



# UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

## Facultad de Educación

LA GEOGRAFÍA: UNA MIRADA AL PASADO Y PRESENTE DE UNA DISCIPLINA

ESCOLAR

TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR AL TÍTULO DE LICENCIADOS EN  
EDUCACIÓN BÁSICA ÉNFASIS CIENCIAS SOCIALES

LÍNEA DE SABERES Y DISCIPLINAS ESCOLARES

MARÍA ALEJANDRA MESA TORRES

LUIS FELIPE CASTAÑO ESTRADA

Asesora

NUBIA ASTRID SÁNCHEZ VÁSQUEZ

1 8 0 3  
MEDELLÍN, COLOMBIA

2017-2



**TABLA DE CONTENIDO**

1. AGRADECIMIENTOS .....	5
2. RESUMEN .....	6
3. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	7
3.1. Objetivo General.....	12
3.2. Objetivos específicos .....	12
4. CONTEXTUALIZACIÓN.....	14
5. MARCO TEÓRICO.....	16
5.1. Saberes y disciplinas escolares .....	16
5.2. Geografía Escolar.....	22
5.3. Concepción pedagógica.....	26
6. ANTECEDENTES .....	30
7. METODOLOGÍA.....	36
7.1. Tipo de investigación.....	36
7.2. Estrategia de investigación.....	37
7.3. Fuentes de información.....	39
7.4. Proceso de recolección de información.....	39
7.5. Proceso de análisis de la información .....	42



8. RESULTADOS .....	44
8.1. ESCUELA NUEVA Y GEOGRAFÍA ESCOLAR: UNA CONCEPCIÓN PEDAGÓGICA PARA APRENDER HACIENDO. ....	45
8.1.1. RASGOS DEL ESCOLANOVISMO EN LAS TESIS DE LOS INSTITUTORES 54	
8.1.2. La figura del maestro: de protagonista a guía para estimular el aprendizaje .....	59
9. LA GEOGRAFÍA: UNA DISCIPLINA ESCOLAR DE LA ESCUELA PRIMARIA.....	63
9.1. ¿PARA QUÉ LA GEOGRAFÍA EN LA ESCUELA? .....	64
9.2. ¿CÓMO ENSEÑAR LA GEOGRAFÍA? .....	67
9.2.1. Las excursiones escolares, a propósito de los métodos para la enseñanza de la geografía escolar .....	67
9.2.2. Recomendaciones para la enseñanza .....	77
9.3. ¿QUÉ ENSEÑAR DE GEOGRAFÍA?: LA PREGUNTA POR LOS CONTENIDOS .80	
9.3.1. Entre la geografía física y la geografía humana en la escuela.....	80
10. VIAJE AL PASADO Y EL PRESENTE DE UNA DISCIPLINA ESCOLAR .....	86
10.1. LA UBICACIÓN ESPACIAL: UN ASPECTO QUE ATRAVIESA LA GEOGRAFÍA ESCOLAR EN AMBAS PROPUESTAS CURRICULARES. ....	87
10.2. MÉTODOS PARA LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA ESCOLAR .....	97
10.2.1. LA OBSERVACIÓN: Puerta de entrada al conocimiento .....	101



# UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

## Facultad de Educación

10.2.2.	“DE LO PARTICULAR A LO GENERAL” .....	103
10.2.3.	EXCURSIONES ESCOLARES. ....	104
10.2.4.	CENTROS DE INTERÉS .....	106
10.2.5.	TRABAJO POR PROBLEMAS/ PREGUNTAS PROBLEMATIZADORAS. ....	107
10.3.	UNA EDUCACIÓN PARA EL SABER, SABER HACER Y SABER SER .....	108
11.	CONCLUSIONES.....	114
12.	RECOMENDACIONES.....	118
13.	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	120
14.	ANEXOS .....	129

UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



### 1. AGRADECIMIENTOS

Luego de la escritura, reescritura, desencantos, encantos, tristezas y alegrías, hacemos entrega de este trabajo de Grado, que ocupó, durante algunos meses la atención completa de nuestras energías y esfuerzos para la consecución de los objetivos. Agradecemos a nuestra asesora Astrid, por los sabios consejos, paciencia, compromiso y orientación durante todo el proceso formativo.

A la profesora Raquel Pulgarín, quien con su experiencia, amabilidad, sabiduría y humanidad, debemos el amor a la Geografía, a las Ciencias Sociales y la Educación.

A la I.E. Escuela Normal Superior de Medellín, sus directivos, docentes y demás integrantes de la comunidad educativa, por acogernos durante un año como parte de esta.

Yo, Felipe, quiero agradecer infinitamente a mi papá, mi mamá, mi hermana y demás familiares quienes han sido indispensables para hacer posible mi paso por la Universidad de Antioquia. A Alejandra, mi compañera de aguante y trabajo por cinco años. A María José, por ser apoyo incondicional en caminar de las utopías.

Yo, Alejandra, quiero agradecer a las mujeres de mi vida, mi madre y mi tía por estar en cada etapa, especialmente a Daniela, mi hermana por compartir este sueño y encaminar todos sus esfuerzos para lograrlo. También a Felipe, por todos los aprendizajes que me dejó durante estos tiempos juntos.

Finalmente, a los profesores y profesoras de la Universidad de Antioquia, a quienes les debemos lo que somos. A nuestros compañeros y compañeras, agradecimiento y sobre todo admiración.



### 2. RESUMEN

La línea de Saberes y Disciplinas escolares ha ido surgiendo poco a poco como una posibilidad para poner en la mira las producciones de la escuela misma, el saber que los maestros construyen desde su cotidianidad y las contextualizaciones y adaptaciones que hacen desde lo que se propone de afuera de las instituciones educativas, constituyendo así, una cultura escolar.

El maestro como sujeto inmerso en un contexto educativo, se ve abocado a crear y resignificar los saberes, en este caso, la geografía, como disciplina escolar presente en la escuela, ha sido objeto de debate y de tensión entre dos corrientes que se pueden entrever para el acercamiento de esta a la escuela; por un lado, la visión científicista de la geografía, propuesta principalmente por agentes externos a las instituciones educativas, que, desde planteamientos científicos pretende su enseñanza; y, por otro lado, la visión de la geografía como una disciplina que surge desde la escuela misma, desde sus contenidos, hasta sus métodos y finalidades, conceptos clave de esta línea de investigación.

En este sentido, esta investigación pretende develar los cambios y continuidades de la geografía escolar, a partir de la lectura y el análisis de dos temporalidades específicas: por un lado, cuatro tesis de grado para optar al título de institutor halladas en el Archivo Pedagógico Olga Lucía Zuluaga de la I.E. ENSM, realizadas entre 1938 a 1944 y, por otro lado, el Plan de área de Ciencias Sociales, Historia y Geografía (2017) para básica primaria de la misma institución, acompañado por los Lineamientos Curriculares en Ciencias Sociales, propuestos por el MEN (2002).

**Palabras Clave:** Saberes y disciplinas escolares; Geografía escolar; Escuela Nueva, Institutores.



### **3. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

*“Siempre en la escuela se han producido saberes cuya naturaleza es única”*

-Alejandro Álvarez Gallego (2015)-

En el panorama educativo colombiano, el profesor y concretamente la escuela, ha sido vista como una institución reproductora de saberes; argumento que se ha fundamentado a partir de políticas públicas, casas editoriales, algunos docentes y hasta la sociedad misma; lo cual ha llevado como menciona Chervel (1991), a una vulgarización de lo que se enseña. De este modo, aunque la escuela se esfuerce, no es suficiente para filtrar lo que, supuestamente, debe enseñar de las ciencias “duras”, es decir, creer que el fin de la educación y los educadores es transmitir conocimientos en el ambiente de la cotidianidad escolar.

Desde esta perspectiva y en contraposición a la visión científicista, la escuela, para Chervel (1991), es un espacio en el que convergen diferentes actores, presenta unas dinámicas propias y en donde no necesariamente se reproduce o traduce la ciencia hegemónica. Es, al contrario de lo dicho, donde se instala y perdura una cultura propia: La cultura escolar.



Es así como en este contexto, surge, a partir de las investigaciones adelantadas en países europeos como Inglaterra, Francia y España, la necesidad de buscar una historia de las disciplinas escolares en el marco de la cultura escolar, que permita no sólo la reivindicación de la escuela, sino la visión del maestro como un sujeto de saber, que resignifica y por qué no, construye conocimiento en el ejercicio mismo.

Al respecto Chervel (1991) argumenta que

Las disciplinas se merecen el máximo interés, precisamente porque son creaciones espontáneas y originales del sistema escolar. Y éste, como poseedor de un poder creativo insuficientemente valorado hasta la fecha, desempeña dentro de la sociedad un papel del que nadie se apercebía que era doble: en efecto, forma no sólo individuos, sino también una cultura, que penetra a su vez en la cultura de la sociedad global, modelándola y modificándola. (p. 69).

Con lo anterior, podemos decir que las disciplinas escolares son pensadas desde y para la enseñanza, pero no se refieren exclusivamente a “recetas” metodológicas para la transmisión de conocimientos, su enfoque está en la libertad de acción del maestro, de lo que sabe y es capaz de proponer dentro del aula de clase.



De esta manera, desde la línea de Saberes y Disciplinas escolares y posterior a la visita al Archivo Pedagógico Olga Lucía Zuluaga Garcés, surge como propuesta realizar un análisis de las disciplinas escolares en clave histórica, pues en algunos documentos aparecen propuestas novedosas para la época en las que estas fueron escritas, además muestran similitudes con las que se presentan en la actualidad para la enseñanza en las escuelas.

De acuerdo con lo anterior y teniendo en cuenta lo planteado por Ríos y Cerquera (2014)

las tesis (o monografías) de grado de los maestros formados en las escuelas normales, entre otros registros documentales, representan un valioso registro para hacer visible una historia de la enseñanza de las disciplinas y los saberes en la escuela. Las tesis de los maestros constituyen un archivo pedagógico invaluable. Se puede decir que sin su examen no es posible comprender la complejidad de las prácticas de apropiación de los discursos y prescripciones pedagógicas. Como ningún otro tipo de documento, permite acercarse a la posición de sujeto del maestro dentro del campo de fuerzas que buscaban configurarlo, y las fintas, fugas y usos que hizo para lograr cierta autonomía, esto es, para crear. (p.170 -171)

Desde nuestra formación como maestros los últimos cinco años en la Facultad de Educación, en el programa Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia, y teniendo en cuenta la Práctica Pedagógica en la Institución Educativa Escuela Normal Superior de Medellín, surge el interés por rastrear la geografía como



disciplina escolar, aquella que en la actualidad sigue imperando de manera directa o indirecta en el currículo de Ciencias Sociales.

Si bien la geografía como asignatura o materia independiente ha estado en pocas ocasiones dentro del currículo escolar, para Taborda (2015) los saberes geográficos han estado en la escuela desde la existencia de ella misma (por más de siglo y medio en Colombia). Asumir lo anterior, implica aceptar que la geografía ha sido una materia propia de la enseñanza primaria y secundaria antes de merecer rango universitario y científico.

Con base a lo anterior, al interior de la geografía se logran percibir diferentes posturas que aún hoy se encuentran en disputa; de un lado podemos encontrar tendencias científicistas que apuestan por la construcción de la geografía como una disciplina referente que debe estar en la escuela y, por otro lado, se encuentran quienes defienden la configuración de una geografía escolar, producto de las instituciones escolares mismas.

De esta manera y teniendo en cuenta los debates al interior de la geografía y nuestra formación en la Licenciatura, consideramos importante rastrear los contenidos, métodos y finalidades de la geografía como una disciplina escolar, desde las producciones escritas de los maestros entre 1938-1944, a partir del análisis documental en el Archivo Pedagógico Olga Lucía Zuluaga Garcés, en donde se dará primacía a las tesis que los estudiantes de la Escuela Normal de



Institutores hoy Institución Educativa Escuela Normal Superior de Medellín, para optar así a su título como Institutores.

En contraste, se realizará una revisión documental de la Geografía actual a partir de dos propuestas curriculares, como son los Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales (2002), documento de política pública, que ha servido de base para orientar lo que se debe programar en la enseñanza y el Plan de área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia (2017) de la I.E ENSM de Básica Primaria y dentro de estos rastrear las categorías anteriormente mencionadas, concepciones pedagógicas y referentes teóricos propios, que servirán de base para mirar qué tanto de lo que se enseñaba en la geografía ha cambiado; las continuidades que evocan nuestra experiencia en la Educación Básica y Media, en la práctica pedagógica y que evidencian una forma particular de la enseñanza de la geografía.

En este sentido, este trabajo pretende aportar al fortalecimiento de la línea de Saberes y Disciplinas escolares dentro de la Licenciatura en Educación básica con énfasis en Ciencias Sociales; reivindicar el saber creado, que le es propio al maestro; y, además, rescatar la producción académica de los maestros en formación para optar al título de institutor en la primera mitad del siglo XX, como fuente para futuras investigaciones en torno a la educación, sus actores y la historia de las disciplinas y saberes escolares.



Para ello se define la siguiente pregunta que orientará esta búsqueda:

*¿Cuáles son los cambios y continuidades que ha presentado la geografía escolar entre (1938 - 1944) en relación a las finalidades, contenidos y métodos de enseñanza de la geografía actual en la Institución Educativa Escuela Normal Superior de Medellín?*

### **3.1. Objetivo General**

Analizar los cambios y continuidades de la geografía escolar entre 1938 - 1944 en relación a las finalidades, contenidos y métodos de enseñanza de la geografía actual en la Institución Educativa Escuela Normal Superior de Medellín.

### **3.2. Objetivos específicos**

- Identificar las concepciones pedagógicas de la geografía escolar que se encuentran presentes en las tesis de grado para optar al título de institutor entre 1938 - 1944 en el



**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

**Facultad de Educación**

Archivo Pedagógico Olga Lucía Zuluaga Garcés de la Institución Educativa Escuela Normal Superior de Medellín.

- Describir las finalidades, métodos y contenidos, de enseñanza de la geografía en las tesis de maestros del Archivo Pedagógico Olga Lucía Zuluaga Garcés en la Institución Educativa Escuela Normal Superior de Medellín.
- Reconocer cambios y continuidades entre los contenidos, métodos y finalidades de la geografía escolar entre 1938-1944 y la actualidad en la I. E. Escuela Normal Superior de Medellín.

**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



#### 4. CONTEXTUALIZACIÓN<sup>1</sup>

La Institución Educativa Escuela Normal Superior de Medellín está ubicada en el barrio Villa Hermosa, zona nororiental de la ciudad.

Cuenta con zonas verdes, un espacio amplio que alberga una planta física diversa y su construcción es considerada patrimonio histórico de la ciudad.



La Escuela Normal ha formado maestros para la ciudad, el departamento y el país. Fue creada en enero de 1851, bajo la dirección del doctor Benito Alejandro Balcázar, discípulo del sabio Francisco José de Caldas. En esta etapa inicial funcionó en el edificio que hoy ocupa el Paraninfo de la Universidad de Antioquia contiguo al templo de San Ignacio. Durante este siglo hubo varias interrupciones a causa de problemas nacionales e internacionales, cerrando sus

---

<sup>1</sup> I. E Escuela Normal Superior. (2013- 2015). Reseña histórica. Medellín, Colombia. Recuperado de [goo.gl/mnwQ9u](http://goo.gl/mnwQ9u)



puertas en varias oportunidades, sin embargo, desde 1912 viene funcionando sin ninguna interrupción.

Actualmente, en la Institución Educativa Escuela Normal Superior de Medellín se desarrollan los niveles de escolaridad desde preescolar hasta el ciclo complementario; también es importante resaltar que este fue nuestro centro de práctica durante un año y dentro del Archivo pedagógico, que allí se encuentra, hallamos las diferentes tesis, tesoro invaluable sobre la pedagogía para delimitar el objeto de esta investigación.

El Archivo Pedagógico lleva su nombre en honor a la profesora Olga Lucía Zuluaga Garcés quien se encargó, junto a los integrantes del Grupo Interuniversitario de Investigación Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia, el grupo de Formación y Antropología Pedagógica e Histórica y el grupo de Pedagogía y Prácticas Pedagógicas, de rescatar las producciones de los maestros, libros, revistas y otros materiales, dando como resultado, la materialización de proyectos de investigación como *La apropiación de la Escuela Nueva en el Saber Pedagógico Colombiano. Una mirada a la Escuela Normal de Institutores de Antioquia, 1925 - 1945*, y *La apropiación de la Escuela Nueva en el Saber pedagógico colombiano. Una mirada a las escuelas normales durante la primera mitad del siglo XX*, referentes conceptuales de esta investigación.



## **5. MARCO TEÓRICO**

### **5.1. Saberes y disciplinas escolares**

La historia de la educación ha sido objeto de interés de muchas áreas del conocimiento; en este caso, esta investigación se ocupa de un lugar en específico: la escuela, como espacio físico e institucional, entendida generalmente como “un órgano dependiente de la sociedad en la que se inserta, de la que forma parte. Es, por tanto, una institución social destinada, dentro del área específica de la educación, a administrar la educación sistemática y que condiciona la formación y organización de grupos representados por educadores y educandos”. (Crespillo, 2010. p. 257).

Sin embargo, y en contraposición a la anterior, existen otras posturas en donde se argumenta que la función de la escuela no es reproducir, ni mucho menos traducir la ciencia hegemónica; esta construye un saber desde lo social que visualiza y se preocupa por la enseñanza. Es decir, en ella se configuran prácticas, actores, hábitos, normas particulares, que, en su conjunto, dan vida a una cultura propia, una cultura escolar de la cual expresa Juliá (1995)

Se podría describir la cultura escolar como un conjunto de normas que definen los saberes a enseñar y las conductas a inculcar, y un conjunto de prácticas que permiten la transmisión de estos saberes y la incorporación de estos comportamientos; normas y prácticas subordinadas a



## Facultad de Educación

unas finalidades que pueden variar según las épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas o simplemente de socialización). Las normas y las prácticas no pueden ser analizadas sin tener en cuenta el cuerpo profesional de los agentes que están llamados a obedecer estas normas, y, por tanto, a establecer los dispositivos pedagógicos encargados de facilitar su aplicación, es decir, instructores y profesores. (p. 131).

