

LA CARA AFRO DE LA GEOGRAFÍA EN LA ESCUELA

MARÍA SANTOS MOSQUERA

ASEROR

MG. DAYRO QUINTERO

LIC. EDUCACIÓN CON ÉNFASIS EN CIENCIAS SOCIALES

FACULTAD DE EDUCACIÓN

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

MEDELLÍN

2015

TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN	4
INTRODUCCIÓN	5
1. DIBUJANDO UNA RUTA: TRAZOS DE UN PROCESO DE INVESTIGACIÓN	8
1.1 A MODO DE INTRODUCCIÓN	¡ERROR! MARCADOR NO DEFINIDO.
1.2 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	8
1.2.1 PRIMER ARGUMENTO: SOBRE LOS FUNDAMENTOS	13
1.2.2 SEGUNDO ARGUMENTO: SOBRE LAS RAZONES	14
1.2.3 TERCER ARGUMENTO: EL DONDE LOS RAZONES	14
1.2.4 CUARTO ARGUMENTO: SOBRE LA CONSTITUCIÓN	15
1.3 OBJETIVOS	16
1.3.1 OBJETIVO GENERAL	16
1.3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	16
1.4 JUSTIFICACIÓN	16
1.5 REFERENTES TEÓRICOS	18
1.5.1 ÁMBITO UNO	18
1.5.2 ÁMBITO DOS	19
1.6 APUESTA METODOLÓGICA	22
2. CARTOGRAFIAR LA ENSEÑANZA: CARACTERIZACIÓN DE LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA	24
2.1 A MODO DE INTRODUCCIÓN	¡ERROR! MARCADOR NO DEFINIDO.
2.2 REFERENTES PARA LA CARTOGRAFÍA DE LA ENSEÑANZA	24
2.2.1 PERSPECTIVAS DIDÁCTICAS	25
2.2.2 PERSPECTIVAS DE LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA	26
2.3 OBSERVANDO LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA	27
2.3.1 PLANEANDO LA CLASE: EL LUGAR DE LA GEOGRAFÍA EN LA ESCUELA	29
2.3.2 LA CLASE EN PLENO: SOBRE EL DESARROLLO DEL TRABAJO EN EL AULA	30
2.3.3 EVALUAR: LO QUE ACONTECE DESPUÉS DE LA CLASE	31
2.4 ANALIZANDO LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA	31
2.4.1 SOBRE LOS PROPÓSITOS	31
2.4.2 SOBRE LOS CONTENIDOS Y PROBLEMAS ABORDADOS	32
2.4.3 SOBRE LA PARTICIPACIÓN DE LOS ESTUDIANTES	32
2.4.4 SOBRE LA METODOLOGÍA Y LAS ACTIVIDADES DESARROLLADAS	32
2.4.5 SOBRE LAS FORMAS Y MODOS DE EVALUACIÓN	32
2.5 CARACTERIZACIÓN DE LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA: HALLAZGOS	33
3. ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA Y MULTICULTURALISMO: UNA RELACIÓN DESDE LOS AFRODESCENDIENTES	37
3.1 A MODO DE INTRODUCCIÓN	¡ERROR! MARCADOR NO DEFINIDO.
3.2 PENSAR LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA EN CLAVE AFRODESCENDIENTE	37
3.3 PENSAR DESDE MULTICULTURALISMO LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA	41

<u>4 DIFERENCIAR LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA: LA POSIBILIDAD DE PENSAR EL ESPACIO DESDE LO AFRO</u>	47
4.1 A MODO DE INTRODUCCIÓN	¡ERROR! MARCADOR NO DEFINIDO.
4.2 PLANTEAR LAS CUESTIONES PARA LA DIFERENCIACIÓN	47
4.2.1 ASPECTOS A TENER EN CUENTA EN EL PLANTEAMIENTO DE LAS CUESTIONES PARA LA DIFERENCIACIÓN	48
4.2.2 UNA PROPUESTA DE PREGUNTAS PARA LA DIFERENCIACIÓN	49
4.3 VISIBILIZAR LAS TRADICIONES Y LEGADOS	50
4.3.1 UNA PROPUESTA DE VISIBILIZACIÓN DE LOS LEGADOS Y TRADICIONES PARA LA DIFERENCIACIÓN	51
4.4 EN BUSCA DEL CONOCIMIENTO	51
4.4.1 UNA PROPUESTA DE BÚSQUEDA DE LOS CONOCIMIENTOS	52
4.5 HACER EN CONTEXTO	52
4.5.1 UNA PROPUESTA PARA HACER EN CONTEXTO	53
<u>5 PARA NO CONCLUIR: SOBRE HALLAZGOS Y ALGUNOS ASUNTOS PARA LA REFLEXIÓN</u>	54
5.1 A MODO DE INTRODUCCIÓN	¡ERROR! MARCADOR NO DEFINIDO.
5.2 SOBRE EL SENTIDO DE LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA EN LA I.E ANTONIO BERNAL LONDOÑO DESDE LA DIDÁCTICA DE LA GEOGRAFÍA.	54
5.2.1 RECOMENDACIÓN UNO	55
5.3 SOBRE LA RELACIÓN ENTRE ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA Y EL MULTICULTURALISMO EN LA PERSPECTIVA DE LOS AFRO DESCENDIENTES.	56
5.3.1 RECOMENDACIÓN DOS	57
5.4 SOBRE LA CONSTRUCCIÓN DE UNA PROPUESTA DIDÁCTICA DIFERENCIADORA EN CLAVE A LO AFRO DESCENDIENTE	57
5.4.1 RECOMENDACIÓN TRES	58
<u>6 BIBLIOGRAFÍA</u>	59

RESUMEN

La cara afro de la geografía en la escuela es un proceso investigativo que recoge la experiencia de vida de una maestra que en su condición de afro ha querido poner en escena la relación entre la ciencia, la vida y la escuela al indagar por las formas y contenidos que se hacen posibles en la enseñanza de la geografía y el lugar que en ella tiene considerar la diversidad cultural, en especial la condición afrodescendiente. Por ello, esta investigación indaga por el modo de ser de las prácticas de enseñanza en una institución educativa pública de Medellín; por las formas conceptuales que son necesarias para la relación entre geografía y multiculturalismo; por los sentidos que adquiere la revisión de los dos asuntos anteriores pero para generar una propuesta didáctica que sirva de escenario para crear nuevas posibilidades de ser en la escuela.

INTRODUCCIÓN

A través de esta de investigación, hemos podido evidenciar que la enseñanza de la geografía requiere de propuestas innovadoras que den cuenta de unas dinámicas cotidianas y culturales, donde sea posible la interacción del hombre, su medio, su cultura, su pluralidad. Estas propuestas innovadoras son posibles si la escuela se abre paso a los nuevos retos pedagógicos, partiendo de que los estudiantes que asiste a ésta son diversos. Por lo tanto, la diversidad la vamos a analizar desde el plano de lo cultural y desde las representaciones mentales que se tienen sobre el espacio geográfico.

Por su parte, pensarse en la enseñanza de la geografía en los albores del siglo XXI, nos está diciendo que hay que formar a los estudiantes acorde con las exigencias y competencias del mundo globalizado. Para atender dichas peticiones debemos pensar en **el otro**, ese que ha sido etiquetado de diferente, y para atender a las diferencias, se hace énfasis en una pedagogía diferenciada, que da cuenta de unas necesidades que poseen unos sujetos en específicos, como es el caso de la comunidad afro.

La población afro, en su transcurrir histórico fue relegada en el plano de lo social y posteriormente en el educativo, pero a partir de la ley 70 todo esto cambio de manera positiva para esta comunidad, teniendo en cuenta que sus aportes ancestrales y territoriales pueden ser objeto de enseñanza en la escuela, especialmente en las áreas de geografía e historia, porque ya es hora de que la escuela rompa con ese sello de estigmatización hacia el otro, mediante la implementación de una pedagogía diferenciada, donde la aproximación del pedagogo al plano de lo social y lo educativo se encamina a la búsqueda de soluciones para unos estudiantes heterogéneos no pueden ser homogenizados por el discurso establecido por la escuela.

Es en este marco nace la presente investigación que está articulada al proceso formativo de la práctica pedagógica que como estudiante de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales realice en la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia bajo la dirección del Mg. Dayro Quintero. Y que da cuenta de un largo proceso de reflexión y dialogo que le apuesta a una discusión sobre la enseñanza de la geografía en la escuela.

Para ello, el presente informe de investigación se organiza en cinco capítulos que corresponden a la concepción investigativa misma que tenía el seminario de la práctica pedagógica en la que hay tres momentos: uno de contextualización, uno de conceptualización y uno de significación.

En esta lógica de producción el primer capítulo denominado “DIBUJANDO UNA RUTA: TRAZOS DE UN PROCESO DE INVESTIGACIÓN” tiene como propósito mostrar de manera ágil y clara el escenario que se construyó para el proceso investigativo, en donde a través de cinco apartados se presentan: el planteamiento del problema, los objetivos, la justificación, los referentes teóricos y la apuesta metodológica. Cabe anotar que, en lo que corresponde a los dos últimos apartados, se hizo necesaria una síntesis en tanto que a lo largo de los demás capítulos se presentan y ahondan en los referentes teóricos y en lo metodológico ya que como tales son algunos de los propósitos mismos de la investigación y como tales merecieron un tratamiento más amplio y detallado en su correspondiente momento.

El segundo capítulo se nombró como “CARTOGRAFIAR LA ENSEÑANZA: CARACTERIZACIÓN DE LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA” a fin de atender a lo declarado en el primer objetivo específico que tenía como propósito caracterizar las prácticas de enseñanza de la geografía en la Institución Educativa donde se desarrollo la investigación. Por ello, podrá notarse que sus cuatro apartados plantean aspectos fundamentales para la caracterización que van desde los referentes teóricos utilizados para dicho ejercicio, como los modos metodológicos en que se desarrollo para mostrar al final un análisis de las prácticas de cara a una caracterización más clara sobre lo que en relación a la enseñanza de la geografía sucede.

El tercer capítulo recibe la denominación de “ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA Y MULTICULTURALISMO: UNA RELACIÓN DESDE LOS AFRODESCENDIENTES”, tiene como propósito ampliar y desarrollar aspectos puntuales que se esbozaron en el primer capítulo relacionados con las apuestas teóricas asumidas. Por ello, allí se podrá encontrar un despliegue analítico que presenta la relación entre la enseñanza de la geografía y el multiculturalismo, atendiendo con ello a un aspecto del objetivo específico dos que está orientado a poner sobre la mesa una conceptualización en la que aparezca la relación mencionada en el título de este tercer capítulo.

El cuarto capítulo recibe el apelativo de “DIFERENCIAR LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA: LA POSIBILIDAD DE PENSAR EL ESPACIO DESDE LO AFRO” en tanto su propósito es presentar los elementos articuladores de una propuesta didáctica que viabilice una enseñanza de la geografía con enfoque diferenciador en clave de lo afro y de este modo atender al objetivo específico tres donde se hace posible la significación a través de una propuesta didáctica. En razón de ello, el capítulo se construye a partir de cuatro apartados que plantean entre otras cosas los elementos a tener en cuenta en el antes, durante y después del proceso didáctico. Pero no se debe pensar, que lo allí planteado es una receta sino una invitación que muestra posibles vías que deben ser concretadas por cada maestro ya en la particularidad de su contexto.

Finalmente, el capítulo cinco es llamado “PARA NO CONCLUIR: SOBRE HALLAZGOS Y ALGUNOS ASUNTOS PARA LA REFLEXIÓN” a fin de recoger rápidamente lo que deja la investigación de manera abierta y flexible para otros trabajos. Por ello, lo que allí se encontraran son algunos enunciados relacionados con cada uno de los objetivos de la investigación y algunas recomendaciones para su reconfiguración futura en un trabajo de mayor aliento.

1. DIBUJANDO UNA RUTA: TRAZOS DE UN PROCESO DE INVESTIGACIÓN

“Debemos hacer fracasar los intentos por dividir a nuestro pueblo en bandos étnicos, por convertir su rica variedad en un peligro con el que perforar nuestros corazones”.

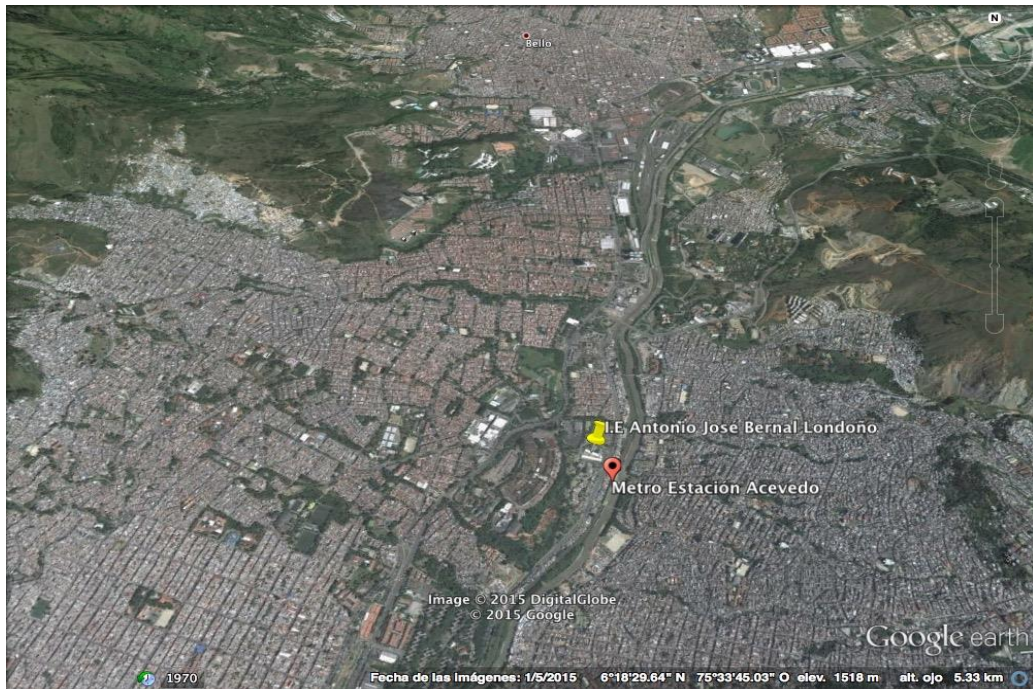
Nelson Mandela

1.1 Planteamiento del problema

Territorialmente, el problema de investigación, mediante el cual devino este trabajo, emerge en la Institución Educativa Presbítero Antonio José Bernal Londoño, la cual se encuentra ubicada geográficamente en la comuna 8, diagonal a los barrios: la Paralela, Andalucía, la Francia, popular # 1, entre otros. La lectura que se puede hacer en términos territoriales del sector, es que éste fue controlado y manipulado por agentes delictivos al margen de la ley, lo cual propiciaba un malestar de inseguridad por parte de sus habitantes. Más tarde, se opta por un cese a los actos delictivos, estableciendo nuevamente una reivindicación social que garantizara la seguridad y protección de sus habitantes. Tras la presencia de tranquilidad y paz del sector se comienza a gestar un proyecto educativo por parte de la alcaldía de Medellín, bajo el cargo del alcalde Sergio Fajardo Valderrama¹. Este proyecto educativo lleva el lema de “Colegios de Calidad” donde el propósito primordial es la educación con calidad la cual sea vista como herramienta privilegiada para la transformación de la sociedad.

