta perspectiva se orientan a recuperar el territorio como concepto y como experiencia, articulando material teórico y vivencias existenciales.

Hemos visto en este tiempo cómo los contenidos "territorio" y "lugar" han atravesado muchos temas curriculares que quizás en otro momento no prestaban atención específica a la dimensión territorial: por ejemplo, temas de la geografía de la población estudiados en sus aspectos demográficos, estadísticos y cuantitativos (definiciones y tablas de variables), pero sin problematización alguna y sin especificidades; o quizás mapas políticos sin interrogaciones sobre su carácter dinámico e histórico; o mapas de transporte aéreo o marítimo

dibujados con flechas en recorridos y esquemas ya prefijados, sin contexto alguno en el que apropiarse dichos contenidos. En este último caso, hoy podríamos, por ejemplo, resignificar dichas representaciones cartográficas vinculándolas con cuestiones de logística global de material sanitario, tema que será crucial para el abastecimiento de las vacunas en el tiempo por venir. Interrogar qué triangulaciones espaciales se realizarán, qué puntos del globo se tornarán nodos y puertos de ese circuito de distribución y abastecimiento. Estamos ante una posibilidad pedagógica interesante de elaborar y procesar datos al servicio de un nivel superior de explicaciones y argumentaciones, no como meros ejemplos de los conceptos o como cifras abstractas para recordar, sin contextualización alguna.

Desde hace muchos años, en distintos ámbitos y en diferentes niveles educativos, veníamos planteando la entrada a los temas a través de situaciones-problema, preguntas significativas, dilemas y encrucijadas sociales, no para emplear los 15 primeros minutos de una clase, solo a modo de motivación introductoria, sino a fin de reorganizar y secuenciar los contenidos de un modo diferente al inventario, al de las geografías sistemáticas y superar así la lógica de la linealidad y la gradualidad estricta del currículum.

La selección de los temas cómodamente ubicados en el corazón de la vida colectiva, pensando en su relevancia social y política y atendiendo a las coordenadas de época, puede constituirse en un criterio de selección de contenidos pertinentes, relevantes y desafiantes para ser enseñados (Fernández Caso, 2007). Se conformará así un menú de temas complejos que se hallan irresueltos, provocan malestar o daño directo a las comunidades y refieren a situaciones de injusticia y desigualdades muy profundas en nuestros países, en nuestra región. Esta agenda de temas-problemas complejos, multidimensionales e interdisciplinarios es la materia prima para ser transformada en una agenda de problemas didácticos para ofrecer a nuestros estudiantes.

En dicho proceso de reconfiguración curricular, distinguimos un conjunto de mediaciones: 1) problemas del mundo

contemporáneo, 2) explicaciones e interpretaciones disciplinares, científicas, académicas y político-culturales, y 3) problemas didácticos. Se trata, entonces, de convertir problemas del mundo en problemas didácticos, cuya potencialidad radica en que su tratamiento y resolución suponen reflexión crítica, tareas de análisis e interpretación, manejo de información, desarrollo de múltiples estrategias y capacidades, todas ellas en acción, en contexto.

Las situaciones que permiten inspirar un menú de trabajo pedagógico como el que estamos presentando son aquellas que nos hablan, por ejemplo, de la interdependencia de los lugares; la naturaleza robotizada; el papel de las megaciudades; el deterioro de biodiversidad para producir commodities y no alimentos o el impacto de la ciencia, la tecnología y la información en los espacios urbanos y rurales del mundo. Temas muy variados para insistir en que en el mundo uno-global: los territorios son interactivos, dinámicos, especializados y donde el papel de Internet, las culturas digitales, el *big data* y la revolución 4.0 nos permiten decir que los territorios pueden concebirse como translocales, funcionales, híbridos, en construcción entre la materialidad y la inmaterialidad.

Otro tópico que podemos tener en cuenta como atributo de la territorialidad consiste en contemplar la temporalidad en los estudios territoriales. Es decir, considerar la historia de las transformaciones territoriales, las oleadas tecnológicas de un cierto lugar y periodizar los paisajes resultantes; la artificialización de los medios naturales; o el pasaje de la tierra rural a tierra urbana. En dicho proceso de construcción importan los elementos fijos y las estructuras más estables del territorio, así como también los elementos móviles y los flujos de todo tipo (culturales, mercantiles, mediáticos, financieros e ideológicos) que se advierten en los lugares del mundo. En ambos "fijos y flujos" subyacen las acciones de los actores sociales que impregnan todo territorio (Silveira, 2014; Santos, 2000).

En definitiva, se trata de datar e interpretar las sucesivas obras humanas y el conjunto de inversiones depositadas sobre la superficie terrestre a lo largo del tiempo para acercar a los estudiantes a la noción

de territorio fabricándose en cada momento, modelándose históricamente, conjugando pasado, presente y futuro.

2. Geografía del cotidiano: una política de enseñanza

Los proyectos pedagógicos de una geografía que podríamos caracterizar como cotidiana, en el sentido de entrelazar territorios, eventos y sujetos del momento presente, destacan la coexistencia de los protagonistas de cada escena de vecindad, de proximidad. La idea es alentar una política de enseñanza del cotidiano en su acepción fuerte, no asimilando esta posición a algo trivial, pequeño ni del sentido común, sino planteando una relación crítica con el conocimiento y reconociendo que la copresencia del cotidiano no está exenta de tensiones, conflictos, intereses divergentes, distanciándose así de las visiones idealizadas de armonía (en especial, en relación con los vínculos referidos a lo local).

Desde este enfoque disciplinar y pedagógico es posible poner en relación los sujetos y la vida social, los sujetos y las instituciones, los sujetos y las estructuras. Se enlazan las vidas singulares, los proyectos individuales con procesos sociales más amplios y se presentan en contexto las historias de vida, los testimonios, los sujetos habilitando relatos, experiencias, vivencias y encuentros que entrelazan el espacio íntimo y el espacio público. En los "espacios practicados", concepto acuñado por Michel de Certeau (1999), se funden las fronteras entre lo cercano y lo lejano, los unos y los otros, en variadas formas de trabajar y de vivir.

En cada sitio del globo es posible seleccionar ángulos de la vida social y privilegiar segmentos con infinidad de detalles e indicios que permiten ensayar hipótesis acerca de la dinámica microlocal y el funcionamiento de los lugares y los parajes. Así, se vinculan las prácticas que llevan adelante los actores sociales con las representaciones, proyectos e imaginarios propios de cada lugar. La intención de las propuestas pedagógicas basadas en esta línea de abordaje es dotar de sentido las relaciones dinámicas entre espacio y sociedad, que son envolventes, comunicantes. También es posible reconstruir y registrar el proceso incesante de transformación del espacio construido, reparando en cómo las relaciones sociales son producidas y reproducidas en cada uno de los lugares en estudio.

Otro componente que añade densidad al análisis de una geografía del cotidiano son las interrelaciones entre horizontalidades (lazos de contigüidad espacial, entre vecinos, que aluden a la continuidad territorial) y verticalidades (que remiten a puntos distantes unos de otros, ligados por vectores productivos, sociales y tecnológicos) (Santos, 2000). La coexistencia de las horizontalidades a escala local y las verticalidades en escalas nacionales o globales define las cualidades propias de cada lugar y se enmarca en un tiempo social que no es único, sino que presenta diferentes ritmos y velocidades en las distintas localizaciones. Y esto provoca múltiples posibilidades empíricas de experiencias para los sujetos que habitan y desarrollan sus vidas en cada lugar.

Estamos compartiendo estas nociones no para trabajarlas a modo de definiciones abstractas, sino para brindar herramientas de comprensión y análisis de las prácticas espaciales cotidianas, propias o de terceros, atravesadas por un conjunto de lógicas y racionalidades complejas e intervinculadas, que es menester conocer e interpretar a la hora de estudiar la configuración y la dinámica de los territorios.

Avancemos unos pasos más. En la escala del lugar se realiza el cotidiano geográfico: es esa porción de territorio donde convergen sincrónicamente los eventos, donde se produce el encuentro de la multiplicidad de sujetos, actividades, políticas y mensajes en contextos de interacción. Esta aproximación deriva en las nociones de pertenencia, identidad y proyecto que una sociedad desarrolla en un espacio dado sin reducir la definición de territorio al plano jurídico-burocrático, administrativo y político, sino expandiendo su significación hacia un proyecto compartido, como ámbito de intersección de experiencias colectivas en el que se conjugan un sinnúmero de dimensiones. Este enfoque tributa a la noción de "espacio como lugar de encuentro" y se entiende "a partir de una constelación particular de relaciones sociales, que se encuentran y entrelazan en un locus particular" (Massey, 2000, citada en Blanco, 2007).

Respecto a las metodologías y los caminos investigativos que pueden abrirse a partir de las geografías del y para el cotidiano, se despliegan posibilidades de estudios locales o microlocales convertidos en material de observación y análisis, con estrategias que conjugan desarrollo teórico e información específica para invitar a los estudiantes al abordaje de

distintos problemas socioterritoriales en los que se articulan las nociones de espacio biográfico y espacio público. La idea es poner en relación contenidos de orden macroestructural con las llamadas "escrituras del yo", que dicen mucho más que un caso personal y una pequeña historia. En este sentido, todo relato de la experiencia individual es expresión de un contexto social y cultural, de una época, de una generación (Arfuch, 2002). Se abren, por añadidura, puertas de indagación privilegiadas hacia las diferencias y desigualdades, ya sea de clase, étnicas, lingüísticas, religiosas, de género, etc. De este modo, lo cotidiano y lo estructural son concebidos no como opuestos, sino como mutuamente coproductores de sentido de las prácticas espaciales de la vida social.

Los espacios geobiográficos también pueden pensarse como productos de investigación, pero no a modo de ejemplos, aplicaciones o ilustraciones de la teoría, sino como verdaderas fuentes de nuevo conocimiento para que los conceptos se manifiesten y cobren vida. Los trabajos narrativos que articulan vivencias productoras de subjetividad nutren las referencias al lugar y producen explicaciones e ideas nuevas, postulados creativos y nociones provisionales que se irán validando durante el desarrollo de la experiencia educativa. Entendemos que tiene gran potencial pedagógico abordar la categoría de territorio desde esta perspectiva del cotidiano, en tanto les aporta complejidad, diversidad, singularidad y riqueza a los aprendizajes asociados.

3. Relaciones, movimientos, fluidez: una geografía de interacciones

Alejándonos de las geografías fijas, inertes o quietas resulta promisorio develar las dinámicas y las transformaciones territoriales acordes con los entrecruzamientos de prácticas, acciones y políticas de todo tipo que se desarrollan en los diferentes lugares y regiones del mundo. Pensado así, el espacio como producto de interrelaciones, dado su carácter interactivo definido por múltiples movimientos, trayectorias y flujos, resulta eminentemente político (Massey, 2005).

Siguiendo esta línea argumental, importa poner a disposición de nuestros alumnos/as ese conjunto vasto de relaciones a fin de analizarlas, explicarlas, cartografiarlas y representarlas de múltiples

formas. El correlato de este postulado disciplinar en la enseñanza consiste en presentar los temas a modo de una trama específica, una situación particular, un enrejado de "relaciones, movimientos, flujos, interacciones". Estas prácticas sociales representan una geografía de acciones desplegadas en un acontecer simultáneo y global (Santos, 2000). Así, tenemos lo global que configura el cotidiano y lo local, no como dados y restringidos a su entorno, sino permanentemente modelados por vectores extralocales, ya sean globales o nacionales, pero, a la vez, sabiendo que son las condiciones demográficas, productivas, tecnológicas y culturales de un lugar las que generan nuevas especificidades al momento de albergar o resistir las condiciones más generales. De allí que pueda concebirse lo local como una escala relacional y contextual (Appadurai, 2001).

Hacer entrar al aula de geografía la concepción de espacio desde una perspectiva relacional, de interdependencias recíprocas, permite trabajar con los estudiantes la idea de que no hay lugares autónomos, sino que todos ellos son producto de interrelaciones. En particular, esta premisa conceptual y metodológica deviene privilegiada para enseñar y aprender el momento histórico presente. Así lo muestran temas como los circuitos de provisión de alimentos; los flujos globales de transporte y circulación; las redes de servicios urbanos; las plataformas de negocios y comunicación; las actividades del turismo o de las grandes obras de infraestructura o los desplazamientos migratorios, entre otros temas. Recuperamos aquí la coexistencia de interrelaciones e interacciones entre todas las escalas, desde los niveles más locales a los más globales (Massey, 2005; Haesbaert, 2011).

Una posibilidad de profundizar estas ideas radica en concebir las escalas geográficas como las distintas manifestaciones de las divisiones del trabajo a nivel mundial y de las distintas regiones del globo, pudiéndole añadir incluso categorías especializadas, por ejemplo, por tipo de productos, por género, grupos de edad, origen étnico o migratorio, entre otras variables. Así, se conseguirá un mapa de cómo se distribuye y se organiza el trabajo en los diferentes países, en los distintos lugares del mundo, condiciones que impactan de modo directo en las condiciones de vida de las comunidades (Silveira, 2014).

También resulta apropiado darle profundidad histórica al juego multiescalar con el propósito de identificar los principales procesos sociales que se hallan allí territorializados: esto implica considerar cómo se han ido fijando y acumulando las diferentes decisiones sociales a lo largo del tiempo. En este punto, podemos acudir a las tres competencias geográficas presentadas en los programas de Quebec, Canadá, para los primeros cursos de la escuela secundaria, enunciadas por Dalongeville: 1) leer la organización de un territorio, 2) interpretar una opción territorial y 3) construir una conciencia ciudadana a escala planetaria. La primera supone decodificar paisajes del territorio, captar el sentido de las acciones humanas sobre el territorio, recurrir al lenguaje cartográfico y relacionar distintas escalas geográficas. La segunda implica preguntarse cómo se aborda la opción territorial, delimitar la complejidad de una opción territorial y evaluar las propuestas de los grupos en presencia. Y la tercera, mostrar el carácter planetario de una realidad geográfica, evaluar soluciones a temas de índole planetaria y examinar acciones humanas en una perspectiva de futuro (2007, pp. 150-152).

Como vemos, el abordaje multiescalar queda emparentado con las nociones de espacio y territorio desde la perspectiva que en este texto se viene desarrollando, es decir, como redes de relaciones sociales. Hasta aquí, hemos desplegado criterios de complejidad, diversidad, densidad histórica y carácter relacional a la hora de definir contenidos y problemas para inspirar clases de geografía ricas, interesantes y significativas.

A continuación, presentamos dos viñetas pedagógicas para poner en funcionamiento las nociones desarrolladas en este escrito (territorio, cotidiano, relaciones). En la primera, apelamos a la crónica elaborada por Ryszard Kapuscinski en su libro *Un día más con vida* (2006) a propósito del proceso de independencia de Angola respecto de Portugal a mediados de la década de 1970. Seleccionamos para trabajar con los estudiantes aquellos párrafos donde el autor describe la ciudad de Luanda una vez se fueron retirando los pobladores y guardaron sus pertenencias en cajas que luego llevaron a los barcos para ser transportadas a Lisboa, Río de Janeiro y Ciudad del Cabo. Describe, así, dos ciudades: la ciudad de piedra y la ciudad de madera. La primera, ciudad esqueleto, muda y vacía, quedó en África y la ciudad de madera atravesó el Atlántico. Son imágenes gráficas muy potentes para discutir el concepto de ciudad articulando las nociones

de materialidad y acciones, y también la idea de relaciones, movimientos y flujos. ¿Sigue siendo una ciudad, solo un esqueleto mudo de calles y casas, sin sus habitantes? ¿Cuándo Luanda dejó de ser una ciudad? ¿Cuándo volvió a serlo? Respecto de las ciudades receptoras a donde llegaron las cajas, ¿cuántas ciudades caben en una ciudad? ¿Qué itinerarios es posible reconstruir a partir de los movimientos y flujos relatados en la crónica? ¿Cómo se vincula el territorio y la vida cotidiana (las calles, el acceso al agua y a la electricidad, la alimentación y la salud) a partir del testimonio?

Esta experiencia de aula habilita un enfoque integrado de las ciencias sociales por cuanto el diálogo entre historia y geografía queda manifiesto en este recorte de contenidos, al que pueden sumarse aperturas desde la literatura, las artes visuales, el periodismo y el cine. Cabe decir que el libro de crónica que comentamos fue llevado al cine en 2018. Estaríamos, entonces, propiciando un trabajo educativo simbólico, de enriquecimiento de la experiencia cultural al incluir las llamadas lecturas híbridas, lecturas complejas, lecturas multicausales y multimediales al beber de múltiples focos de la cultura.

Otra viñeta pedagógica ofrecida a los estudiantes es la referida a la lectura de mapas temáticos sobre el cableado submarino de Internet (2017). En el ejercicio se articulan las dimensiones materiales e inmateriales de las redes en geografía y las acciones humanas subyacentes, en este caso, las vinculadas con la conectividad y las comunicaciones en todo el planeta. Además, cobran sentido los contenidos físico-naturales vinculados con el relieve submarino, el tipo de sedimentos de apoyo y también las localizaciones específicas, la valorización de las distancias y los puntos de cercanía entre continentes. Entre los contenidos vinculados con la vida social y económica, podemos mencionar los principales puertos de internet del mundo (por ejemplo, Hong Kong es el principal del sudeste asiático); los nodos de distribución de fibra óptica en los grandes centros urbanos; las rutas de cables y flujos digitales que atraviesan los océanos, por ejemplo, en el océano Atlántico, entre América y Europa, y en el océano Pacífico, entre América y Asia, así como las materias primas y los recursos naturales valorizados para la producción del extenso cableado, entre otros ejercicios.

En definitiva, si pensamos la categoría de territorio en clave relacional y del cotidiano, no podía ser de otro modo más que un abordaje heterogéneo

y amplio de materiales y recursos para acceder a su análisis e interpretación (Gurevich, 2020; Ajón y Gurevich, 2019). Apelamos entonces a multiplicidad de fuentes: relatos, productos de investigación, imágenes, mapas, fotos, audios, aplicaciones, registros testimoniales, material periodístico, programas de televisión, fichas de trabajo, historietas y objetos materiales, entre otros. Todos son estímulos para el desarrollo de comprensiones críticas, argumentaciones fundamentadas e informadas, generalizaciones, comparaciones y diferenciaciones de los territorios del mundo.

4. Hacia la enseñanza de una geografía revitalizada

Se avecina un tiempo de recrear nuevas condiciones para la enseñanza y de reinventar el oficio de maestros y profesores. Como educadores, nos cabe especialmente la tarea de seleccionar qué asuntos genuinamente relevantes plantear a nuestros estudiantes; diseñar formatos de trabajo escolar y agrupamientos con mayor plasticidad para estimular los aprendizajes; incluir recursos, materiales y propuestas didácticas atendiendo a las especificidades de los grupos de estudiantes, así como nuevos modos de acompañamiento y evaluación.

Por supuesto, en un marco de poner en marcha políticas de justicia e igualdad que exigen nuevas y mejores condiciones materiales para desarrollar las prácticas educativas, tales como ampliación de presupuestos e infraestructura, y desde el punto de vista del puesto de trabajo docente, se abren discusiones sobre la jerarquización y el reconocimiento material y simbólico a la profesión. Será objeto de reflexión y programación la resolución de un conjunto de problemas de la educación y de la producción social de conocimiento, que convocan a una reflexión ciudadana amplia, plural y transectorial, propiciando un debate social y político. La enseñanza de la geografía queda inscripta en este nuevo escenario de sociabilidad, de reordenamiento de la vida colectiva, de volver a pensar cómo vivir juntos, de enriquecimiento de los vínculos entre el conocimiento y las demandas sociales.

Retomando las preguntas del inicio de este texto sobre el lugar de la geografía y su enseñanza en el contexto actual, en cuanto a los aportes de nuestra disciplina y las posibilidades de su revitalización, apostamos a que las respuestas sean positivas, de plena afirmación, de crecimiento, símbolo de una construcción colectiva.

Referencias

- Ajón, A. y Gurevich, R. (2019). La formación de profesores de geografía: una experiencia situada. En: *VII Congreso Nacional de Geografía de Universidades Públicas y XXI Jornadas de Investigación y Enseñanza. Construyendo una geografía crítica y transformadora*. [Actas publicadas]. Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Departamento de Geografía, La Plata, 9-11 de octubre. <http://jornadasgeografia.fahce.unlp.edu.ar>
- Appadurai, A. (2001). *La modernidad desbordada. Dimensiones culturales de la globalización*. Trilce y Fondo de Cultura Económica.
- Arfuch, L. (2002). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Fondo de Cultura Económica.
- Blanco, J. (2007). Espacio y territorio: elementos teóricos conceptuales implicados en el análisis geográfico. En: M. Fernández Caso y R. Gurevich (coord.), *Geografía. Nuevos temas, nuevas preguntas. Un temario para su enseñanza* (pp. 37-64). Editorial Biblos.
- Dalongeville, A. (2007). La reforma de la enseñanza de la geografía en Quebec. Urge interpretar la geografía. *Enseñanza de las Ciencias Sociales: revista de investigación*, 6, 147-157.
- De Certeau, M. (1999). *La invención de lo cotidiano*. Universidad Iberoamericana.
- Fernández Caso, V. (2007) Discursos y prácticas en la construcción de un temario escolar en geografía. En: V. Fernández Caso y R. Gurevich (comp.), *Geografía. Nuevos temas, nuevas preguntas. Un temario para su enseñanza*. Biblos.
- Gurevich, R. (2020). La mirada y la interpretación en geografía: paisajes y territorios. *Signos Geográficos, Boletim NEPEG de Ensino de Geografia*, 2. www.revistas.ufg.br/signos
- Haesbaert, R. (2011). *El mito de la desterritorialización: del "fin de los territorios" a la multiterritorialidad*. Siglo XXI.
- Kapuscinski, R. (2006). *Un día más con vida*. Anagrama.
- Massey, D. (2005). La filosofía y la política de la espacialidad: algunas consideraciones. En: L. Arfuch (comp.), *Pensar este tiempo: espacios, afectos, pertenencias* (pp. 101-128). Paidós.
- Santos, M. (2000). *La naturaleza del espacio. Técnica y tiempo. Razón y Emoción*. Ariel.
- Silveira, M. L. (2014). El territorio usado, un caleidoscopio de divisiones del trabajo. *Revista Geográfica del Sur*, 5(7), 15-34.

C A P Í T U L O

2

**Geografia escolar e sua
relevância social: aportes
teórico-metodológicos para uma
proposta de atuação docente**

Geografia escolar e sua relevância social: aportes teórico-metodológicos para uma proposta de atuação docente

Lana de Souza Cavalcanti¹

Universidade Federal de Goiás, Brasil

Ls.cavalcanti@uol.br

Resumo

O texto apresenta argumentos teóricos para demonstrar a relevância social da Geografia escolar. Com esse objetivo mais geral, o texto está estruturado em três partes. Na primeira, é abordado, com base em diferentes especialistas reconhecidos na área, um entendimento do pensamento geográfico como meta para o ensino de Geografia. Defendese que o pensamento geográfico é uma capacidade geral de realizar um tipo de análise de fatos e fenômenos da realidade física e social, aportando a ela elementos inéditos. Com esse pressuposto, desenvolve-se o entendimento de que o papel da Geografia na escola é contribuir para o desenvolvimento dessa capacidade de pensar geograficamente. Na segunda parte do texto, são colocadas as bases teórico-metodológicas, na linha da Teoria Histórico-Cultural, que orientam uma atuação docente que tenha como propósito o desenvolvimento dessa capacidade, entendendo que é o modo específico de contribuir para o desenvolvimento intelectual, social e afetivo dos estudantes da escola básica. Na terceira parte, são apresentados aspectos de uma proposta metodológica para cumprir com os propósitos mencionados anteriormente, destacandose entre eles os elementos de um percurso de mediação didática: problematização, sistematização e síntese.

Palavras-chave: ensino de geografia, pensamento geográfico, desenvolvimento e aprendizagem, percurso didático.

¹ Professora da Universidade Federal de Goiás. Bolsista Produtividade do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

La geografía escolar y su relevancia social: aportes teóricos y metodológicos a una propuesta de desempeño docente

Resumen

El texto presenta argumentos teóricos para demostrar la relevancia social de la geografía escolar. Con este objetivo más general, el texto está estructurado en tres partes. En la primera, se aborda una comprensión del pensamiento geográfico como meta para la enseñanza de la geografía, a partir de diferentes expertos reconocidos en la materia. Se defiende que el pensamiento geográfico es una capacidad general para realizar un tipo de análisis de hechos y fenómenos de la realidad física y social, dotándolos de elementos inéditos. A partir de eso, se desarrolla el entendimiento de que el papel de la geografía es contribuir al desarrollo de esa capacidad de pensar geográficamente. En la segunda parte del texto se ubican las bases teórico-metodológicas, en la línea de la teoría histórico-cultural, que orientan una actuación docente que tiene como propósito desarrollar esa capacidad, teniendo por supuesto que ese es el modo específico de contribuir para el desarrollo intelectual, social y afectivo de los estudiantes de la escuela básica. En la tercera parte se presentan aspectos de una propuesta metodológica para cumplir con los propósitos mencionados, destacando entre ellos los elementos de un proceso de mediación didáctica: problematización, sistematización y síntesis.

Palabras clave: enseñanza de la geografía, pensamiento geográfico, desarrollo y aprendizaje, proceso didáctico.

School geography and its social relevance: theoretical and methodological contributions to a proposal for teaching performance

Abstract

The text presents theoretical arguments to demonstrate the social relevance of school Geography. With this more general objective, the text is structured in three parts. In the first, an understanding of geographic thinking as a goal for teaching Geography is approached, based on different recognized experts in the field. It is argued that geographic thinking constitutes a general capacity to carry out a type of analysis of facts and phenomena of physical and social reality, providing it with unprecedented elements. With this assumption, the understanding that the role of Geography in school is to contribute to the development of this ability to think geographically is developed. In the second part of the text, the theoretical and methodological bases are placed, in line with the Historical-Cultural Theory, which guide a teaching activity that aims to develop this capacity, understanding that it is the specific way of contributing to intellectual, social development and affective of the students of the basic school. In the third part, aspects of a methodological proposal are presented to fulfill the brought up purposes, highlighting the elements of a didactic path: problematization, systematization and synthesis.

Keywords: Geography teaching, geographic thinking, development and learning, path didactic.

Introdução

Um dos aspectos que caracterizam o mundo e as diferentes localidades contemporâneas é sua complexidade e a interconectividade entre os fenômenos que nelas ocorrem. Nesse quadro, não importa onde se vive, grandes eventos ocorrem e acabam por se desdobrarem e impactarem a vida de todos, de modo mais ou menos direto.

A propósito de fazer reflexões sobre esses eventos do mundo atual, faço referência a uma música, chamada Samba da Utopia, de Jonathan Silva, cuja letra inicia-se assim: "Se o mundo ficar pesado eu vou pedir emprestado a palavra poesia; se o mundo emburrecer eu vou rezar pra chover a palavra sabedoria...". De fato, creio que neste ponto todos concordam com o fato de que o mundo em que vivemos em 2020 está pesado demasiadamente, estamos assolados por um evento, a pandemia do corona vírus, que se alastrou intensamente em todos os países e resultou em crises e tristezas para muita gente. Nesse mundo, as pessoas necessitam sobreviver, encontrar caminhos alternativos ao desalento, ao desânimo, à descrença, ao medo. Para encontrar forças para trilhar esses caminhos de superação, concordando com o que diz a música, precisamos tomar emprestado a poesia, a sabedoria, a filosofia e a ciência, como instrumentos simbólicos por meio dos quais lidamos com o mundo, em qualquer tempo.

Almeja-se, assim, neste texto, argumentar pela necessidade de lançar mão de boas teorias científicas, e de usá-las com sabedoria, para que se possa realizar com rigor e eficiência a tarefa de compreender o sentido mais amplo da existência da humanidade nesse momento histórico. Essa compreensão é fundamental para seguir adiante, para outras realidades possíveis, com a utopia necessária na elaboração de projetos para a sociedade, locais e globais, para o desenvolvimento de uma vida melhor para todos, mais inclusiva e democrática, e para projetos educacionais que expressem teórica e praticamente formas de compreender e de agir na e para essa sociedade.

Para essa argumentação, é necessário ousadia nos propósitos: fazer uma reflexão sistemática sobre a relevância social da Geografia escolar de tal forma que contemple possibilidades de sua realização, em momentos de crise e em momentos de normalidade. Essa reflexão pode iniciar-se

com indagações como as que se seguem: a escola tem relevância nesse momento? Qual o sentido da escola na sociedade contemporânea? Como a sociedade está realizando a tarefa de educar suas crianças e jovens? O sentido da educação é o mercado de trabalho ou a humanização? Especificamente, como a Geografia se coloca nessa tarefa? Qual a relevância dessa disciplina para a sociedade? Qual sua contribuição para o desenvolvimento das pessoas? A seguir apresento alguns eixos de argumentação que demonstram, do meu ponto de vista, essa relevância da Geografia, fundamentados em uma linha teórica de compreensão da educação e do papel da escola.

1. A relevância social da Geografia escolar: a potência do pensamento geográfico

Tenho investido em minha atividade de pesquisa na busca por formas de orientar, na minha própria prática de formadora de professores, uma atuação docente em Geografia que possa ser significativa para a vida dos estudantes dos diferentes contextos e níveis da educação básica. Esse propósito está articulado a um entendimento amplo da educação como fenômeno de humanização e de emancipação humana.

Em diferentes países do mundo, da América e da Europa, cada um à sua maneira, há investimento sistemático entre os estudiosos na área no sentido de buscar caminhos para tornar a Geografia mais comprometida com o desenvolvimento pleno dos estudantes. Nessa empreitada, historicamente, muito tem sido feito para superar a conhecida tradição dessa disciplina escolar de trabalhar no ensino com base na transmissão atomizada de conteúdos factuais, que exigem basicamente sua memorização. Já se tem um consenso em torno do fato de que esse caminho para o trabalho pedagógico com a Geografia não confere a ela uma importância para o desenvolvimento cognitivo, social, afetivo dos estudantes. Como alternativa a essa tradição, advoga-se por um ensino de Geografia articulado aos interesses dos alunos, à sua vida e à sua realidade.

Particularmente, tenho defendido a ideia de que quando se ensina Geografia (como acontece com as outras disciplinas) está se ensinando um modo de pensar, está se ensinando a compreender a realidade em que se vive por meio dos conteúdos produzidos pela ciência de referência daquela

disciplina. Com efeito, a ciência geográfica tem produzido conhecimentos sobre a realidade que contribui para sua compreensão. Mas, que tipo de conhecimento a Geografia produz? Qual a sua contribuição mais peculiar? Pode-se repetir aqui uma pergunta muito recorrente: afinal, para que serve a Geografia?

A necessidade de reafirmar a relevância dos conhecimentos de um campo científico para uma sociedade em tempos de crise requer que se formule ideias claras a respeito, que consigam explicitar de modo preciso o que é característico nesse campo, qual é sua abordagem de análise. Esse é um esforço que orienta os próximos parágrafos.

Argumentando sobre o que é peculiar à Geografia, Gomes (2013) afirma que se trata de um certo olhar sobre as coisas, um ponto de vista sobre elas, uma forma original de pensar. Nesse sentido, o pensamento geográfico constitui-se uma capacidade geral de realizar um tipo de análise de fatos e fenômenos da realidade física e social, aportando a ela elementos originais. Essa capacidade é acionada por um tipo de problematização feita aos objetos de conhecimento, à realidade a ser estudada. As questões que se fazem aos objetos, para realizar a análise geográfica, convergem para as seguintes: Onde? Por que aí? (ver, por exemplo, Foucher, 1989). Essas perguntas são fundamentais para que se opere com raciocínios que serão acionados pela capacidade de pensar geograficamente. Segundo Gomes (1997; 2013; 2017), essas perguntas geográficas indagam a explicação das localizações, a exposição, o sistema de composição das localizações e suas imagens e a ordem das coisas. Para esse autor, o que diferencia o geógrafo de outros estudiosos é a busca por princípios de coerência dentro da ordem espacial (Gomes, 1997). Assim, é próprio da Geografia identificar por que as coisas estão onde estão e compreender o sentido e as consequências (impactos) dessa ordem espacial.

Em outra perspectiva, Moreira (2007) chama atenção para a relevância de articular os conceitos, as categorias e os princípios da Geografia para operar com esse pensamento na busca por compreender o mundo por meio da categoria do espaço. O autor formula que o pensamento geográfico é um modo específico de clarificar o mundo "por meio da categoria espaço". Ao destacar essa formulação, orienta a argumentação no sentido de entender o espaço geográfico como categoria central da Geografia.

Para Moreira (2007), analisar o fenômeno do ponto de vista da Geografia implica descrevê-lo como paisagem, analisá-lo em termos de território para compreendê-lo como espaço. Essa compreensão, em sua complexidade, articula categorias e princípios lógicos (localização, distribuição, extensão, distância, posição e escala).

Moraes (2014), por sua vez, destaca a análise no campo disciplinar da Geografia como a abordagem da espacialidade dos fenômenos. Assim, esse campo exprime uma visão angular da realidade, o estudo da espacialidade da vida social. O foco desse ângulo estaria, então, nas relações sociais referidas ao espaço, entendido como matéria que se qualifica pelo uso social. Segundo suas palavras: as condições espaciais devem ser vistas como obstáculos ou estímulos aos processos sociais e, em situações muito especiais, como condicionantes locais absolutos de certas atividades humanas. (2014, p. 25).

Nessa linha de raciocínio, quero destacar também a contribuição de Martins (2014; 2016), a respeito do que é o pensamento geográfico e a abordagem da espacialidade, elegendo o espaço geográfico como categoria central. No exercício desse pensamento, o sujeito produz conhecimento em sua relação com o objeto, tendo como primazia os entes (os objetos, os fenômenos, os fatos) em sua existência. O autor assim explica: pensamento geográfico é geografia em pensamento, ou "pensar geografia é ter para si a existência e a importância do geográfico presente na realidade" (2016, p. 62).

De modo sintético, acrescento ainda a esse conjunto de importantes produções teóricas sobre pensamento geográfico, espaço e espacialidade, as contribuições de Soja (2014), Harvey (2015) e Lefebvre (2006). A preocupação de Soja (2014) é demonstrar que o espaço geográfico é movimento e é determinante na vida social, tanto quanto o tempo e a sociedade, que compõem dialeticamente as dimensões do mundo. Há, de acordo com ele, uma espacialidade na existência, entendendo o espaço em sua qualidade física ou como atributo filosófico. Harvey (2015) também concebe o espaço com orientação na perspectiva dialética, destacando suas dimensões absoluta, relativa e relacional. Essa perspectiva é articulada pelo autor com as concepções de Lefebvre (2006) de espaço concebido, espaço percebido e espaço vivido. No entendimento de Harvey, o espaço

é complexo e deve ser visto em suas dimensões articuladas, como espaço absoluto, que é o espaço singular, medido em sua extensão física; como espaço relativo, que diz respeito à relação entre os espaços, modificando a compreensão do espaço absoluto, e como espaço relacional, entendido como a dimensão das relações entre os entes, entre si, internamente, dando sentido ao espaço.

Essa complexidade do espaço é cada vez mais evidente. Poder-se-ia perguntar, então: que sentido tem os espaços, diante do avanço tecnológico atual e do modo de vida hegemônico da sociedade contemporânea? Com esse avanço, por exemplo, a relação entre as dimensões do espaço tornou-se cada vez mais complexa, ganharam significados existenciais muito distintos em relação a tempos atrás, anteriores ao advento de artefatos tecnológicos e sua incorporação na vida cotidiana das pessoas. Um exemplo a destacar é o aparecimento da internet, que permitiu a produção dos espaços virtuais via redes sociais. Esse fato tem interferência no sentido de espaço, face ao isolamento social imposto pela pandemia do corona vírus, em sua materialidade virtual, que tem permitido manter relações entre partes do mundo inteiro e produzir a vida individual e social, por meio dessa materialidade.

Em uma tentativa de sistematização do que pode ser considerado como pensamento geográfico como meta para o ensino de Geografia na escola básica, tomando como referências as contribuições teóricas sobre o tema, formulei um sistema conceitual (Cavalcanti, 2019), apresentado em forma adaptada e sintética, a seguir:

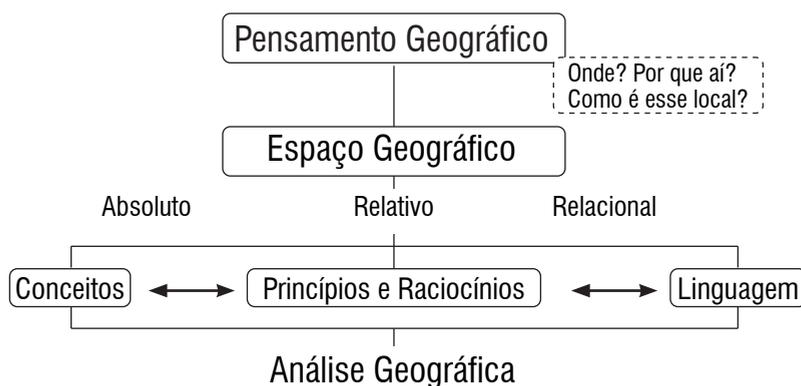


Figura 1. Pensamento geográfico

Fonte: Cavalcanti (2019).

Esse quadro tem a pretensão de representar o sistema conceitual que envolve a concepção de pensamento geográfico, na interpretação defendida no texto. Nele, tem-se em primeiro plano o pensamento geográfico, a ser realizado por um sujeito que se especializa em uma perspectiva de análise, que, para ser levada a cabo, requer antes de tudo que ele se coloque em relação ao objeto a ser estudado, indagando "onde? Por que aí? Como é essa localização? Como esse fenômeno se apresenta?"

Para construir respostas em direção à explicação da ordem espacial estudada, o sujeito lança mão de uma compreensão da espacialidade do fenômeno como produzida historicamente por homens em sua história existencial, de vida social, na sua relação com o mundo e com as coisas do mundo. Há de se considerar, assim, suas dimensões absoluta, relativa e relacional. Para operar com essa compreensão de espaço geográfico e analisar o objeto, é necessário acionar conceitos que podem ser explicativos dessa realidade, como os mais genéricos – lugar, paisagem, região, território, natureza – e os analíticos operacionais – forma, função, estrutura e processo; práticas espaciais, diferenciação espacial etc. Na continuação, opera-se com esses conceitos, por raciocínios geográficos: os princípios (localização, distribuição, extensão, distância, posição, escala) e operações gerais do pensamento (observação, descrição, imaginação, memorização).

Nesse processo de análise geográfica estão imbricadas e são mobilizadas e elaboradas, em todas as etapas, as linguagens, para a construção da análise e para a apresentação de seus resultados. Essas linguagens podem ser as verbais (textos científicos, didáticos jornalísticos, literários) e as não verbais (cartográfica – mapas, imagens aéreas e/ou virtuais, mapas mentais - e as fotografias, pinturas, filmes, charges, jogos).

Enfim, esses são os elementos principais que compõem o complexo pensamento geográfico a serem acionados oportunamente na análise de um fato ou fenômeno, do ponto de vista desse campo angular de conhecimento. A utilização correta, pertinente e intencional de um ou outro desses elementos resultará em análise sistemática, mais potente e explicativa do objeto.

Porém, para além de compreender a constituição do pensamento geográfico em si mesmo, no texto está sendo privilegiada uma prática

da Geografia com esse pensamento, a que se implementa nas escolas de ensino básico, com a educação geográfica de cidadãos, não de especialistas em Geografia. Nesse caso, é importante ter como referência a "composição" desse pensamento, mas o trabalho a ser realizado com a meta de sua formação por parte dos estudantes não se equivale à do especialista, à do geógrafo, obviamente. O que se pretende no ensino é, pelo trabalho com os conteúdos, que os estudantes possam desenvolver essa capacidade mais genérica de pensar, considerado que a configuração da realidade tem diferentes dimensões, entre elas está a geográfica. Para isso, não é adequado almejar que os alunos façam análises geográficas tal e qual um profissional da área, no entanto, como cidadãos, é possível e necessário que eles, ao aprenderem determinados conhecimentos, possam desenvolver sua capacidade básica e genérica para lidar com a espacialidade em sua vida cotidiana, participando ativamente de sua produção de modo mais consciente e com autonomia. Reforça-se, assim, a meta de ensinar pela Geografia escolar um modo de pensar sobre o mundo e sobre a relação dos indivíduos e da sociedade com ele, o que será mais explorado no tópico a seguir.

O que se pretende no ensino é, pelo trabalho com os conteúdos, que os estudantes possam desenvolver essa capacidade mais genérica de pensar, considerado que a configuração da realidade tem diferentes dimensões, entre elas está a geográfica. Para isso, não é adequado almejar que os alunos façam análises geográficas tal e qual um profissional da área, no entanto, como cidadãos, é possível e necessário que eles, ao aprenderem determinados conhecimentos, possam desenvolver sua capacidade básica e genérica para lidar com a espacialidade em sua vida cotidiana, participando ativamente de sua produção de modo mais consciente e com autonomia.

2. Elementos que compõem uma Geografia escolar relevante socialmente

No item anterior, buscou-se trazer argumentos que atestam a relevância da ciência geográfica ao contribuir para a compreensão da realidade com a análise de dimensões específicas dessa realidade. No ensino, essa relevância é realçada com o sentido de que o estudo da Geografia está associado à vida cotidiana, propiciando modos de pensar, ser e atuar aos

cidadãos de modo mais reflexivo, mais consciente e crítico. Se esse campo científico serve para pensar de modo específico sobre a realidade, no ensino se ensina a pensar desse modo pela Geografia escolar.

Para argumentar a relevância da Geografia, para além de sua existência como disciplina formal, deve-se considerar as relações entre desenvolvimento mental geral e o processo de aprendizagem que ocorrem com as crianças e jovens ao longo de sua vida e particularmente na escola. Essa consideração pode fundamentar a defesa de que a aprendizagem geográfica tem relações com o desenvolvimento dos sujeitos ali presentes, o que será relevante para sua vida e para o contexto em que vive.

A relação entre aprendizagem e desenvolvimento é muito estudada no campo da psicologia, entendida em diferentes perspectivas, ora negando-se que haja relações entre esses dois processos, ora compreendendo-se que há uma completa superposição entre eles. Diferentemente dessas duas formas de compreensão, para a perspectiva da psicologia histórico-cultural, essa relação é de natureza dialética, na qual cada processo tem sua dinâmica independente, tem suas características próprias, mas há uma interdependência entre eles. A aprendizagem é um processo que ocorre ao longo da vida de um sujeito, da fase pré-escolar até a pós-escolar. No entanto, na escola ele acontece de um modo novo, sistemático, consciente e intencional, podendo interferir significativamente no processo de desenvolvimento desse sujeito. Por um lado, defende-se que a aprendizagem de uma determinada capacidade só pode acontecer com um certo nível de desenvolvimento da criança/jovem, porém, há um nível denominado proximal ou próximo, no qual está o que crianças e jovens são capazes de fazer em uma atividade guiada por adultos, mas não conseguem fazê-lo de forma independente. Nesse caso, os professores e os colegas podem, considerando-se a Zona de Desenvolvimento Próximo, ajudar os alunos em situação de aprendizagem a "adiantar o processo, atuando em uma área de seu desenvolvimento, em processos que ainda estão ocorrendo, amadurecendo" (Vigotski, 2006, p. 114).

Segundo esse autor, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, especificamente humana, é um processo complexo e único. Nele deve-se considerar o seguinte, segundo uma celebre formulação de Vigotski:

Todas as funções psíquico intelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas: a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas (Vigotski, 2006, p. 114).

Nesse entendimento, o desenvolvimento dos seres humanos não pode ser concebido apenas com base em uma evolução biológica. O cérebro humano é uma estrutura mental complexa e hierarquizada, é um órgão da cognição, tem uma plasticidade e está relacionada à capacidade de aprendizagem, determinada por contextualização e mediada socialmente. A filogênese e a sociogênese humanas, bem como a ontogênese de crianças e jovens são processos importantes para compreender os estudantes. A sociogênese explica-se em termos de relação dialógica e de tensão entre fatores socioculturais e fatores psicológicos e biológicos. Nessa relação, que é de mediação entre os sujeitos epistêmicos (os estudantes) e os objetos de conhecimento, ocorre um movimento de ordem social, o intersubjetivo, e interno, de ordem intrasubjetivo. Na relação com os outros, ocorre o desenvolvimento que resulta dessas duas dimensões, uma que é natural e biológica e a outra que é histórica e social, destacando-se nesse processo a linguagem.

No processo de desenvolvimento, os estímulos são muito importantes. A dimensão sociocultural da formação do sujeito atribui à mediação um papel relevante. Nela ocorre a apropriação da cultura por meio de ferramentas simbólicas que se configuram como estímulos para o sujeito. Nesse entendimento, a escola tem papel relevante ao propiciar as mediações para o processo de conhecimento. Há, então, alguns aspectos destacados para caracterizar uma proposta a ser implementada na Geografia escolar com essa concepção.

Parte-se do entendimento de que o aluno é sujeito ativo e central no seu processo de aprendizagem. Ele aprende ao desenvolver seu pensamento, e se desenvolve como sujeito do conhecimento, que se relaciona com o mundo, com os objetos desse mundo. Essa relação, conforme já foi vista, é mediada, é permeada por símbolos, produzidos histórica e socialmente. A aprendizagem então é a que estimula e ativa os processos internos de

desenvolvimento dos alunos, primeiramente na sua relação com os outros, depois internamente. Nesse processo, tem papel importante o pensamento e a linguagem, que, por sua vez, são processos que têm raízes genéticas diversas, percursos específicos, mas por vezes convergem, cruzam-se, mantêm complexas relações tanto em termos de filogênese quanto de ontogênese.

No processo de desenvolvimento do pensamento, a linguagem tem um papel peculiar. Ela origina-se primeiro como meio de comunicação, mas, posteriormente, no processo de interiorização dos instrumentos simbólicos, quando os mecanismos intersíquicos transformam-se em intrapsíquicos, a linguagem transforma-se em função mental interna, que fornece os meios fundamentais ao pensamento. Ela tem, assim, duas dimensões funcionais que são importantes, um que é a expressiva e social, ou seja, sua dimensão de comunicação, e a outra que está ligada ao pensamento: é intencional, especificamente relacionada à linguagem humana, que tem a ver com o ato de pensar, com a consciência de seu significado simbólico, com o emprego funcional do signo. Com essa característica simbólica da linguagem entende-se, portanto, que seu desenvolvimento está relacionado a complexas mudanças funcionais e estruturais do pensamento (Vigotski, 2009).

Desde que o sujeito vem ao mundo, ao nascer, ele já encontra um mundo produzido (histórica e socialmente). No processo do seu desenvolvimento que ocorre a partir daí, quer dizer, na sua ontogênese, os processos de pensamento e linguagem se cruzam, ainda na infância, resultando em formas de agir tipicamente humanas, o que Vigotski denomina de fala intelectual e pensamento verbalizado (Vigotski, 2009), que é quando a criança “descobre” a linguagem (pelo pensamento). Nas palavras de Vigotski (2009, p. 133), “para descobrir a linguagem é necessário pensar”.

Para compreender o papel da linguagem no pensamento na criança, é importante destacar o percurso que se desdobra da linguagem na dimensão intersíquica ao intrapsíquico, como já foi mencionado. Nesse processo, Vigotski (idem) analisa a linguagem exterior, a linguagem egocêntrica e a linguagem interior. A linguagem exterior é o primeiro estágio desse desenvolvimento e se caracteriza pela articulação do objeto aos nomes dados a ele, quando a experiência da criança está fortemente ligada ao

corpo e aos objetos que lida diretamente. A linguagem egocêntrica, por sua vez, é um estágio intermediário, entendida como uma linguagem para si, que se encontra no caminho de sua interiorização, caracteriza-se por signos exteriores, operações externas usadas para a solução dos problemas. A linguagem interior é um estágio superior, alterando sua função, quando se torna pensamento “na verdadeira acepção do termo, melhor dizendo, assume a função de operação, de planejamento, de solução de tarefas que surgem no comportamento” (Vigotski, 2009, p. 136).

Nessa linha, entende-se que, quando as crianças se apropriam dos sistemas semióticos criados pelo homem, destacando-se a linguagem, elas têm o seu “nascimento cultural” (Pino, 2005). Esse é um processo do qual participa uma dupla mediação, a do outro, com quem interagem as crianças, e a dos próprios signos que ela lida.

Ao atingir esse estágio final, pode-se entender que pensamento e linguagem passam a ser interligados, embora não coincidentes, tendo a linguagem uma função social, de comunicação, mas também uma função de compor e regular o pensamento, e de orientar (planejar) as ações. A criança ou mesmo o adulto já conseguem, nesse processo, perceber a palavra na sua função de símbolo de um objeto, para além de sua propriedade, de seu nome (função nominativa). Esse entendimento pode ser representado na figura 2 a seguir:

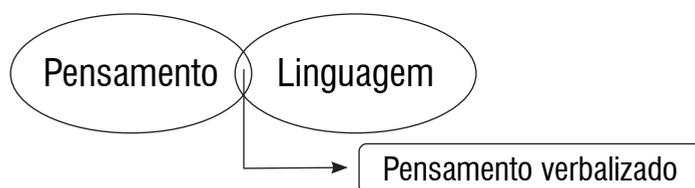


Figura 2. Relações Pensamento e Linguagem

Fonte: elaborado pela autora.

Conforme essa linha de entendimento do processo, pode-se concluir que o desenvolvimento do pensamento e da linguagem depende dos instrumentos simbólicos disponíveis e disponibilizados ao sujeito e de sua experiência sociocultural. O próprio desenvolvimento do pensamento verbalizado, que pode ser apreendido como um pensamento teórico-conceitual, abstrato e simbólico, e também de todas as formas de expressão do pensamento, é uma forma histórico-social, cujo desenvolvimento resultante depende do contexto vivido pelo sujeito. A linguagem nessa

concepção nunca é somente signo que representa um objeto, é uma ação do pensamento sobre a realidade que carrega sua significação, seu complexo de sentidos, num processo fluido e dialético, de criação e de interiorização, contextualizado historicamente.

Os instrumentos simbólicos a serem propiciados na experiência escolar dos estudantes da Geografia têm relação com a produção científica de sua área de referência, com a análise da espacialidade da realidade, mas também têm correspondência com a vida das pessoas em geral e com seu próprio processo de aprendizagem da linguagem e do pensamento. De fato, em seu cotidiano, as crianças e jovens têm uma experiência com essa espacialidade, com os arranjos espaciais que encontram ou que eles produzem em suas práticas. Tomando como pressuposto que nessa experiência eles desenvolvem seu pensamento ao lidar com os objetos em sua espacialidade, pode-se dizer que eles adquirem certo tipo de conhecimento geográfico e produzem uma geografia. Assim, eles já encontram uma geografia produzida nas situações em que vive e, também, passam a fazer parte dessa produção.

Se se parte desse entendimento, o raciocínio seguinte é que todo o mundo de uma criança, por exemplo, tem uma geografia, tem um arranjo espacial geográfico. No entanto, ao experimentar a vida escolar, ao realizar sua escolarização, essa criança ao longo de seu processo de desenvolvimento tem a oportunidade de ter contato com um conjunto de conhecimentos produzidos em outras experiências, referindo-se à diversidade dos povos e lugares, sistematizados cientificamente, expresso em diferentes linguagens, como legado da humanidade. Esses conhecimentos, por sua natureza abstrata, generalizante, teórica, contribuem para desenvolver nos sujeitos capacidades novas de pensamento, ao serem tomados como instrumentos simbólicos produzidos para representar e para permitir a compreensão do mundo, dos objetos do mundo e de sua dinâmica.

A Geografia, enquanto disciplina científica, tem a preocupação, como foi visto no tópico anterior, de entender a lógica que está por trás dos arranjos espaciais, em diferentes lugares do mundo e em diferentes escalas, que são as relações sociais ou naturais que acontecem nesse arranjo. Da mesma forma, a ciência produz a Geografia e a utiliza como linguagem para representar a espacialidade dos objetos e fenômenos da realidade,

como também acontece no nível da experiência singular da existência humana. A criança, por exemplo, em suas brincadeiras (jogos de rua, de bonecas, de escola), planeja e produz um arranjo espacial adequado à sua realização. Essa criança já tem noções, não sistematizadas e conscientes, dessa geografia produzida no cotidiano e na escala do individual. Quando ela está na escola, é importante que o professor considere essas noções, como parte do processo, como referências constantes. Assim, o aluno percebe que a Geografia escolar tem contribuições para sua vida cotidiana, uma vez que ela tem como foco justamente compreender esses arranjos, na escala da existência individual dos sujeitos e em escalas maiores, onde ocorrem os arranjos mais estruturais, produzidos por grupos sociais, sejam nas práticas espaciais instituídas e legitimadas, sejam nas insurgentes.

O conhecimento geográfico é, então, produzido sistematicamente como ajuda para compreender as razões de as coisas ocorrerem ou estarem onde estão e como e por que estão espacialmente relacionadas a outras coisas. Ao buscar entender a lógica que subjaz nessa localização, nesse arranjo espacial das coisas, revela-se uma trama de relações, entre as próprias coisas, destacando-se as relações entre a sociedade e a natureza. Trata-se de buscar compreender a "ordem tópica" (Martins, 2016) da existência humana, o que não ocorre aleatoriamente, mas em relação a outras ordens.

Nessa experiência escolar, destaca-se o trabalho com vistas à formação de conceitos. Toma-se como referências os conhecimentos/noções geográficas dos alunos demonstrando ao mesmo tempo a relevância de conhecimentos da ciência geográfica, mais sistematizada e generalizada, para o desenvolvimento de um modo de pensar dos alunos. Tem-se, com isso, a possibilidade de produzir generalizações, conhecimentos teóricos sobre os problemas e fenômenos que estão sendo estudados.

O estudo sistemático e bem trabalhado da realidade em sua dimensão geográfica, pela prática com a Geografia escolar, propicia aos alunos o desenvolvimento do pensamento consciente, orientador de suas ações, em um processo de interiorização dos conhecimentos veiculados/produzidos nesse estudo. Com a ajuda de Martins (2016, p. 62), pode-se dizer que esse estudo ajuda o estudante a "ter para si a existência e a importância do geográfico presente na realidade". Esse desenvolvimento resulta na ampliação de sua capacidade de compreensão objetiva e subjetiva dos

processos que ocorrem à sua volta mas também em outros lugares do mundo, de sua capacidade de argumentar a favor de suas convicções, com o pensamento verbalizado, mas também de argumentar e expressar esse pensamento por meio de todo tipo de linguagem disponível, não verbal, principalmente as utilizadas pela Geografia: as imagens, os mapas, as fotografias. Trata-se de pensamento formado por símbolos, em sua relação mediada com o mundo.

Nesse processo de desenvolvimento do pensamento, sem prejuízo de outras formas simbólicas presentes na formação dos sujeitos (como as imagens, os mapas, os sinais), os conceitos, conforme já anunciado, são relevantes, porque eles são constitutivos do pensamento, compõem as funções mentais superiores próprias dos seres humanos (atenção dirigida, memória lógica, imaginação e percepção voluntária, conceitos). Eles, com efeito, ajudam na compreensão do mundo, dos fenômenos, por seu caráter abstrato e teórico, por possibilitar a generalização de experiências.

Mas, o que significa destacar os conceitos geográficos e sua formação pelo estudante como elemento importante de uma Geografia escolar significativa socialmente? Uma primeira resposta a essa questão é que os conceitos não são definições a serem memorizadas pelos estudantes, eles são fundamentos dos conteúdos escolares, eles estão "por trás" dos conteúdos e ao mesmo tempo permeando-os. O professor, não o aluno, tem o conceito como referência para a abordagem dos conteúdos a serem trabalhados. Então, ao fazer um planejamento, o professor, nessa perspectiva, se questiona sobre os principais conceitos a orientarem a abordagem de um determinado conteúdo. Os conceitos propiciam a abordagem da espacialidade dos fenômenos, porque serve de guia sobre que aspectos observar e descrever, que realidade comparar entre si – que aspectos são equivalentes ou semelhantes, que conexões são possíveis estabelecer. Nessa elaboração, as linguagens viabilizam a comunicação da análise feita e, ao mesmo tempo, produzem no pensamento os sentidos dados aos conteúdos estudados, internalizando conceitos, reformulando outros, desenvolvendo o pensamento.

O destaque à meta de formar conceitos, de trabalhar com conceitos para desenvolver o pensamento leva a tratar os conteúdos não na experiência direta dos alunos com os objetos de estudo, mas tomando os

temas como objeto do pensamento, como construções intelectuais, e não como fato. Ao estudar dessa maneira um tema geográfico, permite-se a formação do conceito, o que possibilitará operar, raciocinar com ele para fazer uma análise de uma situação-problema. Quando se internaliza o conceito, consegue-se operar com ele, transformando-o em instrumentos simbólicos na intermediação do sujeito com o mundo.

