



Vermeer, *Con jarra de agua junto a la ventana* (Detalle),
hacia 1664-1665.

**EL estudio del espacio geográfico,
¿POSIBILITA LA INTEGRACIÓN DE LAS CIENCIAS
SOCIALES QUE SE ENSEÑAN?**

María Raquel Pulgarín Silva

RESUMEN

**EL ESTUDIO DEL ESPACIO GEOGRÁFICO,
¿POSIBILITA LA INTEGRACIÓN DE LAS CIENCIAS SOCIALES QUE SE ENSEÑAN?**

El avance del conocimiento en las diferentes disciplinas sociales, los desarrollos alcanzados en las ciencias de la educación y los nuevos requerimientos educativos de la sociedad colombiana, plantean, desde los lineamientos curriculares del área de ciencias sociales, su integración conceptual y didáctica. En este artículo se presentan elementos de análisis sobre el espacio geográfico, objeto de estudio de la geografía, objeto complejo, cuyo estudio ha de ser complementario y no excluyente del conocimiento; por tanto, es un punto de encuentro de muchas disciplinas.

RÉSUMÉ

**L'ÉTUDE DE L'ESPACE GÉOGRAPHIQUE REND-ELLE POSSIBLE
L'INTÉGRATION DES SCIENCES SOCIALES QUE L'ON ENSEIGNE?**

L'avancement des connaissances dans les différentes disciplines sociales, les développements atteints en sciences de l'éducation et les nouveaux enjeux éducatifs de la société colombienne, proposent, à partir des orientations officielles du curriculum dans le domaine des sciences sociales, leur intégration conceptuelle et didactique. Dans ce texte on présente des éléments d'analyse sur l'espace géographique, objet d'étude de la géographie, objet complexe, dont l'étude doit être complémentaire et non excluant des connaissances; par conséquent, lieu de rencontre de beaucoup de disciplines.

ABSTRACT

**THE STUDY OF THE GEOGRAPHIC SPACE ¿DOES IT ALLOW
THE INTEGRATION OF THE SOCIAL SCIENCES THAT ARE TAUGHT?**

The advancement of knowledge in different social disciplines, the development reached in Sciences of Education and the new educational requirements of Colombian society, states from the curricular alignment of the social sciences area its conceptual and didactic integration. In this article some elements of analysis about geographical space are presented, the study of this complex matter must be complementary but not excluding, and that is why it becomes an encounter point of many disciplines.

PALABRAS CLAVE

*Enseñanza de las ciencias sociales, enseñanza de la geografía, espacio geográfico, interdisciplinariedad.
Teaching of Social Sciences, teaching of Geography, geographic space, interdisciplinary.*

EL ESTUDIO DEL ESPACIO GEOGRÁFICO, ¿POSIBILITA LA INTEGRACIÓN DE LAS CIENCIAS SOCIALES QUE SE ENSEÑAN?*

María Raquel Pulgarín Silva* *

INTRODUCCIÓN

Los lineamientos curriculares del área de ciencias sociales, recientemente promulgados por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), desde su concepción teórica y didáctica, propenden por la enseñanza del conocimiento de lo social como "área" y se orientan hacia el logro de aprendizajes significativos desde el desarrollo de competencias. Situación, por demás, retadora para los docentes, quienes se han formado desde un currículo asignatural y por tradición han sido dadores de información y no generadores de conocimiento en las aulas.

El presente texto tiene como objetivo compartir con los docentes de ciencias sociales y en especial con aquellos que hoy han emprendido el análisis y la aplicación de los lineamientos en todo el país, y con los futuros docentes en formación, algunas ideas construidas desde la reflexión de mi práctica docente, alrededor de lo que sería una propuesta de integración del conocimiento de lo social para su enseñanza en la educación básica y media. Dicha propuesta aboga por integrar los objetos de enseñanza de las ciencias sociales a partir del estudio del *espacio geográfico*, objeto de

conocimiento de la geografía, entendido como el espacio social, históricamente producido y transformado desde el accionar humano, pero que, a su vez, puede ser el concepto puente de las ciencias sociales y naturales ofrecidas en la escuela.

El artículo se estructura en tres partes. La primera se orienta hacia la caracterización de las ciencias sociales que se enseñan en la educación básica y media colombiana, desde su evolución histórica, resaltando la visión asignatural y fragmentada que por tradición ha prevalecido en (nuestro medio educativo. En la segunda se enfatiza la necesidad de integrar y contextualizar el conocimiento social que se enseña, a la luz de los nuevos paradigmas de la educación y en especial de los desarrollos teóricos y didácticos de las ciencias sociales. Aquí los conceptos *ciencia*, *disciplina* e *interdisciplinariedad* son motivo de análisis.

En la tercera y última parte se ofrece una aproximación de respuesta a la pregunta: ¿cómo dinamizar la integración conceptual de las ciencias sociales que se enseñan en la escuela? En ella se muestra el concepto *espacio*

* Este artículo hace parte de la investigación: "Un Modelo de disciplinas docentes de ciencias sociales integradas desde el espacio geográfico para la elaboración de currículos y materiales didácticos".

** Profesora Universidad de Antioquia, Doctora en Ciencias Pedagógicas, Universidad Pinar del Río, Cuba. Magister en Psicopedagogía. Licenciada en Educación: Geografía e Historia, Universidad de Antioquia.
Dirección electrónica: lisaul@epm.net.co

geográfico en sus diferentes categorías de análisis, las cuales comprometen el conocimiento generado en el seno de las diferentes disciplinas sociales. Con ello se pretende ofrecer un ejemplo de integración conceptual del área y hacer de ella una invitación a los docentes para que construyan sus propias propuestas didácticas, donde se abogue por la integración del conocimiento de lo social y por el desarrollo de competencias en el alumno.

ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES ANTES DE LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN

Las primeras "ideas sociales" ofrecidas en la educación formal de la Nueva Granada, se encuentran en el siglo XVII, cuando la educación era dirigida por el Real Patronato Español, y es precisamente la geografía quien irrumpe en las instituciones educativas creadas para éste siglo. En la enseñanza de las ciencias físico-naturales se incluían el estudio y el reconocimiento de los recursos naturales que se poseían en la región.