¹ Sergio Fajardo Valderrama se desempeñó como alcalde de la ciudad de Medellín durante el periodo 2004-2007, donde una de las banderas de su programa de gobierno se denominó “Medellín la más educada” que sirvió de marco a la construcción de los Colegios de Calidad como apuesta al mejoramiento de la calidad de la educación de la ciudad.

Panoramica de la ubicación de la I.E Presbítero Antonio José Bernal Londoño



Fuente: Google-earth 2015

Los colegios de calidad trabajan bajo un nuevo modelo educativo denominado “escuela abierta”. En estos escenarios educativos de calidad se integran varios elementos esenciales que permiten el fortalecimiento de la actividad educativa, tales como: el espacio comunitario y escolar se mezclan en usos de la vida colectiva, convirtiendo la institución educativa en un espacio de intercambio y transición entre lo privado y lo público; hay espacios integradores y se cuenta con un enfoque pedagógico innovador que incentiva al estudiante a desarrollar una actividad específica en algún campo: artístico, investigativo o laboral, según sea el requerimiento de la institución y la demanda de la zona.

Panoramica de la I.E Presbítero Antonio José Bernal Londoño



Fuente: Archivo personal

La zona donde está el colegio y que se constituye en el encuentro de múltiples escenarios geográficos hace que los estudiantes que asisten a la Institución Educativa se constituyan en un mosaico diverso, complejo y plural, en el que la presencia de los grupos afrodescendientes es notable, más aún cuando muchos de ellos han venido a habitar la Institución Educativa no por elección sino por la obligación que imponen los procesos de violencia, marginación, exclusión y desarraigo.

Grupo de estudiantes del grado 10 y 11



Fuente: Archivo personal

La alta presencia de grupos afrodescendientes en la Institución Educativa ha suscitado complejas dinámicas que todo el tiempo están poniendo en tensión la relación convencional que este contexto geográfico había tenido por naturaleza, en donde lo afro no estaba presente ni cultural ni físicamente, pero que hoy lleva a poner en la escena social su diversidad cultural y material que va reconfigurando cotidianamente todo lo que antes se presentaba inalterado, plano y equilibrado. Es decir, estos grupos han traído tradiciones y valores que eran desconocidos por esos otros que los antecedieron en el asentamiento pero que hoy son visibles e ineludibles sobre todo en la ecología misma de la institución. En esa ecología institucional, hay una serie de relaciones que durante el acto educativo, como acontecimiento, resultan problemáticos en tanto, ponen en tensión lo que la escuela enseña con la realidad misma de los educandos, que no ven muchas veces el sentido y pertinencia de esa enseñanza de la geografía que les presentan sus maestros; una geografía ajena a sus problemas cotidianos, a sus referentes, a sus expectativas.

Lo anterior supone entender que aún siguen prevaleciendo hoy en el ámbito educativo, una enseñanza de la geografía anclada en unos conocimientos tradicionales, los cuales se direccionan en dos métodos la descripción y la memorización de datos. Los cuales están cuestionados a través de las demandas y exigencias del mundo global que demandan una enseñanza de la geografía en relación con sus bases teóricas y prácticas que opte por unos modelos pedagógicos innovadores que puedan contrarrestar esos postulados obsoletos, dándole paso a la renovación de nuevos contenidos y nuevos conocimientos geográficos, tomando de la realidad vivida y no de la realidad aislada lo cotidiano, como bien lo señala Santiago (2006) “inquieta que la enseñanza geográfica tan solo comunique contenidos obsoletos, no tome en cuenta las innovaciones geodidácticas producidas en el mundo contemporáneo, se aferre a enseñar teoría sin aplicación en la práctica, evada la responsabilidad de ofrecer una práctica pedagógica coherente con las necesidades de la sociedad, niegue la posibilidad de mejorar la subjetividad de los educandos, pues la reveladora significación a la memorización y además rehusé utilizar las diferentes formas de aprender en la vida cotidiana...” (p. 472)

Todo esto nos muestra que la enseñanza geográfica requiere de unas modificaciones de carácter (teórico) donde se involucren nuevos contenidos y conceptos que vayan acordes con

la diversidad étnica que llega al sistema educativo, teniendo en cuenta que lo que se enseña está avalado y atravesado por el discurso hegemónico (las grandes elites, las cuales dan finalidad a los libros de texto y sus contenidos), pero no necesariamente da cabida a las miradas plurales y diversas que tanto proclama la normatividad colombiana. Por lo tanto, la enseñanza de la geografía debe dar un gran giro con respecto a la innovación geográfica de manera genérica, ya que la diversidad étnica es inminente en contextos como el de la Institución Educativa Antonio José Bernal, donde la presencia de la comunidad afro descendiente es palpable con sus conocimientos y saberes geográficos le posibilitan crear en la producción de una geografía que atienda y comprenda los conocimientos, vivencias y experiencias que experimenta esta comunidad en la vida cotidiana, la cual les permite ser sujetos sociales y geográficos como conocedores de su entorno cultural y ancestral.

Ello interroga en el plano institucional la labor de los docentes y sus prácticas pedagógicas, las cuales siguen encaminadas a la enseñanza de una geográfica tradicionalista, que solo se limita a la descripción de lugares y la memorización de datos aislados, sin tener en cuenta el entorno del educando y sus conocimientos sobre el espacio geográfico vivido. Impele además a estos docentes que parecen relegar otras formas y estrategias didácticas mediante las cuales replantear la enseñanza de la geografía de manera que responda a las particularidades culturales del educando, es decir, “una enseñanza abierta y flexible, con una naturalidad impresionante, fundamentada en la informalidad. Allí, las concepciones de las personas sobre su realidad geográfica son transformadas al vincularse con una variada y actualizada información que de una u otra forma, remoja sus puntos de vista personal hacia nuevos puntos de vista personal.” Santiago (2006, p. 475).

Consecuente con lo anterior, vale decir que pese a que la Constitución Política de Colombia de 1991, exalta en su artículo 7 que “el Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la nación”. La escuela no se está preguntando por qué, cómo y cuándo hacerlo en el momento de implementar sus prácticas pedagógicas, las cuales no son coherentes y pertinentes con la diversidad étnica de los educandos, que hacen parte de nuestro sistema educativo y que están reconocidos por la ley. Asimismo, sucede con los documentos rectores como la Ley 115 de 1994, La cátedra de afrocolombianidad, los Lineamiento Curriculares, entre otros que explícitamente están reconociendo el carácter plural de la escuela y de los conocimientos que allí transitan.

Igualmente, emerge una tensión en el plano de lo académico, relacionada con dos aspectos fundamentales que son: primero, la enseñanza de una Geografía que, en la Institución Educativa Antonio Bernal, sigue siendo la reproducción de unos conocimientos memorísticos y descriptivos de datos aislados que responden a los contenidos de los (libros de textos), cuyos productores son los reivindicadores del discurso hegemónico que tiene la finalidad de unificar las mentalidades de los educandos sin tener en cuenta su cosmovisión y su postura frente a la vida. Segundo, está relacionado con el que hacer pedagógico, especialmente, respecto a la relación de enseñanza – aprendizaje, donde el docente debe pensarse en una pedagogía especializada que responda a las particularidades étnicas ya que todos los niños que van a la escuela no poseen la misma cosmovisión y por lo tanto son diferentes los unos de los otros y para contrarrestar dichas desigualdades hay que optar por una pedagogía diferenciada, cuyo quehacer docente que active y ponga en funcionamiento la interacción de saberes culturales, para que así se fortalezca la enseñanza- aprendizaje de nuestros educandos y así el campo teórico y práctico de la enseñanza de la geografía pueda potencializar propuestas innovadoras que enriquezcan este campo geográfico.

Hasta este punto, el lector se podrá preguntar ¿bajo qué fundamentos, en razón de qué y de dónde provienen todas las afirmaciones anteriores y cómo se constituyen en un problema educativo de la enseñanza de la geografía en un contexto particular? Pues bien, cada uno de las preguntas anteriores se responde a través de cuatro argumentos:

1.1.1 Primer argumento: sobre los fundamentos

En mi condición de maestra investigadora en formación me he reconocido como afro. Ha sido un reconocimiento que nace de la interacción con múltiples escenarios de vida y formación, pero sobre todo con el escenario escolar, donde todo aquello que por tradición me ha habitado no hace parte de aquello que la escuela me ha enseñado, más aún cuando al abordar lo geográfico lo afro se ha trabajado como una temática y no como una condición existencial desde donde se puede producir una semantización geográfica y unos modos de comprender lo geográfico semejante a lo que ha hecho el etnocentrismo u otros meta- relatos en occidente. Asimismo, al iniciar mi formación como licenciada en ciencias sociales y cómo maestra practicante en la Institución Educativa Antonio José Bernal me he percatado que pese a la presencia significativa de estudiantes que se reconocen como afro, los contenidos de

la geografía siguen siendo los de la geografía europea, blanca, y progresista. Un asunto por demás evidente no sólo en la cotidianidad del aula, sino en los planeadores, proyectos de aula, proyectos integrados de área que revisé durante mucho tiempo, y en los que simplemente encontré confirmación a lo que sospechaba a pesar de mis sospechas.

1.1.2 Segundo argumento: sobre las razones

La condición de afro no lo autoriza por simpleza a reclamar un lugar en el currículo, menos aún en la enseñanza de la geografía, pensaba yo. Sin embargo, al revisar que la Constitución Política de 1991, la Ley de negritudes de 1993, la Ley 115 de 1994, los Lineamientos Curriculares de Ciencias sociales de 2002, y por su puesto la Cátedra de Afrocolombianidad, las cuales legitiman con fuerza de ley el reconocimiento de la condición afro en todos los ámbitos, especialmente en el educativo, me llevaron a preguntarme ¿Por qué la escuela y la enseñanza de las Ciencias Sociales, en especial de la geografía, no atendían los requerimiento de ley?

Asimismo, al revisar las actuales discusiones que investigadores y pedagogos tienen sobre la enseñanza de la geografía, me percató que existe una abundante bibliografía que propone como es el caso de Nogué y Romero (2006), Souto (1998), Gurevich (2007), Lindón (2009) entre otros, la construcción de otras geografías, con otros problemas, preguntas y procedimientos, que se construyan desde la ontología misma de los grupos que convencionalmente no han estado en la escena hegemónica de la producción geográfica.

1.1.3 Tercer argumento: el donde las razones

Las razones que inspiraron los dos argumentos anteriores provienen de un ejercicio exhaustivo de revisión bibliográfica y lectura de contexto que supuso el encuentro de tensiones entre las propuestas de ley, las académicas y la cotidianidad misma donde están inmersos los educandos. Dichas razones tienen que ver con dos preguntas simples, sí las múltiples teorías pedagógicas, expresan con insistencia sobre la relación entre el contexto y los procesos de enseñanza y aprendizaje ¿Por qué la enseñanza de la geografía en la escuela sigue abordando objetos que le son ajenos a los contextos? Igualmente, sí la presencia de las

diferencias étnicas y culturales es evidente y presente en la escuela ¿Qué sentido tiene producir una lectura única del espacio y más aún por qué olvidarse de la condición existencial que a uno lo constituye?

1.1.4 Cuarto argumento: sobre la constitución

Los tres argumentos antes expresados funcionan como condición de posibilidad para pensar un problema de investigación, que se hace plausible cuando logramos conectar que existe una complejidad más que simple entre los modos de existencia de la relación entre lo normativo, lo escolar y la cotidianidad y las condiciones de funcionamiento de los modos de producción de sentido que están instituidas y que son instituyentes del acto mismo de educar a través de la enseñanza de la geografía en un contexto particular que traduce lo que teóricamente se dice pero que vive a través de lo que a diario pasa en las aulas de la Institución Educativa Antonio José Bernal.

A partir de estos cuatro argumentos, más lo anteriormente planteado, logré construir una pregunta: **¿Cómo hacer una enseñanza de la geografía diferenciada que atienda a las particularidades de la población afro en la I.E Antonio Bernal Londoño?** La cual no por su simpleza deja de ser compleja y recoger el difícil problema de la relación entre objetos de conocimiento, objetos de enseñanza, cotidianidad y diversidad étnica que en cada uno de los apartados anteriores se trató por separado.

En este sentido, se indaga por una enseñanza de la geografía diferenciada en razón de poner en escena el reconocimiento de la diversidad, que incluye las condiciones temporales, políticas, económicas, culturales, propias del mosaico institucional en el que se desarrolla la práctica. Diferenciada también porque supone el reconocimiento de la discusión académica que propone otros modos de la geografía y su enseñanza, una que señala que los modos de producción de sentido y los modos de organización escolar son productos sociales con historia y no naturales.

Se indaga por una enseñanza de la geografía diferenciada que atienda a las particularidades de la población afro que tiene su lugar de acción y construcción en una Institución Educativa, de tal modo que ponga en cuestión la relación que se da entre las condiciones aparentemente

uniformes del currículo y las acciones reales que suscita la cotidianidad escolar.

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo general

Fundamentar teóricamente una propuesta didáctica para hacer una enseñanza de la Geografía diferenciada que atienda a las particularidades culturales de la población afro en la I.E Presbítero Antonio José Bernal.

1.2.2 Objetivos específicos

- Caracterizar las prácticas de enseñanza de la geografía en la I.E Presbítero Antonio José Bernal desde la didáctica de la Geografía.
- Conceptualizar la relación entre enseñanza de la Geografía y el multiculturalismo en la perspectiva de los afro descendientes.
- Proponer sugerencias teóricas para la construcción de una propuesta didáctica diferenciadora en clave a lo afro descendiente.

1.3 Justificación

Esta investigación tiene sentido en el encuentro entre una experiencia existencial y una experiencia formativa que retoma la discusión sobre la relación entre la escuela y la vida. Y digo entre la escuela y la vida porque parece ser que la academia termina habitándose de olvido, uno que no reconoce que su encumbrado, validado y vitoreado conocimiento es el resultado de lo que pasa en la vida, en los problemas reales que a diario nos acompañan, en todo lo que cotidianamente nos pasa.