Varios autores han realizado críticas a la forma en que se ha estudiado la escuela, lecturas que se han fundamentado en la idealización pedagógica y no en el interior, desde sus dinámicas, eso que pasa día tras día en las aulas de clase, sala de profesores, oficinas y demás espacios del entorno escolar.

Asimismo, Viñao (2001) afirma que la cultura escolar es un

(...) conjunto de teorías, ideas, hábitos y prácticas –formas de hacer y de pensar, mentalidades y comportamientos– sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho y compartidas por sus actores en el seno de las instituciones educativas. Tradiciones, regularidades y reglas de juego que se transmiten de generación en generación y que proporcionan estrategias para integrarse en dichas instituciones, para interactuar y para llevar a cabo, sobre todo en el aula, las tareas cotidianas que de cada uno se esperan, así como para hacer frente a las exigencias y limitaciones que dichas tareas implican o conllevan. Sus rasgos característicos serían la continuidad y persistencia en el tiempo, su



## Facultad de Educación

institucionalización y una relativa autonomía que le permite generar productos específicos –por ejemplo, las disciplinas escolares- que la configuran como tal cultura independiente (p. 31).

Autonomía que puede verse reflejada en los debates existentes entre el deber ser y lo que sucede en la práctica, más ampliamente a la escuela llegan diferentes discursos de la políticas públicas, entre las cuales podemos citar: Estándares básicos de Competencias, Decretos, resoluciones, entre otros, pero esta logra abstraerse y es allí donde surgen creaciones espontáneas, aquellas que se construyen cotidianamente dentro del espacio y tiempo de la cultura escolar y que en algunas ocasiones han derivado denominadas por Chervel (1991) como disciplinas escolares.

En esta misma línea Cuesta y Mateos (2002), afirman que la cultura escolar es algo que permanece y perdura; que las continuas reformas no logran más que moldear superficialmente porque sobrevive a ellas, y las alcanza inclusive a moldear en un proceso donde la escuela produce un sedimento formado a lo largo del tiempo. Este puede ser el caso de la geografía escolar frente a la geografía académica o científicista, que, si bien llegan los avances y adelantos a la escuela, está desde la cotidianidad de sus prácticas resignifica y adentra a sus lógicas particulares.

Así entonces, en el marco de la cultura escolar, desde el contexto europeo, específicamente en países como Francia, España e Inglaterra, surge el estudio de las disciplinas escolares, las cuales, como menciona Chervel (1991) “son creaciones espontáneas y originales del sistema escolar (...)



[estas] presentan la particularidad de que combinan íntimamente el contenido cultural y la formación intelectual” (p. 69), de esta forma, las disciplinas escolares se convierte en formas de transmisión cultural que va dirigida a los alumnos, formando así un vínculo dentro del sistema escolar.

En el seno de las disciplinas, ha nacido la pregunta por su historia, con la cual se espera, según Chervel (1991)

Saque a la luz del día la estructura interna de la disciplina, la configuración original que se ha forjado en función de las finalidades, sin olvidar que todas y cada una de las disciplinas gozan en este sentido de una completa autonomía, aun cuando pudieran manifestarse ciertas analogías entre unas y otras. (p. 71).

Nace así entonces un nuevo ámbito dentro de la investigación educativa, que se pregunta cómo surge lo que se enseña en la escuela, no lo que se dice de la ciencia, sino, aquellas decisiones en donde se privilegia finalidades, contenidos y métodos, disciplinas que son creaciones propias de la unión de actores presentes en la escuela como espacio para la educación.

1 8 0 3

De este modo, el profesor en el contexto escolar se ve inmerso en el ámbito de la cultura que es producto de la escuela, por tanto, esto lleva a reivindicar la posición del maestro como productor



de conocimiento; en este sentido él, toma avances de la ciencia y orienta toda su acción con un objetivo educativo pensado para la enseñanza.

En relación con lo anterior, es importante establecer diferencias entre dos conceptos que aparentemente pueden tener elementos comunes; los saberes escolares se convierten en la antítesis de la transposición didáctica, en la primera se puede afirmar que el maestro crea y recrea un saber sobre lo social, que la ciencia no ha construido; mientras que el segundo, para Chevallard (1985) en el sentido restringido, designa entonces el paso del saber sabio al saber enseñado (Citado en Gómez, 2005, p. 96), es decir, se apoya en los saberes provenientes de la esfera “sabia” o científica y se procede a hacer una especie de “arreglo didáctico” para llevarlos a la escuela con una intencionalidad educativa.

Teniendo en cuenta lo anterior, y antes de establecer una definición conceptual de los saberes escolares, es importante rescatar el concepto de *saber*, el cual se entiende, según Foucault (1979) como

(...) aquello de lo que se puede hablar en una práctica discursiva que así se encuentra especificada: el dominio constituido por los diferentes objetos que adquirirán o no un estatuto científico (...); un saber es también el espacio en el que el sujeto puede tomar posición para hablar de los objetos de que trata en su discurso (...); un saber es también el campo de coordinación y subordinación de los enunciados en que los conceptos aparecen, se definen, se aplican y se



## Facultad de Educación

transforman. (...); en fin, un saber se define por posibilidades de utilización y de apropiación ofrecidas por el discurso. (p. 306).

Es decir, el saber es inherente al campo de acción de quien esté planteando el discurso, de quien lo practique y lo divulgue. Así entonces, el saber pedagógico es el saber ligado al campo discursivo de la pedagogía, pues siguiendo a Zuluaga (1987) “Decimos saber pedagógico porque hemos asumido la Pedagogía como saber.” (p. 26), y, continuando con la autora, este

Está conformado por los diferentes discursos de la enseñanza entendida en sentido práctico o conceptual. (...) Es el conjunto de conocimientos con estatuto teórico o práctico que conforman un dominio de saber institucionalizado el cual configura la práctica de la enseñanza y la adecuación de la educación en una sociedad. (p. 198).

Siguiendo esta ruta y al haber optado por esta ruta del concepto de saber pedagógico, es necesario abordar el concepto de saber escolar desde el cual Álvarez (2015) afirma que es pertinente indagar con los maestros en la escuela qué son capaces de hacer, de pensar, de proponer y de enseñar, cómo lo hacen, y cuál sería el estatuto y la naturaleza de ese saber, ahora que las disciplinas y las epistemologías están tan relativizadas. (p.4).



Es decir, que el maestro es un sujeto de autonomía que crea y resignifica el saber, de ahí que la naturaleza de estos sea única y estén dotadas de sentido, en la medida de las subjetividades de los maestros, según su relatividad. De esta manera y siguiendo a Taborda (2015) “el saber escolar estaría retomando las prácticas, las reflexiones y el mundo de la escuela en una dinámica en la que el maestro es dinamizador de las tradiciones y los nuevos conocimientos.” (p. 79). En consecuencia, las disciplinas escolares son aquellas que se curricularizan, esto no quiere decir que los otros saberes que circulan en la escuela no se aprenden, tal es el caso de este objeto de estudio.

Así las cosas, pensar los saberes escolares y disciplinas escolares en Colombia, es un camino por abrir, pues implica, como indica Ríos (2015) “analizar y reflexionar sobre cómo circulan y se apropian en la escuela la enseñanza de las ciencias y los saberes” (p.10), pues al estudiarlas, se hace un recorrido por lo que los maestros han construido, saberes que dotaron de sentido y respondieron a las necesidades particulares de la época.

### 5.2. Geografía Escolar

En Colombia la geografía ha estado en las aulas por mucho tiempo, dentro de su historia encontramos los académicos, quienes se han encargado de cuestionar, subvalorar y defender su estatus científico en relación con el estudio del hombre y su interacción con el espacio geográfico; por otro lado, quienes la defienden como una disciplina escolar que data desde el



siglo XIX y antecede el rango universitario de la misma. Para Delgado y Murcia (1999) esta disciplina se mantiene con vida en los medios académicos, es tal vez porque encontró en la escuela un nicho apropiado y en la enseñanza, un medio para perpetuarse. (p.11).

Dentro del plan de estudios aparece por primera vez como asignatura y materia obligatoria por orden de Francisco de Paula Santander en 1826; para el momento de la independencia, tenía asignada la tarea de formar en valores patrios, el respeto por los símbolos, en general forjar una identidad nacional. De acuerdo con lo anterior, Taborda (2015) expresa que la enseñanza de la geografía es también la transmisión de una manera de ver al mundo. Por ello los contenidos que se han incorporado a la geografía escolar son aquellos que, históricamente, se consideraban válidos y necesarios para las funciones asignadas a las escuelas y a la educación. (p. 16).

Para 1963, según el decreto 1710, ya se hablaba de Estudios Sociales, un conjunto de proyectos integrados pensados desde la geografía, la historia, la instrucción cívica y moral, entendida por Taborda (2015) como una masa amorfa que pretendía romper las barreras entre las diferentes asignaturas, más ampliamente, se refería a montar un curso unificado, diseñado para darle a un niño el conocimiento y la comprensión de su tiempo, no considerado de manera aislada sino en relación con una variedad de problemas cercanos. A pesar de eso, no tuvo frutos y se siguió enseñando de manera aislada y por diferentes profesores.



Se puede referenciar la influencia del decreto 1419 de 1978<sup>2</sup>, en donde se señalan las normas y orientaciones básicas para la administración curricular. La geografía dentro de las Ciencias Sociales vivió varias transformaciones, se plantearon cuatro versiones y cada una pretendía dar respuesta a una problemática diferente. Fue con el decreto 1002 de 1984<sup>3</sup>, que aparecen las Ciencias Sociales, dentro de las áreas comunes, es decir, aquellas que ofrecen formación general a todos los alumnos en la Educación Básica y Media Vocacional; esta propuesta sugiere intercalar temas históricos y geográficos a partir de tres categorías: espacialidad, temporalidad y estructura sociocultural.

Para Sánchez (2013) “hasta 1984 la geografía constituyó una materia independiente, condición que le permitió unos espacios, unos tiempos y unos maestros específicos para el desarrollo de los contenidos” (p.75). En consecuencia, al integrarse dentro de un área mayor, perdió protagonismo dentro del currículo escolar, su presencia fue de manera implícita, se convirtió en el marco que permitía ubicar, localizar los acontecimientos históricos. En palabras de Taborda (2015) este fenómeno es denominado

UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

---

<sup>2</sup> Ver decreto número 1419 de 1978. (Julio 17). Por el cual se señalan las normas y orientaciones básicas para la administración curricular en los niveles de educación pre-escolar básica (primaria y secundaria) media vocacional e intermedia profesional. Recuperado de [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-102770\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-102770_archivo_pdf.pdf)

<sup>3</sup> Ver decreto número 1002 de 1984. (abril 24). Por el cual se establece el Plan de Estudios Para la Educación Preescolar, Básica (Primaria y Secundaria) y Media Vocacional de la Educación Formal Colombiana. Recuperado de [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-103663\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-103663_archivo_pdf.pdf)



Invisibilidad del saber escolar geográfico, que se desarrolla aproximadamente de 1990 al 2003 y que se mantiene incluso hoy. En últimas estaríamos asumiendo la invisibilidad como aquello que está materializado y tiene la propiedad de no dejarse ver aunque esté funcionando y, en términos de la geografía escolar, se diría que es el momento en que este saber está presente en un proceso al que se le ha trastocado su formato tradicional para conducirlo a otro nuevo. (p. 640).

Casi diez años después, se publica la Ley 115 o Ley General de Educación de 1994 y con ella las Ciencias Sociales (*historia, geografía, Constitución Política y democracia*) se convierten en una de las nueve áreas obligatorias que constituyen la matriz básica; además se convoca la formulación de unos lineamientos curriculares que direccionen el desarrollo de cada área, pero solo hasta el 2002 aparecen los de Ciencias Sociales para darle forma al área tal cual la conocemos hoy<sup>4</sup>. Es necesario resaltar que la geografía como disciplina dentro de la configuración de las Ciencias Sociales no llegó a verse como un componente fundamental de las mismas<sup>5</sup>.

<sup>4</sup> Ver Pulgarín, M. (2002). El estudio del espacio geográfico, posibilita la integración de las ciencias sociales que se enseñan. *Educación y Pedagogía. Vol. 14. N° 34. Medellín, Colombia*. Recuperado de: [goo.gl/uPVOp7](http://goo.gl/uPVOp7)

<sup>5</sup> Ver: Ministerio de Educación Nacional. (2002). Lineamientos Curriculares Ciencias Sociales.



Esto demuestra las dificultades para llegar a establecer acuerdos entre los defensores de las disciplinas que articulan el área, cabe destacar que durante el proceso y de acuerdo con Sánchez (2013)

(...) mientras las luchas por la enseñanza de la historia fueron lideradas en gran medida por los historiadores formados en la disciplina, las luchas por la geografía fueron dadas por profesores que desde las Facultades de Educación de algunas universidades del país presentaron propuestas por la función de la disciplina geográfica en la escuela. (p. 76).

Si bien la geografía como asignatura o materia independiente ha estado en pocas ocasiones dentro del currículo escolar, para Taborda (2015), escuela y geografía se convirtieron en una simbiosis siempre presente, que es posible de rastrear por más de siglo y medio en Colombia, es decir, una presencia imponente y que al lado de la historia se mantiene vigente dentro de los contenidos a enseñar.

### 5.3. Concepción pedagógica

En el desarrollo de este trabajo, resulta indispensable, para la consecución de uno de sus objetivos, plantear como categoría conceptual el término de concepción pedagógica. Antes de esto, es menester hacer especial énfasis en lo que, a partir de diferentes autores, se entiende por



pedagogía, pues esta debe ser vista como marco conceptual que sustenta las concepciones pedagógicas y las definiciones que aquí serán presentadas.

En este sentido, entenderemos la pedagogía desde tres planteamientos; en primer lugar, retomaremos las ideas de Runge (2012) quien propone “la expresión “pedagogía” para designar, en un sentido amplio, el campo disciplinar y profesional que se ocupa de la educación en sus múltiples formas y dimensiones.” (p.247); en segundo lugar y de acuerdo con los planteamientos de Zambrano (2009)

La pedagogía es un concepto histórico construido sobre tres registros. Un registro práctico delimitado por lo aprendizajes y la enseñanza, un registro reflexivo (filosófico) orientado hacia los valores del acto educativo y un registro político vinculado con la función social de la educación y de la escuela. (p.77).

Finalmente, la definición de los profesores Olga Lucía Zuluaga; Alberto Echeverri, Alberto Martínez, Stella Restrepo y Humberto Quiceno (1988)

La pedagogía es la disciplina que conceptualiza, aplica y experimenta los conocimientos referentes a la enseñanza de los saberes específicos en las diferentes culturas. Se refiere tanto a



## Facultad de Educación

los procesos de enseñanza propio de la exposición de las ciencias, como al ejercicio del conocimiento en la interioridad de una cultura. (p.8).

En esta investigación y de acuerdo con estas tres conceptualizaciones de pedagogía, ésta será entendida como un campo de saber y como un campo disciplinar que conceptualiza y reflexiona sobre los conocimientos que se relacionan con los procesos de enseñanza y aprendizaje en concordancia con un contexto social, político y cultural en el que se encuentra inmerso.

De esta manera y teniendo en cuenta las conceptualizaciones previas, se hará un acercamiento a lo que se entiende por la categoría de concepciones pedagógicas desde, nuevamente, diferentes autores.

Para Márquez (2008) concepción pedagógica

se define como el sistema de ideas científicas que fundamentan las etapas y principios para su desarrollo en la dimensión curricular y extracurricular, atendiendo a la estructura secuenciada y dinámica de la gestión sociocultural como modo de actuación, lo cual garantiza el carácter sistémico y contextualizado de dicho proceso. (p. 11).

En este mismo sentido, Alfonso (2015), asume la concepción pedagógica como



la representación teórica del proceso, mediante un conjunto de categorías, principios e ideas científicas que conforman el componente conceptual y sirven de marco organizador para la comprensión de los componentes regulatorio y práctico, quienes regulan e implementan en la práctica las acciones a realizar por profesores (...). (p. 3).

Finalmente, Breijo (2009), define concepción pedagógica como

el sistema de ideas científicas (...) que fundamentan las etapas de preparación para la profesión, formación, desarrollo y consolidación de modos de actuación profesional competentes; dinamizadas por los principios de carácter sistémico, procesal, contextual, transversalidad de los problemas profesionales y sistematización e integración de las acciones (...). (p. 8).

Si bien las anteriores conceptualizaciones hacen referencia al marco científico de las ideas, la propuesta para este trabajo se sostiene en el campo de los saberes pedagógicos.

De esta manera y atendiendo a las conceptualizaciones mencionadas, el concepto de concepción pedagógica será asumido para esta investigación, como un conjunto de ideas y saberes que fundamentan el desarrollo teórico y práctico de los maestros en su accionar curricular y extracurricular, teniendo en cuenta los contextos socioculturales en los que están inmersos.



### 6. ANTECEDENTES

Teniendo definido el interés por la Geografía escolar, es importante reseñar algunos trabajos con los cuales es compartido este objeto de estudio, para empezar, se encuentra la tesis doctoral de Taborda (2015) La Geografía Escolar en Colombia: Travesía hacia su invisibilidad en la segunda mitad del siglo XX, este trabajo recopila el devenir de la Geografía en diferentes momentos históricos hasta el presente, haciendo hincapié en los enfoques, cambios de formato altos y bajos para argumentar que desde la segunda mitad del siglo pasado en Colombia asistimos a un enrarecimiento del saber geográfico escolar, debido a la disminución de sus contenidos dentro del currículum como consecuencia en primer lugar de la irrupción, después de los años sesenta, de lo que se denominó las Ciencias Sociales.