Como atuar no ensino de modo a alcançar resultados no desenvolvimento do pensamento teórico-conceitual dos alunos? Que caminhos são viáveis, considerando muitas situações críticas e de precariedade vivenciadas na maior parte das escolas públicas destinadas às crianças e jovens de classes sociais desfavorecidas?

Uma escolha a ser feita é por uma proposta de trabalho que tenha como princípio a relevância e pertinência efetivas dos conteúdos geográficos para a vida das pessoas. Nesse particular, ressalva-se que a defesa dessa relevância com respeito aos conhecimentos científicos sistematizados não exclui outras formas de conhecimento, produzidas de modo alternativo aos cânones da ciência, por outras epistemologias. Por um lado, a própria Geografia tem ampliado sua produção nesse sentido, ao incluir em seu temário conhecimentos e reflexões sobre a espacialidade dos fenômenos para além daqueles considerados estruturantes de um padrão na sociedade, trazendo para seu campo de produção os conhecimentos de grupos excluídos, que representam a diversidade dos povos. Nessa produção, os conceitos são ampliados e tornam-se instrumentos mais potentes do pensamento autônomo. Por outro lado, ao incluir nesse cenário de atuação do ensino as diversas linguagens, o cotidiano, as subjetividades, entende-se que têm lugar nessa Geografia relevante socialmente todas as formas de expressão, de diferentes grupos, que ressaltem seu entendimento dos diversos arranjos espaciais, dos diversos ordenamentos dos territórios, denunciando as injustiças espaciais e projetando formas alternativas que estabeleçam condições de superação dessas injustiças.

A partir desse princípio, outra opção a ser feita para ressaltar a relevância da Geografia escolar na prática cotidiana diz respeito à busca por modos de encaminhar o trabalho com os alunos de modo que resulte em aprendizagens significativas. Sobre essa segunda opção, serão tecidas algumas considerações a seguir.

3. Atuar para imprimir uma Geografia Escolar com significado relevante para a vida cotidiana dos alunos

A questão que essa parte do texto pretende responder é: como atuar no ensino, nas ações de ensinar, tendo como suporte a compreensão dos processos de aprendizagem dos alunos na perspectiva da Teoria histórico-cultural, conforme delineada anteriormente? Certamente, há diversas propostas possíveis de atuação nesses processos que tem como fundamento essa mesma linha teórica. Por pensar assim, não há pretensão de apresentar alguma que seja a mais correta e eficaz. Ao invés disso, pretende-se apresentar um percurso didático possível, que tem correlação com essa linha e que tem se mostrado com potencial para encaminhar o ensino de Geografia, com os propósitos formulados no texto.

A atuação no ensino significa participar de um processo extremamente complexo que requer conhecimentos multidimensionais do professor, sobre as finalidades educativas articuladas a um projeto de sociedade, sobre as políticas educacionais e principalmente as curriculares e seu papel na configuração da formação escolar, sobre as relações entre escola e sociedade, sobre os alunos, sua diversidade e a desigualdade dos contextos em que vivem, sobre a ciência de referência e seus propósitos quanto à formação geral das pessoas, sobre as condições do mundo do trabalho. Entre esses conhecimentos, é importante que o professor tenha conhecimento pedagógico-didático que se articule aos específicos de sua disciplina para que possa encaminhar seu trabalho de forma mais segura, intencional e com melhores resultados.

Compreende-se que, no processo de desenvolvimento dos alunos em contexto de escolarização, o professor pode ter um controle intencional significativo e estruturado das ações por ele realizadas. Considera-se aqui que o processo de ensino ocorre com a articulação de seus componentes fundamentais, os objetivos, os conteúdos e o método. Assim, busca-se explicitar um entendimento das relações entre as bases teóricas sobre o desenvolvimento mental dos alunos e sua relação com seu processo de aprendizagem e orientações de um determinado percurso didático para o ensino. Note-se que a meta desse ensino é a formação do pensamento

geográfico por meio da interiorização de conceitos geográficos. Esse percurso pode ser representado pela figura a seguir:

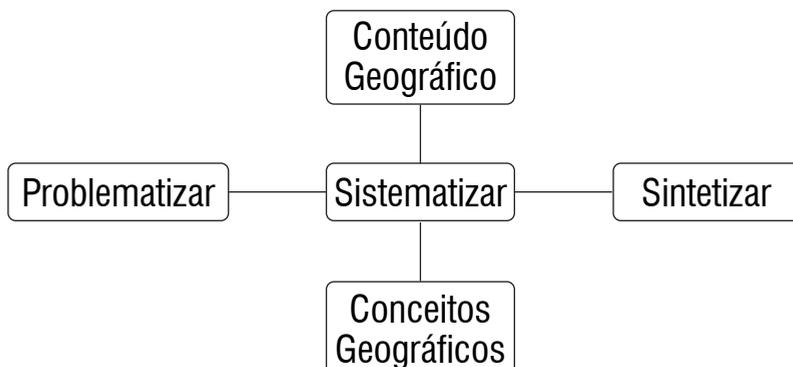


Figura 3. Percurso de mediação didática para o ensino de Geografia
Fonte: Cavalcanti (2014).

Como já foi explicitado, o conhecimento (a aprendizagem e o desenvolvimento) é resultado de uma relação mediada dos sujeitos epistêmicos com os objetos da realidade. A realidade tem uma espacialidade, e o sujeito ao indagá-la pela perspectiva da Geografia, com a ajuda de conceitos, raciocínios e princípios, pode apreender teoricamente essa espacialidade. Ao fazer isso ele se aproxima dessa própria realidade e de seu movimento. Aqui se expressam possibilidades de, pela mediação didática que leva em conta a relação dialética e dialógica entre pensamento (cognição) e linguagem, trabalhar conscientemente com processos de sentidos e significados da linguagem, e de sua interiorização pelo pensamento, em processo fluido e ininterrupto.

É importante se ater como primeiro “passo” dessa relação, desse processo, a indagação, ou as indagações, que o sujeito faz à realidade. O real, para se tornar objeto de conhecimento, objeto do pensamento, deve afetar de alguma maneira o sujeito, de modo a impulsioná-lo, a estimulá-lo, no sentido de sua aproximação e apreensão, a conhecê-lo. Na compreensão dialética, o percurso sugerido na figura 3 pretende dar conta dos caminhos do método de conhecimento que parte do todo (objeto empírico), empiricamente vivenciado, trabalha com as abstrações (sistematização dos componentes do objeto), com as determinações mais fundantes da realidade estudada, e volta para a totalidade (síntese), agora

com a chance de ser superior ao conhecimento de início, porque é resultado de um processo rico de construção intelectual, é o concreto pensado. Essa orientação é válida para a produção científica do conhecimento geográfico, metodicamente fundamentada, mas é igualmente válida para a abordagem do conhecimento no ensino, quando se pretende que os alunos produzam conhecimento sobre os temas estudados.

Nesse percurso de ensino, o processo inicia-se, portanto, com a problematização, visando ao envolvimento real dos alunos com os objetos de estudo. Nenhum tema, tópico de conteúdo, será objeto de conhecimento efetivo dos alunos se eles não estiverem de fato envolvidos com ele. Esse envolvimento ocorre a partir de questionamentos sobre os conteúdos apresentados para serem estudados: questionando-se sobre suas relações com a vida dos alunos; sobre as possíveis informações que eles têm sobre o tema; sobre a origem desse tema como objeto de estudo; sobre as razões de a Geografia estudá-lo, entre outros. Aqui pode-se partir de uma situação-problema que envolve o tema a ser estudado. Nesse primeiro momento de abordagem de um tema de estudo, as perguntas clássicas da Geografia e seus desdobramentos são desejáveis e adequadas: onde? Por que nesse lugar? Como é esse lugar? Quais suas conexões com as diferentes escalas em que ocorrem (entre elas a da vida imediata dos alunos)? E assim por diante. O importante é que os alunos se sintam afetados com o tema, que queiram saber mais sobre ele, que queiram de fato estudá-lo.

A partir desse momento do percurso, entende-se que há condições de se fazer um trabalho mais sistemático com o tema, abordando-o de modo que possam ser feitos encontros e confrontos de tópicos de estudo com a problematização feita, a partir da participação dos alunos, e com os conceitos, raciocínios, representações que desvendem os processos e as mediações, os componentes espaciais do objeto estudado. Nesse momento, as mediações do professor são muito importantes no sentido de dar suporte às tentativas de resolução dos problemas levantados pelos alunos.

Sem a mediação, a experiência ou a informação veiculada na escola ou fora dela é vivida de forma difusa e fragmentada, de forma assistemática e episódica. Pela mediação, o professor poderá colocar em movimento a capacidade cognitiva para níveis mais complexos do pensamento lógico e consciente. Os instrumentos psicológicos, verbais, não verbais,

simbólicos, são "acionados", e resultam em aprendizagens. A partir da problematização, seguindo o direcionamento do gráfico, é possível trabalhar com a sistematização do conteúdo com maior envolvimento dos alunos, com o cuidado de sempre voltar à problematização e de justificar a escolha de aspectos a abordar em função da problematização, da situação-problema levantada no início do estudo daquela unidade de conteúdo.

Nesse momento, o professor e os alunos podem ressignificar o conteúdo, explorar a experiência do grupo, o que pode desencadear no não cumprimento do programa, mas em compensação pode tornar mais significativo o que foi trabalhado. Ressignificar o conteúdo é negar seu caráter formal, sua dimensão de produto, como se fosse apenas um dado a ser conhecido e assimilado, e abordá-lo destacando seus processos, a construção dos conhecimentos ali incluídos, suas relações com a vida de cada um.

O conteúdo tem, assim, um valor, mas é um valor para o pensamento, sua maior relevância não está nele mesmo, como informação, dados, definições, mas está em sua possibilidade de desencadear com ele operações mentais, fazer pensar. Pode-se aludir aqui o exemplo de uma classificação climática como temática de estudo. Nessa temática, a importância de saber as características de um clima não é para se ter essa informação como curiosidade. Sua maior importância é compreender o que significa essa classificação para a dinâmica da natureza em determinado lugar e para as relações estabelecidas pela sociedade nesse lugar, como práticas culturais, consequências de sua dinâmica e riscos sociais a ela relacionados. Trata-se, assim, de estudar a classificação climática para contribuir com a formação do conceito de clima. Contribuir para esse processo de formação de conceitos pode ser uma meta importante na atuação docente.

Na finalização da unidade, de acordo com o percurso proposto, busca-se o favorecimento de momentos do ensino em que o aluno tem a oportunidade de exercitar sínteses sobre o que foi estudado, no sentido, por exemplo, de elaborar o pensamento verbalizado. Trata-se de oportunizar o aluno a tomar consciência das operações realizadas, dos processos internalizados, realizando a metacognição, e de operar com os conhecimentos na elaboração e internalização de signos para eles próprios, na forma de textos, de música, de desenhos, de filmes, de expressões artísticas, de mapas.

Espera-se que a essa altura os alunos tenham interiorizado elementos novos em seu pensamento, ampliando seus conceitos. Como foi dito, os conceitos são formados pelos sujeitos na sua relação com as coisas do mundo, a partir de encontros e confrontos entre conceitos cotidianos e científicos, fazendo parte as associações, a atenção, as imagens. Porém, todos esses processos, para Vigotski (1993), são insuficientes para a formação de conceitos sem o uso do signo, da palavra, como meio pelo qual se conduz as operações mentais para a solução de problemas. Esse é o papel do signo, da palavra carregada de seus sentidos e significados, ou seja, dos conceitos. Em situações de ensino, é frequente que se trabalhe com definições e com palavras, reduzindo muitas vezes a aprendizagem a esses mecanismos, de memorização de palavras e seu significado explícito em uma definição. No entanto, como alerta o autor (idem, ibidem), é importante ter em conta que esses mecanismos é, na maior parte das vezes, apenas o início de um processo complexo de formação dos conceitos, no qual participam os processos de mediação e internalização, já tratados nesse texto.

4. Palavras finais

A Geografia é importante para a vida de cada um, não somente para o especialista. Ela é uma ciência que busca compreender de uma forma específica, a partir de uma perspectiva, a realidade, por entender que essa compreensão contribui para entendê-la melhor. Para essa tarefa, ela se especializa em um ângulo de análise. E qual é esse ângulo? Como foi demonstrado ao longo do texto, a Geografia busca compreender a espacialidade das coisas, porque entende que todo fenômeno, fato ou acontecimento tem uma espacialidade. Embora todos os fenômenos tenham essa dimensão espacial, em alguns deles ela tem uma determinação mais forte. Esses são, via de regra, conteúdos geográficos na tradição disciplinar. Contudo, para além dos mais convencionalmente contemplados, em princípio qualquer conteúdo pode ser analisado como geográfico. Para isso, deve-se abordá-lo no sentido de buscar respostas para as perguntas tipicamente geográficas: onde? Por que nesse lugar? Essas respostas, por sua vez, não produzem conhecimentos restritos à localização, absoluta ou relativa, do fenômeno, mas sim a explicações sobre a localização, a compreensão de seu significado para a dinâmica do próprio fenômeno e

para os sujeitos que se relacionam com ele. Compreender esses significados é uma importante contribuição para a ampliação dos conhecimentos sobre o espaço geográfico, como produto histórico e social.

No texto, foi explorada a ideia de que os alunos produzem espaços, se organizam em arranjos para tornar possível sua vida cotidiana. Mas, esse aluno não está sozinho, em suas práticas cotidianas ele produz espacialidades coletivamente. Ele as produz juntamente com os outros, compartilhando e se confrontando com projetos e concepções de vida em comum e com a diversidade aí presente em termos de práticas, de crenças, de propósitos. Nesse desenrolar, a vida social vai se realizando nos diferentes lugares do mundo. Trata-se de uma vida cidadã. Ou seja, participar da vida coletiva, da vida política, da vida social, envolve também uma dimensão espacial, envolve também atuar nas decisões sobre a produção do espaço, nos lugares e pelos lugares. As decisões sobre como as cidades, por exemplo, são produzidas e gestadas estão relacionadas a um conjunto de normas reguladoras das práticas (onde se pode ir, onde não se pode frequentar e por que), o que tem dimensão espacial-geográfica. Entende-se, nesse sentido que a cidadania tem uma dimensão territorial (Cavalcanti e De Souza, 2014). A formação da cidadania, com essa dimensão, compõe a relevância social da Geografia escolar. Os estudantes, ao alcançarem compreensões mais amplas dos fenômenos, ao formarem conceitos sobre eles, podem estar mais bem munidos de instrumentos simbólicos que orientem sua prática cidadã. Assim, a Geografia pode contribuir para a vida urbana cidadã, ao ajudar a delinear projetos de vida social em lugares produzidos de modo que seja possível a inclusão e a democracia.

Em contexto de pandemia, esse tema pode ser bastante explorado, pois pode-se perguntar sobre a espacialidade desse fenômeno, para compreendê-lo de forma mais ampla. Indagações sobre ela podem ser: trata-se de um fenômeno global? Que elementos são destacados para qualificá-lo como global? Ele se materializa de forma igual em todos os lugares do globo? E qual sua relação com a escala local? Nessa escala, pode-se dizer que ele modifica a vida cotidiana? Em que sentido? Como é a experiência do confinamento e distanciamento social(espacial) para os diferentes segmentos e grupos sociais? Por que é correto sair de casa de máscara? Quais são as orientações sobre aparecer em público perto de

alguém e por quê? Por que nesse contexto ser cidadão é de certa forma negar a vida pública, colocá-la em suspenso e defender o isolamento?

Enfim, entende-se que quanto mais se entende os espaços e os processos de sua produção, as conexões entre eles, as razões dos arranjos, melhor se pode relacioná-lo com o mundo, melhor se pode nele agir, junto com os outros. Dessa maneira, percebe-se a possibilidade, na perspectiva aqui abordada, de contextualizar os conteúdos geográficos com os problemas sociais e ambientais atuais, como os que se referem ao mundo com a pandemia do corona vírus. Essa é uma maneira necessária e adequada de reafirmar a relevância social da Geografia escolar, na medida em que se demonstra suas possibilidades de contribuir significativamente para compreender a realidade, em sua totalidade e em sua dinâmica natural e social.

Referências

- Cavalcanti, L. S. (2019). *Pensar pela Geografia: ensino e relevância Social*. C&A Alfa comunicação.
- Cavalcanti, L. S. (2014). A metrópole em foco no ensino de Geografia: o que/ para que/ para quem ensinar? In: F. M. A. Paula; L. S. L. S. Cavalcanti y V. C. Souza (eds.), *Ensino de Geografia e metrópole* (pp. 27-41). Gráfica e Editora América.
- Cavalcanti, L. S. e De Souza, V. C. (2014). A formação do professor de Geografia para atuar na educação cidadã. *Acta do XIII Colóquio Internacional de Geocrítica*. <http://www.ub.edu/geocrit/xiii-coloquio/xiii-coloquio-programa.htm>.
- Foucher, M. (1989). Lecionar a Geografia, apesar de tudo. In: J. W. Vesentini (org.), *Geografia e ensino: textos críticos* (pp. 13-29). Ed. Papirus.
- Gomes, P. C. (2017). *Quadros geográficos: uma forma de ver, uma forma de pensar*. Bertrand Brasil.
- Gomes, P. C. (2013). *O lugar do olhar: elementos para uma geografia da visibilidade*. Bertrand Brasil.
- Gomes, P. C. (1997). Geografia fin-de-siècle: o discurso sobre a ordem espacial do mundo e o fim das ilusões. In: I. Castro e outros (org.), *Explorações geográficas: percursos no fim do século* (pp. 13-43). Bertrand Brasil.
- Harvey, D. (2015). O espaço como palavra-chave. *Em Pauta*, 13(35), 126-152.
- Lefebvre, H. (2006). *A produção do espaço*. Trad. Doralice Barros Pereira e Sergio Martins. [Do original: *La production de l'espace*. 4e éd. Paris: Éditions Anthropos, 2000].
- Martins, E. R. (2016). O pensamento geográfico é geografia em pensamento? *GEOgraphia*, 18(37), 61-79.
- Martins, E. R. (2014). As dimensões do geográfico: diálogo com Armando Correa da Silva. *Revista GEOUSP Espaço e Tempo*, 18(1), 40-54.
- Moraes, A. C. R. (2014). Geografia, interdisciplinaridade e metodologia. *GEOUSP Espaço e Tempo*, 18(1), 9-39.
- Pino, A. (2005). *As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski*. Cortez.
- Moreira, R. (2007). *Pensar e ser em Geografia*. Ed. Contexto.
- Vigotski, L. (2009). *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução Paulo Bezerra. Martins Fontes.
- Vigotski, L. (2006). Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: L. Vigotski et al. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 103-118). Ícone editora.

C A P Í T U L O

3

**El papel de la geografía
escolar en la formación
ciudadana y la educación para
la paz, una oportunidad**

El papel de la geografía escolar en la formación ciudadana y la educación para la paz, una oportunidad¹

Jaime Andrés Parra Ospina²

jaime.parra@udea.edu.co

Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Resumen

El texto presenta un breve contexto histórico y legal de las ciencias sociales escolares y de la geografía como asignatura escolar. Así mismo, describe la relación que surge entre ambas a partir de su fusión en una sola cátedra y pasa a señalar las debilidades estructurales que enfrenta la geografía escolar en el contexto colombiano. Seguidamente muestra un ejercicio que se desprende de la tesis doctoral del autor, en la que usa la cartografía social como un mediador de la educación para la paz y la formación ciudadana, con la finalidad de señalar un posible camino para articular las ciencias sociales escolares alrededor de la disciplina geográfica.

Palabras clave: ciencias sociales escolares, didáctica de la geografía, formación ciudadana, educación para la paz, cartografía social.

-
- 1 El texto está basado en las reflexiones surgidas en la investigación doctoral del autor, la cual estaba inscrita en el proyecto “Territorio Lab, ciudadanía y paz”.
 - 2 Docente de Ciencias Sociales en la Institución Educativa Pbro. Antonio José Bernal Londoño de la ciudad de Medellín. Integrante del grupo de investigación: Grupo de Estudios del Territorio (GET).

The role of school geography in citizenship education and peace education, an opportunity

Summary

The text presents a brief historical and legal context of social studies and geography as a school subject, and also describes the relation that arises between both from their fusion in a single chair and goes on to point out the structural weaknesses that school geography faces in the Colombian context. It then shows an exercise that emerges from the author's doctoral thesis in which he uses social cartography as a mediator in education for peace and citizen training, this is used to point out a possible path to articulate school social sciences around the discipline of geography.

Keywords: School social sciences, geography didactics, citizenship education, peace education, social cartography.

O papel da geografia escolar na formação da cidadania e na educação para a paz, uma oportunidade

Resumo

O texto apresenta um breve contexto histórico e jurídico das ciências sociais e da geografia como disciplina escolar. Descreve também a relação que surge entre ambas, da sua fusão numa única cadeira, e prossegue apontando as fraquezas estruturais que a geografia escolar enfrenta no contexto colombiano. Mostra então um exercício que emerge da tese de doutoramento do autor em que este usa a cartografia social como mediador da educação para a paz e a formação dos cidadãos. Isto é utilizado para apontar uma possível forma de articular as ciências sociais escolares em torno da disciplina da geografia.

Palavras-chaves: ciências sociais escolares, didáctica da geografia, formação de cidadania, educação para a paz, cartografia social.

Introducción

El presente texto hace parte de las reflexiones surgidas durante el ejercicio de investigación doctoral en la Universidad de Antioquia durante los años 2015 a 2020, justamente los años en los que se dio la parte final de la negociación de los acuerdos de paz entre el Gobierno y la guerrilla de las Farc y el inicio de la implementación de tales acuerdos. Este es un contexto necesario de mencionar por cuanto enmarca el clima de preocupación en muchos niveles de la vida en nuestro país, donde muchas personas e instituciones pensamos en la forma de aportar para la construcción de esa paz tan necesaria y anhelada, cada uno desde su lugar de enunciación y con las herramientas que tenía a la mano. En nuestro caso, la apuesta fue por la construcción de paz desde la educación y en especial desde las ciencias sociales escolares, con la geografía como disciplina referente para construir las estrategias que aportaran a esa construcción.

El texto se compone de cuatro apartados: en el primero se esboza un breve contexto histórico-legal de las ciencias sociales escolares en Colombia, allí se da cuenta de las principales transformaciones que ha sufrido el área en las últimas décadas y el papel de la geografía en su constitución; el segundo apartado se dedica a plantear la relación entre las ciencias sociales y la educación geográfica para mostrar las fortalezas de esta última y los posibles caminos para abordar la enseñanza de las ciencias sociales en la escuela en una perspectiva interdisciplinaria; el tercer apartado plantea un ejemplo del aporte de la educación geográfica a las ciencias sociales a partir de la descripción de la estrategia de la cartografía social en la educación para la paz, allí se plantean algunos puntos clave para el desarrollo de la estrategia y se presenta una matriz de análisis que sirve de fundamento para toda la propuesta; finalmente, en el cuarto apartado se presentan los hallazgos de la aplicación de la estrategia a partir de las categorías identificadas en la matriz de análisis construida e igualmente se señalan algunos elementos para el trabajo y la articulación de la formación ciudadana, la educación para la paz, las ciencias sociales y la educación geográfica en la escuela.

1. Breve contexto histórico-legal

Históricamente, la educación en el país les ha encargado a las ciencias sociales escolares la tarea de formar a los estudiantes en el conocimiento de lo social desde las dimensiones histórica, geográfica, cultural, económica y política. Para ello, el Ministerio de Educación Nacional ha promulgado diversos decretos que reglamentan el deber ser de esta área en la escuela.

En 1976, desde el Decreto Ley 088, se reestructura el sistema educativo colombiano y se establece que los planes de educación formal deben garantizar la secuencia y coherencia de esta estructura³, con miras a que favorezca el desarrollo armónico del alumno. Luego, con el Decreto 1002 de 1984, en el artículo 3 se definen las áreas de formación, entendidas como "el conjunto estructurado de conceptos, habilidades, destrezas, valores y actitudes afines, relacionados con un ámbito determinado de la cultura, y anteriormente desglosados en materias y asignaturas". En el caso de las ciencias sociales, las asignaturas, que se trabajaban de manera separada, eran geografía, historia y educación para la democracia, y desde este decreto pasaron a ser una sola asignatura llamada *ciencias sociales, constitución, política y democracia*.

Dichas áreas se clasificaban en *comunes* y *propias*. Las comunes ofrecían formación general a todos los alumnos en la educación básica y media vocacional, entre ellas, en las *ciencias sociales*⁴. Las propias orientaban al alumno hacia una formación específica en alguna modalidad de la educación media vocacional. Para la educación secundaria se concebían dos áreas más: educación tecnológica e idioma extranjero. Es en 1994, con la Ley 115, que se amplían a nueve las áreas obligatorias y fundamentales del conocimiento para el logro de los objetivos de la educación básica y se ofrecen de acuerdo con el currículo y el proyecto educativo institucional.

3 Planes y programas de formación para la educación, que serán flexibles, se ordenarán por niveles y grados y aplicarán los principios del conocimiento a la realidad local (p. 2).

4 Las áreas comunes de formación para la educación primaria eran siete: Ciencias naturales y salud, Ciencias sociales, Educación estética, Educación física, recreación y deportes, Educación religiosa y moral, Español y literatura y Matemáticas.

Como puede verse, las ciencias sociales escolares en Colombia son la conjunción de varias disciplinas científicas que se adaptan a la escuela con la finalidad de insertar al individuo en las coordenadas espaciotemporales, culturales y políticas de la sociedad a la cual pertenece. Por esa amplitud de disciplinas y saberes que la componen, el área frecuentemente se ve cargada por multitud de proyectos, cátedras y encargos que surgen de las necesidades identificadas por la sociedad. El resultado práctico, la mayoría de las veces, es un área atomizada en la cual los maestros terminan guiando sus labores de enseñanza de acuerdo con sus gustos y fortalezas académicas, tratando de articular los contenidos y las finalidades del área alrededor de una disciplina o saber y en la cual las otras disciplinas se invisibilizan o cumplen un papel secundario, lo cual es un caso frecuente para la geografía.

Este diagnóstico, que en ocasiones es identificado como un lugar común en las evaluaciones que se hacen del área, está respaldado, en mi caso, por la experiencia de maestro de educación básica⁵ y la experiencia investigativa⁶. Allí, al igual que otros, he encontrado que la historia es la disciplina con mayor peso en la estructura de los planes de aula, ya que la organización cronológica de los sucesos es la que da un orden a los temas tratados; así mismo, se evidencian prácticas de enseñanza asociadas a la búsqueda de aprendizajes memorísticos y en las que las otras disciplinas

5 Mi desempeño en el área de ciencias sociales en la educación básica y media inició en el año 2004 hasta la actualidad.

6 La experiencia investigativa está relacionada con la didáctica de las ciencias sociales en la escuela, en especial respecto a cómo la geografía puede articular las otras disciplinas que componen el conocimiento de lo social llevado al aula; en estos proyectos he trabajado con diversos colegas que ejercen, al igual que yo, en la educación básica y media. Las investigaciones son: 1) Investigación y desarrollo. Título: "Territorio Lab, ciudadanía y paz". Estudiante doctoral en formación (2017-2020). 2) Investigación y desarrollo. Título: "Derechos básicos de aprendizaje en ciencias sociales". Trabajo ejecutado por la Universidad de Antioquia en contrato con el Ministerio de Educación Nacional. Coautor (2016-2017). 3) Investigación y desarrollo. Título: "Estudio comparado sobre las concepciones de lugar, ciudad, urbano y usos del suelo con profesores y estudiantes de Sao Pablo-Brasil y Medellín-Colombia". Maestro cooperador (2012). 4) Investigación y desarrollo. Título: "Análisis de los resultados de las pruebas ICFES de 2008, en los 120 municipios no certificados del departamento de Antioquia, por subregiones, municipio y en las áreas de ciencias sociales, naturales y matemáticas" (febrero-abril de 2009). Investigación y desarrollo. Título: "El estudio del territorio como estrategia de educación ambiental en áreas de vocación turística del oriente Antioqueño" (febrero de 2006 - marzo de 2009).

—antropología, sociología, economía y geografía— tienen poca presencia o son apenas una herramienta puntual, por ejemplo, en el caso de la geografía, para dar un contexto espacial —ubicación— a los temas tratados.

Como se mencionó, al área también llegan encargos diferentes en forma de proyectos transversales como el de gobierno escolar (Decreto 1860 de 1994), educación sexual (Ley 1620 de 2013) o educación vial (Decreto 2851 de 2013), o en forma de cátedras como la de Estudios Afrocolombianos (Decreto 1122 de 1998) y la Cátedra de la Paz (Decreto 1038 de 2015). A la luz de esta normatividad curricular, las instituciones educativas tiene cierta autonomía para la implementación de estos "encargos" que se consideran nuevos o no tradicionales; se ha observado, en nuestra experiencia docente, que los proyectos transversales, los cuales se suponen deben atravesar todo el currículo, usualmente se le asignan a una sola área, bajo el supuesto de tener un responsable de su ejecución, y con esta lógica usualmente los proyectos pierden su transversalidad y terminan, en ocasiones, reducidos a unas cuantas actividades puntuales realizadas y llevadas al registro institucional para salvar responsabilidades en las visitas de supervisión de las autoridades educativas.

Dichas búsquedas y la experiencia docente e investigativa permiten señalar tres debilidades estructurales que caracterizan la educación geográfica en la escuela. La primera es la formación geográfica de los maestros en su paso por las facultades de educación en las universidades: si no hay una formación adecuada en lo epistemológico y en la didáctica específica, habrá debilidades en el ejercicio profesional. La segunda se sitúa en el diseño del currículo, donde no se ha considerado la comprensión del espacio habitado como un elemento fundamental en la educación en ciencias sociales, lo que ha dado lugar al desarrollo de currículos de espaldas al territorio, en los que se desconoce la dimensión espacial y territorial del sujeto. Es decir, el contexto escolar es concebido como algo materialmente dado y externo al currículo, lo cual obedece a herencias asociadas a concepciones funcionales y conductistas de la formación y donde las relaciones de poder son estrictamente jerárquicas. La tercera debilidad es la escasa implementación de estrategias didácticas en el proceso docente que interpelen a los estudiantes desde su subjetividad y favorezcan el desarrollo de habilidades y actitudes espaciales.

2. Las ciencias sociales escolares y la educación geográfica

Las disciplinas científicas, al ser motivo de enseñanza, demandan su revisión histórica y epistemológica, es decir, el reconocimiento de los conceptos, las teorías y los constructos epistemológicos que conforman cada disciplina, como estructura desde la cual se eligen los contenidos que serán motivo de enseñanza. En el caso de la geografía, es de vital importancia identificar su objeto de estudio: el espacio geográfico. En este sentido, autores como Comes Solé (2013), Santos (2000), Pulgarín Silva (2006), Gurevich (2005) y Araya Palacios (2006) exaltan la necesidad de reconocer el objeto, o, en otras palabras, el conocimiento que se va a producir y a enseñar en la disciplina geográfica.

La geografía es una disciplina que se ha desarrollado de la mano de la educación. De hecho, gran parte de sus desarrollos y avances han tenido lugar gracias a la inclusión de esta en los currículos universitarios y de enseñanza básica y son ejemplos claros de esta afirmación los casos de Alemania e Inglaterra durante el siglo XIX, en donde los avances en la geografía como disciplina científica estuvieron enmarcados por su entrada a las universidades como objeto de enseñanza, de la mano de Humboldt y Ritter en Alemania y de Mackinder y Buchanan en Inglaterra (Freeman, 1980).

Por esta razón la pregunta por las formas adecuadas para enseñar geografía ha sido una constante a lo largo de la historia de la disciplina, si bien su didáctica específica es más o menos de reciente aparición. En sus inicios, la geografía tuvo por encargo en la escuela reforzar el sentimiento patriótico y de pertenencia a una nación mediante el reconocimiento del territorio y las riquezas que poseía. Este objetivo era fácilmente alcanzable mediante una enseñanza tradicional basada en la memoria y la repetición; hoy consideramos superados tanto este objetivo como la enseñanza practicada para alcanzarlo, pues los nuevos desarrollos, desafíos y problemas que afronta la geografía dan las bases para que los objetivos, los métodos, los medios, las formas y los contenidos, en suma, las estrategias de enseñanza, cambien y se adapten a las nuevas necesidades sociales (Parra Ospina, 2012). No obstante, los métodos y las estrategias que privilegian lo memorístico siguen latentes.

La pregunta por la enseñanza de esta disciplina es abordada por la didáctica de la geografía, la cual responde a los retos planteados por las problemáticas sociales que marcan no solo el interés de los académicos, sino también el de los políticos y el de la población en general. En los últimos años se han realizado esfuerzos por plantear desde la didáctica la relación entre espacio geográfico y problemáticas ambientales y sociales, en una perspectiva del desarrollo sustentable y de la formación ciudadana (Caro Rodríguez, 2015; Gutiérrez Tamayo, 2010; Pulgarín Silva y Pimienta Betancur, 2017), en la cual los estudiantes tengan "suficientes conocimientos, elementos de juicio y actitudes que les permitan tomar decisiones adecuadas con respecto al espacio geográfico" (Araya Palacios, 2006, p. 27).

Dicho lo anterior, en los proyectos didácticos y curriculares que siguen las líneas antes expuestas se pretende lograr una enseñanza y un aprendizaje significativo a través de la vinculación del mundo de la escuela con el mundo cotidiano, en donde las problemáticas de los distintos ámbitos de interacción humana sirven de punto de partida para la implementación de estrategias de enseñanza (Parra Ospina, 2012).

Esta exploración del mundo de lo cotidiano ha traído para la educación geográfica la necesidad de abordar una educación contextualizada, una enseñanza basada en problemas (Pulgarín Silva, 2006). Pimienta y Patiño (2017) citan a otros autores que se refieren, en el mismo sentido, a *problemas auténticos* (Díaz Barriga, 2003), *problemas sociocientíficos* (Hodson, 1993), *problemas sociales relevantes* (Pagés y Santisteban, 2011) y *cuestiones socialmente vivas* (Legardez y Simonneaux 2006). Así mismo, se presentan *problemáticas ambientales* (Leff, 1998) y el estudio de *problemas del entorno* (Debesse Arviset, 1974). Este enfoque, sin ser estrictamente novedoso, sí se convierte en la puerta de entrada para nuevas propuestas y problemáticas para abordar en la enseñanza de la geografía y las ciencias sociales escolares.

Una de esas nuevas propuestas explora el desarrollo del pensamiento espacial, pues considera que ayuda en la resolución de problemas de la vida académica, laboral y cotidiana (Verma, 2017). Esto se logra a través de la combinación de conceptos espaciales (localización, distribución, distancia), herramientas de representación (mapas, gráficos, modelos,

fotografías, videos) y procesos de razonamiento (reconocimiento, evaluación, predicción) (National Research Council, 2006). De esta manera, se usa el espacio geográfico para estructurar problemas, hallar respuestas y expresar soluciones en diferentes situaciones y escalas (Verma, 2017), lo que permite reconocer en la educación geográfica un potencial para la solución de problemas de diversa índole.

Por otro lado, han surgido propuestas que vinculan la educación geográfica con la formación política, la educación para la paz y, de manera más general, la formación ciudadana. Ejemplo de ello son las tesis de maestría *Potencial didáctico de la cartografía social en la enseñanza de la geografía y las problemáticas socioespaciales*, de la profesora colombiana Olga Patiño (2016), *El aporte de la educación geográfica a la formación ciudadana*, de la profesora chilena Angélica Caro Rodríguez (2015), y la producción de los estudiantes de doctorado de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, específicamente en la línea de ciencias sociales y formación ciudadana, con *El ciudadano territorial, propósito de la formación ciudadana*, de Alberto Gutiérrez Tamayo (2010), *Formación ciudadana, proyecto político y territorio*, de Alejandro Pimienta Betancur (2012), y el texto *Educación geográfica y formación ciudadana para la paz*, de Pulgarín Silva y Pimienta Betancur (2017). En estos trabajos se ha trabajado el vínculo entre el espacio geográfico, la educación geográfica y la formación ciudadana, y es esta perspectiva la que se acoge en este capítulo para ahondar en los aportes que la educación geográfica puede hacer a la formación ciudadana y la educación para la paz en la escuela.

En el caso colombiano, la geografía escolar hace parte de la asignatura de ciencias sociales desde el Decreto 3327 de 1949 con el que se aprobaron los programas de estudios sociales para las escuelas primarias urbanas y rurales, en el cual se establecieron, como contenidos, la geografía e historia nacionales, la educación cívica y la urbanidad (Taborda Caro, 2015), si bien su fusión en una sola cátedra, como ya se dijo, solo se dio en la década de los ochenta del siglo XX. Por el carácter diverso de lo social y la diversidad de disciplinas que se encargan de su estudio, paulatinamente, y debido a las finalidades adjudicadas a las ciencias sociales escolares, la cantidad de disciplinas o encargos han aumentado al punto que algunos profesionales de la educación la consideran una asignatura "perchero" a la cual llegan a parar muchos de

los proyectos e iniciativas ideados en el nivel nacional por el Ministerio de Educación Nacional y en el nivel local por las diferentes Secretarías de Educación municipales o departamentales. El resultado, en la mayoría de los casos, es un mosaico de disciplinas, proyectos, cátedras y encargos de difícil articulación y con disímiles logros en cuanto a las finalidades legalmente asignadas.

Ante esta realidad, como ya se sugirió, una de las alternativas es el trabajo desde el enfoque de ciencias sociales integradas en una perspectiva interdisciplinaria en la cual los *problemas auténticos*, los *problemas sociocientíficos*, *problemas sociales relevantes*, *cuestiones socialmente vivas*, *problemáticas ambientales* y el estudio de *problemas del entorno* permitan organizar y darle sentido, para el maestro y el estudiante, a los contenidos y las finalidades propuestas para el área. De esta manera se puede aspirar a que el programa curricular de ciencias sociales tenga efectos reales no solo en el pensamiento, sino también en las acciones y las comunidades a las cuales pertenecen los estudiantes (Ross, 2014).

Para el caso estadounidense, la conformación de la asignatura de estudios sociales presenta similitudes con el caso colombiano: en sus inicios, las asignaturas de historia, geografía y la cívica hacían parte del currículo de finales del siglo XIX como asignaturas independientes; luego, a inicios del siglo XX, emergieron otras materias como psicología, sociología, antropología, economía y ciencia política. Posteriormente, en 1916, surgen los estudios sociales como una asignatura escolar y paulatinamente se le han ido sumando encargos tan diversos como el multiculturalismo, estudios de género y educación ambiental, entre otros. Para Jorgensen (2014), la razón es que "social studies is, at its essence, an umbrella design. [...] as an entity is an overarching concept that merges the social nature of mankind with what it means to be human" (p. 3). En el marco de esta reflexión, se comparte la analogía de la sombrilla usada por este autor para entender las ciencias sociales como un campo de conocimientos desde el cual es posible trabajar las diferentes facetas de lo social en la escuela y en donde la educación para la paz hace parte de la tarea de formar ciudadanos.

De acuerdo con Bruner, citado por Ross (2014), "A system of education must help those growing up in a culture to find an identity within that

culture”⁷. A la par con la identidad, el tipo de ciudadano que se quiere formar es un asunto central que pasa por el diseño curricular de las ciencias sociales escolares y es allí, en el momento del diseño, en donde se dan las disputas políticas, disciplinares, pedagógicas e ideológicas tendientes a lograr posicionar tal o cual visión de acuerdo a los grupos de presión y al *lobby* que cada uno pueda hacer. En este contexto casi siempre terminan imponiéndose las visiones del grupo (disciplinar o político) que mejores conexiones tenga con el poder político central —un ejemplo cercano es la cátedra de historia de Colombia aprobada recientemente en el Congreso de la República—, dejando a un lado, la mayoría de las veces, la visión de los maestros como poseedores de un saber experto y a los cuales les llega el diseño curricular listo para ser aplicado.

Esta situación da más relevancia al desarrollo de las estrategias didácticas adecuadas para atender la diversidad disciplinar del área y las finalidades asignadas sin perder el norte y evitando la dispersión, algo frecuente, de hablar de todo y nada a la vez. Así como afirma Jorgensen (2014, p. 20), el cambio en las escuelas ha ocurrido y continuará ocurriendo, las ciencias sociales escolares han cambiado y han sido definidas y redefinidas para acomodarse a las exigencias de la sociedad en cada época y por esto es necesario que los educadores estemos atentos para prevenir la disolución del área o su caída a una asignatura de segundo nivel y, en este caso específico, prevenir la invisibilización de la disciplina geográfica en el contexto de las ciencias sociales escolares.

3. Vínculos de la cartografía social con la educación para la paz: un ejemplo del aporte de la educación geográfica a las ciencias sociales en la escuela

Las ciencias sociales escolares, como se ha venido afirmando, tienen un encargo fundamental de formar ciudadanos. Este encargo implica trascender la mera tarea de instruir en derechos y deberes consagrados en las leyes y debe buscar impactar la subjetividad de los individuos para lograr que estos actúen de manera crítica. En este sentido, la educación para la paz, como un componente de la formación ciudadana, ayuda al

7 “Un sistema de educación debe ayudar a aquellos que están creciendo en una cultura a encontrar una identidad dentro de esa cultura” [traducción propia].

cumplimiento de tal encargo por cuanto debe preparar al individuo para construir relaciones y formas de resolver los conflictos que le permitan vivir de manera pacífica en la sociedad a la cual pertenece.

Dentro de la educación geográfica escolar, la cartografía social, como un mediador de la educación para la paz, permite la entrada del territorio y los problemas socialmente vivos a la escuela para ser reflexionados y tratados pedagógica y didácticamente, conecta las aulas de clase con la realidad que las circunda, más allá de sus muros, y de esta manera ayuda a que las ciencias sociales escolares trabajen contenidos y problemáticas que afectan la realidad cercana del estudiante sin abandonar perspectivas de explicación y comprensión regionales, nacionales o mundiales a través de la construcción de escala geográfica que se da en el proceso de análisis de la información que arrojan los mapeamientos elaborados por los estudiantes. En otras palabras, la cartografía social, usada como medio didáctico en las ciencias sociales escolares, facilita la formación de los estudiantes en contexto.

La articulación de paz imperfecta, territorio usado y un mediador como la cartografía social aporta a las ciencias sociales escolares la posibilidad de trabajar en el aula sobre categorías conceptuales que implican la idea de construcción y cambio bajo la acción de las personas, abandonando así las concepciones de espacios dados y paces otorgadas exclusivamente por entes externos. Esta idea la refuerzan las fases concebidas para la estrategia, las cuales implican un reconocimiento de los intereses y las necesidades de los estudiantes, la conceptualización, la identificación de sus saberes sobre la problemática trabajada y la búsqueda de soluciones. Se supera así el simple diagnóstico de las situaciones y se motiva a imaginar el futuro (del territorio y la paz) con la carga de deseo y responsabilidad que esto implica.

La matriz del sistema categorial⁸ resultante de esta articulación combina los componentes analíticos de la cartografía social con los componentes analíticos de la educación para la paz y muestra las situaciones de aprendizaje potenciales generadas por la aplicación de la estrategia.

8 Esta matriz del sistema de categorías, con su explicación completa, puede consultarse en la tesis doctoral titulada *La educación para la paz en el contexto de las ciencias sociales y la formación ciudadana en la escuela: aportes de la cartografía social* (Parra Ospina, 2019), disponible en el repositorio digital de la Universidad de Antioquia.

Esta matriz, al tiempo que expone los aprendizajes potenciales, es una herramienta de análisis de la información producida por los estudiantes en los mapeamientos y facilita la toma de decisiones durante la fase del remapeo, pues permite observar el tipo de información y las problemáticas más recurrentes y urgentes.

Tabla 1. Matriz del sistema categorial de aprendizajes potenciales: cartografía social y educación para la paz

Educación para la paz →		W. Orientación transformadora	X. Orientación participativa	Y. Orientación relacional	Z. Orientación sustentable
Cartografía social ↓					
Finalidad representacional	1. Identificación situada de saberes	1.W Saber para la acción (13)	1.X Saber para el encuentro	1.Y Saber para el diálogo (24)	1.Z Saber para la utopía (17)
	2. Generación horizontal de conocimiento	2.W Conocimiento para la acción	2.X Conocimiento para el encuentro (1)	2.Y Conocimiento para el diálogo	2.Z Conocimiento para la utopía (12)
Procesos representacionales	3. Reconocimiento de objetos y sistemas	3.W Procesamiento objetual del conflicto a través de la acción	3.X Procesamiento objetual del conflicto a través del encuentro	3.Y Procesamiento objetual del conflicto a través del diálogo (9)	3.Z Procesamiento objetual del conflicto a través de la utopía
	4. Ordenamiento simbólico	4.W Procesamiento simbólico del conflicto a través de la acción	4.X Procesamiento simbólico del conflicto a través del encuentro (1)	4.Y Procesamiento simbólico del conflicto a través del diálogo (14)	4.Z Procesamiento simbólico del conflicto a través de la utopía
	5. Producción de escala geográfica regional o transnacional	5.W Procesamiento escalar del conflicto a través de la acción (0)	5.X Procesamiento escalar del conflicto a través del encuentro	5.Y Procesamiento escalar del conflicto a través del diálogo (5)	5.Z Procesamiento escalar del conflicto a través de la utopía

Fuente: Parra Ospina (2019).

Así mismo, la matriz puede ser usada como instrumento de clasificación y categorización de la información. En este sentido, aporta a los maestros, a los estudiantes y a las dinámicas del aula las lógicas de la investigación social cualitativa, situación que favorece la formación

científica y, en ese camino, a la formación ciudadana, pues prepara a los estudiantes para actuar basados en evidencias, de manera crítica, mediante el cuestionamiento de la realidad al contrastarla con los conceptos científicos que la explican; en suma, aporta al desarrollo de habilidades de pensamiento crítico.

La matriz categorial muestra fortalezas en señalar y sistematizar los componentes analíticos de las dos categorías articuladas. De esta manera, se logra que tanto los maestros como los estudiantes puedan analizar los mapeamientos, comprender las problemáticas recurrentes y procesarlas con la ayuda de teorías y conceptos para buscar las soluciones más adecuadas.

Es indispensable reafirmar la necesidad de un enfoque territorial de la educación para la paz como posibilidad de contextualizar las problemáticas y las estrategias de construcción de paz en lo local, necesidad que epistemológicamente está más cercana a suplir el área de ciencias sociales en la escuela, en especial la geografía, sin desconocer otras áreas de conocimiento susceptibles de aportar y entendiendo que son necesarios otros enfoques —artístico, ético, filosófico, deportivo, etc.— para estimular otras habilidades y conocimientos favorecedores para la construcción de paz.

4. A modo de cierre

La educación para la paz viene siendo, en los últimos años, un motivo de reflexión frecuente en varios ámbitos de nuestro país, incluidos quienes nos encargamos de pensar sobre la educación geográfica escolar. Esto a pesar de tener en nuestra historia motivos de sobra para haber abordado con un poco más de rigor y energía el esfuerzo por desarrollarla. En el mundo, el impulso para investigar y desarrollar estrategias de educación para la paz tuvo lugar con el final de la Segunda Guerra Mundial, mientras que en Colombia el punto de inicio de las más recientes reflexiones fue el proceso de paz que sostuvieron el Gobierno y la guerrilla de las Farc. Este proceso trajo la esperanza necesaria, acompañada de decretos y disposiciones legales para hacer posible imaginarnos una sociedad en el posacuerdo, necesitada de aprender a cómo vivir en paz luego de más de cinco décadas de conflicto armado.

Este panorama estaba cargado de grandes expectativas debido al potencial tan alto que siempre se le adjudica a la escuela en el papel de transformar las realidades sociales y a la posibilidad, vista como cercana, de vivir sin el conflicto armado que ha acompañado a todas las generaciones de colombianos vivos en el presente. Así mismo, era también un panorama de incertidumbres por la necesidad de afrontar la nueva realidad que trajeron los acuerdos y la tarea de educar para la construcción de paz sin tener rutas muy claras para hacerlo.

La propuesta de usar la cartografía social como un posicionamiento metodológico en la educación para la paz permite, por un lado, la recolección y el análisis de datos del entorno relacionados con las problemáticas planteadas, y, por otro lado, posibilita trabajar en el aula un enfoque territorial que se corresponde con el enfoque territorial que quedó expresado en el texto de los acuerdos de paz, además de darle entrada al contexto social que circunda la escuela para ser reflexionado y tratado de manera pedagógica y didáctica, situación, esta última, que ha sido bastante esquiva y es motivo de preocupación para los estudiosos de las didácticas específicas de las ciencias sociales y especialmente de la didáctica de la geografía.

Entender el territorio como una construcción social, entender la paz como un proceso inacabado y que necesita de esfuerzos constantes para su construcción —paz imperfecta— y asumir la cartografía social como una herramienta que no solo busca el diagnóstico, sino también la transformación de las realidades adversas que afrontan las comunidades educativas, es apostarle a nuevas formas de educación para la paz que resuelven problemas teóricos en relación con las fuentes conceptuales que alimentan sus discursos y problemas metodológicos, por cuanto señala posibles rutas de intervención en el aula que esbozan un enfoque territorial con la geografía como disciplina articuladora. Este enfoque no es el único necesario, pero es indispensable si se quiere impactar la subjetividad de los estudiantes y lograr su formación como ciudadanos con capacidad crítica para intervenir y participar en la sociedad en la cual viven.

La identificación situada de saberes es una de las categorías sobresalientes en los análisis por sus aportes en los ejercicios de mapeo y, por ende, es una de las categorías a las cuales se debe prestar atención en

ejercicios de aula de esta naturaleza. El trabajo colaborativo que implica la estrategia es una de las características claves, pues requiere y facilita la construcción y el sostenimiento de relaciones de cooperación entre los equipos de trabajo, ayudando a que los estudiantes aprendan a construir la paz desde su cotidianidad y sus territorios.

La cartografía social, trabajada sistemáticamente, muestra solidez como un buen punto de entrada para un enfoque territorial de educación para la paz, por cuanto permite: 1) leer el contexto desde las experiencias espaciales de los estudiantes; 2) avanzar hacia análisis sistemáticos de esas experiencias y darles un tratamiento pedagógico y didáctico adecuado para buscar posibles soluciones y 3) formar estudiantes conscientes, reflexivos e informados sobre lo que pasa en sus territorios, todos elementos clave para que puedan aportar en la construcción de paz.

La estrategia se muestra potente para alcanzar los objetivos de la formación ciudadana y de las ciencias sociales escolares por cuanto permite trabajar sobre contenidos y problemáticas vigentes y cercanas para los estudiantes; así mismo, cumple con la tarea de traer los saberes situados de los estudiantes sobre el territorio para ponerlos a conversar con el saber sabio de los maestros y las teorías científicas relacionadas para lograr la producción de conocimientos, al igual que la búsqueda de soluciones en el marco de la construcción de paz.

Para las ciencias sociales escolares, y en especial para la educación geográfica escolar, esta perspectiva muestra caminos con sentido para articular el entorno con las demandas que la sociedad, a través de las autoridades educativas, hace a la escuela. Seguir dando respuestas a preguntas que los estudiantes no han formulado y que en la mayoría de los casos no entienden a cabalidad es un despropósito. Pensar en trabajar una educación para la paz solo desde lo que se negoció en La Habana deja por fuera las condiciones locales de violencia, así como las formas inteligentes y creativas en las cuales las comunidades han aprendido a construir su paz en lo cotidiano. El trabajo de la cartografía social implica para esta disciplina escolar abrir todo un abanico de opciones conceptuales y formas didácticas que ayudan a dar cuerpo a las apuestas que desde la legislación educativa se hacen y sobre todo a lo que los teóricos identifican como el deber ser de las ciencias sociales en la escuela.

Las propuestas de educación para la paz con potencia, como la expuesta aquí, requieren para su pleno desarrollo e impacto el apoyo decidido de las instituciones educativas en las cuales se ejecutan. Este tipo de ejercicios requiere de tiempos y recursos que pocas instituciones están dispuestas a invertir y, por tanto, este es uno de los factores que más afecta la sostenibilidad de las estrategias y sus impactos positivos en la construcción de paz. Si la idea de paz no habita la escuela y sus maneras de educar y negociar las normas, la realidad de vivir en una sociedad en paz seguirá siendo lejana para nuestra sociedad, por esto es necesario y urgente preguntarse e investigar por los efectos que la escuela y sus proyectos educativos tienen sobre las formas de construcción de paz de sus estudiantes.

La geografía escolar tiene un espacio grande para crecer dentro de las ciencias sociales en la escuela y su papel de liderazgo y como articuladora de los saberes y las habilidades tiene potencial, como se ha mostrado con este ejemplo de la cartografía social en la formación ciudadana y la educación para la paz, pero la realización de este potencial depende de la formación inicial y continuada que reciban los maestros de ciencias sociales. Con maestros bien formados en epistemología y didáctica de la geografía, las formas para articular el currículo y el territorio emergerán con mucha más facilidad y frecuencia de lo que ocurre hoy en día en nuestro país. La relevancia social de la geografía escolar y de la educación geográfica es plena y no hay quien pueda sustraerse a las realidades que le impone su ubicación en el mundo; es por esto por lo que la escuela, y en especial la geografía escolar, tienen un papel fundamental en la inserción del individuo en las coordenadas históricas, sociales y geográficas de la sociedad que habita.

Referencias

- Araya Palacios, F. (2006). Didáctica de la geografía para la sustentabilidad. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 11, 27-61.
- Caro Rodríguez, A. (2015). *El aporte de la educación geográfica a la formación ciudadana*. (Tesis de maestría). Universidad del Bio-Bio.
- Comes Solé, P. (2013). Geografía escolar y sociedad red. ¿Del socioconstructivismo al conectivismo en el aula de geografía? En: *Innovación en la enseñanza de la geografía ante los desafíos sociales y territoriales* (pp. 215-225). Diputación de Zaragoza.
- Debesse Arviset, M. L. (1974). *El entorno en la escuela: una revolución pedagógica*. Editorial Fontanella, S. A.
- Freeman, T. (1980). The Royal Geographical Society and the development of Geography. In E. Brown (ed.), *Geography yesterday and tomorrow* (pp. 1-99). Oxford University Press.
- Gurevich, R. (2005). *Sociedades y territorios en tiempos contemporáneos* (1ª ed.). Fondo de Cultura Económica.
- Gutiérrez Tamayo, A. L. (2010). El ciudadano territorial, propósito de la formación ciudadana. *Uni-Pluriversidad*, 10(3), 1-12.
- Jorgensen, G. (2014). Social studies curriculum migration: Confronting challenges in the 21st century. In: E. W. Ross (Ed.), *The social studies curriculum* (pp. 3-23). State University of New York.
- Leff, E. (1998). *Saber ambiental: sustentabilidad, racionalidad, complejidad, poder*. Siglo XXI.
- National Research Council. (2006). *Learning to Think Spatially*. National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/11019>
- Parra Ospina, J. A. (2012). *Enseñanza de la geografía, formación y ecoturismo en instituciones educativas de la subregión del oriente antioqueño, Colombia*. Editorial Académica Española.
- Parra Ospina, J. A. (2019). *La educación para la paz en el contexto de las ciencias sociales y la formación ciudadana en la escuela: aportes de la cartografía social*. (Tesis de doctorado). Universidad de Antioquia. <http://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/16453>
- Patiño Jiménez, O. A. (2016). *Potencial didáctico de la cartografía social en la enseñanza de la geografía y las problemáticas socioambientales*. Universidad de Antioquia.
- Pimienta, A. (2012). *Formación ciudadana, proyecto político y territorio*. (Tesis doctoral). Universidad de Antioquia.
- Pimienta Betancur, A. y Patiño Jiménez, O. A. (2017). *Didáctica de la geografía y cartografía social*. En: R. Bianchi Parraguez (comp.), *Un incentivo para el conocimiento geográfico y la resolución de problemas espaciales destinado a*

- profesores de la enseñanza básica/primaria en países latinoamericanos* (pp. 55-64). Instituto Panamericano de Geografía e Historia.
- Pulgarín Silva, R. (2006). *El estudio del territorio como estrategia de formación ambiental en el oriente antioqueño*. Documento inédito.
 - Pulgarín Silva, R. y Pimienta Betancur, A. (2017). *Educación geográfica y formación ciudadana para la paz - Colombia*. UGI.
 - Ross, W. (2014). *The Social Studies Curriculum* (4th ed.). State University of New York.
 - Santos, M. (2000). *La naturaleza del espacio: técnica y tiempo. Razón y emoción*. Ariel.
 - Taborda Caro, M. A. (2015). *La geografía escolar en Colombia: travesía hacia su invisibilización en la segunda mitad del siglo XX*. Universidad Pedagógica Nacional.
 - Verma, K. (2017). Cultural Group Variances in Geospatial Thinking of Undergraduates in the United States: Educational Policy Implications. *Papers in Applied Geography*, 3(3-4), 406-423. <https://doi.org/10.1080/23754931.2017.1355841>

C A P Í T U L O

4

**Paisaje y territorio.
Dualidad geográfica:
retos sociales y educativos**

Paisaje y territorio. Dualidad geográfica: retos sociales y educativos

Alfonso García de la Vega¹

Universidad Autónoma de Madrid

alfonso.delavega@uam.es

Resumen

El paisaje y el territorio son dos conceptos geográficos cuyo enfoque disciplinar y educativo resulta de carácter complementario. El territorio corresponde a ese tablero de ajedrez donde se lleva a cabo una partida con personas, objetos y relaciones. La propiedad y el uso de la tierra corresponden a las relaciones entre las personas y el entorno. El paisaje se muestra más sensible a la percepción y es el resultado de las relaciones humanas con el territorio. La evolución del paisaje proporciona un conocimiento sobre las representaciones sociales a lo largo de la historia. El escenario geográfico corresponde a la unidad mínima de aproximación al conocimiento del paisaje y el territorio para reconocer los problemas a través de las representaciones sociales. El escenario forma parte de la realidad y se incluye en el enfoque del aprendizaje basado en problemas, que requiere identificar el problema planteado y alcanzar una solución. Esta metodología se desarrolla en un entorno constructivista de aprendizaje que conduce al pensamiento crítico. Este tipo de pensamiento requiere compilar la información sobre el problema planteado para sugerir una solución real.