En 1776, con las reformas borbónicas, se enuncia, en la Nueva Granada, el Plan educativo de Moreno y Escandón, conocido como "el plan o método provisional de estudios", el cual se oponía al escolasticismo y proponía para Hispanoamérica una de las primeras aplicaciones del pensamiento ilustrado. Sin embargo, como lo afirma Torres (1995), hasta 1826 no se incluyen oficialmente la geografía, la historia y el civismo como asignaturas o materias obligatorias en el plan de estudios instaurado por el vicepresidente Francisco de Paula Santander.

Es después de la Independencia cuando formar en valores patrios se convierte en objetivo fundamental de la educación, y la manera como se ofrecían estos conocimientos era en forma lineal, anecdótica y descriptiva. En con-

secuencia, su aprendizaje favorecía la memoria y la repetición.

A esta tradición, que no ha sido superada totalmente hoy, a pesar de los desarrollos de la pedagogía y de la didáctica, se le han opuesto algunas reformas que pretenden enseñar de manera integrada las ciencias sociales, y con fundamentos pedagógicos y didácticos, sin conseguirlo todavía.

En 1963, según el decreto 1710, ya se hablaba de *estudios sociales*, entendidos como «el conjunto de materias de aprendizaje y de actividades educativas escolares que consideran al hombre como miembro de la sociedad (Anzola, 1963, 5). Dichos estudios comprendían: geografía local y general (física, humana y económica) historia, e instrucción cívica y moral. Se les concebía como un "complejo", por la coordinación y la estrecha correlación que debía existir entre las diversas asignaturas o materias que las integraban, concepción que pretendía orientar todas las prácticas en el aula. Sin embargo, se ofrecían separadamente y por diferentes profesores, lo cual indica que la concepción global de las ciencias sociales, en la práctica, no se aplicaba en la escuela.

Además, los objetivos de la enseñanza de las ciencias sociales a partir del decreto 1710 se resumen en: «capacitar el niño para cumplir con sus obligaciones como un individuo, como miembro de una institución y como ciudadano responsable dentro de la sociedad» y procurar que ellos adquieran los conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes para que lleguen a ser trabajadores capaces y competentes.

Para 1969, la Misión Alemana intenta combatir el problema didáctico metodológico de las ciencias sociales, al sugerir una *pedagogía activa* en el desarrollo de las áreas del currículo en general; sin embargo, no se trabajó en la finalidad ni en los contenidos pertinentes para dicha área; por el contrario, se enfatizó en la

implementation, de diseños instruccionales, cuya importancia radicaba en la formulación de objetivos observables, que garantizaran cambios de conducta, materiales y medios educativos. La Misión Alemana; por encargo del MEN elaboró y entregó a los docentes una serie de programas para la educación primaria, desde los cuales se hacía una orientación pedagógica y didáctica de los programas existentes, a partir de la *enseñanza globalizada*, método que tenía la función de introducir al niño en el mundo de la escuela y buscar la integración de las áreas en el proceso pedagógico. Este método incluyó aspectos como la educación por objetivos, la enseñanza programada y algunos elementos de la tecnología educativa (CEPECS, 1985). En lo que respecta a las ciencias sociales, se les presenta integradas a las ciencias naturales, integración que toma la forma de yuxtaposición de temas que siguen presentándose en forma separada y donde su coincidencia es muy imprecisa.

Con el decreto 1419 de 1978 se impulsa la *reforma curricular* de la educación primaria y secundaria del país. Con ella se buscaba alcanzar un mejoramiento del currículo, ajustándolo a las necesidades y características de las diferentes regiones; un mejoramiento en la capacitación y perfeccionamiento docente, y la producción y distribución de materiales educativos que sirvieran de apoyo al maestro y de refuerzo al aprendizaje de los estudiantes. En el decreto se señalaban las normas y orientaciones básicas para la administración curricular en los niveles preescolar, básica primaria, secundaria y media vocacional. Y se define el *currículo* «como el conjunto planeado y organizado de actividades en el que participan alumnos, maestros y comunidad para el logro de los fines y objetivos de la educación».

Respecto a la finalidad de la enseñanza de las ciencias sociales, se proponía «la formación del un hombre consciente que conozca la realidad colombiana y se ubique críticamente en ella para participar en forma activa en su trans-

formación y mejoramiento». Allí, la *sociedad* es entendida como una unidad, como un sistema, con un orden social y como resultado de un proceso dinámico.

Los programas de las ciencias sociales propuestos por el decreto 1419 vivieron diversas modificaciones. De ahí que se presentaran cuatro versiones, cada una de las cuales avanzaba en el desarrollo de las problemáticas detectadas. Fue la cuarta versión la que se acogió como programa oficial por el decreto 1002 de abril 25 de 1984. En éste, se definían los marcos conceptuales del currículo, que retomaban aportes de la psicología cognitiva y de la pedagogía crítica. En la propuesta para la enseñanza de las ciencias sociales, se sugería la integración, pensada ésta al intercalar temas históricos y geográficos a partir de tres categorías: *espacialidad*, *temporalidad* y *estructura sociocultural*, categorías concebidas desde el análisis interdisciplinario.

Igualmente, esta reforma invitaba al conocimiento de la realidad nacional e internacional, a fomentar la discusión y la consulta de periódicos y revistas como fuente de información de la actualidad y presentaba la investigación en el aula como una estrategia de enseñanza más dinámica, la cual se apoyaba en un objetivo fundamental: comprender la realidad social. Tal comprensión implicaba el desarrollo de conocimientos, habilidades, actitudes y valores en el estudiante, y propendía por el reconocimiento de la interacción del medio natural y social, interacción que se explica desde las diferentes disciplinas sociales.

A pesar de dicha concepción, en el área se seguía dando preferencia a una u otra asignatura por parte del profesor, olvidándose de las demás que conformaban el área. La historia, por ejemplo, tenía una mayor presencia en el currículo de ciencias sociales; en especial, su tratamiento en los textos escolares era más amplia; pero no por ello fue significativo su aprendizaje, puesto que se limitó a la memorización de fechas, personajes y aconteci-

mientos, resaltados por el autor de dicho material. Igualmente a la geografía se la limitó como una disciplina de síntesis desde la cual se ubican lugares, se localizan accidentes geográficos, ciudades capitales y desde la que se puede acceder a datos importantes de cultura general.

LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES SEGÚN LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN

La Ley 115 de 1994, o Ley General de Educación, es la encargada de desarrollar los principios constitucionales relativos a la educación. En ella se contemplan los mecanismos necesarios para transformar la enseñanza y el aprendizaje. De ahí que sea el instrumento legal para la reforma educativa que tanto se requiere actualmente en nuestro medio. Con ella se espera cambiar de paradigma en la educación, donde tradicionalmente se ha entendido la enseñanza como la transmisión mecánica de información, por un nuevo paradigma que contribuya al desarrollo de habilidades y al aprendizaje significativo de las diversas áreas ofrecidas en el currículo escolar. Busca mejorar la calidad de la educación, y la define como un servicio público con función social; establece un servicio educativo único y la obligatoriedad del Proyecto Educativo Institucional (PEI); promueve la autonomía escolar; impulsa una nueva concepción de formación; establece requisitos para el ejercicio de la profesión, lo cual implica la transformación de las instituciones formadoras de maestros; organiza la institución educativa y le da identidad, y crea el Sistema Nacional de Acreditación.

A partir de dicha ley, las ciencias sociales constituyen una de las nueve áreas obligatorias que constituyen la matriz básica, a partir de la cual cada jurisdicción formula y diseña sus currículos. Estas áreas básicas conforman, entonces, el conjunto de saberes relevantes que integrarán el proceso de enseñanza aprendizaje

de todo el país. Ellas son: ciencias naturales y educación ambiental. *Ciencias sociales: historia, geografía, Constitución Política y democracia*. Educación artística. Educación ética y valores humanos. Educación física, recreación y deportes. Educación religiosa. Matemáticas. Humanidades: lengua castellana e idiomas extranjeros. Tecnología e informática.

Con el establecimiento de estas áreas básicas obligatorias, se espera el logro de los objetivos de la educación básica, los cuales pueden resumirse en:

propiciar una formación general mediante el acceso de manera crítica y creativa, al conocimiento científico, tecnológico, artístico y humanístico y de las relaciones con la vida social y con la naturaleza, de tal manera que prepare al educando para los niveles superiores del proceso educativo y para su vinculación con la sociedad y el trabajo (MEN, 1994).

En lo que respecta a la finalidad del área de ciencias sociales, desde esta ley se reafirma la formación del estudiante en los conocimientos científicos y técnicos más avanzados, humanísticos, históricos, sociales, geográficos y estéticos, mediante la aprobación de hábitos intelectuales adecuados para el desarrollo del saber. Igualmente, se pretende contribuir al pleno desarrollo de la personalidad, sin más limitaciones que las que le imponen los derechos de los demás y el orden jurídico de la nación. De esta manera, esta concepción va acorde con los desarrollos de las ciencias sociales y con los avances de la concepción constructivista de la enseñanza. En ella se presenta la cotidianidad como el punto de partida para el desarrollo de un currículo pertinente y se confirman los conceptos *espacio geográfico, tiempo histórico y estructura socio-cultural* como las categorías que nuclea el desarrollo de los contenidos del currículo.

No obstante, esta concepción oficial de las * ciencias sociales que se enseñan, dista mucho de la percepción que los docentes y estudiantes de educación básica y media tienen de ella.

Según el informe de investigación "Los procesos de enseñanza de las ciencias sociales en la educación básica y media. Aproximación diagnóstica" (Pulgarín, 1998), es común escuchar cómo en el currículo escolar las ciencias sociales son un relleno, como en ellas no se necesita comprender nada, basta con memorizar algunos datos. Como dijera Estanislao Zuleta,

en las Ciencias Sociales se transmiten unos contenidos cuya importancia y utilidad son discutibles y, sobre todo son tan elementales y específicos que cuando el estudiante termina sus estudios ya no le sirven de nada práctico en la vida, ni en sus actividades educativas posteriores, cuando no suele ocurrir que olvida todo lo visto (1995, 8).

Además, se omiten las posibilidades de estimular en el estudiante una conciencia crítica y la formación de un espíritu investigativo, perpetuándose la mediocridad y la apatía tradicional de los estudiantes por las ciencias sociales.

LOS LINEAMIENTOS CURRICULARES DEL ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES

Desde la Ley General de Educación se convoca a la formulación de unos lineamientos curriculares que direccionen el desarrollo de cada una de las nueve áreas obligatorias establecidas. En 1998, se presentan al país la mayoría de los lineamientos, pero sólo en mayo de 2002, los del área de ciencias sociales, lo que demuestra la dificultad de hacer consenso respecto a lo que se debe enseñar en ciencias sociales, por la pluralidad de disciplinas científicas que constituyen este campo del conocimiento.

En los lineamientos del área se definen los objetivos generales, los cuales no difieren de los establecidos en el marco internacional para la formación en ciencias sociales. Ellos son:

Ayudar a comprender la realidad nacional (pasado - presente) para transformar la sociedad en la que los estudiantes se desarrollan -donde sea necesario-. Formar seres humanos que participen activamente en su sociedad con una conciencia crítica, solidaria y respetuosa de la diferencia y la diversidad existentes en el país y el mundo. Propiciar que las personas conozcan los derechos que tienen y reconozcan sus deberes. Propender para que los ciudadanos se construyan como sujetos en y para la vida. Ayudar a que los colombianos respondan a las exigencias que plantean la educación, la ciencia, la tecnología y el mundo laboral (MEN, 2002, 30).

Este ideal de formación, proyectado desde el área, busca ser logrado desde la perspectiva del *conocimiento social abierto*, es decir, reconociendo la complejidad de la vida social, los diversos modos de comprenderla a partir de los desarrollos de las diferentes ciencias sociales, las cuales han ido debilitando sus fronteras como disciplinas científicas, y que el conocimiento es plural, híbrido, y mucho más cuando se trata de explicar los fenómenos o acontecimientos sociales.