Es una investigación que se reconoce y reconfigura unos viejos pensamientos que en la escuela me habitan cuando me cuestionaba por el reconocimiento de esa condición particular y única de la que provengo, y que va más allá de ser un color o una denominación, porque ser negra, afro o niche es más que un color, es la condición de posibilidad, existencia y funcionamiento de las coordenadas espacio- temporales y culturales que milenariamente han acompañado a un grupo humano que hoy son mis ancestros.

Estas cuestiones reaparecieron en el ámbito universitario al encontrar que la academia también estaba preguntándose por su lugar y pertinencia frente a los procesos formativos y didácticos en la enseñanza de saberes como el de la geografía. Reafirmando con ello, que el quehacer docente es una tarea que está impelida siempre por la realidad que habita a cada uno de los sujetos que va a la escuela y por ende está habitada por lo que somos, pensamos y soñamos, un asunto obvio pero que suele olvidarse con frecuencia por omisión o por intención.

Teniendo en cuenta lo anterior, esta investigación cobro relevancia y pertinencia al interrogar un asunto bastante problemático para la escuela, en tanto hace parte de una vieja discusión en el plano de la pedagogía y la didáctica al señalar la necesidad, en la enseñanza de un saber, del reconocimiento de las particularidades y diversidades que componen a los educandos; también hace parte de una discusión de orden normativo- educativo que señala el ineludible camino de incorporar el reconocimiento de la diversidad de los sujetos en Colombia en el ámbito educativo, comprometiendo con ello la construcción de sentido desde la diferencia y la pluralidad, que implica a su vez pensar cómo un objeto de conocimiento (que además está habitado por la cultura) se convierte en un objeto de enseñanza (producto de la traducción entre la ciencia, la pedagogía y la didáctica) en un espacio en el cual las particularidades de los sujetos no se supriman sino que sirvan de condición de construcción y sentido para el conocimiento en su globalidad y su localidad.

Lo anterior, implica asumir una postura epistemológica de corte crítico que entiende que “la teoría crítica no es sólo crítica en el sentido de manifestar un público desacuerdo con las disposiciones sociales contemporáneas sino también en el sentido de desenmascarar o descifrar los procesos históricos que han distorsionado sistemáticamente los significados subjetivos. Además propicia la comunicación horizontal para que los sujetos integrantes del grupo puedan prever y aplicar posibles opciones para superar las dificultades que les afectan, dominen u oprimen”. (Alvarado et al, 2008, p. 63). Por tal razón, constituye una ineludible

relación entre el campo histórico, antropológico, social, político, y geográfico al expresar no solo las condiciones y percepciones sino la condición existencial misma de quien hace esta investigación y se narra en cada una de las palabras y acciones que describe para transformar lo que ella es y lo que los demás pueden lograr por medio de esta transformación.

1.4 Referentes teóricos

Pensar en los referentes teóricos para orientar una investigación que tiene como pregunta central ¿Cómo hacer una enseñanza de la geografía diferenciada que atienda a las particularidades de la población afro en la I.E Presbítero Antonio José Bernal Londoño? Implica reconocer un universo bibliográfico que reposa en la Biblioteca central y el Centro de Documentación de la Facultad de Educación y que alude a dos ámbitos concretos de producción:

1.4.1 Ámbito uno

El primero, está relacionado con la enseñanza de la geografía: acá encontramos dos espacios, uno muestra los trabajos de investigadores reconocidos que cuentan con una amplia experiencia en esta reflexión desde el ámbito de la universidad. Entre los más destacados se encuentran los trabajos de (Soares, 2002) “Anotaciones para pensar la enseñanza de la geografía ante los retos de la posmodernidad”, (Rivera, 2003) “Concepciones del docente y problemática en la enseñanza de la geografía: educación media, diversificada y profesional”, (Moreno y Rodríguez, 2010) “Cotidianidad y enseñanza geográfica”, (Sánchez, 2013) “Debates y discursos en torno a las ciencias sociales escolares entre 1984 y 2010”, (Rodríguez, 2010) “Didáctica de la geografía: prácticas escolares y formación de profesores”, (Souto, 1999) “Didáctica de la geografía: problemas sociales y conocimiento del medio”, el otro alude a las reflexiones que maestros en formación han realizado sobre la enseñanza de la geografía

El otro espacio, alude a los trabajos producidos por los maestros en formación de la Licenciatura en Educación con énfasis en Ciencias Sociales. Entre los más destacados trabajos hallamos a: (Avendaño, Cardona, Muñoz et al, 2009) “La apropiación y aplicación de la representación gráfica del espacio geográfico y de las categorías temporales de cronología, simultaneidad y

multicausalidad, en los grados octavo y noveno del Instituto San Carlos de la Salle”, (Romero, 2008) “El aula taller: metodología para la enseñanza y el aprendizaje de la geografía: estado del arte y consideraciones para su aplicación”, (Aguilar y Balvín, 2008) “La enseñanza de la geografía: un estado del arte que genera inquietudes y reflexiones didácticas”, (García, Montoya y Naranjo, 2003) “El espacio geográfico complejo en las ciencias sociales”.

De estos dos espacios que componen el ámbito uno y en el marco de la investigación pude encontrar que teóricamente existe una preocupación por pensar una enseñanza de la geografía desde una de las acepciones del espacio geográfico: el territorio. Éste aparece trabajado en estas investigaciones como una condición de la comprensión de los asuntos espaciales que se tejen en y con relación a la subjetividad y a la historia, es decir, se reconoce la dimensión humana de los fenómenos espaciales y como tal su lugar como marco del pensamiento y de la acción didáctica. Por tal razón, cada una de estas investigaciones cuestiona la perspectiva de una enseñanza de la geografía unidireccional, descontextualizada y homogenizante, abogando con ello por una acción didáctica que considere la pertinencia y efectividad de la geografía en la escuela mediante el reconocimiento y potencialidad de lo territorial como condición de posibilidad, funcionamiento y existencia para la producción y apropiación del conocimiento.

1.4.2 Ámbito dos

El segundo ámbito alude a la reflexión por lo afrodescendiente; acá las reflexiones se realizan desde múltiples lugares y campos destacando los trabajos de: (Quintero, 2010) “Los afro aquí: dinámicas organizativas e identidades de la población afrocolombiana”, (Gutiérrez, 1996) “Afroamericanos: historia, cultura y proyectos”, (Pérez, 2012) “Afroandinos”, (Arango, 2011) “Afrocolombianidad y educación: genealogía de un discurso educativo”, (Portocarreño, 2008) “Afrocolombianos en los discursos de los textos de ciencias sociales de la educación básica y superior: construcción y contenido de una representación social”, (García, 2010) “Afrodescendientes en la ciudad de Medellín: aprendizaje para una interculturalidad equitativa” y (Andrade, 2011) “El afro en la escuela: cátedra de estudios afrocolombianos”.

Los trabajos que han reflexionado por lo afro en el contexto de la búsqueda que se realizó en la Universidad de Antioquia, muestran un tratamiento desde diversas áreas e intencionalidades, pero con una particularidad y es que todos ellos exaltan la necesidad de generar propuestas

formativas y escolares que contribuyan a hacer una realidad lo que expresan las normativas y necesidades sobre el tema. Además, es importante señalar la relación que se presenta de lo afro con lo cultural como la condición que mejor expresa el sentido y contenido de lo afro.

Como puede apreciarse existe en el contexto de la Universidad de Antioquia un recorrido por dos de los conceptos articuladores de la investigación: didáctica de la geografía y afrodescendencia que se presenta en trabajos que incluyen no solo reflexiones teóricas y filosóficas sino reflexiones en el campo de la pedagogía, la didáctica y la formación ciudadana. Sin embargo, la mayoría de ellos no supera el plano descriptivo o analítico, dejando de lado el plano propositivo, más aún en lo que respecta a la vinculación de la enseñanza de la geografía con la reflexión por lo afro, asunto particular del que se compone esta investigación.

En razón de lo anterior, y teniendo en cuenta este recorrido se propusieron como referentes de la investigación las siguientes perspectivas conceptuales:

La primera alude al concepto de *Afrodescendiente*, en donde se destaca la propuesta de Castillo (2009) para quien,

“La expresión afro descendiente pretende designar en forma genérica a todas las poblaciones negras de América y fue adoptada como una iniciativa de los movimientos negros de América Latina que participaron en la conferencia contra el Racismo de Durban para diferenciarse del termino afroamericano, utilizado por los grupos negros de estados Unidos”. (Castillo 2009, p. 17)

Esta perspectiva conceptual cobró relevancia en la investigación en la medida que esboza el carácter histórico y políticamente comprometido que tiene el concepto como tal, para designar una condición existencial a reconocer mediante la enseñanza de la geografía.

La segunda perspectiva conceptual alude a comprender lo *Afrodescendiente*, como,

“Es un término utilizado por los intelectuales urbanos mientras las comunidades rurales siguen utilizando el termino negro y se definen así mismo como comunidades negras, identificándose especialmente por la pertenencia a su río (las comunidades negras se han asentado en el pacifico, históricamente, a lo largo de los numerosos y caudalosos ríos que

atraviesan la región naciendo en la orilla occidental y desembocando en el mar pacífico)". (Lozano, 2013, p. 47)

Lo que muestra esta perspectiva es el carácter territorial de lo afro, aspecto tenido en cuenta por la investigación que reconoce en la geografía un discurso que puesto en clave de la enseñanza puede hacer visible las condiciones de producción y funcionamiento de un concepto para generar reflexiones plurales y diversas en lo escolar.

La tercera perspectiva conceptual se propone desde el concepto de *Afrocolombiano*, que se presenta como:

“Es un concepto en construcción por parte de algunos sectores de las comunidades negras, este concepto tiene la disposición de reconocer la ancestría africana de una de parte de la población con toda una ascendencia en Colombia. Es un concepto mucho más utilizado por las comunidades negras urbanas que tienen dinámicas específicas dentro del movimiento social Colombiano”. (Castillo, 2009, p. 16)

A través de este concepto se pone en escena para la investigación el carácter particular que adoptan ciertas expresiones que parecen homologarse en el discurso cotidiano, pero que tiene que ser claramente diferenciado y contextualizado en el trabajo en la enseñanza de la geografía.

La cuarta perspectiva conceptual está relacionada con el concepto de *Didáctica de la Geografía*, que fue entendido en esta investigación como,

“El conjunto de saberes referidos a la disciplina, el contexto social y la comunicación con el alumnado. La enseñanza de la geografía está determinada por la evolución de las fuerzas económicas, las innovaciones tecnológicas y las producciones culturales que condicionan las normas sociales y la regulación de los derechos e intereses de personas y colectivos, todo lo cual debe incluirse en el objeto de estudio de la didáctica de la geografía”. (Souto, 1998, p. 178).

Se asumió este concepto de didáctica de la geografía en razón de que a través de él se hace claro una de las apuestas de la investigación que reconoce la relación ineludible entre la disciplina, el contexto y la comunicación con los estudiantes como la condición básica para que se produzcan, circulen y apropien los saberes y conocimientos mediante los cuales él se reconozca y reconozca a los demás en su particularidad, en este caso ser afro, y desde allí pueda generar acciones y transformaciones donde la pluralidad, la diversidad y lo comunitario sean imperativos de la relación con el mundo.

La quinta perspectiva conceptual surge del concepto de *Pedagogía Diferenciada*, a fin de proponer una geografía diferenciada desde este postulado que reconoce siguiendo a Phillippe Meirieu que la pedagogía diferencia “se ha referido a diversas formas de reflexión que han dado cuenta de la preocupación ancestral por adaptar la enseñanza a la diversidad de los alumnos” (Estrada, 2004, p. 36). En razón de ello, la investigación considera que la geografía para ser diferenciadora debe tener en cuenta: diferenciación en el método, diferenciación en las situaciones de aprendizaje, diferenciación en las herramientas de trabajo, diferenciación en los objetivos, diferenciación en los sentidos y significados de los asuntos tratados.

Teniendo en cuenta lo anterior, puede verse que los referentes conceptuales de la investigación se sitúan en tres elementos básicos: concepto de afrodescendiente-afrocolombiano, didáctica de la geografía, pedagogía diferenciada, desde allí se tejió la urdimbre analítica y propositiva que se encuentra lo largo de este trabajo y que sirve como elemento potenciador y no como espacio único y finito, para el logro de los objetivos propuestos.

1.5 Apuesta Metodológica

El paradigma socio – crítico nace de la teoría crítica, cuya finalidad es cambiar el pensamiento de los sujetos y llevarlos al plano de la autorreflexión, bajo la intencionalidad de explicar el mundo social donde están inmersos.

Además, la teoría crítica pretende perforar cualquier estructura social que sea reacia al cambio, donde los individuos puedan dar soluciones a los problemas sociales y territoriales, ya que estos se matriculan en un periodo de tiempo y espacio, los cuales dan vida a los

fenómenos sociales, “ la TCS surgió como un pensamiento crítico, que se nutrió del idealismo alemán y que se propuso dar cuenta de la manera como la modernidad entiende las relaciones de poder y de como se relaciona con la diferencia y la alteridad... (Lozano 2013).

Los anteriores argumentos nos dejan claro que la teórica crítica fue el mecanismo de la lucha para la liberación del pensamiento de unos grupos oprimidos , que se encontraban bajo el yugo de la clase dominante , la cual establece parámetros y normas respectivas hacia los diversos grupos sociales , imposibilitando y reprimiendo su participación en el plano de lo social.

Teniendo en cuenta lo anterior, esta investigación por ende, está dirigida a una sociedad en particular, afrodescendientes- afrocolombianos, donde sus bienes culturales están arraigados a un contexto histórico, que debe no solo ser reconocido sino aprovechado en la escuela para la transformación y la construcción colectiva, plural y diversa del mundo. Por que además, la intencionalidad de adoptar este paradigma socio- crítico, es la búsqueda de transformar las estructuras sociales, atreves de la crítica social.

Asimismo, cabe señalar que el enfoque de esta investigación es de corte Cualitativo, que se presenta como la posibilidad, según (Sandoval, 2009) de comprensión de las acciones de los sujetos en función de las praxis. Desde esta concepción, se cuestiona que el comportamiento de las personas está regido por las leyes generales y caracterizadas por regularidades. Los esfuerzos del investigador, se centran más en la descripción y comprensión de lo que es único y particular del sujeto que en lo que es generalizable.

De lo anterior deriva que esta investigación privilegió procedimientos metodológicos ligados a la observación, la lectura de contexto y la producción de una propuesta transformadora que vincule a los sujetos participantes con el objeto de la investigación y a través de instrumentos como: el taller, la entrevista semi-estructurada, las cartografías sociales, a fin de producir sentido para la transformación.

Los sujetos que participaron de la investigación fueron los estudiantes del grado 7 y los profesores de Ciencias Sociales de éste grado en la I.E Antonio José Bernal Londoño. Los primeros son jóvenes cuyas edades oscilan entre los 11-13 años, los segundos son profesores licenciados en el área o profesiones sociales.