Palabras clave: paisaje, territorio, representación social, escenario geográfico, pensamiento crítico.

¹ Dr. en Geografía. Profesor en Ciencias Sociales, Facultad de Formación de Profesorado y Educación. Universidad Autónoma de Madrid, España.

Landscape and Territory. Geographical Duality: Social and Educational Challenges

Abstract

Landscape and territory are two geographic concepts, whose disciplinary and educational approach is complementary. The territory is that chessboard, where a game with people, objects and relationships takes place. Land ownership and use correspond to the relationships between people and the environment. The landscape is more sensitive to perception, the landscape is the result of human links with the territory. The evolution of the landscape provides insight into social representations throughout history. The geographical setting corresponds to the minimum unit of approach to the knowledge of the landscape and the territory to recognize the problems through social representations. The scenario is part of reality and is included in the problem-based learning method, which requires identifying the problem posed and reaching a solution. This methodology is developed in a constructivist learning environment that leads to critical thinking. This type of thinking requires compiling information about the problem posed to suggest a real solution.

Keywords: Landscape, territory, social representation, geographical scenario, critical thinking.

Paisagem e território. Dualidade geográfica: desafios sociais e educacionais

Resumo

Paisagem e território são dois conceitos geográficos, cuja abordagem disciplinar e educacional é complementar. O território corresponde a esse tabuleiro de xadrez, onde acontece um jogo com pessoas, objetos e relações. A propriedade e o uso da terra correspondem às relações entre as pessoas e o meio ambiente. A paisagem é mais sensível à percepção, a paisagem é o resultado das relações humanas com o território. A evolução da paisagem fornece uma compreensão das representações sociais ao longo da história. O cenário geográfico corresponde à unidade mínima de abordagem ao conhecimento da paisagem e do território para reconhecer os problemas através das representações sociais. O cenário faz parte da realidade e está inserido na abordagem de aprendizagem baseada em problemas, que requer a identificação do problema proposto e a solução. Esta metodologia é desenvolvida em um ambiente de aprendizagem construtivista que leva ao pensamento crítico. Esse tipo de pensamento requer a compilação de informações sobre o problema em questão para sugerir uma solução real.

Palavras-chave: paisagem, território, representações sociais, cenário geográfico, pensamento crítico.

Introducción

El interés cotidiano en el territorio y la trascendencia cultural alcanzada por el paisaje constituyen la base conceptual de la geografía en este capítulo. Sobre esta base se plantea, como recorrido didáctico, la aproximación mediante un tipo de metodología y un recurso metodológico. El fin último consiste en comprobar que paisaje y territorio constituyen dos conceptos complementarios de aproximación al conocimiento del entorno. En el territorio se interviene directamente para medir, planear y ordenar el entorno. Un entorno que, una vez transformado por los procesos naturales y aprovechamientos humanos, se convierte en el paisaje. Un paisaje que se revela en constante evolución.

El análisis de los elementos y la interpretación de los hechos geográficos del paisaje y el territorio se ofrece desde el escenario geográfico. El escenario se convierte en el recurso metodológico propio del aprendizaje basado en problemas, estrechamente vinculado a los postulados del constructivismo. La formación del pensamiento crítico emerge vinculada a la interpretación del escenario geográfico. En este marco geográfico aparecen las representaciones sociales, como reflejo de esas actuaciones humanas que perduran en la memoria social. El análisis de los escenarios geográficos conduce a identificar y vincular los hechos geográficos e históricos con las representaciones sociales.

La precisión terminológica de los conceptos *paisaje* y *territorio* abre el primer apartado de este capítulo. A continuación, se abordan las representaciones sociales en el paisaje y en el territorio, pues estas permiten discriminar los umbrales de aparición en ambos conceptos. En tercer lugar, el escenario geográfico se presenta y se define como la unidad geográfica representativa del paisaje y, en consecuencia, esta unidad mínima permite el análisis espacial y la identificación de las representaciones sociales. Y, por último, se plantea la necesidad del desarrollo y elaboración del pensamiento crítico para identificar las representaciones sociales tanto en el paisaje como en el territorio.

1. Paisaje y territorio: conceptos complementarios

La dualidad conceptual entre el paisaje y el territorio forma parte de la construcción epistemológica de la geografía. Ambos conceptos se vinculan

estrechamente a la construcción del espacio geográfico, contenido relevante en la didáctica (Pulgarín, 2011). Esta relación aparece vinculada con el espacio geográfico, si bien la elaboración de los conceptos dista en el tiempo. Así, el territorio siempre ha sido objeto de exploración y medición, cartografiado y explotado. En el primer tercio del siglo XIX, Fitz Roy realizó numerosos viajes con el *Adventure* y el *Beagle* cartografiando los rincones y los lugares de Sudamérica. Entre las mediciones del termómetro y el barómetro, Fitz Roy afirmaba sobre una localidad cercana a Río de Janeiro:

La vecindad de Cabo Frío, uno de los promontorios más salientes de la costa de Brasil, no se puede suponer exenta de corrientes, producidas por los temporales, así como por los fuertes y constantes vientos; o por una variación de presión de la atmósfera sobre diferentes porciones del océano; o por las corrientes de mareas más o menos fuertes (Fitz Roy, 1830).

Las mediciones cartográficas y meteorológicas ayudaron a registrar con mayor precisión el territorio costero y a elaborar la predicción meteorológica basada en datos y evidencias, mientras que las descripciones de los paisajes provenían de prolijas observaciones y estaban acompañadas por la certeza de las mediciones realizadas. La evolución de los mapas refleja ese conocimiento sostenido sobre el territorio a lo largo de la historia. La concepción del territorio se asemeja a un tablero de ajedrez donde las piezas libran una partida. En el territorio se encuentran las personas y los bienes mobiliarios e inmobiliarios, así como las relaciones derivadas entre sí, como la propiedad, el uso de la tierra y los intereses provenientes de esas mismas tierras.

El parcelario muestra con claridad el devenir de la planificación de las ciudades, como se observa en el centro de Madrid (figura 1). Durante siglos, la delimitación de las parcelas origina las manzanas (o cuadras) donde se construyen los edificios. La apertura de la Gran Vía, como también sucediera en Río de Janeiro con la avenida de Río Branco, sigue el estilo del bulevar Haussmann en París. El objetivo de esta medida en la planificación urbana consistía en abrir calles tortuosas y varadas de un caserío hacinado y decadente, así como comunicar los dos extremos de la ciudad en una época en que ya aparecían los primeros automóviles. El territorio, como afirma Gurevich (2005), constituye el espacio geográfico



Figura 5. *Paisaje nevado con patinadores y trampa para pájaros*, de Pieter Brueghel el Joven (ca. 1601).

Fuente: Museo del Prado, Madrid.

El paisaje, como argumenta Farinelli (2003), es una construcción conceptual de Humboldt, quien distinguía tres estadios del conocimiento sobre el paisaje. Estas tres fases de aproximación cognitiva al entorno son: sugestión, impresión y razonamiento. Ahora bien, Martínez de Pisón (2017) precisa que el paisaje aparece en el Renacimiento como consecuencia de las observaciones realizadas para la pintura. En el siglo XVII, añade el mismo autor, se construye un paisaje ideal que, a principios del XIX, conduce a la aplicación geográfica y naturalista de Humboldt. En ese mismo hilo argumental, se proponen tres dimensiones que, desde una perspectiva didáctica, permiten comprender las interrelaciones entre el paisaje y el territorio. Estas tres dimensiones son: conocimiento, normativa y representación (figura 3).

La dimensión dedicada al conocimiento abarca las habilidades cognitivas y sensitivas que permiten esa aproximación a ambos conceptos. Por una parte, el territorio se alcanza a conocer en cuanto se mide, estructura, legaliza y, finalmente, se organiza y construye. Se habla de "ordenación del territorio", como disciplina perteneciente a la geografía.

Un claro ejemplo es el planeamiento urbano, sea un barrio completo o bien una urbanización. Por otra parte, el paisaje se percibe a través de la observación y la sensibilidad, que permiten emocionar, sentir y vivir.

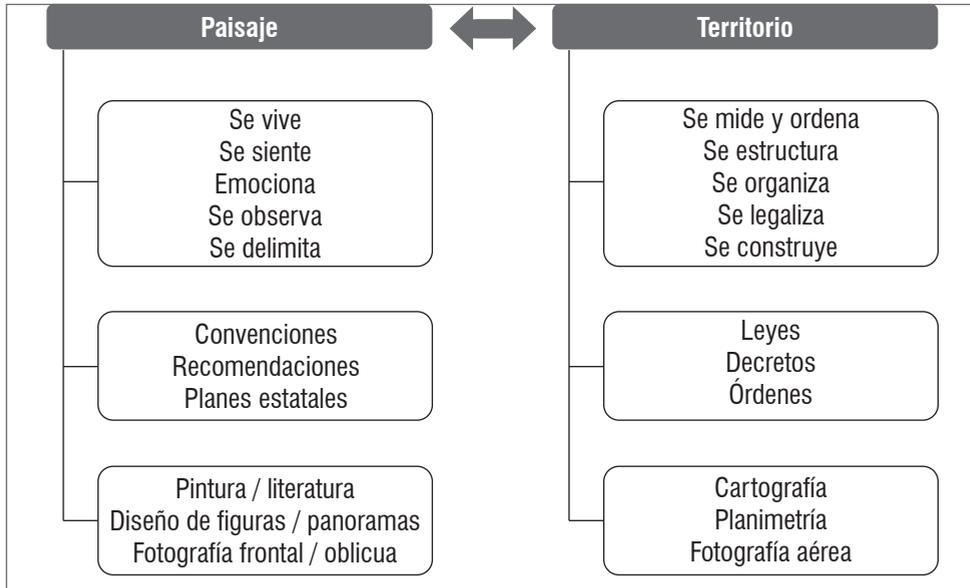


Figura 6. Rasgos distintivos de las tres dimensiones de paisaje y territorio. De arriba hacia abajo: conocimiento, normativa y representación
Fuente: elaboración propia.

Precisamente, esa percepción individual confiere al conocimiento del paisaje los rasgos de identidad. Con el fin de ofrecer unas pautas rigurosas para estudio del paisaje, este precisa delimitarse a través de unos rasgos afines. Así, en el espacio geográfico se definen las unidades de paisaje y se representan en un atlas de regiones naturales (Biro, 1970) o bien de paisajes (Mata Olmo y Sáinz Herráinz, 2004).

Esta delimitación del paisaje también se alcanza en esa mirada individual de un espacio arbolado en el Parque de El Retiro en Madrid (figura 4). Los márgenes de la fotografía pueden ampliarse y en ocasiones, como en el paisaje desde el interior de un bosque, los límites se difuminan por las peculiaridades evocadoras del propio paisaje arbolado. En este sentido, Unwin (1995) afirma que las personas crean sus propios entornos y no podemos conocer esos entornos independientemente de la construcción de la humanidad. Esos entornos creados son territoriales y evocan los paisajes culturales.

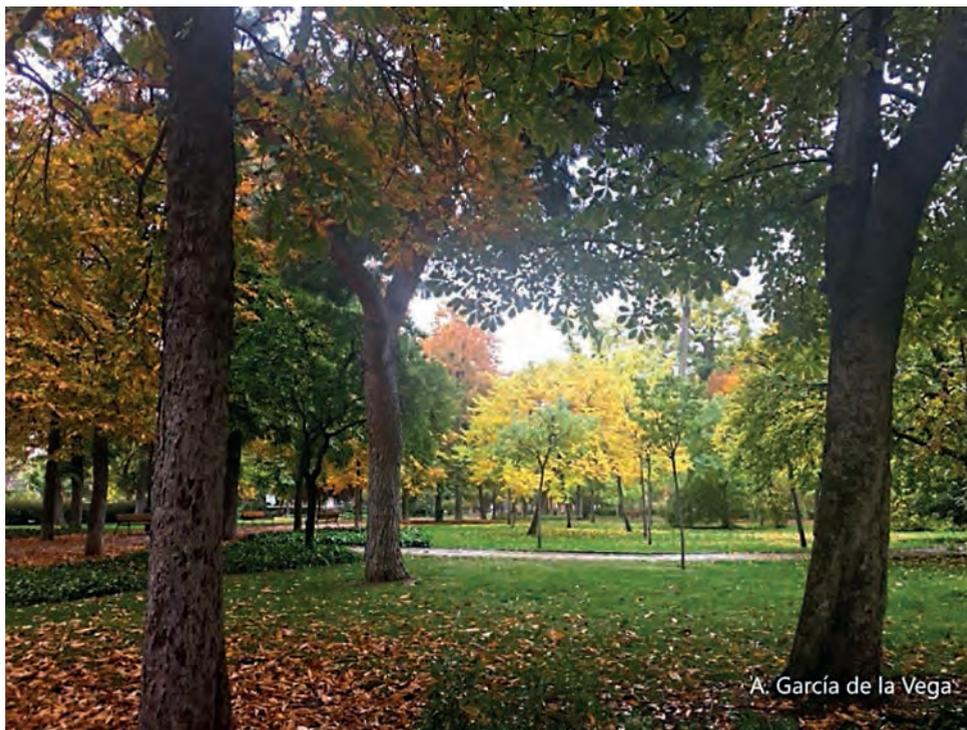


Figura. 7. El otoño en el Parque de El Retiro de Madrid.

Fuente: archivo personal (2020).

En segundo lugar, la dimensión normativa se vincula estrechamente a la ordenación del territorio *sensu stricto*. Esto supone que todas las administraciones públicas promulgan leyes orgánicas para los estados y decretos y órdenes municipales en ciudades y pueblos. Así, las leyes amparan la protección de costas y parques nacionales y la conservación de áreas naturales protegidas, por ejemplo, en tanto los municipios delimitan el carácter urbano y rústico del suelo, así como definen los espacios urbanos, comerciales, de ocio, viario y parques. Por el contrario, una perspectiva educativa comparada entre los dos conceptos permite comprobar que el paisaje posee un carácter más abierto, carece de prescripciones y normas. Tal vez la complejidad conceptual del paisaje, en cuanto a constructo cultural y social, proporciona por igual atracción y desapego sobre la realidad.

Rasmussen (2000) afirma que los detalles no definen la obra arquitectónica, pues son los conjuntos integrados donde coinciden escala, ritmo y proporción, junto a los contrastes de luz, color y textura. En el paisaje sucede igual. Esto es, la belleza singular del desierto de Atacama

(Chile), que muestra un paisaje de contrastes equilibrados. El desierto se evoca a partir de las líneas tenues del roquedo y los suaves colores definidos. Ese contraste intrínseco se enfatiza por los relieves y la lámina de agua salada, apenas quebrado por la actividad de los flamencos. Esta esencia del paisaje desértico aparece obstaculizada por las balsas de extracción de litio, cuya existencia resulta ostentosa (figura 5).

En Europa se ha firmado una Convención Europea del Paisaje y, posteriormente, se han desarrollado recomendaciones y proyectos específicos (Castiglioni, 2010; García de la Vega, 2019). Algunos Estados incluso han llevado a cabo planes nacionales sobre los paisajes culturales (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2015) y proyectos de investigación que han originado el *Atlas de paisajes de España* (Mata Olmo y Sanz Herráiz, 2004). El impulso del paisaje desde diferentes disciplinas ha originado numerosos proyectos de investigación y publicaciones monográficas. Sin embargo, todavía queda un tortuoso recorrido educativo, apenas resuelto en las recomendaciones europeas (García de la Vega, 2019).

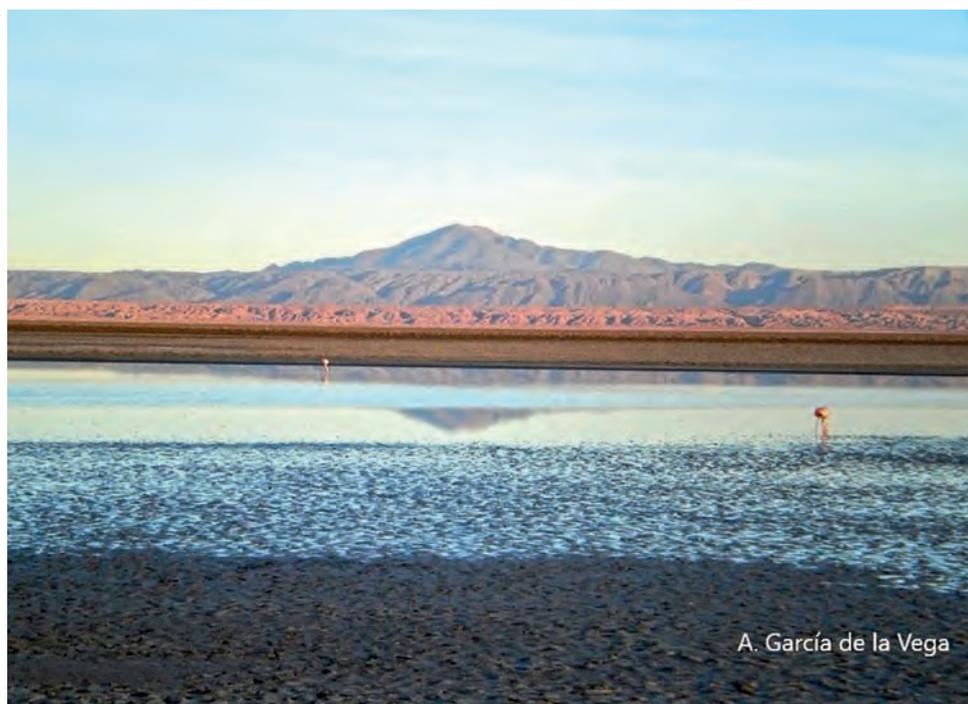


Figura 8. Desierto de Atacama (Chile).

Fuente: archivo personal (2012).

Por último, la tercera dimensión se refiere a la representación del paisaje y del territorio o también se podría mencionar la expresión de estos dos conceptos. En el caso del territorio, la planimetría y la cartografía son sus máximos exponentes, aunque completadas por el uso de la fotografía aérea y de satélite. Estos dos tipos de fotografía revelan mediciones precisas, junto con los modelos digitales de terreno y el uso de los sistemas de información geográfica. En suma, la expresión cartográfica resulta ser el máximo exponente del territorio. Todo lo contrario sucede con el paisaje. Los pintores flamencos asomaban pequeños paisajes en las ventanas de las tablas de retratos. La aparición del paisaje, según Clark (1971), tiene lugar en el arte flamenco y el arte italiano, uno más intuitivo con la luz y el color mientras que el otro se muestra más preciso y matemático. La pintura y la literatura, junto con los dibujos de plumilla en panorámica, proporcionan la máxima expresión del paisaje. Los panoramas ya aparecen en las guías de viaje Baedeker y en los cuadernos de campo de Martínez de Pisón. La fotografía frontal y panorámica, junto con la aérea oblicua, completan esas representaciones del paisaje (figuras 6 y 7).



Figura 9. Fotografía panorámica de la Sierra de Pela, extremo oriental del Sistema Central
Fuente: archivo personal (2010).

Finalmente, el lugar representa la unidad mínima de construcción espacial de la sociedad. Massey (1991) reflexiona sobre la contraposición

entre el lugar y la comunidad y también destaca las contradicciones del sentido del lugar. Esa globalización del lugar, como en su día se transformaron los espacios colonizados, posiblemente corresponde a la escala local tanto del paisaje como del territorio, pues en ellos residen las representaciones sociales esenciales. Esto es, estos lugares identifican a los pueblos, *sensu lato*, sobre una malla de rincones naturales y parajes culturales. La identidad de la ciudadanía aglutina las señas propias de la sociedad a través de la historia, la lengua y la cultura que contienen esos lugares. Massey (1984) considera que la conceptualización sobre las esferas natural y social está separada y que es inadecuado el supuesto control humano sobre la naturaleza; así mismo, afirma que se trata de abordarlas en su conjunto. En este sentido, vuelve a aparecer la complementariedad de paisaje y territorio para su aproximación didáctica, el lienzo de pintura frente al tablero de juego.

2. Representaciones sociales sobre paisaje y territorio

Mata Olmo (2006) destaca el interés social alcanzado por el paisaje, esto es, unos paisajes idílicos como destino exclusivo del turismo que contrastan con aquellos paisajes transformados y devastados por las explotaciones de sus recursos naturales. Este mismo autor expone la interacción entre procesos socioeconómicos y ecológicos y la estructura formal organizadora de los paisajes, como clave para identificar e interpretar las relaciones territoriales entre sus significados y las representaciones sociales. Todo ello conduce a explorar el significado de las representaciones sociales, tanto sobre el paisaje como en el territorio. En esta misma línea narrativa, la identificación y la apropiación del paisaje impulsan el valor patrimonial de este (Mata Olmo, 2010).

Moscovici (1994) afirma que las representaciones sociales configuran el mundo que pensamos que es o deseamos que sea. Así, en consecuencia, las representaciones sociales se componen de las ideas y los conceptos que proporcionan significados sobre nuestro entorno y nuestra historia. Unos significados construidos por la sociedad y que, a su vez, vienen a ser todo aquello que las personas pensamos sobre el mundo. En la misma línea de pensamiento de Moscovici, Rateau et al. (2011) consideran que las representaciones sociales se elaboran y transmiten en el interior de grupos humanos concretos. Jodelet (1994) define las representaciones sociales

como una forma de conocimiento y práctica construida y compartida en sociedad, que se dirige a crear una realidad social común.



Figura 10. Fotografía aérea oblicua de la Hoz de Caracena, Cuenca del Duero
Fuente: archivo personal (2008).

Las representaciones sociales se organizan sobre dos tipos de sistemas, central y periférico. Si el sistema central se refiere a la memoria e historia colectiva, el sistema periférico atañe a la integración de experiencias e historias individuales (Abric, 1993), los dos sistemas se complementan, pues el primero requiere estabilidad, coherencia y rigidez, en tanto que el segundo aporta heterogeneidad. Tal como señala Legardez (2004), las representaciones sociales se abordan desde las relaciones de las cuestiones relevantes en la sociedad. Así mismo, la enseñanza de situaciones-problema geohistóricas constituye una estrategia didáctica para comprender el mundo (Guerin-Grataloup et al., 1994). En suma, la flexibilidad y la sensibilidad proporcionan unos rasgos relevantes al contexto social inmediato.

En un estudio preliminar sobre la percepción del paisaje mediterráneo, García de la Vega y Lee (2021) han comprobado la existencia de un sesgo en la identificación de estos paisajes. Este sesgo radica en una comparativa sobre prototipos clásicos e imágenes comparadas de distinto rango. Los

ciudadanos surcoreanos provienen de grandes ciudades donde concurren las construcciones tradicionales orientales con los rascacielos de oficinas y publicidad luminosa. Los conceptos relevantes en el estudio territorial de la ciudad, como las tensiones sociales y la segregación de los barrios (tipología de viviendas, población de rango inferior, servicios municipales, transporte, etc.), quedan marginados en esas percepciones del paisaje. De esta manera, este enfoque educativo constituye una aproximación espacial y temporal hacia el análisis de la realidad del paisaje y territorio. En consecuencia, este análisis conduce a la interpretación del entorno y su contexto.

Le Roux (2004) propone cuatro enfoques diferentes para abordar un problema: los conocimientos teóricos que responden a ese problema; la observación de la realidad sobre el terreno; las intervenciones políticas y, por último, las representaciones sociales que asimilan y comprenden esa realidad. En definitiva, son cuatro claves educativas: el currículum (los contenidos), las estrategias didácticas para resolver el problema (en el aula, o bien en el campo), la normativa educativa y las construcciones sociales (profesorado, alumnado y familias). La aproximación a la realidad de ese problema promueve el aprendizaje significativo en todas las personas. Ausubel (2002) destaca la necesidad de unas ideas previas como anclaje cognitivo para otorgar significado al conocimiento.

El contexto sociopolítico en los procesos de transformación naturales y sociales intervienen como marco general para la interpretación de los rasgos singulares de cada paisaje (Gurevich, 2013). Esto supone que hay que analizar el legado cultural, las actuaciones humanas y los símbolos donde se forjan las representaciones sociales que quedan plasmadas. Por tanto, si las representaciones sociales generan una construcción cognitiva del mundo en que vivimos, en consecuencia, para flexibilizar estas construcciones de conocimiento, se podrían articular desde la educación. Esta intervención supondría organizar el currículum sobre las cuestiones relevantes para la sociedad a partir de problemas acuciantes y significativos.

Egan (1994) propone un trazado curricular que aglutine los conceptos abstractos a partir de la formulación de cuestiones relevantes para el alumnado. Estos conceptos abstractos se asocian al desarrollo personal

desde edades tempranas. Se trata de términos como la lealtad y la traición, y también el valor y la cobardía. Así, seguramente el paisaje y el territorio, así como sus valores, podrían encontrar un significado para el alumnado más joven. La narración contiene muchos de estos binomios conceptuales asociados a formas de ser y de vida. Y, en consecuencia, estas acciones tienen repercusión tanto sobre el territorio como en el paisaje que pervive y modifica. En todo caso, Vygotsky (2012) afirma que el empleo de palabras supone la comunicación entre los más jóvenes y las personas adultas. El proceso de elaboración conceptual requiere una construcción cognitiva compleja superior a la socialización.



Figura 11. Imagen de satélite de la nevada como consecuencia de la borrasca Filomena, Madrid, 9 de enero de 2021
Fuente: Agencia Espacial Europea (ESA, 2021).

La presencia latente de las representaciones sociales muestra dicotomías en nuestra relación cotidiana con el territorio, sea de la ciudad o del pueblo, del interior o de la costa, de la llanura o de la montaña. La elección y los condicionantes para vivir en un lugar u otro forman parte de las representaciones sociales creadas. Schlögel (2007) advierte sobre la acelerada e intensa actividad del distrito de negocios y político, donde la vida de la ciudad gira en torno a este sector de la ciudad en el transcurso del día. Sin embargo, este sector de la ciudad se convierte en un lugar sombrío y silencioso durante buena parte de la tarde y la noche. En este caso, las representaciones sociales quedan acantonadas en la

distribución territorial de la ciudad. Además, las huellas paisajísticas quedan patentes en la incesante actividad y en las infraestructuras de los medios de transporte, como consecuencia de esas interrelaciones humanas con el territorio.

Las intervenciones humanas sobre los recursos naturales en los distintos lugares han originado una necesaria aproximación al análisis de los paisajes. Tanto sobre el análisis de las huellas de su evolución como en la interpretación de los elementos y los enlaces presentes en los paisajes es donde se pueden obtener datos que permitan tomar decisiones futuras.

Los diferentes planteamientos didácticos sobre la lectura de los paisajes conducen a distintos procesos de observación sistemática, análisis, interpretación y valoración de los elementos (Castiglioni, 2012). Sin embargo, se precisa un nuevo enfoque que permita integrar todos los elementos y hechos geográficos, con el fin de abordar los problemas latentes en cada paisaje. En este sentido, emprender una mirada renovada de los paisajes, donde se consideren las representaciones sociales, podrían conducir a comprender mucho mejor la realidad.

3. El escenario geográfico y la representación social

El escenario geográfico constituye el recurso metodológico idóneo y eficaz para analizar e interpretar las representaciones sociales en paisajes y territorios. García de la Vega (2018b) expresa las características del escenario geográfico para que definan con claridad los elementos y los hechos geográficos. Bruner (1978; 2008) y Vygotsky (2003) adujeron que las personas tienden a jerarquizar y sintetizar la realidad, generando categorías. La propuesta de la resolución del problema real mediante un escenario geográfico requiere muchas de las capacidades cognitivas como observación, identificación, comparación, análisis e interpretación, entre otras. Vygotsky (1995) considera que el docente debe promover todas las capacidades externas (de expresión, como la lectura y la escritura) e internas (atención y memoria, junto con el pensamiento) del alumnado.

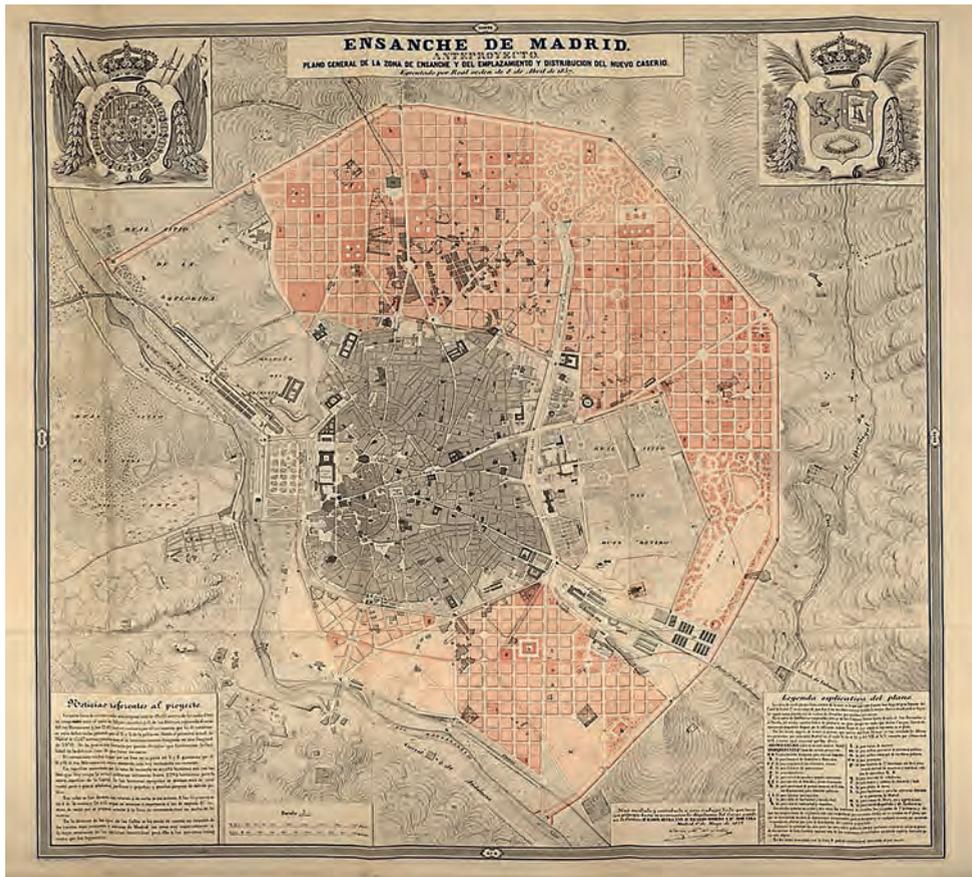


Figura 12. Anteproyecto del ensanche de Madrid (color rojo), por Carlos María de Castro (1857).

Fuente: Biblioteca Digital Hispánica.

El escenario geográfico puede mostrar situaciones-problema que corresponden a situaciones socialmente relevantes y significativas para la ciudadanía y la sociedad. En este escrito, estas situaciones-problema se han mostrado a través de fotografías de paisajes (figuras 4 y 5), fotografías aéreas (oblicua en la figura 7), panoramas (figura 6), mapas (figuras 1 y 9) e incluso lecturas, pinturas (figura 2), ortofotos, imágenes de satélite y vídeos (figura 8).

La clave didáctica de estos recursos metodológicos estriba en ofrecer una situación real, que constituya un problema o situación a resolver. En la geografía, la sostenibilidad, la globalización, la deslocalización, la infravivienda y la segregación corresponden a relevantes conceptos abstractos, apenas expresados explícitamente en el currículum (García

de la Vega, 2018a). No obstante, también resultan de interés geográfico situaciones excepcionales, como es el caso de la borrasca Filomena en Madrid (figura 8). El análisis de estas condiciones meteorológicas promueve la comprensión geográfica de la dinámica atmosférica, así como la interpretación y la sensibilidad ante las situaciones extremas debidas al cambio climático, y, en consecuencia, el fomento de la formación del pensamiento crítico desde el conocimiento geográfico.

El escenario geográfico elegido para su estudio, como problema para interpretar las construcciones sociales, puede expresarse en los cambios territoriales y en la evolución de los paisajes. Las transformaciones urbanas proveen evidencias sobre el pensamiento humano en cada etapa histórica. El planeamiento de un ensanche urbano, como sucede en los barrios del Eixample en Barcelona y de Salamanca en Madrid, son dos casos de los cambios registrados en las dos ciudades a finales del siglo XIX (figura 9). Ambos casos corresponden a una ordenación territorial en la ciudad, como ocurre en tantas ciudades del mundo. Sin embargo, hay paisajes urbanos cuyo resultado ha generado un efecto de contraste, como sucede en los alrededores de la Piazza Navona, o un efecto de ritmo, que exhibe la Piazza de Spagna, ambas en Roma (Rasmussen, 2000). También hay lugares que encierran una planificación urbana y equilibrio paisajístico, como ocurre con el paisaje palladiano en el siglo XVI (Cosgrove, 1993).

Estas manifestaciones urbanas con reflejo en el paisaje provienen de las representaciones sociales dominantes en cada época. Los modelos de pensamiento científico dominante, así como el pensamiento filosófico y su proyección política, social y económica, han intervenido en las representaciones sociales asimiladas por la sociedad. Por consiguiente, en la vida cotidiana, en la historia y en el paisaje se logran identificar las representaciones sociales que se corresponden con las actuaciones políticas y sociales sobre territorios urbanos y rurales. Estas representaciones sociales contienen un determinado tipo de discurso narrativo. Estas narrativas, tal como señala Bruner (1991), organizan nuestra experiencia y nuestra memoria de los acontecimientos humanos.

En los escenarios geográficos se pueden identificar los elementos del paisaje así como los hechos geográficos que corresponden a los vínculos que existen entre los primeros (García de la Vega, 2018b).

El escenario geográfico aparece estrechamente relacionado con la metodología del aprendizaje basado en problemas. La clave didáctica del escenario reside en la selección del material propuesto para la resolución del problema, así como del entorno de aprendizaje constructivista. Ahora bien, Massey (1984) afirmó que los sucesos particulares de determinados lugares no se consiguen resolver a través de la formulación de procesos generales. Por tanto, conviene actuar con precaución al definir los problemas de los escenarios geográficos y llevarlos a la generalización de paisajes y territorios.

Tabla 2. Capacidades y actitudes características en el pensamiento crítico

Actitudes	Capacidades
Preocupación de enunciar claramente el problema.	Concentración sobre la cuestión a resolver.
Tendencia a buscar las razones de los fenómenos.	Análisis de los argumentos.
Preocupación para estar bien informado.	Formulación de preguntas de aclaración y de respuesta.
Confianza en la indagación razonada.	Evaluación de la credibilidad de una fuente.
Confianza en la habilidad de razonar.	Observación y juzgar los informes derivados de la observación.
Flexibilidad para considerar los puntos de vista divergentes al propio.	Elaboración y juicio sobre deducciones.
Justa imparcialidad en la valoración de los razonamientos.	Elaboración y juicio sobre inducciones.
Honestidad para enfrentarse a los prejuicios y estereotipos.	Formulación y valoración sobre juicios.
Minuciosidad en la búsqueda de información relevante, creíble y citarla.	Definición de términos y juicio de definiciones.
Sensatez en selección y aplicación de criterios.	Integración disposición y habilidades distintas para defender una decisión.
Persistencia ante las dificultades.	Proceder de manera ordenada de acuerdo con cada situación.
Preocupación de enunciar claramente el problema.	Mostrar sensibilidad y nivel de conocimientos.
Tendencia a buscar las razones de los fenómenos.	Aplicación de estrategias retóricas apropiadas para la discusión presentación de documentación.

Fuente: elaboración propia a partir de Ennis (1987).

El aprendizaje basado en problemas proviene de la práctica profesional para su aplicación docente (Barrows, 1986; 1996; Hmelo-Silver y Barrows, 2006). El docente posee un papel de mediador en el proceso de aprendizaje y el alumno se compromete en llevar a cabo un aprendizaje autorregulado. Esto quiere decir que la autonomía y el compromiso del alumno y la mediación del docente, así como los diferentes tipos de aprendizaje colaborativo, significativo y por descubrimiento, conducen a un entorno de aprendizaje constructivista. También hay que incluir el aprendizaje entre iguales y una dinámica flexible en el agrupamiento del alumnado. Wilson (1995) y Savery y Duffy (1995) coinciden en justificar esta metodología en el marco de un entorno de aprendizaje constructivista. La clave didáctica estriba en proponer un problema real, ya que tanto la formulación como la resolución de este debe vincularse a la realidad. Esto supondrá un reto para el alumnado.

El proceso de aprendizaje resulta significativo, por cuanto la situación planteada requiere la manipulación de información, la búsqueda y tratamiento de datos, la elaboración de cartogramas y gráficos, la creación de informes y cartogramas. Este procedimiento proviene de la propuesta del escenario geográfico, tal como aparecen en las figuras de este artículo. Tanto la metodología como el entorno de aprendizaje precisan un dominio profesional del docente. Estos dominios de conocimiento del docente son: los contenidos de la geografía, los contenidos didácticos aplicados a la geografía, los contenidos curriculares, el conocimiento del alumnado y, por último, el conocimiento de la gestión y el contexto educativo del proceso de enseñanza-aprendizaje (Shulman, 1986; 1987).

4. Pensamiento crítico sobre el paisaje y el territorio

En el escenario geográfico se propone la elaboración de una hipótesis de trabajo que sea consistente en la identificación y la resolución del problema real. El proceso de compilación de información para identificar el problema y para resolverlo conduce a promover el pensamiento reflexivo en un entorno de aprendizaje constructivista. Ennis (1985) considera el pensamiento crítico como un tipo de pensamiento y razonamiento que conduce a la reflexión y aparece orientado a la toma de decisiones para creer y hacer. Boisvert (2000) aclara que las capacidades se refieren a las habilidades cognitivas y las actitudes se relacionan con las disposiciones

personales que definen el pensamiento crítico, según la tipología de Ennis (1987).

El escenario geográfico promueve el desarrollo de numerosas capacidades y actitudes del pensamiento crítico (tabla 1). Entre ellas, según se afirma más arriba, cabe destacar: la búsqueda autónoma de información, el razonamiento, la organización y la transmisión de la información seleccionada (Boisvert, 2004). En el elenco de actitudes y capacidades se pueden reconocer los rasgos del aprendizaje por problemas sobre las construcciones sociales y el entorno de aprendizaje constructivista. La autonomía y la flexibilidad ante los puntos de vista divergentes son dos ejemplos. Además, hay que considerar otras capacidades que conducen a la persistencia para superar las situaciones de frustración y enfrentarse con valentía a los retos planteados. El aprendizaje cooperativo y colaborativo refuerza estas capacidades y refuerza las habilidades cognitivas individuales desde el trabajo grupal.

Lipman (1997) plantea que en el pensamiento complejo, donde tiene lugar la argumentación racional y creativa, se promueve la comunidad de investigación que consiste en un proyecto de aula basado en el diálogo. Este planteamiento didáctico conduce a generar espacios de diálogo y debate, así como a desarrollar el razonamiento y la argumentación. Todo ello es la base para solucionar los problemas planteados en el escenario geográfico y, así, interpretar las representaciones sociales que determinan las actuaciones en el territorio y las transformaciones del paisaje. Estos problemas se vinculan con las interrelaciones que dinamizan los territorios y que se fraguan en los paisajes.

5. Consideraciones finales

Las representaciones sociales en la didáctica de la geografía aún siguen siendo un reto educativo. El papel de las representaciones se muestra marginal en los planteamientos docentes, dado que se omiten en el currículo. El impulso proviene de una sólida investigación en las ciencias sociales. Este trabajo trata de evocar la identificación e interpretación de las representaciones sociales en el paisaje y en el territorio. Esto proporciona algunas claves para la discriminación de ambos conceptos geográficos. Si cabe, pretende fomentar modelos replicables de estudios concretos

sobre conceptos y modelos geográficos, que permitan su interacción y comprensión desde otra perspectiva disciplinar.

Así, se puede afirmar que el escenario geográfico constituye un recurso metodológico para abordar el conocimiento del territorio y del paisaje. Este recurso, a través de sus materiales didácticos, permite la identificación, el análisis y la interpretación de las representaciones sociales. El docente debe proporcionar una prolija selección de los escenarios, ofreciendo diferentes niveles de identificación y resolución de los problemas adecuados para la diversidad del alumnado. Las características metodológicas del aprendizaje basado en problemas proporcionan las condiciones para procurar un entorno de aprendizaje constructivista. Este tipo de entorno de aprendizaje fomenta el desarrollo del pensamiento crítico, pues genera un andamiaje de aprendizaje y colaboración al alumnado para la resolución del problema y estimula el respeto ante opiniones e ideas ajenas.

Referencias

- Abric, J. C. (1993). Central System, Peripheral System: Their Functions and Roles in the Dynamics of Social Representations. *Papers on Social Representations*, 2(2), 75-78.
- Ab' Sáber, A. (2003). *Os domínios de natureza no Brasil. Potencialidades paisagísticas*. Ateliê Editorial.
- Agencia Espacial Europea (ESA). (2021). Imagen de satélite de la nevada como consecuencia de la borrasca Filomena, Madrid, 9 de enero. https://www.esa.int/Space_in_Member_States/Spain/Madrid_cubierta_de_nieve
- Ausubel, D. P. (2002). *Adquisición y retención de conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Paidós.
- Barrows, H. S. (1986). A Taxonomy of problem-based learning methods. *Medical Education*, 20, 481-486.
- Barrows, H. S. (1996). Problem-Based Learning in medicine and beyond: A brief Overview. En: L. Wilkerson y W. H. Gijsselaers (eds.), *Bringing Problem-Based Learning to Higher Education: Theory and Practice* (pp. 3-12). Jossey-Bass Pub.
- Birot, P. (1970). *Les régions naturelles du globe*. Masson et Cie.
- Boisvert, J. (2000). Le développement de la pensée critique au collégial: étude de cas sur un groupe classe en psychologie. *Revue des sciences de l'éducation*, 26(3), 601-624.
- Boisvert, J. (2004). *La formación del pensamiento crítico. Teoría y práctica*. Fondo de Cultura Económica.
- Brueghel el Joven, P. (ca. 1601). *Paisaje nevado con patinadores y trampa para pájaros*. Museo del Prado, Madrid. <https://www.museodelprado.es/coleccion/obra-de-arte/paisaje-nevado-con-patinadores-y-trampa-para/1f306683-6b32-4dce-b99c-c7a6a2e18aab>
- Bruner, J. S. (1978). *El proceso mental en el aprendizaje*. Narcea
- Bruner, J. S. (2008). *Desarrollo cognitivo y educación*. 6ª ed. Morata.
- Bruner, J. (1991). The Narrative Construction of Reality. *Critical Inquiry*, 18(1), 1-21.
- Castiglioni, B. (2010). *Educare al paesaggio*. Museo di Storia Naturale e Archeologia di Montebelluna.
- Castiglioni, B. (2012). Il paesaggio come strumento educativo. *Educación y Futuro*, 27, 51-65.
- De Castro, C. M. (1857). *Anteproyecto del ensanche de Madrid*. <http://bdh.bne.es/bnearch/detalle/89479>
- Clark, K. (1971). *El arte del paisaje*. Seix Barral.
- Cosgrove, D. (1993). *The Palladian Landscape*. Leicester University Press.
- Egan, K. (1994). *Fantasia e imaginación: su poder en la enseñanza*. Morata.
- Ennis, R. H. (1985). A logical basis for measuring critical thinking skills. *Educational Leadership*, 43(2), 44-48.

- Ennis, R. H. (1987). A Taxonomy of critical thinking dispositions and abilities. En: J. B. Baron y R. J. Sternberg (dirs.), *Teaching thinking skills: Theory and practice* (pp. 9-25). W. H. Freeman.
- Farinelli, F. (2003). *Geografía*. Piccola Biblioteca Einaudi.
- Fitz Roy, R. (2013). *Viajes del 'Adventure' y el 'Beagle' Diario*. Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- García de la Vega, A. (2018a). Análisis del currículo español: perspectiva desde la geografía y su didáctica. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, 8(15), 5-38.
- García de la Vega, A. (2018b). El escenario geográfico en el estudio del paisaje. Propuestas metodológicas en la enseñanza de la geografía. En: A. García de la Vega (ed.), *Reflexiones sobre educación geográfica. Revisión disciplinar e innovación didáctica* (pp. 129-151). Universidad Autónoma de Madrid y Edições de LAGIM.
- García de la Vega, A. (2019). Perspectivas de futuro en el aprendizaje del paisaje. *Didáctica Geográfica*, 20, 55-77.
- García de la Vega, A. y Lee, K. (2021). An Assessment for Cross-disciplinary Education through Landscape Perception. En: D. Ramirez Verdugo y B. Otcu-Grillmann (eds.), *Interdisciplinary Approaches Toward Enhancing Teacher Education* (pp. 124-257). IGI Global Editions.
- Guerin-Grataloup, A. M., Solonel, M. y Tutiaux-Guillon, N. (1994). Situations problems et situations scolaires en histoire-géographie. *Revue française de pédagogie*, 106, 25-37.
- Gurevich, R. (2013). Geografías para leer, mirar y viajar. La noción de paisaje en análisis y experiencias. En: M. Garrido Pereira (comp.), *La opacidad del paisaje: formas, imágenes y tiempos educativos* (pp. 117-142). Imprensa Livre.
- Gurevich, R. (2005). *Sociedades y territorios en tiempos contemporáneos: una introducción a la enseñanza de la geografía*. Fondo de Cultura Económica.
- Hmelo-Silver, C. E. y Barrows, H. S. (2006). Goals and Strategies of a Problem-based Learning Facilitator. *The Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning*, 1(1), 21-39.
- Instituto Geográfico Nacional. (2020) Parcelario de 1929 y plano actual del centro de Madrid (España). <https://www.ign.es/web/catalogo-cartoteca/resources/webmaps/parcelario1929>
- Jodelet, D. (Dir.). (1994). *Les représentations sociales*. Presses Universitaires de France.
- Legardez, A. (2004). L'utilisation de l'analyse des représentations sociales dans une perspective didactique : l'exemple de questions économiques. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(3), 647-665.
- Le Roux, A. (Coord.). (2004). *Enseigner l'Histoire-Géographie par le problème ?* L'Harmattan.
- Lipman, M. (1997). *Pensamiento complejo y educación*, Madrid: Ed. de la Torre.
- Martínez de Pisón, E. (2009). *Miradas sobre el paisaje*. Biblioteca Nueva.
- Martínez de Pisón, E. (2017). *La montaña y el arte*. Fórcola Ediciones.

- Massey, D. (1984). Introduction: Geography matters. En: D. Massey y J. Allen (eds.), *Geography matters!* (pp. 1-10) Cambridge University Press.
- Massey, D. (1991). A Global sense of Place. *Marxism Today*, 38, 24-29.
- Mata Olmo, R. y Sanz Herráiz, C. (2004). *Atlas de paisajes de España*. Ministerio de Medio Ambiente.
- Mata Olmo, R. (2010). La dimensión patrimonial del paisaje. En: J. Maderuelo, *Paisaje y patrimonio* (pp. 31-74). Abada Editores.
- Mata Olmo, R. (2006). Un concepto de paisaje para la gestión sostenible del territorio. En: R. Mata y M. Torroja (dirs.), *El paisaje y la gestión del territorio. Incorporación de criterios paisajísticos en la ordenación del territorio y el urbanismo* (pp. 17-46). Diputació de Barcelona.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2015). *Cien paisajes culturales de España*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Moscovici, S. (1994). Des représentations collectives aux représentations sociales: éléments pour une histoire. En: D. Jodelet (dir.), *Les représentations sociales* (pp. 62-86). Presses Universitaires de France.
- Rateau, P., Moliner, P. Guimelli, C. y Abric, J. (2011). Social Representation Theory. En: P. A. M. Van Lange, A. W. Kruglanski y E. T. Higgins, *Handbook of Theories of Social Psychology* (pp. 477-497). SAGE Publications Ltd.
- Rasmussen, S. E. (2000). *La experiencia de la arquitectura*. Mairrea-Celeste.
- Savery, J. R. y Duffy, T. M. (1995). Problem Based Learning: An instructional model and its constructivist framework. *Educational Technology*, 35, 31-38.
- Schlögel, K. (2007). *En el espacio leemos el tiempo*. Siruela.
- Shulman, L. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Unwin, T. (1995). *El lugar de la geografía*. Cátedra.
- Vygotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Paidós.
- Vygotsky, L. S. (2003). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. 2ª ed. Crítica.
- Vygotsky, L. S. (2012). *Pensamiento y habla*. Ediciones Colihue.
- Wilson, B. G. (Ed.). (1996). *Constructivist Learning Environments: Case Studies in Instructional Design*. Educational Technology Publications.

C A P Í T U L O

5

**Desigualdad geográfica
en Colombia.
Una lectura desde la
educación y la ciudadanía
enraizadas en el territorio**

Desigualdad geográfica en Colombia. Una lectura desde la educación y la ciudadanía enraizadas en el territorio

Diana Maritza Soler Osuna¹

diana.soler@uexternado.edu.co

Rosa Inés Babilonia Ballesteros²

babiloniabalrosa@miugca.edu.co

Resumen

La relación existente entre geografía y educación en Colombia está marcada por la desigualdad geográfica, las ciudadanías y los territorios que se construyen a partir de estas. Este texto plantea una reflexión sobre la relevancia de la educación geográfica para la comprensión de los desequilibrios territoriales. A partir de la experiencia como relato espacial y la revisión de fuentes institucionales, se contrasta la relación entre desigualdad y educación para proponer una geografía escolar para la paz y la esperanza. Se examina la desigualdad geográfica a partir de la cobertura educativa, identificando la distribución de sedes educativas, tasas de alfabetismo y analfabetismo a nivel departamental en Colombia, a partir de datos obtenidos a través del Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) y el Ministerio de Educación Nacional (MEN). Así mismo, se describe la relación entre educación y desigualdad geográfica y se encuentra que los departamentos con mayor dotación de sedes educativas presentan menor cantidad de población que manifiesta no saber leer ni escribir. La concentración de sedes

1 Geógrafa, magister en Trabajo Social con énfasis en Familias y Redes Sociales, Universidad Nacional de Colombia. Profesora del Programa de Geografía e investigadora en el área de economía, trabajo y sociedad de la Universidad Externado de Colombia.

2 Directora ejecutiva de la Asociación Colombiana de Geógrafos (ACOGÉ). Profesora de Ingeniería Geográfica y Ambiental, Universidad La Gran Colombia, sede Armenia.

educativas en áreas urbanas incrementa las desigualdades regionales. Finalmente, se plantean derroteros para considerar en la relevancia social de la educación geográfica, entendidos como desafíos frente a la formación de profesores en ciencias sociales.

Palabras clave: desigualdad geográfica, ciudadanía, educación geográfica, territorio, Colombia.

Geographic inequality in Colombia. A reading from education and citizenship rooted in the territory

Abstract

The existing relationship between geography and education in Colombia is marked by geographic inequality, citizenships and territories that are built from it. The text raises aim a reflection on the relevance of geographic education for the understanding of territorial imbalances. From the experience as a spatial story and the review of institutional sources, the relationship between inequality and education is contrasted, to propose a school geography for peace and hope. Geographic inequality is examined based on educational coverage, identifying the distribution of educational venues, literacy and illiteracy rates at the states level in Colombia. Based on data obtained through the Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) and the Ministerio de Educación Nacional (MEN), the relationship between education and geographic inequality is described, finding that the departments with the highest number of educational venues have a smaller number of populations who state that they do not know how to read or to write. The concentration of educational centers in urban areas increases regional inequalities. Finally, paths are proposed to consider in the social relevance of geographic education, understood as challenges in the face of the training of teachers in social sciences.

Keywords: Geographic inequality, citizenship, geographic education, territory, Colombia.

Desigualdade geográfica na Colômbia. Uma leitura a partir da educação e da cidadania enraizada no território

Resumo

A relação existente entre geografia e educação na Colômbia é marcada pela desigualdade geográfica e pela perspectiva de cidadania e território que se constrói a partir dessa descontinuidade do espaço. O texto levanta uma reflexão sobre a relevância da educação geográfica para a compreensão dos desequilíbrios territoriais. A partir da experiência como história espacial e da revisão de fontes institucionais, contrapõe-se a relação entre desigualdade e educação para propor uma geografia escolar para a paz e a esperança. A desigualdade geográfica é examinada com base na cobertura educacional, identificando a distribuição de locais educacionais, taxas de alfabetização e analfabetismo em nível departamental na Colômbia; com base nos dados obtidos junto ao Departamento Administrativo Nacional de Estatística (DANE) e ao Ministerio de Educación Nacional (MEN), descreve-se a relação entre educação e desigualdade geográfica, constatando-se que os departamentos com maior número de estabelecimentos de ensino têm menor número de população que afirma não saber ler ou escrever. A concentração de centros educacionais em áreas urbanas aumenta as desigualdades regionais. Por fim, considerando-se a relevância social da educação geográfica, rotas são propostas como desafios frente à formação de professores em ciências sociais.

Palavras-chave: desigualdade geográfica, cidadania, educação geográfica, território, Colômbia.

Introducción

A continuación, se exponen reflexiones cuyo centro de atención está en los desafíos existentes en la relación entre geografía y educación en Colombia, para lo cual se consideran dos asuntos: primero, la imperante necesidad de diseñar y fortalecer acciones educativas entendidas como plataforma en la construcción de paz y de relaciones no violentas para transitar los conflictos sociales de un país sumamente desigual. Así pues, aprender sobre el valor de sostener vida digna humana y no humana en los territorios es fundamental. Segundo, la madurez de la disciplina geográfica y de la proyección de los profesionales formados en el país puede ser un punto a favor para contribuir desde la geografía escolar en este propósito.

En línea con lo anterior, la geografía académica ha tenido un proceso de institucionalización que puede estimular la pertinencia social de la educación geográfica. Para el año 2020, tenemos que ha pasado más de un siglo desde que se creó la Sociedad Geográfica de Colombia en 1903 (Blanco Barros, s. f.). Cumplió 53 años la Asociación Colombiana de Geógrafos, fundada en 1967 (ACOGÉ, 2015). En el mismo año se fundó el Departamento de Geografía en la Universidad Nacional de Colombia, encargado de ofrecer curso a otras carreras hasta que en 1993 se inició el primer pregrado de Geografía en la misma U. Nacional, sede Bogotá (Montoya, 2018), año en el que también se decretó la Ley 78 de 1993, que regula la acción profesional y crea el Colegio Profesional de Geógrafos (Congreso de Colombia, 1993).

A esto le siguió la apertura de programas de formación profesional en las universidades del Valle, Nariño, Cauca, Córdoba, Externado de Colombia y U. Nacional, sede La Paz (Cesar). Han pasado también 18 años del Primer Encuentro Nacional y Pre-Encuentro Latinoamericano de Estudiantes de Geografía en octubre de 2002 (Reyes, 2005), seguido de más de cinco versiones de este evento que, junto con diversos colectivos de estudiantes y egresados, muestran dinamismo académico y reflexivo en las generaciones jóvenes de geógrafos y geógrafas.

Lo anterior puede indicar que es un buen momento para preguntarse por la relación entre la institucionalización de la geografía, la pertinencia

del conocimiento geográfico que circula y se produce en dichas instituciones y las oportunidades que esto genera para transformar la permanente desigualdad geográfica y fragmentación social, que han sido constitutivas del proyecto de Estado nación colombiano. Para ello, los debates, las apuestas y los proyectos comunes entre las escuelas de geografía y las de formación de licenciados en ciencias sociales en el país pueden aportar decisivamente al fortalecimiento en la formación de profesores, que trabajan en todos los niveles y escenarios educativos.