Hoy, se dispone de un buen número de conceptos sociales básicos, los cuales viven en constante renovación y apertura. Es por ello que para la organización curricular de los lineamientos se proponen unos *ejes generadores*, ocho en total, desde los cuales se convocan diferentes temáticas, conceptos e ideas para desarrollar desde las diversas ciencias sociales. En cada eje puede observarse una disciplina que prevalece o direcciona el diálogo de saberes, pero siempre invita a la coexistencia de las diferentes ciencias sociales. Dichos ejes son:

1. *La defensa de la condición humana y el respeto por la diversidad: multiculturalidad, étnica, de género y opción*

- personal de vida como recreación de la identidad colombiana.*
2. *Sujeto sociedad civil y Estado comprometidos con la defensa de y promoción de los derechos humanos.*
 3. *Mujeres y hombres como guardianes de la madre tierra.*
 4. *La necesidad de buscar un desarrollo económico sostenible que permita preservar la dignidad humana.*
 5. *Nuestro planeta como espacio de interacciones cambiantes que nos posibilita y limita.*
 6. *Las construcciones culturales de la humanidad como generadoras de identidades y conflictos.*
 7. *Las distintas culturas como creadoras de diferentes tipos de saberes valiosos: ciencia, tecnología, medios de comunicación.*
 8. *Las organizaciones públicas y sociales como estructuras que canalizan diversos poderes para afrontar necesidades y cambios (MEN, 2002, 68 y Malla Curricular).*

Estos ejes generadores proyectan el análisis de la realidad contextual de los estudiantes, el desarrollo de la investigación formativa en el aula, posibilitando el aprendizaje significativo, y se enmarcan en una perspectiva crítica de los problemas actuales por los que atraviesa el país y el mundo en general. Para dinamizar su desarrollo, se proponen unas *preguntas problematizadoras* con miras a atraer la atención de los estudiantes y fomentar la investigación constante en el aula. La pregunta, como estrategia, pretende devolver la palabra a los alumnos y movilizar su pensamiento hacia la recreación del conocimiento; además, limita y estructura los ejes generadores. Para los docentes, es la invitación a que se conviertan en investigadores de su trabajo cotidiano.

Cada pregunta problematizadora, a su vez, presenta unos *ámbitos conceptuales*, que agrupan los conceptos fundamentales de las cien-

cias sociales, sirven como organizadores didácticos y ayudan a investigar y resolver las preguntas formuladas, puesto que pueden recrearse de acuerdo con las motivaciones y necesidades del grupo. Las preguntas no son más que una excusa para invitar a los docentes y alumnos a seguirle la pista a un concepto o a un tema, y rastrear sus significados. En estos ámbitos conceptuales son recurrentes conceptos como *tiempo, espacio, sujeto, familia, poder, estado, sociedad*, entre otros. Y la profundidad con la cual se asume en los respectivos grados de escolaridad, va a estar acorde con el nivel cognitivo de los alumnos; de ahí que se afirme que «los lineamientos constituyen una propuesta abierta, flexible, integrada y en espiral».

En general, los lineamientos curriculares del área le apuestan, en su dinamización o aplicación, al desarrollo de las competencias, entendidas como «el saber hacer en contexto», o como las explica Perkins:

retener el conocimiento, comprenderlo y hacer uso activo de él. Con ello se busca propiciar un conocimiento generador, 'es decir que no se acumula sino que actúa enriqueciéndole la vida a las personas y ayudándolas a comprender el mundo y a desenvolverse en él (2001,18).

Estas competencias son de índole *cognitivo*, alusivas al manejo conceptual y a su aplicación en contextos particulares; *procedimental*, relacionadas con el manejo de técnicas y procedimientos que hacen significativa la información obtenida, y *valorativo*, relativas a la capacidad de reflexionar sobre sí mismo e interiorizar el conocimiento. En estas competencias se hace énfasis en el desarrollo de habilidades como: interpretación, argumentación y proposición, desde las cuales se verifica el nivel de logro alcanzado por los alumnos, es decir, se realiza la evaluación del aprendizaje.

UNA NECESIDAD: INTEGRAR EL CONOCIMIENTO SOCIAL QUE SE ENSEÑA

Los lineamientos curriculares del área traen consigo nuevos retos para el desempeño docente, entre otros, integrar el conocimiento social que se ofrece y hacer de la investigación un ejercicio presente en el trabajo del aula.

Los maestros ofrecen síntesis de la información producida en los diversos campos del conocimiento, síntesis que se presentan bajo el nombre de *contenidos o temas*, que han sido seleccionados de los objetos de conocimiento de las ciencias, y que se convierten en objetos de enseñanza, al propender porque sean aprendidos a través de la mediación didáctica.

Al pensar en la integración del conocimiento social y en cómo incentivar el aprendizaje en el alumno desde la investigación formativa, surge la pregunta: ¿qué enseñar en ciencias sociales?, lo cual induce a la revisión del concepto *ciencias sociales* y a identificar los objetos de conocimiento que buscan ser enseñados en esta área.

A propósito de la expresión *ciencia*, no todas las interpretaciones son equivalentes. Diferentes autores, entre ellos Popper (1973), Khun (1992), Álvarez de Zayas (1998), Fourez (2000), Lakatos (1975), y Feynman (1969), la han definido como la búsqueda de leyes universales que se mantienen en todo tiempo y espacio. Como el trabajo objetivo sobre la naturaleza, la sociedad, el hombre y su pensamiento. Como la unidad coherente de conocimientos racionales, conceptos sistematizados, objetivos y contrastables con lo real y que se renuevan continuamente. Como el resultado de la actividad ordenada y metódica, desde la investigación desarrollada por el hombre, con miras a obtener el conocimiento del mundo. Igualmente, es entendida, no como la posesión de la verdad, sino su búsqueda, la cual tiene como

punto de partida un problema y donde la valoración de la teoría es muy importante. A la ciencia se le reconoce como aquella que enseña a dudar, que permite el convencimiento de la ignorancia de los expertos. Permite también valorar el pensamiento racional y la importancia de la libertad de pensamiento.

Pero también las ciencias pueden considerarse como «una empresa de normalización en el sentido de que promueven en la sociedad una forma de ver y frecuentemente de actuar uniforme» (Fourez, 2000; el resaltado es mío).

En estas definiciones, elaboradas desde la filosofía de las ciencias, se infieren en esencia dos posiciones: la ciencia como producto y la ciencia como proceso; en ambos casos, son ideologías de lo científico que pueden obedecer a diversos intereses sociales. En el caso de la enseñanza, la ciencia como proceso toma gran importancia, puesto que el proceso de producción de conocimiento puede ser imitado con miras a recrearlo cuando se pone en escena en los encuentros de clase.