2 CARTOGRAFIAR LA ENSEÑANZA: CARACTERIZACIÓN DE LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA

La educación es el gran motor del desarrollo personal.

Es a través de la educación como la hija de un campesino puede convertirse en médico,
el hijo de un minero puede convertirse en el jefe de la mina,
o el hijo de trabajadores agrícolas puede llegar a ser presidente de una gran nación.

Nelson Mandela

2.1 Referentes para la cartografía de la enseñanza

Pensar en la enseñanza, en especial de la geografía, implica reconocer que ella misma está inserta, según la tradición teórica y epistemológica, en los procesos relacionados con la educación, la pedagogía, la didáctica y el currículo. Por tanto, una práctica de enseñanza es un conjunto indisoluble de objetos, acciones, realidades, pensamientos que en el espacio y en el tiempo están habitadas por procesos, lugares y sujetos.

Las prácticas de enseñanza entrañan “un conocimiento directo de la educación que se realiza en las instituciones escolares” (Gimeno y Fernández, 1980, p. 151), y están formadas por el conjunto de saberes disciplinares que a través de la didáctica conceptualiza, aplica y traduce los objetos de conocimiento en objetos de enseñanza en una praxis en la que interviene el maestro, el estudiante, el saber, los contextos y las mediaciones. Es decir, las prácticas de enseñanza son siguiendo a (Surani, 2003) una actividad intencional mediante la cual se genera una relación de asimetría entre los sujetos maestro y estudiante imprimiéndole de manera visible o no algún tipo de racionalidad en la que se cruzan cuestiones de diverso índole. Además, las prácticas de enseñanza entrañan diversos procesos de interacción que pone en juego el complejo proceso de mediaciones en los que se hacen manifiestos los conflictos y contradicciones sociales.

Asimismo, las prácticas de enseñanza están expresando en su quehacer la relación entre lo normativo, lo académico y lo cotidiano. Dicha relación por lo general es conflictiva y tensa puesto que los ritmos y modos en que cada uno de estos espacios funciona no siempre es

simétrico y equilibrado. Esto quiere decir que, las prácticas de enseñanza son expresiones de las realidades y como tal estas son disimiles en tanto que lo normativo no siempre está articulado a las reflexiones académicas y menos aún a lo contingente de la cotidianidad, esto mismo aplica en la relación de lo académico y lo cotidiano frente a los demás.

Las prácticas de enseñanza, para esta investigación, están ineludiblemente articuladas a los procesos didácticos en los que por convicción o por omisión las preguntas por: ¿Para qué enseñar? ¿Qué enseñar? ¿Cómo enseñar? ¿Cómo evaluar? Son referentes obligados que reconocen que las prácticas de enseñanza son parte de la didáctica de la geografía, una que se entiende siguiendo a (Rodríguez, 2010) como el conjunto de saberes de la materia específica de la geografía y su forma de enseñarla y aprenderla de acuerdo con el contexto social y las condiciones de comunicación. Teniendo en cuenta esto es importante señalar que las prácticas de enseñanza, en el plano didáctico, fueron leídas bajo la propuesta de (Sanmartí, 2008), que propone cuatro perspectivas didácticas en las que se recogen las prácticas de enseñanza del quehacer docente.

2.1.1 Perspectivas didácticas

La primera perspectiva didáctica se denomina “Tradicional” en tanto está caracterizada por una enseñanza preocupada por transmitir la cultura vigente, desde un enfoque obsesivo por los contenidos, es decir, por realizar una síntesis del saber disciplinar en la que se privilegian los conceptos en su expresión terminológica y no procesual. Es claro que para esta perspectiva las ideas e intereses de los estudiantes no son considerados en la planificación, por lo tanto, la metodología está basada en la transmisión del docente a través de clases expositivas en las que el estudiante solo reproduce con fidelidad, una que es la condición única y básica a la hora de evaluar.

La segunda perspectiva didáctica es llamada “Tecnológica” en tanto su preocupación central radia en desarrollar objetivos y una programación detallada que muestre al conocimiento como moderno y eficaz, dando prioridad con ello a contenidos preparados por expertos y donde lo importante son los procedimientos, que se constituyen en el eje central de la planificación que se materializa a su vez, en metodologías propias de la disciplina, actividades programadas y

descubrimiento dirigido por el maestro que hace de orientador y veedor de la adecuación que el estudiante tiene frente a los instrumentos propuestos en la formación y en la evaluación.

La tercera perspectiva didáctica se conoce como “Espontaneísta” ya que su objetivo central es educar a los estudiantes sobre los contenidos de la realidad desde la adquisición de destrezas y actitudes que van de la mano en el proceso de planificación y acción por la inmediatez de lo contingente y los deseos de los estudiantes, al punto de que el alumno sea quien realice descubrimientos y propuestas de dinámica de la clase. Aquí el profesor es un líder social o interprete del deseo y como tal desde allí es que evalúa.

La cuarta perspectiva didáctica es propuesta como “Alternativa” en tanto su preocupación central está relacionada con elaborar modelos complejos para entender y actuar sobre el mundo mediante el enriquecimiento progresivo del conocimiento, en tanto este se construye como conocimiento escolar que integra lo disciplinar, lo cotidiano y lo normativo, llevando con ello a incorporar los intereses y conocimientos previos de los estudiantes para ponerlos en situaciones de traducción para la resolución de problemas y la generación de transformaciones que ponen al profesor y a sus estudiantes en perspectiva investigativa, una que define a su vez el sentido mismo de la evaluación.

2.1.2 Perspectivas de la enseñanza de la geografía

Las prácticas de enseñanza de la geografía además de estar cruzadas por uno de los cuatro tipos de perspectivas didácticas anteriormente mencionadas, también son habitadas por los modos y contenidos que el saber geográfico ha constituido a lo largo de su devenir. Podemos relacionar, siguiendo a (Rodríguez, 2010) cinco perspectivas del trabajo geográfico:

La primera perspectiva corresponde al enfoque “Geografía Física” donde los contenidos están centrados en el abordaje del relieve, la geomorfología, el clima, el suelo, la vegetación, desde una concepción del espacio como ente objetivo. De ahí que el aprendizaje que se privilegia es de tipo verbal, conceptual y procedimental de lo disciplinar.

La segunda perspectiva alude al enfoque “Geografía Humana” cuyos contenidos enfatizan en asuntos como el poblamiento, densidad, natalidad, asentamientos, historia de lo humano, entre otros temas que reivindican al espacio como un asunto objetivo y lejano a lo humano. En razón de ello, el aprendizaje que aquí se suscita está relacionado con lo conceptual verbal de sucesos y conductas sociales.

La tercera perspectiva se denomina “Geografía de la percepción” en tanto sus contenidos aluden a la imagen de la ciudad, del entorno o de espacios geográficos lejanos, por lo que el espacio es asumido como un asunto subjetivo que en el aprendizaje da importancia al pensamiento intuitivo y a la interpretación.

La cuarta perspectiva es planteada como “Geografía Positivista” pues sus contenidos se centran en entender la distribución, la densidad, la estructura espacial y todo aquello que pueda ser matematizable dentro de una concepción objetiva del espacio que es por tanto simétrica con un pensamiento lógico y analítico.

La quinta perspectiva se presenta como “Geografía Crítica” que asume los contenidos como problemas socio- espaciales por lo que da lugar a una concepción espacial objetiva/subjetiva en la que el pensamiento crítico y complejo se unen para describir, argumentar y proponer.

2.2 Observando las prácticas de enseñanza

Durante más de un año de práctica profesional tuve la oportunidad de interactuar con los profesores del grado 7 de ciencias sociales de la Institución Educativa Antonio José Bernal, los cuales tienen a su cargo un promedio de 43 estudiantes por grupo. De los profesores observados solo dos de ellos son licenciados en el área, los otros dos poseen profesiones como antropología y sociología. Cabe anotar que en el sistema educativo colombiano la geografía hace parte del área de Ciencias Sociales, por lo que no se presenta como una materia a parte sino que se presenta a través del sistema de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que recomienda y orienta las normativas vigentes desde la Ley 115 de 1994 hasta los Lineamientos Curriculares en Ciencias Sociales y demás disposiciones.

Para la observación del trabajo previo de los profesores, la información se registró a través del siguiente cuadro:

REGISTRO DE INFORMACIÓN- OBSERVACIÓN DOCENTES		
TRABAJO PREVIO A LAS CLASES		
IDENTIFICACIÓN		
Profesor:	Grado:	Formación:
¿Posee algún documento de planeación previa de cada clase?	¿El documento de planeación de la clase cómo está organizado?	¿Qué elementos teóricos y metodológicos se destacan en el documento de planeación de la clase?
¿Cuáles elementos de la planeación de la clase hacen alusión a lo geográfico?	¿Cómo está planteado el trabajo con lo geográfico?	¿Hay una organización en el documento de planeación que plantee contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales relacionados con la geografía?

Para la observación del trabajo durante la clase de los profesores, la información se registró a través del siguiente cuadro:

REGISTRO DE INFORMACIÓN- OBSERVACIÓN DOCENTES		
TRABAJO DURANTE LAS CLASES		
IDENTIFICACIÓN		
Profesor:	Grado:	Formación:
¿Cómo se desarrolla conceptualmente la clase en razón de lo declarado en el documento de planeación?	¿Cómo se desarrolla procedimentalmente la clase en razón de lo declarado en el documento de planeación?	¿Cómo se desarrolla actitudinalmente la clase en razón de lo declarado en el documento de planeación?

Para la observación del trabajo posterior a la clase de los profesores, la información se registró a través del siguiente cuadro:

REGISTRO DE INFORMACIÓN- OBSERVACIÓN DOCENTES		
TRABAJO POSTERIOR A LAS CLASES		
IDENTIFICACIÓN		
Profesor:	Grado:	Formación:
¿Cuáles son los procesos de reflexión posteriores a la clase?	¿Qué tipo de estrategias y planes de mejoramiento se proponen?	¿Qué sucede después del desarrollo de cada clase?

Estos cuadros de registro de la información que se hacia visible en las observaciones de las clases en sus momentos previos, durante y posteriores permitieron la recolección de variada información que fue analizada a la luz de los elementos teóricos propuestos para este momento de la investigación y permiten ofrecer las siguientes afirmaciones a fin de caracterizar las prácticas de enseñanza de la geografía en la Institución Educativa Antonio José Bernal Londoño:

2.2.1 Planeando la clase: el lugar de la geografía en la escuela

Al acercarse a cada uno de los profesores pude constatar que poseen un documento que denominan “El planeador”, éste contiene asuntos sustanciales de obligatorio cumplimiento de las directivas del Ministerio de Educación Nacional y otras tantas propuestas por la Institución Educativa. El formato y la presentación de este documento es variado, es decir, no está estandarizado.

En términos generales éste documento está organizado en tres grandes bloques: el primero muestra la identificación del profesor, su clase y los elementos normativos que lo sustentan; el segundo, presenta la estructura de contenidos y actividades que orientarán el desarrollo de la clase; el tercero muestra los productos a solicitar y el tipo de propósitos que se desea alcanzar.

A lo largo del documento de planeación cabe destacar que los elementos teóricos y metodológicos no son explícitos, en tanto no expresan de manera clara el tipo de postura epistemológica asumida para los contenidos, las actividades y la evaluación. Asimismo, no se presentan los contenidos ampliamente o en los términos de la normatividad, ya que simplemente lo que allí aparece es un listado de temas y actividades a desarrollar que no

expresan reflexiones concretas alrededor de la norma o de lo académico que incluye lo disciplinar y lo didáctico.

También resulta llamativo que en esta planeación los elementos que hace alusión a lo geográfico son mínimos, al menos expresados explícitamente por el profesor, ya que muchos de los temas planteados podrían ser objeto de reflexiones geográficas. Sin embargo, lo que el documento expresa no da cuenta amplia de ello.

En lo que se refiere al trabajo o procedimientos geográficos, es notable que no se presentan claramente, salvo algunas alusiones al uso de mapas o bien al reconocimiento de algunos espacios de la ciudad. De ello deriva que, no se plantee salvo mínimas alusiones, contenidos de tipo conceptual, procedimental y actitudinal que declaren su cercanía o parentesco con la enseñanza y aprendizaje de la geografía.

2.2.2 La clase en pleno: sobre el desarrollo del trabajo en el aula

Las clases desarrolladas a lo largo de las observaciones y trabajo de práctica permitieron constatar que hay una gran distancia respecto a lo que se declara en el documento de planeación y lo que acontece realmente en el aula debido a múltiples factores y asuntos:

En cuanto a lo conceptual, la relación que se establece con la geografía no es claro, en tanto, los profesores abordan y expresan los asuntos geográficos como temas o informaciones que están por fuera de sus contextos teóricos, menos aún articulados a los entramados epistemológicos que les dan contenido y sentido, por lo que lo conceptual termina reduciendo a lo terminológico.

Respecto a lo procedimental, el desarrollo de la clase lo asume como un catalogo de actividades que deben ejecutarse, y como actividades que solo expresan su dimensión instrumental pero no su dimensión disciplinar, es decir, no se realizan procedimientos articulados a las gramáticas de las disciplinas sino una serie de acciones que ejecutan tareas pero desde la particularidad misma de la tarea.

Para lo actitudinal, el desarrollo de la clase no plantea nada que esté declarado en la planeación, además es notable que lo actitudinal suele asumirse por el profesor como un asunto de lo moral y concretamente de lo comportamental, por lo que el sistema de actitudes

que se proponen en el desarrollo del pensamiento social y la formación ciudadana no se hacen presente en el desarrollo de estas clases.

2.2.3 Evaluar: lo que acontece después de la clase

El proceso posterior a la clase no está habitado por la reflexión, salvo si se presenta una situación extraordinaria que altere el equilibrio imaginario por el profesor, por lo tanto las estrategias y planes de mejoramiento a lo que ha acontecido no es una preocupación de estos profesores. Todo ello no solo es evidente en lo visto en la práctica sino en la revisión de sus diarios de campo, y en las conversaciones que a lo largo del proceso se tuvo con ellos.