Fortalecer la educación geográfica con la formación de profesores de diferentes regiones de Colombia es una oportunidad para la innovación necesaria en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales, frente a las condiciones estructurales y coyunturales que actualmente viven las sociedades mundiales y nacional. Este asunto implica diseñar estrategias educativas para la producción de conocimientos de las geografías regionales, de los procesos de formación territorial y de los sentidos de lugar, presentes en cada uno de los espacios de instituciones y organizaciones educativas. Todo lo anterior, atravesado por la desigualdad regional del país y en medio de la cual trabajan profesores, dentro y fuera de las aulas escolares.

Así pues, el propósito de este documento es plantear las oportunidades de trabajar una educación que reconozca la desigualdad geográfica de Colombia y, con ello, evidenciar la relevancia social de la disciplina en una praxis educativa e investigativa que favorezca formas de apropiación y reproducción de territorios, formas de vida dignas, relaciones justas entre humanos y el resto de la naturaleza.

La educación geográfica se entiende como un espacio de esperanza, como una ciencia que permite, desde la perspectiva de la diferenciación, visibilizar múltiples elementos y relaciones sicionaturales en la producción de realidad social y de las distintas dimensiones del ser en el espacio. Por ello, cobra sentido gestar procesos de coinvestigación y coeducación con profesores y estudiantes de las diferentes regiones de Colombia y así avanzar en el reconocimiento de los elementos que explican y reproducen dicha desigualdad. Ello podría favorecer la generación de vínculos sociales interregionales para sostener redes de acciones que fortalezcan la educación y la ciudadanía enraizadas en el territorio.

Las reflexiones presentadas en este documento se gestaron a partir de cuatro momentos metodológicos. El primero fue la intencionalidad y la experiencia de las autoras en diversos escenarios como estudiantes y profesionales que propenden por una ciencia geográfica comprometida y participante de cambios sociales hacia la paz en Colombia. El segundo fue la participación por parte de las autoras en la moderación de las jornadas "Relevancia social de la geografía escolar y la educación geográfica", de las cuales el presente libro recoge las memorias.

El tercero, un análisis cartográfico con el cual se representa la desigualdad geográfica a partir de la localización de instituciones de educación básica y media, así como la distribución de las tasas de analfabetismo a escala departamental, lo cual permite visibilizar la desigualdad regional y la necesaria pertinencia del conocimiento geográfico para acompañar procesos largos y profundos hacia su transformación de problema en oportunidad. En el cuarto, se retoma una revisión de fuentes documentales institucionales para conocer sobre la enseñanza de la geografía dentro de las ciencias sociales. Así mismo, se retoma el estado de conocimiento sobre la educación geográfica en Colombia, realizado en el marco del Proyecto de Difusión del Programa de Geografía y acompañamiento a colegios de la Universidad Externado de Colombia³ mediante la metodología del mapeamiento informacional bibliográfico (MIB) (Soler et al., 2020a, p. 2).

Como resultado de estos cuatro momentos, a continuación se presenta, primero, el análisis de desigualdad geográfica de la cobertura de instituciones educativas según departamentos de Colombia. Se muestran ejemplos

3 El Proyecto de Difusión del Programa de Geografía y acompañamiento a colegios, de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad Externado de Colombia, es coordinado por la profesora Diana Maritza Soler Osuna, en conjunto con los profesores Flavio Bladimir Rodríguez Muñoz, director del Programa de Geografía, Laura Rincón Gamba, Juan David Delgado Roza, Carlos Augusto Sánchez Castañeda y Alex Mauricio Martínez Ramírez, profesores del equipo de gestión académica del programa. El proyecto se desarrolla en tres ejes de trabajo: 1) difusión, 2) extensión - formación e 3) investigación. Durante la fase 2018-2019, el proyecto contó con el soporte y apoyo de la Sociedad Geográfica de Colombia y con el apoyo decidido de su presidente Eufrasio Bernal Duffo (q. e. p. d.), lo cual favoreció establecer una alianza académica con el Semillero de Investigación, Formación y Educación Geográfica Itinerantes (SIFEGI) de la Universidad Francisco José de Caldas, con quienes se desarrolló el estado de conocimiento sobre educación geográfica, del cual se presentan aprendizajes fundamentales en el presente documento.

particulares para Antioquia, La Guajira, Nariño y Meta, considerando que la elección de estos territorios permite mostrar la variación regional de la distribución de estas coberturas a escala departamental en el país, y se plantean derroteros a considerar en la relevancia social de la educación geográfica, entendidos como desafíos frente a la formación de profesores en ciencias sociales.

1. Metodología

La reflexión propuesta tiene su origen metodológico en dos aspectos: el primero, relacionado con el cuestionamiento clásico sobre la distribución desigual de los recursos y las oportunidades en el territorio colombiano, entendiendo que las disparidades y desequilibrios existentes se expresan a través de geografías diversas en términos sociales, económicos, culturales y ambientales (Galvis y Meisel, 2010), por lo que conocer la distribución espacial de los equipamientos educativos a nivel departamental es uno de los interrogantes centrales que aporta las bases para entender que las fragmentaciones territoriales presentes son marcadas por el predominio de las diferenciaciones urbano-rurales, las cuales se expresan en la forma de estructuración y distribución de los equipamientos educativos a nivel nacional. Estos hechos, sumados al énfasis memorístico que ha tenido la enseñanza de la geografía escolar en el país, se sitúan como principales temas de abordaje en el presente documento.

Para la descripción de la distribución espacial de los equipamientos educativos se toma la información estadística proveniente de fuentes institucionales tales como el Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas (DANE) y el Ministerio de Educación Nacional (MEN), con el fin de elaborar representaciones cartográficas que evidencian la localización de instituciones educativas y la distribución de las tasas de analfabetismo y alfabetismo por departamento en Colombia. Para efectos del procesamiento de la información obtenida a través de estas fuentes se emplea el software ArcGis, en su módulo ArcMap versión 10.5. A través del método de clasificación de datos por cortes naturales (Jenks) se agrupan los valores similares para representar cada una de las variables analizadas: número de sedes educativas, tasa de analfabetismo y tasa de alfabetismo en relación con el número de colegios por departamento.

El segundo aspecto se deriva de la experiencia y la práctica en el ejercicio profesional como geógrafas y docentes formadoras de geógrafos y geógrafas en regiones diferentes: Caribe y Andina. La mayor parte de las profesoras y los profesores que participaron en nuestra formación temprana como geógrafas mantenían una estrecha relación y tránsito entre las escuelas de geografía y de pedagogía en ciencias sociales, así que nuestra formación es el resultado de los aportes realizados por licenciados y licenciadas en ciencias sociales, geógrafos profesionales formados en escuelas del exterior (por ejemplo, Estados Unidos, México, Francia, España y Canadá) o recién graduados de las escuelas de posgrado ya existentes en Colombia, los cuales tuvieron, como formación de base, una Licenciatura en Ciencias Sociales o en Ingeniería Geográfica; del mismo modo, profesionales de otras disciplinas aportaron sus conocimientos desde las vertientes físicas y humanas con las cuales se construye el conocimiento geográfico. Este conjunto de interacciones hace posible el uso de la experiencia como relato espacial y, a la vez, emplearla como materia prima para reflexionar sobre la relevancia de la geografía escolar en la comprensión de las desigualdades territoriales del país.

Tanto en la formación profesional como en el ejercicio académico e investigativo, nuestra proximidad y participación en grupos y organizaciones de educación en geografía constituye otro de los referentes para plantear la reflexión de la cual es objeto el presente texto. Las trayectorias recorridas como estudiantes, profesoras, parte de redes académicas e investigativas, participantes de procesos comunitarios, de asociatividad gremial, profesional y de momentos en la institucionalización de la geografía nos da la oportunidad para trazar el diálogo entre la geografía escolar y una educación geográfica enraizada en el territorio.

En la reflexión sobre los derroteros de pertinencia social de la geografía, se retoman aprendizajes del Proyecto de Difusión del Programa de Geografía de la Universidad Externado de Colombia (Rodríguez et al., 2016) y en el *Panorama de la Educación Geográfica 1994 a 2018. Aportes para Colombia* (Soler et al., 2020a) se realiza el estado de conocimiento mediante la estrategia de metodología de mapeamiento informacional bibliográfico.

Las fuentes documentales revisadas en el estado de conocimiento⁴ que corresponden a publicaciones académicas en Colombia son las memorias del Congreso Colombiano de Geografía - ACOGE, las revistas *Cuadernos de Geografía*, *Entorno Geográfico*, *Folios UPN*, *Uni-pluriversidad* y *Perspectiva Geográfica* y los libros del Grupo de Investigación Geopaideia. En el ámbito de América Latina se revisaron: las memorias del Encuentro de Geógrafos de América Latina (EGAL), las revistas *Geoenseñanza* y *Anekumene* y las memorias de coloquios y eventos de la Red Latinoamericana de Investigadores en Didáctica de la Geografía (REDLADGEO) (Soler et al., 2020a, p. 3).

En dicho estado de conocimiento se definieron los siguientes cinco ejes: 1) educación geográfica, 2) corrientes de pensamiento, 3) ramas de la geografía, 4) temas de anclaje - problemáticas específicas y 5) conceptos geográficos. Este último se retoma para analizar el abordaje dado a categorías de análisis geográfico, como oportunidad de relacionamiento para la educación geográfica y la ciudadanía enraizadas en el territorio.

2. La desigualdad geográfica en Colombia a partir de la cobertura educativa

Colombia, una nación a pesar de sí misma.

DAVID BUSHNELL

El anterior epígrafe corresponde al título del libro escrito por el profesor David Bushnell (2018/1994) hace poco más de un cuarto de siglo, en el que reconstruye una narrativa de hitos históricos en la configuración territorial del espacio de Colombia. El territorio del Estado nación colombiano está compuesto por regiones altamente desiguales, lo cual es evidente tanto en su diversidad biofísica y su riqueza ambiental como en las zonas que han estado sometidas en menor intensidad al proceso de urbanización y en la dispar distribución de la población, la riqueza, la infraestructura y la dotación de servicios sociales básicos. Así, tenemos que se presenta

4 Reconocimiento y gratitud a los integrantes del SIFEGI de la Universidad Francisco José de Caldas, a la profesora Liliana Rodríguez Pizzinato, a las licenciadas Carolina Sánchez y Dayana Álvarez, al licenciado Fernando Vásquez y a los estudiantes en la licenciatura, Blandón Zambrano y Steven Perico, con quienes, además de realizar el estado de conocimiento, se ha logrado sostener un escenario académico y humano en el que se comparten propósitos y acciones en torno a la educación ciudadana.

concentración de la pobreza en regiones periféricas históricamente construidas por proyectos de poder que han privilegiado la extracción de recursos naturales para acumular capital en espacios del planeta distintos a estas regiones.

En otras palabras, considerar la base social de la geografía colombiana y su relación con la educación favorece comprender las oportunidades al abordar la amplitud de la perspectiva espacial en la educación para así trascender la aproximación descriptiva y estática presente en la geografía escolar. Para ello conviene retomar el concepto de geometrías del poder en el que Massey (2013) anuncia que el espacio es producto de relaciones de poder en tanto las formas de poder social siempre producen y son resultado, a su vez, de formas espaciales que tienen y producen geografías.

Entonces, considerar el espacio como producto y proceso histórico recaba entre las relaciones de las ciencias, discute así y posiciona el valor social de la geografía y de la educación geográfica. Enseñar y aprender geografía trasciende, en gran dimensión, la aproximación conservadora del orden territorial. Conocer el espacio implica caminarlo, entender sus procesos y narraciones históricas, estudiar a profundidad las lógicas de los actores y sus ordenamientos para privilegiar una praxis geográfica que se pregunte por la necesidad de sostener la fragilidad de la vida como médula de la educación. Así que preguntarse por el sentido, el para qué, el por qué y el cómo hacer la educación geográfica hace parte de los retos actuales.

Se comprende así una integración vital por mantener una lógica unida de trabajo conjunto que nos haga parte de una respuesta unificada a los problemas de nuestras naciones resaltando las virtudes y capacidades de nuestro pueblo, de nuestra gente, de nuestra tierra. Creo que estamos de acuerdo en no ver las dificultades de las personas que viven en este lado de América como carencias o como un mar de penurias, sino como la ventajosa oportunidad para la exigencia y demanda de sus derechos, que en realidad son los nuestros, los de todos nosotros.

La geografía relevante, involucra para muchos sensibilidad y asombro, frente a un contexto más amplio de crisis y urgencias

sociales, que uno puede, por una parte, ignorar, ver de manera impávida, o de otro lado sentirse responsable; en una escogencia entre la acción o la pasividad política, que incluyen la crítica o la no crítica, la oposición o la aprobación (intelectual y práctica, de denuncia o silencio, de injerencia o negligencia) frente al orden social existente (Reyes, 2005, p. 6).

En este sentido, reconocer la geografía como proceso es necesario en la articulación con la educación para desatar la oportunidad de investigar los contextos, de entender el entramado de relaciones de poder entre actores multiescalares que producen los espacios y las regiones. Por ejemplo, la población y la infraestructura de servicios en Colombia están concentradas en las regiones de los Andes y el Caribe, mientras que la Orinoquía, la Amazonía y el Pacífico son regiones con mayor extensión territorial e intereses de actores económicos sobre sus recursos naturales, situaciones que merecen reconocimiento con mayor detalle al interior de cada región y en las relaciones entre estas.

A partir de la anterior generalización, es posible anunciar elementos geográficos de la desigualdad: grandes ciudades como Bogotá, Medellín, Cali, y Bucaramanga concentran población y servicios en la región de los Andes, los resguardos indígenas están concentrados o "acorralados" en las regiones de la Amazonía y la Orinoquía y los territorios de titulación colectiva de comunidades negras están localizados en la región del Pacífico (figura 1). Tres ejemplos derivados de procesos geohistóricos que explican su ordenamiento territorial y cuyo estudio, indiscutiblemente, vendría muy bien en los temas para conocer en la educación geográfica, tanto formal, en los niveles de primaria, bachillerato y universitaria, como en los procesos educativos fuera de esta formalidad.

Verdad es que conviene en Colombia fortalecer las articulaciones entre las geografías, las educaciones y las escuelas de geógrafos y de profesores de ciencias sociales. Para ello conviene preguntarse, entre otras cosas, ¿por qué la distribución de la población y sus territorialidades se da de esta manera en Colombia? ¿Cuáles factores geográficos permiten entender las lógicas y los ordenamientos territoriales en las escalas local, regional y nacional? ¿Qué actores sociales, económicos y políticos han participado en esta configuración territorial nacional? ¿Qué formas espaciales y procesos económicos reproducen las regiones periféricas?

¿Qué aprendizajes sobre las geografías regionales tendrían que circular para fortalecer la formación de profesores, estudiantes y, en general, de la ciudadanía en Colombia? Se trata de cuestionamientos que convidan a rutas de trabajo relacional entre ciudadanos, maestros y geógrafos, en un panorama de desigualdad geográfica tal como el que se ilustra a continuación.

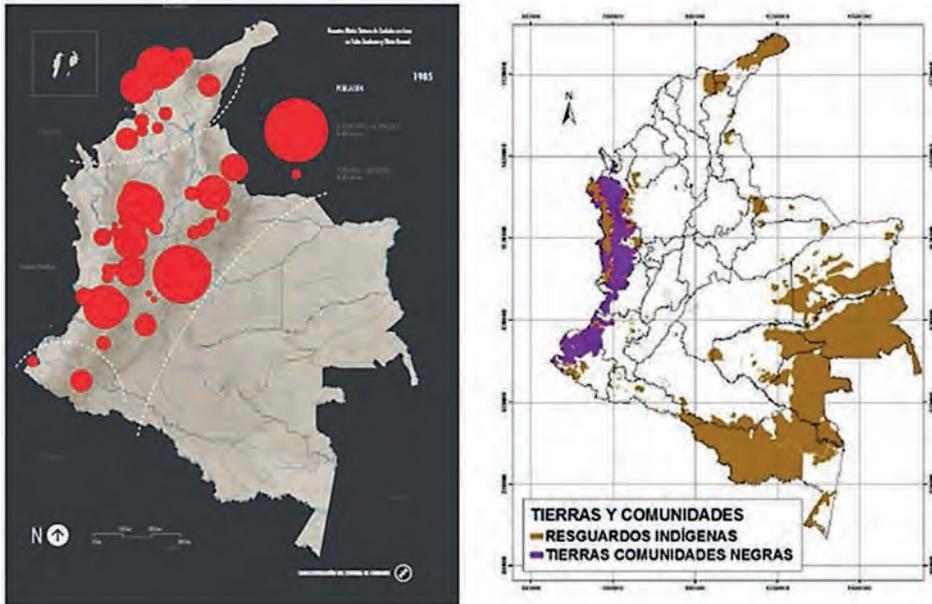


Figura 13. Ciudades, resguardos y tierras de comunidades negras

Fuente: Departamento Nacional de Planeación (DNP, 2014) y Restrepo Salazar (2010).

La geografía que define la estructura y la organización espacial de la educación escolar en Colombia es desigual. Los departamentos de Antioquia y Cundinamarca presentan la mayor cantidad de sedes educativas del territorio nacional (DANE, 2005) y el eje andino es el de mayor dotación con este tipo de equipamientos. La estructura espacial de Colombia y la desigualdad geográfica existente afectan la formación de los profesores que trabajan en educación básica y media en el país, especialmente en las áreas rurales. Departamentos como San Andrés y Providencia, La Guajira, Arauca, Casanare, Vichada, Guainía, Guaviare, Vaupés y Amazonas se encuentran en el rango de departamentos con menor cantidad de sedes educativas, ya que tienen entre 34 y 674 sedes para el año 2005, tal como se aprecia en la figura 2.

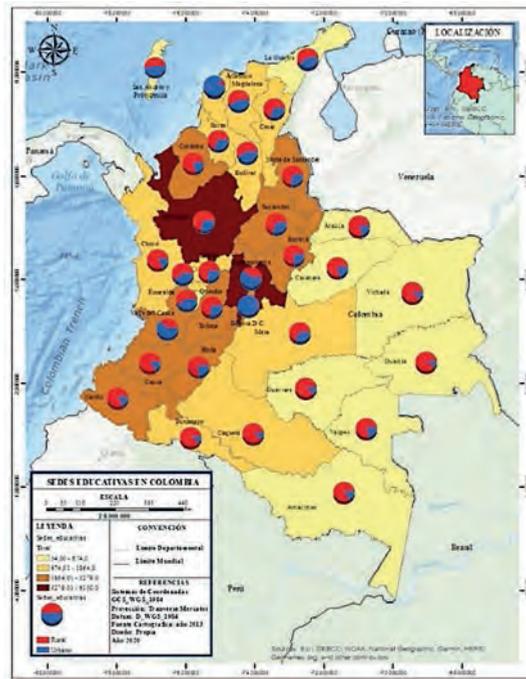


Figura 14. Distribución de sedes educativas por departamento, año 2005

Fuente: elaboración propia con datos DANE (2005).

Al comparar el total de población con la cantidad de sedes educativas de básica primaria, secundaria y media, públicas y privadas, por departamento, es posible afirmar que el tamaño demográfico, la superficie y la distribución de la población hace que se supere la capacidad instalada y la disponibilidad de sedes educativas. Por ejemplo, mientras que departamentos como Amazonas, Guainía, Guaviare, Vaupés y Vichada poseen entre 44.000 y 90.000 habitantes, según el DANE (2018), tienen menos de 500 sedes educativas para el año 2019 (Datos Abiertos Colombia, 2019). Departamentos como Antioquia, con 6.677.930 habitantes, posee 11.666 sedes educativas. Boyacá, con 1.242.731 habitantes, posee 4.987 sedes educativas. Por otro lado, aunque Córdoba, Norte de Santander y Nariño aumentaron la cantidad de sedes educativas para el año 2019, esto no significó un impacto positivo en el mejoramiento de los niveles educativos de su población. Al respecto, los datos presentados en la tabla 1 resultan ilustrativos.

Vale la pena considerar la relación entre la presencia de sedes educativas, el tamaño de la población y la tasa de analfabetismo por

departamento. Al respecto, llaman la atención, por ejemplo, departamentos como Guaviare, Vaupés y Vichada, con tasas de analfabetismo de 20,5 25,8 y 24,2 respectivamente, en donde se evidencia menor densidad comparativamente con Bogotá, Bolívar o Atlántico, donde la relación entre el tamaño de la población y la cantidad de sedes educativas muestra menor densidad. Llama la atención el caso de La Guajira, con 3.193 sedes educativas, una población de 965.718 habitantes y una tasa de analfabetismo de 35,6 por mil, que es la más alta del país aunque cuenta con un total de sedes educativas que están en la media nacional.

En síntesis, no hay correspondencia entre el nivel de analfabetismo y la cantidad de sedes educativas. Esta situación refleja que la cobertura educativa, siendo necesaria, no resuelve de fondo el problema de la calidad y eficacia de la educación como dimensión de la formación ciudadana. Ahora bien, considerando la relación entre dotación de sedes educativas y su efectividad para garantizar el acceso a servicios y derechos educativos es interesante la perspectiva del análisis geográfico para explicar y visualizar la espacialidad de variables relacionadas, por ejemplo, con la educación. Así, es posible producir conocimientos que ojalá redunden en planeación y toma de decisiones acordes a las necesidades de cada departamento.

Al respecto, es interesante considerar la relación entre la presencia - concentración de resguardos indígenas vs. las tasas de analfabetismo en departamentos como Guajira, Vaupés, Vichada y Guainía. La alta coincidencia de ambos asuntos podría llevar a concluir que existe la necesidad de proyectos educativos estandarizantes, que penetren las territorialidades propias y así puedan verse mejorados los resultados de las evaluaciones educativas. No obstante, este asunto debe ser analizado con cuidado, con detalle geográfico, dado que impulsar proyectos de educación que no reconozcan las formas territoriales que han sido fundamentales para sostener el balance ambiental puede poner en riesgo la vida en estas regiones, que, además, tienen una condición adicional que los hace vulnerables: son de interés para el proyecto económico extractivista.

Tabla 3. Sedes educativas, población total y analfabetismo por departamento

Departamento	N° de sedes educativas, 2019	Población total, 2018	Relación habitantes / total sedes	Analfabetismo, 2005
Bogotá, D. C.	4.914	7.743.955	1.576	5,2
Bolívar	1.408	2.180.976	1.549	13,9
Atlántico	2.528	2.722.128	1.077	6,3
Tolima	1.335	1.339.998	1.004	10,9
San Andrés, Providencia y Santa Catalina	66	63.692	965	1,5
Quindío	781	555.401	711	6,1
Valle del Cauca	6.825	4.532.152	664	5,4
Antioquia	11.666	6.677.930	572	9,2
Magdalena	3.059	1.427.026	467	15,3
Sucre	2.083	949.252	456	19,1
Risaralda	2.133	961.055	451	6,4
Cundinamarca	7.352	3.242.999	441	7,7
Córdoba	4.166	1.828.947	439	18,2
Cesar	2.962	1.295.387	437	15,5
Meta	2.638	1.063.454	403	7,8
Caldas	2.566	1.018.453	397	7,1
Santander	6.535	2.280.908	349	7,5
Norte de Santander	4.773	1.620.318	339	10,6
Casanare	1.341	435.195	325	9
Amazonas	247	79.020	320	11
Guajira	3.193	965.718	302	35,6
Arauca	1.003	294.206	293	12,9
Nariño	5.580	1.627.589	292	13,9
Guainía	179	50.636	283	18,2
Huila	3.977	1.122.622	282	10,2
Cauca	5.372	1.491.937	278	12,9
Vichada	413	112.958	274	24,2
Boyacá	4.987	1.242.731	249	10,9
Chocó	2.459	544.764	222	24,2
Vaupés	227	44.712	197	25,8
Putumayo	1.877	359.127	191	11,4
Guaviare	499	86.657	174	20,5
Caquetá	2.786	410.521	147	14,8

Fuente: elaboración propia a partir de DANE (2005; 2018) y Datos Abiertos Colombia (2020).

Por otra parte, se observa que departamentos como Atlántico, Cundinamarca y Valle del Cauca presentan mayor número de instituciones educativas en zonas urbanas. Al examinar el comportamiento espacial del analfabetismo se identifican para el año 2005 los departamentos de La Guajira, Córdoba, Sucre, Chocó y Guainía con la tasa más alta a nivel nacional, por encima de 9,5. Según el Censo Nacional Agropecuario de 2014, el 12,6% de la población de la zona rural es analfabeta (DANE, 2014), lo que sustenta el hecho de que las áreas geográficas que presentan mayor dotación de sedes educativas en sus áreas urbanas registran mejores niveles de alfabetización en su población, situación que es diferente en las áreas rurales. Se evidencia que los departamentos con mayor número de sedes educativas presentan menor tasa de analfabetismo, por ejemplo, Cundinamarca, Antioquia, Santander, Boyacá y Valle del Cauca (figura 3).

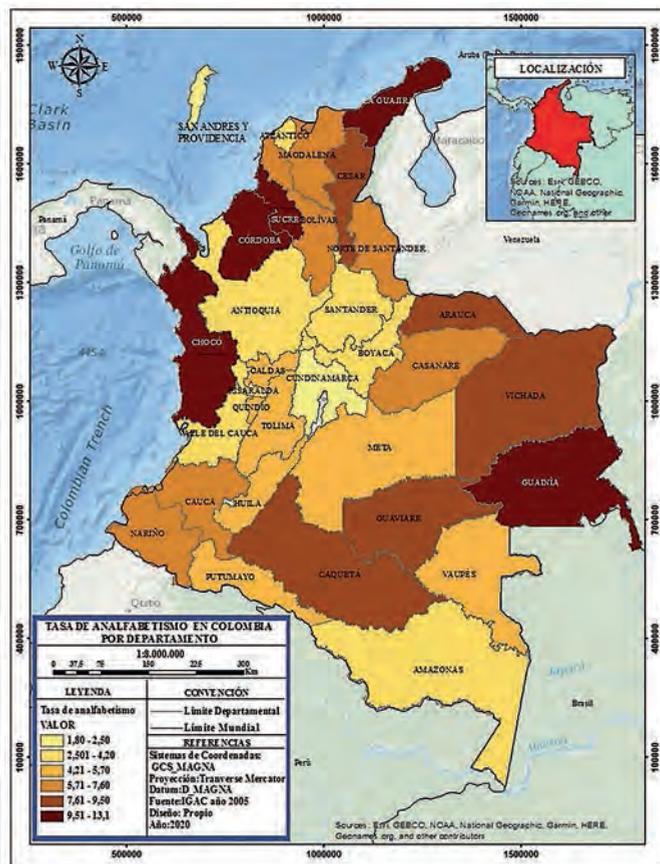


Figura 15. Tasa de analfabetismo por departamento en Colombia
Fuente: elaboración propia con datos DANE (2005).

Como parte del desafío interpretativo para describir las desigualdades existentes a nivel nacional respecto a la cobertura educativa, se realizó una caracterización tomando una muestra al azar. Los departamentos de Antioquia, La Guajira, Nariño y Meta fueron los elegidos para entender la relación existente entre el número de colegios urbanos y la tasa de alfabetismo.

En la figura 4, por ejemplo, se observan los casos de Antioquia y Nariño. La mayor concentración de colegios se ubica en las áreas más urbanizadas que, a su vez, presentan el mayor número de población que manifiesta saber leer y escribir. Antioquia es una expresión territorial de la región Andina, mientras que Nariño se toma como área geográfica que representa parte del Pacífico colombiano. En ambos departamentos se evidencia una relación directamente proporcional entre una tasa alta de alfabetismo y la presencia de mayor número de colegios ubicados en municipios próximos a la capital departamental. En Antioquia, la región metropolitana de Medellín manifiesta este comportamiento, mientras que en el departamento de Nariño la mayor concentración de colegios urbanos está en los municipios de Pasto, Ipiales y Potosí, en donde coinciden altas tasas de alfabetismo.

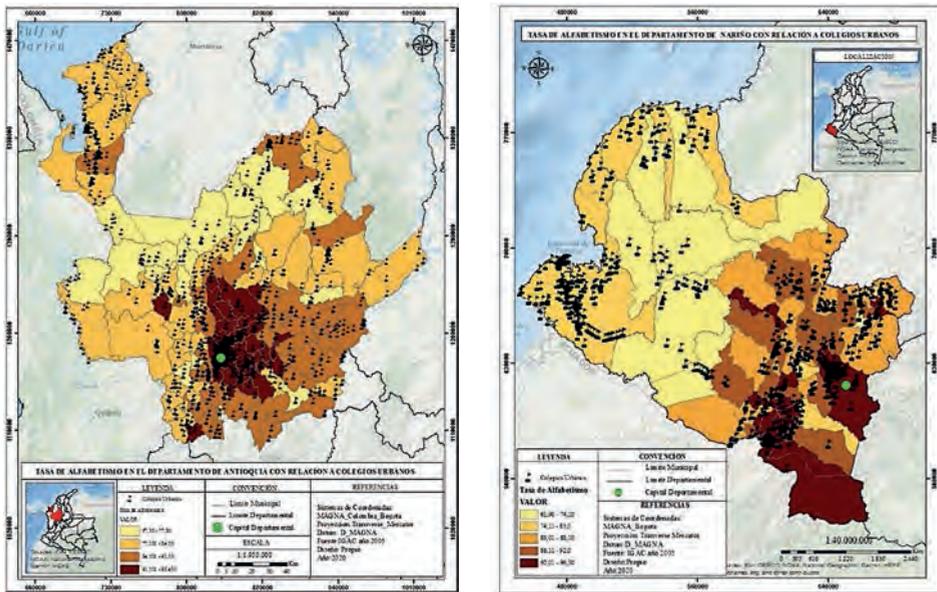


Figura 16. Tasas de alfabetismo en los departamentos de Antioquia y Nariño en relación con el número de colegios urbanos
Fuente: elaboración propia con datos DANE (2005).

En los departamentos de La Guajira y Meta la densidad de colegios urbanos es menor comparada con los dos ejemplos anteriores. Del mismo modo, en la figura 5 se observa que los municipios con mayor número de instituciones educativas tienen una tasa de alfabetización más alta. Las condiciones sociales y económicas presentes en estos territorios también expresan esta desigualdad, la cual, junto con factores como la violencia, entendida como presencia de grupos armados, concentración de tierras, desplazamiento y despojo, produce menor acceso y disponibilidad de equipamientos educativos.

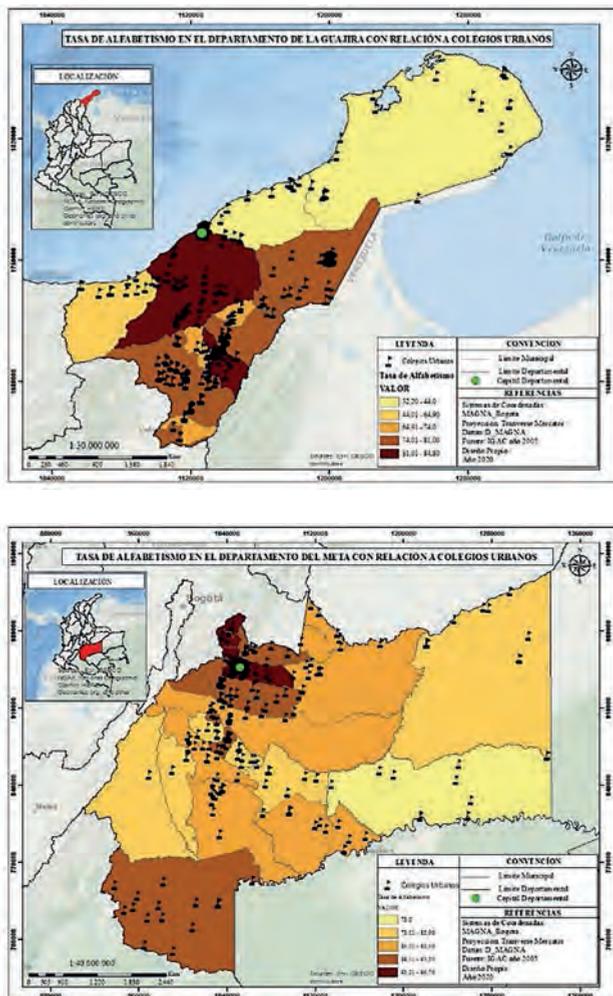


Figura 17. Tasas de alfabetismo en los departamentos de La Guajira y Meta en relación con el número de colegios urbanos

Fuente: elaboración propia con datos del DANE (2005).

Tal fragmentación espacial evidencia la necesidad de reflexionar sobre el rol que tiene la geografía en la explicación y la comprensión sobre los desequilibrios y las desigualdades geográficas. Se trata de desafíos que desde la educación geográfica pueden emprenderse para que los estudiantes articulen los conocimientos de sus contextos en la interpretación de la realidad nacional.

En síntesis, el espacio geográfico es proceso y producto histórico de las relaciones en el continuo sociedad-naturaleza (Santos, 1996). La naturaleza es transformada en objetos y flujos que responden a las demandas de determinado momento histórico y actores de poder. El reto es incluir la perspectiva de dinamismo en el estudio de la geografía, de la geograficidad, en los currículos de la educación básica y media en Colombia. En efecto, la desigualdad geográfica presente en la configuración territorial del país ha sido una construcción relacional-histórica, en la que grupos sociales específicos han apropiado y "des"ordenado las variables geográficas a conveniencia del momento y según la intencionalidad de los actores de poder. Puede ser esta una mirada interesante para abordar la pertinencia social de la educación geográfica; para ello es conveniente conocer el abordaje dado a algunas categorías de análisis geográfico.

3. Derroteros hacia la relevancia social en la educación geográfica

Encontrar rumbos a fin de alcanzar una geografía y una educación geográfica empeñadas en la formación de una sociedad enraizada en el territorio, es decir, conocedora de las tensiones que las constituyen y frente a las cuales se necesita gestar acciones, respuestas, valoraciones y conocimientos que pongan la vida digna en el centro. Insistir en una educación que aproxime a profesores y estudiantes a la realidad geográfica de las veredas, los barrios, las ciudades, los municipios, las regiones y el mundo es la intención sintetizada en este documento, que en esta última parte anuncia el análisis e interpretación a partir de la lectura de autores que han reflexionado sobre la educación geográfica y su pertinencia social.

Las investigaciones relacionadas con la enseñanza de la geografía escolar en Colombia se sitúan en diversos campos de interés. Por una

parte, Córdoba (2006) menciona que uno de los principales problemas que existen para abordar con claridad la enseñanza de la disciplina en la escuela es el desconocimiento del desarrollo epistemológico de la geografía, lo que a su vez se asocia con la importancia de fortalecer la formación disciplinar de los docentes que la enseñan. Otros debates en cambio sostienen que se debe superar la confrontación entre la didáctica y la disciplina, pues a menudo se hace énfasis en la manera de enseñar sin considerar la calidad y la profundidad de los conocimientos geográficos que se imparten (Delgado et al., 1999).

En la misma línea argumentativa propuesta por Delgado et al. (1999) encontramos que históricamente han existido dificultades para construir una estructura relativamente coherente entre lo que se enseña y la forma en que se hace dentro de la escuela. Esta separación ha dificultado no solo la comprensión del objeto y el propósito de estudio de la geografía como disciplina científica, sino que, además, desdibuja su amplitud y su diversidad teórica y metodológica, lo que dificulta la comprensión de los problemas espaciales dentro de la enseñanza de las ciencias sociales.

El carácter memorístico atribuido a la enseñanza de geografía escolar en Colombia permanece vigente en el país, sumado a la escasa capacidad crítica y analítica que se promueve dentro de los lineamientos curriculares propuestos por el Ministerio de Educación Nacional a través de la creación de los Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Sociales (del año 2004) y los Derechos Básicos de Aprendizaje en Ciencias Sociales (Díaz, 2020). Frente a los vacíos existentes en el abordaje de la diversidad de métodos o corrientes de pensamiento para trabajar en la geografía escolar, la reflexión conduce a fortalecer la formación de profesores en ciencias sociales en lo referente a enfoques, métodos y conceptos trabajados desde la geografía y su relación directa con las demás ciencias sociales como perspectivas posibles frente a la realidad y las problemáticas sociales, así como una oportunidad para que la geografía aporte en la formación de ciudadanía.

Dentro de los temas y los problemas de estudio de la geografía escolar es posible distinguir los siguientes: el análisis de las características físicas del paisaje; los accidentes geográficos y su representación gráfica; los recursos naturales: renovables y no renovables; las regiones naturales

del mundo; las características de la tierra; las regiones naturales de Colombia, entre otros. Estas temáticas se indagan desde el grado primero hasta el grado noveno de la educación básica, son repetitivos dentro de la estructura curricular y son examinados sin contextualizar, comprender y cuestionar las realidades geográficas del mundo y del país.

En la geografía escolar colombiana es marcado el carácter estático, ya que es escaso el interés por articular los problemas espaciales como la pobreza, el desarrollo desigual, los desastres naturales, la violencia (en sus diversas formas), las disputas territoriales, el crecimiento urbano, el extractivismo minero, los conflictos ambientales, entre otros, con los tópicos tratados dentro del currículo escolar.

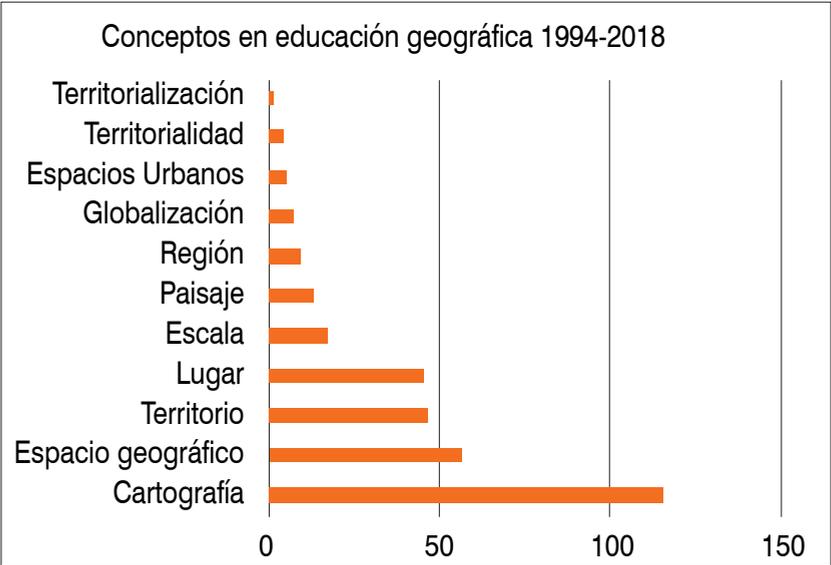
Al examinar los temas y los problemas de estudio que se analizan dentro del componente geográfico de las ciencias sociales en la escuela se observa que la dimensión metodológica de la geografía es poco abordada por los profesores en la educación básica y media, provocando así articulaciones necesarias entre la geografía y la enseñanza significativa de las ciencias sociales. Vale la pena, entonces, preguntar: ¿cómo encontrar la relevancia social que tiene la enseñanza de la geografía escolar?

En las jornadas "Relevancia social de la geografía escolar y la educación geográfica", organizadas por la Asociación Colombiana de Geógrafos, la Sociedad Geográfica de Colombia y las universidades de Antioquia y Córdoba, en noviembre de 2020, se abordó este tema. Una de las propuestas de los profesores que participaron ha sido explorar conceptos de análisis geográfico como territorio, lugar o paisaje para renovar la enseñanza de la geografía en el escenario escolar (Gurevich, 2020; García de la Vega, 2020).

En el mismo espacio, se reconoce la centralidad de los maestros de escuela en el propósito de avanzar hacia una ciudadanía y una educación para la paz (Parra, 2020). Así, se reitera la necesidad de fortalecer la educación geográfica en la formación de los maestros, de manera que ellos encuentren en la geografía aportes atractivos para leer, comprender y proponer en el contexto social, institucional y educativo en el que trabajan.

En efecto, urge fortalecer la formación de maestros que a diario están frente a niños, niñas, jóvenes y estudiantes en diferentes regiones de un país y un mundo atravesado por la desigualdad geográfica; construir con ellos medios que favorezcan conocer estas realidades y encontrar en ellas oportunidades para reproducir la vida. En el trabajo conjunto con maestros y estudiantes, la geografía universitaria e institucional puede aportar desde los debates epistemológicos, conceptuales y metodológicos ciertas perspectivas para conocer el mundo y, con esfuerzos comunes, transformar lo necesario.

Así, es posible zanjear el camino entre la educación y la geografía para una ciudadanía que, en medio de la desigualdad, encuentre alternativas para producir territorios de paz, de esperanza, de vida. Los hallazgos propuestos en torno a la educación geográfica permiten entrever posibilidades para esto. Por ejemplo, en lo referente a la discusión conceptual-metodológica se ha encontrado, en la revisión documental de Soler et al. (2020b), mayor referencia a términos como cartografía, espacio geográfico, territorio y lugar. En la figura 6 se identifican las categorías del estado de conocimiento sobre educación geográfica y los conceptos más recurrentes en los documentos revisados.



Categorías	Subcategorías	Nº de citas
Educación geográfica	Geografía escolar	115
	Alfabetización espacial	34
	Formación docentes ciencias sociales o geografía	28
	Formación ciudadana	24
	Normatividad educativa	6
	Textos escolares	6
Conceptos geográficos	Cartografía	115
	Espacio geográfico	56
	Territorio	46
	Lugar	45
	Escala	17
	Paisaje	13
	Región	9
	Globalización	7
	Espacios urbanos	5
	Territorialidad	4
	Territorialización	1
Ramas de la geografía	Geografía humana	9
Corrientes de pensamiento geográfico	Geografía humanística	16
	Geografía de la percepción	7
	Otras geografías	2
	Posibilismo geográfico	2
Temas de anclaje-problemáticas específicas	Segregación socioespacial	12
	Relaciones urbano-rurales	3
	Conflictos territoriales	3
	Crisis ambiental	1

Figura 18. Tendencia conceptual en textos educación geográfica, 1994-2018

Fuente: elaborado a partir de datos de la matriz de MIB (Soler et al., 2020a).

La geografía escolar, como subcategoría de la educación geográfica, y la cartografía, como concepto geográfico, constituyen los principales temarios de citación dentro de la matriz de mapeamiento informacional bibliográfico, lo que, junto con las problemáticas abordadas en el currículo de ciencias sociales, nos permite afirmar que el tratamiento conceptual dado a estas categorías no es lo suficientemente integrador para trazar puentes entre la enseñanza de la geografía en la educación básica y media, así como en la forma en que los docentes de ciencias sociales imparten tales

conocimientos. Probablemente hace falta que dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje se articulen las metodologías de producción de los conocimientos geográficos y de esta manera avanzar hacia su enseñanza significativa dentro de las ciencias sociales. Al respecto, en la figura 7 se plantean algunos elementos a propósito del diálogo de la educación geográfica con la enseñanza de las ciencias sociales.

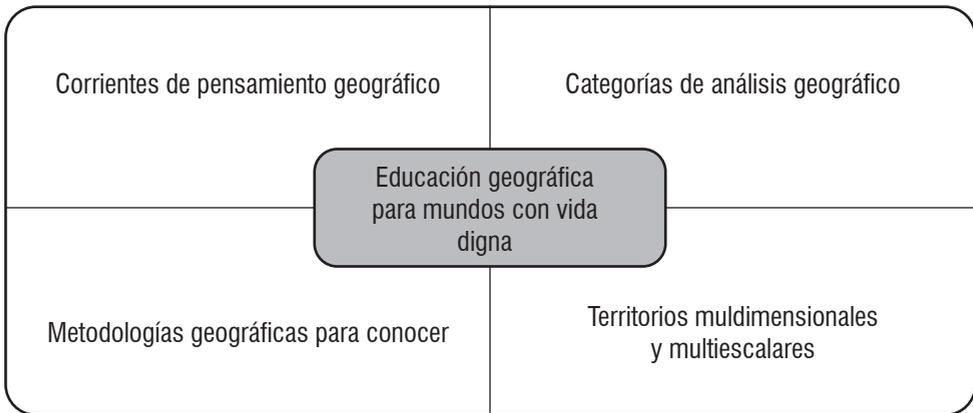


Figura 19. Apuestas en el diálogo de la educación geográfica

Fuente: elaboración propia.

En el diálogo entre la educación geográfica y la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales es central el reconocimiento de la multidimensionalidad y la multiescalaridad de los territorios que se reproducen en medio de la desigualdad geográfica para abordar su estudio recurriendo a la riqueza que se encuentra en las epistemologías, los conceptos y las metodologías de la geografía. Ello es un insumo para que las comunidades, los ciudadanos, los maestros y los estudiantes puedan conocer y producir lugares para la vida digna.

Entonces, retomar discusiones sobre las corrientes de pensamiento, las categorías de análisis y las metodologías geográficas como complemento central en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales se sustenta en los hallazgos de carencias y oportunidades, tanto a partir de la revisión conceptual como en los diálogos con profesores de ciencias sociales que se han convertido en escenarios de interlocución que hemos denominado "relatos espaciales". Todo ello considerando la necesaria adaptación, modificación o reedificación de la epistemología, los conceptos y las metodologías según las condiciones geográficas de los contextos territoriales en donde se dé la experiencia educativa.

4. Conclusiones

La ciudadanía enraizada en el territorio exalta el necesario reconocimiento de la desigualdad geográfica estructural, recurrente y evidente en Colombia, como un reto central de la praxis educativa. Reconocer las problemáticas regionales puede ser la bisagra que permita enlazar los intereses y las tensiones manifiestas en la enseñanza de las ciencias sociales y la geografía en la educación básica, media y universitaria. Ello convoca al trabajo articulado de profesores y geógrafos en la investigación y la educación como acciones propias hacia ciudadanías activas, concedoras de los contextos y la complejidad en que estos se producen.

La generación y la circulación de conocimiento geográfico sobre las problemáticas regionales debe entenderse como un propósito compartido de investigadores, maestros, estudiantes y ciudadanos en general. Así, las metodologías, las epistemologías y los recursos conceptuales pueden ser producto de escenarios educativos formales y no formales, comunitarios y organizativos, para acompañar la enseñanza y el aprendizaje significativo de las ciencias sociales de acuerdo con la realidad.

El interés por una educación geográfica contextual en Colombia implica procesos tan complejos como las configuraciones espaciales en las que se combinan condiciones como: la diversidad ambiental; la desigual infraestructura educativa; las dinámicas de poblamientos y ordenamientos regionales; la permanencia de índices de analfabetismo y pobreza; la presencia de dinámicas económicas extractivas; las territorialidades de pueblos indígenas, campesinos y afrodescendientes; la exuberancia de objetos naturales que atraen en paralelo intereses de explotación y conservación; la concentración de equipamientos educativos y de segregación social en áreas urbanas; y la permanencia de violencias múltiples en el territorio nacional, entre otros.

Al respecto, vale la pena destacar las jornadas "Relevancia social de la geografía escolar y la educación geográfica" que posibilitaron uno de los escenarios indispensables para el encuentro de los diversos actores, protagonistas de la educación geográfica que merece ser fortalecida y contextualizada con mayor ímpetu frente a las apremiantes condiciones actuales.

Estudiar las relaciones de esta complejidad configura una geografía renovada, que le apuesta a planear estrategias efectivas en términos de mejorar procesos educativos y con ello formas de sociedad menos fragmentadas. Una geografía, como ciencia dispuesta al diálogo, que ofrece tres ejes, como las corrientes epistemológicas, el entramado conceptual y los diseños metodológicos que se adaptan siempre al reconocimiento territorial y se disponen para el fortalecimiento en la formación de los profesores de ciencias sociales y los diferentes profesionales que enseñan geografía en la escuela.

Referencias

- Asociación Colombiana de Geógrafos (ACOGE). (2015). *ACOGE: síntesis histórica de una organización exitosa*. http://www.acoge.net/Sintesis_historica.pdf
- Blanco Barros, J. A. (S. f.). *Historia de la Sociedad Geográfica de Colombia. Antecedentes geográficos*. http://sogeocol.edu.co/documentos/histo_sgc.pdf
- Bushnell, D. (2018/1994). *Colombia, una nación a pesar de sí misma. The making of Modern Colombia. A Nation in Spite of Itself*. (C. Montilla, trad.). Ariel.
- Congreso de Colombia. (19 de octubre). Ley 78 de 1993. “Por la cual se reglamenta el ejercicio de la profesión de Geógrafo y se dictan otras disposiciones”. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-104551_archivo_pdf.pdf
- Córdoba, H. (2006). Geografía escolar. Un balance necesario para hallar alternativas. *Meridiano*, 74, 8-12.
- Datos Abiertos Colombia (2020). Ministerio de Educación Nacional. Establecimientos Educativos Preescolar, Básica y Media. Año 2019. https://www.datos.gov.co/Educacion/MEN_ESTABLECIMIENTOS_EDUCATIVOS_PREESCOLAR_B-SICA_/cfw5-qzt5
- Delgado, O., Murcia, D. y Ávila, H. (1999). *Geografía escolar: discursos dominantes, discursos alternativos*. Universidad Nacional de Colombia.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas (DANE). (2005). Censo Nacional de Población y Vivienda, año 2005. <http://systema59.dane.gov.co/bincol/rpwebengine.exe/PortalAction?lang=esp>
- Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas (DANE). (2014). *3er. Censo Nacional Agropecuario. Hay campo para todos*. <https://www.dane.gov.co/files/images/foros/foro-de-entrega-de-resultados-y-cierre-3-censo-nacional-agropecuario/CNATomo2-Resultados.pdf>
- Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas (DANE). (2018). Censo Nacional de Población y Vivienda, año 2018. <http://systema59.dane.gov.co/bincol/rpwebengine.exe/PortalAction?lang=esp>
- Departamento Nacional de Planeación (DNP) (2014). *Misión Sistema de Ciudades. Una política nacional para el sistema de ciudades colombiano a largo plazo*. Puntoaparte y DNP.
- Díaz, E. (2020). Enseñanza de los Derechos Básicos de Aprendizaje para las Ciencias Sociales. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 11(1), 46-65.
- Galvis, L. y Meisel, A. (2010). *Persistencia de las desigualdades regionales en Colombia: Un análisis espacial*. Serie Documentos de trabajo sobre economía regional, n° 120. <https://www.banrep.gov.co/sites/default/files/publicaciones/archivos/DTSER-120.pdf>
- García de la Vega, A. (19 de noviembre de 2020). *Paisaje y territorio. Dualidad geográfica y retos sociales* [video]. En: Segundo encuentro. Conversaciones sobre “Relevancia social de la geografía escolar y la educación geográfica”, jornadas previas a la V Convención Nacional de Educación Geográfica. <https://www.facebook.com/1443279712574491/videos/2421735781468584/>

- Gurevich, R. (16 de noviembre de 2020). *Enseñar y aprender geografía: conceptos y experiencias en la escena contemporánea* [video]. En: Segundo encuentro. Conversaciones sobre “Relevancia social de la geografía escolar y la educación geográfica”, jornadas previas a la V Convención Nacional de Educación Geográfica. <https://www.facebook.com/facultad.educacion/videos/3340789146046505/>
- Massey, D. (26 de diciembre de 2013). *IV Seminario Atlántico de Pensamiento* [video]. <https://www.youtube.com/watch?v=uBWWm-NINow>
- Montoya G., J. W. (2018). 25 años del programa de Geografía: su historia y evolución teórica. *Cuadernos de Geografía: Revista Colombiana de Geografía*, 27(2), 214-224. doi:10.15446/rcdg.v27n2.68093
- Parra Ospina, J. A. (20 de noviembre de 2020). *El papel de la geografía escolar en la formación ciudadana y la educación para la paz contemporánea* [video]. En: Segundo encuentro. Conversaciones sobre “Relevancia social de la geografía escolar y la educación geográfica”, jornadas previas a la V Convención Nacional de Educación Geográfica. <https://www.facebook.com/facultad.educacion/videos/2421735781468584>
- Restrepo Salazar, J. C. (31 de agosto de 2010). *Una política integral de tierras para Colombia*. <https://es.slideshare.net/RedTierras/una-politica-integral-de-tierras-para-colombia>
- Reyes, D. (2005). Documento inaugural del Encuentro Latinoamericano de Estudiantes de Geografía (ELEG). *Boletim Paulista de Geografia*, 82, 65-72. agb.org.br/publicacoes/index.php/boletim-paulista/article/viewFile/755/636
- Rodríguez, F. B., Soler, D., Rincón, L., Delgado, J. D. y Martínez, A. (2016). *Proyecto de Difusión del programa de Geografía y acompañamiento a colegios 2016-2022. Diagnóstico y propuesta de formación en geografía* [manuscrito inédito]. Universidad Externado de Colombia.
- Santos, M. (1996). *Metamorfosis del espacio habitado*. Oikos-Tau.
- Soler, D., Rodríguez, L., Álvarez, D., Perico, S., Sánchez, C., Vásquez, F. y Zambrano, B. (2020a). *Panorama de la educación geográfica 1994 a 2018. Aportes para Colombia* [manuscrito inédito]. Universidad Externado de Colombia y Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Soler, D., Rodríguez, L., Álvarez, D., Perico, S., Sánchez, C., Vásquez, W. y Zambrano, B. (2020b). *Matrices de resumen y contenido de mapeamiento informacional bibliográfico – Educación geográfica* [manuscrito inédito]. Universidad Externado de Colombia y Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

C A P Í T U L O

6

**Educación geográfica y
geografía escolar**

Educación geográfica y geografía escolar¹

Alexánder Cely Rodríguez²

acely@pedagogica.edu.co

Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.

Resumen

Este capítulo intenta responder distintos interrogantes planteados en torno a la importancia de la educación geográfica y de la geografía escolar. El objetivo principal es construir un fundamento teórico y conceptual de dichas categorías y, en ese sentido, es pertinente realizar una revisión sobre las referencias teóricas tanto en Colombia como en el contexto latino e iberoamericano sobre cómo la educación geográfica aborda una preocupación compartida en relación con su utilidad en el escenario escolar.

Las reflexiones aquí planteadas giran en torno a la educación geográfica en el mundo contemporáneo y continúan con un análisis sobre la relación entre la educación geográfica y la geografía escolar. También se aborda la importancia que tiene la enseñanza de la geografía y la educación geográfica en la formación ciudadana, así como la transición existente entre la enseñanza escolar tradicional y la enseñanza de la espacialidad. A manera de conclusión, se proponen algunas posibilidades y algunos retos frente a la geografía escolar.

La discusión es amplia y larga al indagar en relación con las siguientes preguntas: ¿para qué enseñar geografía? ¿Cómo enseñar

1 Algunas de las reflexiones aquí abordadas fueron publicadas en el artículo Cely y Moreno (2015) "Ciudad, formación ciudadana y texto escolar: deliberación para la enseñanza de la geografía", publicado en la *Revista de Geografía Espacios*, 5(9), 11-31.

2 Profesor del Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional, doctor en Educación, magíster en Docencia de la Geografía, especialista en Teorías, Técnicas y Métodos de Investigación Social y licenciado en Ciencias Sociales. Integrante del Grupo Interinstitucional de Investigación Geopaideia.

geografía? ¿Qué contenidos enseñar? ¿A quién enseñar? ¿Qué estudia la geografía en la educación básica? ¿Por qué es significativa la educación geográfica en la enseñanza de las ciencias sociales? ¿Cuál es su utilidad en la formación ciudadana? Estos interrogantes y muchos más nos los planteamos los profesores que enseñamos geografía y que la aprendemos constantemente. El capítulo no pretende responder todos estos interrogantes, pero sí busca deliberar sobre aspectos relacionados con dichas preguntas.

Las tareas y los retos que nos proponemos los docentes frente al currículo y a la enseñanza de la geografía son fundamentales. Si bien la legislación colombiana, en cuanto a política educativa, se ha encargado de reducir el papel de la geografía en la enseñanza básica y media con la integración curricular, la constitución en áreas fundamentales y la interdisciplinariedad, debemos proponernos, cada vez más, pasar a una geografía escolar fundada en el estudio y la comprensión de problemáticas del espacio geográfico a partir de los retos que propone el siglo XXI con las tecnologías de la información y la comunicación y su utilidad pedagógica, que son determinantes para intentar comprender la realidad que vivimos y en especial en los actuales tiempos de incertidumbre.

Palabras clave: educación geográfica, geografía escolar, espacio geográfico, escenario escolar, formación ciudadana.

Geographic education and school geography

Summary

This chapter tries to answer different questions which were set out around the importance of Geographic Education and of School Geography. The main objective is to build a theoretical and conceptual basement for those categories and because of that, it is appropriate to do a revision about the theoretical references, as in Colombia as in a Latin-American and Ibero-American context, about how Geographic Education deals with a concern that is shared in relation with its utility at the school scenario.