Históricamente, el concepto *ciencia* surgió como sinónimo de racionalidad en el proyecto de la Ilustración, proyecto que impactó profundamente en el horizonte cognoscitivo y como tal constituyó el programa intelectual más sólido que buscaba lograr una apropiación de la naturaleza a través del conocimiento humano. Para el siglo XIX, el término *ciencia* se vuelve sinónimo de *ciencia natural* y a las otras formas de conocimiento se les reconoce como artes, filosofía, humanidades, letras o cultura. En esta última clasificación se ubica el conocimiento social, a pesar de que desde el siglo XVI empezó a desarrollarse un conocimiento sistemático sobre la realidad social, con cierta validez empírica, hasta llegar al siglo XVIII y hablarse de una *física social*, reconociendo la existencia de múltiples tipos de sistemas sociales en el mundo.

En la llamada *física social* se incluía todo tipo de conocimiento relacionado con la organi-

zación social, las culturas históricamente reconocidas, los movimientos sociales, las costumbres y tradiciones, la organización política, etc. Y en este campo de conocimiento fueron identificándose matrices disciplinares o paradigmas que sirvieron para clasificar el conocimiento del mundo en disciplinas científicas. Khun es quien acuña el concepto *paradigma* desde las revoluciones científicas, a lo que Bachelard llamó *rupturas epistemológicas*. La disciplinarización de las ciencias trajo consigo la definición de los objetos de conocimiento de cada una de ellas. Foucault explica las disciplinas como «un sistema de control en la producción del discurso, fijando sus límites por medio de la acción de una identidad que adopta la forma de una permanente reactivación de reglas» (1993). Cada disciplina está constituida por un conjunto de presupuestos que la definen: un objeto de estudio, unos métodos, unas teorías y conceptos básicos, etc. La evolución de las disciplinas científicas no obedece a una lógica previsible o predeterminada; de ahí que «no es el objeto lo que define la disciplina sino que es ella quien finalmente lo determina» (Fourez, 2000, 33).

Las primeras disciplinas consideradas sociales fueron la historia, la economía, la sociología, la ciencia política y la antropología; otras disciplinas como la geografía, la psicología social y el derecho, logran el reconocimiento como tales, posteriormente. Y es en 1945, cuando se ven claramente diferenciadas de las ciencias naturales. Cada una de las ciencias sociales ha delimitado su objeto de conocimiento; desde la investigación genera teorías, conceptos y regularidades. Igualmente, en el seno de cada una de ellas surgen nuevas especializaciones, constituyéndose en nuevas disciplinas.

Esa gran diversidad de esquemas y estructuras organizativas, presentes en las ciencias sociales, se manifiestan en los diversos nombres con los que se les denomina: *ciencias del hombre* (Piaget), *ciencias culturales*, *ciencias*

humanas, *ciencias del espíritu*, *ciencias de la discusión* (Habermas) o *ciencias de la comprensión*, como las llama Gadamer. Pero en lo que se muestra consenso es en su encargo, la reflexión sobre la *sociedad*, trabajo que inicialmente estuvo a cargo de la sociología y el cual consistía en la descripción e interpretación de las sociedades humanas, pero que actualmente ha ampliado su panorama, no sólo en el número, sino en las dimensiones desde las cuales se asume su estudio.

Entre las disciplinas sociales que se convocan en los lineamientos como objetos de enseñanza están la antropología, la historia, la psicología social, la sociología, la economía, la geografía y las ciencias políticas, entre otras. Cada una de ellas se formula preguntas sobre el tiempo, la cultura, el espacio geográfico, la organización política, los modos de producción, las etnias, el comportamiento humano, las formas de gobierno, etc. Al respecto, Kuhn afirma: «la proliferación de disciplinas en competencia, unas incompatibles, otras complementarias se debe a que ningún sistema teórico resuelve nunca todos los problemas, ni ofrece soluciones perfectas» (1982). En el caso del estudio del hombre como ser social y en sus relaciones con el medio, cada una de las disciplinas sociales ofrece aproximaciones y elementos para el análisis. De ahí la necesidad de la *interdisciplinariedad*, la cual es el nuevo paradigma del conocimiento, donde se da la causalidad circular y las relaciones complementarias entre las ciencias.

Si bien es cierto que las diferentes disciplinas sociales se han configurado desde la preocupación por establecer claramente sus límites para dar una lectura e interpretación parcial del objeto de conocimiento, también lo es la necesidad de complementar las explicaciones logradas por cada una de ellas. El establecimiento de fronteras entre las disciplinas, hoy se desborda ante la complejidad de los fenómenos, los cuales demandan una lectura transversal, no sólo para la comprensión de éstos, sino también para su transformación.

En este orden de ideas, establecer fronteras entre las diferentes disciplinas sociales es cada vez más difícil. Braudel lo plantea al afirmar que

las ciencias sociales se imponen las unas a las otras, cada una de ellas intenta captar lo social en su totalidad, cada una de ellas se entromete en el terreno de sus vecinas, en la creencia de permanecer en el propio [...]. Si bien es cierto, este es un debate que aún se sostiene, los límites entre una línea de conocimiento y otro, son tan tenués que podríamos pensar si es necesaria tal diferenciación (1980).

Ninguna ciencia escapa en la actualidad a la interdisciplinariedad. Vincular entonces lo social, y lo humano, debe servir de fundamento para una mejor comprensión de nuestra sociedad; y si a ello le unimos los aportes de las ciencias naturales, mayor es la posibilidad de dicha comprensión.

Buscar aproximaciones entre las ciencias sociales se explica por aquello de que las ciencias no ofrecen saberes absolutos, sólo ofrecen aproximaciones científicas que requieren de combinaciones y organizaciones para encontrarle sentido al mundo. En especial, cuando estos conocimientos se constituyen en objetos de enseñanza, cuando no sólo buscan coherencia y fortalecimiento teórico, sino que se pretende que sean aprendidos por lo alumnos. Para ello no sólo requieren de una organización didáctica, sino también de una cohesión teórica del conocimiento social generado desde las diferentes disciplinas; se necesita de una visión holística, aproximaciones globales que cohesionen la parcelación del conocimiento social. Es aquí donde los ejes generadores propuestos en los lineamientos curriculares posibilitan esa integración conceptual.