Esta tesis, es clave por las fuentes que utiliza y la amplia temporalidad que maneja, además vincula a la geografía como una producción que se origina desde la institución escolar, más ampliamente saberes y disciplinas escolares que circulan en la básica primaria y secundaria. Coincidimos entonces en algunos referentes teóricos y categorías como saber pedagógico, saber escolar, cultura escolar, disciplinas escolares, entre otras que la hacen cercana la línea de trabajo de esta investigación.

Así mismo, Hollman (2006), presenta como trabajo para obtener el título de doctora en Ciencias Sociales, una investigación nombrada “La geografía crítica y la subcultura escolar: una



interpretación de la mirada del profesor.” En esta, Hollman problematiza cómo a partir de la reforma curricular en la educación escolar argentina en los años noventa, la Geografía como disciplina escolar se ve cuestionada tanto en sus contenidos de enseñanza como en su autonomía como disciplina escolar a partir de la llegada del discurso de la “verdadera geografía” como cuestionamiento a una disciplina enfocada a la creación de identidad nacional.

De esta manera, la autora analiza las prácticas (dentro del contexto escolar con sus propias reglas y cultura) de un grupo de profesores de geografía en la enseñanza media, frente a la introducción de la geografía crítica a partir de la sociología de las disciplinas escolares, las discusiones dentro de la Geografía, el pensamiento del profesor, la didáctica de las Ciencias Sociales y la Geografía y que guarda su valor y aporta al nuestro, al darle la voz al maestro, pues, a partir de la experiencia de estos, es que se puede construir una verdadera historia de las disciplinas escolares, de la mano de la cultura escolar, pues son ellos, junto a los demás actores en el contexto escolar, quienes se encargan de dotar de sentido el espacio.

Por otra parte, la autora realiza un análisis a partir de las tensiones educativas reformistas de las que el contexto colombiano no ha estado alejado y que traen consigo unas crisis en las que se pone en tela de juicio la disciplina, ¿para qué sirve?, ¿eso es verdadera geografía?, ¿Cuál es su papel en la educación?, por lo que resulta necesario pensar si pasa lo mismo en el contexto colombiano y qué dicen los institutores y maestros sobre esto.



Si bien, Delgado y Murcia (1999) no se ubican en el campo de los análisis de cultura escolar y las disciplinas escolares, este trabajo es un antecedente en tanto escriben un capítulo que se titula la Geografía escolar: Discursos dominantes y discursos alternativos, para hacer en primera instancia un análisis por el devenir de la geografía como asignatura independiente, las variaciones que ha presentado y la mantienen con vida en la escuela, además para dar a conocer los resultados parciales de un proyecto de investigación que parte desde el aula y tiene como propósito cualificar la geografía a partir de un discurso alternativo para las problemáticas que se presentan en la enseñanza de la misma en la Educación Básica y Media.

Ambos autores resaltan el carácter descriptivo y memorístico que ha acompañado la enseñanza de la geografía escolar, contenidos erróneos, desactualizados o que hoy no son importantes para los alumnos; coincidimos en todas las anteriores, pero sobre todo en la preocupación por el debate generado entre los profesores de geografía de las universidades y los profesores de Ciencias Sociales en colegios y escuelas, tensión que se identifica para formular el presente trabajo. También mencionan las dificultades que pueden producir reelaborar y recontextualizar en la geografía actual, pero reconocen que es importante la participación de los maestros de escuela, el trabajo que estos realizan en el aula y hacen parte de la cotidianidad e iniciativas dadas en la escuela.

Dentro de la historia de la Geografía escolar es pertinente referenciar a los Hermanos de la Salle y la Guía de las Escuelas Cristianas, quienes presentaron un especial interés por esta asignatura



entre 1849 y la primera mitad del siglo XX en Colombia, que, acompañada de la historia y la instrucción cívica conformaron lo que se denominó la Educación patriótica.

Aguirre (2012) en su artículo Los Hermanos de las escuelas cristianas y la enseñanza de la Geografía en Colombia durante la primera mitad del siglo XX, se centra entre los años 20 y 50 del siglo XX para hacer una descripción, acerca de cómo entendía la Congregación lasallista la enseñanza de la geografía, un trabajo organizado y sobre todo planeado, que en su momento gozaba de reconocimiento de países como Bélgica y Francia. A partir de su interés, los Hermanos de la Salle pusieron en marcha su proyecto educativo, que abarcaba el perfil del maestro, la urgente preparación de los mismos, las nuevas metodologías que empezaban a circular para la enseñanza, los materiales y herramientas empleadas, la intencionalidad, practicidad de lo que se enseñaba a los alumnos y sobre todo el marcado interés por construir un sentimiento de simpatía hacia el territorio nacional.

Según Aguirre (2012) la educación patriótica se postula como un posible antecesor de lo que posteriormente se conocería como las Ciencias Sociales, en este caso solo hace énfasis en la Geografía; objeto de este trabajo, en una temporalidad cercana a la que aquí se propone y además puntualiza en su enseñanza; por consiguiente, enmarca los aportes que estaban surgiendo en la época, la llegada de la Escuela Activa al país y el proceso llevado a cabo para impulsar un proyecto educativo que desde la geografía vinculara diferentes áreas.



El trabajo realizado por Sánchez & Bolívar (2016), presentado en el Congreso Iberoamericano de historia de la educación -CIHELA-, titulado La enseñanza de las Ciencias Sociales para la escuela primaria (Historia y Geografía): un análisis de los métodos propuestos por los maestros de la Escuela Normal de Institutores de Medellín (1938-1944). En este, se presenta el análisis realizado a ocho tesis de maestros para optar por el título de institutores sobre las influencias pedagógicas de la época, además postulan la necesidad de hacer trabajos que recuperen el material del archivo, dando entrada a la propuesta que se llevará a cabo en este trabajo sobre la Geografía escolar.

De igual manera, el trabajo el trabajo presentado para obtener su título de Magíster en Educación por Montoya Salgar (2013), titulado “Concepciones didácticas francófonas que circularon en la formación de maestros en la Escuela Normal de Institutores de Antioquia entre 1938-1948.”, muestra el proceso de consolidación de las mencionadas concepciones pedagógicas y didácticas en la hoy llamada Institución Educativa Escuela Normal Superior de Medellín, a partir del análisis de, como menciona la autora “cada una de las tesis de los Institutores”, esto con el fin de establecer las relaciones que existían entre las llamadas morales y las concepciones pedagógicas y didácticas que llegaban al país y que, sin duda, fueron adaptadas al contexto colombiano, de los cuales la autora realiza un barrido histórico por lo que pasaba en el país, en el mundo y en la Escuela Normal de Institutores de Antioquia, con la intención de dar cuenta de cómo influyen en los procesos de reformas educativas los acontecimientos políticos, sociales y culturales de la nación. En este trabajo se da cuenta de dos tesis que también serán objeto de análisis del presente trabajo sobre Geografía escolar.



**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

**Facultad de Educación**

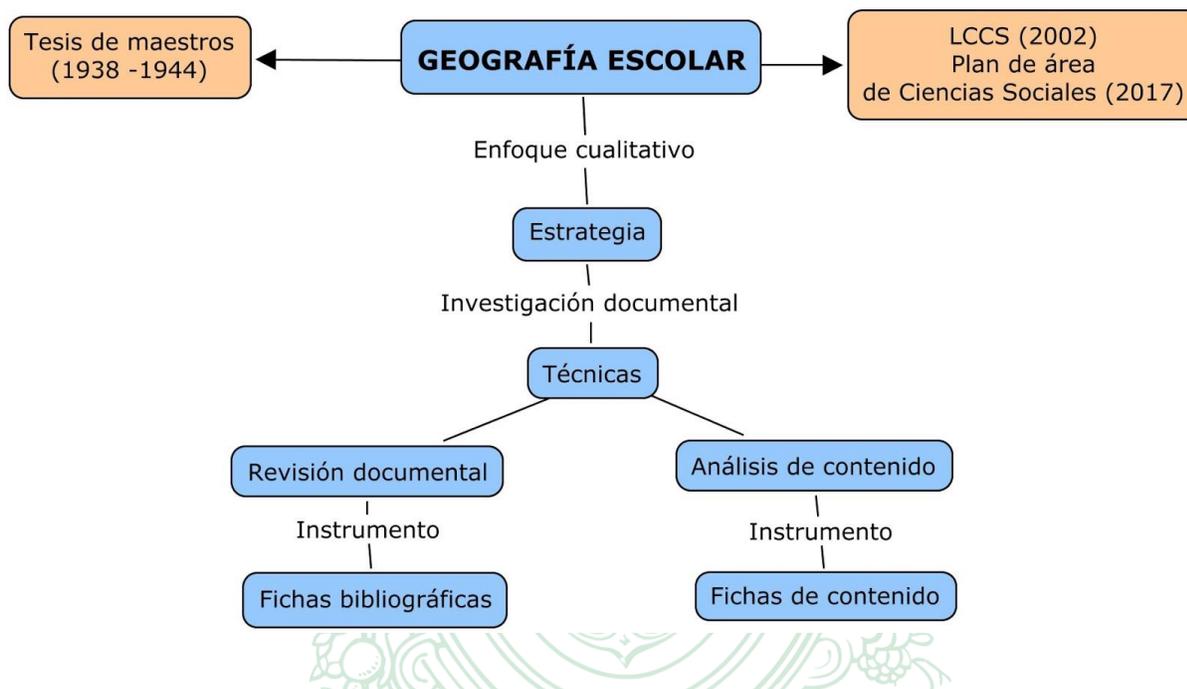
Por otro lado, Álvarez (2001) publica un artículo de revista titulado "La enseñanza de la geografía y de las matemáticas en la década del treinta", en el cual muestra los cambios que empiezan a surgir en las escuelas normales del país, en las que entran los discursos de la psicología y la medicina, las cuales ostentaban, como menciona el autor, "un reconocimiento científico de primer orden". En la geografía, específicamente, se mencionan dos asuntos que eran principal interés en la época: por un lado, el método, en el cual se iniciaba la aplicación de los principios de la Escuela Nueva; y, por otro lado, los contenidos, los cuales estaban situados en la relación medio-sociedad. La importancia, radica pues, en los aportes que realiza el autor a partir de la búsqueda de textos relacionados con la enseñanza de la geografía y su utilidad en la cotidianidad de la escuela, en donde, a partir del método inductivo, se adaptaba la geopolítica planetaria a estudios micro locales, en los que el autor resalta la inclusión de los intereses sociales en los currículos escolares.

**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



## 7. METODOLOGÍA



**Esquema 1.** Tipo de investigación, método, técnicas e instrumentos

### 7.1. Tipo de investigación

Para esta investigación se opta por inscribirse dentro de un enfoque cualitativo para analizar la temporalidad entre 1938 a 1944, en la cual se desarrollaron algunas producciones escritas por aspirantes al título de institutor asociadas a la geografía, objeto de estudio de este trabajo.



Para Galeano, (2004) la investigación social cualitativa se interesa por estudiar las realidades subjetivas e intersubjetivas como objetos legítimos de conocimiento científico. Busca comprender -desde la interioridad de los actores sociales- las lógicas de pensamiento que guían las acciones sociales. Estudia la dimensión interna y subjetiva de la realidad social como fuente del conocimiento. (p. 18).

En consecuencia, la investigación social cualitativa, se preocupa por reconocer, interpretar y comprender lo más profundo del entramado valorativo de los seres humanos, su forma de concebir el mundo, su manera de relacionarse con el otro; se pregunta por las costumbres, cultura, hábitos, ritos, saberes y ceremonias de las poblaciones humanas en un contexto determinado, le interesa saber la forma en que el hombre concibe y dota de sentido los objetos y artefactos que tiene a su alrededor, para después elaborar categorías, hipótesis y supuestos de lo vivido, observado y reflexionado en la investigación.

### **7.2. Estrategia de investigación**

En este sentido, se ha decidido usar como método la investigación documental, que implica, según Galeano (2012) la lectura cuidadosa de los documentos, la elaboración de notas para dar cuenta de patrones, recurrencias, vacíos, tendencias, convergencias, contradicciones,



levantamiento de categorías y códigos de lectura cruzada y comparativa de los documentos sobre los elementos de hallazgo, y obtener una síntesis comprensiva de la realidad que se estudia. (p. 118).

Es importante puntualizar que la autora, define la investigación documental como estrategia y no como método, pues para ella, “una estrategia de investigación social combina métodos y técnicas, genera o recoge información de fuentes variadas, confronta y valida, mediante distintos procedimientos, resultados obtenidos por diversas vías y produce una comprensión del tema que investiga” (p. 19). Sin embargo, no se hará énfasis en esta discusión, pues se puede considerar que dentro de ambas categorías (método y estrategia) se dan conceptualizaciones que se ajustan a lo esperado con esta investigación.

Así mismo, el Manual de Trabajos de grado de Especialización y Maestría y Tesis Doctorales, divulgado por la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (2006) indica que “se entiende por Investigación Documental, el estudio de problemas con el propósito de ampliar y profundizar el conocimiento de su naturaleza, con apoyo, principalmente, en trabajos previos, información y datos divulgados por medios impresos, audiovisuales o electrónicos.” (p. 12), es decir, la investigación documental va directamente a la fuente y devela, a partir de su análisis, aquello en lo que los autores hacen hincapié; en este sentido entonces, la investigación documental se plantea unos objetivos fines tanto para los investigadores como en el desarrollo mismo del trabajo investigativo, los cuales son, según Vélez (2001)



El desarrollo de las capacidades reflexivas y críticas a través del análisis, interpretación y confrontación de la información recogida. Entre los posibles propósitos de este tipo de investigación se encuentran: describir, mostrar, analizar, probar, persuadir o recomendar. La investigación debe llevar a resultados originales y de interés para el grupo social del investigador. (p. 13).

### 7.3. Fuentes de información

En este caso, la Investigación Documental se llevará a cabo, a partir de las tesis de los estudiantes de la Escuela Normal de Institutores para optar al título como institutores situadas entre los años 1938 y 1944 que se encuentran en el Archivo Pedagógico Olga Lucía Zuluaga Garcés de la Institución Educativa y hacen alusión a temas geográficos; y seguidamente, realizar un ejercicio comparativo con el Plan de área de Ciencias Sociales, Historia y Geografía (2017) de Básica Primaria de la I.E Escuela Normal Superior de Medellín y los Lineamientos Curriculares en Ciencias Sociales (2002), propuestos por el Ministerio de Educación.

### 7.4. Proceso de recolección de información



Así entonces, para llevar a cabo esta investigación documental, se hará uso de técnicas y, a su vez, en instrumentos propios de esta metodología, los cuales serán pieza clave en la consecución de los resultados esperados en los objetivos.

De esta manera, se hará uso de la técnica de Revisión Documental aplicada en ambos objetivos propuestos y entendida por Ekman (1989) citado en Rodríguez & Valdeoriola (2009), como el proceso dinámico que consiste esencialmente en la recogida, clasificación, recuperación y distribución de la información.

Teniendo en cuenta lo anterior y desde la investigación documental, la ruta metodológica se dividió en tres etapas: la primera consiste en realizar un rastreo sobre las concepciones pedagógicas que circularon en Colombia en la primera mitad del siglo XX ; la segunda etapa, realizar una lectura cruzada y análisis de contenido de las tesis de maestros entre 1938 - 1944, junto con el Plan de área de Ciencias Sociales de Básica Primaria y los Lineamientos Curriculares en Ciencias Sociales para la actualidad, referidas a la Geografía escolar; y finalmente, una tercera etapa para sistematizar y elaborar el informe del ejercicio comparativo sobre los contenidos, métodos y finalidades de la enseñanza de la Geografía escolar en las dos temporalidades propuestas.



Para el objetivo específico I, identificar las concepciones pedagógicas de la Geografía escolar que se encuentran presentes en las tesis de grado para optar al título de institutor entre 1938 - 1944 en el Archivo Pedagógico Olga Lucía Zuluaga Garcés de la Institución Educativa Escuela Normal Superior de Medellín, enmarcado dentro de la etapa uno y dos, es necesario indagar por diferentes referentes teóricos que evidencien cuáles fueron las concepciones pedagógicas que circularon en la primera mitad del siglo XX; el instrumento empleado para registrar la información son fichas bibliográficas que incluyen el tipo de documento, localización, resumen, ideas principales y comentarios.

Posteriormente se realiza la lectura de las tesis de maestros referidas a la geografía escolar, teniendo como base una ficha de contenido que permita identificar las particularidades de la fuente de acuerdo con el objetivo propuesto.

Seguidamente, para abordar objetivo específico II, describir las finalidades, métodos y contenidos, de enseñanza de la geografía en las tesis de maestros del Archivo Pedagógico Olga Lucía Zuluaga Garcés en la Institución Educativa Escuela Normal Superior de Medellín, lo cual corresponde a la etapa dos, es necesario retomar la información recolectada de las tesis de institutores, específicamente el apartado de las fichas de contenido dedicado a los tres ejes centrales: finalidades, métodos y contenidos.



La etapa tres, corresponde al objetivo específico III, reconocer cambios y continuidades entre los contenidos, métodos y finalidades de la geografía escolar entre 1938-1944 y la actualidad, para ello se recurrirá a la totalidad de la información recolectada anteriormente, además de la encontrada en los Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales y el Plan de área de la actual I.E. ENSM y mediante el ejercicio comparativo se espera dar respuesta a cuáles son esas finalidades, métodos y contenidos presentes en la Geografía escolar en el período elegido y dar respuesta al objetivo general de esta propuesta.