The thoughts set out here are about Geographic Education in the nowadays world, continuing with an analysis about the relation between Geographic Education and of School Geography. It also deals with the importance of Geographic Education and of School Geography around the citizen training, just as the existent transition between the traditional school teaching and the teaching of 'spatiality', as a conclusion there are proposed some possibilities, some challenges in relation with School Geography.

The discussion is long and large when it comes to enquire into: Why teaching Geography? What for? How teaching Geography? What contents should we teach? Who are we teaching? What is Geography studying in Elementary School? Why is Geography essential in the teaching of Social Sciences? Which is its utility in the citizen training? These questions and many others that we, the teachers who are teaching and learning Geography, set out constantly. The chapter does not pretend to answer all those questions, but it does search to deliberate aspects related to such questions.

The tasks and challenges that teachers propose ourselves in relation with the curriculum and the Geography teaching is fundamental. Even though the Colombian legislation, in relation with school politics,

has taken care of reducing the role of Geography at the Elementary and Middle School with the curricular integration, the constitution in basic areas and interdisciplinarity, we have to propose ourselves every time a development between a School Geography based in the study and understanding of the problems of geographical space from the challenges that the 21st Century propose, with the Information and communications technology (ICT) and its pedagogical utility, both decisive in order to try to understand the reality in which we live, even more in the current uncertainty times.

Keywords: Geographic education, school geography, geographical space, school scenario, citizen training.

Educação geográfica e geografia escolar

Resumo

Este capítulo tenta dar resposta a distintas questões feitas ao redor da importância da educação geográfica e da geografia escolar. O objetivo principal é construir um fundamento teórico e conceitual daquelas categorias e nesse sentido é pertinente fazer uma revisão sobre as referências teóricas, tanto em Colômbia como no contexto latino e ibero-americano, sobre o jeito em que a educação geográfica se aproxima da preocupação compartilhada em relação à sua utilidade no cenário escolar.

As reflexões aqui sugeridas estão relacionadas com a educação geográfica no mundo contemporâneo, continuando com a análise sobre a relação entre educação geográfica e geografia escolar. Se aborda também a importância que o ensino da geografia e a educação geográfica têm na formação cidadã, assim como a transição existente entre o ensino escolar tradicional e o ensino da espacialidade. Como conclusão, se apresentam desafios perante a geografia escolar.

A discussão é ampla e extensa ao indagar em relação com as seguintes perguntas: para que ensinar geografia? Como ensinar geografia? Quais conteúdos ensinar? Ensinar para quem? Quem estuda a geografia no ensino básico? Por que é importante a educação geográfica no ensino das ciências sociais? Qual é a utilidade na formação cidadã? Essas questões e mais outras são recorrentes entre os professores que ensinamos geografia, e que estamos constantemente a aprendê-la. O capítulo não tenta dar resposta a todas as questões, mas pretende sim refletir sobre elas.

As tarefas e desafios propostos pelos professores perante o currículo e o ensino da geografia são fundamentais. Mesmo quando a legislação colombiana, em relação à política educativa, tem reduzido o papel da geografia no ensino básico e médio através da integração curricular,

da constituição em áreas fundamentais e da interdisciplinaridade, devemos nos propor cada dia mais um desenvolvimento que nos leve até uma geografia escolar baseada no estudo e compreensão de problemáticas do espaço geográfico, partindo dos desafios do século XXI, com as tecnologias da informação e da comunicação e sua utilidade pedagógica, determinante para tentar compreender a realidade que vivemos, particularmente nos tempos atuais cheios de incerteza.

Palavras-chave: educação geográfica, geografia escolar, espaço geográfico, cenário escolar, formação cidadã.

Introducción

El objetivo principal de este capítulo es construir un fundamento teórico y conceptual de las categorías de educación geográfica y geografía escolar; en ese sentido, es pertinente realizar una revisión sobre las referencias teóricas, tanto en Colombia como en el contexto latino e iberoamericano, respecto al modo en que la educación geográfica aborda una preocupación compartida en relación con su utilidad en el escenario escolar.

Para ello se reflexionará a partir de algunas preguntas: ¿qué estudia la geografía en la educación básica? ¿Por qué es significativa la educación geográfica en la enseñanza de las ciencias sociales? ¿Cuál es su utilidad en la formación ciudadana?

Nos referiremos en este apartado a algunas proyecciones de la educación geográfica en torno a las posibilidades de la enseñanza de una geografía escolar. El primer gran apoyo es el marco normativo colombiano en educación, el cual sustenta las bases en educación básica para el área de ciencias sociales y la formación ciudadana. Lo que se pretende es poner en consideración la reflexión sobre los algunos retos de la educación geográfica y la geográfica escolar en la actualidad, los cuales deberían reflejarse en las prácticas educativas, en los distintos contextos escolares y en las propuestas presentadas tanto en los proyectos educativos institucionales (PEI) como en los programas de asignatura y en los mismos libros de texto de ciencias sociales. Sin embargo, la realidad escolar nos muestra otro panorama; de ahí la importancia de articular la revisión de las concepciones de distintos lugares donde se generan prácticas cotidianas que se convierten en objeto de estudio con problemáticas que involucran la formación ciudadana, tales como el uso y abuso del medio ambiente, la movilidad en los espacios urbanos, la relación urbano-rural y la habitabilidad en los lugares, entre otros.

Estas preocupaciones representan un amplio debate en los escenarios de la educación geográfica, tales como las mesas de educación geográfica de los Encuentros de Geógrafos de América Latina (EGAL) y de los Congresos Colombianos de Geografía; en los

coloquios de la Red Latinoamericana de Investigadores en Didáctica de la Geografía (Redladgeo); en las versiones de la Convención Nacional de Educación Geográfica; en el Geoforo Iberoamericano de Educación, Geografía y Sociedad; en las mesas de trabajo de la Red Colombiana y la Red Iberoamericana de Grupos de Investigación en Ciencias Sociales, además de los distintos eventos nacionales e internacionales ligados con la temática donde, a pesar de las dificultades que se presentan, son escenarios en los cuales se proponen y desarrollan múltiples elementos para la enseñanza y el aprendizaje de la geografía en la escuela.

1. La educación geográfica en el mundo contemporáneo

En primer lugar, es importante definir y responder preguntas tales como ¿qué entendemos por educación geográfica? y ¿para qué la educación geográfica? Según Santiago (2013), hacen referencia a la importancia de humanizar el espacio vivido como un ejercicio reflexivo y crítico, producto de la creatividad. Es decir, que la educación geográfica se constituye a partir de la dotación de sentido que le otorga el ser humano a los espacios geográficos en los que habita, lo que propone una reflexión hacia cómo se construyen y reconstruyen estos espacios en la búsqueda de la comprensión del mundo.

Así mismo, afirma que "En lo fundamental la educación geográfica debe orientar su esfuerzo al desarrollo integral del ciudadano en el marco de las condiciones históricas vividas y con un espíritu democrático, derivado de la participación y el protagonismo social" (Santiago, 2013, p. 34). A partir de este postulado, aparecen los subtemas: 1) la formación ciudadana, como eje de desarrollo para la ciudadanía del siglo XXI, a partir de la pregunta ¿qué ciudadano necesita el mundo actual?; y 2) la visualización de las concepciones de mundo que adopta cada individuo en su experiencia cotidiana. De esta manera, un primer escenario de reflexión es ese espacio cotidiano (casa, calle, barrio, parques, etc.) al cual están adscritos los sujetos como productores y reproductores de prácticas sociales en un determinado espacio geográfico, que podemos definir como una construcción social del espacio a partir de las relaciones que establecen los sujetos en interacción con el medio que les rodea.

Copetti (2011) sostiene que "Hacer educación geográfica requiere un esfuerzo para superar la simple enseñanza de la geografía, [es decir] 'transmitir los contenidos', y tratar de que los estudiantes sean capaces de hacer que sus aprendizajes sean significativos para sus vidas" (p. 15). Es decir, desde la educación geográfica se fortalece la capacidad de percibir el lugar, el paisaje, el territorio que rodea a cada sujeto o a cada comunidad y que a su vez los conecta con el mundo y los lleva a comprenderlo en sus distintas manifestaciones y posibilidades. También Copetti (2012) señala que la educación geográfica permite "enseñar para vida, para conocer y comprender que lo que sucede en los lugares donde se vive es parte de un mundo globalizado, de la misma manera que se aprende sobre las guerras, las luchas, los enfrentamientos que se dan en todo el mundo, sean lejanos o cercanos" (p. 74). Así, es muy claro deducir la importancia en la educación geográfica de la relación espacio-tiempo-sociedad.

En ese mismo orden, Cavalcanti (2008) afirma que "la educación geográfica permite a los estudiantes desarrollar distintas formas de pensamiento geográfico, a interiorizar métodos y procedimientos para capturar la realidad siendo conscientes de su espacialidad" (p. 36). Esto corresponde a los retos de la educación geográfica para el siglo XXI, que concurre en espacios cotidianos como la ciudad, el barrio, la localidad, la escuela, la ruralidad y la vereda, entre otros.

En ese sentido, en geografía es necesario diferenciar estos conceptos de pensamiento espacial, momento en el cual se produce el cambio entre la relación del sujeto con el mundo que le rodea; para que este escenario tenga un objetivo formativo se hace necesaria la intervención desde los contextos educativos en todos los niveles. De esta manera, la educación geográfica contribuye a la comprensión de la existencia de un medio natural (dotado de recursos naturales) y un medio artificial (construido e intervenido por el hombre) desarrollado a partir de las relaciones entre la sociedad y el medio, entendidas como espacios enmarcados en contextos diversos y diferenciados. Por tanto, el objetivo de la educación geográfica es la constitución de un ciudadano del mundo, responsable de su entorno, que afronta el contexto sociocultural que le rodea con actitud crítica y reflexiva, que promueve un desarrollo sostenible sobre los espacios que habita, reivindica aquellos espacios olvidados y promueve la conservación y la preservación del medio ambiente.

En esta reflexión adquiere importancia la creciente preocupación por las problemáticas ambientales del mundo actual como la sobrepoblación, el cambio climático, la reducción de la biodiversidad, el agotamiento de los recursos hídricos consumibles, la acidificación de los océanos, el deterioro de la capa de ozono, la contaminación industrial y los efectos antrópicos que producen la transformación del espacio geográfico, entre otros asuntos que son causa y consecuencia de una sociedad fragmentada en donde se habla de una responsabilidad conjunta a partir del reconocimiento del otro y en contradicción con el aumento de la desigualdad social. Se trata de problemáticas que pueden ser aprovechadas en el ámbito de la escuela, desde las ciencias sociales, las ciencias naturales y la educación ambiental, como objeto de estudio y análisis de las realidades socioespaciales que necesariamente tienen que ser reconocidas dentro de un espacio geográfico.

Desde esta perspectiva, es necesario reconocer los lugares que habitamos como fuente del conocimiento cotidiano, por lo cual son válidas preguntas como ¿quiénes intervienen el espacio?, ¿cómo lo intervienen?, ¿con qué fines? y ¿qué efectos traen con esta intervención? Por ende, la educación geográfica está encargada, por medio del reconocimiento y la apropiación de los espacios que habita la humanidad, de promover un uso responsable de los recursos naturales y una adecuada organización de la sociedad en torno al medio ambiente, es decir que se encarga de formar ciudadanos responsables, conscientes y propositivos con los espacios que ocupan. De ello se desprende la conciencia por cuidar los ecosistemas de páramo, el cuidado y manejo del agua, el desarrollo de una minería responsable, de la producción y uso de basuras, del manejo y recuperación de las cárcavas y del mayor uso de la bicicleta para evitar en algo el uso de los automóviles; estos son solo algunos ejemplos que se pueden desarrollar desde la educación geográfica.

Considerando la reflexión anterior, el desarrollo sostenible ha adquirido importancia a raíz de las problemáticas ambientales que se han acrecentado con las prácticas destructivas sobre los recursos naturales en el mundo actual. En la Declaración de Lucerna sobre Educación Geográfica para el Desarrollo Sostenible (Unión Geográfica Internacional, 2007) se presentan nuevos retos para enfrentar las realidades del "ecosistema hombre-tierra", entendidos, el hombre y la

tierra, como dos sistemas separados que conviven en un mismo espacio, teniendo en cuenta factores como el individuo, la naturaleza, la economía y la sociedad.

En consecuencia, la educación geográfica ha estado enfrentada a la dicotomía entre la teoría y la práctica, puesto que los postulados presentados la plantean como una reflexión crítica que se da en los escenarios educativos, pero que difícilmente logran impactar en los estudiantes cuando se siguen generando prácticas tradicionales a la hora de enseñar geografía en la escuela (Souto, 2008). Teniendo en cuenta que la mayor parte de la población mundial está asentada en ciudades, el reto es la construcción de ciudadanía, sin dejar de lado la estrecha relación urbano-rural, orientada hacia una participación activa, desde la comprensión y la aplicación de conocimientos geográficos a la vida cotidiana y que propicie un interés por la resolución de actividades que contribuyen a una formación ciudadana como necesidad del siglo XXI para la convivencia entre el hombre y el espacio geográfico en escenarios como la ciudad y el lugar. Tal y como afirma Moreno (2019):

Cimentar la educación geográfica es un reto que no puede limitarse o invisibilizarse porque tiene un alto compromiso de formación socioespacial de cara a las demandas y necesidades de los espacios que se construyen diaria y constantemente [...]. Corresponde entonces pensar la educación espacial con una ética, una estética y una política del espacio y de la espacialidad (p. 232).

2. Relación entre educación geográfica y geografía escolar

En el diálogo entre la educación geográfica y la geografía escolar es pertinente identificar algunas diferencias entre las dos, las cuales permiten delimitar el campo de estudio de la educación geográfica en relación con la formación ciudadana y, en consecuencia, la demanda de una geografía escolar que responda a la perspectiva de dicha formación guiada por procesos de enseñanza y aprendizaje, ya que tanto la educación geográfica como la formación ciudadana se materializan en la escuela a través de conceptos geográficos y del reconocimiento y la reflexión sobre la experiencia cotidiana de los estudiantes.

En ese sentido, Claudino y Spinelli (2012) referencian una posición crítico-reflexiva en torno a la ciudadanía y a la educación geográfica representada tradicionalmente en la escuela a través del discurso nacionalista establecido por los gobiernos, que se sustentan en la democracia y la representatividad en la constitución del Estado nación.

En este panorama, los encuentros de la educación geográfica y los postulados de Santiago (2013), De Souza (2013), Suavita (2013), Copetti (2011; 2012), Cavalcanti (2008) y Moreno (2019) plantean el estudio de un espacio real donde habitan los estudiantes, en el que interactúan con sus propios ritmos y del que son protagonistas; es así como tenemos

De una parte, la misma Educación Geográfica, referida como el conjunto de conocimientos referencias y prácticas, que permiten darle sentido social y proyección cultural a la geografía y de otra la Geografía Escolar, como aquella desde donde se han elaborado la mayoría de las reflexiones sobre cómo construir pedagógicamente el concepto de espacio y cómo abordar y aplicar las implicaciones didácticas de este proceso (Suavita, 2013, pp. 80-81).

En otras palabras, en la educación geográfica se requiere de una intervención en la resolución de problemas territoriales y socioespaciales mientras que en la geografía escolar estas apenas pueden ser proyectadas desde situaciones didácticas que buscan posibles soluciones: la primera, de carácter interventor, y la segunda, más reflexiva, para plantear soluciones pedagógicas que posteriormente le sirvan al estudiante para analizar problemáticas en su realidad cotidiana y darle soluciones de manera práctica, es decir, proponerlas en el marco del lugar donde los estudiantes habitan, donde sus padres trabajan, desde el entorno que les rodea. Sin embargo, tanto en la una como en la otra es importante construir puentes de comunicación, escenarios de diálogo, espacios de interacción para lograr, de manera conjunta, comprender fundamentalmente el qué, por qué y para qué de la espacialidad.

En el ejercicio de la geografía escolar es necesario, de acuerdo con Delgado y Murcia (1999), lograr la comprensión de las dimensiones espaciales en sus diferentes escalas, que le permita al estudiante analizar las diferentes problemáticas planteadas como una actividad práctica

desde la ciudadanía ejercida en el territorio. Esta reflexión invita a realizar un empoderamiento sobre los espacios cotidianos, en donde la geografía escolar depende de un debate político-educativo que se da en la construcción del currículo educativo. Esto debe estar actualizado con los retos de la educación geográfica y la formación ciudadana para el siglo XXI, los cuales se constituyen en un referente de análisis, desde la enseñanza básica hasta la superior, a partir de la creación de espacios donde, como sujetos, apropiemos una conciencia social sobre los cambios que ocurren en el medio geográfico y de los cuales somos responsables directa o indirectamente.

En repetidas ocasiones, en los colegios y escuelas, la geografía tiene un papel frente a otras asignaturas; esto se debe a una debilidad en la concentración de objetivos específicos desde las mallas curriculares en la escuela, al no haber unos objetivos claros que permitan focalizar y jerarquizar las temáticas de estudio trabajadas interdisciplinariamente desde la geografía, la historia, la democracia, la constitución política, entre otras. Visualizar estos panoramas permitirá responder a las necesidades de la educación geográfica en las sociedades y los territorios contemporáneos.

La geografía escolar no debe ser distante a los intereses de los estudiantes, sino que, más bien, se debe planear los contenidos con base en sus intereses y sus expectativas, y así orientarse a la comprensión de su entorno de vida. Diseñar y proponer dicho contenido deberá ser un reto para todos los que enseñamos la disciplina y pensamos qué queremos que los estudiantes aprendan.

Ante este panorama, es importante recordar la separación abrupta y perversa entre la geografía física y la geografía humana, que se refleja en prácticas de enseñanza, pero también en algunos libros de texto. Esta situación refleja un anacronismo, pues los retos actuales de la educación geográfica plantean una articulación de la complejidad del espacio que significa reconocer tanto los atributos físicos de los lugares como los horizontes económicos, humanos, históricos y culturales con la lente tiempo, espacio y sociedad, aspectos que propenden por una construcción social del espacio y que se manifiestan tanto en lo urbano como en lo rural. Sin embargo, es importante recordar la invitación que nos hace Gurevich (2013) al respecto:

Los maestros y los profesores nos encontramos frente al esfuerzo de repensar todo el tiempo qué aspectos nodales de la cultura, la política, la sociedad y el territorio hemos de seleccionar para ofrecer a nuestros alumnos y a través de qué conceptualizaciones y de qué representaciones. ¿Cuál es el valor de esa búsqueda? Habilitar el pensamiento y la acción, apelando a una combinatoria múltiple de conceptos e imágenes. Ciertamente, todavía vivimos una época con nociones heredadas de la modernidad y su legado de teorías, aunque hoy son discutidas, están presentes (p. 22).

3. Enseñanza de la geografía y educación geográfica con proyección hacia la formación ciudadana

Como se ha señalado, el objeto de estudio de la educación geográfica es el espacio geográfico constituido por objetos naturales y artificiales, tanto en el sector rural como en el urbano. Los estudios se han enfocado mayoritariamente en el espacio de la ciudad como el lugar en el que habita la mayor parte de la población mundial y en donde se observan cambios radicales en la transformación de los espacios que adhieren cada vez más sectores rurales para la ampliación de las ciudades, como sucede con el fenómeno de la conurbación, expansión y transformación de los usos del suelo rural, situaciones que requieren de la implementación de una formación ciudadana responsable en relación con el medio ambiente y el espacio en general.

En este sentido, es pertinente, en la educación geográfica, fomentar el aprendizaje de la categoría *formación ciudadana*, puesto que la producción y reproducción de espacialidades³ en las ciudades es un factor determinante a la hora de plantear objetivos en torno al mejoramiento de los espacios geográficos transformados por el hombre. De acuerdo con Souto (2008), la enseñanza de la geografía debe estar fundamentada en la definición de un marco geográfico en el contexto donde se desarrolla la acción educativa y esto plantea que exista una educación ciudadana que

3 Según Montañez (1999), la espacialidad se entiende como un producto social substanciado y reconocible, parte de una "segunda naturaleza" incorporada como la socialización y la transformación de los espacios, así mismo, como producto social, la espacialidad es simultáneamente el medio y el resultado, presuposición y forma de las acciones y relaciones sociales (p. 60).

se remita a dar solución a los problemas que se producen en la ciudad y que están asociados con el reduccionismo de la ciudadanía al simple ejercicio del voto, la falta de cultura ciudadana, los brotes de violencia, la desigualdad social, el aumento de los índices de pobreza, el desplazamiento y la movilidad, entre otros asuntos.

Entonces, el ciudadano actúa como transformador en la intervención sobre el espacio geográfico de la ciudad, tanto desde las problemáticas como a partir de la generación de nuevas espacialidades que permiten desarrollar una convivencia en armonía con el medio geográfico y en donde se establecen relaciones sociales, culturales, políticas y económicas que enriquecen la vida en la ciudad. Desde esta perspectiva, el ejercicio de la ciudadanía debe ser mediado por una formación geográfica fundamentada en el escenario escolar que sea retransmitida en los comportamientos en los espacios cotidianos sobre los que interactúan los estudiantes, futuros ciudadanos, con sus familias y con la sociedad en general.

Lo anterior responde a la necesidad de formar ciudadanos crítico-reflexivos que están interactuando con un medio físico y social y del cual son agentes activos; de esta manera, es necesario construir contenidos y propuestas pedagógicas que propendan por la afectación sobre el territorio y el fortalecimiento de aspectos identitarios que le permitan al estudiante adquirir sentido de apropiación y, por ende, que le inviten a cuidar y preservar el espacio en que habita. Es así como una de las finalidades de la educación geográfica se constituye en la formación de ciudadanos y en donde ha logrado progresos significativos a partir de proyectos pedagógicos y didácticos que le dan sentido social al comportamiento en la ciudad en interacción con los otros. De la misma manera, se implementan políticas públicas en torno a la convivencia tales como la educación vial, el sistema de transportes, la revitalización de zonas verdes y ciclovías y los usos de espacios públicos, las cuales se constituyen en espacios de socialización comunes donde es imperativo que exista una cultura ciudadana promovida por una conciencia crítica, donde el transeúnte actúe de manera responsable y en diálogo con los otros. Para que todo esto sea posible hay que partir del reconocimiento, la comprensión y la valoración de los espacios geográficos, lo que se puede alcanzar a través de su enseñanza y su aprendizaje en la escuela.

Al analizar lo expresado, vemos que estamos enfrentados a problemáticas asociadas que interrumpen esta formación ciudadana, como las prácticas destructivas contra el medio ambiente, los espacios del miedo en la ciudad, la falta de solidaridad y un comportamiento pasivo de los ciudadanos frente a dichas problemáticas que les aquejan. Es necesario estimular la formación ciudadana a través de prácticas pedagógicas que inician en el escenario escolar a partir del conocimiento, desde los lugares más cercanos hasta llegar a otros más complejos, como en el caso de la ciudad, sin dejar de lado la intrínseca relación urbano-rural. La propuesta de las competencias ciudadanas evidencia una respuesta inmediata al ejercicio de estas en el escenario escolar; no obstante, se sigue evidenciando un trabajo pasivo, con ausencia sobre la reflexión de qué ciudadano esperamos para el siglo XXI y a qué debe responder una cultura ciudadana como eje articulador.

Ahora bien, todas estas preocupaciones colocan en contexto la fragmentación de la educación porque la formación ciudadana suele atribuirse a las ciencias sociales, pero el ejercicio que se plantea va más allá y nos remite a pensar en su necesaria intervención desde las demás disciplinas y campos de formación en la escuela.

Permanentemente se plantea el debate en torno a las políticas públicas que están asociadas al ejercicio de la ciudadanía y a un proyecto político que responde a los derechos y deberes de los ciudadanos en pro de una participación democrática activa que amplía el horizonte a la búsqueda de estrategias que procuren el ejercicio de la justicia social y que tengan como eje la formación ciudadana⁴.

Desde esta perspectiva, es necesario partir de educar geográficamente a los sujetos en el conocimiento del espacio en general y de los lugares y regiones que habitan de manera particular, incentivando la visualización, el análisis y la comunicación entre los individuos y las problemáticas del

4 Al momento de volver a reflexionar sobre estas ideas, está en debate el manejo que el Estado colombiano le ha dado a la pandemia de la covid-19, a la adquisición de vacunas, a la disposición de camas UCI, al número de infectados y al número de fallecidos; en otro orden, al regreso de estudiantes y profesores a los colegios y universidades y al modelo de alternancia previsto (virtual-presencial); así mismo, a la indisciplina de la gente, a las fiestas y a las reuniones de todo tipo, a los toques de queda y a los confinamientos; al problema del desempleo, de la crisis económica, de la quiebra de las empresas, etc.

mundo actual. Desde hace algunos años se habla de un ciudadano del planeta, de un ciudadano del mundo debido a la interconexión que nos ha traído el proceso de globalización; es decir que ahora es necesario responder a las necesidades comunes como el flujo de alimentos, de comunicaciones, de dependencias, interacciones y redes, entre otras, reconociéndonos a partir de su impacto global.

Por tanto, la educación geográfica y los retos a los que se enfrenta se concentran en el ámbito escolar a través de la formación ciudadana como un asunto a nivel macroestructural porque está dirigido a toda la población, en los distintos niveles educativos e incluso en los espacios no formales a partir de la relación entre las dimensiones tiempo, espacio y sociedad, las cuales son inherentes a la constitución de los sujetos, al entender que la función de la educación es formar para actuar en el presente con una conciencia sobre el futuro.

En efecto, la educación geográfica ha transitado por diversas preocupaciones en procura de una formación ciudadana que invite a los estudiantes y a la comunidad en general a generar espacios de convivencia con los otros y con el medio que les rodea. De esta manera, el análisis en torno a problemáticas urbanas y a las relaciones con lo rural se ha convertido en objetivo de estudio en el escenario geográfico en los últimos años. Así, la perspectiva de una educación geográfica visualizada en la escuela a través de la geografía escolar ha procurado que las temáticas propuestas se concentren en dar respuesta a esa formación ciudadana tan necesaria para el desarrollo de los sujetos tanto individual como colectivamente, planteando como finalidad la formación de ciudadanos del mundo que sean capaces de reflexionar y de actuar responsablemente sobre el espacio geográfico que habitan y también respecto a esos lugares que aunque no sean cercanos manejan niveles de interconexión con la vida y las acciones de las personas.

En ese sentido, el papel de las ciencias sociales en Colombia, por un lado, ha estado mediado por los procesos para la constitución de los lineamientos y estándares curriculares, así como los Derechos Básicos de Aprendizaje que fueran objetivos comunes en la enseñanza y el aprendizaje y que, aun así, son débiles debido a que no son planteamientos específicos y terminan ampliando algunas temáticas con las de orden histórico y

reduciendo las geográficas. Por otro lado, se visualiza la formación en competencias ciudadanas, las cuales pretenden potenciar los espacios de socialización y convivencia; en este aspecto es importante tener en cuenta la interdisciplinariedad con otras áreas para su implementación y desarrollo⁵.

Aunque este último campo aún es débil, debido al carácter estrictamente tecnocrático de las competencias ciudadanas y a la poca conciencia que generan sobre los sujetos, es evidente que existen los medios necesarios para su comprensión y adecuación a los retos del siglo XXI, como el mundo interconectado y la adecuación de estas posibilidades a los escenarios escolares que son, finalmente, donde se inicia el primer espacio de socialización que busca formar a futuro ciudadanos críticos y reflexivos, pero también agentes activos de su comunidad.

4. De la enseñanza escolar tradicional a la enseñanza de la espacialidad

Se ha de recordar que la enseñanza de la geografía no ha sido centro de preocupación para los geógrafos ni para los docentes; aún más, su enseñanza estuvo sumida en diferentes niveles e intenciones de acuerdo con las sociedades y los momentos históricos vividos por estas. Sin embargo, las últimas décadas del siglo pasado y los actuales años del presente nos indican que se están dando mutaciones en esa lectura, quizás marginal, del saber geográfico escolar y se están avizorando algunas transformaciones que, de una u otra manera, contribuyen a nuevas miradas y concepciones del sentido y el significado de la enseñanza geográfica. Sobre ello, Santos (1995), de manera indirecta, llamó la atención al enunciar que

Hay dos caminos que no son exclusivos: *el camino de la geografía de los expertos y el camino de la geografía de los ciudadanos*. La geografía de los expertos hace la tecnificación de los

5 A propósito del abordaje de temáticas desde la vida cotidiana en los programas de Ciencias Sociales, y específicamente en la enseñanza de la geografía, la coyuntura por la pandemia de covid-19 deberá ser abordada desde distintos ámbitos, pues su incidencia en lo político, lo social, lo económico y lo cultural ha sido enorme y cambió todas las dinámicas en la educación, la comunicación, la prestación de servicios, la salud, financieras, de organización del trabajo, implementación de tecnologías, de la presencialidad por la virtualidad, no solo en lo educativo, sino en lo laboral; surgen nuevas costumbres, se piensan nuevos mundos.

relatos, usa un discurso pragmático, busca la unidad, busca la aceptación de modelos. *La geografía de los ciudadanos está en comunión con los hombres y con las cosas, se sorprende, no hay modelo impuesto, busca la combinación de las posibilidades [...].* Por consiguiente, la geografía de los ciudadanos apunta hacia el reino de la libertad⁶ [las cursivas son nuestras].

En armonía con el llamado de Santos, se evidencia que apuntar hacia la geografía de los ciudadanos es posiblemente una de las aristas que ha motivado reflexiones, deliberaciones, encuentros, investigaciones y alianzas, entre otros asuntos, de docentes e investigadores interesados en la geografía escolar para concebir y proyectar su enseñanza, basada en las realidades socioespaciales de las personas y no en la repetición sin sentido de aspectos biofísicos presentes en el espacio, más aún sin analizar la relación de estos con la vida de las personas.

Cuando nos referimos a la educación geográfica es necesario pensar en la didáctica de la geografía y en las transiciones de la enseñanza geográfica con miras a reflexionar sobre lo que se ha denominado *enseñanza de la espacialidad*.

Resulta relevante reflexionar sobre la didáctica en relación no solo con su concepción, sino también en armonía con los giros, los retos y las posibilidades en la educación geográfica. La didáctica, sustentada en planteamientos de Vasco (1990), es asumida por la investigación como un conjunto de saberes fundamentales en el acto pedagógico, es decir, en las relaciones establecidas en los contextos escolares, específicamente en la relación maestro-estudiante, que no es ajena a los contextos en los que se inserta la comunidad escolar a momentos hisrgrafir y protectartos escolares, especñifico como la enseñanza de sociedades y los momentos hisrgrafir y proteger y que son esenciales en los procesos de enseñanza. La didáctica se asume como aquella reflexión y práctica del docente que no se limita a las formas mismas de enseñar, sino que las trasciende al relacionarse con el saber pedagógico en la búsqueda por construir aprendizajes y alcanzar fines de formación. En consecuencia, la didáctica en la

⁶ La reflexión hace parte de la conferencia magistral *Nuevas concepciones de la geografía* presentada por el Dr. Milton Santos en el V Encuentro de Geógrafos de América Latina en La Habana, Cuba, en 1995.

educación geográfica se vislumbra como “La reflexión sobre la enseñanza y el aprendizaje teniendo en cuenta las condiciones culturales, sociales políticas y económicas de la sociedad y las características cognoscitivas, sociales y afectivas de los alumnos a quienes va dirigido el programa” (Rodríguez, 2007, pp. 185-186).

Esta lectura de la didáctica no corresponde a la concepción tradicional en los contextos escolares, pues, por lo general, los docentes y las instituciones educativas entienden la didáctica de manera reduccionista, asociándola a una serie de estrategias —acertadas o no— que el docente implementa en el aula de clases. Esta versión corresponde a una práctica netamente instrumental en la que predomina la enseñanza mecánica de accidentes geográficos, enumeración memorística no comprensiva de países y capitales, elaboración sin sentido ni finalidad de mapas de continentes, regiones o países e identificación de algunas formas del relieve, pero sin la comprensión de sus efectos en los lugares y en las poblaciones, como en el caso de los efectos de acciones volcánicas, o, en el peor de los casos, integrada a la historia y referenciada únicamente como contexto de ubicación de aspectos biofísicos para luego enumerar procesos de corte histórico, es decir que se habla de una geografía entendida únicamente como marco geográfico de las sociedades, por ejemplo, de las civilizaciones antiguas.

Tal concepción instrumental demanda movilizaciones alrededor de su concepción y su tradición de enseñanza, las cuales se han empezado a expresar con mayor presencia e impacto a partir de la década de los noventa del siglo anterior y han logrado incidir, en diversas escalas, en la transformación de la manera como era entendida, asumida y puesta en práctica en los escenarios escolares. Significa ello que, de una u otra forma, se está pensando en *la didáctica* no como técnicas de clase, sino como *un campo de conocimiento y reflexión* si se desea construir verdaderos procesos de enseñanza. En relación con estas transformaciones, la perspectiva propuesta por Souto busca contribuir en la transformación de la concepción tradicional y reduccionista de la didáctica y que, como se ha dicho, es asumida como técnicas para “dar una buena clase”. Souto (1999) plantea que

La didáctica de la geografía es entendida como un conjunto de saberes que no sólo se ocupan de los saberes propios de esta materia. También hemos de *considerar el contexto social* y la comunicación con el alumnado. Enseñar bien a una persona presupone dominar el contenido que se va a desarrollar en el aula, tener bien organizado el discurso conceptual y una propuesta adecuada de tareas. Pero, siendo ello necesario, no es suficiente. *Hace falta conocer, además, como aprenden nuestros alumnos, que obstáculos impiden su aprendizaje, que barreras existen entre nuestros deseos de enseñar y sus intereses respecto a las propuestas de aprendizaje* (p .12) [las cursivas son nuestras].

Entonces, la enseñanza de la geografía demanda que el profesor conozca y comprenda los referentes epistemológicos y conceptuales y se nutra de distintos saberes para poder, desde allí, avizorar lecturas del espacio geográfico. Es claro que, al realizar una lectura de la realidad socioespacial, esta posee diferentes cánones de interpretación, pues la misma situación puede ser vista desde los lentes de la geografía radical, la geografía humanística, la geografía sistémica o las geografías de la vida cotidiana, entre otras, y en cada una de ellas las acciones humanas en el entorno biofísico y su impacto a nivel físico, social, político, económico y cultural son abordadas y comprendidas distintamente.

Por tanto, no se trata arbitrariamente de acoger distintos paradigmas, sino de reconocer y comprender de forma coherente las finalidades, las concepciones y las perspectivas de estos paradigmas para entender el espacio geográfico en su complejidad y, así mismo, para trasladar ese saber como marco referencial acorde con las situaciones y los contextos específicos de estudio en la escuela. De igual modo, es importante que el profesor reconozca el *contexto social*, que corresponde, en últimas, al mundo de la vida de los niños, niñas, jóvenes y educandos con los cuales interactúa el docente y el saber escolar en general. Las visiones de mundo, la vida cotidiana de los estudiantes, los entornos en donde viven, sus rutinas, problemas, sueños, etc., son fundamentales en el proceso escolar, dado que las personas no están aisladas de sus realidades espaciales y de su cotidiano vivir. A la geografía debe preocuparle el estudio de los lugares en relación con sus habitantes, en dónde viven las personas, cómo viven, cómo pueden mejorar y aprovechar los entornos y sus potenciales,

cómo conservarlos y cómo alcanzar el bienestar de las comunidades en los diferentes contextos socioespaciales.

Lo anterior, acompañado de una claridad en los procesos de aprendizaje, en la relevancia de lo que se enseña, en los qué, por qué, para qué y cómo, en este caso, de la geografía, posibilitarán que su enseñanza y en general su didáctica desborden la concepción de recetario y puedan contribuir verdaderamente a la reflexión sobre el sentido de la enseñanza y del aprendizaje, es decir, el para qué de la enseñanza de la geografía. Sobre ello, son varios los aportes que le han sido atribuidos y que convergen en la necesidad de que las comunidades conozcan, valoren, aprovechen y potencien los recursos que el medio les ofrece. De igual forma, la enseñanza del espacio ha sido vista como un instrumento de poder territorial, como una necesidad que deben tener los ciudadanos para conocer y defender los recursos que el medio biofísico les oferta.

En esta perspectiva, cabe, a manera de ejemplo, rescatar algunas de las declaraciones emitidas por las comunidades geográficas a la luz del papel de la enseñanza de esta disciplina en los programas de educación secundaria, de cara a políticas y proyectos educativos que buscan su reducción, su fusión con otras disciplinas de las ciencias sociales o su eliminación de los currículos oficiales.

Es común la tendencia a abordar la geografía escolar en Colombia como un saber marginal y, como tal, también a punto de desaparecer de los programas oficiales. Esta situación reafirma el que tradicionalmente se haya asociado tanto a la geografía como a su didáctica con el listado de estrategias y acciones para llevar a las clases y que pueden potenciar aprendizajes, por lo general, circunstanciales, pues con el paso de los años, en el caso de la geografía escolar, los estudiantes olvidan lo que aprendieron sobre las regiones del mundo, el relieve, los mares, la población, etc.

El artículo 23 de la Ley 115 de 1994 considera las ciencias sociales —historia, geografía, constitución política y democracia— como áreas obligatorias y fundamentales. Aunque la geografía se considera obligatoria y fundamental, también abre la posibilidad para que la geografía desaparezca de los currículos al ser integrada al campo de las ciencias sociales o sea enseñada de acuerdo con los PEI, de modo que

existen en nuestro país tanto instituciones educativas que promueven una fuerte enseñanza de la geografía como otras en donde esta no figura en ninguno de los planes y currículos, lo cual genera una situación ambigua en la geografía escolar colombiana, pues evidentemente los conocimientos y, mejor aún, las reflexiones sobre el espacio tanto en los niños, niñas y jóvenes del país como en la población colombiana en general son precarias.

En la perspectiva didáctica se ha asumido que actividades como observar una película, escuchar una canción, realizar juegos, completar crucigramas y sopas de letras, visitar museos, realizar un álbum fotográfico, etc., son "actividades didácticas" que aparentemente aseguran un conocimiento geográfico y aun cuando son valiosas, y en varios casos exitosas, no son suficientes; se necesita que se resignifique su concepción y su aporte al conocimiento geográfico y que se reflexione sobre el qué y el porqué de la enseñanza geográfica. No se trata de negar el valor de estas estrategias porque evidentemente lo poseen, solo que es necesario no insertarlas de manera arbitraria o abrupta en el desarrollo de lo que se enseña; es fundamental que, previo a ello, el docente analice su valor, pertinencia y metodología para ser trasladadas al contexto escolar.

En este panorama, por ejemplo, la salida de campo se ha instaurado como una fuerte estrategia de enseñanza y aprendizaje de la geografía, pero no necesariamente "ser fuerte" significa que se logre un saber y un aprendizaje de los lugares, sino que, por lo general, la salida de campo se reduce a la visita de lugares y escenarios geográficos y a su respectiva enunciación y listado o a la simple ejecución de esta acompañada por un informe de corte técnico. Desarrollar la estrategia de la salida de campo demanda cambiar la concepción didáctica, pues es necesario dejar de verla como un instrumento para acercar a los estudiantes a realidades del espacio geográfico sino entender, por ejemplo, que la salida "se presenta entonces como la instancia donde se recupera el 'mundo de la vida' y se posibilita el diálogo con las ontologías regionales, colocando como centro del proceso educativo la acción intersubjetiva en contra de la imposición de saberes hegemónicos" (Moreno et al., 2011, p. 16); es decir, cuando esta se asume desde una concepción didáctica que apunta hacia la construcción de conocimiento y no a la imposición de miradas espaciales previamente determinadas.

En consecuencia, la didáctica, en el marco de la geografía tradicional, responde a las demandas de una geografía básicamente corográfica, aliada a una historia de héroes y sucesos y que conjuntamente determinan una concepción y una enseñanza reducida y transitoria de las ciencias sociales. Como lo predominante en esta panorámica son los datos y los hechos, no se requieren interpretaciones, lecturas críticas y relacionales, y, por ende, lo que se necesitan son acertados instrumentos que garanticen su enseñanza. De acuerdo con Rodríguez (2010), aceptar e implantar esta perspectiva ha desencadenado una serie de atrasos en la geografía escolar expresados en: 1) una nula valoración y reconocimiento del significado y el potencial de la enseñanza geográfica; 2) una reducción de la geografía a los aspectos netamente biofísicos, descriptivos y de memorización no comprensiva; 3) la desarticulación entre los avances de la disciplina, la epistemología de la geografía y su inserción en los contextos escolares; 4) un bajo nivel de formación disciplinar de los docentes en geografía y en ciencias sociales en general, lo que lleva a omisiones y errores en concepciones, enfoques, interpretaciones, etc.⁷; 5) ausencia de políticas reales y efectivas emitidas por el Gobierno nacional a través del Ministerio de Educación y que consideren los ejes tiempo, espacio y sociedad como fundamentales en los programas y los lineamientos de las ciencias sociales⁸; políticas y lineamientos que, además, demandan de la investigación e innovación desde la academia y de los docentes en ejercicio para su acertada concepción, inserción, aplicación y desarrollo en los contextos escolares; 6) la visión de que “La clase de geografía en nuestras escuelas sigue siendo un conjunto de tareas para memorizar nombres de principales

7 Al respecto, se anota también que los programas de formación de docentes en Colombia son diversos y, en ocasiones, ambiguos: existen programas de formación que descansan en concepciones tradicionalistas de las ciencias sociales, programas regulados por la innovación pedagógica con presencia de las disciplinas y programas en los que la formación disciplinar está ausente casi completamente del currículo, situación que se evidencia en la fragilidad del saber geográfico en el docente, el cual es necesario que conozca y comprenda para que pueda luego trasladarlo a la escuela con las adecuadas mediaciones pedagógicas y didácticas.

8 Al respecto, se anota la importancia de la emisión de los Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales (2002), los Estándares en Ciencias (2004a) y en Formación Ciudadana (2004b) y los Derechos Básicos de Aprendizaje en Ciencias Sociales (2016). No obstante, no es suficiente con la emisión de estos lineamientos por parte de un grupo de expertos si en la práctica estos se alejan de las realidades, necesidades y contextos escolares y si, además de ello, los docentes en ejercicio los leen como políticas impuestas por el MEN y están alejadas de la reflexión y de la investigación, así como de la práctica pedagógica que diariamente se viven en el territorio nacional.

hechos geográficos del espacio colombiano y demás regiones del mundo" (Rodríguez, 2010, p. 19).

Esta geografía tradicional no ha desaparecido de algunos contextos escolares y de los imaginarios sociales de las instituciones educativas, los estudiantes y la sociedad en general y de las prácticas pedagógicas de los docentes en ejercicio, e inclusive en formación. De acuerdo con Pulgarín (2013), la didáctica de la geografía se ha visto atravesada y obstaculizada por las diferencias y divergencias en la misma concepción de qué entender por geografía: los dualismos sociedad-naturaleza, sujeto-objeto y razón- sentimiento han sido un obstáculo para poder clarificar qué es y qué entender por la didáctica de la geografía. Sin embargo, es importante reconocer e insistir en que se ha empezado un proceso de cambio en las concepciones e interpretaciones de la didáctica de la geografía, así como de las puestas en marcha en los contextos escolares para la enseñanza de la geografía, cambios que están estrechamente relacionados con giros y movilizaciones a la luz de los paradigmas y los enfoques de la geografía como también de las articulaciones de los docentes-investigadores y de los grupos de investigación y redes académicas interesadas en concebir, potenciar y desarrollar otra geografía en la escuela y en la que figura, por ejemplo, la *geografía escolar de la espacialidad*⁹.

5. A manera de conclusión: una geografía escolar de la espacialidad: posibilidades y retos

Como se ha anotado, la *geografía escolar de la espacialidad* obedece a un propósito de construir aprendizajes socioespaciales y socioculturales que les permitan a las sociedades reconocerse como sujetos partícipes y constructores de alcances, desarrollos, potencialidades e inclusive limitaciones en los contextos en donde estas se encuentran inmersas. Interesa enseñar y comprender una *educación espacial* capaz de transformar o potenciar una de las relaciones básicas de la geografía y que

9 Dentro de esas "nuevas geografías escolares", se destacan trabajos curriculares y de aula basados en estudios del territorio y formación ciudadana para el caso de Antioquia; didáctica del medio urbano —con diversas aristas de trabajo entre las que se destacan la construcción de conceptos geográficos, la literatura en la geografía, la salida de campo, la enseñanza del patrimonio urbano, etc.— en la ciudad de Bogotá; sociedades y territorios contemporáneos en Argentina; la geografía de la sustentabilidad y las geografías para la paz en Chile y, por último, la formación de ciudadanía y la ciudad como escenario didáctico en Brasil.

se expresa en la conjunción hombre-medio biofísico; atañe a esta geografía que las personas reconozcan y se reconozcan en los lugares como actores protagónicos, sujetos creadores y alteradores de sus realidades.

Se busca enseñar geografía de la espacialidad para que las sociedades sepan aprovechar los recursos que poseen, para que construyan óptimas condiciones de ciudadanía en los lugares que habitan, para que desarrollen unas habilidades geográficas básicas, tal y como lo expresa la Declaración de Lucerna, por ejemplo, pero también, y en especial, para que las personas sepan y puedan interactuar mejor con su entorno de acuerdo con las demandas de las realidades socioculturales de nuestros pueblos. La geografía escolar de la espacialidad conserva una estrecha relación con la geografía personal de los sujetos, pues esta aparece como un interesante camino para aprender el espacio y consolidar una educación geográfica, ya que "la geografía personal recoge la experiencia de los entornos vividos, los espacios explorados en los juegos, los relatos escuchados, imágenes que implican un conocimiento de las relaciones entre lugares, distancias, usos, relaciones ambientales, etc." (Batllori, 2011, p. 256).

Es necesario precisar que este panorama, acorde con propósitos convergentes en grupos de investigación y redes académicas, apunta a repensar la didáctica en estrecha relación con la educación y por tanto la libera de la simple instrumentación o generación sucesiva, y en ocasiones sin sentido, de estrategias de aula. En consecuencia, la didáctica ya no se asume como un recetario, unas conductas de entrada o unas acciones de sensibilización para la enseñanza de temas geográficos. Es claro, entonces, que

Al abordar la didáctica de la geografía, se asume el acercamiento teórico y conceptual de la disciplina como un componente fundamental, puesto que hay que saber lo que se enseña, pero también implica el reconocimiento y el análisis de las aplicaciones prácticas o intervenciones metodológicas que se dan en el proceso docente, las cuales van dirigidas a generar el aprendizaje. Es decir, es un ir y volver de la teoría a la práctica, resultando ambas recreadas. En este sentido, hay un convencimiento en la necesidad de recrear las formas de enseñar y valorar a los sujetos que aprenden, considerados protagonistas del proceso. De ahí que las ciencias de la

educación, entre ellas la didáctica, tengan un papel básico en la búsqueda de generar respuestas frente a problemas de enseñanza que se presentan (Pulgarín, 2013, pp. 9-10).

En consecuencia, el fin central de la geografía de la espacialidad y de su didáctica es consolidar la *educación espacial*, lo que corresponde básicamente a poner en diálogo no solo los contenidos escolares de un programa o un currículo, sino también, y en esencia, a los contextos — espaciales, culturales y temporales— en los cuales las sociedades se desarrollan, ya que es importante que la enseñanza de la geografía¹⁰ aporte elementos de estudio, comprensión y posibles soluciones a problemáticas espaciales que aquejan a las personas en sus lugares de vivienda. Entender y concebir una educación espacial es también reconocer que, en el proceso de enseñanza, las acciones didácticas son un valioso engranaje, pues en ellas el propósito de la formación, que contempla no solo la adquisición comprensiva de conocimientos, sino, ante todo, el lograr aportar en la construcción de mejores seres humanos que aprendan a vivir en comunidad, a respetar las diferencias, a establecer caminos de diálogo y concertación, a proponer soluciones reales y efectivas para el desarrollo y bienestar de su comunidad, entre otros, acompaña la reflexión sobre características cognoscitivas, simbólicas, imaginarias, sociales, afectivas y procedimentales en el contexto de la enseñanza; entonces, la educación geográfica puede entenderse como un escenario propicio para el saber espacial. De allí que sea necesario

[...] reflexionar profundamente sobre la importancia de la educación geográfica en el ámbito gubernamental, donde se fijan las políticas educativas para que sus decisiones tengan una práctica pedagógica en todo el sistema educativo coherente y

10 Al respecto, el Grupo Interinstitucional de Investigación Geopaideia (UPN - UD) ha desarrollado diversos proyectos de investigación que han estado ligados a pensar la educación geográfica y la enseñanza de la geografía escolar con el fin de pensar otras espacialidades, entre los cuales se encuentran: “Problemas de aprendizaje de la geografía en alumnos de educación básica” (2005-2006); “Construcción del conocimiento social y formación de pensamiento crítico desde la geografía” (2007-2008); “La literatura en la geografía: estrategia pedagógica para la enseñanza y comprensión del espacio geográfico” (2009-2010); “Concepción e imagen de ciudad. Una indagación desde la educación” (2012-2013); “Concepciones de lugar y de ciudad en el libro de texto. Aportes para la comprensión de la educación geográfica en la educación básica” (2014); “Bogotá: escenario para aprender y enseñar la ciudad” (2016) y “Las salidas de campo en la formación del docente en Ciencias Sociales” (2020). Ver: <http://geopaideia.org/>

para que en los sectores diferentes al educativo se actúe con sentido de pertenencia y responsabilidad frente a los recursos, la población, la delimitación político administrativa, la organización espacial de áreas urbanas y rurales (Rodríguez, 2010, p. 42).

Este giro en la concepción de la *educación geográfica centrada en la espacialidad* y respaldada por esta concepción didáctica se sustenta también en lo que acertadamente Souto, a finales del siglo XX (1999), denominó *elementos de una didáctica de la geografía para el siglo XXI* y que, fundamentalmente, proponen:

- Considerar los cambios y los avances de las sociedades, caracterizadas en la actualidad por la continua mutación y diversidad.
- Reconocer e incorporar la pluralidad de sujetos, vivencias, acciones y socializaciones, pues ellas hacen parte del mundo de la vida de las sociedades y marginarlas significa negar su existencia y desconocer la pluralidad y la riqueza del espacio.
- “[...] pensar en la jerarquización de conocimientos, en las posibles relaciones que se pueden tejer entre saberes, pero también en replantear la figura y el rol del docente para las nuevas demandas socioculturales” (Souto, 1999, p. 79).
- Resignificar la didáctica de la geografía, que puede entenderse como la reflexión continua que da luces sobre acciones para desarrollar en la enseñanza por medio de la determinación de los qué, por qué, para qué, a quién y cómo, pero también, y ante todo, “Pensar en estos como unos fines filosóficos de la didáctica de la geografía. Lo que corresponde es dilucidar las potencialidades de los conocimientos geográficos para potencializar la comprensión de las realidades; comprensión que requiere cierto grado de madurez y de emancipación de los estudiantes” (Souto, 1999, p. 79).
- Proyectar la enseñanza de la geografía a las realidades de los estudiantes, aproximarlas a sus vivencias y a la vida cotidiana para pensar y forjar, por medio de mejores relaciones, el mundo en donde las personas viven; entender y estudiar angustias, gustos, sueños, ideales, visiones e ilusiones desde su mundo real e inmediato. “Esto implica cambiar rutinas y tradiciones en la instauración de los programas de geografía y

ciencias sociales" (Souto, 1999, p. 79), lo que corresponde, en últimas, a proyectar senderos y alternativas para contribuir en la consolidación de una geografía de la espacialidad.

En consecuencia, hay que considerar cómo las dinámicas expuestas en la didáctica de la geografía, impulsadas tanto en los escenarios académicos e investigativos como en las redes de trabajo, y que abogan por concepciones renovadas, han permeado conceptos y categorías centrales de la geografía, como sucede con el caso del territorio, el paisaje, el lugar, la ciudad, la ruralidad y, en general, el espacio geográfico, e inclusive han incidido al punto de que estas irruman como algo fundamental para la geografía escolar.

En estas nuevas apuestas para aprender a enseñar geografía se han consolidado tendencias significativas para su enseñanza en la geografía escolar, es decir que, de una u otra manera, no podemos continuar pensando que la didáctica geográfica está suspendida en una sola perspectiva, sino que, por el contrario, se amalgama constantemente y amplía el prisma de posibilidades para la enseñanza del espacio geográfico en toda su complejidad. Para Moreno (2019),

[...] la geografía escolar se debe interesar por la construcción de habilidades espaciales, las cuales hacen referencia fundamentalmente a la capacidad para reconocer y comprender la diversidad del espacio a la luz de las transformaciones (sociales, políticas, territoriales, económicas, arquitectónicas, viales, de servicios) que sus habitantes le impregnan al espacio que ocupan (p. 232).

La geografía escolar tiene como base un sistema de pensamiento lógico en donde el estudiante debe adquirir ciertos conocimientos conceptuales a través de una verticalidad en el aprendizaje de acuerdo con los grados y edades (estadio cognitivo desde la perspectiva de Piaget) y una horizontalidad en el manejo de las relaciones con los otros, es decir que el fin último es obtener un aprendizaje significativo (Rodríguez, 2010). Por consiguiente, durante largo tiempo el espacio escolar se ha preocupado por trascender los muros de la escuela y atraer la atención hacia las realidades sociales por medio de problemáticas ambientales, políticas, sociales y económicas de carácter local y global para traerlas a la cotidianidad de

los estudiantes y promover la reflexión crítica y la motivación para actuar con responsabilidad sobre el espacio geográfico que habitamos como sociedad. A pesar de ello, la percepción y los imaginarios que tanto los docentes como los estudiantes y la sociedad en general poseen del saber geográfico son limitados, reducidos y precarios y continúa la tendencia a relacionarlo con aspectos cartográficos, biofísicos y de enunciación de fenómenos de la naturaleza.

Por consiguiente, es importante que los estudiantes apropien y doten de sentido los conceptos estudiados en clase y para ello es clave traerles situaciones-problema desde la experiencia cotidiana, como los espacios aledaños de contaminación, las nuevas construcciones sobre las riveras de los ríos, las zonas de invasión, la contaminación en zonas verdes y aguas residuales, el uso de espacios por grupos sociales, los barrios de invasión, la fragilidad en planeación de algunas políticas públicas, la inequidad y las brechas educativas, entre otras que deben ser abordadas y estudiadas en la enseñanza básica.

En consecuencia, se destaca la importante tarea y el reto de los docentes frente al currículo y a la enseñanza de la geografía. Si bien la legislación colombiana, en cuanto a política educativa, se ha encargado de reducir el papel de la geografía en la enseñanza básica y media con la integración curricular, la constitución en áreas fundamentales y la interdisciplinariedad, presenta una tendencia a dejar atrás esa geografía de la acumulación de datos y pasar a una geografía escolar fundada en el estudio y la comprensión de problemáticas del espacio geográfico, reconocidas a partir de los retos que propone el siglo XXI con las tecnologías de la información y la comunicación y su utilidad pedagógica, que resultan determinantes para intentar comprender la realidad que vivimos, en especial en los actuales tiempos de incertidumbre.