2.3 Analizando las prácticas de enseñanza

Para el análisis de las practicas de estos cuatro maestros se consideró la información arrojada por los registros de observación, pero también se propuso un esquema de análisis en el marco de las perspectivas didácticas y las perspectivas de la enseñanza de la geografía:

ESQUEMA DE ANÁLISIS DE LAS PRÁCTICAS				
Propósito definido y propósito ejecutado	Contenidos y problemas abordados	Lugar y sentido a la participación de los estudiantes	Metodología y actividades desarrolladas	Formas y modos de la evaluación

2.3.1 Sobre los propósitos

Los propósitos definidos en la planeación son diferentes a los propósitos que se hacen visibles en el desarrollo de la clase, en tanto que ni las actividades ni los contenidos guardan una relación con ello, y parece actuarse más desde la intuición o la lógica cotidiana que allí se va presentando. Es decir, no es tan evidente para qué se enseña lo que se enseña, o bien cabría decir que lo que se enseña es para acumular información que luego será preguntada o registrada en las actividades que se proponen. Cabe agregar que, los propósitos no están

expresados ni en la lógica normativa ni en la lógica académica que se propone en la enseñanza de la geografía.

2.3.2 Sobre los contenidos y problemas abordados

Los problemas y contenidos que se abordan en el desarrollo de las clases corresponden a asuntos de diversa índole que tangencialmente o tímidamente están relacionados con contenidos geográficos, pero esto no es claramente definido o expresado por los profesores que bien se mueven en el relativismo de llamar todo geográfico, o bien no es su preocupación al poner de relieve otros saberes sociales. Es importante anotar que, los contenidos no están claramente expresados ni en los términos que propone la normatividad y menos aún en términos de un ejercicio académico consciente.

2.3.3 Sobre la participación de los estudiantes

Para los profesores en general, la participación de los estudiantes está articulada a su presencia en la clase, ya que los intereses de ellos, sus contextos y su mismo ser no hacen parte claramente del proceso ni de planeación ni de ejecución de las clases. Sin embargo, hay algunos momentos en que sus intereses son tan latentes que los profesores no tienen otra opción que incluirlos para abordar ciertas temáticas.

2.3.4 Sobre la metodología y las actividades desarrolladas

Metodológicamente, las clases están expresadas en diversos planos que parecen superponer variadas concepciones teóricas y epistemológicas, aunque no sean abiertamente conscientes en los profesores, por lo que allí aparecen posturas múltiples que articulan actividades que no están abiertamente articuladas a un propósito metodológico sino al cumplimiento de una tarea. Es de anotar, que la dinámica misma de las clases hace variar también el lugar del profesor que bien a veces es expositor, otras un líder, otras un orientador o un observador.

2.3.5 Sobre las formas y modos de evaluación

La evaluación parece ser uno de los elementos más opacos y poco claros en las clases, dejando solo entrever los instrumentos y propósitos de la misma pero no la concepción que

de ella se tiene y los procedimientos que la acompañan para la formación de los estudiantes en sus aprendizajes sobre lo geográfico.

2.4 Caracterización de las prácticas de enseñanza de la geografía: hallazgos

Las prácticas de enseñanza en la Institución Educativa Antonio José Bernal Londoño pueden ser caracterizadas al leerlas como prácticas relacionadas con los tipos de perspectivas didácticas antes mencionadas. Asimismo, pueden ser relacionadas o leídas desde las perspectivas de la enseñanza de la geografía a fin de comprender su multidimensionalidad y plurisemántica.

En primer lugar, el desarrollo de las prácticas de enseñanza de la geografía observadas y analizadas, presentan rasgos que corresponden a la perspectiva didáctica tradicional, puesto que la geografía se presenta a los estudiantes como el resultado de las contingencias del mundo actual que solo pueden ser comprendidas a través de los conceptos estandarizados y oficialmente reconocidos por la opinión del maestro como geográficos. Ello deriva que en la dinámica de la clase las ideas e intereses de los estudiantes son intervenciones que bien pueden ser utilizados para recrear y ampliar temas o bien como asuntos molestos que hay que señalar y castigar por introducir asuntos no contemplados en la lógica del trabajo docente, más aún si estas ideas e intereses no son simétricos con los modos expositivos y ordenados propuestos por el profesor que es el centro de todo el proceso al punto de ser el único autorizado para evaluar, hacer recordar y examinar.

En segundo lugar, puede decirse que las prácticas de enseñanza de la geografía presentan en muchos de sus desarrollos aspectos relacionados con la perspectiva didáctica tecnológica, más aún cuando el interés del profesor está regulado por las fuerzas institucionales que le exigen cumplir con unos indicadores de calidad, que él traduce en una serie de objetivos y programación detallada para ser seguida y cumplida por los estudiantes a fin de mostrar de la manera más clara posible la adecuación a los contenidos preparados, los cuales en la mayoría de la clase no provienen de la voz del maestro, sino del libro de texto o de algún tipo de mediación en la cual habla un experto. De ahí entonces que, todo el tiempo las intervenciones del maestro se focalicen en administrar y corregir los errores conceptuales de los estudiantes, que la clase se desarrolle como el entramado de actividades programadas donde el profesor es

quien todo el tiempo dirige y mantiene el orden a fin de evacuar cada una de los objetivos propuestos y así dar cumplimiento a lo establecido por la voluntad institucional.

En tercer lugar, la perspectiva didáctica espontaneísta en la enseñanza de la geografía también se hace presente en esta caracterización, cuando en ciertas sesiones de clase los profesores hacen uso de las contingencias de lo cotidiano el único lugar para la construcción del valor y sentido de aquello que enseñan en materia geográfica, es decir, ponen en escena no la tradición o los acumulados problematizados por la didáctica de la geografía como lugar para la construcción del conocimiento, sino que ponen a la realidad emergente, los temas del día a día como el punto de partida y llegada del ejercicio didáctico convirtiendo en centrales los intereses e ideas de los estudiantes pero sin traducción a los modos didácticos que los pueden conectar con los objetos de conocimiento. Por ello, el maestro centra su atención es coordinar y dirigir esa variedad y pluralidad que se hace latente por efecto de la intervención de lo contingente al punto de que es eso lo único que le imprime ritmo y sentido a la clase, a la evaluación y al trabajo escolar.

En cuarto lugar, hay que reconocer que algunas de las prácticas que se realizan incluyen desarrollos que están cerca de la perspectiva didáctica alternativa donde lo crítico es central, ya que el trabajo se orienta a enriquecer ese conocimiento previo, emergente y contingente pero en el marco de desarrollos comprensivos que permiten entender y actuar sobre el mundo, en tanto lo que se establece es una relación entre los conocimientos disciplinares, didácticos y cotidianos a fin de conectar las realidades, preguntas y expectativas de los estudiantes con los acumulados de la ciencia y la didáctica, que finalmente ponen al maestro y al estudiante en una relación de paridad no solo para el desarrollo de la clase sino para la evaluación y transformación del trabajo escolar.

Por otra parte, en cuanto a la enseñanza de la geografía, en su dimensión disciplinar se pueden apreciar algunos rasgos distintivos que le imprimen características particulares a estas prácticas de enseñanza:

En primer lugar, en las prácticas de enseñanza de la geografía prevalece un interés por enseñar la geografía desde sucesos y conductas que hacen de la observación de los paisajes, la interpretación de fenómenos sociales, económicos y políticos un elemento sustancial que siempre está ligado a la descripción de aspectos biofísicos y humanos a través de los cuales el maestro hace visible la relación del hombre con el entorno. Por lo tanto, en sus ejemplos siempre aparecen sucesos cotidianos como los desastres naturales desde una perspectiva

geomorfológica que siempre muestran una separación entre el hombre y la naturaleza, al punto de presentar al espacio geográfico como un asunto objetivo y diferente a lo humano.

Lo anterior muestra que el espacio geográfico es asumido como un escenario sobre el cual se desarrolla la vida del hombre, el cual hace intervenciones sobre ese medio que está compuesto por una serie de elementos bióticos y abióticos formando el conjunto de la naturaleza. Por ello, lo que se comprende desde esta concepción del espacio es la dimensión material del mismo a través de la identificación de las características y leyes que rigen el comportamiento de la naturaleza, al punto de excluir de allí cualquier dimensión temporal, cultural, política o social como parte integral y constitutiva del espacio. Es decir, el espacio se presenta como una sucesión de fenómenos en los que está el hombre pero de los cuales el hombre no es un componente sino un accesorio. Además, este espacio que es neutral y lógico se comprende en la medida que sus leyes son incorporadas para la lectura de lo que acontece que no es otra cosa que el comportamiento natural de las cosas.

En segundo lugar, la enseñanza de la geografía pone de manifiesto en algunas de sus prácticas el interés por lo social, en tanto, acude a reflexiones sobre las representaciones sociales desde lo local hasta lo mundial que muestran un énfasis por conocer el entorno nacional e internacional. Pero, el espacio sigue siendo visto como un escenario como algo diferente a la vida humana, algo que está con el hombre pero no es parte del hombre mismo. Ello lleva consigo que siempre se muestre al hombre y a lo geográfico desde una postura muy determinista.

Con esto se muestra que el espacio geográfico es asumido como un asunto objetivo que no necesariamente está cruzado por la historia de la humanidad y por los factores culturales que se pueden dar de los modos de ocupación, es pensado con un aspecto social y es el establecimiento de cronologías para ver el decurso de las acciones de la naturaleza y desde allí comprender el sentido de ciertas acciones humanas, pero no como un modo de ser y estar en el mundo que pensaría la relación con el tiempo no como una cronología sino como una cronosofía que permitiría ver en el espacio un modo de existencia y no una condición simple de la existencia.

En tercer lugar, las prácticas de la enseñanza de la geografía tienden a privilegiar lo verbal y lo conceptual en tanto, lo que interesa es acumular información sobre clasificaciones espaciales, categorías, sistemas, teorías, principios a partir de los cuales describir las interacciones entre el hombre y el espacio. Por ello, el trabajo de lectura, interpretación desde

los conceptos geográficos privilegia el uso del mapa y de las descripciones para comprender el espacio.

De lo anterior deriva que, el espacio geográfico se presente como un asunto objetivo que puede ser medible y cuantificable, en tanto lo que acontece no es la relación del hombre/espacio sino la relación del hombre y el espacio como dos asuntos separados que entran en interacción pero que solo se afectan en la medida que el uno modifica al otro en una perspectiva vertical que no permite que el espacio sea leído como un asunto correlativo en donde lo humano y lo espacial son la expresión misma de la vida, la historia, la cultura, la política y la sociedad.

En cuarto lugar, lo procedimental en su expresión técnica es otro de los intereses de la prácticas de enseñanza de los profesores de la Institución Educativa Antonio José Bernal Londoño que hacen de la elaboración de croquis y de los recorridos, el centro de las actividades relacionadas con la geografía para la comprensión de asuntos y problemas espaciales, según lo expresan pero que no necesariamente logran.

A través de esto, el espacio geográfico aparece como subsidiario de las acciones del hombre adquiriendo con ello una lógica particular que puede ser explicada y entendida en la medida que se conozcan los procedimientos y asuntos que han hecho posible develar los secretos de la naturaleza en los que el hombre es quien define y propone como se dan y su sentido.

Como puede apreciarse las prácticas de enseñanza de la geografía en la Institución Educativa Antonio José Bernal Londoño, están habitadas por múltiples rasgos que desde las perspectivas didácticas y desde la enseñanza de la geografía las convierten en conjuntos diversos que muestran superposiciones de modos múltiples del hacer, el decir y el hacer que emergen de una u otra manera de acuerdo a las situaciones, ánimos y condiciones en las cuales se realice la clase. Es decir, hay una semántica múltiple en cada una de estas prácticas, pero una multiplicidad que no está de cara a la diversidad sino que es el resultado del encuentro entre asuntos y cosas diferentes que por accidente aparecen en un momento determinado pero no desde una ejercicio consciente y comprensivo sino como una acción de respuesta a la contingencia.

3 ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA Y MULTICULTURALISMO: UNA RELACIÓN DESDE LOS AFRODESCENDIENTES

Aprendí que el coraje no es la ausencia de miedo,

sino el triunfo sobre él.

El valiente no es quien no siente miedo,

sino quien conquista ese miedo.

Nelson Mandela

3.1 Pensar la enseñanza de la geografía en clave afrodescendiente

En el actual debate por los propósitos de la enseñanza de la geografía desde una postura crítica implica pensar en tres problemas que atraviesan la existencia humana. El primero de ellos, está relacionado con cómo la enseñanza de la geografía se constituye en una herramienta para que los sujetos se comprendan como tales, es decir, como logran objetivarse para dar paso a un proceso de subjetivación que les permita reconocerse como sujetos con identidad, capacidad para la acción y capacidad para la transformación. En ello se entraña la necesidad de que se abandone el lugar de individuo para ocupar el lugar de sujeto al punto de acceder a las formas y contenidos de la cultura en la que se gesta la particularidad subjetiva pero no su aislamiento.

Este primer problema de la enseñanza de la geografía, el del reconocimiento del sujeto desde su particularidad, implica establecer una relación con el espacio de donde el es parte sustantiva y sustantivante, es decir, el espacio siendo condición de posibilidad y existencia debe llevar a los procesos de subjetivación mediante los cuales cada uno se reconoce como un sujeto que hace parte de una tradición pero en el cual se han dado experiencias que lo constituyen identitariamente como lo que es, en este caso, el reconocimiento de la condición de afrodescendiente.

Al reconocerse como afrodescendiente desde la perspectiva de lo geográfico, cada sujeto estaría hallando por medio de los discursos y las prácticas los elementos constitutivos de su ser afro, es decir, el espacio geográfico debe ser punto de salida, de permanencia y de llegada para los procesos identitarios mediante los cuales el sujeto puede constituir una experiencia que lo convierte en un sujeto afrodescendiente y como tal ser, estar y hacer en el mundo en el que se encuentra desde esta particularidad.

El segundo problema, alude al sentido que cobra la enseñanza de la geografía en el reconocimiento y comprensión de la relación entre el sujeto y su medio. Es decir, que la relación que se debe establecer con el espacio no es una de tipo circunstancial y práctica sino que impele al sujeto a ubicarse como tal desde la lectura del medio en el cual desarrolla su actividad existencial, entendiendo con ello que el medio mismo no es un agregado de su existencia sino otra expresión de la misma que el ve, piensa y transforma. A través del reconocimiento y comprensión de la relación con el medio el sujeto se constituye en una acción experiencial sobre la que se constituye como sujeto espacial, en tanto es actor, pensador, y elemento de ese medio cuya expresión concreta es el sujeto mismo en movimiento.

En este segundo problema de la enseñanza de la geografía, sobre el reconocimiento y comprensión de la relación del sujeto con el medio, cobra relevancia lo afro en tanto se entienda que esto es una condición, un producto pero también un modo de existencia y como tal entraña una experiencia en la que la relación del sujeto con su exterioridad es fundamental a fin de definir, conceptuar y significar todo aquello que ve, piensa y dice cuando se hace visible como un entramado cultural que depende de los condicionamientos, pero también de las posibilidades que se tejen con el medio, para el medio y desde el medio, que no es otro asunto que el espacio geográfico.