### **7.5. Proceso de análisis de la información**

Para analizar la información proporcionada por los documentos, se tomará como guía el análisis de contenido, técnica de análisis de la investigación documental que se encarga, según Andréu (2002), de la interpretación de textos, ya sean escritos, grabados, pintados, filmados..., u otra forma diferente donde puedan existir toda clase de registros de datos, transcripción de entrevistas, discursos, protocolos de observación, documentos, videos,...., el denominador común de todos estos materiales es su capacidad para albergar un contenido que, leído e interpretado adecuadamente, abre las puertas al conocimiento de diversos aspectos y fenómenos de la vida social.

Esta técnica permite hacer el análisis de la información proporcionada por las fichas a raíz de las tesis de maestros, y también por la revisión de las finalidades, contenidos y métodos de



enseñanza de la Geografía escolar actual, este proceso para Navarro y Díaz (1995) citado en Galeano (2012) implica

Un conjunto de procedimientos que tienen como objetivo la producción de un meta-texto analítico en el que se representa el corpus textual de manera transformada. Este “metatexto” -que no tiene que tener una forma estrictamente textual, al poder estar compuesto, por ejemplo, por gráficos de diverso tipo- es producto del investigador, a diferencia de lo que normalmente ocurre con el corpus, pero debe ser interpretado conjuntamente con éste. El resultado es una doble articulación del sentido del texto, u del proceso interpretativo que lo esclarece: por una parte, ese sentido trasparece en la superficie textual dada inmediatamente a la intuición teórica del investigador. Por otra, se refleja en la transformación analítica de esa superficie, procurada por las técnicas de análisis de contenido. (p. 126).

De esta forma, la construcción final consistirá en la redacción de un texto (con gráficos u otro tipo de elementos, de ser necesarios) que dé cuenta del proceso investigativo que se llevó a cabo, es decir, el metatexto al que hace referencia el autor, de la interpretación del corpus (tesis, Plan de área de Ciencias Sociales de Básica Primaria, entre otros) objeto de esta investigación.



## **8. RESULTADOS**

En este capítulo se dará cuenta de cómo el material documental analizado, atiende a los objetivos específicos planteados y, de esta manera, dar respuesta al objetivo general de esta investigación, el cual supone *Analizar los cambios y continuidades de la geografía escolar entre 1938 - 1944 en relación a las finalidades, contenidos y métodos de enseñanza de la geografía actual en la Institución Educativa Escuela Normal Superior de Medellín*, partiendo de los postulados de Chervel (1991), quien propone las nociones de contenidos, métodos y finalidades, como conceptos clave para comprender la historia de una disciplina escolar, en el caso de este trabajo, la geografía.

De esta manera, para realizar la escritura de estos resultados, se eligió como estrategia para el análisis de la información, la triangulación de la misma, en donde se da cuenta de lo arrojado por las lecturas de las Tesis de institutores entre 1938 - 1944; la lectura del Plan de área en Ciencias Sociales de la I.E. Escuela Normal Superior de Medellín (2017) y los Lineamientos Curriculares en Ciencias Sociales (2002), en relación con la concepción pedagógica que estaba presente en la primera mitad del siglo XX en el país; los contenidos, métodos y finalidades tanto de la primera temporalidad (1938 - 1944), como de la actualidad (2002 y 2017).



### 8.1. ESCUELA NUEVA Y GEOGRAFÍA ESCOLAR: UNA CONCEPCIÓN PEDAGÓGICA PARA APRENDER HACIENDO.

Para dar solución al objetivo específico I: Identificar las concepciones pedagógicas de la geografía escolar que se encuentran presentes en las tesis de grado para optar al título de institutor entre 1938 - 1944 en el Archivo Pedagógico Olga Lucía Zuluaga Garcés de la Institución Educativa Escuela Normal Superior de Medellín, se revisaron un total de cuatro tesis de institutores; estas fueron seleccionadas por incluir temas asociados a la geografía escolar, objeto de estudio de este trabajo de grado.

Estas llevan por título:

- Ortiz, P. (1938). Metodología general de la geografía en la escuela primaria. Tesis para optar al título de Institutor en la Escuela Normal Nacional de Institutores. Medellín, Colombia.
- Sánchez, H. (1940). *Apuntes sobre excursionismo*. Tesis para optar al título de Institutor en la Escuela Normal de Varones de Antioquia
- Cossio, J. (1941). *La Geografía en la escuela primaria*. Tesis para optar al título de Institutor de la Escuela Normal de Varones de Antioquia
- Restrepo, J. (1938-1944). Excursiones escolares. Medellín: Escuela Normal de Institutores de Antioquia.



Cabe resaltar, que los documentos hallados en el Archivo Pedagógico Olga Lucía Zuluaga Garcés fueron recuperados y digitalizados en el marco del proyecto de investigación “La apropiación de la Escuela Nueva en el saber pedagógico colombiano: Una mirada a las Escuelas Normales durante la primera mitad del siglo XX” liderado por Rafael Ríos Beltrán y financiado por COLCIENCIAS entre los años 2010 a 2012.

En el proceso de lectura de estas tesis, fue necesario acercarse a documentación que permitiera conocer las apuestas pedagógicas que circularon para la época (primera mitad del siglo XX) en Colombia, por medio de fichas bibliográficas (Ver Anexo 1), lo anterior, para establecer nexos con lo enunciado en las tesis de los aspirantes a institutores en la Escuela Normal Superior de Medellín, y de esta manera dar respuesta a cuál era o eran, las concepciones pedagógicas que circularon entre 1938- 1944, puesto que, en las tesis anteriormente mencionadas, solo se dan indicios de algunos autores, pedagogos, métodos y formas de enseñanza que llegaban al país para ser acogidas en las escuelas.

Así entonces, se encontró que, en Colombia durante la primera mitad del siglo XX, y siguiendo los planteamientos de Herrera, M, Pinilla, A, Suaza, L. (2002), las concepciones pedagógicas giraron en torno a la apropiación de las teorías modernas de la educación y la pedagogía, las cuales situaron al niño en el centro y abogaban por una enseñanza práctica y experimental.



Teniendo en cuenta lo anterior, se puede ubicar a la Escuela Nueva, también llamada “escuela activa”, “pedagogía nueva”, o “educación por medio de la vida”. (Sáenz, 1990), (Barragán, 2008), como concepción pedagógica que orientó los procesos de enseñanza, a saber, contenidos, métodos y finalidades en la escuela. Esto no quiere decir, que para el período de 1938-1944, no circularan y se dieran en simultáneo otras formas de enseñanza basadas en concepciones pedagógicas anteriores, pues como afirma Herrera *et al.* (2002), ninguna teoría se dio de forma pura, por el contrario, se realizaban apropiaciones que mezclaban todas las propuestas y las finalidades de la educación para cada época, las cuales tenían su origen en la iglesia, la tradición española y los conflictos partidistas.

No obstante, la Escuela Nueva, “modelo” pedagógico proveniente de Europa y Estados Unidos, fue, de acuerdo con Quiceno y Echeverri (1999) “uno de los grandes acontecimientos del siglo en Colombia” (p. 59) y en América Latina, este marcaba la entrada de las ideas modernas para reformar el contexto educativo y en general la formación de los seres humanos. Así mismo, para Ríos (2013), esta transformó las concepciones sobre el desarrollo y la formación del hombre, la infancia, el maestro, la escuela, la política educativa, los métodos de enseñanza, el aprendizaje, la evaluación y la didáctica. (p. 80).

De esta forma, se pretendía que la cultura escolar, se enmarcara en principios como la libertad, la diversión y el crecimiento espiritual, además de propiciar espacios de desenvolvimiento



espontáneo de la personalidad, en palabras de Quiceno y Echeverri (1999) la defensa de la libre expresión, el desarrollo del cuerpo y la ampliación de la mente. (p. 60). Desde esta perspectiva, se rechaza “el formalismo, la memorización, la competitividad, el autoritarismo, la disciplina, la centralidad de la tarea del maestro y otros rasgos que caracterizaron a la escuela tradicional” (Steiman, J. Misirlis, G y Montero, M, 2005. p. 31), es decir, a partir de la experimentación y el activismo escolar complementar la enseñanza con el trabajo al aire libre, en la granja y en otros espacios donde el estudiante puede aprender.

Frente a la llegada del escolanovismo (Escuela Nueva) al país, existen dos hipótesis, la primera, parte de la fundación del Gimnasio Moderno (Bogotá) en 1914, y según Herrera (1999) citada en Ríos (2013) mito fundador de la Escuela Nueva en el país, y que tuvo su auge hasta el año de 1951, momento en el que se disuelve la Escuela Normal Superior, uno de los proyectos que expresó de manera más ambiciosa, la mirada modernizadora respecto al papel de los intelectuales y a la educación, durante la República Liberal. (p. 81).

Por otra parte, y de acuerdo con Ríos (2012), la segunda hipótesis, y citando a Obregón, Saldarriaga y Ospina (1997) autores de la obra “Mirar la infancia”, la Escuela Nueva, aparece desde la Ley Uribe de 1903, momento en el que empezaron a circular en Colombia discursos en contraposición a la escuela tradicional, sin embargo, con la toma del poder de los conservadores en 1946 se retornó a la pedagogía oficial confesional de finales del siglo XIX. (p. 168).



Aun así, y a pesar de las diferentes posturas frente a su surgimiento, en esencia la Escuela Nueva sigue siendo la misma, una concepción que apoyada en la Pedagogía activa o activismo pedagógico concibe la enseñanza, según González (1999)

Como un acto puro del hacer, donde el estudiante es quien se formará, quien construirá su propio conocimiento mediante el descubrimiento. En el activismo pedagógico, la adquisición de los conocimientos se logra a través de los sentidos, del contacto directo con los objetos por conocer, en situaciones concretas y según las necesidades y los intereses de los estudiantes (p. 120- 121).

Esta propuesta, encontró soporte en dos sistemas de enseñanza<sup>6</sup> como son los Centros de interés del médico belga Ovidio Decroly y el Método de Proyectos derivado de la pedagogía activa del norteamericano John Dewey, que retomaban la noción de “niño activo” para readecuar los espacios escolares, específicamente, como menciona Saldarriaga (2003), hacer de la escuela un

---

<sup>6</sup> Según Steiman, J. Misirlis, G y Montero, M. (2005) algunas publicaciones y experiencias pedagógicas en las que se puede identificar el nacimiento del escolanovismo son: John Dewey (1859- 1952) en EEUU, quizás el principal representante de la escuela activa en el mundo, creador de la escuela-laboratorio en 1896 y difusor de las ideas de renovación a partir de la publicación de “Mi Credo Pedagógico” en 1897. O. Decroly (1871-1932) en Bélgica y su experiencia en la École de L'ermitage fundada en 1907 en donde desarrolla su Teoría de los Centros de Interés. M. Montessori (1870-1952) en Italia y su experiencia en Las casas del niño, la primera de las cuales fue fundada en 1907. W. Kilpatrick (1871- 1965) en EEUU colega y colaborador John Dewey y reconocido por haber promovido el Método de Proyectos cuya primera difusión en una publicación data de 1918. (p. 30-31).



centro de experimentación e innovación pedagógica, espacios llenos de luz y aire, mesas de trabajo móviles y recursos, materiales, para realizar excursiones y talleres. (p. 174).

Ante los cambios que suponía la Escuela Nueva para la enseñanza de las disciplinas escolares, la cultura escolar y el espacio físico de la escuela, aparecieron frente a ésta, varios detractores, por consiguiente, su proceso de recepción se dio en medio de un contexto complejo. Ríos y Sáenz (2012) realizan una síntesis y análisis por los elementos más sobresalientes entre 1938-1944, afirmando que

(...) podemos esquematizar el campo de fuerzas descrito de la siguiente manera: para empezar, las urgencias de los gobiernos liberales por modernizar la educación pública a través de las concepciones idealizadas de lo que debía ser la Escuela Nueva y sus entronques con el proyecto liberal de gobierno de los pobres. En segundo término, las resistencias católicas y conservadoras que se dirigían, por una parte, a criticar y bloquear algunas dimensiones del proyecto liberal fundamentado en una apropiación estratégica de la Escuela Nueva y, por otra, a “catolizar” algunas de sus dimensiones. En tercera instancia, las formas específicas en que se leyó este campo de fuerzas en el ámbito regional, por ejemplo, las “urgencias económicas” que caracterizaron la Escuela Nueva en Antioquia. En cuarto lugar, las resistencias de los padres de familia a los cambios en las escuelas cuyo sentido y finalidades no tenían resonancia en sus prácticas culturales como tampoco en los efectos que sobre ellos había logrado la domesticación católica. Por último, las prácticas de los maestros, muchos de los cuales habían sido formados para enseñar a partir de las apropiaciones de las lecciones de cosas pestalozzianas, y que debían resolver, por sí mismos, cómo articular lo nuevo y lo viejo, puesto que los líderes de la reforma educativa basada en la Escuela Nueva no habían proporcionado en sus discursos pautas de manera clara para ello. (p.9).



Como se puede apreciar, en las propuestas anteriormente mencionadas, se destacan ámbitos sociales, políticos, culturales y económicos que muestran el devenir histórico del campo educativo en el país, en el cual se deja entrever una ambivalencia entre los discursos modernos y los discursos tradicionales. Más ampliamente, se manifiestan rupturas con la concepción pedagógica anterior, en el que el niño, de la mano de los planteamientos del Lancasterianismo, era un estudiante memorístico, repetitivo y “domesticado”; en palabras de Quiceno (1988) la diferencia sustancial de la Pedagogía Católica y la Pedagogía Activa es la aplicación pedagógica, es decir,

(...) mientras la Pedagogía Católica fue traída por las propias comunidades, implantada sin preguntar por las condiciones de su aplicabilidad, la Pedagogía Activa, por el contrario, se conoció por pedagogos colombianos que la experimentaron, con una característica: tratando de crear la propia Pedagogía Activa en un proceso experimental, negándose a implantar y trasladar automáticamente una cosa de afuera hacia adentro. (p. 15).

De esta manera, en la siguiente tabla, se pueden encontrar las principales diferencias entre la Pedagogía Católica o Tradicional y La Pedagogía Activa<sup>7</sup> que realizaron para el contexto argentino Steiman, J. Misirlis, G y Montero, M. (2005) y que bien ilustra los cambios entre una y

---

<sup>7</sup> Adaptado de Steiman, J. Misirlis, G y Montero, M. (2005). Didáctica general, didácticas específicas y contextos socio- históricos en las aulas de la Argentina. En: Fioriti, G. (2005). Didácticas específicas: Reflexiones y aportes para la enseñanza. (p. 34). Miño y Dávila editores. Buenos Aires: Universidad Nacional de General San Martín.



otra escuela de pensamiento pedagógico. Para los autores, ambas propuestas coexisten en el siglo XX y los períodos que se indican en la información hacen alusión a su existencia en los discursos didácticos y su presencia en las prácticas de enseñanza (p. 34).

### Comparativo entre la Pedagogía Católica y el escolanovismo

Modelo	Tradicional	Escolanovista
Didáctico		
Paradigma didáctico	Prescripción	Prescripción
Vigencia en estado más puro	Hasta la década de 1950	Entre la década de 1950 y la década de 1960
Finalidad pedagógica	Información	Formación
Objeto de estudio de la didáctica	Metodología de la enseñanza	Proceso de enseñanza- aprendizaje con acento en el proceso de aprendizaje
Ciencias que la nutren	Lógica Moral	Psicología Sociología Biología



Concepción de saber	Es un fin en sí mismo y toma características de “dogma”	Es “hacer”
Elemento	Contenidos enciclopédicos	Alumnos
Eje		
Práctica pedagógica	Verbalismo Enciclopedismo	Activismo
Relación entre docente- alumno y contenido	Contenido dogmático	Alumno
	Docente - Alumno	Experiencia - Docente

Con lo anterior, se puede inferir que, para la época, son los estudiantes para optar al título de Institutor los convocados a hacer posible estas apuestas pedagógicas, es decir, a partir de los nuevos discursos, se anhelaba que estos, pudieran realizar apropiaciones acordes a los contextos en los que estaban inmersos, además, transformaran sus prácticas y las formas de concebir los procesos educativos en las escuelas, atendiendo a las capacidades psicomotoras de los niños, a sus intereses y al desarrollo espiritual y físico en un ambiente de libertad. Si bien los cambios en la concepción educativa y pedagógica en el país se dieron con el apoyo de los gobiernos



liberales, estos continuaban siendo rechazados por diferentes sectores sociales y religiosos, que finalmente lograron cambiar con el regreso del gobierno conservador al poder.

### 8.1.1. RASGOS DEL ESCOLANOVISMO EN LAS TESIS DE LOS INSTITUTORES

Con relación al objetivo propuesto y luego de la lectura de las tesis, se puede inferir que entre los maestros de la primera mitad del siglo XX (1938-1944) circulaban discursos sobre pedagogía moderna, que situaban al niño en el centro y propugnaban una enseñanza con base en la observación, la curiosidad y la experimentación. En este sentido, dentro de las cuatro tesis analizadas se encontraron algunos rasgos de lo que se ha denominado escolanovismo (Escuela Nueva), principalmente en los métodos, finalidades y recomendaciones para la enseñanza de la geografía como disciplina escolar.

Esta concepción pedagógica, aparece en contraposición a la pedagogía tradicional presente en la escuela; esta rechaza “el formalismo, la memorización, la competitividad, el autoritarismo, la disciplina, la centralidad de la tarea del maestro y otros rasgos que caracterizaron a la escuela tradicional” (Steiman, J. Misirlis, G y Montero, M, 2005. p. 31), es decir, a partir de la experimentación y el activismo escolar complementar la enseñanza con otros escenarios de aprendizaje en donde se posibilite que el estudiante vincule el saber y el contexto de manera reflexiva desde un entorno diferente al aula de clase.