Cada eje invita a la globalidad para su tratamiento didáctico, induce al maestro a realizar múltiples conexiones desde la disciplina do-

minante con otras disciplinas, ofrece perspectivas amplias para abordar el conocimiento de lo social y posibilita estructurar una visión general de las problemáticas sociales que son motivo de estudio en el aula de clase.

Los ejes generadores abogan por el tratamiento interdisciplinario del conocimiento de lo social, buscan hacer realidad la característica de interdisciplinariedad de las ciencias sociales, la cual no ha sido precisamente asimilada a los procesos de enseñanza, y con ello avanzar en el logro de la finalidad de la enseñanza de las ciencias sociales: dotar al estudiante de las herramientas conceptuales básicas, para habilitar el mundo con sentido.

EL ESTUDIO DEL ESPACIO GEOGRÁFICO, POSIBILITADOR DE LA INTEGRACIÓN DEL CONOCIMIENTO SOCIAL QUE SE ENSEÑA

Una de las disciplinas de mayor presencia en el área de ciencias sociales es la geografía, cuyo objeto de conocimiento es el *espacio geográfico* y es quizás la disciplina con mayor tradición en el currículo escolar. A la geografía en su búsqueda de estatus como disciplina científica, se le concibió, en el siglo XVIII, como la ciencia de los lugares; en ella se identificaban y pormenorizaban aspectos y atributos de cada porción de la superficie terrestre. De ahí su preocupación por describir los territorios, medirlos y lograr la representación cartográfica de la tierra. En esta época, la geografía hacía parte de las matemáticas.

Con el surgimiento del positivismo a mediados del siglo XIX, la geografía se ubicó al lado de las ciencias naturales. Su objeto de estudio, enfoque y método de trabajo fue similar al de ellas y es cuando la geografía se lee como sinónimo de geología, meteorología, geomorfología, climatología, geofísica u otra ciencia

de los hechos físicos. El desarrollo de diferentes preguntas sobre el espacio geográfico dio lugar al surgimiento de diversas disciplinas científicas, lo cual lleva a la geografía a ser considerada un campo de conocimiento.

Cuando el *espacio geográfico* empieza a ser estudiado desde las interacciones entre los hechos físicos y los hechos humanos, interacciones que requieren la atención de los problemas del entorno, su objeto de conocimiento deja de ser clasificado en el ámbito de las ciencias naturales y ello implica comprender que las relaciones del hombre con la naturaleza son cada vez más dialécticas. Y es cuando la geografía empieza a ser catalogada como *ciencia social*. Sin embargo, esta discusión epistemológica es aún vigente.

Autores como Claval (1979), Capel (1985), Ortega (2000), Lacoste, (1992) y Ortega Cantero (1987), encuentran en la epistemología de la geografía una dinámica y pluralidad de teorías alrededor de su objeto de conocimiento, que hacen de ésta una ciencia ambigua, por la imposibilidad de hacer una disciplina unitaria. En el estudio del espacio geográfico, se observa una diversidad de enfoques y concepciones que dan lugar a muchas geografías: geografía económica, geografía física, climatológica, geomorfología, geografía política, demográfica o geografía de la población, geografía urbana, geografía agraria, geografía del ocio, etc. Cada una de ellas favorece una perspectiva de análisis del espacio geográfico, perspectivas que se movilizan entre la dimensión física y la dimensión humana. Esta diversidad de enfoques puede constituirse en una situación positiva cuando se trata de los procesos de enseñanza, puesto que se constituye en la ciencia puente dinamizadora del diálogo entre las ciencias sociales y las naturales.

A la geografía se le conoce también como la *ciencia de los paisajes, la ciencia de los medios naturales para una ecología de la especie humana, la ciencia de las formas de la diferenciación espacial, la ciencia del espacio o el geoanálisis*.

En esencia, la geografía se pregunta por el espacio geográfico y lo interpreta como la forma en que se distribuyen sobre éste los fenómenos físicos y humanos, las interrelaciones entre ellos, y por las transformaciones espaciales ocasionadas por la acción humana. Estas interpretaciones no sólo se abordan desde la geografía general o sistemática y desde la geografía regional, división tradicional de la geografía, sino que son motivo de estudio de disciplinas muy específicas como la climatología, la geomorfología, la geografía económica, la geopolítica, entre otras. Lo anterior permite ver cómo el porvenir de la geografía radica en constituirse verdaderamente en la ciencia que proporcione los medios para comprender mejor el mundo; de ahí la característica de disciplina multidireccional.

Estos vaivenes de la geografía en su búsqueda de estatus como ciencia, se explican igualmente en los diferentes enfoques y paradigmas que cada vez surgen como consecuencia del desarrollo de la ciencia, y se leen en las diferentes formas de nombrar su objeto de conocimiento: *superficie terrestre, paisaje, medio geográfico, región geográfica, geosfera, territorio y lugar*.

Desde el origen mismo de la palabra geografía, del griego *geo*: tierra y *graphia*: estudio, la *superficie terrestre* se consideró como el objeto de estudio por excelencia de la geografía. Esta es entendida como la cobertura de la tierra donde se incluye una diversidad de componentes: sólidos, la parte más externa y superficial de la litosfera; líquidos, las masas oceánicas, las corrientes y los depósitos hídricos; y la mezcla de gases de la baja atmósfera. Objeto por demás muy complejo en su estudio, que dio lugar a múltiples disciplinas científicas que abordaron cada uno de estos componentes.

El *paisaje* es igualmente un concepto genérico. Montañez (1997) lo explica como las unidades totales del entorno que contienen un fuerte contenido de formas y estructuras es-

paciales, sistemas integrales resultantes de la combinación de la geomorfología, el clima, las plantas y los animales, el agua y de la incidencia de las alteraciones de tipo natural y de las modificaciones antrópicas. Es decir, es una realidad amplia, que incluye comunidades vegetales, animales y grupos humanos. Estos elementos poseen un ritmo evolutivo propio y proyectan una historia natural de la diferenciación geográfica del planeta. Las referencias del paisaje se hacen sólo a partir del conjunto de elementos naturales que caracterizan un espacio determinado y son objeto de interpretación; de ahí que los paisajes sean la imagen externa de los procesos que tienen lugar en un territorio.