El tercer problema de la enseñanza de la geografía está articulado a pensar la relación que el sujeto tiene con los demás sujetos. Lo que aparece en este problema es la necesidad de pensar cómo y de qué modo la enseñanza de la geografía se constituye en una oportunidad para reconocer y gestar los espacios de traducción sobre los que entran en relación las experiencias de los sujetos, ya no como particularidades sino como parte de complejos sistemas culturales que expresan convergencias y divergencias de sentidos y significados. En otras palabras, la relación con los otros desde la perspectiva de la enseñanza de la geografía implica un ejercicio de conocimiento y comprensión que solo puede darse cuando las condiciones de

existencia y funcionamiento de lo geográfico abren canales sobre los cuales se construyen los procesos comunicativos en donde me igualo, superpongo o excluyo, pero que finalmente hablan del reconocimiento del otro.

Este tercer problema de la enseñanza de la geografía, que se pregunta por la construcción de la relación con los otros, es para la condición de afrodescendiente el espacio de reconocimiento de la identidad constitutiva que se gesta desde el contacto con lo otro, que es en gran medida lo que permite que el sujeto se ubique, se defina y se diferencie. Es decir, el reconocimiento del otro es una condición ineludible en la comprensión de mi lugar a partir del lugar del otro que es además un marco de referencia para que la experiencia de ser en el mundo se pueda constituir.

Sin embargo, cabe anotar que para pensar con detenimiento en la relación entre la enseñanza de la geografía lo afrodescendiente, es necesario reconocer algunos conceptos geográficos que por su condición y particularidad son escenarios para una conceptualización entre la enseñanza de la geografía de la geografía y el multiculturalismo desde la perspectiva afrodescendiente.

Un primer concepto que se debe plantear para esta relación es el de “Espacio Geográfico”. Dicho concepto presenta una pluralidad de versiones y visiones. Sin embargo, para esta investigación fue fundamental abordarlo desde la perspectiva de Milton Santos (2002) para quien el espacio geográfico es un sistema de objetos y acciones que tienen relaciones de solidaridad y contradicción. Es decir, el espacio geográfico es el resultado del encuentro entre los objetos, es decir, todo lo que está atravesado por la cultura, y las acciones que son todo aquello que hacemos con los objetos o que los objetos nos permiten hacer, en otras palabras es todo aquello que nos es tangible e intangible por acción de lo que pensamos, hacemos y deseamos. Nos por tanto gratuito que, tanto todo aquello que acompaña a la cultura y se hace posible con la cultura sea el espacio geográfico, ya que éste es forma y contenido de todo lo que somos, tocamos, destruimos, hacemos. Esto implicaría para lo afrodescendiente que sea reconocido como espacio geográfico en tanto, allí está la cultura dispuesta de un modo particular, con unos sentidos y contenidos que hacen que el sistema de prácticas esté indisolublemente unido a la cultura y por tanto se haga visible no solo en los objetos sino en los actos, entrañando modos particulares de comer, de bailar, de hablar, en fin todo aquello que da identidad a la condición afrodescendiente.

Un segundo concepto a abordar es el de “Territorio”, el cual también está cruzado por diversidad de discusiones y construcciones académicas, pero que para efectos de la investigación es asumido desde la perspectiva de (Bozzano, 2006) para quien el territorio es una condición plurisemántica que alberga realidad, pensamiento y posibilidad. Es decir, el territorio es más que una condición topológica o topográfica es una experiencia, un modo de habitar el mundo, es por ello que, en el territorio converjan para su semantización tanto elementos de la realidad, como de la intelección como de la imaginación en tanto se produce un ordenamiento que lleva a que un simple espacio sea atravesado por las coordenadas de lo social en su expresión temporal, cultural, política, económica, entre otras, de una única manera al punto de producir modos identitarios sobre ese espacio al espacializar a la existencia misma, es decir, darle vida a un escenario y convertirlo en el modo de ser, saber, hacer, sentir. Este concepto lleva a pensar que la enseñanza de la geografía desde la perspectiva de lo afrodescendiente implica no sólo el reconocimiento sino la acción misma sobre el espacio al poner en funcionamiento todos los andamiajes existenciales que componen este modo de ser cultural desde el sentido de la visibilización pero también de la acción en y para el espacio, en otras palabras implica hacer notar la cultura no como un asunto folclórico sino como la condición misma en la que es posible el espacio que se habita.

Un tercer concepto a trabajar se remite a “Lugar” que en la perspectiva de (Tuan, 2009) se propone como “Topofilia”. Aquí el lugar aparece vinculado a la experiencia emocional en tanto reconoce que la relación con el espacio geográfico se gesta en escalas diferentes que están en interacción con los modos subjetivos que son a su vez modos de la cultura. En razón de ello, en el espacio se producen unos ordenamientos que son el resultado de las experiencias de los sujetos mediante las cuales van constituyendo las formas y contenidos del espacio al punto de convertirlo desde su emocionalidad en filias o en fobias. Para efectos de la relación con lo afrodescendiente, se puede afirmar que el lugar en esta perspectiva es la posibilidad de reconocer muchas de las prácticas que son parte de la identidad étnica y cultural sobre la cual se ha tejido y se teje el ser afro, más aún si a ello agregamos que los sentidos y significados que desde la representación y la acción entran en juego cuando se piensa en lo afro o desde lo afro.

En razón de los tres conceptos anteriores, podría decir que la enseñanza de la geografía vista en la perspectiva de lo afro, implica pensar que la enseñanza de lo geográfico debe asumirse como un escenario de interacciones en el que la producción misma del conocimiento se realiza desde perspectivas diversas, que deben pasar por el reconocimiento de lo cultural, en

tanto este reconocimiento es la forma y el contenido mismo sobre el que lo geográfico tiene sentido. De ello, deriva entonces romper con universalismos y darle paso a la pluralidad para la comprensión, acción y transformación de la geografía en la escuela.

3.2 Pensar desde multiculturalismo la enseñanza de la geografía

Indiscutiblemente, es notable que en términos normativos hay un reconocimiento en materia educativa a la diversidad cultural que compone el mosaico de los sujetos que pertenecen al Estado Colombiano. Asimismo, la academia, pero en especial la enseñanza de la geografía ha reconocido el carácter plural y diverso propio de la geografía como condición y modo de existencia que al ser abordado en la escuela está continuamente impelido por esas condiciones culturales múltiples y variopintas que exigen un lugar en la comprensión de los procesos geográficos. De hecho pese, a la prevalencia de perspectivas hegemónicas en las cuales se oculta la diversidad cultural, la enseñanza de la geografía hoy demanda que la producción de conocimiento de lo geográfico sea un asunto diferenciado y acorde a los ritmos y condiciones en las cuales se realiza el ejercicio docente en contextos donde la presencia de comunidades como los afrodescendientes ponen en cuestión formas únicas de ver la geografía y de construir conocimiento en torno a ello.

Por lo tanto, es importante para la enseñanza de la geografía, reconocer que en el mundo actual debe enfrentarse a problemas y asuntos poco convencionales, tales como la diversidad cultural en la cual se producen, aplican y experimentan modos de existencia y funcionamiento en los que emergen sentidos múltiples sobre lo geográfico que es necesario no ignorar ya que en ellos se entran asuntos que son la respuesta a cuestiones no visibles por los discursos hegemónicos de la geografía.

Una vía posible para pensar en esos asuntos no convencionales que entraña la diversidad cultural obligan a reconocer que la cultura misma otorga atención a la significación de los hechos sociales en tanto, “el hombre es un animal inserto en tramas de significación que él mismo ha tejido” (Geertz, 1959, p. 123), lo cual implica que la cultura se entienda como un concepto semiótico que obliga a examinar la urdimbre de las significaciones del hombre, sus congéneres y su medio. En este sentido la cultura sería una jerarquía de estructuras de significación que como sistemas de interacción (conductas, actos, palabras, cosas) son

socialmente establecidos como conjunto de significaciones públicas que toman cuerpo en los símbolos mediante los cuales los miembros de una sociedad se comunican y comunican.

De ahí entonces, que la cultura se proponga como un asunto denso en el cual las taxonomías son fracturadas para dar paso al reconocimiento y comprensión desde el sistema mismo en el que cada perspectiva cultural produce lenguajes y sentidos de aquello que se es, se sabe y se dice, en tanto hecho geográfico que se espacializa en las prácticas de los sujetos y se concretiza en los modos de apropiación que por y con el espacio aparecen y se vuelven objeto de interés para generar comprensiones en la escuela, sobre todo desde la comprensión de la condición afro como un modo de producción, circulación y apropiación de prácticas y saberes.

Por lo tanto, para la enseñanza de la geografía es ineludible pensar en la relación entre la cultura y la sociedad, en tanto “la cultura es la trama de significados en función de la cual los seres humanos interpretan su existencia y experiencia, asimismo como conducen sus acciones; la estructura social (sociedad) es la forma que asume la acción, la red de relaciones sociales realmente existentes. La cultura y la estructura social (sociedad) no son, entonces, sino diferentes abstracciones de los mismos fenómenos” (Geertz , 1959, p. 59), es decir, que es mediante el reconocimiento de la cultura que una perspectiva de trabajo diferenciadora como lo pretende la condición afrodescendiente implica pensar que no hay modos únicos de sentido sino diversos, múltiples que exigen un lugar en la producción de conocimiento y en los modos de apropiación en la escuela.

Pero, la relación entre la enseñanza de la geografía y el reconocimiento de la multiculturalidad implica el reconocimiento de la cultura como un espacio compuesto por categorías, que aluden a las formas y condiciones en como se organizan las producciones identitarias de los grupos culturales. En otras palabras, la cultura expresa la gramática y la semiótica sobre la cual, grupos como los afrodescendientes, constituyen las estrategias y taxonomías propias con las que se han constituido ontológicamente y epistemológicamente en el mundo.

De lo anterior deriva, que la cultura esté compuesta por un código simbólico, que no siendo universal sino contextual y propio de cada grupo establece los dispositivos y modos sobre los cuales el sistema de sentido y significado adquiere sentido para nombrar, legitimar, excluir y comprender lo que la experiencia existencia va planteando en los sujetos y que se va

transmitiendo de generación en generación. Es el caso por ejemplo de algunas prácticas de apropiación de los espacios escolares que invitan a los afrodescendientes a agruparse y visibilizar sus modos particulares de estar y ser que no puede ser sumido en un sistema general y distinto a aquel al cual pertenece y del cual proviene.

En otras palabras, la cultura como condición de producción del espacio es a su vez, un sistema arbitral que permite que los sujetos sean y actúen de acuerdo a unas reglas que son dictadas por su procedencia cultural y que es la condición sobre la cual se construye la experiencia existencial que se visibiliza en el espacio mediante la relación que se da entre los objetos y las acciones. Ello implica, que la enseñanza de la geografía está indiscutiblemente impelida por estos sistemas de acciones y objetos que son el arbitro de la relación con la exterioridad.

Sin embargo, no hay que olvidar que la cultura como el espacio geográfico es un producto humano, es decir, que la cultura es aprendida y en dicha condición está la posibilidad misma de construcción de un conocimiento situado en las condiciones particulares de cada una de las culturas, especialmente si se tiene en cuenta que en su dimensión de asunto y condición de aprendida la cultura es condición de posibilidad, existencia y funcionamiento de las prácticas y saberes que están articulados a lo espacial que no es otra cosa que la exteriorización de eso que la cultura misma es en los sujetos, que en el caso de los afrodescendientes, estaría siendo el punto de encuentro a situar en la acción comunicativa que supone la enseñanza de la geografía, que como podrá verse es el modo mediante el cual se transmite la cultura y como tal debe ser reconocida a efecto de vigilar su condición histórica y no natural que ha impedido que en la escuela los otros puedan estar.

De hecho, al reconocer la condición de condición compartida que es la cultura, la enseñanza de la geografía está llamada a abrir los canales de comunicación que permitan traducir las condiciones de existencia de los afrodescendientes en la escuela, en tanto su saber también es un saber gestado con y desde la geografía y como tal es susceptible de constituirse en un objeto de conocimiento y en un objeto de enseñanza sobre el cual se tejerían espacios de experiencia en el que los sujetos no son sometidos y olvidados sino tomados en cuenta y valorados por la sola condición de pertenecer a un sustrato cultural que representa un sistema de legados y posibilidades que se constituyen en patrimonio de la humanidad.

En consecuencia, la enseñanza de la geografía desde una perspectiva que incluya la cultura y lo multicultural reconoce el carácter contextual de la producción geográfica y de la comprensión del mismo, en tanto el espacio geográfico como sistema de objetos y acciones entraña una relación ineludible con lo temporal, lo cultural, lo política y lo social que hace que cada modo de ver, decir y hacer en el espacio dependa de las condiciones en las que lo geográfico se expresa como exteriorización de la existencia, una que condiciona la construcción de la experiencia en la que cada grupo cultural se constituye y a partir del cual constituye su identidad.

Además, pensar la relación entre la enseñanza de la geografía en el marco de la discusión de la cultura, más particularmente reconociendo la posibilidad que constituye pensarla desde la multiculturalidad implica reconocer que ésta expresa en el plano fáctico la diversidad cultural (Giménez, 2003) en tanto como concepto constata la existencia de diversas culturas en un territorio. En este sentido, la multiculturalidad como expresión de la cultura en sus formas plurales y diversas presenta las condiciones, formas y contenidos que son habitadas y habitan a un grupo social que mediante las instituciones, los sujetos y los discursos se sirven de sentidos y significados mediante los cuales dan lugar a la existencia, es decir, son todo lo que los constituye y a su vez todo lo que por ellos es constituido. De ello, deriva entonces que la multiculturalidad se constituya en un espacio en tensión en el cual cada uno de los sistemas culturales disputa un lugar y unos modos de ser y estar que pueden ser conflictivos o no pero que expresan lo que cada uno es, sabe, siente y piensa.

Se podría afirmar entonces que, la multiculturalidad se entiende como una categoría que representa ontológica y epistemológicamente el sistema de relacionamiento mediante el cual se han dado las condiciones de existencia y funcionamiento de grupos sociales que a través de las coordenadas del espacio y el tiempo han creado tradiciones, costumbres y sistemas de interpretación, comprensión y acción en el mundo, uno que por demás es relativo a los modos existenciales de cada cultura y que es la condición misma de producción del espacio. Por ello, si se asume que el espacio geográfico es la relación entre el sistema de objetos y acciones, la diversidad es ineludible como característica particular de esa relación, en la que lo geográfico

es una de sus expresiones y como tal debe ser visible en el proceso que pone en dialogo los objetos de conocimiento con los objetos de enseñanza.