Este cambio entre una concepción pedagógica y otra se puede evidenciar en la manera en cómo se concibe la educación misma, al respecto Restrepo (1938 - 1944) afirma que

Por educación no se puede entender como muchos lo entienden, un proceso de aprendizaje e instrucción que se da en las escuelas, colegios, facultades, o lo que se puede dar el individuo por su cuenta; sino un proceso de encauzamiento y mejoramiento, que se extienda a todo el individuo y abarque todos los aspectos, físico, social, moral, estético, emocional, etc. (p. 24).

Con lo anterior, se puede identificar, que se propugna por una educación integrada, es decir, que abarque diferentes facultades del estudiante, y que, orientado por el maestro, sea el actor principal en la construcción de su conocimiento. Así entonces, Ortiz (1938) expresa que “el institutor no es el que transmite los conocimientos; es el niño quien, por medio del terreno bien preparado los adquiere, no con meras palabras, sino con hechos o prácticas.” (p. 25). Es decir, el maestro pasa a tener un papel secundario en el proceso de enseñanza aprendizaje, alejándose de la mirada presente en el siglo XIX en la cual la figura del maestro era más directiva y protagónica y, por el contrario, su papel es el de guía que está presente en los procesos de experimentación de los estudiantes.



De esta manera, Restrepo (1938- 1944) afirma que “(...) los principios modernos sobre educación mandan a darle al niño una enseñanza objetiva, en los objetos vivos y reales y no como la antigua, pasiva, muerta, ceñida a la memoria, a la abstracción a la palabra divina del maestro”. (p. 34). Como se puede apreciar, se aboga por una enseñanza que implique otros métodos más allá de la palabra, es decir, dar condiciones para que se adquieran conocimientos por medio del hacer y el contacto directo con los objetos, haciendo énfasis en, como menciona Cossio (1941) los intereses y capacidades de los alumnos para lograr un mayor provecho en su enseñanza.” (p. 27).

Con relación a lo anterior, los sentidos se conviertan en la puerta de entrada al descubrimiento del conocimiento, en este caso la observación de los fenómenos va a llevar a fomentar la curiosidad, y el deseo de experimentar por parte de los estudiantes, pues como afirma Sánchez (1940) “la observación directa de la naturaleza, de ese libro inmenso que todo nos lo enseña, es el campo más vasto para la formación intelectual del individuo” (p.17), puesto que según Restrepo (1938 – 1944) el niño de toda cosa nueva que ve, le dan ganas de saber de dónde viene y para qué sirve, además puede asociar y comparar con otras cosas conocidas por él. (p. 20).

Se deja entrever entonces, la llegada de los postulados de los centros de interés de Decroly, como un sistema de enseñanza que parte de la observación, luego la asociación y finalmente la realización en la escuela primaria. La materialización de estas ideas se ven reflejadas en las



apuestas de los institutores por métodos activos, en este caso y como se verá en adelante, pensados para la enseñanza de la geografía escolar.

Así y de la mano de los planteamientos de la Escuela Nueva, para los institutores la geografía pasa de ser una materia informativa y se convierte en una materia de gran importancia para el desarrollo del niño. En otras palabras, la geografía al ocuparse de la relación hombre-medio puede propiciar espacios para la experiencia del educando dentro de su propio ambiente, esto quiere decir que no se agota en el “aprendizaje mecánico de nombres”. (Ortiz, 1938. p. 28).

Por consiguiente, la diferencia entre una pedagogía y otra (tradicional y Escuela Nueva), se manifiesta, en el caso de la geografía, a partir de las apreciaciones que realizan los maestros frente a los métodos de enseñanza, así, por ejemplo, para Ortiz (1938), el método de Pestalozzi enunciaba los nombres de las ciudades, montañas, ríos, etc.; ante sus discípulos y estos después los repetían en coro. (p. 7). Y más adelante puntualiza “cuando el aprendizaje se reduce únicamente a la retención de nombres que se encuentran en los mapas y a ligeras consideraciones descriptivas referentes a los lugares, hemos perdido el tiempo miserablemente.” (p. 16). Es decir, la enseñanza de la geografía escolar, por la que abogan los institutores, es una enseñanza no repetitiva ni memorística, como se evidencia durante la concepción pedagógica anterior.



Por otra parte, y en relación con la Escuela Nueva y la necesidad de afianzar conocimientos a través de la experiencia, se configuran las excursiones escolares como método protagonista de la época, porque según Restrepo (1938-1944) permitían cumplir a cabalidad con los preceptos de la pedagogía moderna y de la escuela activa, basada en la psicología del niño. (p.2). De este modo, y de acuerdo con Sánchez (1940) se pretendía que estas constituyeran un campo de aplicación para los conocimientos adquiridos en las aulas, pues para él, se aprende mejor una cosa viéndola realmente y haciendo preguntas allí mismo, que oyendo hablar al profesor de algo que no se conoce. (p. 23).

En la tesis de Restrepo (1938 – 1944) se encuentran algunos ejemplos de cómo podrían llevarse a cabo las excursiones escolares para enseñar geografía, pues a través de estas se pueden conocer diferentes climas, pueblos, cordilleras, ríos y tipos cultivos, costumbres y establecer comparaciones con las suyas, las de sus familiares y en general las del pueblo. (p. 34).

De la misma manera, en los contenidos referenciados aparecen de manera implícita saberes y disciplinas escolares de diversa índole; siguiendo lo anterior, Sánchez (1940) afirma que durante las excursiones escolares se pueden enseñar multitud de materias como las ciencias naturales, geografía, historia, botánica, geología, zoología, entre otras. (p. 17-19).



Con base en lo anterior, se destaca entre los institutores una apuesta por romper con la enseñanza de las disciplinas de manera aislada, es decir, se perfila la interdisciplinariedad como una vía para alcanzar la educación integral, entendida como “aquella que abarca todos los aspectos de la educación. (...) y que se compone de tres pilares: la educación moral, la educación intelectual y la educación físico social.” (Sánchez, 1940. p.13).

Cómo se ha visto, por la escuela han pasado diferentes discursos y concepciones pedagógicas que se combinan entre sí y han servido de base para plantear propuestas de enseñanza-aprendizaje, sin embargo, como se evidencia, se puede percibir una influencia mayor de la Escuela Nueva como concepción pedagógica, la cual es reflejada en el modo de ver el maestro y su discurso, el estudiante y la educación, presentes en las tesis para optar al título de institutor en la primera mitad del siglo XX (1938-1944) en la hoy llamada I. E. Escuela Normal Superior de Medellín.

### **8.1.2. La figura del maestro: de protagonista a guía para estimular el aprendizaje**

A partir de la concepción pedagógica Escuela Nueva, como se ha mencionado en los apartados anteriores, se fomentaban diferentes cambios en la educación y, por consiguiente, la figura del maestro no estuvo exenta de estos. El papel protagónico que le había otorgado la pedagogía tradicional del siglo XIX debía ser transformado por el de guía, encargado de abrir caminos de acuerdo con los intereses de los estudiantes. Los aspirantes al título de institutor para el período



de 1938 a 1944, hacen mención a ello en sus tesis; además, incluyen aspectos como la formación en diversas áreas del conocimiento y metodología para la enseñanza.

Teniendo en cuenta lo anterior, Sánchez (1940), argumenta que es necesaria la preparación suficiente del maestro en todas las materias que puedan tener cabida durante las clases (...) y así evitar explicaciones erróneas o no darlas. (p. 21). En esta misma línea, Ortiz (1938) expresa que “es necesario que el maestro posea una sólida preparación pedagógica y un buen criterio de las cosas”. (p.16). De esta manera, se puede deducir que para la primera mitad del siglo XX se pretende una mayor preparación en las disciplinas específicas por parte de los institutores, quienes, de acuerdo en sus intereses, formulaban tesis para obtener su título, eso sí, sin dejar de lado lo pedagógico, base para el ejercicio de su profesión y al cual le dan importancia dentro del contenido de sus trabajos.

Según lo dicho, y partiendo de la geografía escolar como el objeto de estudio de este trabajo, Ortiz (1938) reitera que

De la preparación del maestro para la enseñanza de la geografía, creo que es inútil hablar; sin embargo, muchos creen que enseñar geografía es más fácil, por ejemplo, que enseñar aritmética. Ocurre todo lo contrario, porque es aparente facilidad es debida a que la aritmética se enseña conforme a su método, en tanto que la geografía la han enseñado como simple ejercicio oral sobre el mapa. La preparación metodológica del maestro para la enseñanza de la geografía debe ser



## Facultad de Educación

sólida y al mismo tiempo basta, ya que dicha ciencia es bastante extensa y complicada, agregando además las circunstancias de que no solamente se relaciona con la historia, sino con la mayoría de las ciencias y otras actividades humanas. (p. 20).

De esta forma, se dan indicios de que, con la llegada de los discursos pedagógicos modernos, el maestro, además de su preparación en diferentes contenidos, se convierte en guía que conduce los procesos formativos de los estudiantes. En el caso específico de la geografía, la preparación de maestro iba de la mano de procesos interdisciplinarios, en los que se ven las apuestas por una educación integral. Al mismo tiempo, se demanda formación metodológica, haciendo énfasis en cómo llevar a cabo las excursiones escolares, método protagonista de la época, así, por ejemplo, para Restrepo (1938-1944)

El maestro debe estudiar el terreno que va a recorrer. Si le fuere posible hacer el mapa respectivo, debe enterarse de las riquezas de la región, los accidentes geográficos principales, los sitios históricos, con el objeto de que se prepare bien en estos temas y no vaya a decirles mentiras a los alumnos. (p. 51).

Como se aprecia, las excursiones escolares requieren de planificación por parte del maestro con anterioridad, para delimitar los contenidos y finalidades que se pretendan fortalecer; al respecto Cossio (1941) afirma que



## Facultad de Educación

El maestro debe estudiar el lugar que va a visitar con sus discípulos: preparar las explicaciones necesarias, las respuestas que dará a los niños, después de una salida de estas, lo niños expresarán lo que vieron bien sea escrito u oralmente y el maestro se encargará de corregirlos cuando cometan algún error. (p. 24).

Ante los postulados de los métodos activos, y con el fin de complementar la enseñanza del salón de clase con otros espacios para Sánchez (1940) “La misión del maestro consiste pues, en hacer de las excursiones, a la vez que un descanso del tedio cotidiano que producen las diarias faenas en el aula, un verdadero semillero para la enseñanza” (p.23).

Se puede inferir que el maestro, de acuerdo con los principios de la Escuela Nueva pierde la centralidad en el proceso enseñanza - aprendizaje, y a partir de su preparación intelectual (disciplinar, metodológica y pedagógica) se convierte en el encargado de, como menciona Ortiz (1938) “preparar el terreno” para que los estudiantes adquieran conocimientos por medio del hacer y el contacto directo con los objetos, es decir, una educación basada en la libertad, la curiosidad, el juego y la experimentación.



### 9. LA GEOGRAFÍA: UNA DISCIPLINA ESCOLAR DE LA ESCUELA PRIMARIA

Este capítulo pretende dar cuenta de lo planteado en el objetivo específico II: Describir las finalidades, métodos y contenidos, de enseñanza de la geografía en las tesis de maestros del Archivo Pedagógico Olga Lucía Zuluaga Garcés en la Institución Educativa Escuela Normal Superior de Medellín; para ellos, se retomaron las fichas de contenido (Ver Anexo 2), elaboradas a partir de las tesis de maestros entre 1938 - 1944, específicamente, el apartado construido para dar cuenta de las finalidades, contenidos y métodos presentes en estas, además de la información recopilada en las categorías emergentes, a saber: Escuela Nueva, interés, experiencia, asociación, interdisciplinariedad, recomendaciones para la enseñanza, la figura del maestro, que aparecen reiteradas ocasiones en las propuestas de los institutores y ayuda a describir cómo era la enseñanza de la geografía en la escuela primaria entre 1938- 1944.

De esta forma, teniendo en cuenta el marco de la línea de saberes y disciplinas escolares y siguiendo a Chervel (1991) las finalidades, métodos y contenidos son el foco de atención para estudiar lo que se produce en la escuela. En consecuencia, y para puntualizar en cada uno de estos conceptos, este capítulo estará dividido en tres partes: primero, el para qué de la geografía en la escuela (finalidades); segundo, cómo se enseña la geografía (métodos); y tercero, qué enseñar de la geografía (contenidos).



### 9.1. ¿PARA QUÉ LA GEOGRAFÍA EN LA ESCUELA?

La Escuela Nueva como concepción pedagógica, proponía una educación que abarcara diversos aspectos en los estudiantes; esto se hace visible en las apuestas de los maestros de la primera mitad del siglo XX; a decir de Restrepo (1938- 1944)

por educación no se puede entender como muchos lo entienden, un proceso de aprendizaje e instrucción que se da en las escuelas, colegios, facultades, o lo que se puede dar el individuo por su cuenta; sino un proceso de encauzamiento y mejoramiento, que se extienda a todo el individuo y abarque todos los aspectos, físico, social, moral, estético, emocional, etc. (p. 24).

En esta misma línea, Sánchez (1940) afirma que el acto de educar, “(...) es formar al hombre de manera integral y completa” (p.16), y lo anterior, se entiende como aquello que no se entretiene únicamente en el desarrollo de una sola facultad, sino que abarca todos los aspectos de la educación. (p.13). Se puede inferir entonces que los maestros le apuntaron a desarrollar principalmente tres dimensiones a saber: la dimensión moral, la dimensión intelectual y la dimensión físico social; la geografía, a través del método de las excursiones escolares, va a servir de medio para direccionar estos fines.



Teniendo en cuenta lo anterior, para Ortiz (1938) el fin de la geografía es abrir al niño simultáneamente un vasto horizonte que estimule su curiosidad y pueda apreciar, sin ninguna dificultad el inmenso panorama que a sus ojos le presenta el mundo. (p.13). El lugar geográfico, como objeto de estudio de la geografía escolar, permite la conexión interdisciplinar con diferentes saberes y disciplinas presentes en la escuela, de esta manera Sánchez (1940) afirma que durante las excursiones escolares se pueden enseñar multitud de materias como las ciencias naturales, geografía, historia, botánica, geología, zoología, entre otras. (p. 17-19).

Partiendo de este método de enseñanza, se propende por una geografía integradora, a partir de la cual se pueden relacionar diferentes áreas, pero además se facilita, como menciona Sánchez (1940) “el desarrollo muscular” (p.25), y, de la misma manera, una educación moral, en donde se fomenta “la adquisición de principios que van a hacer del niño el ciudadano útil y consciente de sus derechos y deberes” (p. 19). Como se puede ver, la geografía en esta época servía de excusa para impulsar, además de la educación de manera integral, otro tipo de finalidades como “conocer la patria” (Restrepo, 1938- 1944. p. 9) e inculcar entre los estudiantes un sentimiento patriótico.

Lo anterior, se hace evidente en la propuesta de los Hermanos de la Salle en la primera mitad del siglo XX, denominada “educación patriótica”, que se componía de tres asignaturas (historia patria, geografía nacional e instrucción cívica); para el caso de la geografía nacional, esta, según Aguirre (2012) era la encargada de la estimulación y creación de sentimientos de empatía y filia



con la patria misma, es decir, otorgar al estudiante ciertos conocimientos para luego llevarlos a la práctica en su suelo patrio. (p. 134).

En consecuencia con lo anterior, para Sánchez (1940) la virtud que más se debe exaltar es el patriotismo: pues a partir de este, el niño conoce su país y lo ama (p. 20), por lo que, a decir de los institutores se deben “formar hombres para la patria” (Restrepo 1938- 1944. p. 47). De acuerdo a lo anterior, la geografía escolar, se entiende como la base para incentivar el sentido de pertenencia al país y la república; así, para Restrepo (1938- 1944), esto va de la mano de lo que podría denominarse una educación cívica, es decir, “(...) hacer del niño uno para todos y todos para uno” (p. 45).

Así entonces, desde la enseñanza de la geografía se puede fortalecer la noción de colectividad, de bienestar común y con esto, Según Ortiz (1938) se desea que

El niño se vaya dando cuenta de los problemas relacionados con el medio ambiente inmediato, en sus diferentes aspectos: físico, histórico, económico, social, cívico, hasta tal punto que pueda comprender los fenómenos de carácter similar que afectan la vida en la república en general. (p.

12).



Con esto es posible ver que al interior de la escuela circulan diferentes discursos, en este sentido y de acuerdo con Juliá (1995) las finalidades fruto de la cultura escolar pueden variar según la época, es decir, no escapan de los aspectos religiosos, culturales, sociales, económicos y políticos que se están produciendo (p. 131). De modo que, los institutores en sus tesis sobre geografía escolar dan cuenta de unas finalidades (morales, intelectuales, físicas, patrióticas y cívicas) que corresponden con el devenir histórico del país en el marco de los gobiernos liberales (1930 - 1946); quienes bajo una visión específica del proceso enseñanza- aprendizaje formularon reformas centradas en las escuelas de enseñanza primaria y en las instituciones formadoras de maestros. (Ríos, 2013. p. 82). Con la emergencia de estos discursos, se fueron introduciendo cambios en las propuestas de los institutores, donde se incluían las finalidades conferidas a cada disciplina escolar, en este caso a la geografía.

## 9.2. ¿CÓMO ENSEÑAR LA GEOGRAFÍA?

### 9.2.1. Las excursiones escolares, a propósito de los métodos para la enseñanza de la geografía escolar

En el marco de los gobiernos liberales y los discursos de la Escuela Nueva, los métodos de enseñanza no estuvieron exentos de transformaciones y adaptaciones, por el contrario, los institutores centraron su atención en la re-formulación, conceptualización y consolidación de los mismos. De esta manera, en las tesis analizadas es recurrente encontrar una apuesta por las



excursiones escolares, método que impulsaron algunos de los llamados “pedagogos realistas” para fortalecer la observación<sup>8</sup>; en este caso, es retomado para la enseñanza de la geografía y como medio para despertar el interés, la curiosidad y el deseo los estudiantes por experimentar en el campo.