Hay dos aspectos a estudiar en el paisaje: uno como *paisaje total*, donde se le identifica con el medio geográfico y otro el *paisaje visual* que corresponde a la estética o la percepción. Estos dos aspectos no se presentan integralmente; por el contrario, el primero es indicador de la información sintética del territorio: clima, relieve, recursos naturales, grupos humanos, manifestaciones culturales, etc., y el segundo como la percepción que se logra desde la observación, la cual va muy ligada a la imagen que se tiene del espacio.

El *medio geográfico* es el marco en el que se desarrolla la vida de los organismos vivos. Es el hábitat que sustenta la existencia de combinaciones articuladas y dinámicas de medios de vida. Castañeda (1997) lo define como el resultado de las relaciones entre la naturaleza y la sociedad, haciendo énfasis en la adaptación del hombre al medio natural. Según la distribución espacial, el medio geográfico puede ser *urbano* o *rural*: el urbano es la expresión de una sociedad industrial y el rural la manifestación de una sociedad agrícola.

El concepto *medio geográfico* es definido como el espacio habitado, organizado por la sociedad, donde se observan dos dimensiones fundamentales: la *locacional* y la *ecológica*. De allí se definen dos grandes sistemas que

interactúan entre sí y que conforman el espacio geográfico. Se trata del *sistema espacial*, por un lado, y del *sistema ecológico-ambiental*, por otro. En esta organización otorgada por la sociedad, se transmite sus valores y en consecuencia, es un producto social.

La *región geográfica* es un concepto utilizado muy a menudo en geografía, sobre todo por Paul Vidal de la Blache y sus discípulos. La etimología del término procede del latín *regi*, que significa «espacio colocado bajo el mismo poder». La *región geográfica* es entendida como una unidad del espacio terrestre que tiene características similares que la identifican y diferencian de otras, similitudes que pueden ser de carácter fisiográfico, climático y de vegetación. Pero, igualmente, puede ser una *región funcional*, si le agregamos elementos como población y modo de vida de dichos pueblos. Es una extensión terrestre que presenta unidad, un espacio individualizado, dirigido política y administrativamente por una sociedad, determinado por factores geográficos comunes, de índole climática, topográfica, de vegetación e hidrográficos, los que han servido de base para dividir la superficie del globo en, regiones naturales que presentan una cierta homogeneidad y distinción, como la llanura siberiana o la llanura amazónica, aunque también se pueden considerar otros criterios, como económicos, políticos o sociales, dando lugar a las llamadas *regiones funcionales* o *polarizadas*.

La individualización de las regiones da lugar a unidades geográficas de diverso tamaño, desde las *microrregiones*, características de la Europa densamente urbanizada, hasta las *macrorregiones* de los Estados-continente, como es el caso de Estados Unidos o Brasil; y a la polarización regional, que es el proceso que se desarrolla alrededor de una gran aglomeración, donde convergen los factores geográficos y las actividades económicas.

Alejandro Álvarez, retomando a Pierre George, define *región geográfica* como:

un espacio preciso pero no inmutable, inscrito en un marco natural dado, y que responde a tres características esenciales: los vínculos existentes entre sus habitantes, su organización en torno a un centro dotado de una cierta autonomía, y su integración funcional en una economía global. Es el resultado de una asociación de factores activos y pasivos de intensidad variable, cuya dinámica se encuentra en el origen de los equilibrios internos y de la proyección espacial. (Álvarez, 1984).

El territorio es una parte del espacio geográfico, sobre el cual se ejerce o se busca tener control político. Es el ámbito espacial en el que el Estado expresa poder, es decir, es el campo de aplicación de la política y constituye el elemento esencial en la organización social y económica de la población que en él se ubica. Es el espacio sobre el que se asienta la comunidad nacional. Por su origen histórico y político, se entiende como la materialización e institucionalización de la sociedad a través del Estado. Puede afirmarse que es su riqueza material, puesto que incluye el suelo, el subsuelo, el espacio aéreo, la plataforma submarina, el mar territorial, además de los recursos naturales que el suelo sustenta.

En general, el territorio es analizado desde dos visiones no siempre coincidentes. La primera, variable a lo largo de la historia, es de índole política; la segunda responde a concepciones jurídicas que se derivan del Derecho internacional y del Derecho de Estado.

La *geosfera*, o geosistema, es un concepto que se deriva de la aplicación de la teoría de sistemas a los estudios del espacio geográfico. Según esta teoría, los espacios son el resultado de la interacción de sus elementos componentes, los cuales a su vez constituyen sistemas menores o subsistemas. Un geosistema está constituido por un *geoma* o subsistema abiótico (litomasa, aeromasa e hidromasa), un *bioma* o ecosistema (biomasa) y un *subsistema económico* que representa los efectos de la ac-

ción antrópica. Estos subsistemas no se presentan aislados, sino que mantienen múltiples interrelaciones entre sí, dando como resultado los diferentes paisajes que constituyen la expresión territorial de un geosistema.

El geosistema es un modelo teórico, tal como lo es el ecosistema para los biólogos, que implica que los elementos de la superficie terrestre aparecen integrados formando conjuntos, motivo por el cual su análisis debe realizarse sin desmembrarlos en sus elementos componentes, sino concentrando más la atención en las interrelaciones que permiten la interpretación de los hechos. Por ejemplo, un espacio en el que está ausente el subsistema económico corresponde a un geosistema natural, o una cadena montañosa o los territorios antárticos; así mismo, un bosque correspondería a un geosistema biótico, mientras que un campo de cultivo lo sería de uno antrópico.

Ernesto Guhl, (1972), retomando a Karl Jaspers, afirma que el hombre pertenece a la naturaleza como una especie de animal pensante, creador y provocador de una historia, de ahí que haga parte del geosistema o geosfera, constituido por un mundo no orgánico: la litosfera, la hidrosfera y atmósfera, por un mundo vivo natural o biosfera y por un mundo humano o el intelecto. Estos elementos constituyen un sistema sociogeográfico, donde coexisten elementos abióticos como el clima, el relieve, el agua y el suelo, con elementos bióticos como la flora y la fauna, sobre los cuales la población establece un sistema social, generándose así una interacción entre el medio geográfico y la sociedad a través de relaciones de producción y consumo en busca del bienestar social.