Asimismo, al pensar la enseñanza de la geografía desde una perspectiva del multiculturalismo obliga a reconocer también la posibilidad de que en el espacio escolar esté presente la interculturalidad, la cual está ligada por tanto a la multiculturalidad expresando un sistema de relacionamiento mediante el cuál entran en comunicación, efectiva o no, culturas diversas. Es decir, que ella es un espacio para el ejercicio de la acción comunicativa que implica el intercambio y la acumulación de sentidos, símbolos, significados contenidos en los lenguajes que a través de cada cultura se han gestado y se transforman en tanto entran en relación de hegemonía o de subversión con la cultura dominante, pues no se puede olvidar que la interculturalidad se puede dar por dos vías: o bien por la vía del reconocimiento o bien por la vía de la exclusión que también propone un proceso comunicativo mediante el cual se van traduciendo de un lado al otro los acuerdos culturales sobre los cuales se ha gestado el sistema de convenciones, regulaciones y acciones que acompañan a cada cultura. Sin embargo, la interculturalidad no implica interculturalismo, ya que éste propone desde el plano normativo como eje central la convivencia en la diversidad, para lo cual los principios de igualdad, diferencia e interacción positiva son fundamentales y se expresan en el caso colombiano en la normatividad (ley 70, entre otras) que dan un lugar a lo afro.

Teniendo en cuenta lo anterior, al pensar la enseñanza de la geografía en una perspectiva que involucra al Multiculturalismo implica una acción de reconocimiento de la diferencia que se sustenta sobre dos principios fundamentales: la igualdad y la diferencia.

Igualdad en tanto se reconozca que “el multiculturalismo es la expresión contemporánea de representación de la diferencia cultural en las acciones jurídicas y políticas de los Estados” (Castillo, 2007, p. 15) pero también que dicha igualdad implica que las prácticas y acciones sociales en la que se materializan las acciones del Estado no sólo obedezcan al orden institucional legítimo sino también a los ordenamientos sociales que no estén en coherencia con el reconocimiento del otro.

Diferencia en tanto permita el fortalecimiento del multiculturalismo como “creación de nuevos sujetos, o en el menor de los casos, la reconceptualización de lo alterno, que pasa a ser un soporte fundamental en la práctica política, social y cultural” (Cassiani, 2007. P. 100), es decir, una diferencia a partir de la cual no se produzcan simples exclusiones sino espacios de interacción para el encuentro entre los legados y sistemas culturales diversos, posibilitando

con ello que la interculturalidad, entendida como “un proceso en construcción que está atravesado y generalmente determinado, en el escenario político, por la estructura de poder dominante” (Cassiani, 2007. P. 104). Generando desde allí, dinámicas organizativas para el fortalecimiento de la identidad, el género, la clase, religión y demás aspectos que nos hacen diferentes pero humanos siempre en el marco de la construcción del sentido de sí y de los otros.

Por lo tanto, pensar desde el multiculturalismo la enseñanza de la geografía remite a un ejercicio de reflexión y acción que reconoce y tiene en cuenta los saberes y conocimientos que se producen tanto en el escenario de la cotidianidad como en el escenario político de las comunidades, en este caso especial, de las comunidades afro que están constituidas por una serie de legado que al espacializarse no son menos valiosos para la concreción de procesos de enseñanza y aprendizaje que conviertan a estos legados en objetos de conocimiento y luego en objetos de enseñanza a fin de construir un conocimiento geográfico amplio, plural y diverso.

4 DIFERENCIAR LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA: LA POSIBILIDAD DE PENSAR EL ESPACIO DESDE LO AFRO

Lo que cuenta en la vida no es el mero hecho de haber vivido.

Son los cambios que hemos provocado
en las vidas de los demás lo que determina
el significado de la nuestra.

Nelson Mandela

4.1 Plantear las cuestiones para la diferenciación

Continuamente se ha puesto de manifiesto en los últimos años la necesidad de generar procesos investigativos que permitan a los estudiantes incorporar conceptos, procedimientos y actitudes de la ciencia a través de los conocimientos escolares. Asimismo, se ha hecho manifiesto que los procesos investigativos atienden al planteamiento y solución de cuestiones de interés en las que la ciencia construye explicaciones o soluciones según sea el caso. Por ello, una propuesta didáctica diferenciadora en clave a lo afrodescendiente implica generar preguntas problematizadoras en las cuales enmarcar esas cuestiones nodales y fundamentales para la comprensión de lo geográfico en una perspectiva étnica y cultural de cara al dialogo plural y diverso.

4.1.1 Aspectos a tener en cuenta en el planteamiento de las cuestiones para la diferenciación

Un primer aspecto a considerar en el planteamiento de las cuestiones para hacer una enseñanza de la geografía diferenciada en la perspectiva de lo afro implica reconocer que se enseña para enriquecer progresivamente el conocimiento de los estudiantes a fin de entender y actuar sobre el mundo. Ello implica que las preguntas y problemas que se plantean son oportunidades para el dialogo de saberes y conocimientos de cara a la visibilización y fortalecimiento de la herencia afro que cruza el entramado cultural en el que están insertas nuestras escuelas.

Un segundo aspecto ineludible en la construcción de estas cuestiones para la diferenciación está relacionado con no perder de vista que el proceso de conocimiento escolar es un espacio para la interacción de los conocimientos de la geografía, la escuela y la cotidianidad de cada uno de los sujetos que por identidad o por legado pertenecen de manera manifiesta o no a la herencia afro. Es decir, el maestro deberá saber que aquello que enseña está inmerso en un proceso de traducción de prácticas y saberes que pasan por el lenguaje de la ciencia, la escuela y la vida en la interacción intersubjetiva que se produce en la relación pedagógica y didáctica a viabilizar en la enseñanza de una geografía de cara a los legados afro.

Un tercer aspecto está referido al reconocimiento de las diferencias cognitivas, que suponen entre otras las que de suyo las teorías y tradiciones pedagógicas han puesto de relieve por tantos años, pero también al reconocimiento de los modos particulares en que se piensa y se construye el conocimiento en las comunidades y herederos de lo afro. Es decir, hablamos de una condición cultural traducida en formas cognitivas diversas que son condición de producción, circulación y apropiación de aquello que se enseña y aquello que se aprende.

Un cuarto aspecto alude a la visibilización de las diferencias culturales, en tanto se debe evitar la homogenización de la diferencia en los grupos afro y en los sujetos que los componen, ya que suele creerse que la condición afro remite a un mismo y único modo de ser y actuar, cuando con ello quiere ocultarse el carácter plural y diverso que la misma condición afro entraña. De ahí, deriva que los grupos en su condición afro han realizado procesos de espacialización que se han traducido en formas culturales propias que comparten un origen común y ciertos legados, pero que no la convierten en un espacio equilibrado y plano sino en todo lo contrario.

Un quinto aspecto remite a tomar en consideración los procesos de espacialización como modos de traducción en los que la condición afro logra manifestar encuentros y desencuentros con otras condiciones étnicas y culturales a fin de reconocer también el carácter plural y diverso que implica la interacción y el intercambio entre los sujetos al habitar y al territorializar el mundo.

Un sexto aspecto está relacionado con definir el sentido y contenido mismo de las cuestiones y preguntas de tal modo que atiendan al desarrollo y estímulo de habilidades y competencias que traducidas en objetivos de enseñanza y aprendizaje permitan que lo normativo, lo científico, lo escolar y lo cotidiano sean reconocidos a través de estas preguntas como oportunidades para generar herramientas para ser, saber, sentir, hacer y transformar eso que cada uno es, cada uno es con los otros, y cada uno hace con su entorno.

Un séptimo aspecto a considerar, llama la atención sobre el carácter mismo de las preguntas en tanto estas deben permitir el desarrollo de un trabajo en el que emerjan y se consoliden los procesos que involucran, conceptos, procedimientos y actitudes de la ciencia y del conocimiento escolar de cara al contexto en el que habitan y piensan los estudiantes con condición afro.

4.1.2 Una propuesta de preguntas para la diferenciación

Cabe anotar que, esta propuesta se plantea de manera general de tal modo que será el maestro quien luego de considerar con mayor detenimiento los aspectos mencionados en el numeral anterior pueda especificar con mayor puntualidad las preguntas a fin de que sean adecuadas entre otras al grado escolar de los estudiantes.

Preguntas	Aspectos que indaga	Conceptos
¿Qué significa ser afrodescendiente?	¿Qué me hace espacialmente afrodescendiente? ¿Qué me hace temporalmente afrodescendiente? ¿Qué me convierte políticamente en	Territorio Lugar

	afrodescendiente? ¿Qué aspectos de la cultura tengo de afrodescendiente?	
¿Quiénes son los afrodescendientes?	¿Qué prácticas espaciales identifican a los afrodescendientes? ¿Cuál es la historia de los afrodescendientes en mi barrio, ciudad, país? ¿Cómo actúan políticamente los afrodescendientes? ¿Qué hacen los afrodescendientes cuando están juntos?	Espacio geográfico Territorio
¿Cómo se relacionan los afrodescendientes con su entorno?	¿Qué hay en un espacio habitado por afrodescendientes? ¿Qué lugar tienen en la historia de mi país los afrodescendientes? ¿Cuáles son los movimientos políticos de los afrodescendientes? ¿Qué fiestas y costumbres tienen los afrodescendientes?	Espacio geográfico Territorio

4.2 Visibilizar las tradiciones y legados

Una diferenciación de la enseñanza de la geografía no puede eludir el reconocimiento de los legados y tradiciones en los que están afincadas las prácticas y saberes de los afrodescendientes, al punto que son ellos la condición de la apropiación y generación del conocimiento que se da en la escuela. Por lo tanto, resulta imperativo reconocer que:

Visibilizar las tradiciones y legados de lo afro en la escuela para la enseñanza de la geografía se realiza con base en el planteamiento de problemas significativos e interesantes para los estudiantes en los que las situaciones sean reales, sencillas y concretas. Asimismo, esta visibilización se realiza con el fin de proponer estrategias que permitan la regulación y la cualificación de los aprendizajes, pero también para generar estrategias en las que se puedan construir puntos de partida donde emergen modos de la identificación, la explicación y la comprensión de aquello que el maestro plantea para construir el conocimiento.

Un escenario para la visibilización de los legados y tradiciones de lo afro en la escuela está dado por estrategias tales como la lluvia de ideas, los informes personales, los mapas conceptuales, las narrativas que funcionan como fuentes de datos para la modificación de la planeación, diseñar actividades diferenciales, organizar grupos de trabajo, facilitar la autorregulación, privilegiar la argumentación pero sobre todo para potenciar la sistematización de información mediante redes sistémicas.

4.2.1 Una propuesta de visibilización de los legados y tradiciones para la diferenciación

Preguntas	Estrategia	Legados y tradiciones
¿Qué significa ser afrodescendiente?	Biografía	Relacionadas con mi contexto más próximo
¿Quiénes son los afrodescendientes?	Árbol genealógico	Relacionadas con mi contexto vecinal
¿Cómo se relacionan los afrodescendientes con su entorno?	Recetas culinarias	Relacionadas con mi contexto familiar

4.3 En busca del conocimiento

A fin de hacer posible el diálogo entre las situaciones problemas planteadas y la construcción del conocimiento escolar, es importante no sólo hacer visibles los legados y las tradiciones de los estudiantes afro para desde allí generar espacios de comunicación sino que también se

hace necesario la construcción de herramientas de traducción que pongan al lenguaje cotidiano en conexión con el lenguaje académico a través del conocimiento escolar. Para ello, es indispensable que los estudiantes comprendan a través de conceptos, procedimientos y actitudes que aquello que investigan y que los inquieta es susceptible de convertirse en un objeto de conocimiento que en manos del maestro se convierte en objeto de enseñanza mediante el lenguaje de la ciencia puesta en contexto.

Lo anterior se expresa mediante el reconocimiento de la dimensión científica del acontecer, en tanto el lenguaje de la ciencia puede objetivarlo para que mediante sus lógicas esté articulado a los protocolos de la cultura escolar como modo de inserción de los lenguajes de la ciencia en la comprensión de los lenguajes de la vida. Es decir, aquello que se investiga y que aparenta la trivialidad de lo cotidiano entraña una gramática que puede ser develada al acceder a los códigos que la ciencia ha construido para la comprensión del mundo.

4.3.1 Una propuesta de búsqueda de los conocimientos

Preguntas	Conceptos	Procedimientos	Actitudes
¿Qué significa ser afrodescendiente?	Topofilia	Mapa parlante	Rigurosidad Flexibilidad intelectual
¿Quiénes son los afrodescendientes?	Lugar	Cartografía social	Espíritu crítico Sensibilidad
¿Cómo se relacionan los afrodescendientes con su entorno?	Territorio	Salida de campo	Disciplina Respeto ante los argumentos

4.4 Hacer en contexto

Una vez los estudiantes han logrado apropiarse de los conceptos, los procedimientos y las actitudes que son fundamentales para la comprensión de las cuestiones indagadas, corresponde al maestro generar espacios y estrategias para la reconfiguración y aplicación a otras preguntas y otros contextos de aquello que se aprendió, es decir, que si la construcción del conocimiento surtió efecto los estudiantes podrán generar nuevas cuestiones a partir de

las indagadas para comprender las recurrencias, rupturas y continuidades que se presentan en otros contextos y situaciones que pueden guardar relación con lo trabajado.

Teniendo en cuenta lo anterior, se podrán estructurar nuevos conocimientos de orden conceptual, procedimental y actitudinal mediante estrategias metacognitivas tales como los mapas conceptuales, las V heurísticas, mapas semánticos, esquemas, cuadros comparativos, entre otras que pongan el conocimiento aprendido en otros modos existenciales a fin de desvelar otros sentidos y formas al extrañarse de las situaciones iniciales donde se produjo la adquisición del conocimiento. Para ello el profesor, podrá indagar con los estudiantes por nuevas cuestiones, o podrá tratar de explicar lo ya indagado mediante otros conceptos, procedimientos y actitudes no explorados, que lleven a procesos de evaluación y reflexión en los que existan momentos para la autoevaluación, la autorregulación, la heterorregulación y la coevaluación.

4.4.1 Una propuesta para hacer en contexto

Preguntas	Nuevos procesos
¿Qué significa ser afrodescendiente?	Diseño y desarrollo de itinerarios urbanos que muestren respuestas a esta pregunta.
¿Quiénes son los afrodescendientes?	Red de consensos y disensos que pongan en discusión una cuestión nodal como la aquí planteada.
¿Cómo se relacionan los afrodescendientes con su entorno?	Elaboración de ensayos que muestren otros modos de devenir respuesta a este interrogante.

5 PARA NO CONCLUIR: SOBRE HALLAZGOS Y ALGUNOS ASUNTOS PARA LA REFLEXIÓN

5.1 Sobre el sentido de las prácticas de enseñanza de la geografía en la I.E Antonio Bernal Londoño desde la didáctica de la Geografía.