Pero antes de mencionar el impacto causado por el excursionismo en su momento, es ineludible hacer un recorrido por otros métodos de enseñanza, que le antecedieron o que fueron combinados con este; estos se dieron en paralelo y sirvieron de soporte para materializar dos métodos de enseñanza: los centros de interés y el método de proyectos.

Ríos (2012), citando a Rodríguez (1938), presenta una síntesis con las principales transformaciones en los sistemas de enseñanza en el país, en este sentido afirma que

Las reformas a los sistemas de enseñanza en América empezaron con la introducción del modo mutuo o monitorial preconizado y propagado con el apoyo del Libertador en Venezuela, por Bell y Lancaster, más la introducción por medio de los alemanes en 1875 en las Normales del país de los métodos de Pestalozzi, basados en la intuición y en la contemplación directa de los objetos para oponerlos a los sistemas memoristas y verbalistas existentes, hecho éste que constituyó la 2°

---

<sup>8</sup> “(...) Los pedagogos realistas pugnaron por encariñar al niño con natura, ya por medio de los viajes, ya por la observación directa de los fenómenos naturales, y por sobre ellos sobresalió Rousseau que quiso hacer de su Emilo un investigador de los fenómenos y causas de la naturaleza. (Restrepo, 1938-1944, p.1).



## Facultad de Educación

etapa de la revolución pedagógica entre nosotros; la tercera época dice el doctor Julio Cesar García, está marcada por la llegada del doctor Decroly a Colombia en 1925, quien visitó el país traído por el Gimnasio Moderno de Bogotá, Instituto éste fundado por Don Agustín Nieto Caballero desde 1914 y donde ya se estaban practicando los principios fundamentales de la Escuela Activa, o lo que es lo mismo los fundamentos de la Escuela Nueva o funcional, tan nombrada hoy entre los educadores de Colombia. (p. 171).

Como se puede apreciar, la **observación directa** fue uno de los métodos que sugerían en sus tesis los maestros, este, se vale de la percepción sensorial, el contacto directo con los fenómenos presentados en las clases y, en el caso de la geografía, permitía la asociación de un fenómeno con otro. Esto se hace evidente en Restrepo (1938- 1944), pues para él, la observación “(...) es tan importante en la escuela primaria y aun en la secundaria que por ningún motivo podemos prescindir de ella” (p. 36).

En esta misma línea, Ortiz (1938), afirma que la observación es la puerta de entrada de todo conocimiento, verdad no refutada y que debe aprovecharse para el fin de la educación. Por tanto, la observación directa de la naturaleza, de ese libro inmenso que todo nos lo enseña, es el campo más vasto para la formación intelectual del individuo. (p.17).

Este método era utilizado para la enseñanza de las diferentes disciplinas escolares y, por supuesto, la geografía no estuvo exenta de ello; de esta manera, para los institutores, al ser la



geografía -entre otras cosas- el conocimiento del país, “(...) no habrá mejor explicación para un alumno que la presencia real de lo que estudia” (Sánchez, 1940. p. 18). En el caso de los contenidos y fenómenos que no puedan ser observables en las cercanías de la escuela, Cossio (1941), señala que

Para dar al estudiante de escuela primaria estos conocimientos (accidentes geográficos) no es necesario vivir cerca del mar o de los lugares donde se encuentran dichos accidentes. Porque se carezca de lugares para la observación directa no hay que pensar que la enseñanza tiene que ser puramente verbal. (p. 15).

En este sentido, no hay excusa para que la enseñanza, tal como lo expresa Cossio (1941) “sea puramente verbal” (p.15), esta debe ser complementada con modelados, lecturas de viajes, mapas, experimentos, proyecciones de películas, entre otras recomendaciones para la enseñanza que serán abordadas más adelante.

La observación directa como método, y los principios didácticos de Comenio sirvieron de base para incentivar otra forma de enseñanza que partía de lo conocido por el estudiante hasta aspectos más generales y desconocidos. Por consiguiente, y en el caso de la geografía escolar “es muy natural, se empieza a enseñar por el lugar donde el individuo habita; en esta forma se adquieren bases firmes para poder estudiar las regiones apartadas” (Ortiz, 1938. p.7). Esto se ve reflejado en la secuencia de contenidos definidos para los diferentes grados de la escuela



primaria, donde se empieza por la familia, la escuela, el barrio, hasta llegar a otras estancias más complejas como el planeta Tierra.

Aunque no todos los institutores lo nombran de la misma manera, se sabe, por las inferencias que realizan, que tienen una apuesta en común por el **método sintético**. Para Cossio (1941), este método presenta un gran número de ventajas para el desenvolvimiento de la mente infantil. (p.20), pues desde este, se pone en contacto al niño con los conceptos o fenómenos estudiados en el salón de clase.

En contraposición a lo anteriormente descrito, se encuentra el **método analítico**, entendido según Cossio (1941) como “aquel en que se parte del todo, del conjunto para llegar más tarde a la parte aislada” (p.18). En el caso de la geografía, por ejemplo, el punto de partida podría ser el planeta Tierra, haciendo notar la forma que tiene, las dimensiones, características y movimientos; en este caso, la aplicación del método analítico prescinde de la observación directa como forma de ver todo en tiempo real y en campo. Teniendo en cuenta la importancia que los institutores le adjudicaban a la observación, Cossio (1941), presenta una alternativa, la cual llama **método mixto**, afirmando que la geografía, se puede enseñar con los dos métodos o una combinación de ambos, es decir, del sintético y el analítico.



Para la primera mitad del siglo XX, en la escuela se encontraban “institucionalizados” de alguna manera estos métodos de enseñanza, y eran recibidos “(...) todos aquellos que posibilitaran la actividad de los alumnos, la investigación y la discusión (Cossio, 1941. p.21). Tal es el caso de las excursiones escolares, protagonista en los discursos de Escuela Nueva y defendida en las tesis de los institutores como “medio excelente para aprender geografía” (Cossio, 1941. p. 23); “método más práctico de enseñanza” (Sánchez, 1940. p. 21), en definitiva, un “medio excelente de educación.” (p. 19).

Se puede considerar su periodo de auge con la llegada de la pedagogía activa al país, sin embargo, Sánchez (1940) en su tesis “Apuntes sobre excursionismo” afirma que

Desde el siglo XVII empezó la campaña, San Ignacio de Loyola, con el anhelo de hacer de su compañía la más fuerte, prescribe a sus educandos las excursiones o peregrinaciones a la naturaleza, al campo, y ya no solo con el fin de fortalecerlos corporalmente, sino con el de enseñarles de la naturaleza; quiere que por medio de la observación sus amplíen los conocimientos adquiridos en el aula. (p. 6).

No obstante, para Sánchez (1940), sólo dos siglos más tarde se incluyen las excursiones dentro del plan de educación del General Santander, donde se dan algunas recomendaciones para su realización; pero estas, tal y como lo menciona el autor, se echaron en saco roto hasta muy entrado el siglo XX, pues fue en 1913 cuando se impulsaron las excursiones en el país. Los



primeros colegios en adoptar este método fueron el Gimnasio Moderno y la Escuela Ricaurte en Bogotá, precursores de las ideas innovadoras que surgían en el marco de las concepciones pedagógicas que circulaban en el momento y luego se fueron expandiendo por el resto del país.

De esta manera, el excursionismo, el cual ya se evidencia en el discurso de los maestros, entra a hacer parte del método en las escuelas para la enseñanza de la geografía, prueba de ello es que los maestros dedican apartados enteros de sus tesis y en dar sugerencias y recomendaciones de cómo llevarlas a cabo de manera adecuada. Así por ejemplo, Restrepo (1938-1944) afirma que

las excursiones escolares nos presentan esta oportunidad de salir al campo, a estudiar la misma naturaleza, fuente de toda sabiduría; este estudio se hace por medio de la observación directa de los fenómenos, hechos naturales y será más eficaz si después de observar se experimenta, puesto que así se abarca un mayor número de sentidos. (p. 37).

Aunque este método se iba perfilando dentro de las pedagogías modernas de corte experimental, aparecieron algunas resistencias para su ejecución; principalmente, como lo expresa Ríos y Sáenz (2012), los padres de familia no estaban conformes con los cambios en las escuelas, sumado a ellos se encontraban los maestros que no estaban formados, ni habían recibido pautas para llevar a cabo las nuevas propuestas que circulaban. Estas tensiones del momento se ven reflejadas en la tesis de Sánchez (1940), quien expresa



Hasta ahora los aficionados a estas cosas de la pedagogía, que no verdaderos pedagogos, sólo conciben las excursiones escolares como un recurso, más o menos acertado, para conseguir el descanso intelectual, para mitigar la diaria faena, o como medio de ayudar al desarrollo físico conveniente; pero casi ninguno ha estudiado detenidamente las ventajas que estas excursiones, bien organizadas, pueden traer tanto para el desarrollo físico como para el intelectual y moral del niño. (p. 1).

Los maestros de la época, en la defensa de este método de enseñanza, argumentaron que el “ansia de vagar”, es decir, de desplazarse y ahondar por diferentes espacios, es un instinto innato en el ser humano que debe ser saciado por medio de las excursiones escolares. Al respecto Restrepo (1938-1944), señala que

(...) este es el campo mejor que tiene el maestro. En éstas el niño satisface de una manera plena su instinto de vagar pues en ellas a cada paso ven cosas nuevas, se le presentan un sinnúmero de aventuras tan deseadas por él; conociendo el maestro esto a fondo, no perderá las oportunidades que se le pueden presentar en la escuela en este sentido ya con un doble fin: el de saciar una necesidad en el niño y emplearla como un medio excelente de educación. (p. 19).

Otro de los argumentos expuestos, estuvo respaldado en los centros de interés, ya que como se ha mencionado anteriormente, a través de las excursiones escolares se posibilita la observación y la



asociación de un fenómeno con otro. En este sentido, mediante las excursiones bien organizadas, se puede mostrar al estudiante lo lejano con lo cercano, es decir, “si los niños observan un riachuelo se les podrá inducir al Magdalena; con una pequeña altura, las altas cimas de los Andes, etc.”. (Sánchez, 1940. p. 11). Para lo anterior, los institutores proponen como pertinente realizar un trabajo previo en el que se incluyan lecturas, imágenes, gráficos, mapas en otros sobre el lugar al que se va a hacer referencia.

Según lo dicho, se pueden vislumbrar diferentes etapas en las excursiones escolares, a saber: una etapa inicial, en donde toma sentido la combinación de métodos y procedimientos anteriormente descrita por Restrepo (1938-1944), que sirvan de preparación, porque, “para poder asociar una cosa con otra tenemos que haber conocido antes una cosa parecida a la que vamos a asociar.” (p. 36). Además de la disposición del terreno a visitar, lo que implica para el maestro, a decir de Cossio (1941), el

(...) estudiar el lugar que va a visitar con sus discípulos: preparar las explicaciones necesarias, las respuestas que dará a los niños, después de una salida de estas, lo niños expresarán lo que vieron bien sea escrito u oralmente y el maestro se encargará de corregirlos cuando cometan algún error. También se harán mapas y relieves. (p. 24).

Con lo anterior es notable la idea de que el maestro debe prever con anterioridad lo que quiere enseñar, el material y lugar a visitar, incluso las preguntas que pueden resultar en el proceso de la



excursión, para ello, los aspirantes a institutores formularon una guía orientadora paso a paso, de los aspectos a tener en cuenta para llevarlas a cabo; haciendo énfasis en que “(...) no se deben hacer en largas explicaciones con carácter de clases, pues se perdería en gran parte el objetivo principal de estas; pero si debe dar ligeras explicaciones cuando lo juzgue necesario, bien por la curiosidad del muchacho o bien porque lo estime conveniente. (Restrepo 1938- 1944. p. 53).

Seguidamente, la segunda etapa corresponde al desarrollo de la excursión, el cual es entendido por Sánchez (1940) como el “(...) campo de aplicación para los conocimientos adquiridos en las aulas”. (p.19), y finalmente, una etapa de cierre, en donde se realizarán actividades de expresión y experimentación; actividades que se pueden evidenciar en lo presentado por Cossio (1941), quien puntualiza que “(...) al regresar a la escuela, los estudiantes modelaban en barro la región que habían visto.”. Asimismo, Sánchez (1940), sugiere que “como realizaciones de excursión se podrían hacer algunos croquis y mapas bien sea en relieve o dibujados, cosa que ayuda en sumo grado a la enseñanza de la geografía” (p. 19).

Como se evidencia, dentro de la metodología para la enseñanza de la geografía, se hace mención de diferentes métodos y procedimientos, sin embargo, y bajo las influencias de las ideas modernizadoras, que según Cossio (1941) “se basaban en la gran actividad de los alumnos, mucha investigación y discusión por parte de los mismos” (p. 21); los maestros, encontraron en las excursiones escolares, el método adecuado para promover la educación integral, es decir,



aquella que implica el desarrollo de diferentes facultades, más ampliamente, la triada intelectual, moral y físico-social.

Si bien no existen evidencias de que los maestros aplicaran estas metodologías en su quehacer docente, es notable el esfuerzo teórico realizado para hacer de estos métodos, -especialmente el excursionismo-, una forma de llevar la educación de la época a otras instancias más allá del aula de clases y de la continuidad y apropiación de los métodos anteriormente descritos.

### 9.2.2. Recomendaciones para la enseñanza

Como se enunció en el apartado anterior, los maestros estaban a favor de una enseñanza que fuera más allá de lo verbal; en esta medida se encargaron de dar algunas recomendaciones sobre medios, recursos y herramientas que permitieran hacer más participativo el proceso de enseñanza- aprendizaje de la geografía como disciplina escolar.

Teniendo en cuenta lo anterior, se presenta a continuación una descripción de aquellos que fueron más recurrentes en las tesis de los institutores. Así entonces, para los institutores es de un gran valor geográfico empezar toda lección con **ejercicios recapitulatorios** con postales, láminas y mapas. Sugería que se debía evitar hasta donde fuera posible el dibujo de estos últimos ya que generalmente quitaba buena parte del tiempo a la enseñanza de la geografía. (Ortiz, 1938.



p. 22-23). Se puede identificar que para los maestros de la época es importante que el proceso de enseñanza, es decir, los contenidos estén conectados y por ende sugieren que en cada clase se recapitule lo clase anterior, también se destaca el apoyo visual a partir de láminas, fotografías que permitan retomar los aspectos más relevantes, además hacen mención de los mapas como un elemento con una finalidad estética, pero a su vez, que incentive representaciones sobre diversos lugares geográficos.

El **mapa**, según Ortiz (1938), “es el más acertado de los sistemas inventados para representar la superficie de la tierra”. (p.28). En este sentido Cossio (1941), plantea que a partir de éste “se pueden realizar viajes imaginarios para que el maestro dé a sus discípulos ideas sobre las regiones distantes” (p. 24). Como se ve, hay una apuesta por complementar el uso repetitivo y memorístico que se le estaba dando a este recurso, pues para Ortiz (1938) “(...) que los muchachos se graben cuantos nombres se encuentren en los mapas, es uno de los errores metodológicos más grandes que podamos cometer,” (p.17) y más adelante puntualiza “(...) la geografía no es un aprendizaje mecánico de nombres”. (p. 28).

Con la idea de ampliar los conocimientos sobre las regiones apartadas, se sugiere emplear materiales como “aparatos proyectores con generador de luz, las buenas tizas de diversos colores, biblioteca geográfica, atlas, croquis, etc.” (Ortiz, 1938. p. 27), pues estos serán utilizados para “esquematizar sobre el tablero algunas cuestiones, es decir, para reforzar las explicaciones



ya que, siendo estas únicamente verbales, no darían un resultado satisfactorio”. (Ortiz, 1938. p.29).

En esta línea, y atendiendo a los avances tecnológicos Cossio (1941) sugiere el **cine** como medio para el estudio de la geografía; pues para él “fuera muy conveniente que hubiera películas apropiadas y que en las escuelas hubiera un salón con todo lo necesario, para que estas proyecciones fueran útiles a los niños.” (p. 24). En el caso de no contar con los recursos necesarios, es decir, los aparatos, espacios y películas, se puede recurrir a las **lecturas**, como material de ilustración sobre un fenómeno o región estudiada o por estudiar, pues a decir de Sánchez (1940) (...) al niño deben presentarse las lecturas que hablen de viajes, de cosas desconocidas para él, este es un sistema ideal para la enseñanza de la geografía.” (p. 11).

Es notable, el esfuerzo de los maestros por encaminar la enseñanza a las pedagogías de corte experimental, y de esta manera transformar las clases magistrales del siglo XIX donde imperaba la palabra del maestro, esto no quiere decir, que se desplazan todos los recursos, materiales y herramientas existentes en la escuela, por el contrario se pretende dar otros usos que permitan la participación del estudiantes, darle lugar a la curiosidad, e intereses del mismo.



### **9.3. ¿QUÉ ENSEÑAR DE GEOGRAFÍA?: LA PREGUNTA POR LOS CONTENIDOS**

#### **9.3.1. Entre la geografía física y la geografía humana en la escuela.**

Luego de analizar las tesis, se encontró que no todos los maestros presentan una malla curricular definida para lo que se debe enseñar en cada grado de la escuela primaria, no obstante, dentro de sus escritos aparecen algunas sugerencias sobre lo que debían saber los estudiantes sobre geografía escolar entre 1938 a 1944.

Para los institutores, la palabra geografía significa descripción de la Tierra, sin embargo, en las propuestas de maestros para la enseñanza de esta disciplina escolar, se puede inferir una apuesta que la defiende además como “(...) la estrecha relación entre el hombre y su medio” (Ortiz, 1939.p.15). En consecuencia, para su estudio se tienen en cuenta aspectos físicos, a su vez, la apropiación, transformación que el ser humano hace de las características particulares de su espacio geográfico.