Referencias

- Batllori, R. (2011). Enseñar y aprender el espacio geográfico. En: A. Santisteban y J. Pagès (coord.), *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la educación primaria* (pp. 249-266). Síntesis.
- Cavalcanti, L. (2008). *A geografia escolar e a cidade. Ensaios sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana*. Papirus.
- Cely, A. y Moreno, N. (2015). Ciudad, formación ciudadana y texto escolar: deliberación para la enseñanza de la geografía. *Revista de Geografía Espacios*, 5(9), 11-31.
- Claudino, S., y Spinelli, F. (2012). Educación geográfica y ciudadanía: un abordaje reflexivo. En: R. González, M. de Lázaro y Torres y M. Marrón (eds.), *La educación geográfica digital* (pp. 49-58). Grupo de Didáctica de la Geografía de la Asociación de Geógrafos Españoles y Universidad de Zaragoza; red Comenius digital-earth.eu.
- Congreso de Colombia (1994). *Ley 115 de febrero 8. "Por la cual se expide la ley general de educación"*. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf
- Copetti, H. (2011). (Organizadora). *Educação geográfica. Reflexão e Prática*. Unijuí.
- Copetti, H. (2012). Educação geográfica: ensinar e aprender Geografia. En: S. Castellar y B. M. Gislaïne, *Conhecimentos escolares e caminhos metodológicos* (pp. 73-88). Xamã.
- Delgado, O. y Murcia, D. (1999). *Geografía escolar: discursos dominantes y discursos alternativos*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- De Souza, L. (2013). La geografía y la realidad brasilera contemporánea: abordaje teórico y la práctica de la enseñanza. En: D. Rodríguez (comp.), *II Convención Nacional de Educación Geográfica. La educación geográfica y los retos del siglo XXI: memorias* (pp. 117-134). ACOGE; UPTC.
- Gurevich, R. (2013). Geografía contemporánea y su enseñanza: conceptos y problemáticas en juego. En: D. Rodríguez (comp.), *La educación geográfica ante los retos del siglo XXI. Memorias II Convención Nacional de Educación Geográfica, Tunja, Boyacá, septiembre de 2012* (pp. 13-29). Tunja: UPTC – ACOGE.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2002). Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales. MEN.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2004a). Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Sociales y Ciencias Naturales. MEN.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2004b). Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2016). Derechos Básicos de Aprendizaje en Ciencias Sociales. MEN.
- Montañez, L. (1999). Espacio-espacialidad y transdisciplinariedad en geografía. *Cuadernos de Geografía, VTT1*(1), pp. 59-73.
- Moreno, N. (2019). *Espacialidad urbana y educación geográfica*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

- Moreno, N., Rodríguez, L. y Sánchez, J. (2011). *La salida de campo... se hace escuela al andar*. Geopaideia.
- Pulgarín, M. (2013). *La didáctica de la geografía una disciplina en construcción*. Ponencia presentada en el XIV Encuentro de Geógrafos de América Latina (EGAL), Lima, abril de 2013.
- Rodríguez, E. A. (2010). *Geografía conceptual. Enseñanza y aprendizaje de la geografía en la educación básica secundaria*. Geopaideia.
- Rodríguez, L. (2007). *Una geografía escolar (in) visible*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Santiago, J. (2013). Educación geográfica y el desarrollo de la comunidad desde la enseñanza de la geografía. En: D. Rodríguez (comp.), *II Convención Nacional de Educación Geográfica. La educación geográfica y los retos del siglo XXI: memorias* (pp. 31-52). ACOGE; UPTC.
- Santos, M. (1995). *Nuevas concepciones de la geografía*. Ponencia magistral presentada en el V Encuentro de Geógrafos de América Latina (EGAL). La Habana, Cuba.
- Souto, X. (1999). *Didáctica de la geografía*. Ediciones del Serbal.
- Souto, X. (2008). Una educación geográfica para el siglo XXI: aprender competencias para ser ciudadano en el mundo global. *Actas del X Coloquio Internacional de Geocrítica: "Diez años de cambios en el mundo, en la geografía y en las ciencias sociales, 1999-2008"*. Barcelona, 26-30 de mayo. <http://www.ub.edu/geocrit/-xcol/19.htm>
- Suavita, M. (2013). Educación geográfica: una agenda pedagógica para el siglo XXI. En: D. Rodríguez (comp.), *II Convención Nacional de Educación Geográfica. La educación geográfica y los retos del siglo XXI: memorias* (pp. 79-92). ACOGE; UPTC.
- Unión Geográfica Internacional. (2007). Declaración de Lucerna sobre Educación Geográfica para el Desarrollo Sostenible. UGI-CGE.
- Vasco, C. (1990). Algunas reflexiones sobre la pedagogía y didáctica. En: M. Díaz y J. Muñoz (comp.), *Pedagogía, discurso y poder* (pp. 7-26). El Griot.

C A P Í T U L O

7

**Las prácticas de enseñanza
de la geografía escolar
y la trazabilidad del saber
geográfico en las aulas**

Las prácticas de enseñanza de la geografía escolar y la trazabilidad del saber geográfico en las aulas

Juan Carlos Ramos Bello¹

Universidad de Córdoba. Colombia.
jcarlosramos@correo.unicordoba.edu.co

Resumen

El presente capítulo surge del interés que se nota en el contexto latinoamericano por buscar propuestas y alternativas que favorezcan la consolidación de la geografía escolar en las instituciones escolares en Colombia, como respuesta a los reclamos académicos sobre la importancia del saber geográfico en el campo de la formación ciudadana. En las aulas escolares se percibe el desplazamiento de la formación geográfica en el currículo escolar; de ahí la necesidad de mejorar el sentido y el carácter de las prácticas de enseñanza. Es por ello por lo que la presente reflexión, derivada de un proyecto de tesis doctoral en desarrollo, se centra en examinar la forma como se estructura y enseña el saber geográfico en las aulas escolares. La experiencia del autor como docente en la Licenciatura de Ciencias Sociales le permite describir y exponer el conjunto de situaciones pedagógicas y académicas que justifican la conveniencia de buscar nuevas organizaciones curriculares que mejoren la enseñanza de la geografía escolar y, por ende, el reconocimiento de su importancia. Se reconoce que la trazabilidad incluye una serie de etapas y procesos que propenden por la alineación curricular en fases tendientes a promover y mejorar el quehacer docente, y que desde la

¹ Doctorando en Humanidades y Artes, mención en Educación, Universidad Nacional de Rosario, Argentina. Magíster en Geografía, especialista en Planeamiento Educativo y licenciado en Ciencias Sociales, Universidad de Córdoba, Montería, Colombia. Profesor del Departamento de Ciencias Sociales, Facultad de Educación, Universidad de Córdoba.

reflexión crítica del docente se pueden alcanzar cambios y mejoras en la enseñanza de la geografía orientados hacia la acción y actitudes ciudadanas nuevas que demandan las necesidades y expectativas sociales en Colombia.

Palabras clave: currículo escolar, aulas escolares, enseñanza de la geografía, políticas educativas, trazabilidad.

Teaching practices of school geography and the traceability of geographic knowledge in classrooms

Abstract

In the Latin American context, academic claims have been emerging that denote interest in highlighting the importance of geographic knowledge in the field of citizen education. This work is focused on making an academic reflection that may provide analytical options in the search for new scenarios to improve the teaching and recognition of school geography, which may be favored by the understanding and interpretation of the meaning and contextualization that it is done from teaching practices. In Colombia it is recognized that reforms in the educational field transcend different important scenarios such as the organization and structuring of the curriculum, the consolidation of disciplines, knowledge and concepts that impact the interest of the model of society that the State wants to build; where traceability marks a series of stages and processes that tend to align the curriculum in phases aimed at promoting and improving the teaching work; and from the teacher's critical reflection, changes and improvements can be achieved in a teaching of geography towards the action and new attitudes required to meet the territorial necessities and societal expectations in Colombia.

Keywords: School curriculum, school classrooms, teaching of geography, educational policies, traceability.

Práticas de ensino da geografia escolar e a rastreabilidade do conhecimento geográfico nas salas de aula

Resumo

Este capítulo nasce do interesse que se nota no contexto latino-americano em procurar propostas e alternativas que favoreçam a consolidação da geografia escolar nas instituições escolares da Colômbia, em resposta às reivindicações acadêmicas sobre a importância do conhecimento geográfico no campo da formação cidadã. Nas salas de aula, percebe-se o deslocamento da formação geográfica no currículo escolar; daí a necessidade de melhorar o sentido e o caráter das práticas de ensino. É por isso que esta reflexão, derivada de um projeto de tese de doutorado em desenvolvimento, focaliza-se em examinar a forma como o conhecimento geográfico é estruturado e ensinado nas salas de aula. A experiência do autor como professor da licenciatura em ciências sociais permite-lhe descrever e expor o conjunto de situações pedagógicas e acadêmicas que justificam a conveniência de procurar novas organizações curriculares que melhorem o ensino da geografia escolar e, por conseguinte, o reconhecimento da sua importância. Reconhece-se que a rastreabilidade inclui um conjunto de etapas e processos que promovem o alinhamento curricular em fases destinadas a incentivar e melhorar o trabalho docente; e a partir da reflexão crítica do professor, mudanças e melhoras podem ser alcançadas no ensino da Geografia, orientadas para a ação e novas atitudes cidadãs que demandam as necessidades e expectativas sociais na Colômbia.

Palabras chave: Currículo escolar, salas de aula, ensino de geografia, políticas educacionais, rastreabilidade

Introducción

En contexto internacional, predomina el interés por realizar investigaciones en el campo de la enseñanza de la geografía centradas en diferentes enfoques, de donde han surgido algunas respuestas tomadas como referentes en la búsqueda de alternativas para el mejoramiento y la consolidación de la geografía en el currículo escolar. Debe reconocerse que en Colombia, al igual que en gran parte de América Latina, se tiende a mejorar las prácticas de enseñanza de las ciencias sociales en la educación media, especialmente en lo que concierne a la geografía. Esta temática ha sido objeto de investigación desde algunas miradas centradas, por un lado, en reconocer la forma como se enseñan conceptos como espacio, paisaje, territorio y lugar; por otra parte, se han realizado trabajos dedicados a comprender y explicar aspectos relacionados con la didáctica y la utilización de materiales en la enseñanza, lo mismo que en la innovación de las prácticas (Souto, 2010; Pagés, 1993; Buitrago et al., 2008; Pulgarín, 2016; Gurevich et al., 1997; Fernández, 2008; Muñiz, 2011).

La educación es un escenario de mucha complejidad, con problemas recurrentes que deben ser estudiados de acuerdo con las diferentes perspectivas del mundo académico y científico. La innovación y el cambio en la práctica de la enseñanza es un proceso dinámico que debe ser analizado a profundidad, a partir de los resultados de investigaciones sobre este particular. Muy importante referente son las teorías cognitivas, con contribuciones como las Rodríguez y Torres (2017), así como la transposición didáctica (Delgado et al., 1999). Otros se han referido a la manera de enseñar conceptos geográficos como espacio, paisaje, territorio y lugar (Pulgarín, 2016; Bianchi et al., 2017); la historia de las disciplinas escolares (Taborda, 2015); las estrategias didácticas (Cely y Moreno, 2016) y, en general, el campo de la didáctica de la geografía (Pagés, 1993; Benejam, 2002; Durán, 2015; Santiago, 2018).

Estos trabajos denotan el notable interés que existe por mejorar las prácticas de enseñanza de las ciencias sociales, en general, y lo propio ocurre en el campo de la geografía. Este problema de estudio tiene relevancia epistemológica para la formación del pensamiento geográfico, por cuanto el enfoque verdaderamente científico que se siga debe tener como marco de referencia los problemas sociales, económicos, ambientales

y urbanos que afectan a la sociedad contemporánea. Existe un gran interés por entender cómo llega el saber geográfico a ser protagonista en la enseñanza que se imparte desde las aulas de las instituciones educativas. Se trata de ver la geografía a partir del entendimiento, del entramado de las relaciones intersubjetivas que ocurren en las escuelas y que merecen mostrarse, con el propósito de construir nuevos caminos para mejorar el ejercicio de la docencia, como también la intervención de nuevos elementos pedagógicos que permitan resignificar el papel de la geografía en el esquema general del conocimiento y su manejo en el mundo de la enseñanza escolar.

Se trata de ubicar el significado de la geografía como disciplina escolar para proveer un instrumento de análisis, comprensión y explicación de un mundo cada vez más complejo a partir de los contenidos y los conceptos que se aprenden en el espacio geográfico. La geografía escolar puede constituirse en una nueva estrategia para enseñar y comprender la posibilidad de integrar y consolidar procesos de formación situada, de acuerdo con las realidades vividas; es decir, cumplir como una geografía aplicada a lo cotidiano, a lo existencial. Bozzano (2013) reconoce la importancia de indagar lugares, territorios, espacios y espacialidades, la sociedad, la naturaleza, sus procesos y relaciones e indagar sujetos en términos de percepciones, intereses y acciones.

El desarrollo de esta reflexión académica parte de la comprensión de una realidad que merece ser analizada en el marco de los impactos que tiene en las escuelas la implementación de las políticas educativas dentro del campo de la enseñanza de las ciencias sociales en Colombia. Se trata de ir tras el objetivo de comprender tópicos relacionados con el análisis de la forma de identificar, describir y conocer los procesos que impactan la enseñanza en el aula; es decir, la forma como se articulan o se desenvuelven los procesos asociados con la trazabilidad y el entramado entre políticas educativas, planeación curricular, desarrollo de las clases y la forma como llegan los resultados de esos procesos al cuaderno escolar. En otras palabras, es lo que tiene como propósito explicar, analizar e interpretar los procesos asociados con el acto educativo, pedagógico o lo didáctico.

La interpretación de las prácticas de enseñanza en las aulas escolares se convierte en circunstancia propicia para la identificación y la

caracterización de los hechos que marcan el ejercicio del quehacer docente, analizando ese diálogo interno y cotidiano que permite dar cuenta de la integración de las orientaciones expuestas a partir del saber disciplinar y las categorías que fundamentan la geografía escolar desde el currículo, la pedagogía, la didáctica y la diversidad de actos de enseñanza (Benejam y Pagés, 1998; Castellar y Vilhena, 2010). De ese modo, los docentes asumen la organización y la planeación de los contenidos disciplinares de la geografía, atienden las orientaciones y políticas educativas, organizan y definen las diferentes situaciones didácticas que favorecen el aprendizaje en los alumnos, todo lo cual requiere de un ejercicio de observación, caracterización e identificación de los diferentes componentes o fases que describen la trazabilidad del saber geográfico en la búsqueda de una lectura y articulación al mundo (Castellar y Vilhena, 2010).

Este trabajo se inscribe en la línea de mejoramiento y consolidación de la geografía escolar, que se viene promoviendo en las escuelas de Colombia desde la Red Latinoamericana de Didáctica de la Enseñanza de la Geografía con el propósito de contribuir a la consolidación de una educación comprometida con el mundo, con el yo y con el otro. El individuo como actor y la "otredad". Así mismo, recoge un análisis de las reformas y políticas educativas que han impactado en la consolidación del currículo escolar y la forma como se aplican en las instituciones educativas desde las prácticas de enseñanza. En ello va implícita la búsqueda de alternativas para impulsar la innovación y la transformación de las prácticas de enseñanza. Desde el ejercicio docente se puede comprender y examinar la aplicación de las reformas políticas y curriculares propuestas por los Estados, que impactan la forma de enseñar geografía dentro del contexto obligado de las realidades sociales inscritas dentro del fenómeno de la globalización. Esto permite a los docentes intentar una serie de respuestas frente a diversos problemas, al tiempo que en su ejercicio pedagógico se ven obligados a enfrentar y resolver una multiplicidad de situaciones (Perrenoud, 1996).

La realidad obliga a dar claridad a situaciones que durante años motivaron la búsqueda y la consolidación de nuevos escenarios requeridos por los problemas contemporáneos, evaluando los fenómenos educativos en términos de construcción y difusión de conocimientos para transformar la realidad (Bisquerra, 1989). En este sentido, el

diseño de una educación geográfica articulada con las problemáticas territoriales demanda el soporte de investigaciones a partir de las cuales llevar a la práctica las propuestas con las cuales ejecutar las nuevas prácticas de enseñanza, que, entre otras cosas, promuevan el desarrollo de habilidades de razonamiento y lectura del espacio, el pensamiento crítico, la capacidad de análisis, la solución de problemas y otros (Pagés, 1993). Ya que desde la educación geográfica se puede contribuir a la producción de espacios justos (Vesentini, 1999), es poco menos que perentorio consolidar una geografía comprometida que pueda ayudar a comprender y explicar los grandes conflictos que enfrentan las sociedades contemporáneas (Oliveira, 2005).

Las complejidades actuales nos invitan a reflexionar y plantear el desarrollo de una educación geográfica contextualizada que, ante todo, fortalezca en los estudiantes la comprensión y raciocinio espacial. Se reconoce que los problemas sociales y económicos que han afectado a Colombia en el marco del conflicto armado por cinco décadas han causado la rotura del tejido social, vulnerado derechos fundamentales de las personas e inducido una ausencia manifiesta del estado social de derecho, además de conflictos de convivencia social, situación anómala que debe ser motivo de reflexión en el trabajo de formación de docentes, lo mismo que demanda repensar las prácticas de enseñanza tradicionales en la cuales ha estado inmersa la formación geográfica (Rodríguez, 2005).

Un de las realidades identificadas en el contexto de las prácticas de enseñanza de la geografía en las escuelas se relaciona con un escenario de encuentros y desencuentros entre el currículo prescrito y el currículo enseñado, entre lo planificado y la práctica en el aula. De ahí se derivan experiencias que, a partir de su interpretación y reconstrucción, sentidos y subjetividades, posibilitan acciones para el desarrollo de una enseñanza con sentido contextual que responda a las realidades socioespaciales (Álvarez, 2015).

Los temas relacionados con el currículo y la innovación en la enseñanza de las ciencias sociales, de la geografía, de la historia y de la educación para la ciudadanía, y la investigación de los problemas de la enseñanza y del aprendizaje de estas disciplinas a nivel escolar, han sido abordados y discutidos en diferentes eventos académicos. Y, de acuerdo con González

y Santisteban (2014), han de generar a la larga los conocimientos que permitan a la gente ubicarse en el mundo y ser actores reales de su devenir.

De acuerdo con las consideraciones expuestas, surge la necesidad de hacer una reflexión académica. El presente trabajo tiene como propósito exponer el sentido de las reformas y políticas educativas que orientan en el currículo escolar la organización e implementación de las prácticas de enseñanza de la geografía, teniendo presente la importancia del saber geográfico para la formación intelectual, la comprensión de los problemas que afectan la humanidad y la idea de que desde la escuela se ayude a formar un ciudadano comprometido con la justicia y la transformación social. En una segunda instancia, el capítulo plantea que el proceso de trazabilidad del saber geográfico desde las prácticas de enseñanza, además de analizar los instrumentos legales y didácticos que lo soportan, permite comprender la coherencia de los documentos vinculados a los procesos de planeación entre el currículo prescrito y el realizado desde las aulas escolares.

1. Reformas políticas y presencia del saber geográfico en el currículo escolar en Colombia

La presencia del saber geográfico en el currículo escolar en Colombia tiene lugar a partir de una serie de políticas y reformas que han tenido como finalidad lo que Valverde (2009) reconoce en sus trabajos como la estandarización de los procesos evaluativos en América Latina. Esta fundamentación tiene sentido político y económico dentro del modelo hegemónico imperante, que se constituyó en esquema marco de las políticas educativas en los últimos años en América Latina, modelo centrado en consolidar "los estándares y la evaluación como dos instrumentos importantes del currículo prescrito de un sistema educativo" (Valverde, 2009, p. 57).

Martínez Boom (2009) manifiesta que las políticas educativas en América Latina son producto de las dinámicas históricas modernas que han transformado la realidad en la escuela y por ende el rol del docente, de los estudiantes y de la sociedad frente a los retos de la contemporaneidad; y que en muchos países de la región acogen las orientaciones de un organismo supranacional como la Organización para la Cooperación y el

Desarrollo Económicos (OCDE), que define los criterios y formas de hacer seguimiento a los sistemas educativos a través de pruebas estandarizadas que confieren estatus académico a quienes las aprueban (Ferrer, 2004).

Los sistemas educativos y las escuelas están sumidas en ambigüedades y contracciones. Para Martínez (2009), las reformas no obedecen a las realidades y hechos establecidos. Esta declaración induce a reflexionar sobre la pertinencia del modelo educativo presente en contextos regionales y locales que, a juicio de Taborda y Quiroz (2014), confirman que los contenidos de las disciplinas escolares en Latinoamérica han sido estructurados a partir de unos lineamientos y estándares que buscaban un cambio curricular ante las crisis internas de los países en relación con sus sistemas educativos. Bianchi et al. (2017) observan que la implementación de las políticas educativas a niveles macro, meso y micro, durante las últimas tres décadas, han generado reformas curriculares en algunos países como Argentina, España y México, procesos que desencadenaron en las instituciones educativas una "crisis" que exige de ellas, de un lado, cambios en su estructura y quehacer, y, de otro, un replanteamiento de sus relaciones internas y externas, al igual que de sus modelos pedagógicos y didácticos, y requiere la formulación de propuestas que favorezcan la formación de verdaderos ciudadanos. Frente a ello, Noro (2015) afirma que:

Desde finales del siglo XX y a partir del 2000, hubo un esfuerzo focalizado para abordar el tema de la escuela, de sus crisis, de las críticas que se formulan, de las experiencias exitosas, de los fracasos, de los alumnos que se saben adaptar a la escuela y de quienes se resisten hasta liberarse de ella y huir como pájaros de las jaulas molestas (p. 27).

Estas reformas imponen la necesidad de estudiar los impactos generados en los sistemas educativos locales con el objetivo de reflexionar sobre las tensiones y problemas potenciales generados con el despliegue de políticas reformadoras en los diseños curriculares y los dispositivos que utilizan los docentes en las aulas. Desde una perspectiva narrativa, sería interesante recoger las experiencias y significados que le dan los docentes a las reformas políticas y curriculares (Sanjurjo y Rodríguez, 2003). Martínez y Tonda (2014) destacan que:

[L]a geografía como ciencia viva se encuentra en un continuo proceso de cambio y evolución, más si cabe cuando se añade la reflexión sobre su enseñanza; se reconoce que la geografía es una asignatura con gran tradición en el sistema educativo de los países occidentales, presencia curricular que se deriva de su utilidad en la vida cotidiana (p. 9).

No obstante, en la actualidad se nota la ausencia de procesos formativos que desarrollen el pensamiento espacial en las aulas y se requiere de un enfoque diferente para la consolidación de una "nueva geografía escolar". Esto ha llevado a la comunidad académica a buscar otras alternativas pedagógicas para implementar buenas prácticas de enseñanza de la geografía, que innoven no solo en los procesos docentes tradicionales, sino en los contenidos. Es por ello por lo que, desde las voces y expresiones que se oyen en las aulas, se evidencian vacíos que requieren rectificar la gestión académica tradicionalista. Por ello Fernández (2008) precisa que:

A pesar de los esfuerzos que se vienen realizando desde distintos ámbitos de formación y actualización docente para promover la construcción de un diálogo productivo y responsable con las jóvenes generaciones, las herramientas de que dispone el profesorado para transmitir significativamente contenidos escolares aún resultan insuficientes (p. 101).

Cobra renovada importancia abordar el problema de la formación de futuros ciudadanos, en especial en lo que concierne al compromiso y la aptitud que se requieren para el desarrollo social. Desde la escuela se debe contribuir al mejoramiento de las relaciones del individuo con su entorno ayudando a la comprensión y mejoramiento de los procesos formativos, la educación geográfica incluida, con el aporte de elementos conceptuales para la formación de un ciudadano comprometido con el incremento del capital cultural de Colombia.

De todo esto han surgido debates académicos que discuten la necesidad de rediseñar las políticas educativas, los currículos, las organizaciones escolares y los modelos de docentes para las escuelas del siglo XXI. De ahí surgirán nuevas formas de enseñanza como contribución a la transformación de la sociedad desde las escuelas, asumiendo que la educación geográfica favorece la comprensión de muchos de los problemas del mundo actual.

Aprender a pensar geográficamente les ayudará a los futuros ciudadanos a descubrir y entender la realidad, proceso crítico necesario que solo tendrá valor social en cuanto se aborde con competencias adquiridas sistemática y responsablemente en un entorno pedagógicamente competente. El docente tiene el compromiso de fomentar el razonamiento geográfico de la realidad compleja en la cual se encuentra inmersa la comunidad local y general.

Las crisis sociales, ambientales, políticas y económicas que afectan el entorno global requieren de construcciones teóricas que fundamenten la consolidación de las políticas educativas y los diseños curriculares y, ante todo, nuevos discursos pedagógicos y didácticos en los procesos de enseñanza que sean consecuentes con las características de la entorno social y espacial local, regional y global de las escuelas. Se debe tener presente que "la geografía tiene gran importancia dentro del curriculum y en la formación de los estudiantes en función de que todo hombre, como ser social, vive en contacto con el conjunto de la tierra, su planeta, y es también él, quien ha contribuido a su transformación en beneficio o perjuicio de la misma" (Balderas, 2010 p. 9).

En Colombia, la búsqueda de nuevos modelos y enfoques que transformen las prácticas de enseñanza demandarían de un análisis crítico sobre el desarrollo, en general, y sobre las argumentaciones que respalden la consolidación de los procesos académicos y didácticos en la educación geográfica escolar en un determinado sentido. Se tiene presente que, desde mediados del siglo XX, la formación para la enseñanza de la geografía en las escuelas ha tenido avances, en el sentido de lograr una renovación curricular frente a los lineamientos establecidos en 1964, en los que se determinó que la geografía y la historia eran ejes de la enseñanza de los estudios sociales. En 1984 se pasa a un modelo de enseñanza que integra la historia y la geografía y se plantea un giro hacia esta mirada; en efecto, con la implementación de la Ley General 115 de 1994 se incorporan reformas que orientan la enseñanza de la geografía desde el currículo prescripto, es decir, como un "conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de identidad cultural, nacional, regional o local, incluyendo también recursos humanos, académicos, y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional" (art. 23).

Los elementos de importancia introducidos con las reformas de la Ley 115 se centran en plantear una enseñanza de las ciencias sociales como área de estudio, donde la geografía es una de las disciplinas que la conforman. Pero en ese viraje las ciencias sociales se conciben más allá de la geografía, de la historia, la democracia o de las ciencias políticas. Se destaca que aparecen los estudios culturales dentro del currículo. Las ciencias sociales, como área de enseñanza en ese nuevo modelo curricular, debe asimilar una concepción nueva como "ciencias de la cultura" a partir de la discusión planteada por Habermas como "ciencias del hombre" o desde la visión de Piaget como "ciencias de la comprensión", según la opinión de Gadamer (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2002). O sea, las ciencias sociales en la escuela se convierten en un conjunto de saberes que supuestamente pueden permitir interpretar las realidades sociales.

El compromiso de la escuela, al igual que de las ciencias sociales así concebidas, no es formar geógrafos o historiadores; de lo que se trata es de formar en la comprensión de los temas sociales, tarea en la cual el maestro direcciona el sentido y la forma de interpretar y develar los acontecimientos y hechos que permiten hacer razonamientos lógicos sobre los problemas y temas que son de interés para la humanidad. Para ello, debe considerar los diversos recursos didácticos y discursivos que propician el desarrollo de aprendizajes significativos. Al respecto, Pulgarín (2016) considera que la geografía es la disciplina que integra mejor un diálogo con las otras ciencias sociales y desde un conjunto de conceptos disciplinares, una enseñanza donde el diálogo es una condición y el encuentro entre los docentes es una necesidad, en la perspectiva de generar aprendizajes significativos (p. 76). Se trata de un hecho que beneficia la articulación de los lineamientos, los estándares y los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) con la llegada de la educación geográfica al aula escolar.

Aquí toma relevancia la trazabilidad del saber geográfico, entendida como una serie de procesos y pautas que favorecen la articulación, la alineación y la confluencia de explicaciones para entender el espacio geográfico sobre el cual confluyen explicaciones sobre las formas de organización, interrelación y consolidación de elementos que remplazan el sentido tradicional, memorístico y descriptivo de la enseñanza de la

geografía por uno diferente, que fortalece las competencias ciudadanas en el manejo y la apropiación de las relaciones que explican el espacio geográfico desde el diálogo interdisciplinar entre los diferentes saberes sociales.

Así, la trazabilidad incluye procesos prefijados que se llevan a cabo para determinar los diversos pasos que recorre un servicio para llegar a un fin último, a través de un camino con diferentes llegadas, desde su nacimiento hasta su ubicación actual en la cadena de provisión. En este sentido, Pozo et al. (2010) reconocen la trazabilidad como un concepto del mundo de la estandarización que tomamos para adaptarlo y apropiarlo. También se le conoce como seguimiento del producto o rastreo de producto. Estas nociones permiten establecer que la trazabilidad del saber geográfico en el aula demanda el estudio y la comprensión de las etapas y los procesos que se deben implementar en las instituciones educativas en el marco de las políticas públicas, los documentos curriculares (DBA y mallas curriculares) y la planeación escolar (planes de clase y cuadernos) (figura 1).

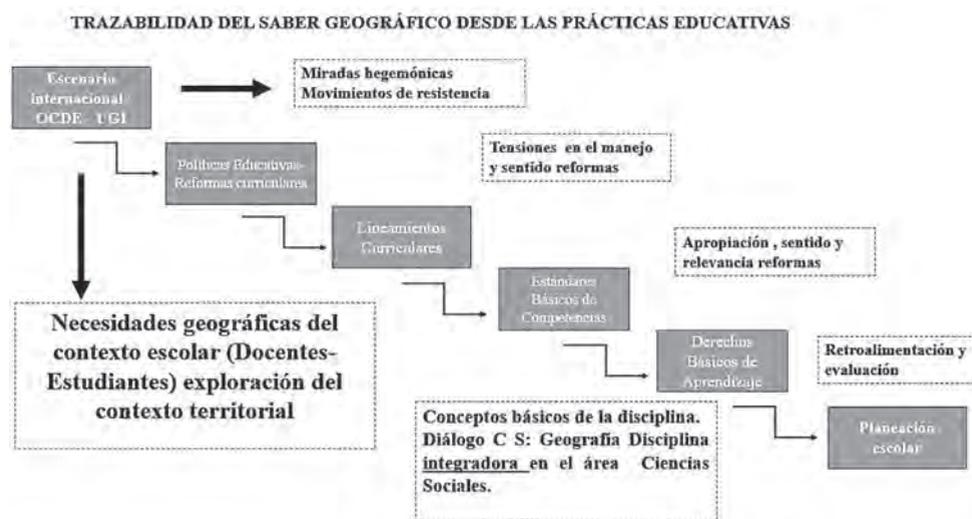


Figura 20. La trazabilidad del saber geográfico

Fuente: elaboración propia.

En la figura 1 se muestra la secuencia de fases que marcan el registro de las huellas de un proceso educativo en diferentes niveles (macro, meso y micro). Se muestra cómo se conectan varios procesos y, en especial, el seguimiento que direcciona la llegada del saber escolar en

la configuración del currículo prescrito, en su organización y definición como una política educativa, su llegada a las instituciones educativas mediante la planeación del maestro y su depositario final, el cuaderno escolar. Se identifican etapas sobre las cuales se experimentan una serie de mutaciones y cambios que han de ser estudiados de manera integral para evidenciar la presencia de prácticas tradicionales y la necesidad de buscar otras que sean transformadoras e innovadoras (Litwin, 2012; Camilloni, 2007; Jackson, 1998).

Desde la perspectiva resumida en la figura 1, es pertinente abordar el problema de la formación de los nuevos ciudadanos a partir la educación geográfica y determinar cómo sus contenidos y categorías fundamentales promueven el desarrollo social para contribuir al mejoramiento de las relaciones del individuo con su entorno desde la escuela. En este sentido, la geografía aporta bases conceptuales para la formación de un ciudadano comprometido en un propósito determinado, como la consolidación del capital cultural de un país. Estos temas se enmarcan en una línea de investigación que toma amplio interés al interior de la investigación educativa. Moral (2000) plantea a este respecto que:

El tema de la construcción de una teoría personal acerca de la enseñanza es un tema esencial que dirige la atención a la hora hablar de formación de profesorado, pues al asumir el rol esencial de la teoría personal, se da al profesor un papel activo en la construcción del conocimiento acerca de la enseñanza (p. 72).

La interpretación de las prácticas de enseñanza permite indagar en las concepciones y los elementos vinculados a la explicación de la innovación curricular y el reconocimiento de la geografía escolar en las instituciones educativas. Al comprender la coherencia entre los componentes curriculares, las políticas educativas y la realidad escolar, se podrá comparar lo propuesto desde el currículo prescrito y lo realizado en el aula. La observación facilita el registro de los elementos que impactan en una buena enseñanza, entre ellos, el uso de recursos y experiencias significativas, permitiendo así una aproximación e interpretación más precisa del problema (Fernández, 2008).

Los cambios y las transformaciones de las prácticas de enseñanza, desde luego, tienen como eje central al docente como sujeto protagónico

que tiene la facultad de decidir el tipo de medios y recursos que desde el aula favorecen mejor la enseñanza de las disciplinas escolares. Es el docente quien articula y pone en evidencia el sentido de las políticas y las orientaciones curriculares de acuerdo con las realidades y particularidades de cada uno de los contextos escolares. De allí que los elementos expuestos hasta ahora demuestran que el estudio de las políticas y las reformas curriculares es de gran relevancia para comprender los cambios y las limitaciones en el campo de la geografía escolar. Al respecto, Taborda (2015), en su estudio *La geografía escolar en Colombia*, expone que los debates académicos y las líneas de investigación predominantes evidencian, por un lado, un interés por estudiar los procesos de enseñanza que desarrollan los docentes, mientras que otros trabajos están centrados en comprender la forma como los estudiantes asimilan los conceptos que fundamentan la educación geográfica.

En el campo de las ciencias sociales, el estudio y la reflexión sobre las políticas educativas permiten entender ciertos problemas que afectan la presencia del saber geográfico en las aulas escolares, realidad que requiere ser evaluada y analizada desde las condiciones pedagógicas y didácticas a partir de las cuales se deben formular y aplicar nuevas prácticas de enseñanza para construir discursos y relatos orientados hacia una buena educación geográfica, de naturaleza crítica, propicia al diálogo y al debate en las aulas escolares. Así mismo, insertar la participación de la experiencia escolar en la consolidación de la geografía como una disciplina no solo constructora de competencias espaciales, sino ciudadanas, que puedan acreditar esa disciplina como instrumento científico para mejorar la vida humana en el planeta a partir de la comprensión de los siguientes tópicos de trabajo:

- a. Reconocer que los contenidos geográficos han sufrido permanentes mutaciones en la escuela colombiana, desde una persistente intención de utilizarlos como instrumento de concientización para el establecimiento del Estado nación hasta perder visibilidad después de la segunda mitad del siglo pasado (Taborda, 2015), especialmente con el Decreto 1002 de 1984, cuando desaparece la geografía como materia autónoma y se integra con otros saberes en la denominada área de ciencias sociales. Tales cambios de legislación coinciden con nuevas designaciones en los títulos de los textos escolares, que pasaron de denominarse "geografía"

durante cerca de un siglo a "ciencias sociales" a finales de la década de los setenta. Esa reforma fue un duro golpe para la geografía: de los 30 componentes básicos planteados para enseñar ciencias sociales, 29 se asocian con la comprensión de procesos históricos y solo uno, el último, hace cierto énfasis en la capacidad de localizar lo aprendido en el espacio geográfico.

- b. Tener presente que desde los años noventa las reformas curriculares de América Latina intentaron homogenizar el currículum prescrito para la escuela por cuanto se entendió la realidad educativa desde dos dimensiones: 1) la dimensión de intenciones o fines (contenidos o planes, expresados en documentos) y 2) la dimensión de realidad vivida (proceso de desarrollo y experiencias en el curso de la vida o escolaridad) (Goodson, 1995).
- c. Reconocer la conexión entre las políticas educativas y las dificultades que presentan en las prácticas de enseñanza en el marco de lo expuesto respecto al currículum prescrito y el currículum realizado, lo cual se refleja en los cambios en el desarrollo de la educación geográfica, especialmente por el desplazamiento de algunos contenidos y la disyuntiva existente entre el saber disciplinar y la integración de las áreas de ciencias sociales (geografía, historia, economía y democracia). Se requiere buscar alternativas para desarrollar aprendizajes significativos, situados, y darle sentido a la geografía para comprender y entender el mundo en el que vivimos y convivimos.
- d. Mejorar las prácticas de enseñanza de la geografía requiere de un proceso de configuración que implica identificar el estado actual de las prácticas en las aulas escolares, registrar y comprender sus propósitos y, a partir de allí, poder reconocer cómo son las "buenas prácticas de enseñanza", identificando y exponiendo las categorías que emergen en la búsqueda de un mejor actuar.
- e. Analizar y contextualizar desde las nuevas miradas de los cambios que se han generado al interior de las escuelas, en especial, la forma en que se da la organización y el manejo de trazabilidad del saber escolar (políticas educativas, currículum y prácticas de enseñanza) en

las aulas escolares, aspecto que requiere de la interpretación de las prácticas de enseñanza en las instituciones como retroalimentación en el marco de los cambios suscitados en las últimas décadas. Al respecto, Rodríguez de Moreno (2005) sostiene que en los contextos escolares de Colombia "se evidencian dificultades en la enseñanza y aprendizaje de la geografía, dados desde el plan curricular, la pedagogía, procesos de desarrollo del pensamiento, y la falta de comprensión y construcción de nociones y conceptos básicos de la geografía y la cartografía" (p. 30).

A pesar de los esfuerzos que se han realizado desde distintos ámbitos de formación y actualización docente para promover la construcción de un diálogo productivo y responsable con las generaciones jóvenes, las herramientas de las que dispone el profesorado para transmitir significativamente contenidos escolares aún resultan insuficientes (Fernández, 2008). Es pertinente abordar una educación geográfica que instruya a los estudiantes con nuevos significados territoriales que vayan más allá de la noción simplista del espacio geográfico como contenedor de objetos naturales. La percepción de la escuela misma debería ser reflejo de concepciones más modernas en el pensamiento y la metodología geográficas, que muestren el entorno como escenarios de interacción constructiva de los seres humanos. El mundo escolar debe estar pensado como un escenario y una práctica para la convivencia y los intercambios de todo tipo.

Los asuntos planteados recogen una serie de elementos que describen algunos hechos que están conectados y direccionados, en el contexto de la alineación curricular que obedece a un entramado de elementos o conexiones que configuran la trazabilidad de la enseñanza escolar entendida como la articulación que el docente hace sobre el sentido de las políticas educativas y las reformas curriculares en el proceso de enseñanza-aprendizaje, hecho sobre el cual emergen categorías de análisis para comprender, desde la labor docente, los principios asociados a la innovación y la consolidación de prácticas de enseñanza que favorecen la educación geográfica.

Las indagaciones y la experiencia profesional conllevan expresar que se requieren investigaciones que incorporen la necesidad de analizar

de manera detallada lo inquirido en la siguiente pregunta: ¿cómo se incorporan las políticas educativas, los lineamientos curriculares y los derechos básicos de aprendizaje en el desarrollo de las clases a través de las prácticas de enseñanza? Esta pregunta expresa una reflexión profunda sobre algunos conceptos y métodos fundamentales que conforman el currículum y, sobre todo, los distintos modos que pueden emplearse para su desarrollo en las aulas (Martínez y Tonda, 2014).

Estas apreciaciones reflejan una inquietud que fundamenta la realización de un estudio que ayude a comprender las prácticas de enseñanza de las ciencias sociales y, en especial, los procesos que configuran la trazabilidad del saber geográfico en las aulas escolares. Esta problemática es preocupante debido a la escasa presencia de la geografía escolar en el currículum y el nivel de formación disciplinar del docente, dos situaciones esenciales que se deben considerar en la planificación y el desarrollo de las prácticas de enseñanza y que nos llevan a preguntar ¿qué está pasando en el aula escolar? ¿Cuáles son los contenidos, las metodologías y las formas de enseñar que están prevaleciendo en las escuelas? ¿Cuáles son los propósitos (curriculares o personales) que la fundamentan?

Es pertinente generar propuestas de investigación que posicionen diferentes opciones pedagógicas y didácticas para mejorar el ejercicio de buenas prácticas de enseñanza, sin desconocer que "uno de los desafíos es lograr que se desplace la idea de la enseñanza de una geografía de carácter estático, hacia una geografía de carácter más dinámico, que entienda más los procesos socioeconómicos y ambientales" (Tobio, 2012). Se aprecia que la educación geográfica cobra relevancia al tener presente el sentido y la pertinencia que tienen los contenidos del saber geográfico en las formas de organización espacial y las demandas que exige la sociedad global. De allí que el estudio de las prácticas de enseñanza, y con ello la forma en que se relacionan las políticas educativas y el currículum en las aulas escolares, es un problema que refleja el interés que se ha generado en diferentes espacios académicos en donde se ha expuesto la existencia de esquemas de enseñanzas que no han trascendido las realidades sociales y vivenciales de los alumnos (Camilloni, 2007).

2. Hacia una resignificación de las prácticas de enseñanza de la educación geográfica desde las aulas

Con el estudio de las prácticas de enseñanza se puede aportar al mejoramiento de la calidad de la educación y en especial a fortalecer los procesos de aprendizaje en las instituciones educativas públicas. Se trata de una problemática que es compleja y requiere del desarrollo de procesos de investigación que impacten en el logro de este propósito, según González y Santisteban (2014), a partir del desarrollo de conocimientos útiles y prácticos en el campo de las prácticas de enseñanza escolar. Para eso es necesario reconocer que, en el campo de las ciencias sociales, debe existir coherencia entre los propósitos, los contenidos a enseñar y la relación con el entorno. La búsqueda de esta coherencia requiere que se generen conocimientos que dinamicen el proceso, tema que se viene analizando en algunas investigaciones que permiten bridar diferentes enfoques en la comprensión y el análisis de las prácticas de enseñanza de la geografía en las aulas escolares. En este sentido, Martínez (2009) destaca que:

El aula de clase es lugar por excelencia donde se establece la interacción entre el profesor y los estudiantes y se convierte en una ventana de la cotidianidad, porque es allí donde se muestran diferentes percepciones, concepciones y entornos en los que ellos se desenvuelven. Bien vale decir que cuando los estudiantes hablan, es la sociedad quien hace interlocución e incluso nos indica su proximidad con el conocimiento y sus posibilidades para acceder a él (p. 14).

La búsqueda de nuevos sentidos en las prácticas de enseñanza de la geografía en las aulas escolares para generar cambios importantes mediante su interpretación puede dar lugar a nuevas categorías que mejoren las prácticas desde las realidades y las expectativas existentes. Este proceso debe tener presente que "toda actividad educativa tiene como respaldo una serie de creencias y teorías implícitas que forman parte del pensamiento del docente y que orientan sus ideas sobre el conocimiento, su enseñanza y sobre cómo se construye este o bien cómo se aprende" (Shulman, citado en Mansilla y Beltrán, 2013).

Como se ha referenciado arriba, hay enfoques teóricos que problematizan el tema de la buena enseñanza y que han sido expuestos por Fenstermacher (1989) y Litwin (2012), quienes consideran el tema como amplio y complejo, producto de diversas relaciones y exigen el reconocimiento exhaustivo del tema en la búsqueda de mejorar la praxis profesional. En el caso de la geografía, se debería ahondar en el conocimiento o definición de aquellos elementos que pueden fortalecer el ejercicio de la docencia en el aula e impulsar la construcción de nuevas prácticas para consolidar "el arte u oficio de enseñar la geografía" con sentido para la vida.

Se reconoce una crisis de la educación geográfica, empezando por lo importante que sería realizar investigaciones que suplan el vacío teórico que demanda la necesidad de desplazar prácticas tradicionales y obsoletas, utilizar nuevas metáforas didácticas en el aula y adoptar enfoques contemporáneos que proponen la existencia del profesor investigador, el profesor reflexivo y el profesor colaborador (Elliot, 2002). Hay metáforas que se pueden considerar como básicas para modificar las estructuras tradicionales que fundamentan la formación del profesorado y son un instrumento de debate para ofrecer un tipo de formación actual, renovada y ajustada al perfil que se intenta desarrollar en la profesión docente (Moral, 2000, p. 173).

La realidad nos conmina sobre la existencia de problemas acuciantes al interior del campo de la educación geográfica, algunos desde la posición de los maestros que no tienen conceptos precisos básicos de geografía, de espacio geográfico, de localización, ubicación, orientación y región, en fin, una deficiente formación geográfica del docente. Otros se refieren a la percepción de los estudiantes sobre la materia, a quienes no les orientaron bien en la construcción de conceptos y que, por eso u otras circunstancias, no encuentran una utilidad al conocimiento geográfico en su cotidianidad (Rodríguez, 2005).

Todas estas dificultades deben ser expuestas a partir de un estudio minucioso, en virtud del aislamiento evidenciado desde hace varias décadas entre el saber didáctico requerido para abordar los temas y las formas de enseñar la geografía en las escuelas, temas que según Durán (2015):

[...] han sido definidos por la Unión Geográfica Internacional desde 1992, y ratificados en eventos como el Congreso Mundial de Geografía, celebrado en Washington en 1992, dónde se definió la importancia de temas ambientales, de planificación territorial, la utilización de Sistemas de Información Geográfica, entre otros (p. 30).

Fernández Caso (2008) plantea que a pesar de los esfuerzos que se vienen realizando desde distintos ámbitos de formación y actualización docente para promover la construcción de un diálogo productivo y responsable con las jóvenes generaciones, las herramientas de las que dispone el profesorado para transmitir significativamente contenidos escolares aún resultan insuficientes. Se hace necesario dimensionar y consolidar una nueva relación escuela-sociedad que pueda impactar en una mejor formación y cualificación de los ciudadanos, con un alto nivel de pensamiento crítico, que rompan con los relatos tradicionales, ligados a la transformación social. Como anota Mignolo (2003), esto impulsa la idea de que las escuelas promuevan la necesidad de pensar en el otro, entendido el interés de la escuela en el cuidado de los congéneres.

Se tiene presente que la enseñanza de la geografía, según anota Santos en la *Metamorfosis del espacio habitado* (1996), es decir, el estudio del espacio geográfico, debe considerarse como el conjunto indisociable del que participan, por un lado, cierta disposición de objetos geográficos, de objetos naturales y objetos sociales, y, por otro, la vida que los llena y anima, la sociedad en movimiento (p. 28). Es un escenario de la acción material del hombre sobre lo que se hace en cuanto al uso y las acciones de manejo de los recursos desde las diferentes actividades que se desarrollan. Así, la geo-grafía permite hacer una lectura interpretativa para la comprensión del territorio que habitamos, interiorizando elementos que favorecen la integración de saberes históricos, económicos, políticos y sociales, creando conciencia de que desde el espacio geográfico se ofrecen oportunidades para analizar transformaciones que históricamente son fruto de las actuaciones humanas, constructoras del espacio a través del tiempo.

La búsqueda de los procesos de resignificación de la enseñanza de la geografía tiene presentes los aportes de Habermas (1989), en el sentido de que los sujetos son agentes activos en la configuración y la construcción de la realidad social y que la finalidad de la ciencia no ha de

ser solo la explicación, sino además la comprensión de la realidad. Esta concepción requiere que desde el aula se pueda interpretar el currículo aplicado en la enseñanza de la geografía, en los roles que competen al docente y al estudiante, al igual que en la mediación del conocimiento del currículo prescrito, ubicando el quehacer del maestro en términos del saber disciplinar, la praxis didáctica y las diferentes mediaciones, así como el uso de recursos que favorezcan la contextualización de las temáticas y el desarrollo de procesos pedagógicos que consulten los ritmos de aprendizaje de los estudiantes.

El profesor construye su práctica docente en dos momentos fundamentales: el primero es de planeación y el otro la ejecución o interacción. Algunos estudios, como el de Pajares (1992) y Pozo (1999), consideran las creencias de los profesores con respecto al aprendizaje y la enseñanza como una de las variables más influyentes en su práctica didáctica. La resignificación requiere comprender la relevancia del docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que los docentes se adapten a nuevas circunstancias académicas y hagan cambios sobre las maneras como enseñan y como conciben la enseñanza de los elementos conceptuales de la geografía. En síntesis, las políticas y las reformas curriculares requieren la formación y la cualificación del docente de ciencias sociales, como protagonista esencial que asuma los retos de la educación geográfica contemporánea. La geografía es una disciplina que maneja una serie de conceptos y principios espaciales que son importantes para la formación ciudadana y la transformación social de cualquier país. Desde las escuelas se debe formar para asumir un papel crítico y reflexivo sobre los problemas territoriales. La trazabilidad del saber geográfico en las aulas escolares permite dimensionar la presencia del saber geográfico en las prácticas de enseñanza, comprendiendo los hechos, elementos y recursos que marcan la interrelación de conceptos en el estudio del espacio geográfico.

2.1. Las prácticas de enseñanza: tensiones y disrupciones entre el currículo prescrito y el realizado

Es importante reflexionar sobre la teoría curricular y ahondar en el análisis de la coherencia que debe existir entre las políticas educativas, las prácticas de enseñanza y la realidad vivida (Gimeno, 1988). Esta

realidad se convierte en punto de inflexión académica para el análisis y el planteamiento de perspectivas novedosas para articular las prácticas y los referentes curriculares preexistentes (Terigi, 1999). Se requiere revisar los avances de las teorías curriculares, en especial las miradas críticas sobre las circunstancias relacionales del currículo ya que, a juicio de Apple (1991), desde un enfoque técnico, existe una ideología de control que se orienta bajo el modelo curricular científico basado en las tradiciones de rendimiento y socialización, bajo un modelo de organización hacia la búsqueda de objetivos conductuales.

El estudio y la contextualización de la articulación de la teoría y la práctica de la geografía escolar a partir de las prácticas de enseñanza es un tema de importancia para analizar a la luz de las reformas educativas de Colombia, que muestran cambios orientados hacia la implementación de un modelo curricular oficial nuevo, en algunos casos asociado a los intereses y las sugerencias de entidades internacionales de diversa índole. Son reformas que no trascienden el cambio estructurado del quehacer de los docentes, el cómo asumen el trabajo cotidiano en el aula escolar.

Se reconoce la importancia de exponer ciertos interrogantes y situaciones concretas alrededor de las reformas educativas oficiales: ¿cómo se han asumido en las escuelas de Colombia las reformas curriculares en el área de las ciencias sociales desde la promulgación de los Lineamientos Curriculares en 2002, los Estándares Básicos de Competencias en 2004 y los Derechos Básicos de Aprendizaje en 2017? El estudio de las prácticas de enseñanza favorece la identificación de las acciones que intervienen y promueven la llegada del saber geográfico a las aulas escolares, de allí que sea importante analizar qué importancia ha tenido el desarrollo de la mirada integral de la enseñanza de la geografía en la planificación y el desarrollo de las clases. Esto teniendo presente que la escuela juega un papel en la formación, la socialización y el desarrollo de valores y normas al exponer un conjunto de contenidos, conceptos y elementos que definen lo que la escuela debe enseñar para consolidarse como un mecanismo de desarrollo cultural y social (Apple, 1991; Giroux, 1998).

Es importante, entonces, reconocer la actitud que los docentes asumen frente a una función pasiva o activa para direccionar una orientación de los estudiantes como agentes de cambio y transformación social basada en

el gusto y el placer de los maestros por educar y ser docentes (Fernández, 2008). El docente quizás asuma una posición crítica frente a las actitudes hegemónicas impuestas desde el modelo económico determinado o rompa la imagen tradicional de la enseñanza relacionada con la transmisión de conocimientos; de ahí, tal vez, salgan a relucir diferentes elementos de accionar pedagógico que intervienen en el desarrollo y el control del currículo escolar en un sentido u otro (Apple, 1991; Gimeno, 1988).

Lo que los alumnos aprenden no es sólo una función del contenido formal y explícito que se selecciona, sino también una función de la manera en que se enseña. Las características de las tareas y las expectativas tácitas que forman parte del programa estructurado llegan a transformarse en una parte del contenido (Eisner, 1987, p. 38, citado en De Paz, 2004, p. 44).

Algunos enfoques teóricos dejan ver diversos enfoques tradicionales de la sociología del currículo que reconocen la importancia que tiene la educación en la formación social y en el desarrollo de las capacidades cognitivas e instruccionales, y que también permiten interpretar el significado de la experiencia escolar y el significado del conocimiento (Giroux, 1998). Asimismo, es importante notar que el docente se encuentra inmerso en una serie de tensiones entre el currículo prescrito y el realizado, conflicto que requiere ser analizado con la descripción de los elementos que emergen en la implementación de las prácticas de enseñanza en donde el docente organiza, planifica y desarrolla las actividades que tienen presente el currículo preestablecido (contenidos) y proponer una secuencia de actividades que el docente evalúa y caracteriza como pertinentes. En este sentido, Gimeno (1988) sostiene que el currículo en la acción es la última expresión de su valor, pues, en definitiva, es en la práctica donde todo proyecto, toda idea, toda intención se hace realidad de una forma u otra, se manifiesta y adquiere significación y valor independientemente de los propósitos de partida.

Desde las prácticas de enseñanza, el profesor se convierte en un interlocutor de la reflexión crítica del contexto escolar que permite dimensionar los intereses colectivos y sociales, y desde el aula reconoce que el currículo oficial prescrito es un instrumento de reproducción de los modelos relacionales de poder y hegemonía. Su papel transformador es necesario e importante en la consolidación de los resultados de aprendizaje

del currículo realizado (figura 2). Concordando con lo anterior, Gimeno (1988) destaca que el currículo implementado es ese puente entre la teoría y la práctica, entre las intenciones establecidas en las políticas educativas y la realidad de las prácticas de enseñanza, en donde la intención del profesor está dada por las decisiones que de manera autónoma implementa en el desarrollo de la clase.

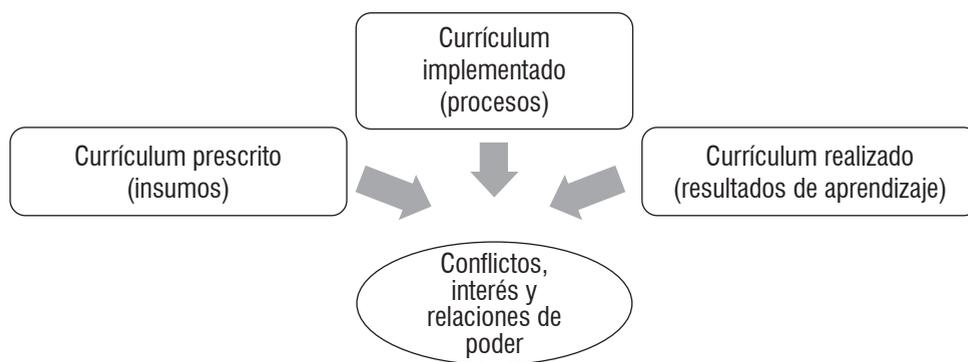


Figura 21. Trazabilidad del saber geográfico desde los componentes curriculares

Fuente: elaboración propia con base en Gimeno (1988, p. 124).

Desde el currículo realizado, los conceptos y los contenidos curriculares de la geografía deben ser metodológicamente significativos y deben ser transmitidos a través de actividades que garanticen la racionalidad crítica. En la figura 2, los insumos que denota el currículo prescrito están cimentados sobre una serie de lineamientos, leyes, decretos y directrices, entre otros, expedidos por agencias del Estado, para el caso de Colombia, por el Ministerio de Educación Nacional. Apple (1991) sostiene que desde las escuelas se puede reproducir la cultura de formación y el interés laboral que espera el Estado desde el punto de vista social y económico. El currículo implementado contempla una serie de procesos que en las ciencias sociales, y en la geografía como disciplina escolar, favorecen el estudio de problemas inmersos en el espacio geográfico. Sus contenidos favorecen la explicación razonada del mundo, entendido como un campo de posibilidades, y los lugares, como las oportunidades de acción de esas posibilidades. La geografía es una disciplina que aporta conocimientos que se generan desde el lugar o contexto que habitamos, pero con una visión comprometida hacia la transformación y la emancipación, mediante la racionalidad, la discusión y el dialogo participativo frente a los hechos o las situaciones que limitan el desarrollo social.

En virtud de lo anterior, es interesante interpretar cómo se aplica e implementa el currículo escolar en las prácticas de enseñanza en el aula. Es importante destacar el análisis de las teorías de Bourdieu, Coleman y Putnam que relacionan la existencia de un capital económico, social y cultural que tiene presencia en las funciones educadoras de la escuela, así como los aportes de Carr y Kemmis (1988), que exponen la posibilidad de comprender las prácticas de enseñanza, esos intereses técnicos de los fines, los propósitos y las metas establecidas para cumplirse desde el sistema educativo. Bajo este modelo los docentes centran su función de organización, selección e implementación de las prácticas de enseñanza, convirtiéndose en un medio esencial para garantizar las políticas e intereses del Estado.

Los contenidos, su organización y su secuenciación son factores presentes en la trazabilidad del saber desde las prácticas de enseñanza, donde, según Gimeno (1988), el currículum no puede entenderse al margen del contexto en el que se configura ni independientemente de las condiciones en que se desarrolla. Es un objeto social e histórico y su peculiaridad dentro de un sistema educativo es un rasgo distintivo sustancial:

La política sobre el currículum es un condicionamiento de la realidad práctica de la educación que tiene que incorporarse al discurso sobre el currículum, en tanto es un marco ordenador decisivo, con repercusiones muy directas sobre esa práctica y sobre el papel y margen de actuación que tienen los profesores y los alumnos en la misma. Esa política que prescribe unos ciertos mínimos y orientaciones curriculares tiene una importancia decisiva, no ya para comprender el establecimiento de formas de ejercer la hegemonía cultural de un Estado organizado política y administrativamente en un momento determinado, sino como medio de conocer, desde una perspectiva pedagógica, lo que ocurre en la realidad escolar (Gimeno, 1988, p. 128).

Esta posición denota el interés regulatorio del Estado al establecer una relación de contenidos y aprendizajes básicos que demuestran el interés político por mantener un modelo ideológico que garantice los intereses que representa. En este sentido, la Ley General de Educación 115 de 1994 establece la obligatoriedad y demás orientaciones de una política; es un

mensaje claro e imperante que se evidencia en un marco de reformas políticas para consolidar las orientaciones y la ordenación de contenidos desde el sistema educativo para construir el modelo de sociedad que le interesa al modelo político y económico imperante.