La geografía aparece en la escena escolar de la I.E Antonio Bernal Londoño como una expresión material que tiene forma pero no contenido, es decir, explícitamente la enseñanza de la geografía no es una preocupación de los maestros quienes solo hacen uso, en variadas ocasiones, de instrumentos de los procedimientos geográficos para ejemplificar otros asuntos que consideran no necesariamente con contenido geográfico. Ello instaura en la I.E una relación de lejanía con la enseñanza de este saber y centra su mirada más sobre asuntos que en su representación y comprensión no están habitados por lo geográfico, de ahí que el mapa, la salida de campo, el espacio geográfico se constituyan en palabras pero no en conceptos o procedimientos.

Derivado de lo anterior, las prácticas de enseñanza de la geografía en la I.E son inexistentes en la medida de la conciencia y reflexividad del maestro, quien parece por desconocimiento o por omisión desconocer que las realidades que aborda y los contenidos que trabaja están estrechamente ligados a asuntos geográficos, y que mucho de lo que dice y propone está en el plano de la geografía. Por lo tanto, son simples las alusiones a lo geográfico que suele presentarse como un dato, una imagen o una información sobre algo, alguien o un proceso, pero de ahí que la geografía sea enseñada como un proceso didáctico en el que emergen conceptos, procedimientos y actitudes hay una gran distancia.

Asimismo, si se tiene en cuenta que la geografía no es del interés de los maestros, podrá verse ya en su ejercicio docente que también lo didáctico parece no habitar sus prácticas, en tanto lo que aparece allí es una mixtura de asuntos y modos de responder cuestiones nodales de la didáctica (el qué, para qué, cómo, dónde y con quién) que van desde la incorporación de posturas tradicionales hasta modos alternativos en las actividades propuestas, no queriendo con ello decir que las prácticas sean uniformes y claras, sino todo lo contrario van en su día a día de una perspectiva didáctica a otra sin saberlo y menos aún sin reflexionarlo. Por ello, el maestro puede ser hoy un líder, mañana un guía, y luego un actor al margen en el proceso de la clase, y no es que no pueda serlo sino que es la intuición la que parece guiar el proceso de

enseñanza y no la reflexión académica. Más aún cuando la relación que el maestro establece con el entorno y con sus estudiantes no es comprensiva sino transmisiva, en tanto no hay un reconocimiento de las condiciones culturales de los estudiantes para desde allí generar procesos de adecuación, reconfiguración con y de cara al contexto y a los legados de los que son herederos los estudiantes, especialmente aquellos que tienen una condición afro.

5.1.1 Recomendación uno

Para que el sentido de las prácticas de enseñanza de la geografía se transformen y den la posibilidad de un trabajo más reflexivo, consciente y de cara a la incorporación de las diferencias, especialmente, una como lo es la condición afro a de considerar que “la educación, en realidad, ha de centrarse en la relación entre el sujeto y el mundo humano que lo acoge. Su función es permitirle construirse a así mismo como sujeto en el mundo, heredero de una historia en la que sepa qué está en juego” (Meirieu, 1998, p. 102). Es decir, reconocer la dimensión territorial en la que cada sujeto viene inserto y que lo determina, potencia y controla en sus modos de aprender, es esencial en la enseñanza de la geografía, la cual es una oportunidad no solo para conocer como se han espacializado las comunidades sino también para generar procesos comprensivos de tipo proyectivo que incorporan la relación con el pasado para entender el presente y actuar en el futuro.

También se hace necesario “reconocer que a aquél que llega como una persona que no puedo moldear a mi gusto” (Meirieu, 1998, p. 111). Ello implica que a través de la enseñanza de una geografía diferenciada de cara a lo afro, supone entender las particularidades de la existencia para desde allí solo desde allí crear escenarios de dialogo en el que se reconozco, nos reconozcamos y actuemos sobre el mundo. De ello deriva entonces que “la transmisión de saberes y conocimientos no se realiza nunca de un modo mecánico y no puede concebirse en forma de una duplicación” (Meirieu, 1998, p. 114), en tanto supone una construcción no solo desde las lógicas de la ciencia sino también de las lógicas culturales de las que proviene el sujeto con el cual trabajo en la escuela.

5.2 Sobre la relación entre enseñanza de la Geografía y el multiculturalismo en la perspectiva de los afro descendientes.

A través de las indagaciones que se formularon con esta investigación se hizo visible, al menos desde el plano conceptual, que la discusión por articular la enseñanza de la geografía y el multiculturalismo se encuentra aún por fortalecerse. Pues si bien, existen llamados desde la didáctica de la geografía y desde los estudiosos de la multiculturalidad, la escuela aún no ha logrado realizar un proceso reflexivo amplio que se materialice en propuestas reales y concretas. Lo que si es claro, es que la enseñanza de la geografía no puede seguir siendo el desarrollo de los discursos hegemónicos tradicionales que conciben las diferencias culturales como asuntos exóticos y sin validez para la producción de conocimientos.

Además, debe reconocerse que en también en términos normativos hay un llamado para que el reconocimiento de las condiciones culturales, especialmente, las que atañen a lo afro sean visiblemente trabajadas y articuladas a la construcción del conocimiento escolar, de tal modo que su incidencia en el desarrollo y transformación de las realidades sea incluyente y diverso. Esto está relacionado con una construcción de los procesos didácticos que incluya los referentes que documentos como la cátedra de estudios afrocolombianos propone en sus modos de traducción de los objetos de conocimiento en objetos de enseñanza, pero en el entendido de que los conocimientos mismos son productos culturales y como tales tienen un valor indescriptible como legados de la humanidad, como patrimonio y como herramienta de relacionamiento.

Lo que si es claro es que la relación entre la enseñanza de la geografía y el multiculturalismo es más que posible si se reconocen los legados culturales que poseen aquellos con los que interactuamos en la escuela, por ello desde allí debe partir la construcción y planeación de las clases a fin de garantizar modos diferenciados de la enseñanza y el aprendizaje que atiendan a las particularidades de cada sujeto y les permitan luego entrar en relación con otros y con sus legados de cara a la construcción de un conocimiento escolar más contextualizado, diverso, plural y real.

5.2.1 Recomendación dos

Para que la relación entre la enseñanza de la geografía y el multiculturalismo encuentre realidad en la escuela es necesario pensar que “nadie puede ponerse en el lugar de otro y que todo aprendizaje supone una decisión personal irreductible del que aprende” (Meirieu, 1998, p. 124), en tanto que la enseñanza y el aprendizaje de cualquier saber no puede suponer una renuncia a lo que soy y a mis legados, supone su reconocimiento como condición de autonomía para mi participación o no en la construcción del conocimiento escolar y la transformación de mi realidad.

Asimismo, es importante “no confundir el no poder del educador en lo que hace a la decisión de aprender y el poder que si tiene sobre las condiciones que posibilitan esa decisión” (Meirieu, 1998, p. 136), de tal modo que pueda ser la enseñanza de la geografía y el multiculturalismo una posibilidad para la creación de un espacio de diálogos de saberes y prácticas que orienten el desarrollo de acciones efectivas que incidan en eso que soy, se, siento y hago pero siempre en el marco del reconocimiento de mi cultura y la de los demás.

5.3 Sobre la construcción de una propuesta didáctica diferenciadora en clave a lo afro descendiente

Pensar en la construcción de una propuesta didáctica con fines diferenciadores que reconozcan el lugar y el valor de la condición afro para los procesos de enseñanza y aprendizaje supone en primera instancia reconocer mi conocimiento sobre la condición afro y los modos de ser y habitar el mundo para luego desde allí formular cuestiones nodales que toquen las realidades en las que están interactuando los estudiantes, es decir, se construyan preguntas mediante las cuales no sólo se acceda a la acumulación del conocimiento sino a su transformación y puesta en perspectiva.

Luego de formuladas las preguntas entorno a cuestiones de valor y realidad para los estudiantes y en las que se haga visible una apuesta por lo afro, es importante formular los propósitos de formación que desde allí se conciben y hacerlos viables a través del

reconocimiento de los saberes previos para luego pasar a la construcción de espacios de traducción que permitan a los estudiantes acceder a los legados de la geografía en su componente conceptual, procedimental y actitudinal mediante la formulación y puesta en escena de múltiples estrategias y actividades a fin de que luego de un proceso reflexivo profundo ellos puedan tomar esos conocimientos y reconfigurarlos para seguir en la construcción de un conocimiento consciente y contextual en el que ellos no desaparecen sino que están presentes todo el tiempo.

En este sentido, se hace notable que una propuesta didáctica desde lo afro para la enseñanza de la geografía no es una idea descabellada o imposible sino que es la posibilidad de generar otros espacios más creativos, reales e incidentes, que propongan nuevos sentidos y modos de ser, saber, sentir y hacer en la escuela.

5.3.1 Recomendación tres

Por lo tanto, para que esta propuesta didáctica tenga efecto y realidad es importante “inscribir en el seno de toda actividad educativa la cuestión de la autonomía del sujeto” (Meirieu, 1998, p. 136), una que solo se logra cuando los procesos han sido concertados y adecuados a las particularidades culturales en las cuales están insertos nuestros estudiantes, sobre todo si aquellos están atravesados por la condición afro o guardan una relación muy directa.

Asimismo, “construir un sistema teórico que le permita circunscribir su actividad dentro de un campo teórico de certidumbres científicas” (Meirieu, 1998, p. 147), en tanto desde allí se pueda reconocer como un legado y como una apuesta de conocimiento que también tiene un sentido y produce unos significados que están instalados en el plano de la cultura pero que son ineludibles a la hora de construcción o interacción con los conocimientos que están en la escuela.

6 BIBLIOGRAFÍA

Aguilar, J. y Balvín, N. (2008). La enseñanza de la geografía: un estado del arte que genera inquietudes y reflexiones didácticas. Trabajo de grado de pregrado. Medellín: Universidad de Antioquia.

Andrade, M. (2011). El afro en la escuela: cátedra de estudios afrocolombianos. Trabajo de grado de pregrado. Medellín: Universidad de Antioquia.

Arango, D. (2011). Afrocolombianidad y educación: genealogía de un discurso educativo. Revista Pedagógica. Num 34. Pp. 87- 103.

Alvarado et al. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. Revista Venezolana de Investigación. Vol 6, num, 11. Pp. 60- 69.

Avendaño, Y. et al. (2009) La apropiación y aplicación de la representación gráfica del espacio geográfico y de las categorías temporales de cronología, simultaneidad y multicausalidad, en los grados octavo y noveno del Instituto San Carlos de la Salle. Trabajo de grado de pregrado. Medellín: Universidad de Antioquia.

Bozzano, H. (2006). Territorios Posibles. Buenos Aires: Naum.

Castillo, E. (2009). Multiculturalismo y políticas educativas ¿interculturalizar la educación?. Revista Educación y Pedagogía. Vol 19, num 48. Pp. 12- 20.

Cassiani, A. (2009). La interculturalidad: una búsqueda desde las propuestas educativas de las comunidades afrodescendientes en Colombia. Revista Educación y Pedagogía. Vol 19, num 48. Pp. 23- 31.

Estrada, L. (2004). Diferenciar la pedagogía. Trabajo de investigación de maestría. Universidad de Antioquia: Medellín.

García, J. Montoya, L y Naranjo, D. (2003). El espacio geográfico complejo en las ciencias sociales. Trabajo de grado de pregrado. Medellín: Universidad de Antioquia.

García, M. (2010) Afrodescendientes en la ciudad de Medellín: aprendizaje para una interculturalidad equitativa. Trabajo de grado de pregrado. Medellín: Universidad de Antioquia.

- Geertz, C. (1959). La descripción densa. Barcelona: Gedisa.
- Gimeno, F. y Fernández, B. (1980). Prácticas de enseñanza y conocimiento escolar. México: Fondo de Cultura Económica.
- Gurevich, R. (2007). Geografía: nuevos temas, nuevas preguntas. Un temario para su enseñanza. Buenos Aires: Biblos.
- Gutiérrez, F. (1996). Afroamericanos: historia, cultura y proyectos. Memorias pastoral afroamericana de la costa del pacífico. Panamá.
- Lindón, A y Hiernaux, D. (2009). Geografías de lo imaginario. México: Anthropos.
- Nogué, J. y Romero, J. (2006). Las otras geografías. Valencia: Tirant.
- Lozano, P. (2013). Pensar lo afro. Trabajo de grado de pregrado. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Meirieu, P. (1998). Frankenstein educador. Barcelona: Laertes.
- Moreno, N y Rodríguez, L. (2010). Cotidianidad y enseñanza geográfica. Bogotá: Geopaideia.
- Pérez, C. (2012). Afroandinos. Trabajo de grado de pregrado. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Portocarreño, S. (2008). Afrocolombianos en los discursos de los textos de ciencias sociales de la educación básica y superior: construcción y contenido de una representación social. Trabajo de grado de pregrado. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Quintero, O. (2010). Los afro aquí: dinámicas organizativas e identidades de la población afrocolombiana. Boletín de Antropología. Vol 24, num, 41. Pp. 65-83.
- República de Colombia. (1991). Constitución Política. Bogota: Legis.
- Rivera, A. (2003). Concepciones del docente y problemática en la enseñanza de la geografía: educación media, diversificada y profesional. Geoenseñanza. Vol 14, num 4. Pp. 73- 82.
- Romero, F. (2008). El aula taller: metodología para la enseñanza y el aprendizaje de la geografía: estado del arte y consideraciones para su aplicación. Trabajo de grado de pregrado. Medellín: Universidad de Antioquia.

Rodríguez, E. (2010). *Didáctica de la geografía: prácticas escolares y formación de profesores*. Bogotá: Geopaideia.

Sánchez, N. (2013) *Debates y discursos en torno a las ciencias sociales escolares entre 1984 y 2010*. Trabajo de investigación de maestría. Medellín: Universidad de Antioquia.

Sandoval, C. (2009). *Metodología de la investigación*. Medellín: Universidad de Antioquia.

Sanmartí, N. (2008). Sobre el ciclo didáctico. *Innovación Educativa*. Vol 3, num 3. Pp. 56- 70.

Santiago, A. (2006). Teorías pedagógicas y enseñanza de la geografía en Venezuela. *Geoenseñanza*. Vol 11, num 2. Pp. 145- 162.

Santos, M. (2002). *La naturaleza del espacio: técnica, razón y emoción*. Buenos Aires: Gedisa.

Souto, J. (1998). *Didáctica de la Geografía: problemas sociales y conocimiento del medio*. Barcelona: Taurus.

Soares, M. (2002). *Anotaciones para pensar la enseñanza de la geografía ante los retos de la posmodernidad*. Buenos Aires: Aikos.

Surani, V. (2003). *Las prácticas de enseñanza como posibilidad para una reflexión del maestro*. Buenos Aires: Tau.

Tuan, Y. (2009) *Topofilia: una teoría del lugar*. México: FCE.