Una de las acepciones del concepto *espacio geográfico* que mayor vigencia ha tomado en la actualidad es la de *lugar*, entendido como sitio, espacio local y lo más cercano; es, en la geografía, la primera unidad de análisis, como lo es el átomo en la física o la célula en la biología. Este concepto lleva consigo la práctica social. Es el espacio-localidad, el cual se con-

figura como un sistema de relaciones cambiantes que ubica y define, de manera precisa y singular, la organización social del espacio. El lugar es el sitio que ocupan los objetos y las formas en el territorio, es el espacio de convivencia individual y colectiva, espacio vivido, punto de encuentro, de identidad. De ahí que sea motivo de gran atención, actualmente, ante el surgimiento del nuevo paradigma de la globalización.

Entre las diferentes aceptaciones del concepto *espacio geográfico* que se han ofrecido en el texto, no hay contradicción, ni exclusión; al contrario, es un llamado a abordar su estudio como una totalidad, el cual ha sido un ideal de la geografía y en la enseñanza de las ciencias sociales, en una posibilidad de integración del conocimiento de lo social, lo cual requiere identificar los conceptos básicos de cada disciplina social, establecer nexos entre ellos y revisar la dinámica de lo universal y lo particular, sin renunciar a lo disciplinar.

A MODO DE SÍNTESIS

El *espacio geográfico* desde las anteriores categorías de análisis, no puede ser abordado desde una óptica monodisciplinar, ni entendido como el simple escenario físico donde vive pasivamente el ser humano subordinado a los fenómenos naturales (determinismo geográfico), ni simplemente como el medio natural que proporciona al hombre una gama de posibilidades que él desarrolla de acuerdo con sus capacidades (historicismo), sino como el espacio construido, el lugar en el cual se desarrolla la acción humana, un espacio geográfico constituido por formas y procesos espaciales producidos por las relaciones sociales de producción. Como Milton Santos lo define,

el espacio no es ni cosa, ni un sistema de cosas, sino una realidad relacional: cosas y relaciones juntas. Un conjunto de relaciones realizadas a través de las funcio-

nes y de las formas que se presentan como testimonio de una historia escrita por los procesos del pasado y del presente [...] El espacio es entonces un verdadero campo de fuerzas cuya aceleración es desigual. (1996,27).

Como objeto de enseñanza, el espacio geográfico requiere para su comprensión las múltiples explicaciones construidas a la luz de las diversas disciplinas sociales. Es casi obligado el diálogo de saberes, la combinación de métodos y técnicas para alcanzar explicaciones complejas, como de hecho lo es su objeto de conocimiento. En la actualidad, el análisis del espacio geográfico presenta ante la globalización de la sociedad una interesante dicotomía. Por un lado, el espacio mundial, caracterizado por redes y flujos globales, y por otro, el espacio de los lugares, espacio de las regiones, de las ciudades y de las identidades. Así, el espacio geográfico se observa entre lo global y lo local. El espacio debe ser entendido como una instancia, un hecho social, así como historia y estructura; y hoy día, como un espacio total.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ÁLVAREZ G., Alejandro (1984). *En conozcamos nuestra geografía*. Bogotá: Editorial Pime Ltda.

ÁLVAREZ DE ZAYAS, Carlos (1988). *Pedagogía, ciencia o epistemología*. La Habana: Editorial Félix Várela.

ANZOLA, Gómez Gabriel (1963). *Los estudios sociales en la escuela primaria*. Cali: Universidad del Valle.

BRAUDEL, F. (1980). *La historia y las ciencias sociales*. Madrid: Alianza.

CASTAÑEDA R, Javier. (1997). *La noción del espacio en la geografía escolar*. Memorias 6º

- Encuentro latinoamericano de Geógrafos. Buenos Aires.
- CEPECS. Centro de Promoción Ecuménica y Social (1985). "Ciencias sociales y proyecto pedagógico alternativo". En: *Cuaderno Reflexión Educativa*. No. 5.
- FEYMAN, Richard Phillips (1969). *¿Qué es la ciencia?* Charla ofrecida en la XIV Convención anual de la Asociación Nacional de Profesores de Ciencias de Estados Unidos. (Documento fotocopiado).
- FOUCAULT, Michel (1973). *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. México: Siglo XXI Editores S.A.
- FOUREZ, G (2000). *La construcción del conocimiento científico. Sociología y ética del conocimiento*. Madrid: Narcea S.A ediciones.
- GULH, Ernesto. (1972). *Temas colombianos. Estudios geográficos*. Bogotá: ICEC.
- KUNT, Thomas S. (1992). *Las estructuras de las revoluciones científicas*. Fondo de la Cultura Económica S.A. Bogotá.
- LAKATOS, Imre y MUSGRAVE, Alan (1975). *La crítica y el desarrollo del conocimiento*. Barcelona: Grijalbo.
- MEN (1994). *Ley General de Educación*. Bogotá: Editorial MEN.
- _____ (2002). *Lincamientos curriculares de las ciencias sociales*. Bogotá: Editores Gráficos de Colombia Ltda.
- MONTAÑEZ, Gustavo (1997). *Geografía y ambiente, enfoques y perspectivas*. Bogotá: Universidad de la Sabana.
- PERKINS, D (2001). *La escuela inteligente: del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Barcelona: Gedisa editorial.
- POPPER, Karl (1973). *La lógica en la investigación científica*. Madrid: Tecnos.
- PULGARÍN S., Raquel (1999). *Los procesos de enseñanza de las ciencias sociales en la educación básica Y media. Aproximación diagnóstica*. Proyecto CODI. Medellín: Universidad de Antioquia.
- SANTOS, Milton (1995). *Metamorfosis del espacio habitado*. Barcelona: Oikos Tau.
- TORRES C., Alfonso (1995). *La enseñanza de la historia en Colombia*. Documento fotocopiado.
- ZULETA, Estanislao (1995). *Educación y democracia. Un campo de combate*. Bogotá: Editorial Corporación Tercer Milenio.

REFERENCIA

PULGARIN SILVA, María Raquel. "El estudio del espacio geográfico, ¿posibilita la integración de las ciencias sociales que se enseñan?". En: *Revista Educación y Pedagogía*. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación. Vol. XIV, No. 34, (mayo-agosto), 2002. pp. 181 -194.

Original recibido: mayo 2001

Aceptado: noviembre 2002

Se autoriza la reproducción del artículo citando la fuente y los créditos de los autores.