El currículo prescrito define una serie de metas y propósitos a seguir en la escuela, en donde el docente debe pasar a una fase de implementar acciones concretas para que el estudiante asimile, maneje y desarrolle habilidades y destrezas para aplicar las competencias relacionadas con el saber, saber hacer y ser. Se trata de elementos que cambian en los diferentes grados académicos de la educación básica y la media vocacional, lo cual muestra la intervención política sobre el currículum al establecer un conjunto de condiciones que "tienen incidencia de cada uno de los subsistemas que intervienen en un momento histórico determinado" (Gimeno, 1988, p. 130).

Así, la trazabilidad del saber en el marco de las prácticas de enseñanza implica reconocer en el currículo implementado lo que De Paz (2004) expone como un "enmarcamiento fuerte", es decir que tanto profesores como alumnos tienen poco que decir a la hora de decidir el qué, el cuándo y el cómo se concibe y se recibe el conocimiento. En palabras de De Paz (2004), "se refiere al control del maestro/alumno sobre lo que se transmite. Son elementos que obedecen a una enseñanza programada según objetivos, criterios y secuencias de aprendizaje establecidos de manera clara de antemano" (p. 36). Esta mirada sostiene que hay una relación entre la teoría y la práctica que es indisoluble, situación que realmente es dinámica desde los postulados de la teoría crítica que plantean que los contenidos curriculares pueden ser contextualizados y su función se debe centrar en la búsqueda de la emancipación.

El currículo realizado, según Gimeno (1988), como consecuencia de prácticas, produce efectos complejos de muy diverso orden: "Cognoscitivos, afectivos, sociales, etc. Son efectos a los que unas veces se les presta atención porque son considerados 'rendimientos' valiosos y prominentes del sistema o de los métodos pedagógicos [...] las consecuencias del currículum se reflejan en aprendizajes de los alumnos, pero afectan también a los profesores en forma de socialización profesional" (p. 125). El ejercicio interpretativo conlleva hacer una reflexión sobre el currículo

realizado para analizar la experiencia que se vive en el aula, las emociones, la interacción y los mundos de vida para así descubrir vivencias, hechos y situaciones que marcan el ejercicio de una buena práctica de enseñanza (figura 3). La realidad de la vida escolar es amplia y compleja, en ella emergen algunas categorías que permiten explicar hechos o situaciones que no son comunes, pero que son de interés en la construcción de nuevos conceptos desde la realidad de las escuelas y las aulas (Young, 1971).

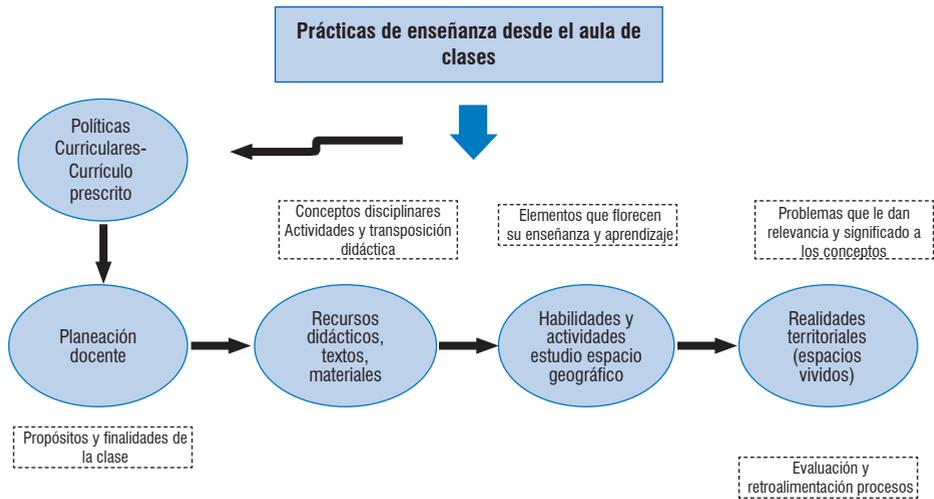


Figura 22. El aula como escenario de análisis para entender la educación geográfica
Fuente: elaboración propia.

El aula permite la consolidación de micromundos, espacios donde se comparten muchas expresiones entre el docente y el estudiante en la búsqueda de la conexión de saberes, intereses, emociones y todos aquellos recursos didácticos y pedagógicos que le dan un sentido único y ante todo capaz de generar una sinergia hacia el fin único: el aprendizaje. El aula ha llegado a considerarse como un espacio donde se construyen y reconstruyen significados como consecuencia de intereses, recreaciones, negociaciones e intercambios (Jackson, 1998). La mirada crítica entre el currículo prescrito y el currículo realizado infiere reconocer la presencia de unos objetivos, metas, contenidos secuenciales, competencias y la forma de acercamiento, intercambio, asimilación o aplicación de estos en su espacio o entorno, donde el docente desarrolla habilidades y destrezas que lo caracterizan, de acuerdo con Bourdieu (1988), como el habitus de la organización, el lugar de la selección de técnicas para el desarrollo práctico de la enseñanza.

Uno de los elementos que fundamenta el estudio de las prácticas de enseñanza es la posibilidad de generar interpretaciones en un tiempo y un espacio determinados con la perspectiva de encontrar rasgos significativos que posibiliten comprender su transformación y su consolidación. Su observación y su caracterización permiten registrar las teorías que desde la perspectiva de la investigación educativa han consolidado la visión del desarrollo del currículo escolar. Las tensiones suscitadas en los diferentes sistemas escolares han tenido como punto de análisis la concepción establecida del currículo, en donde las reformas escolares han impactado la noción conceptual y práctica de este.

La revisión de fuentes bibliográficas permite asumir que existe toda una producción de teorías curriculares fruto de las reflexiones, los razonamientos, las argumentaciones y los juicios que hacen los especialistas sobre los hechos y las situaciones que permiten describir los elementos mínimos sobre lo que se hace en la escuela, qué se enseña, para qué y cómo. Estos aspectos se problematizan en un contexto para buscar explicaciones coherentes y profundas de esas realidades, generando así posiciones que se convierten en discursos dominantes definidos como teorías (Gimeno, 1988).

Para analizar las teorías sobre las prácticas de enseñanza en el campo de la investigación educativa, Tadeu da Silva (1999) reconoce que se debe comenzar por suponer que existe un "allá afuera" y de esta forma poder descubrir, describir y explicar todas aquellas situaciones que se vinculan al entramado existente en las prácticas de enseñanza. Para tener una visión de los cambios generados en las escuelas, se debe partir de ese análisis que permita describir e interpretar las realidades y las cualidades existentes en las aulas escolares, con la perspectiva de generar procesos de reconfiguración de las actuales prácticas de enseñanza, analizando las tensiones que marcan y limitan el desarrollo del aprendizaje y la formación ciudadana. De otro lado, para entender el marco cultural, político e ideológico de los currículos es fundamental remitirse a la propia base de los currículos, es decir, a la legislación escolar (Tröhler, 2018).

Se puede decir, entonces, que el currículo es una construcción social, enmarcada en un contexto sociohistórico, que consta de un conjunto de elementos que deberían ser objeto de la actividad crítica, y que desde

la geografía escolar se debe asumir un análisis racional del espacio geográfico que brinde un referente hacia la transformación social desde las prácticas de enseñanza. El docente es un mediador reflexivo y garante de un aprendizaje significativo, que puede promover una educación geográfica que facilite el acercamiento de los estudiantes al mundo real a partir de las vivencias cotidianas.

4. Conclusiones

Al igual que en el resto de América Latina, en Colombia ha dominado la tendencia de buscar e implementar en las instituciones y las aulas escolares formas de innovar y transformar los modos de enseñar. Son hechos que para algunos autores tienen la finalidad de integrar y aplicar modelos europeos y norteamericanos en el escenario de las universidades y las escuelas colombianas, sin estudios previos, a través de políticas educativas y reformas curriculares que pocas veces son evaluadas en cuanto al impacto que su implementación tiene sobre el mejoramiento de los sistemas de enseñanza-aprendizaje.

El estudio de las prácticas de enseñanza de la geografía escolar permite comprender que la realidad social y política que viven los países latinoamericanos se evidencia en el espacio geográfico, escenario espacial de múltiples problemas sociales y económicos, de pobreza, marginalidad y sostenibilidad ambiental, que requieren de la formulación de una enseñanza con sentido y acción transformadora, lo mismo que la exploración y el uso de nuevas alternativas de prácticas de enseñanza que fortalezcan un currículo innovador y renovado en la enseñanza de la geografía.

La educación geográfica en Colombia demanda cambios pronunciados de un sentido crítico y reflexivo sobre la transmisión del saber geográfico. Ello exige, ante todo, plena responsabilidad y compromiso de las universidades en lo que concierne a la formación inicial de quienes van a ser docentes de geografía. De otro lado, en cuanto a quienes ya están ejerciendo su labor profesoral, el examen de sus labores prácticas deberá conducir a procesos de cualificación para mejorar la capacidad de innovación mediante la búsqueda de escenarios más prometedores para la resignificación de las prácticas de enseñanza. Esta parece ser una de

las mejores estrategias para acceder a una geografía escolar con sentido y pertinencia respecto a las realidades socioespaciales. El docente debe asumir un papel protagónico para que la geografía escolar adquiera la dimensión académica y educativa que le corresponde.

El docente es quien en última instancia moldea todo el entramado de relaciones que le pueden dar sentido a los contenidos de la geografía escolar mediante un ejercicio reflexivo que favorezca la relevancia que tiene la enseñanza geográfica en la formación ciudadana, mejorando así la comprensión de los contenidos del saber disciplinar en un entorno formativo que exige nuevos estilos y formas de enseñanza y de aplicación de lo que se aprende. Existe, en fin, el reto y la oportunidad de trabajar por una nueva geografía escolar, con base en nuevas propuestas didácticas y pedagógicas y con la mira puesta en funcionalidades del conocimiento geográfico hasta ahora soslayadas y desperdiciadas.

Referencias

- Álvarez, C. (2015). **La relación teoría-práctica y el desarrollo profesional docente: obstáculos y retos**. *Educere: Revista Venezolana de Educación*, 63, 363-371. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6529291>
- Apple, M. (1991). *Ideología y currículum*. Akal.
- Balderas, G. (2010). *Las estrategias constructivistas en la enseñanza de la Geografía*. El ABP. [Tesis de maestría]. Universidad Veracruzana.
- Benejam, P. (2002). La didáctica de las ciencias sociales y la formación inicial y permanente del profesorado. *Enseñanza de las Ciencias Sociales: revista de investigación*, 1, 91-95. <https://www.raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/126133>
- Benejam, P. y Pagés, J. (1998). *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*. Horsori.
- Bianchi, R., Arenas, A., Scoones, A., Pulgarín, R. y Pimienta Betancur, A. (2017). *Un incentivo para el conocimiento geográfico y la resolución de problemas espaciales destinados a profesores de la enseñanza básica/primaria en países latinoamericanos*. Instituto Panamericano de Geografía e Historia.
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa. Guía práctica*. CEAC.
- Bourdieu, P. (1988). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Taurus.
- Bozzano, H. (2013). La geografía, útil de transformación. El método Territorii, diálogo con la Inteligencia Territorial. *Campo-Território: revista de geografia agrária*, 8(16), 448-479. <http://www.seer.ufu.br/index.php/campoterritorio/article/view/23803>
- Buitrago Bedoya, C., Parada Giraldo, D., Quintero López, D., Márquez Valderrama, J., Sanchez Molina, L., Torres Villegas, L., Pulgarin Silva, M. y Ruiz, M. (2008). *Hacia el desarrollo de una actitud científica en la escuela desde la enseñanza de las ciencias*. Editorial Artes y Letras.
- Camilloni, A. (2007). *El saber didáctico*. Paidós.
- Castellar, S. y Vilhena J. (2010). *O uso de diferentes linguanges em sala de aula. Ensino de Geografia*. Cengage Learning.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*. Martínez Roca.
- Cely, A. y Moreno, N. (2016). *Ciudad y literatura: una posibilidad para aprender y enseñar geografía*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Delgado, O., Murcia, D. y Díaz, H. (1999). *Geografía escolar: discursos dominantes y discursos alternativos*. Universidad Nacional de Colombia
- De Paz, D. (2004). *Prácticas escolares y socialización: la escuela como comunidad*. [Tesis doctoral]. Universitat Autònoma de Barcelona. <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/5123/dpa1de1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Durán, D. (2015). *Difusión de las Innovaciones en la educación geográfica*. Lugar Editorial.
- Elliot, E. (2002). *Las escuelas que necesitamos*. Amorrortu.

- Fernández, M. (2008). Geografía y formación ciudadana en el nuevo milenio: elementos para una transmisión significativa de contenidos escolares. *Actas del X Coloquio Internacional de Geocrítica. Diez años de cambios en el Mundo, en la Geografía y en las Ciencias Sociales, 1999-2008*. Universidad de Barcelona. <http://www.ub.es/geocrit/-xcol/196.htm>
- Fenstermacher, G. D. (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En: M. Wittrock, *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos* (pp. 150-181). Paidós.
- Ferrer, G. (2004). *Las reformas curriculares de Perú, Colombia, Chile y Argentina: ¿quién responde por los resultados?* [Documento de trabajo 45]. GRADE, 2004. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Peru/grade/20100511014531/ddt45.pdf>
- Gimeno, J. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Morata.
- Giroux, H. (1998). *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós.
- González, G. y Santisteban, A. (2014). Editorial: una mirada a la investigación en didáctica de las ciencias sociales. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 1(10), 7-17.
- Goodson, I. F. (1995). *Historia del currículum: la construcción social de las disciplinas escolares*. Pomares-Corredor.
- Gurevich, R., Blanco, J., Fernández, M. y Tobío, O. (1997) *Notas sobre la enseñanza de una geografía renovada*. Aique.
- Habermas, J. (1989). *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*. Cátedra
- Jackson, P. (1998). *La vida en las aulas*. Morata.
- Litwin, E. (2012). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Paidós.
- Mansilla, J. y Beltrán, J. (2013). Coherencia entre las estrategias didácticas y las creencias curriculares de los docentes de segundo ciclo, a partir de las actividades didácticas. *Perfiles Educativos*, 35(139), 25-39. [https://doi.org/10.1016/S0185-2698\(13\)71807-5](https://doi.org/10.1016/S0185-2698(13)71807-5)
- Martínez, A. (2009). La educación en América Latina: un horizonte complejo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49, 163-179. <https://doi.org/10.35362/rie490678>
- Martínez, R. y Tonda, E. (2014). *Nuevas perspectivas conceptuales y metodológicas para la educación geográfica*. Grupo de Didáctica de la Geografía de la Asociación de Geógrafos Españoles. <https://helvia.uco.es/xmlui/handle/10396/15133>
- Mignolo, W. (2003). *Historias locales, diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Akal.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2002). Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales. MEN.
- Moral, C. (2000). Formación para la profesión docente. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 37, 171-186. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=118065>
- Muñiz, O. (2011). Cohesión social y redes dinámicas en educación geográfica. *Uni-Pluriversidad*, 10(3), 6-16.

- Noro, J. (2015). *Historia de la educación y el pensamiento: la formación de la escuela moderna*. Universidad Nacional de Rosario.
- Oliveira, A. (Org.). (2005). *Para onde vai o ensino de geografia*. Contexto.
- Pagés, J. (1993). Psicología y didáctica de las Ciencias Sociales. *Infancia y Aprendizaje*, 62-63, 121-151.
- Pajares, M. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Perrenoud, Ph. (1996) *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Fundación Paideia; Morata.
- Pozo, J. (1999). *Aprendices y maestros. La nueva cultura del aprendizaje*. Alianza.
- Pozo, J. I., Scheuer, N., Pérez Echeverría, M., Mateos, M., Martín, E. y De la Cruz, M. (Eds.). (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*. Graó.
- Pulgarín, M. (2016). La geografía escolar: Disciplina integradora en las ciencias sociales. La geografía escondida en el sistema educativo nacional. Bogotá, Sociedad Geográfica de Colombia.
- Rodríguez de Moreno, E. (2005). *Geografía conceptual*. Geopaideia.
- Rodríguez, E. y Torres, R. (2017). El concepto de espacio geográfico de los maestros al tablero. *Folios*, 9, 75-84. <https://doi.org/10.17227/01234870.9folios75.84>
- Sanjurjo, L. y Rodríguez, X. (2003). *Volver a pensar la clase*. Homo Sapiens Ediciones.
- Santiago, J. (2018). Los fundamentos del enfoque cualitativo en la innovación de la enseñanza geográfica. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 35, 33-44.
- Santos, M. (1996). *Metamorfosis del espacio habitado*. Oikos-Tau.
- Taborda, M. (2015). *La geografía escolar en Colombia: travesía hacia su invisibilidad en la segunda mitad del siglo XX*. [Tesis doctoral]. Universidad Pedagógica Nacional.
- Taborda, M. y Quiroz, R. (2014). Relaciones entre currículo y didáctica de las ciencias sociales: encuentros en la encrucijada. *Prospectiva*, 19, 483-500.
- Tadeu da Silva, T. (1999). *Documentos de identidad. Una introducción a las teorías del currículo*. Autentica Editorial.
- Terigi, F. (1999). *Currículo: itinerarios para aprehender un territorio*. Santillana.
- Tobio, O. (2012). Enseñanza de la geografía: una agenda posible para la intervención de los territorios. *Revista de Geografía Espacios*, 2(3), 73-90.
- Tröhler, D. (2018). Seguimiento de la educacionalización del mundo: perspectivas para una historia emancipada de la educación. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(21), 1-14. <https://doi.org/10.14507/epaa.26.3286>
- Souto, X. (2010). ¿Qué escuelas de geografía para educar en ciudadanía? *Revista Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 24, 25-44. <https://ojs.uv.es/index.php/dces/article/view/2399/1944>
- Valverde, G. (2009). *Estándares y evaluación*. Corporación de Estudios para Latinoamérica. <https://fundacaofhc.org.br/files/papers/458.pdf>

- Vesentini, J. W. (1999). Educação e ensino da geografia: instrumentos de dominação e/ou libertação. En: A. Fani (org.), *A Geografia na sala de aula* (pp. 14-33). Contexto.
- Young, M. (1971). *Knowledge and control: New directions for the sociology of education*. Collier-Macmillan.

C A P Í T U L O

8

**Pendientes clave en la
enseñanza de la geografía
y la validez universal de los
conceptos**

Pendientes clave en la enseñanza de la geografía y la validez universal de los conceptos¹

Miguel Antonio Espinosa Rico²

Universidad del Tolima, Ibagué, Colombia

maespinosar@ut.edu.co

Resumen

La geografía, como disciplina social, está precedida por siglos de construcción y aportes altamente significativos a la comprensión y la explicación de la realidad, a la cual se ha aproximado no solo desde la observación rigurosa, sino desde las elaboraciones teórico-conceptuales y metodológicas que le han permitido constituir sus objetos de estudio y continuar enriqueciendo su acervo disciplinar. Desde las elaboraciones iniciales en torno a la consideración del medio geográfico, como visión holística e integral de la realidad y de la consideración de la relación dialéctica espacio-tiempo, pasando por la construcción de las lecturas regionales y la incorporación de los modelos matemáticos hasta las más complejas elaboraciones que han dado como resultado la emergencia reconocida de conceptos claves como espacio, paisaje, región, territorio y lugar, la geografía avanza con la seguridad de que constituye uno de los campos de interés más atractivos y actuales, no solo en la formación profesional y pedagógica propia de la disciplina, sino en su contribución a la formación de

1 Ponencia presentada en Jornadas de Ciencia y Cultura, VIII ciclo, de la Sociedad Geográfica de Colombia (Sogeocol) el 13 de noviembre 2020.

2 Licenciado en Ciencias Sociales, magíster en Geografía y doctor en Geografía. Integrante del Grupo de Investigación Espacio Tiempo en Sociedad – Didáctica de las Ciencias Sociales. Docente de la Universidad del Tolima, Colombia.

profesional de todas las demás disciplinas y de la formación ciudadana en general. Este artículo expone la vigencia de los conceptos elaborados desde la disciplina en la enseñanza geográfica, de manera particular, así como su validez universal en el sentido más amplio de su aplicabilidad y pertinencia.

Palabras claves: núcleos conceptuales básicos de geografía, estándares básicos de competencias, derechos básicos de aprendizaje.

Key slopes in the teaching of geography and the universal validity of the concepts

Summary

Geography, as a social discipline, is preceded by centuries of construction and highly significant contributions to the understanding and explanation of reality, to which it has approached not only from rigorous observation but also from the theoretical, conceptual and methodological elaborations that have led to it. allowed to constitute their objects of study and continue enriching their disciplinary heritage. From the initial elaborations around the consideration of the geographical environment, as a holistic and integral vision of reality and the consideration of the dialectical space-time relationship, through the construction of regional readings, the incorporation of mathematical models, to the most complex elaborations that have resulted in the recognized emergence of key concepts such as space, landscape, region, territory and place, geography advances with the certainty that it constitutes one of the most attractive and current fields of interest, not only in the professional and pedagogical training proper to the discipline but in its contribution to the training of professionals in all other disciplines and in citizen training in general. The article exposes the validity of the concepts elaborated from the discipline, in geographical teaching, in a particular way, as well as its universal validity, in the broadest sense of its applicability and relevance.

Keywords: Basic conceptual nuclei of geography, basic competency standards, basic learning rights.

Principais vertentes no ensino de geografia e a validade universal dos conceitos

Resumo

A geografia, como disciplina social, é precedida de séculos de construção e de contribuições altamente significativas para a compreensão e explicação da realidade, à qual se aproximou não só da observação rigorosa, mas também das elaborações teóricas, conceituais e metodológicas que a conduziram., autorizados a constituir seus objetos de estudo e continuar enriquecendo seu patrimônio disciplinar. Desde as elaborações iniciais em torno da consideração do ambiente geográfico, como visão holística e integral da realidade e da consideração da relação espaço-temporal dialética, passando pela construção de leituras regionais, pela incorporação de modelos matemáticos, até às elaborações mais complexas que resultaram na reconhecida emergência de conceitos-chave como espaço, paisagem, região, território e lugar, a geografia avança com a certeza de constituir um dos mais atractivos e actuais campos de interesse, não só na formação profissional e pedagógica própria da a disciplina, mas na sua contribuição para a formação de profissionais em todas as outras disciplinas e na formação do cidadão em geral. O artigo expõe a validade dos conceitos elaborados a partir da disciplina, no ensino geográfico, de forma particular, bem como sua validade universal, no sentido mais amplo de sua aplicabilidade e relevância.

Palavras-chave: Núcleos conceituais básicos de geografia, padrões básicos de competência, direitos básicos de aprendizagem.

Introducción

La primera mitad de la década de los ochenta del siglo XX contempló el arranque del que Harvey consideró el período de la "condición posmoderna", en alusión a una serie de profundas e impactantes transformaciones en la sociedad mundial. La estrepitosa irrupción del humanismo, en respuesta a los paradigmas positivistas de la revolución cuantitativa en el seno de la geografía y del conjunto de las ciencias sociales, alcanzarían a sacudir también a la escuela en todos sus niveles, si bien ello se sintió con mayor o menor intensidad en unos u otros países y según el nivel de impacto de la educación superior en las demás escalas de la estructura educativa. Este artículo examina el panorama de las preocupaciones por la enseñanza de la geografía tomando como referente el documento de Horacio Capel y Luis Urteaga "La geografía en un currículum de ciencias sociales" (1986), el cual se cruza con las preocupaciones didácticas de un grupo de docentes en formación de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad del Tolima (2017) y con los Estándares Básicos de Competencias (2004) y los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA, 2016) del Ministerio de Educación Nacional (MEN) de Colombia.

El asunto de fondo tiene que ver con la necesidad de recuperar los aportes que la geografía como disciplina ha hecho al conocimiento durante siglos y que en muchos casos es desconocido por otras disciplinas y por autores que desconocen la procedencia de dichos aportes, no solo en el campo de la geografía como cuerpo general, sino desde subdisciplinas como la geografía física y humana, de las cuales han emergido incluso disciplinas particulares, como la climatología, la oceanografía, la geomorfología y la biogeografía, además de la geografía económica, de la población, política, regional, urbana, rural o agraria, del ocio, de la percepción, de la salud y del transporte, entre las actualmente establecidas.

También, como en otras disciplinas, los enfoques y las tendencias han emergido, revitalizan su cuerpo epistemológico y demandan reconceptualizaciones y nuevos aportes teóricos y metodológicos, en un movimiento que unos y otros podemos asumir como momentos de crisis o de crecimiento disciplinar. Sin embargo, la geografía ha estado presente en la formulación de conceptos clave que definan su objeto y permitan un diálogo cada vez más fluido con el conjunto de las disciplinas,

independiente de si se las ubica en el campo físico o social, entre otras cosas, por lo dudoso que resulta hoy defender la naturaleza de cualquier campo del conocimiento humano como *físico*, a secas. La dimensión espacial, así como la diferencia y la razón dialéctica de los objetos y los sujetos, podrían configurar el marco de una aproximación esquemática a la validez de la estructura conceptual de la geografía, soportada en el espacio, el paisaje, la región, el territorio y el lugar.

Muchas preguntas quedan planteadas, así como un debate sobre la real o supuesta dicotomía entre el saber disciplinar y el saber escolar de la geografía, que por ahora no tiene suficiente eco en Colombia.

1. Núcleos conceptuales y emergencia de nuevos paradigmas: la ciencia positiva cuestionada

Stoddart (1982) sostiene que un paradigma, refiriéndose al caso de Williams Morris Davis, con el ciclo de la erosión, puede permanecer por décadas en circulación, pero que puede hacerlo en el medio social y no en el científico, alegando que este primero fue el caso de Davis, con lo que niega su presencia en la calificación de Kuhn, relacionada con una revolución paradigmática en sentido estricto.

Solamente mediante el análisis de los efectos de las concepciones de Davis en los no-científicos (tales como el historiador Walter Prescott Webb) y en los educadores es posible sustentar el valor de la idea de paradigma, pero entonces su eventual utilidad es esencialmente válida en el terreno social más que en el científico (Stoddart, 1982, p. 8).

Stoddart no deja bien parados a los educadores y es implícita su acusación acerca del descuido en el rigor científico desde la escuela. Sin embargo, pronto se cuestionaría desde qué perspectiva de ciencia hablaba Kuhn, en tanto el período está justamente marcado por una evidente y creciente confrontación al positivismo, asumido como patrón para avalar todo conocimiento académico. Johnston (1978, p. 201) ha llegado, en efecto, a la conclusión, ante su fracaso al confrontar el modelo de Kuhn con los recientes acontecimientos de la geografía humana, de que "el modelo es poco significativo para esta ciencia social y quizás para las ciencias sociales en general". De forma similar, Tribe (1978, p. 15, citado

por Stoddart, 1982, p. 9) concluye que las propuestas de Kuhn "no son utilizables en relación con los problemas afrontados por la historia de la economía".

Sin lugar a duda, el debate pone en tensión la adscripción del conocimiento geográfico, no a la ya reconocida distancia entre la geografía física y la humana, sino entre las subdisciplinas de la misma geografía humana que se hicieron permeables y funcionales a la aplicación de modelos estocásticos y a la idea científica generalizada de la formulación de "leyes" y "modelos", tales como la geografía económica, la geografía de la población y la geografía urbana. Además, es claro que se advierte la ruptura entre la existencia de la disciplina como ejercicio profesional universitario y con estatus académico, y de esta como ejercicio pedagógico, con directos impactos en la formación de quienes entrarán a ejercer la profesión, por momentos revitalizada, sobre todo en las áreas aplicadas de los estudios de planificación. Olavi Granö expresa con respecto a esta última tensión:

La futura existencia y naturaleza de la geografía está ligada con el futuro desarrollo de la estructura universitaria, en otras palabras, con la cuestión, de hasta qué grado la nueva tendencia social hacia la *orientación a los problemas* reemplazará la estructura de *orientación-disciplinaria*. En la práctica, esto depende de las posibilidades de desarrollar en la universidad un tipo de enseñanza del tipo orientación a los problemas. Si esto pudiera conseguirse, entonces el resultado sería una reestructuración de la ciencia que revolucionaría completamente la vieja división basada en disciplinas (1982, p. 36).

Es decir, algo no muy distante de lo que por estas latitudes apareció como el aprendizaje basado en problemas (ABP) (Barrows, 1986) detrás del cual muchos aspiran a deshacerse de las incomodidades del rigor académico en vez del fortalecimiento del rigor epistemológico y metodológico que ello implicaría. Para otros, en cambio, sería una oportunidad de hacer interdisciplinaridad justamente a partir de la previa fortaleza de estas en la estructura universitaria y, de paso, como un potente aporte de la academia universitaria a la formación en la escuela básica, que además hace posible despertar el quehacer pedagógico a lo largo de todo el sistema educativo. Casi simultáneamente, Ausubel

empezaba ya a ser reconocido por sus aportes en torno al "aprendizaje significativo" (Ausubel, 1973; 1976). El ABP ha llegado a convertirse en no pocos casos en un recurso más retórico que práctico en los procesos de enseñanza y aprendizaje, sobre todo cuando es invocado por las autoridades educativas con fines de lucir interesados en sacudir de la modorra las prácticas educativas.

Problemas y aspectos significativos en los procesos de enseñanza y aprendizaje eran por entonces preocupaciones presentes en el movimiento pedagógico internacional, si bien para el caso colombiano no se tiene certeza ni referentes conocidos sobre el asunto, particularmente en la enseñanza de la geografía y la historia, que solo hasta finales de la década de los noventa fueron "integradas", merced a la aplicación de las directrices de la Ley 115 de 1994 (Congreso de Colombia, 1994). Es en dicha ley donde se encuentra la mayor evidencia de la despreocupación que sobre las ciencias sociales mostró la dirigencia gremial del magisterio y la ausencia de la universidad en la discusión sobre los asuntos medulares del currículum escolar y la formación de la niñez y la juventud colombiana. Ahora resulta comprensible que la no consideración sobre la dimensión espacial de los procesos sociales, que Harvey (2003, p. 38) ha criticado en Marx y Engels y que ha hecho que este autor convierta el espacio en palabra clave de la disciplina (Harvey, 2006), estuviera presente también en los discípulos marxistas de la dirigencia sindical, que se jacta de haber sido promotora de la Ley 115 de 1994 como un "triumfo" del magisterio colombiano, asunto que sigue aún pendiente de discusión.

Pero las décadas de los setenta y los ochenta serán tiempos de reflexión y afinamiento de la reflexión no solo epistemológica, sino pedagógica en la geografía. Santos (1986) había publicado, justamente en *Geocrítica*, su trascendental y perdurable texto "Espacio y método", que define desde su perspectiva al espacio como el concepto central de la disciplina, acompañado de otros como localización y lugar. Sánchez (1982) acoge esta perspectiva y desarrolla un análisis relacionado con el impacto espacial de las nuevas tecnologías incorporando las escalas espaciales. En su matriz, el territorio no es ni un elemento geográfico ni un tipo de espacio, si bien lo menciona y se da como un hecho o se asume como implícito en cualquiera de las relaciones o de los dominios espaciales.

Bosque Sendra et al. (1983) analizan la presencia de asignaturas geográficas en la producción escrita española de la geografía como disciplina y destacan el peso aún fuerte de los enfoques cuantitativos y el análisis regional basado en modelos. Gómez (1983) destaca, por otro lado, que la geografía gira en torno a conceptos centrales como espacio y paisaje, con un enfoque funcional. Bailey (1981) solo considera la localización y el entorno como aspectos centrales del análisis geográfico, mientras que López et al. (1986) aprecian un giro hacia la teoría regional y el análisis espacial, análisis y planificación territorial, instituciones locales y territoriales, geografía aplicada y el ordenamiento territorial (OT) una década antes de que tales planteamientos llegaran a los países de Sur y Centro América.

En la geografía escolar, Capel et al. (1984) destacan como central el concepto de geosistema que estructura los programas de enseñanza. Sin embargo, la reforma educativa de 1970 iría a asestar un golpe de gracia a la independencia de la geografía como disciplina en la enseñanza general española al imponer, por cerca de tres décadas antes que el caso colombiano, la "integración" de la geografía no solo con la historia, sino con otras disciplinas de las ciencias sociales.

En el caso colombiano, la geografía, que no por ser orientada como disciplina independiente gozaba de mejor reputación en la escuela, terminó después de 1994 en un paquete que ni puede llamarse en sentido estricto "ciencias sociales" ni tampoco asumir que aquellas incluyen a la geografía y a la historia, pues estas aparecen separadas de aquellas por una coma. En efecto, el artículo 23 lo dejó claro desde entonces, aunque nunca se haya puesto atención en ello, y así lo expresa al definir las áreas obligatorias y fundamentales que conforman el 80% del plan de estudios: "1. Ciencias naturales y educación ambiental. 2. Ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia".

Como ocurrió en España entre las décadas de los setenta y mediados de los ochenta, también en Colombia, a partir de 1994, los textos para la enseñanza de las ciencias sociales, dejados al encargo de las empresas editoriales, tratan de recoger contenidos cada vez más dispersos de variopintas procedencias disciplinares de ese confuso mundo de las "ciencias sociales" y, por supuesto, de la historia y la

geografía. Si se mantienen estas como ejes de los textos escolares es precisamente porque los docentes que imparten, en la mayoría de los casos, la enseñanza de las ciencias sociales, proceden de la formación en licenciatura en el área, si bien hay todavía una importante presencia de normalistas y en menor medida de personas con formación en otras áreas, por cierto, completamente ajenas a las ciencias sociales (Espinosa, 2012).

Contenidos de geografía física, demografía, geografía económica y geografía regional constituyen, en general, el núcleo de los contenidos propiamente geográficos, con una marcada permanencia del determinismo geográfico y de la noción del espacio como contenedor de los procesos y los hechos históricos. Adicionalmente, con los Estándares Básicos de Competencias se asume el enfoque que irá a privilegiar la secuenciación del estudio de la dimensión espacial desde lo más próximo —localidad— a lo más distante, pasando por las escalas regional, nacional e internacional. Se introduce como gran novedad la noción del pensamiento espacial, como si este no hubiera estado presente en los períodos anteriores de la enseñanza y el aprendizaje de la geografía dentro de las ciencias sociales escolares.

Infortunadamente los reformadores de la educación de 1994 no conocieron, o no se preocuparon por conocer, los aportes que en la didáctica de la geografía y la historia venían haciéndose en España y otros países, aún en el marco de la integración curricular. Al texto aquí referenciado de Capel et al., de 1984, sucedió el de 1986 sobre la presencia de la geografía en un currículum de ciencias sociales y es allí donde proponen la "síntesis de núcleos conceptuales en geografía" y asumen a la disciplina como puente en su relación con otras disciplinas sociales (Capel y Urteaga, 1986, pp. 22-23 y 30). Como fruto de la experiencia española, desde su escuela habían planteado, en 1984, las técnicas y las habilidades para lograr en geografía, con un claro enfoque de aplicabilidad del conocimiento aportado por la disciplina en la formación escolar; igualmente, plantearon las habilidades gráficas y ejercicios que pueden desarrollarse en función del desarrollo cognitivo y la edad de los estudiantes. Habían establecido que la enseñanza de la geografía estaba fuertemente imbuida por una preocupación real por la transmisión de valores, indicando que

Lo nuevo, dentro de la didáctica de la geografía, es el esfuerzo que realizan bastantes profesores para explicitar los valores asociados a la enseñanza geográfica, y para diseñar contenidos y experiencias educativas que se adecúen a una eficaz transmisión de esos valores (Capel et al., 1984, p. 43).

Es claro que la enseñanza de la geografía contiene los presupuestos éticos de la profesión del docente y que estos no actúan como fuerzas o imposiciones externas a nuestro oficio. En este sentido, la formación de docentes en geografía y en ciencias sociales, cuando se trata de formaciones diferenciadas, constituye una educación para la formación de una ciudadanía plena, de un sujeto actualizado en su cotidianidad y en su respectiva escala espaciotemporal, que está inmersa en una sociedad global.

2. Una mirada a las preocupaciones actuales sobre problemas didácticos en geografía y su relación con los aportes de Capel y Urteaga de 1986

La fuente primaria del ejercicio está constituida por un listado de situaciones problemáticas planteadas por un grupo de estudiantes de 8° semestre de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad del Tolima, realizado durante el semestre A de 2017. Un total de 26 conceptos o grupos de conceptos fueron listados por los estudiantes, que propusieron además estrategias didácticas para abordarlos en el aula. Pero aquí la idea es cruzarlos con los núcleos conceptuales básicos en geografía propuestos por Capel y Urteaga, como se observa en la tabla 1.

Antes de presentar la tabla, es necesario aclarar que la propuesta de Capel y Urteaga se hace para la educación básica secundaria de España, que, luego de las reformas educativas en Colombia, corresponde a la educación básica secundaria y media, que va de los grados 6° a 11°. En este caso, los núcleos que van a proponer los autores españoles no incluyen la escuela primaria colombiana.

Tabla 4. Problemas didácticos vs. **núcleos conceptuales básicos en geografía**

Estudiantes de Licenciatura en Ciencias Sociales, Universidad del Tolima*			Capel y Urteaga (1986)		
Concepto	Nº	%	Concepto	Núcleo	Conceptos asociados
Orientación, latitud, longitud, posición geográfica	16	18,8	Localización	8	Coordenadas geográficas; proyección cartográfica; patrones de distribución espacial; migración; población rural; población urbana; localización absoluta; localización relativa.
Paisaje geográfico	5	5,9	Paisaje	5	Paisaje cultural; paisaje natural; geomorfología; síntesis geográfica; morfología urbana; formas de poblamiento; parcelario; sistemas de cultivo.
Frontera	2	2,4	Frontera	16	Espacio jurisdiccional; nación; estado; organización administrativa; soberanía territorial; zona económica exclusiva; organizaciones económicas multinacionales; bloques político-militares; colonialismo; neocolonialismo; geopolítica.
Territorio	5	5,9	No considerado		
Fases de la Luna	3	3,5	Medio ambiente	1	Biosfera; geosistema; clima; zona terrestre; adaptación al medio; riesgo; determinismo.
Estructura de la tierra, relieve	6	7,0			
Sistema solar	1	1,2			
Rotación, traslación	3	3,5			
Husos horarios	1	1,2			
Recurso hídrico	1	1,2			
Erupción volcánica	1	1,2			
Deriva continental	2	2,4			
Gravedad	1	1,2			
Lluvia	1	1,2			
Hidrografía	1	1,2			
Tiempo atmosférico	1	1,2			
Medio ambiente	1	1,2			

Escala, mapa, cartografía	14	16,4	Escala	15	Región homogénea; región funcional; sistema regional; clasificación regional; regionalización; isopleta; coropleta; cartograma.
Demografía, migración, población	5	5,9	Acción antrópica	2	Domesticación; sedentarización; nomadismo; cultivos; erosión; regímenes demográficos; transición demográfica; posibilismo.
Urbanización	1	1,2	Funciones urbanas	11	Lugar central; actividades básicas y no básicas; jerarquía urbana; regla orden – tamaño; modelo gravitacional; área de influencia; aglomeración; área metropolitana; megalópolis; sistema urbano.
Segregación, violencia	4	4,7	Desigualdad social	18	Segregación espacial; movimientos sociales; marginación social; pobreza; hambre; potencial de desarrollo económico; desarrollo; subdesarrollo; dependencia; conflicto; guerra.
Imaginario sociales	2	2,4	Percepción	6	Medio percibido; imagen espacial; mapa mental; comportamiento espacial; información; decisión; percepción del riesgo; espacio vivido.
Espacio	2	2,4	Relaciones sociales de producción	17	modo de producción; formación social; capital; propiedad; distribución de la renta; bienestar social; agentes sociales; estrategias espaciales; espacio social.
Uso del suelo, sectores económicos	2	2,4	Formas de actividad económica	9	Usos del suelo; localización industrial; espacio urbano; área periurbana; interacción económica; homo economicus; planificación; muestreo espacial.
Topofilia, topofobia	2	2,4	Aptitud ante el medio	7	Cultura; valores; imagen visual; imagen simbólica; topofilia; conciencia territorial.
Lugar	2	2,4	No considerado	---	---
Total	85	100,0	---	---	---

*VII Semestre. Curso Didáctica de la Geografía II.

Los problemas críticos, tanto sociales como ambientales, se sitúan en los núcleos conceptuales 1 (medio ambiente), 8 (localización), 15 (escala), 5 (paisaje), 2 (acción antrópica) y 18 (desigualdad social). Estos problemas

identificados suman el 78,9% del total de los problemas que los docentes en formación han identificado en sus prácticas pedagógicas y que a su juicio requieren una mayor atención en el tratamiento de la didáctica de la geografía. Llama la atención que, de los 18 núcleos conceptuales básicos en geografía, solo se identifican situaciones problemáticas para 12.

Es interesante llamar la atención acerca del hecho de que el núcleo conceptual 1 implica un concepto muy fundante de la geografía y ahora poco usual: el medio geográfico, que se asoció de manera muy funcional con el enfoque de sistemas no solo expuesto por Bertalanfy, sino, de manera muy fuerte, por las escuelas rusa y rumana de geografía física para mostrar la interrelación entre los subsistemas natural y social. Sin embargo, se quedan por fuera núcleos conceptuales de mayor actualidad, como el 3, referido a los recursos naturales y su relación con la dinámica poblacional; el núcleo 4, relacionado con los impactos antrópicos sobre el medio natural, particularmente los impactos por la industrialización y la gestión ambiental; el núcleo 10, relacionado con conceptos como accesibilidad, centralidad, espacio euclidiano, llanura isotrópica, espacio relativo, localización óptima, economías de aglomeración y transformación cartográfica; el núcleo 12, relacionado con las variables e implicaciones del transporte, en un tiempo de particular afectación de este componente en todas las escalas espaciales del territorio nacional; el núcleo 13, que está relacionado con los procesos de difusión, en una época marcada por múltiples procesos de difusión que incluyen situaciones como las provocadas por las enfermedades, particularmente las pandemias, además de la difusión de innovaciones diversas; y el núcleo 14, relacionado con conceptos clave como área, gradiente espacial, discontinuidad, país, región, comarca, región cultural y organización espacial.

Como se puede identificar, no se trata solamente de una situación de acusado déficit de contenidos en tiempos contemporáneos, sino de un déficit en la comprensión epistemológica de la geografía que afecta de manera directa la construcción de habilidades en el pensamiento espacial de niñas, niños y adolescentes, que transitan a otros niveles de la educación formal sin poder hacer uso de que tales conceptos existen y que su estudio y comprensión podrían ser todavía alcanzables.

Un segundo ejercicio consistió en la contrastación entre los Estándares Básicos de Competencias (MEN, 2004), los Derechos Básicos de

Aprendizaje (DBA) del MEN (2016) y los mismos núcleos conceptuales básicos propuestos por Capel y Urteaga, como se muestra en la tabla 2.

Tabla 5. Estándares Básicos de competencias, Derechos Básicos de Aprendizaje y núcleos conceptuales básicos en geografía

Estándares Básicos de Competencias (MEN, 2004)	Núcleos conceptuales básicos: Capel y Urteaga (1986)	Derechos Básicos de Aprendizaje (MEN, 2016)	Núcleos conceptuales básicos: Capel y Urteaga (1986)
1° - 3°: entorno, orientación, espacio físico, representación de la tierra, paisaje (formas), paisaje (natural/cultural), Tiempo (formas de medir), actividades económicas, recursos naturales (renovables/ no renovables, bienestar, conflicto.	No aplica	1°: orientación, representación, tiempo atmosférico, problemas ambientales, tiempo cronológico, movilidad poblacional.	No aplica
		2°: formas del relieve, paisaje, espacio físico, representación en mapas, distancia, orientación, movilidad poblacional, medios de transporte, actividades económicas, medio rural, medio urbano, organización territorial.	No aplica
		3°: planeta tierra, problemática ambiental, ubicación geográfica, recursos naturales, región (sin definirla), clima (sin definirlo), territorio local, dinámica poblacional, relación población-recursos, tiempo (familiar, social, laboral).	No aplica
4° - 5°: coordenadas, escala, convención, región natural.	No aplica	4°: límite geográfico, fronteras, usos del suelo, concentración/dispersión de la población (urbana, rural), tecnología, poder público, participación, democracia, necesidades básicas.	No aplica
		5°: división territorial (territorio), regiones geográficas, pisos térmicos, recursos naturales, actividades humanas, posición geográfica y astronómica, órbita geoestacionaria, TIC, fronteras, conflictos, Estado democrático, derechos humanos.	No aplica
6° - 7°: husos horarios, espacio geográfico, ubicación espacial, características climáticas, sistemas de producción, movilidad poblacional.	1, 8 y 17	6°: origen del universo, sistema solar, interacciones naturaleza-sociedad, deriva continental, tectónica de placas, ciudadanía.	1
		7°: representaciones del espacio, desarrollo, crecimiento, conurbación, área metropolitana, planificación urbana, usos del suelo, segregación, migración, movilidad, conflictos.	6, 8, 9, 11 y 18

Estándares Básicos de Competencias (MEN, 2004)	Núcleos conceptuales básicos: Capel y Urteaga (1986)	Derechos Básicos de Aprendizaje (MEN, 2016)	Núcleos conceptuales básicos: Capel y Urteaga (1986)
8° - 9°: ecosistema, medio ambiente, migración/desplazamiento.	1 y 8	8°: orden mundial, migración, índice de desarrollo humano, capitalismo, imperios, intervencionismo, tecnología, problemas ambientales, discriminación/exclusión social.	4, 16, 17 y 18
		9°: geosistemas, biodiversidad, migración, crisis económica, relación hechos sociales/hechos políticos, derechos humanos, género, conflicto, desarrollo desigual regional.	1, 8 y 18
10° - 11°: modelos de desarrollo, globalización, concentración de la población.	11, 17 y 18	10°: recurso hídrico, contaminación, impacto ambiental, violencias, discriminación social, diversidad cultural y étnica, características socioeconómicas, transformaciones geopolíticas.	3, 4, 16 y 18
		11°: calentamiento global, conflictos geopolíticos, globalización económica y política.	4 y 18

Fuente: elaboración propia con base en MEN (2004; 2016) y Capel y Urteaga (1986).

Aquí se parte de la consideración de que los núcleos conceptuales básicos se formularon para la educación secundaria en España, razón por la cual se contrastan con los ciclos secundario y medio de la educación en Colombia. En los Estándares Básicos de Competencias de 2004, solo se identifican de manera clara 5 de los 18 núcleos conceptuales básicos propuestos por Capel y Urteaga (1, 8, 11, 17 y 18), mientras que en los DBA de 2016 se identifican 10 de los 18 núcleos propuestos por los autores (1, 3, 4, 6, 8, 9, 11, 16, 17 y 18).

Es claro que, pese a las críticas hechas a los DBA, estos incorporan muchos más núcleos conceptuales básicos de la propuesta de Capel y Urteaga, el doble en comparación con los Estándares Básicos anteriores. Además, dejan lamentablemente por fuera la indicación de núcleos cruciales para una aproximación más integral a la comprensión de la realidad que la geografía puede aportar para la formación escolar. Además de la carga determinista y biológica impuesta como enseñanza de la geografía, no son visibles los conceptos que permiten una aproximación a la dimensión espacial de los fenómenos sociales, el estudio de la

diferenciación espacial ni el relacionamiento dialéctico presente en la realidad de la sociedad.

En el caso de los DBA, se quedan por fuera los núcleos 2, 5, 7, 10, 12, 13, 14 y 15, que, como se anotó en relación con conceptos ausentes en los estudiantes de licenciatura, corresponden a conceptos con la mayor actualidad y relevancia en los tiempos presentes, tales como acción antrópica (núcleo conceptual 2), paisaje (núcleo conceptual 5), actitudes ante el medio (núcleo conceptual 7), distancia (núcleo conceptual 10), medios de transporte (núcleo conceptual 12), procesos de difusión (núcleo conceptual 13), diversidad espacial (núcleo conceptual 14) y escala (núcleo conceptual 15).

Se aclara que algunos conceptos que son propuestos en la educación española para grados de secundaria y media son propuestos en los DBA de Colombia para la básica primaria. Aquí el asunto implicaría una evaluación de si las niñas y los niños están en condiciones de aptitud y desarrollo cognitivo para acceder a una adecuada asimilación de estos.

Los núcleos conceptuales básicos de Capel y Urteaga no fueron promocionados como una propuesta, pero no hay duda de que los conceptos implicados constituyen la mejor evidencia de la modestia y la humildad con que la geografía ha asumido la comprensión de la realidad y, sobre todo, la necesidad de que la geografía escolar tenga un instrumental teórico conceptual con una alta potencialidad didáctica.

Además, dejan en evidencia la validez universal de los conceptos propuestos y su intencionalidad explícitamente interdisciplinar, justamente en respuesta a una reforma educativa integracionista como la que apenas pocos años después sería impuesta en Colombia, con una muy débil respuesta del magisterio colombiano, poco dado a cuestionar lo que suceda con la enseñanza de disciplinas diferentes a las ciencias naturales y el lenguaje. La reciente reacción de los gremios que agrupan a los historiadores profesionales ha resultado en la promulgación de una ley que hace obligatoria la enseñanza de la historia y ha estimulado una respuesta similar por parte de los gremios relacionados con la geografía. Sin embargo, este solo hecho motiva una nueva revisión de la Ley General de Educación (o Ley 115 de 1994) al poner la cuestión nuevamente en el debate en torno a la enseñanza diferenciada de la historia y la geografía como disciplinas

independientes, con didácticas específicas suficientemente reconocidas en Europa y varios países de Latinoamérica, caso, este último, en que el debate ha retornado. La tabla 3 muestra la síntesis del planteamiento de Capel y Urteaga que ha alimentado este artículo.

Tabla 6. Síntesis de núcleos conceptuales básicos en geografía

Número	Conceptos básicos
1	Medio ambiente: biosfera, geosistema, clima, zona terrestre, adaptación al medio, riesgo, determinismo.
2	Acción antrópica: domesticación, sedentarización, nomadismo, cultivos, erosión, regímenes demográficos, transición demográfica, posibilismo.
3	Recursos naturales: recursos no renovables, evaluación de recursos, sustitución de recursos, energía, materias primas, conservación, crecimiento cero, política demográfica, teledetección.
4	Degradación del medio: residuos, industrialización, contaminación, eutrofización, gestión ambiental, protección.
5	Paisaje: paisaje cultural, paisaje natural, geomorfología, síntesis geográfica, morfología urbana, formas de poblamiento, parcelario, sistemas de cultivo.
6	Percepción: medio percibido, imagen espacial, mapa mental, comportamiento espacial, información, decisión, percepción del riesgo, espacio vivido.
7	Actitudes ante el medio: cultura, valores, imagen visual, imagen simbólica, topofilia, conciencia territorial.
8	Localización: coordenadas geográficas, proyección cartográfica, patrones de distribución espacial, migración, población rural, población urbana, localización absoluta, localización relativa.
9	Formas de actividad económica: usos del suelo, localización industrial, espacio urbano, área periurbana, interacción económica, homo economicus, planificación, muestreo espacial.
10	Distancia: accesibilidad, centralidad, espacio euclidiano, llanura isotrópica, espacio relativo, localización óptima, economías de aglomeración, transformación cartográfica.
11	Funciones urbanas: lugar central, actividades básicas y no básicas, jerarquía urbana, regla orden – tamaño, modelo gravitacional, área de influencia, aglomeración, área metropolitana, megalópolis, sistema urbano.
12	Medios de transporte: rutas, conectividad, flujos grafo, distancia topológica, malla de transporte, isócronas, coste de transporte, barreras.
13	Procesos de difusión: difusión por contacto, comunicación, vectores de difusión, adopción de innovaciones, difusión jerárquica, obstáculos a la difusión, simulación, predicción, posdicción.
14	Diversidad espacial: área, gradiente espacial, discontinuidad, país, región, comarca, región cultural, organización espacial.
15	Escala: región homogénea, región funcional, sistema regional, clasificación regional, regionalización, isopleta, coropleta, cartograma.
16	Frontera: espacio jurisdiccional, nación, estado, organización administrativa, soberanía territorial, zona económica exclusiva, organizaciones económicas multinacionales, bloques político-militares, colonialismo, neocolonialismo, geopolítica.
17	Relaciones sociales de producción: modo de producción formación social, capital; propiedad, distribución de la renta, bienestar social, agentes sociales, estrategias espaciales, espacio social.
18	Desigualdad social: segregación espacial, movimientos sociales, marginación social, pobreza, hambre, potencial de desarrollo económico, desarrollo, subdesarrollo, dependencia, conflicto, guerra.

Fuente: Capel y Urteaga (1986).

Hemos destacado en cursivas los conceptos sobre los que diferentes autores (Ramírez y López, 2015; Santos, 1995; 1996; 2000; Gould, 2000; Rodríguez de Moreno, 2000; 2010; Pulgarín, 2010; Delgado, 2003; Sosa, 2012; Harvey, 2006; Bertrand y Bertrand, 2006; Haesbaert, 2011; Saquet, 2015; Capel, 2016, entre otros) han enfatizado, en el interés del objeto de trabajo de la geografía como disciplina. Pero debemos advertir que existen otros conceptos derivados en torno a los cuales se mantiene interés por parte de practicantes de la disciplina, tales como el de geosistema, propuesto hace ya más de cuatro décadas por Bertrand y Bertrand (2006), y las diferentes acepciones que sobre los conceptos de espacio y territorio se han producido durante las últimas décadas. Sin duda, Capel y Urteaga advirtieron sobre la necesidad de identificar el cambio de los tiempos y, con él, la incesante y dinámica transformación de la geografía.

3. Un cierre de apertura

Uno de los aspectos más llamativos de la existencia y la práctica de la geografía, que no se mueve solo en la comprensión y la explicación de la existencia material de la realidad desde sus elementos biogeofísicos, sino de la existencia social, en tanto producción cultural, es justamente su aporte en la formación humana en general, es decir, desde la escuela básica hasta la educación superior. Pero además, como disciplina, la geografía transita en la formación no solo para la aplicación de sus teorías, conceptos y métodos en diversos ámbitos del desempeño profesional, sino de la enseñanza de los contenidos geográficos.

El cuerpo teórico-conceptual y metodológico de la geografía puesto en la escena escolar remite a una situación que no todas las disciplinas reconocen: en el ejercicio docente se ponen en tensión tanto el conocimiento disciplinar como su tránsito a las esferas pedagógica y didáctica generando, inevitablemente, un conocimiento nuevo que no se puede ver como algo desligado de la disciplina, sino como parte de su propio desarrollo: se trata del conocimiento didáctico de la geografía.

La que para muchas disciplinas puede parecer como una crisis epistemológica, por la emergencia de nuevos enfoques y perspectivas de lectura de la cada vez más compleja realidad, con sus consecuencias metodológicas, para la geografía debe ser saludada como una oportunidad para su constante actualización y enriquecimiento.

Está en camino, abierto y esperanzador, un proceso en el cual la geografía debe visitar sus construcciones históricas y validar sus conceptos, que por momentos parecen haber sido colonizados por otras disciplinas no solo sociales, sino también de las ciencias exactas físicas y naturales. Se trata de una conmoción epistemológica, o lo que algunos autores han expresado como crisis epistémica, sin que hasta ahora se tenga más certeza de esta que su propia incertidumbre.