Por consiguiente, dentro los contenidos sugeridos para la escuela primaria aparecen elementos de la geografía humana, específicamente la apropiación que el ser humano hace del espacio geográfico, a su vez la geografía física con los procesos de formación particulares del espacio



que habitamos. Otro elemento determinante para ordenar el “plan de estudios” fue el principio pedagógico de Comenio “que aconseja ir de lo conocido a lo desconocido, de lo próximo a lo remoto, de lo fácil a lo difícil, de lo concreto a lo abstracto.” (Cossio, 1941. p. 20), esto se hace evidente en las apuestas que hacen los institutores para la enseñanza de la geografía en la escuela primaria, así entonces según Ortiz (1938), esta “debe iniciar por el lugar donde el niño habita y terminar con el conocimiento del universo. (p. 21), lo cual muestra, la adaptación del método sintético, es decir, adquirir bases desde lo conocido, para luego ir e imaginar a las regiones apartadas.

Según lo anterior, para Ortiz (1938), en el grado **primero** se debe enseñar geografía, partiendo de la casa paterna, lo que en ella ocurre para luego compararla con las demás. (p.17). Se puede inferir la importancia de la observación en esta etapa inicial; otro método que puede propiciar el conocimiento del lugar que se habita son las excursiones escolares, en este caso, Restrepo (1938 – 1944), afirma que, a través de estas, se pueden conocer las costumbres de los campesinos y establecer comparaciones con las suyas, las de sus familiares y en general las del pueblo. (p. 34).

Para darle continuidad a la secuencia, en el grado **segundo**, se propone que el estudiante experimente e identifique otros espacios que componen la localidad, según Cossio (1941)



se enseñaran los edificios más importantes, el templo, la escuela, el teatro, la casa municipal, etc., además de las calles y carreras de la localidad; el barrio en que está situada la escuela y los demás que tiene la ciudad, la diferencia que hay entre la vida del campo y la ciudad y la dependencia que entre estas existe. (p. 25- 26).

Además, se darán nociones sobre el pasado, más ampliamente, qué antecedió a todas esas estructuras visibles; se propone indagar por otras formas vida que sirvieron de base para crear las del presente. Por tal motivo se debe hacer alusión a los “primitivos pobladores, usos y costumbres de los mismos pobladores”. (Restrepo, 1938 - 1944. p. 43). En esta línea, Ortiz (1938) afirma que se darán al niño los conocimientos concernientes al desarrollo de la vida humana, es decir, de cómo los hombres, por medio de su trabajo, han dejado atrás las grandes lagunas de la vida primitiva y han logrado llegar a la cúspide de los modernos tiempos en que vivimos (p.12).

Para la enseñanza de la geografía en el grado **tercero**, los institutores, proponen ahondar en aspectos relevantes de esta disciplina escolar; primero, se buscaba que los estudiantes aprendieran sobre orientación, ubicación, alturas, etc., y contenidos más avanzados como la “temperatura del lugar, vientos, épocas lluviosas y de sequía y la influencia de las mismas en la higiene de los habitantes y en la agricultura. Industrias típicas y laboreo, el municipio, sus límites y corregimientos. (Cossio, 1941.p. 26); también, se pueden evidenciar apuestas interdisciplinarias, por ejemplo, para Restrepo (1938 - 1944), se deben incluir hechos importantes



como la “fundación, principales hechos históricos de la ciudad” (p. 44) y, ligado a esto, el conocer “personajes notables en la vida de la república” (p.44).

Se ve entonces, cómo van ascendiendo los conocimientos de los diferentes espacios, iniciando, como se vio en primer grado, por la casa paterna, hasta llegar a la noción de país.

En el grado **cuarto**, los institutores pretenden dar continuidad a lo descrito en el grado anterior, pero haciendo énfasis en aspectos de la república, más ampliamente, “explicación de las diversas zonas terrestres, alturas y depresiones más notables de la nación. Sistemas montañosos, influencia del relieve en el clima de Colombia, características esenciales de algunas regiones del país, límites, extensión, productos minerales, flora y fauna. (Cossio, 1941. p. 26 - 27), haciendo uso de materiales como croquis, mapas, cuestionarios y folletos; y, las excursiones escolares, pues para Restrepo (1938 – 1944), estas permiten “dar una enseñanza clara de los diferentes climas, pueblos, cordilleras, ríos y distintos cultivos de la región.” (p.12).

Luego de profundizar en aspectos relevantes de la república, es importante que los estudiantes ubiquen su país dentro de una esfera mayor denominada mundo, por lo tanto Cossio (1941), expresa que en el último grado se deben enseñar nociones sobre regiones del mundo, vida de los desiertos, la vida en las regiones montañosas de la tierra y otras naciones del mundo (p. 27).



Asimismo, Ortiz (1938), afirma que, en este año, se darán conocimientos generales referentes al desarrollo de la vida en ciertos lugares típicos y geográficos del planeta. (p.12).

Además de presentar el conocimiento del lugar geográfico en escala, se recomienda hacer énfasis, siempre y cuando sea posible, en aspectos como “productos naturales del suelo, mineralogía, plantas y animales, seguidamente, las diversas enfermedades, la explotación actual de la minería y de la agricultura, exportación, importación, características de los habitantes, industrias, manufacturas, vías de comunicación. (Ortiz, 1938. p. 19).

A pesar de que en sus propuestas los institutores proponen un estudio de manera combinada y asociativa de dos corrientes, es decir: la geografía física y la geografía humana; se logra percibir una preocupación latente por la enseñanza de la geografía física, pues, según Cossio (1941) “muchas de las veces se deja de enseñar (...) porque los maestros creen que para esto es necesario tener muchísimos conocimientos sobre determinadas materias, como física, química y otras.” (p. 7) además por la falta de documentación por parte de los maestros, pues, en palabras de Cossio (1941)

Hoy existen varias publicaciones, en ellas se encuentran puntos de geografía física; y no fuera tanto el atraso que en esta materia se tiene si hubiera mayor amor por la lectura; especialmente en los que están encargados de formar los hombres del mañana. (p. 8).



Teniendo en cuenta esta problemática, los institutores plantean propuestas exigentes en cuanto a la formación de maestros para enseñar geografía, considerada como disciplina integradora y transdisciplinar, y que por su objeto de estudio vincula diferentes disciplinas. Más ampliamente para Ortiz (1938)

(...) el lugar geográfico es el principal centro, o mejor dicho, es el resultante de una serie de actividades concurrentes, a saber: unas políticas, otras físicas, otras económicas y otras étnicas, etc. En consecuencia, para poder conocer bien el lugar geográfico, es necesario tener nociones de geología, botánica, historia, astronomía, política y psicología. Prueba esto, una vez más, que la geografía se relaciona con la mayoría de las ciencias. Podemos decir que la ciencia geográfica es como una concentración de la casi totalidad de las ciencias en general. (p. 18).

Como se aprecia, la geografía implica el estudio de fenómenos físicos, a su vez, transformaciones sociales y culturales que se dan en un lugar geográfico determinado, por consiguiente, es necesario un amplio conocimiento del maestro de las áreas afines a la hora de delimitar los contenidos a enseñar. Se deja así entrever, una apuesta por la enseñanza interdisciplinar que permita establecer conexiones con otras disciplinas presentes en la escuela, con el fin de ir en la búsqueda de la ya nombrada educación integral, fundamento de la Escuela Nueva.



### 10. VIAJE AL PASADO Y EL PRESENTE DE UNA DISCIPLINA ESCOLAR

En este capítulo se pretende dar respuesta al objetivo específico III: Reconocer cambios y continuidades entre los contenidos, métodos y finalidades de la geografía escolar entre 1938-1944 y la actualidad en la I. E. Escuela Normal Superior de Medellín. Se diseñó una matriz de análisis (Ver anexo 3)<sup>9</sup> en la que se incluyeron tres fuentes, a saber: las tesis de institutores entre 1938-1944; los Lineamientos Curriculares en Ciencias Sociales (2002) y el Plan de área de Ciencias Sociales, Historia y Geografía de la I.E. ENSM (2017).

Estos documentos fueron analizados bajo las nociones de contenidos, métodos y finalidades sugeridas por Chervel (1991), para comprender la historia de una disciplina escolar, en este caso, categorías transversales que apuntan a dar respuesta al objetivo general: *Analizar los cambios y continuidades de la geografía escolar entre 1938 - 1944 en relación a las finalidades, contenidos y métodos de enseñanza de la geografía actual en la Institución Educativa Escuela Normal Superior de Medellín.* Al realizar la lectura de las diferentes fuentes se identificaron otras dos categorías emergentes como son: ámbitos conceptuales y recomendaciones para la

---

<sup>9</sup> En esta matriz de análisis se comparan dos propuestas para la enseñanza de la geografía en diferentes temporalidades, la primera hace referencia a lo planteados por los maestros en sus tesis en 1938-1944 y la segunda, para mencionar la actualidad a partir del Plan de área de la I.E ENSM y los LCCS (2002) documento de política pública que ofrece orientaciones para la enseñanza de las Ciencias Sociales y dentro de estas se encuentra la geografía escolar, objeto de este trabajo.



enseñanza, recurrentes en las propuestas de ambas temporalidades y que se convierten en insumos para reconocer qué tanto de la geografía escolar ha cambiado.

Para dar cuenta de los aspectos anteriormente mencionados, el capítulo se subdivide en tres apartados: el primero, sobre los contenidos de enseñanza y en este hacer referencia a los ámbitos conceptuales sugeridos para los diferentes grados de la escuela primaria; segundo, métodos y recomendaciones para la enseñanza de la geografía, y tercero, finalidades que se pretenden alcanzar y con estos atender a las preguntas del ¿Qué enseñar de geografía? ¿Cómo y con qué se enseña geografía? ¿Para qué se enseña geografía en la escuela?

### **10.1. LA UBICACIÓN ESPACIAL: UN ASPECTO QUE ATRAVIESA LA GEOGRAFÍA ESCOLAR EN AMBAS PROPUESTAS CURRICULARES.**

Durante la primera mitad del siglo XX y en el marco de la Escuela Nueva, se propugnó por una educación integral que abarcó diferentes aspectos y sobre todo que iniciara por los intereses de los estudiantes para orientar no sólo los métodos y finalidades de enseñanza, sino también los contenidos que debían darse en los diferentes grados de la escuela primaria.

Lo anterior, partía de críticas realizadas a la pedagogía tradicional del siglo XIX; en la actualidad, se sostiene la mayoría de estas, específicamente, aquellas inmersas las lógicas



transmisionistas que situaban la figura del maestro en el centro. Por lo tanto, se promueve una pedagogía que permita la participación de los estudiantes en el proceso de enseñanza - aprendizaje. Esto se hace evidente en los LCCS (2002) cuando se afirma que

La presente orientación curricular busca superar el enfoque reproductivo e informativo de la adquisición de datos; pretende promover la apropiación social de viejos y nuevos saberes, para centrarse en la tarea prioritaria de formar ciudadanos críticos, democráticos y solidarios frente a los problemas y a sus posibles soluciones. (p.4).

En relación a lo anterior, y dentro de la fundamentación pedagógica del Plan de área de la I.E. ENSM (2017) se expresa que

la enseñanza de las ciencias sociales debe superar las lógicas transmisionistas y memorísticas propias de la pedagogía tradicional, en las que el estudiante es un sujeto pasivo, receptor, ahistórico y generalizado. En su lugar, se precisa de una pedagogía que reconozca, los saberes e intereses de niños, niñas y jóvenes, para desde ese interés potenciar su capacidad investigativa, creadora y transformadora y hacer de los estudiantes sujetos históricos y situados, enmarcados en realidades que los configuran, a partir de las cuales ellos y ellas leen el mundo y actúan en él; así como la singularidad de los sujetos en razón de sus edades, lugares de vida, deseos, sueños, habilidades particulares, etnia y cultura, entre otras. (p.24)

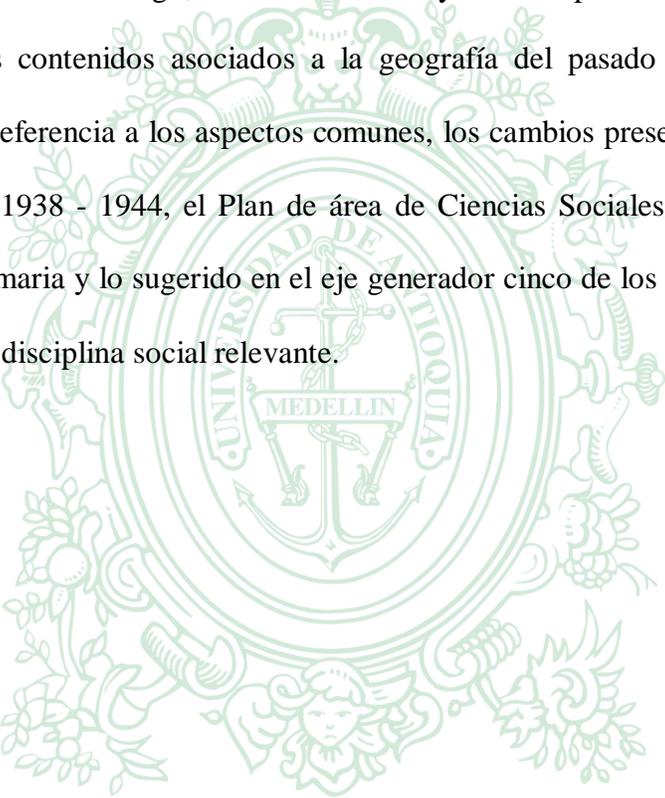


**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

---

**Facultad de Educación**

Como se aprecia, hay un cambio en la forma en que se concibe la educación, pero también en la geografía como disciplina escolar, pues esta aparece referenciada dentro de un grupo denominado Ciencias Sociales<sup>10</sup> al lado de otras disciplinas como son la historia, la economía, la política, entre otras. Sin embargo, esto no constituye un impedimento para realizar un comparativo entre los contenidos asociados a la geografía del pasado y los del presente; a continuación se hace referencia a los aspectos comunes, los cambios presentes en las propuestas de los institutores de 1938 - 1944, el Plan de área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia (2017) para básica primaria y lo sugerido en el eje generador cinco de los LCCS (2002), pues en este, la geografía es la disciplina social relevante.



**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

---

1 8 0 3

<sup>10</sup> Ver decreto 1002 de 1984. Por el cual se establece el Plan de Estudios Para la Educación Preescolar, Básica (Primaria y Secundaria) y Media Vocacional de la Educación Formal Colombiana.



### MATRIZ DE ANÁLISIS: CONTENIDOS

GRADOS	1938 - 1944	ACTUALIDAD		CONTENIDOS COMUNES
	Tesis de maestros	LCCS (2002)	Plan de área I.E ENSM (2017)	
Primer grado	<ul style="list-style-type: none"> <li>La casa paterna,</li> <li>El municipio</li> <li>Campo - ciudad</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Reconocimiento del entorno (ríos, quebradas, lagos)</li> <li>Principales accidentes de la zona (montañas, cordilleras, valles, etc.)</li> <li>Características físicas de mi colegio, barrio y/o vereda.</li> <li>Ubicación básica en el espacio (derecha, izquierda, adelante, atrás)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ubicación y orientación espacial</li> <li>Barrios de Medellín</li> <li>Festividades del barrio y municipio</li> <li>Símbolos patrios</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>La casa</li> <li>El barrio</li> <li>El municipio</li> </ul>
Segundo grado	<ul style="list-style-type: none"> <li>El municipio</li> <li>La ciudad</li> <li>Primeros pobladores</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Diferencias climáticas (cálido, templado, frío y páramo).</li> <li>Representación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Características del paisaje</li> <li>Recursos naturales</li> <li>Símbolos de Antioquia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>El municipio</li> <li>La ciudad</li> </ul>



		<p>gráfica de lugares importantes del municipio.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconocimiento de zonas o lugares difíciles para asentamientos.</li> <li>• Elementos cartográficos (calles, carreras, puntos importantes del entorno)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Transformaciones de la ciudad</li> <li>• Formas del relieve</li> <li>• Contaminación del planeta Tierra</li> </ul>	
<b>Tercero</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Personalidades históricas</li> <li>• Fundación de la república</li> <li>• Hechos históricos de la ciudad</li> <li>• Orientación por medio del sol: puntos cardinales</li> <li>• El clima</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elementos que ponen en riesgo una comunidad.</li> <li>• La vulnerabilidad ante los desastres naturales y tecnológicos.</li> <li>• La vulnerabilidad de las comunidades empobrecidas.</li> <li>• Medidas para reducir el riesgo: antes y después de una</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Subregiones antioqueñas</li> <li>• Costumbres de Antioquia</li> <li>• Desastres naturales de Colombia y el mundo</li> <li>• Grupos étnicos</li> <li>• Puntos cardinales</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Puntos cardinales</li> </ul>



		<p>catástrofe.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Zonas de alto riesgo en su comunidad</li></ul>		
<b>Cuarto</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Geografía física: Accidentes geográficos</li><li>• Características del país: límites, regiones, climas, zonas de cultivo, flora y fauna.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Usos adecuados a la potencialidad del suelo para lograr autoabastecimiento alimenticio.</li><li>• Aprovechamiento racional de los recursos hídricos y marítimos.</li><li>• Control a los distintos tipos de contaminantes en el aire.</li><li>• El cuidado de la biodiversidad colombiana.</li><li>• Zonas cultivables de alta biodiversidad y de importancia hidrográfica en el departamento</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Límites geográficos de Colombia</li><li>• Representaciones físicas y espaciales</li><li>• Vertientes hidrográficas y ríos</li><li>• Características físicas del territorio colombiano</li><li>• Regiones naturales de Colombia</li><li>• Departamentos y municipios de Colombia</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Características físicas del territorio colombiano</li><li>• Biodiversidad</li><li>• Límites geográficos</li><li>• Regiones naturales de Colombia</li></ul>
<b>Quinto</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Regiones del mundo</li><li>• Grupos humanos</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Recursos naturales y su manejo: cambios en la explotación a través del</li></ul>	<p>3</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Ubicación de Colombia en el mundo</li><li>• Límites geográficos de</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Ubicación de Colombia en el mundo</li></ul>



	<ul style="list-style-type: none"> <li>Lugares típicos del planeta</li> </ul>	<p>tiempo.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Zonas agrícolas, ganaderas, mineras, etc., de Colombia.</li> <li>Tipos y formas de explotación de recursos en Colombia.</li> <li>Conservacionismo, desarrollo sostenible y sobreexplotación de recursos.</li> </ul>	<p>Colombia</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Ubicación geográfica de comunidades prehispánicas</li> <li>Características físicas del territorio colombiano</li> <li>Regiones naturales de Colombia</li> <li>Departamentos y municipios de Colombia</li> <li>Conflictos limítrofes</li> </ul>	
--	---	---	---	--

Así entonces, se encontró que, para el **grado primero**, ambas propuestas curriculares proponen enseñar desde “lo conocido a lo desconocido” (Cossio, 1941.p.20) es decir, el reconocimiento de lugares que el niño habita, por ejemplo, la casa, el barrio, la escuela, el municipio y las características particulares de los mismos. También, se evidencian algunas diferencias como es el caso del comparativo entre el campo y la ciudad que se incluye como contenido en 1938 - 1944 para este grado y que en la actualidad, específicamente dentro del Plan de área de la I.E. ENSM es retomado para el grado siguiente; los institutores, como se mencionó en el capítulo anterior, advertían dificultades para la enseñanza de la geografía física por su grado de dificultad; en la actualidad, se sugiere dar algunas nociones básicas sobre las formas del relieve: montaña, cordillera, valle, llanura, etc., desde la fase inicial, porque estas hacen parte de los elementos que



permiten comprender la relación que el ser humano establece con su espacio geográfico; otro elemento en el que se distancian, es la ubicación espacial, aparecen referenciados ejercicios de lateralidad (derecha, izquierda, adelante, atrás) que en la primera mitad del siglo XX, se asignaban desde el grado tercero.