Referencias

- Ausubel, D. P. (1973). Algunos aspectos psicológicos de la estructura del conocimiento. En S. Elam (comp.), *La educación y la estructura del conocimiento. Investigaciones sobre el proceso de aprendizaje y la naturaleza de las disciplinas que integran el currículum* (pp. 211-239). El Ateneo.
- Ausubel, D. P. (1976). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Trillas.
- Bailey, P. (1981). La didáctica de la geografía: diez años de evolución. *Geocrítica. Cuadernos críticos de geografía humana*, 6(36), 5-25.
- Barrows, H. S. (1986). A Taxonomy of problem-based learning methods. *Medical Education*, 20(6), 481-486. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1365-2923.1986.tb01386.x>
- Bertrand, C. y Bertrand, G. (2006). *Geografía del medio ambiente. El sistema GTP: geosistema, territorio y paisaje*. Universidad de Granada.
- Bosque Sendra, J., Rodríguez, V. y Preciado, J. (1983). La geografía cuantitativa en la universidad y la investigación española. *Geocrítica. Cuadernos críticos de geografía humana*, 8(44), 5-47.
- Capel, H., Urteaga, L. y Alberto, L. (1984). La geografía ante la reforma educativa. *Geocrítica. Cuadernos críticos de geografía humana*, 9(53), 3-77.
- Capel, H. y Urteaga, L. (1986). La geografía en un currículum de ciencias sociales. *Geocrítica. Cuadernos críticos de geografía humana*, 61, 5-33.
- Capel, H. (2016). Las ciencias sociales y el estudio del territorio. *Biblio 3W*, 21(1.149).
- Congreso de Colombia (1994). *Ley 115 de febrero 8. "Por la cual se expide la ley general de educación"*.
- Delgado, M. (2003). *Debates sobre el espacio en la geografía contemporánea*. Universidad Nacional de Colombia, Unibiblos, Red de Estudios de Espacio y Territorio.
- Espinosa, M. (2012). *Discursos y prácticas en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales: un retorno al estado de la cuestión en el departamento del Tolima*. En: Segundo Encuentro Nacional de la Red Colombiana de Grupos de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Universidad de Caldas, Sala Carlos Nader. Manizales, Colombia. 28-30 de septiembre de 2011.
- Gómez, A. (1983). La geografía humana: ¿de ciencia de los lugares a ciencia social? *Geocrítica. Cuadernos críticos de geografía humana*, 8(48), 5-51.
- Gould, P. (2000). Pensar como un geógrafo: una exploración en la geografía moderna. *Scripta Nova, Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 78.
- Granö, O. (1982). Las influencias externas y los cambios internos en el desarrollo de la geografía. *Geocrítica. Cuadernos críticos de geografía humana*, 7(40), 20-38.
- Haesbaert, R. (2011). *El mito de la desterritorialización. Del fin de los territorios a la multiterritorialidad*. Siglo XXI.
- Harvey, D. (2006). Space as a Keyword. En: N. Castree y D. Gregory, *David Harvey: A Critical Reader* (pp. 270-293). Blackwell.

- Harvey, D. (2003). *Espacios de esperanza*. Akal.
- Johnston, R. J. (1978), *Multivariate statistical analysis in geography*. Longman.
- López, F., Morell, R. Urteaga, L. y Vilagrasa, J. (1986). La enseñanza universitaria de la geografía el empleo de los geógrafos. *Geocrítica. Cuadernos críticos de geografía humana*, 64, 5-65.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2004). Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Naturales y Ciencias Sociales. Formar en ciencias: el desafío. Lo que necesitamos saber y saber hacer. MEN.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2016). Derechos Básicos de Aprendizaje. [Documento en construcción]. MEN.
- Pulgarín, R. (2010). Hacia la integración curricular desde el estudio del territorio. En: N. Moreno y F. Hurtado (comp.), *Itinerarios geográficos en la escuela: lecturas desde la virtualidad* (pp. 133-153). Grupo Interinstitucional de Investigación Geopaideia. <http://geopaideia.org/wp-content/uploads/2018/11/ITINERARIOS-GEOGRAFICOS-EN-LA-ESCUELA-LECTURAS-DESDE-LA-VIRTUALIDAD.pdf>
- Ramírez, B. y López, L. (2015). *Espacio, paisaje, región, territorio y lugar: la diversidad en el pensamiento contemporáneo*. UNAM, Instituto de Geografía, UAM, Xochimilco.
- Rodríguez de Moreno, E. (2010). *Geografía conceptual. Enseñanza y aprendizaje de la geografía en la educación básica secundaria*. <http://geopaideia.org/wp-content/uploads/2018/11/GEOGRAFIA-CONCEPTUALSECUNDARIA.pdf>
- Rodríguez de Moreno, E. (2000). *Geografía conceptual. Enseñanza y aprendizaje de la geografía en la educación básica primaria*. <http://geopaideia.org/wp-content/uploads/2018/11/GEOGRAFIA-CONCEPTUAL-PRIMARIA.pdf>
- Stoddart, D. (1982). El concepto de paradigma y la historia de la geografía. *Geocrítica. Cuadernos críticos de geografía humana*, 7(40), 9-19.
- Sánchez, J.-E. (1982). Espacio y nuevas tecnologías. *Geocrítica. Cuadernos críticos de geografía humana*, 12(78), 3-69.
- Santos, M. (1986), Espacio y método. *Geocrítica. Cuadernos críticos de geografía humana*, 12(65), 5-53.
- Santos, M. (1995). *Metamorfosis del espacio habitado*. Oikos-Tau.
- Santos, M. (2000). *La naturaleza del espacio*. Ariel.
- Santos, M. (Org.). (1996). *De la totalidad al lugar*. Oikos-Tau.
- Saquet, M. (2015). *Por una geografía de las territorialidades y las temporalidades. Una concepción multidimensional orientada a la cooperación y el desarrollo territorial*. Universidad Nacional de La Plata. <http://www.libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/50>
- Sosa, M. (2012). *¿Cómo entender el territorio?* Cara Parens, Universidad Rafael Landívar.

C A P Í T U L O

9

**Geografía en movimiento:
del aula a la calle y de la calle
al aula.**

**Marcos de interpretación
para el análisis geográfico**

Geografía en movimiento: del aula a la calle y de la calle al aula. Marcos de interpretación para el análisis geográfico

Rodolfo Espinosa López¹

Universidad del Valle, Cali, Colombia

rodolfoespinosa8@yahoo.com

rodolfo.espinosa@correounivalle.edu.co

*Agradecimientos, por su generosa amistad,
al ingeniero geógrafo Eufasio Bernal D. (Q. e. p. d.)*

Resumen

Del aula a la calle y de la calle al aula busca articular dos ámbitos espaciales que reclaman una mayor comprensión en la enseñanza de la geografía escolar. En la perspectiva de la educación geográfica, la triada *movimiento, aula y calle* constituye en sí misma un poderoso dispositivo de análisis espacial y formación ciudadana. Se apela aquí a la historia de la disciplina como fuente imprescindible en el descubrimiento de explícitos marcos de análisis y alternativas didácticas para la enseñanza de la geografía. Desde luego, lo que se requiere no es la historia cronológica y acumulativa habitual, sino aquella capaz de reflejar momentos, tensiones y rupturas metodológicas, dado que es allí donde se pueden identificar, con mayor claridad, otros enfoques y nuevos problemas de investigación. El texto es fruto de un proceso de sistematización de experiencias obtenidas en programas de formación continuada de educadores en el Valle del Cauca, Colombia.

Palabras clave: análisis espacial, historia de la disciplina, marcos de interpretación, geografía de la calle, geografía del aula.

¹ Profesor del Departamento de Geografía de la Universidad del Valle. Licenciado en Ciencias Sociales de la Universidad Santiago de Cali y magister en Geografía del Convenio UPTC - IGAC.

Geography in motion: from the classroom to the street and from the street to the classroom. Interpretive frameworks for geographic analysis

Abstract

From the classroom to the street and from the street to the classroom seeks to organize two spatial areas that demand a greater understanding in the teaching geography at school. From the perspective of geographical education, the triad *movement, classroom, and street* constitute in itself a powerful mechanism for spatial analysis and citizen train in g. The history of the discipline is appealed here as an essential source in the discovery of explicit analysis frameworks and didactic alternatives for the teaching of geography. Of course, what is required is not the usual chronological and cumulative history, but one capable of reflecting moments, tensions, and methodological breaks, since it is there where their approaches and new research problems can be identified more clearly. The text is the result of a process of systematization of experiences obtained in continuing education programs for educators in Valle del Cauca, Colombia.

Keywords: Spatial analysis, history of discipline, interpretation frameworks, street geography t, classroom geography.

Geografia em movimento: da sala de aula à rua e da rua à sala de aula.

Estruturas interpretativas para análise geográfica

Resumo

Da aula à rua e da rua à aula procura articular os dois âmbitos espaciais que reclamam uma maior compreensão no ensino da geografia na escola. Na perspectiva da educação geográfica, a tríade *movimento, aula e rua* constitui em si mesma um poderoso dispositivo de análise espacial e formação cidadã. Apela-se aqui à história da disciplina como fonte imprescindível no descobrimento de explícitos marcos de análise e alternativas didáticas para o ensino da geografia. Desde já, o que se procura não é história cronológica e acumulativa habitual, senão aquela capaz de refletir momentos, tensões e rupturas metodológicas, dados que aí é onde se podem identificar, com maior clareza, outros enfoques e novos problemas na pesquisa. O texto é o resultado de um processo de sistematização de experiências obtidas em programas de formação continuada de educadores no Valle del Cauca, Colombia.

Palavras chave: análise espacial, história da disciplina, marco de interpretação, geografia da rua, geografia da aula.

1. Preámbulo

La geografía del aula rara vez nos aproxima a la geografía de la calle. Atiborrada de datos sin contexto, da la espalda a los problemas geográficos reales del ciudadano corriente. La geografía de la calle, tan generosa en conflictos espaciales, paulatinamente se hizo invisible a los contenidos del aula. Al estudiar el municipio, desapareció la ciudad como objeto de análisis geográfico; el riesgo por localización, la congestión vehicular, el crecimiento urbano expansivo, los conflictos de uso del suelo o la ocupación del espacio público, sin saber por qué, han estado casi ausentes de los contenidos geográficos del aula.

Tampoco en los problemas de rutina del ciudadano corriente se acude, por su utilidad, a los conocimientos heredados de la geografía escolar, y menos ahora que el recorrido, para invocar solo una de sus más frecuentes aplicaciones, se resuelve con instantáneos recursos informáticos que guían con eficacia, pero sin el fecundo ejercicio de disfrutarlo y pensarlo, si la idea es llegar *¡cuanto más rápido, mejor!*, dirá el conductor, conducido por un GPS (Global Positioning System).

El aula y la calle integran, pues, la geografía escolar y la geografía ciudadana, mientras que el movimiento, como afirma Guy Mercier (2009), en tanto constituye por naturaleza la práctica espacial más significativa del habitar un lugar, las recrea como objeto de estudio funcional. Organizar una clase a partir de secuencias de preguntas² puede ser un rasgo distintivo de la enseñanza por problemas, pero también es el salto cualitativo de una geografía descriptiva a otra más analítica y valorativa. Interrogarse acerca de cómo se producen y cómo se consumen los espacios es un buen camino para articular las relaciones espaciales con otras estructuras sociales. Evidenciar procesos de adaptación y transformación de los paisajes acarrea inevitables interrogantes históricos, éticos y políticos acerca de nuestro actuar en el planeta.

Estas intenciones encuentran maneras de ver y obrar en corrientes y enfoques a través de los cuales se ha construido, en reconocidos debates, el pensamiento geográfico. Se trata, en este caso, de convertir esos debates

2 Tercero de los marcos de interpretación para el análisis geográfico que se presentan en la parte final del texto. Tomado de Haggett (1994).

teóricos y metodológicos en opciones didácticas para la enseñanza de la geografía en la escuela y para el ciudadano al travesar desde el aula la calle y desde la calle el aula.

Caminamos en los denominados planes de ordenamiento territorial (POT) municipales de segunda generación y aunque se ha ganado conciencia ciudadana al respecto estos no son, todavía, insumo de estudio para los profesores, y menos de discusión en la escuela. ¿Cómo hacerlo? Este fue el interrogante que motivó, por ejemplo, la propuesta de educación geográfica denominada "El lugar de mi lugar en el POT municipal". Se asume que la representación del territorio tiende a organizarse en la mente de los ciudadanos a partir de sus espacios funcionales y desde una mirada egocéntrica, lo que puede ser aprovechado para ampliar y cualificar los conocimientos que cada uno de ellos tiene sobre el POT municipal. En tal sentido, se trata de articular las distintas escalas del territorio municipal, dándole respuesta específica (mi comuna, mi corregimiento, mi barrio, mi vereda, mi casa, mi escuela) al interrogante: *¿cuál es el lugar de mi lugar en el POT municipal?*

Está probado que el interés del que aprende constituye un ingrediente básico en los procesos de enseñanza, por lo cual retomar aquello que más le atañe no ha de ser el punto de llegada, sino de partida hacia el manejo de estructuras espaciales mayores. Conceptos como sitio o situación de mi lugar pueden llegar a ser detonadores muy fuertes para entender las dinámicas espaciales y la relatividad de las localizaciones. Se trata, como recurso, de una estrategia didáctica para hacer legibles los POT de los municipios y motivar desde allí análisis profundos y democráticos acerca de potencialidades, obstáculos y conflictos territoriales de los municipios.

Al hablar de marcos de interpretación para el análisis geográfico, se hace referencia a opciones preconcebidas que nos ayudan a descubrir nuevos problemas de investigación y de enseñanza, al tiempo que dan luces acerca de cómo proceder para su estudio. Siguiendo a Harvey (1983), son esas geometrías previas que alimentan y no niegan la objetividad, la sorpresa y el descubrimiento.

El documento se estructura básicamente en tres componentes. El primero sustenta la importancia de la historia de la disciplina como soporte ineludible en la reflexión teórica de la geografía. El segundo reivindica la

necesaria articulación entre la geografía profesional y la geografía escolar. Finalmente, en el tercero se exponen e ilustran los llamados marcos de interpretación para el análisis geográfico.

2. La inevitable y rica presencia de la historia de la disciplina

Lo que proponemos, pues, es una visión del mundo desde la ventajosa perspectiva de una *metageografía del proceso*. Con el empleo del término "*metageografía*" se quiere indicar aquella parte de la especulación geográfica que se ocupa de los principios que yacen detrás de las percepciones de la realidad y que trascienden a éstas, abarcando conceptos tales como los de esencia, causa e identidad.

B. Berry (1975)

Al hacer énfasis en lo negativo de la tradición escolar, a manera de justificación, han sido recurrentes en nuestro medio dos razones para validar recientes esfuerzos didácticos relacionados con la enseñanza de la geografía en la educación formal, especialmente para la básica y media: por un lado, el atribuirle todos los males a la geografía recibida en nuestra propia formación, algo así como *iantes que nosotros, el diluvio!* Y, por el otro, asignarle a la disciplina cierta responsabilidad intrínseca en la escasa o nula motivación que despierta su enseñanza para quienes la reciben.

En la primera razón, rara vez se trasciende el uso de manidos calificativos expuestos sin la debida sustentación: memorística, descriptiva, verbalista o inútil. En la segunda, dando por hecho que la geografía, como asignatura, aburre, se echa mano a rutas didácticas que parecieran camuflar, en otros campos, sus verdaderos contenidos.

Si la pedagogía y la didáctica logran potenciar la enseñanza de la geografía, no menos cierto es que estas, por necesarios y valiosos que sean sus aportes, no podrán lograr que se enseñe bien lo que se conoce mal de la disciplina. El juego, la literatura, el cine, la filatelia, la numismática, la informática, la fotografía o la cartografía pueden llegar a ser buenos aliados en una clase de geografía, pero ha de ser desde la disciplina donde se definan dichos encuentros y eso, regularmente, poco se cuida.

El conocimiento de la categoría *espacio geográfico*, la historia de la disciplina, la identificación de enfoques y escuelas geográficas, el reconocimiento de geógrafas y geógrafos destacados, sus publicaciones y los problemas que aborda la geografía contemporánea abren ventanas y construyen vínculos aún inexplorados entre la geografía, la pedagogía y la didáctica. Lo propio ha de pensarse en sus relaciones con otras asignaturas escolares, para lo cual es necesario comenzar con las clasificadas en el área de las ciencias sociales.

Si algún camino puede ofrecer alternativas a quienes enseñan geografía, es el conocer su historia como disciplina. Asignaturas como Introducción a la Geografía, Teoría y Método en Geografía, Historia del Pensamiento Geográfico o Tendencias Geográficas Contemporáneas, para recordar algunos nombres, emergieron con los programas profesionales de geografía y no de aquellos que formaron, durante décadas, a los educadores. Se aprendía geografía y se aprendía a enseñarla de espaldas a su construcción como disciplina, desconociendo que en su historia hubo momentos, tensiones, rupturas y continuidades que despejaron el horizonte hacia lo que significan hoy sus estudios. Basta mirar, como lo advierte Ortega (2000), el legado conceptual heredado de los griegos, comenzando por el propio nombre del campo disciplinar, para poner en debate ideas clave y recurrentes en una clase de geografía:

Propusieron y desarrollaron todo un cuerpo semántico y una estructura narrativa para la descripción de ese objeto inventado, que es la Tierra como representación. Por un lado, con una terminología acuñada cuya vigencia cultural es patente: esfera terrestre, círculos terrestres, paralelos, meridianos, zonas terrestres asociadas con la variación de la luz solar y el grado térmico, latitud y longitud, climas; complementados, a escala terrestre con continentes, penínsulas, deltas y meandros, que componen, entre otros, muchos ejemplos de esa construcción e imagen (Ortega, 2000, p. 57).

Digo "poner en debate" porque con frecuencia se olvida el origen y significado de esos conceptos para asignarles contenidos laxos e imprecisos; por ejemplo, otorgar el calificativo de *zonificación* a cualquier diferenciación de áreas, puesto que los griegos, cuando hablaban de zonas, se referían estrictamente a fajas planetarias.

Cada escuela, enfoque, tendencia o paradigma construyó una base teórica y metodológica propia; así mismo, optó por una serie de problemas particulares que le identifican. Basta confrontar los índices de sus publicaciones, como lo hacen Capel y Urteaga (1982, p. 29) con Derrau y Haggett³, para reconocer que se trata de miradas y lenguajes de la geografía distintos. A esa riqueza de posibilidades se renuncia cuando se desconocen los caminos mediante los cuales se ha construido el pensamiento geográfico. En palabras de Quaini: "Más aún: entre historia de la geografía y geografía en construcción hay una relación obligada de mutua colaboración: la segunda no adelanta sin la primera, y viceversa" (1981, p. 24).

Hacer historia sobre una disciplina va mucho más allá de la sucesión lineal y acumulativa de conocimientos sobre un objeto de estudio, como nos lo recuerda Glick (1994a) en lo que denomina "nueva historia de la geografía". Señala, además, que la geografía académica fue la última de las ciencias sociales en profesionalizar su propia historia, articulándola a la sociología de la ciencia y superando el usual listado cronológico de "precursores de precursores" expuesto sin criterio alguno de demarcación.

Inconscientes de los problemas de la explicación en geografía, dimos por sentado su existencia y legitimidad. Precisamente una de las hipótesis recogidas por Glick respecto al porqué de esa naciente historia alternativa tiene que ver con la urgencia de resolver en el *alma histórica de la disciplina* su evidente *inseguridad filosófica*, lo cual no solo es lícito, sino útil como recurso epistemológico para superarla.

Esa historia alternativa involucra los ambientes sociales, culturales y científicos mayores en los que se exponen las tesis disciplinarias, con lo cual se entrecruzan *de facto múltiples campos y otras esferas de la existencia humana, entre estas últimas, el uso político del conocimiento, a lo cual ha estado muy expuesta la geografía y no con las mejores aplicaciones como ocurriera, para mencionar un caso emblemático, con*

3 Se comparan los índices de dos libros de geografía humana: mientras Derrau, en lo que califican Capel y Urteaga (1982) como una obra de tipo tradicional (el *Tratado de geografía humana* de 1964), habla de "los modos de vida, los mecanismos y los sistemas económicos", Haggett, en su *Análisis locacional en geografía humana* (1976), habla de "modelos, movimiento, redes, nudos, jerarquías y superficies".

*las elaboradas formulaciones sobre el determinismo ambiental de Ratzel*⁴. Así mismo, cuando se cruzan la visión interna del campo o cognitiva y la visión externa o de contexto se pone en el tapete un proceso discontinuo en la evolución de las ideas geográficas, que trasciende el propio campo para hundir finalmente raíces en los clásicos debates de la ciencia.

Capel (1994) convoca a una consideración simultánea del desarrollo interno (científico disciplinar) y externo (social y cultural) al momento de emprender el estudio histórico de una disciplina:

La existencia de una disciplina es inseparable de una comunidad científica que comparte objetivos intelectuales y normas colectivas de evaluación conceptual. La continuidad y los límites históricamente cambiantes de las disciplinas, así como la multiplicación de las mismas a partir, sobre todo, del siglo XIX, están relacionados con la existencia de comunidades científicas bien estructuradas y con fuertes apoyos institucionales (Capel, 1999, p. 9).

Sin quitarle importancia a los análisis de contexto, lo aquí propuesto se acerca más a una visión histórica disciplinar que hace énfasis en el desarrollo interno o cognitivo de la geografía, en tanto nos provee de esa progresión en fricción de las ideas que han formalizado sus corrientes y enfoques: resolver qué trajo el positivismo a la geografía en la década de los cincuenta y por qué generó opciones posteriores de confrontación con las tesis rectoras de la geografía radical y de la geografía de la percepción o saber en qué se identifican y en qué no las geografías disidentes, la geografía crítica y las recientemente llamadas "otras geografías".

Al cambiar los enfoques, se abren paso nuevos argumentos teóricos y metodológicos en el análisis geográfico, así como renovados asuntos de interés investigativo, tanto que mientras para unos la unidad de análisis geográfico es la región, para otros lo son el territorio, las estructuras o configuraciones espaciales, el paisaje o el lugar. Difícil encontrar un enfoque en geografía que no haya observado nuevas aristas en la comprensión del *espacio geográfico* visto como categoría central de sus estudios. Simplificando, y para ilustrar lo dicho, mientras los enfoques

4 Recomiendo los artículos de Glick "El darwinismo en la geografía" (1994b) y "La geografía y el imperialismo" (1994c).

radicales ven el espacio en el marco de las relaciones de poder, las geografías de la percepción y del comportamiento lo hacen desde las prácticas espaciales y la conciencia que del mismo tienen los habitantes. Cuando la geografía histórica o cultural afirma sus investigaciones en los procesos transcurridos entre los espacios naturales y los espacios intervenidos, especificándolos, la presencia positivista busca identificar las leyes que explican el funcionamiento de las configuraciones territoriales, universalizándolas.

Eso que Morin denomina *completud* (1998), como meta y búsqueda a modo de utopía, puede ser el instrumento para su comprensión; se trata, en este caso, de interpretar con el mayor rigor y de la manera más integral posible lo que implica, como objeto de estudio disciplinar, el espacio geográfico. Quienes enseñamos geografía estamos en la obligación de conocer la naturaleza del espacio geográfico, como afirma Santos:

En realidad, el corpus de una disciplina está subordinado al objeto y no al contrario. Así, la discusión es sobre el espacio y no sobre la geografía; y esto supone el dominio del método. Hablar de objeto sin hablar de método puede ser sólo el inicio de un problema sin, entretanto, enunciarlo. Es indispensable una preocupación ontológica, un esfuerzo interpretativo desde dentro, lo cual contribuye tanto a identificar la naturaleza del espacio, como a encontrar las categorías de estudio que permitan analizarlo correctamente (2000, p. 16).

En intercambios con profesores de escuelas y colegios, hemos desarrollado ejercicios colectivos tendientes a desentrañar la naturaleza del espacio geográfico apelando a características identificables en la vida cotidiana, que permitan acercarnos a su comprensión, esto es, verlo como medio biofísico, construcción social, concepto híbrido (biofísico y social), percepción y representación, herencia o palimpsesto, relaciones en conflicto y, apelando a la teoría locacional, como geometría y configuración territorial. Es un llamado para advertir que la historia de la geografía y los significados del espacio geográfico han ido de la mano y que, en consecuencia, la ausencia de la primera en los programas universitarios que tradicionalmente han formado profesores para la enseñanza de las ciencias sociales opacó el estudio del espacio geográfico como categoría base del análisis disciplinar.

¿Historia o historias de la geografía?, se pregunta Ortega (2000) para hacer visible el carácter polisémico del término *geografía*. Sin embargo, su verdadero propósito es recordarnos que al hablar de historia de la disciplina como construcción científica emerge inequívocamente la singularidad. Aquí vuelven, a modo de fantasmas, las susodichas nomenclaturas que nos interpelan con vehemencia a partir de interrogantes ligados a su historia y contenido: ¿qué es geografía y qué no? ¿Cuándo emerge como disciplina moderna? ¿En qué momento se institucionaliza? ¿Cómo entender el desprendimiento de algunos campos que nacieron en la geografía hacia nichos autónomos y con objetos de estudio propios? ¿Por qué el debate sobre la unidad de la geografía?

Como se observa, surgen múltiples derivaciones de profundo calado que difícilmente pueden ser interpretadas sin el apoyo de la historia disciplinar porque nacen en momentos específicos, bajo formas y autores que van construyendo permanencias, a modo de pertrechos teóricos y metodológicos contrastados y depurados, entre otros, la necesidad de articular, como partes de una bisagra, las geografías sistemáticas y las regionales.

En esta invitación a vertebrar las geografías sistemáticas y las geografías regionales, es importante retomar uno de los debates de trascendencia en la geografía contemporánea, como el sostenido por el geógrafo norteamericano R. Hartshorne a raíz de las tesis planteadas por Schaefer, cuando puso en tela de juicio la condición de la geografía como "ciencia excepcional". Admitiendo que uno y otro ven como imprescindible ese vínculo, fue el último quien obligó a que se hicieran réplicas y precisiones al respecto que, para el caso, nos sirven⁵.

Ya que una de las tradiciones fuertes en la geografía escolar son los estudios regionales, se estructuraron programas universitarios de formación de educadores que respondían a esa demanda, en detrimento de las geografías sistemáticas. Pensar que las geografías regionales son el laboratorio de las geografías sistemáticas significa confinarlas a un simple producto, cuando también desde allí brotan enfoques alternativos y, sobre todo, evidencias que dan crédito o reprueban formulaciones teóricas.

5 Con traducciones y presentaciones de Capel para F. K. Schaefer (2001) y de H. F. Rucinke para R. Hartshorne (2002), *Semestre Geográfico* publicó estos dos artículos.

Al revés, como lo plantea Schaefer, asimilar las geografías sistemáticas a "esotérico entretenimiento" es quitarle peso al soporte teórico para rendirle culto a sus aplicaciones. En realidad, su relación es de lógica complementariedad, no de sustitución.

La historia de la geografía nos brinda excelsas piezas de discusión académica, como la referida, que tienen que ser revisadas y aprovechadas en la propia formación de los educadores. Intercambios epistolares y polémicas abiertas que controvierten arraigadas tesis geográficas, cuyo significado y defensa, por el rigor con que se plantean, construyen autoestima e identidad disciplinar. Vidas paralelas como las de Humboldt y Ritter, con historias personales y contribuciones científicas diferentes, seducen y aproximan al saber geográfico. Vareño, dos de cuyas traducciones de su *Geographia generalis* fueron revisadas, según Unwin (1992), por Isaac Newton para estudiantes de la Universidad de Cambridge, reclama, por sus indiscutibles contribuciones y sin escuela ni seguidores, mucho más que simple curiosidad. La bella carta de Richard Peet a Piotr Kropotkin reivindicando para la geografía su irrestricto compromiso con la cooperación y la ayuda mutua nos alienta a defenderla y a cultivarla.

Otro asunto que nos lega el transitar por los exquisitos vericuetos de la historia disciplinar es la propia identidad profesional y académica. Saber quiénes somos y qué tipo de geografía hacemos y enseñamos, por ecléctica que sea. Ahora que se reivindica la flexibilidad curricular como uno de los instrumentos pedagógicos más importantes para reconocer en sus intereses y competencias a cada uno de nuestros estudiantes, vale también reivindicar, por la variopinta paleta de posibilidades que ofrece, la historia interna y en contexto de la geografía.

Ya que esta es una necesidad, especialmente de profesores en ejercicio, se formuló un proyecto de investigación denominado "Geógrafos(as) en la escuela: ¡hagamos didácticas sus ideas!", en el cual se intenta llevar a la educación básica y media, a través de sus profesores, a los autores, las obras y los enfoques más destacados en la historia del pensamiento geográfico, en principio, para conocerlos y divulgarlos, pero también para darles, con la didáctica y como valor agregado cuando ello sea posible, sentido pedagógico. La mayoría de las investigaciones y publicaciones destacadas en la historia de la geografía se hicieron desde

la disciplina, sin pensar en el papel educativo que las mismas podrían jugar, lo cual, lejos de ser un cuestionamiento, abre una veta exploratoria para que los profesores hallemos contenidos y opciones alternativas para su enseñanza.

Apoya esta intención el hecho de que hoy se abra paso la necesidad de una didáctica especial para la enseñanza de la geografía y más cuando en Colombia no hay programas de pregrado que formen exclusivamente profesores de geografía, y también el que las grandes renovaciones e innovaciones en la enseñanza de la geografía que se han hecho a nivel mundial contaron con la presencia de geógrafos profesionales, incluyendo nombres insignes como Peter Haggett, Peter Gould, Carl Sauer, Horacio Capel o Barney Nietshmann, para citar solo algunos.

Ese saludable tránsito de la geografía de los geógrafos a la geografía de los profesores ha requerido equipos institucionales que involucran a los propios maestros y, con ellos, el aula, la pedagogía y la didáctica. Es una forma real de validar el soporte disciplinar de la enseñanza de la geografía, pero, al mismo tiempo, un obligado reconocimiento a las exigencias específicas del saber escolar.

De lo anterior nació, igualmente, el proyecto "Licenciados(as) en ciencias sociales & geógrafos(as) profesionales: alianza necesaria para la transformación de la enseñanza de la geografía en la educación básica y media del Valle del Cauca", el cual está orientado a la formación de profesores y el fortalecimiento de la geografía en la enseñanza escolar. Con este proyecto ganan también los geógrafos de carrera, porque tendrían la oportunidad de asimilar el saber pedagógico y los recursos didácticos que manejan los educadores y que son de enorme valor al momento de involucrar en su quehacer profesional a las comunidades.

Toda filosofía y toda práctica de la geografía, como afirman distintos autores—Harvey (2012), Santos (2000), Nicolas-Obadía (1991) o Dauphiné (1982), entre otros—, dependen, como antesala, del desarrollo de un marco conceptual que permita reconocer y manejar la distribución de objetos en el espacio. En su cumplimiento, es la historia de la disciplina la que nos puede brindar las mejores pistas para conseguir ese marco conceptual, aterrizado en esta propuesta y para la enseñanza de la geografía, bajo el rótulo de *marcos de interpretación* y no de *temarios* o de *conceptos*,

como proponen para la escuela, en opciones didácticas interesantes y coincidentes, Quintero (2007) y Fernández (2007).

3. Acercar la geografía de los profesores a la geografía de los geógrafos

Creo que la geografía debe seguir estudiándose por tres tipos de razones:

- 1) Porque ya existe y es una ciencia con una larga y rica tradición intelectual;
- 2) Porque es una disciplina con un gran valor educativo y formativo; y
- 3) Porque hay problemas que la geografía, es decir, los profesionales formados en el campo de la geografía pueden ayudar a estudiar y resolver.

H. Capel (1999)

Pensando desde las necesidades de los estudiantes, interpretar el mundo que les corresponde vivir y poder dar respuestas a los problemas que en ese vivir afloran cotidianamente son contundentes motivos para que el profesor de geografía desarrolle, a partir del campo disciplinar, su tarea formativa. En consecuencia, aunque tales motivaciones cobijan cualquier esfuerzo formativo, nos corresponde hacerlas pertinentes para la geografía: ¿qué enseña la geografía? ¿Qué competencias específicas contribuye a formar la geografía? ¿Cómo concebimos una propuesta integral para la enseñanza de la geografía en los niveles básicos de formación?

Conscientes de que la geografía debe avanzar hacia la interpretación y la comprensión de realidades espaciales complejas, aún subsisten obstáculos que nos hacen reincidir, para su enseñanza, en las prácticas escolares de siempre. Advertidas las dificultades, nos corresponde elaborar propuestas alternativas que nos permitan, desde las propias dificultades, superarlas. Veamos, a manera de provocación, un par de requerimientos: 1) el profesor de geografía, sin perder de vista su tarea como educador, no como geógrafo profesional, debe estar en condiciones de proceder, en lo fundamental, como actúa en sus estudios aplicados el geógrafo profesional. Si el mapa nos sirve para la explicación en la clase, ha de servirnos también para orientarnos, identificar diferencias de áreas, evidenciar conflictos territoriales o inferir tendencias particulares de ocupación en el terreno. 2) Debemos integrar la geografía del aula con la geografía que les reclama la vida cotidiana a los estudiantes, bien sea para dar respuestas prácticas a problemas concretos o para encontrar explicación a las realidades

específicas en que transcurre su existencia. En este sentido, emergen las siguientes preguntas:

¿Cómo mira usted el mundo que lo rodea? ¿Su patria chica, su provincia, departamento o estado, su país? ¿Qué le da sentido y significado al mundo que lo circunda? ¿La música? ¿El humor? ¿Los niños? ¿Los ecosistemas de plantas y animales? ¿Los números? ¿Las palabras? ¿Los colores? ¿Fotografías? ¿Mapas? ¿O es acaso algo relacionado con lugares, paisajes y entornos ambientales? La manera como atisbemos el mundo y lo que nos da "sentido" del mismo, dirá mucho sobre quiénes somos y de qué manera peculiar nos relacionamos con los demás (Brunn, 2001, p. 4).

Además de estar al día en los conocimientos y las discusiones disciplinares de frontera, estos requerimientos implican estimular visiones críticas sobre el actual orden espacial:

La geografía tiene la capacidad de ofrecer a personas de todas las edades la oportunidad de reflexionar sobre algunas de las cuestiones más importantes de la sociedad contemporánea, como el deterioro ambiental, el cambio climático, el desigual acceso a los recursos, el hambre y la pobreza. Aunque la geografía ha sido siempre una disciplina muy vasta, tiene la responsabilidad exclusiva de ofrecer, en los niveles elementales y medio de enseñanza, una interpretación crítica de la ocupación humana de la Tierra y de las diferencias entre los lugares (Unwin, 1992, p. 286).

Siendo así, ¿por qué esa atávica separación geografía escolar - geografía ciudadana? Entre las diversas razones escuchadas en las voces de los mismos profesores, irrumpió con insistencia la ausencia de opciones de abordaje en el aula distintas al tradicional enfoque regional con el que aprendimos y enseñamos geografía. Con ellos, apoyados en la historia de la disciplina y el uso adecuado del recurso de la simplificación, logramos extraer lo que llamamos *marcos de interpretación*, de los cuales se concretaron, en principio, diez⁶:

6 Corresponde a un trabajo de aula iniciado en el 2012, planteado para su discusión y posterior desarrollo. Recoge síntesis de propuestas de varios autores, no todos desde la geografía, para realizar interpretaciones sobre el espacio y las configuraciones territoriales. Algunos marcos de interpretación están planteados como secuencias, y otros, como referentes relacionales para el análisis geográfico. El orden de presentación no responde a jerarquía alguna.

Primero: estudio de las configuraciones territoriales: elementos – redes – formas – relaciones espaciales.

Segundo: espacios abiertos – espacios cerrados – redes – dinámicas espaciales.

Tercero: secuencia de preguntas: ¿cuál es la distribución espacial del área estudiada? (descripción) – ¿Por qué esa distribución espacial y no otra? (historia) – ¿Cuál es la tendencia de distribución? (prospectiva) – ¿Es la distribución espacial adecuada? (diagnóstico) – ¿Qué y cómo afectar esa distribución para acercarla a la distribución espacial deseada? (intervención).

Cuarto: diferenciación de áreas: límites y contenidos.

Quinto: formaciones espaciales – formaciones sociales: producción y consumo de los espacios.

Sexto: espacios prístinos (paisaje natural) – espacios adaptados (paisaje cultural) – impactos ambientales y territoriales.

Séptimo: conflicto territorial o problema territorial.

Octavo: integración o atravesamiento de escalas: local – regional – nacional – mundial – mundial – nacional – regional – local.

Noveno: estudios comparados: sincrónicos o diacrónicos.

Décimo: prácticas espaciales – representaciones espaciales – imaginarios espaciales.

Para ilustrar la intención del ejercicio, tomemos los dos primeros marcos de interpretación: uno que nos indica secuencia y el otro como referente conceptual para el análisis geográfico. Cabe aclarar que en ningún caso se repelen y que, además, pueden resultar solapándose al momento de aplicar sus formulaciones.

Para el primero, se puede tomar como fuente a Coraggio (1987). Lo que realmente propone es una secuencia que permita relacionar la simplificación y la complejidad en los análisis espaciales: *elementos – redes – formas – dinámicas espaciales*. Como paso inicial, recomienda la identificación de las localizaciones o los *elementos* materiales que estructuran una configuración espacial determinada, bien sea una edificación, el parque o la plaza de mercado; posteriormente, el sistema de redes o vías que las conectan (conectividad, no accesibilidad); como *formas*, caracteriza aquellos espacios que, por complementariedad, ganan peso y presencia en la organización territorial a modo de área comercial, administrativa, cultural o mixta y, finalmente, las *dinámicas espaciales*

(para el autor, el nivel más elevado del análisis territorial) que obligan a ser estudiadas a partir de las relaciones sociales en que se producen.

A propósito de la *jornada única* en escuelas y colegios, es claro que debimos preguntarnos acerca del tipo de espacios que reclamaba para estudiantes, profesores y personal de apoyo esa permanencia mayor, lo cual desafortunadamente no se hizo, con nefastas y sufridas consecuencias (Espinosa, 2015). Imaginemos un ejercicio orientado desde una organización gremial o académica, o en la misma institución educativa, cuyo propósito fuera diagnosticar la situación específica de los espacios en cada escuela o colegio. ¿Cómo hacerlo? Este marco, precisado con indicadores, guías de recolección de información y ponderaciones, bien pudo arrojar diagnósticos muy aproximados a la realidad espacial escolar.

Es un principio en geografía reconocer que ningún espacio logra cabal explicación por fuera de los espacios mayores que lo contienen. Si se trata, entonces, de diagnosticar el entorno escolar, puede resultar igualmente útil el mismo esquema, pero también otro, verbigracia, la secuencia de preguntas.

Desde el segundo marco de interpretación, *espacios abiertos – espacios cerrados – redes – dinámicas espaciales*, fue concebido, en pleno inicio de la pandemia, el trabajo síntesis del módulo Seminario de Fundamentación 1: Teoría en Geografía, de la Maestría en Geografía de la Universidad del Valle. Veamos en qué consistía el ejercicio de aplicación, apoyados en un bello texto de Yi-Fu Tuan.

Práctica teórica de la práctica: “cuerpo, espacio y movimiento”

En *El viento en los sauces*, Topo acaba de regresar a su acogedora casa subterránea. Muy pronto y para su satisfacción su cabeza descansa cómodamente sobre la almohada. Poco antes de cerrar los ojos, recorre la habitación con la mirada, deteniéndose en objetos afablemente familiares... sumidos en el tenue resplandor del fuego. ¡Qué agradable es volver a casa! Y sin embargo, Topo no desea renunciar a aquellos parajes espléndidos que se encuentran por encima del suelo; no tiene la menor intención de darle la espalda al sol y al viento, y volver arrastrándose a casa para quedarse. El mundo exterior era demasiado intenso, todavía le llamaba, incluso ahí abajo; y sabía que tendría que regresar al gran teatro de la vida (Tuan, 2005, p. 11).

Asunto a tratar: la movilidad espacial en los tiempos del coronavirus.

Objetivo: hilvanar desde la alteración de la vida cotidiana y el distanciamiento físico por la cuarentena una reflexión geográfica que interprete la relación espacios abiertos – espacios cerrados – movimiento – justicia espacial.

Espacios interiores – espacios exteriores / espacios abiertos – espacios cerrados implican una relación dialéctica en la que uno vale por lo que significa el otro. Por cálida que sea nuestra madriguera, tenemos la necesidad imperiosa de abandonarla y salir al cosmos: la madriguera (casa) significa por lo que representa el cosmos en nuestro ser, pero variando de escala, el barrio o la ciudad en que se localiza.

La relación espacio – tiempo – función se ha visto alterada en conjunto con la pandemia y el obligado aislamiento físico; es otra geografía la que emerge, lo que resignifica los espacios abiertos y los espacios cerrados, pero, sobre todo, lo que representan en nuestras vidas como complementariedad y libre arbitrio. La tarea fue escribir sobre ello y a partir del marco de interpretación propuesto.

Por alguna razón que desconozco, cuando he presentado ante educadores esos diez marcos de interpretación y pido que se escoja uno para profundizarlo y matizarlo con estudios de caso, regularmente aparece el séptimo: *conflicto territorial o problema territorial*. Prefiero la denominación *conflicto territorial* porque sobre lo que es y significa el *conflicto* se cuenta con abundante literatura en ciencias sociales. Me apoyo, para el caso, en dos miradas, una más funcional que valorativa y otra más valorativa que funcional. En la primera, se concibe como conflicto territorial la amalgama de tensiones, a veces violentas, que se presentan cuando proyectos de distinta naturaleza y no complementarios se disputan el mismo espacio. La segunda, valorativa, se evalúa desde el prisma ser - deber ser. La hegemónica economía extractiva, para no alargar la sustentación, ofrece decenas de situaciones que ilustran con nitidez cualquiera de las dos opciones por la que se opte.

En fin, hablamos de marcos de interpretación a manera de ventanas de entrada a una enseñanza distinta de la geografía. Cada uno ofrece rutas diferentes de análisis geográfico que bien pueden acomodarse a múltiples

temas de la vida escolar y ciudadana. *La diferenciación de áreas: límites y contenidos* fue el marco de interpretación que orientó una importante declaración del Departamento de Geografía de la Universidad del Valle: "La improvisación amenaza a Cali Distrito Especial". Este cuestionamiento respecto a la definición de localidades en la capital del Valle del Cauca es el mismo que llegó al Concejo Municipal y que motivó sendos talleres con educadores y líderes comunitarios de la ciudad en 2019:

Son muchas las dudas que afloraron en el debate, por ejemplo: ¿localidades urbanas y localidades rurales o localidades urbano – rurales? ¿Obligan los gastos de funcionamiento y desde la antesala a un reducido número de localidades? ¿Qué variables y con qué ponderaciones se determinarían los límites y los respectivos contenidos de las localidades? (Oficina de Comunicaciones de la Facultad de Humanidades, 2019).

Esta diferenciación de áreas, límites y contenidos se convirtió en un poderoso punto de partida para dirimir tan difíciles interrogantes

4. Consideraciones finales

No hay espacios ni espacialidades sin regulaciones colectivas. No hay espacios ni espacialidades sin efectos colectivos e individuales. No hay espacios ni espacialidades sin valores, ni normas, ni ubicaciones del individuo con respecto a esos valores y normas.

M. Lussault (2015)

El Departamento de Geografía de la Universidad del Valle tiene la ventaja de contar con dos programas, uno en formación de educadores en ciencias sociales y el otro para la formación de geógrafos profesionales. Lo que aquí se presenta expresa el esfuerzo por articular nuestras reflexiones acerca de lo que se enseña en geografía y las acciones puntuales que adelantamos con los profesores del Valle del Cauca en procesos de formación permanente.

En la definición de las líneas de investigación del Departamento de Geografía, la educación geográfica ocupa un lugar privilegiado y está pensada también como componente curricular básico e investigativo en la formación de los geógrafos profesionales. Las razones son sencillas: obramos, como dice Capel (1999), desde una disciplina que cuenta con

una rica tradición formativa escolar y porque, así lo creemos, no se puede valorar como bueno y necesario el esfuerzo de un geógrafo si su trabajo, al margen del campo y las actividades de aplicación, soslaya el propósito de alcanzar, con los habitantes y en cada oportunidad que se presente, mejores interpretaciones de los espacios que habitan.

Un lugar importante en esta línea de investigación ocupa lo que denominamos educación cívica o ciudadana, bajo un precepto simple: interpretar el espacio como dimensión de vida y convertir los espacios cotidianos en objeto permanente de reflexión geográfica. Sin embargo, le hemos otorgado primordial interés a la formación de educadores, para lo cual ha sido pensada esta propuesta.

De la calle al aula y del aula a la calle expresa un recurrente reclamo de los educadores frente a la necesidad de romper el habitual divorcio que ha existido entre la geografía que se ofrece en la escuela y aquella que reclama el ciudadano para atender sus propias necesidades. ¿Cómo lograrlo? Es ese un interrogante que tiene todavía plena vigencia.

En esa intención, resulta vital conocer la historia de la geografía como disciplina. Aunque tarde, dicha historia se ha convertido en una subdisciplina que puede aportarnos significativas respuestas en el inaplazable propósito de hacer y enseñar una mejor geografía. Allí nacen los marcos de interpretación para el análisis geográfico puestos a consideración, dado que todos y cada uno representan tensiones y rupturas históricas que dan cuenta, a la vez, de nuevas maneras de ver y pensar la geografía.

A pesar de que la presencia del Departamento de Geografía de la Universidad del Valle se ha sostenido en el tiempo en la formación continuada de profesores, no se cuenta con un estudio sistematizado que permita identificar los impactos reales producidos en la enseñanza de la geografía de los niveles básico y medio en el Valle del Cauca. Lo expuesto es resultado de varios años de trabajo, si bien admitimos como preliminar y todavía insuficiente esa búsqueda de lazos que acerquen, en nuestro medio y para beneficio mutuo, la geografía de los geógrafos y la geografía de los profesores.

Referencias

- Berry, B. (1975). Un paradigma para la geografía moderna. En: R. Chorley (ed.), *Nuevas tendencias en geografía* (pp. 21-38). Instituto de Estudios de Administración Local de Madrid.
- Brunn, S. (2001). La geografía en un mundo trastocado. *Semestre Geográfico*, 1(2), 4-22.
- Capel, H. (1999). Una geografía para el siglo XXI. *Semestre Geográfico*, 18, 23-34.
- Capel, H. (1994). Factores sociales y desarrollo de la ciencia: el papel de las comunidades científicas. *Anthropos: Boletín de información y documentación*, 43, 5-9. Número extraordinario dedicado a la geografía hoy: textos, historia y documentación.
- Capel, H. y Urteaga, L. (1982). *Las nuevas geografías*. Editorial Salvat.
- Coraggio, J. L. (1987). *Problemas del análisis espacial*. Centro de Investigaciones Ciudad.
- Dauphiné, A. (1982). Matemáticas y conceptos en geografía. En: J. Gómez Mendoza, J. Muñoz Jiménez, y N. Ortega Cantero, *El pensamiento geográfico* (pp. 444-451). Alianza.
- Espinosa, R. (2015). Geografía de los espacios cotidianos: ¿qué espacios para la jornada única en la educación básica y media? *Entorno Geográfico*, 11, 196-209.
- Fernández, M. V. (2007). Discursos y prácticas en la construcción de un temario escolar en geografía. En: *Geografía: nuevos temas, nuevas preguntas. Un temario para su enseñanza* (pp. 17-36). Editorial Biblos.
- Glick, T. F. (1994a). Sobre la geografía académica y los geógrafos. *Anthropos: Boletín de información y documentación*, 43, 19-32. Número extraordinario dedicado a la geografía hoy: textos, historia y documentación.
- Glick, T. F. (1994b). El darwinismo en la geografía. *Anthropos: Boletín de información y documentación*, 43, 79-82. Número extraordinario dedicado a la geografía hoy: textos, historia y documentación.
- Glick, T. F. (1994c). La geografía y el imperialismo. *Anthropos: Boletín de información y documentación*, 43, 82-87. Número extraordinario dedicado a la geografía hoy: textos, historia y documentación.
- Haggett, P. (1994). *Geografía: una síntesis moderna*. Omega.
- Hartshorne, R. (2001). Excepcionalismo en geografía. Re-examinado. *Semestre Geográfico*, 1(2), 166-210.
- Harvey, D. (2012). *La condición de la posmodernidad*. Amorrortu.
- Harvey, D. (1983). *Teoría, leyes y modelos en geografía*. Alianza Editorial.
- Lussault, M. (2015). *El hombre espacial. La construcción social del espacio humano*. Amorrortu.
- Mercier, G. (2009). Hacia una teoría del lugar. En: *Lecturas en teoría de la geografía* (pp. 21-40). Universidad Nacional de Colombia.
- Morin, E. (1998). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa Editorial.
- Nicolas-Obadía, G. (1991). *El espacio de los geógrafos. Epistemología de la geografía*. Universidad Central de Venezuela.

- Oficina de Comunicaciones de la Facultad de Humanidades, Universidad del Valle (2019). *“La improvisación” amenaza a Cali Distrito Especial*. Foro abierto a la ciudad Pa’dónde va Cali, Departamento de Geografía, 12 de julio. comunicacioneshuma.wixsite.com/humacomunicaunivalle/single-post/2019/07/12/-la-improvisación-amenaza-a-cali-distrito-especial
- Ortega, J. (2000). *Los horizontes de la geografía: teoría de la geografía*. Ariel.
- Quaini, M. (1981). *La construcción de la geografía humana*. Oikos-Tau.
- Quintero, S. (2007). Territorio, gobierno y gestión: temas y conceptos en la nueva geografía política. En: *Geografía: nuevos temas, nuevas preguntas. Un temario para su enseñanza* (pp. 147-170). Biblos.
- Santos, M. (2000). *La naturaleza del espacio: técnica y tiempo, razón y emoción*. Ariel.
- Schaefer, F. K. (2001). Excepcionalismo en geografía: un análisis metodológico. *Semestre Geográfico*, 1(2), 67-98.
- Unwin, T. (1992). *El lugar de la geografía*. Cátedra.
- Tuan, Y. (2005). *Cosmos y hogar. Un punto de vista cosmopolita*. Melusina.

MIEMBROS DE LA SOCIEDAD GEOGRÁFICA DE COLOMBIA

HONORARIOS

Gonzalo Correal Urrego
Jorge Arias de Greiff
José Vicente Mogollón Vélez
Julio Carrizosa Umaña

DE NÚMERO

Alberto Mendoza Morales
Alfonso Pérez Preciado
Armando Espinosa Baquero
Augusto Bahamón Dussán
Camilo Mateo Botero Saltarén
Eufrasio Bernal Duffo
Gregorio Eljach Pacheco
Hernando Dueñas Jiménez
Javier Acevedo Restrepo
Julio Londoño Paredes
Luis Carlos Jiménez Reyes
María Raquel Pulgarín Silva
Mariano Ospina Rodríguez
Paolo Lugari Castrillón
Rodolfo Llinás Rivera
Walter Rafael Escorcía Marín

MIEMBROS DE LA SOCIEDAD GEOGRÁFICA DE COLOMBIA

CORRESPONDIENTES

Alfonso López Reina
Álvaro González Fletcher
Grace Andrea Montoya Rojas
Gustavo Montañez Gómez
Gustavo Svenson Cervera
Héctor Fabio Rucinque Camelo
Hugo Alejandro Sánchez Valbuena
Joaquín Molano Barrero
José de Jesús Acero Suárez
José Luis Cadena Montenegro

OTRAS CATEGORÍAS

Amiga egregia
Helena Gutiérrez García

OTRAS PUBLICACIONES DE LA SOCIEDAD GEOGRÁFICA DE COLOMBIA

Nº	TÍTULO	AUTOR
1	A lo que da el tejo.	Eufrasio Bernal Duffo.
2	Algunas características que evidencian las condiciones de marginalidad del suroccidente colombiano.	Luis Carlos Jiménez Reyes.
3	Boletín de la Sociedad Geográfica de Colombia, N°136.	Autores varios.
4	Boletín de la Sociedad Geográfica de Colombia, N°137.	Autores varios.
5	Boletín de la Sociedad Geográfica de Colombia, N°138.	Autores varios.
6	Colombia: Estado Regional.	Alberto Mendoza Morales.
7	Colombia: Geografía y Destino. Visión geopolítica de sus regiones naturales	Augusto Bahamón Dussán.
8	Conversaciones con un maestro - Memorias de José Agustín Blanco Barros.	Constanza Blanco Barón.
9	Cuenca alta del río Bogotá. Descripción y diagnóstico.	Sociedad Geográfica de Colombia.
10	Curso de Lengua Muisca (Mysk Kubun) Nivel 1.	Facundo Manuel Saravia.
11	Curso de Lengua Muisca (Mysk Kubun) Nivel 2.	Facundo Manuel Saravia.
12	Curso de Lengua Muisca (Mysk Kubun) Nivel 3.	Facundo Manuel Saravia.
13	Delimitación de las Regiones Naturales de Colombia.	Rodolfo Llinás Rivera.
14	Diccionario Geográfico de la Intendencia Nacional del Chocó.	Eduardo Acevedo Latorre.
15	Enseñanza de la geografía y estudio del territorio. Por una nueva didáctica	María Raquel Pulgarín Silva
16	El Canal Atrato-Truandó.	Alberto Mendoza Morales.
17	El lago de Tota. Un ejemplo de lo que no se debe hacer en materia ambiental.	Alfonso Pérez Preciado.
18	El Niño y La Niña: dos fenómenos desastrosos.	José Édgar Montealegre B.
19	El Ordenador.	Alberto Mendoza Morales.
20	El Proceso de suburbanización.	Hugo Alejandro Sánchez Valbuena.
21	Elementos de Planificación Regional y Ambiental.	Alfonso Pérez Preciado.
22	En la Antesala de la Independencia: La Expedición Botánica	Mercedes Medina de Pacheco
23	General Julio Londoño Londoño.	Mauricio Londoño Paredes.
24	Geografía Cultural e histórica de Turmequé.	Eufrasio Bernal Duffo.
25	Geomática: ¿Realidad, ficción o subutilización?	Víctor Julio Álvarez Quintero.
26	Geopolítica del Caribe: pérdida de mar territorial colombiano por acción de la Corte Internacional de Justicia.	José Luis Cadena Montenegro.
27	Guía Abreviada de estilo bibliográfico y editorial.	Héctor Fabio Rucinke Camelo.

28	Hilea Magdalena.	Enrique Pérez Arbeláez.
29	Humedal de La Florida	Alfonso López Preciado
30	Humedal Gualí, Tres esquinas, Lagunas de Funzhé	Alfonso López Preciado
31	Julio Garavito Armero.	Gonzalo Garavito Silva.
32	La geografía escondida en el sistema educativo nacional.	Raquel Pulgarín Silva y Eufrasio Bernal Duffo. (Compiladores)
33	La pintura mural del templo y el arte religioso de Turmequé	Eufrasio Bernal Duffo.
34	La Reserva Van Der Hammen	Varios
35	La vocación científica de los Garavito	Gonzalo Garavito Silva.
36	Las altas montañas ecuatoriales de Colombia.	Joaquín Molano Barrero.
37	Lecturas de Geopolítica: un enfoque interdisciplinario.	José Luis Cadena Montenegro.
38	Lineamientos epistemológicos para la aplicación de la geografía del suelo.	Grace Andrea Montoya Rojas.
39	Localización, historia y arte de las iglesias coloniales de Bogotá D.C.	Mercedes Medina de Pacheco.
40	Maremtorio: descubrimiento de una Colombia invisible.	Camilo Mateo Botero Saltarén.
41	Memoria detallada de los estudios del Río Magdalena, obras proyectadas para su arreglo y resumen del presupuesto.	Julius Berger Konsortium.
42	Regionalización y Ordenamiento Territorial.	Hugo Alejandro Sánchez Valbuena.
43	Relación Abreviada del Viaje al Perú. Pierre Bouguer.	Traducción Armando Espinosa Baquero.
44	Santiago F. Cortés Sarmiento.	Andrés Villegas Cortés.
45	Toponimia, numismática y filatelia caldasianas.	Eufrasio Bernal Duffo.
46	Turismo de salud. Una alternativa sostenible en Colombia	María del Socorro Zambrano A.
47	Un pedacito de luna	Gonzalo Garavito Silva
48	Visión causa-efecto de las cuencas hidrográficas de Colombia.	José Acero Suárez.

Conversaciones sobre la dimensión formativa de la geografía y la educación geográfica

El presente libro es resultado de la conversación entre colegas estudiosos de la didáctica de la geografía, investigadores de varias universidades del contexto nacional e internacional, alrededor de tópicos como: el valor de la geografía escolar en la formación de los estudiantes; la educación geográfica como necesidad en el mundo de hoy, los aportes de la geografía escolar al desarrollo de una ciudadanía comprometida con el conocimiento de los espacios que habitamos y acerca de nuevas formas de educar geográficamente. Es un texto que permite identificar relaciones de proximidad en los argumentos y propuestas de los autores, donde los saberes compartidos son de carácter propositivo; en los que se consideran preguntas clave en el campo de la enseñanza de la geografía y su finalidad, así como el impacto del conocimiento geográfico en proyección a motivar una educación contextualizada mediante la presentación de diversas formas didácticas de llevar al aula contenidos geográficos que pueden ser leídos desde el estudio de los espacios cotidianos; los cuales buscan ser pensados y comprendidos a partir de la fundamentación teórica y metodológica de la disciplina geográfica y de las ciencias de la educación, en particular de la didáctica.

La educación promovida desde la enseñanza de la geografía aporta a la superación de las visiones fragmentadas del mundo de la vida, permite el abordaje de los problemas presentes en los territorios, le apuesta a desarrollar competencias que Morín (2015) llama competencias existenciales, aquellas que pueden provocar una regeneración de la cultura y la introducción de temas vitales en la enseñanza.



SOCIEDAD GEOGRÁFICA DE COLOMBIA
ACADEMIA DE CIENCIAS GEOGRÁFICAS
Desde 1903 al servicio de la Nación
Miembro del Colegio Máximo de las Academias de Colombia