La enseñanza de los lugares va incrementando gradualmente en ambas propuestas curriculares; en consecuencia, para el **grado segundo**, se propone abordar el municipio y la ciudad, las transformaciones que en estos ocurren, características del paisaje, relieve y la ubicación de sitios clave, calles o edificios. No obstante, en la actualidad, se hace énfasis en contenidos fruto de las dinámicas propias de esta época, a saber: la contaminación del planeta, el uso de los recursos naturales, la densidad poblacional, zonas de alto riesgo. En comparación con la primera década del siglo XX, algunos contenidos no se encuentran allí, es el caso de lo que se nombraba primitivos pobladores, las formas de vida, los avances que se fueron produciendo paulatinamente y que pueden referenciarse como antecedentes de las estructuras que hoy tenemos; es menester aclarar que en el Plan de área analizado se alude a estos en el grado quinto.

En el **grado tercero**, son más notables las diferencias que los puntos en común, pues como se demuestra las tres fuentes analizadas, sólo encuentran convergencia en los puntos cardinales, más ampliamente, la orientación por medio del sol. Dentro de los contenidos a enseñar durante la primera mitad del siglo XX, se infiere una apuesta por la interdisciplinariedad, es decir, enseñar, mediante la geografía, algunas nociones de historia, como personajes (Sánchez, 1940. p. 19),



sitios emblemáticos para la fundación del país y hechos históricos de la ciudad (Restrepo, 1938-1944. p. 44); por otro lado, los LCCS (2002), se enmarcan en la identificación de zonas y poblaciones en condición de vulnerabilidad, bien sea por desastres naturales o por situación de pobreza, de igual forma, se propone como contenido a enseñar, las medidas que se deben tomar antes y después de una catástrofe; aunque el Plan de área de Ciencias Sociales (2017) hace parte de los documentos que se ubican en el contexto actual, no guarda relación con el documento de política pública enunciado, pues para este grado, se considera el estudio de otra entidad administrativa, el departamento, del cual los estudiantes deben conocer sus subregiones, costumbres y grupos étnicos.

La geografía física hace una fuerte presencia en los contenidos asignados en el **grado cuarto**, en las dos temporalidades se recomienda enseñar todas las características que componen el territorio que habitamos, por lo tanto, es pertinente abordar las regiones naturales de Colombia, su biodiversidad, límites y accidentes geográficos, zonas de cultivo, diferentes recursos; sin embargo, y pese a las condiciones globales actuales tanto en los LCCS (2002), como en el Plan de área (2017), se hace énfasis en el cuidado del medio ambiente y el control de agentes contaminantes, así pues, se menciona dentro de los ámbitos conceptuales sugeridos los usos adecuados a la potencialidad del suelo para lograr autoabastecimiento alimenticio, el aprovechamiento racional de los recursos, la importancia hidrográfica del departamento, entre otros.



En relación al **grado quinto**, se distancian nuevamente las propuestas de los institutores de 1938 - 1944 y las propuestas actuales; los primeros sostienen que se debe acercar al estudiante a diferentes regiones del mundo, lugares típicos del planeta y diferentes grupos humanos asentados en diferentes regiones del mundo; en otras palabras: acercar a los estudiantes a una escala global, esto implica el conocimiento de espacios diferentes al país que se habita; por el contrario, la segunda propuesta, sugiere fortalecer lo estudiado en el grado anterior, pero encaminado a la geografía humana, la apropiación que el ser humano hace de su espacio geográfico, la explotación de los recursos, comunidades, y conflictos. Según lo dicho, en las propuestas curriculares de la actualidad se propugna el conocimiento del país desde diferentes aspectos, esto no quiere decir, que se pierda de vista la noción de mundo y la ubicación de Colombia dentro de este.

Con lo anterior, se puede inferir que hay continuidad en los contenidos de enseñanza establecidos para básica primaria en ambas temporalidades, están atravesados por diferentes ámbitos conceptuales como son: familia, barrio, ciudad, municipio, departamento, país, lugar geográfico, costumbres, industrias, cultivos; que se han incorporado a la geografía escolar de acuerdo con las condiciones históricas y a las funciones asignadas a la escuela y a la educación propias de cada época (Taborda, 2015. p. 16). Por consiguiente, esta disciplina escolar varía en el tiempo, se ajusta a las demandas que van recorriendo el mundo y se implantan con algunas modificaciones en cada región o país, de ahí que emerjan nuevos conceptos para la enseñanza como: recursos naturales, contaminación, vulnerabilidad y riesgo efecto de la globalización, la tecnificación y las sucesivas reformas que han acompañado a las últimas generaciones.



Por otro lado, la localización, orientación y ubicación espacial se convierte en un aspecto transversal, recurrente en todos los grados de la escuela primaria, tanto en el pasado como en la actualidad; la estructura dentro de los contenidos de enseñanza en esencia es la misma, de manera ascendente y en escala, es decir, empieza desde espacios cercanos como la casa hasta llegar a espacios macro como el país y el mundo.

Los cambios que se observan, no se contraponen con las propuestas de los institutores de 1938-1944, por el contrario entran a profundizar lo planteado e incluyen otros aspectos que atienden a las condiciones sociales, económicas, políticas y culturales de la era global; por tanto, es pertinente afirmar que las propuestas presentadas durante la primera mitad del siglo XX guardan similitudes con las que se presentan en la actualidad para la enseñanza en las escuelas, es decir, se conservan postulados como los intereses de los estudiantes, la observación, la asociación.

# UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

## 10.2. MÉTODOS PARA LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA ESCOLAR

Al interior de los documentos analizados, fue posible encontrar en estos, referencias a métodos que se proponen -desde la construcción textual de las propuestas- para la enseñanza de la



geografía como disciplina escolar. Si bien se ha hecho ya referencia a los métodos encontrados en las tesis para optar al título de institutores, es menester mirar qué de esos métodos se conservan en la actualidad o, por el contrario, cuáles han sido los cambios que se han dado con el paso de los años.

En este sentido, dentro de los Lineamientos Curriculares en Ciencias Sociales, se retoman para la fundamentación pedagógica los planteamientos de Decroly (Centros de interés) “con el objetivo de llamar la atención o curiosidad de las y los estudiantes, y facilitar que ellos resolviesen/satisficiesen algunas de sus necesidades” (p. 31) y de esta manera dar origen a los ejes generadores, los cuales, para el MEN (2002)

Superan ampliamente a los denominados “centros de interés”, porque son decodificadores de la realidad, multiparadigmáticos, permiten trabajar a partir de la multicausalidad y pueden reunir diferentes “centros de interés”, debido a que no solamente son interesantes o llamativos para las y los estudiantes, sino que también interesan a las y los profesores.” (p. 31).

Así las cosas, en este apartado se retomarán las miradas, en cuanto a métodos, halladas en el pasado (1938-1944) y el presente (2002 y 2017), con el fin de identificar, como se mencionó anteriormente, qué de estos métodos ha cambiado o continúa en los discursos de maestros e instituciones. A continuación, se presenta la matriz de análisis empleada para contrastar los métodos de enseñanza en ambas propuestas curriculares.



MÉTODOS	1938 - 1944	ACTUALIDAD		ELEMENTOS COMUNES
	Tesis de maestros	Plan de área I.E ENSM (2017)	LCCS (2002)	
<b>OBSERVACIÓN</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observación directa de la naturaleza</li> <li>• La observación es importante para hacer comprender mejor lo que se enseña.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observar y ubicar en un mapa de Medellín.</li> <li>• Observar en internet y/o en libros diferentes clases de paisajes.</li> <li>• Observar diferentes mapas y planos para entender la ubicación geográfica.</li> <li>• Observar el mapa de Colombia</li> </ul>	No aparece como un método aparte, sino como parte de los centros de interés	Observación directa
<b>SINTÉTICO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La enseñanza principia por lo familiar para el niño, que viene a ser el lugar donde vive.</li> <li>• Es muy natural que la geografía se empiece a enseñar por el lugar donde el individuo habita; en esta forma se adquiere</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No se hace referencia de manera explícita a este método de enseñanza, sin embargo, se puede establecer una relación con lo que postulaban los maestros de (1938- 1944) “partir de lo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• De lo particular a lo global y de lo global a lo particular</li> </ul> <p>“Las niñas y los niños no captan inicialmente las cosas por sus detalles y partes aisladas (que irán uniéndose unas a otras)</p>	Asociación Aprendizaje en espiral



	bases firmes para poder estudiar las regiones apartadas.	conocido a lo desconocido”, es decir una enseñanza en escala.	hasta obtener una imagen de un objeto), sino, por el contrario, por su globalidad” (p. 58)	
<b>EXCURSIONISMO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Estas nos presentan la oportunidad de salir al campo, a estudiar la misma naturaleza, fuente de toda sabiduría.</li> <li>Las excursiones escolares constituyen un campo de aplicación para los conocimientos adquiridos en las aulas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Recorrido y observación del entorno</li> </ul>	Explícitamente no se encuentran referencias sobre este método de enseñanza.	Salidas al entorno cercano
<b>CENTROS DE INTERÉS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Se sustenta en ejercicios de observación (contacto directo con los objetos, asociación (en el espacio, tiempo, relación causa-efecto), y expresión (lectura, escritura, cálculo y trabajo manual)</li> <li>Intereses y necesidades de los estudiantes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Trabajo por conceptos</li> <li>Observación</li> <li>Asociación: Causa- efecto</li> <li>Ejercicios de expresión: lectura, escritura, cálculo y trabajo manual</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ejes generadores que permiten una aproximación al conocimiento desde la globalidad para llegar a la particularidad</li> <li>Trabajo por conceptos</li> <li>Posibilitan el estudio de problemas actuales</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Observación</li> <li>Asociación</li> <li>Ejercicios de expresión</li> <li>Intereses/problemas</li> </ul>
<b>TRABAJO DE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>En las tesis de maestros, no se</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Preguntas problematizadora</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Un enfoque problémico</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Pedagogía de la</li> </ul>



<p><b>PROBLEMAS /PREGUNTAS PROBLEMATIZAD ORAS</b></p>	<p>presentan evidencias de este método de enseñanza</p>	<p>s que plantean problemas en cada período escolar para fomentar la investigación constante y creación de un nuevo saber en el aula.</p>	<p>promueve la investigación y la generación de nuevos conocimientos en el aula; están referidas al campo social y ayudan a delimitar los ejes generadores.</p>	<p>pregunta (Freire, 2001).</p>
---	---	---	---	---------------------------------

### 10.2.1. LA OBSERVACIÓN: Puerta de entrada al conocimiento

Como se evidenció en el capítulo anterior, al interior de las tesis fue posible rastrear algunos métodos que, si bien no hay claridad sobre su implementación en las aulas, estuvieron presentes en los discursos de los maestros de 1938 - 1944 y fueron plasmadas en la escritura de sus trabajos, con lo que se puede notar, la entrada de nuevas ideas en las escuelas formadoras de maestros y la mirada focalizada hacia estas.

Así entonces, dentro las fuentes documentales analizadas para dar cuenta de los procesos de enseñanza - aprendizaje en la actualidad, fue posible evidenciar que la observación sigue siendo determinante a la hora de enseñar, pues esta se convierte en la "puerta" de entrada al conocimiento. En el Plan de área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia de la I.E. ENSM



para la escuela primaria (2017), se hace alusión a la observación en diversos momentos, bien sea para identificación de lugares en mapas e imágenes o para la realización de recorridos por el entorno cercano a la escuela.

Al igual que en la primera mitad del siglo XX, los maestros buscan que, mediante la observación, los estudiantes lleguen a aprehender lo que a sus ojos llega; es decir, interiorizar, mediante los sentidos (la vista), lo que le rodea y que se hace contenido para la formación. Sin embargo, y de acuerdo a las dinámicas de las escuelas, los avances tecnológicos y los cambios en la educación misma, para el caso de la geografía, se han evidenciado, en la actualidad, la inclusión de herramientas tecnológicas como Google Maps o Google Earth que posibilitan el desplazamiento por diferentes regiones de nuestro planeta y que, en cierta medida, rompe la visión anterior de observar en campo los diferentes contenidos geográficos.

En esta línea, dentro de las recomendaciones para la enseñanza, es posible evidenciar cómo este método se une con el uso de materiales como mapas y croquis, los cuales pueden ser usados, como se propone desde el Plan de área en cuestión, para la ubicación del país, la ciudad, el barrio, etc., y para la enseñanza de puntos cardinales y la ubicación espacial y diferentes paisajes.

Asimismo, es importante rescatar que el uso de libros de texto en las propuestas de institutores en 1938 - 1944, se realizaba siempre y cuando fuera necesario y como material de consulta; por



su parte, en la actualidad, se puede evidenciar, al revisar el Plan de área de la I.E. ENSM, que “El uso de textos con diferentes características que hagan referencia a las problemáticas planteadas en clase, es el fundamento del trabajo diario de aula.” (p. 7).

En concordancia con lo anterior, es evidente que la observación sigue siendo un método fundamental para los procesos de enseñanza - aprendizaje en las escuelas, en este caso específico, el de la I.E. ENSM, si bien han cambiado las dinámicas globales y los avances tecnológicos, las dinámicas metodológicas continúan su esencia. De igual manera, es menester rescatar que los libros de texto se convierten, en la actualidad, en material de uso fundamental en las aulas de clase, dejando a un lado la importancia de la experimentación y el aprendizaje por asociación, pues en este contexto, el libro se transforma en guía del quehacer en el aula.

### 10.2.2. “DE LO PARTICULAR A LO GENERAL”

Las tesis de institutores sirven de base para referenciar métodos que hacían parte del discurso de los maestros de la primera mitad del siglo XX, de esta forma, los institutores, tomando como referente a Comenio sugieren el método sintético -el cual, como se planteó en el capítulo anterior, parte del estudio de lo particular para llegar a lo global-, y del que los institutores hacen alusión como un método adecuado para lograr una buena instrucción.



Es de esta manera, como los institutores proponen la enseñanza de los contenidos, en lo que hoy en día se concibe como “aprendizaje en espiral”, en la que se va de lo más cercano a lo más lejano y que trae consigo, la consecución de una aprehensión de lo estudiado; por su parte en la actualidad, y de acuerdo a lo expresado en los LCCS (2002) le apunta a la enseñanza de manera contraria, es decir, de lo general a lo particular, pues esta, “constituye una herramienta bastante adecuada para lograr aprendizajes comprensivos y significativos.”. (MEN, 2002. p. 31), sin embargo, en la lectura del Plan de área de Ciencias Sociales, Historia y Geografía (2017), de la I.E. ENSM, se evidencia; como se muestra en el primer apartado de este capítulo; que la enseñanza sigue estando regida por el método, que en 1938 a 1944, los institutores denominaban sintético, es decir, partir de lo más cercano a lo más lejano.

En este sentido, se puede establecer la continuidad de lo que, en la primera mitad del siglo XX, plantean los institutores al escribir sus tesis, pues, a pesar del cambio en la forma de nombrarlo, la esencia de este método sigue siendo la misma.

### 10.2.3. EXCURSIONES ESCOLARES.

Como se ha dicho durante el trabajo, este es quizás el método al que los institutores dedicaron más espacio en sus trabajos, como es el caso de Restrepo (1938 - 1944) y Sánchez (1940), que, aunque si bien no eran propuestas nuevas en el mundo educativo, en el contexto colombiano



tuvieron su máximo auge durante la primera mitad del siglo XX con la llegada de la Escuela Nueva al país y la fundación de colegios como el Gimnasio Moderno.

En el caso de la actualidad, las excursiones escolares no figuran como método dominante para la enseñanza de la geografía escolar, su nombre ha sido reemplazado por el de recorridos, y de los cuales, solo se hace referencia para su realización en los grados primero y segundo de primaria y son pensadas para efectuarse en lugares cercanos a la Institución Educativa.

Uno de los cambios más evidentes, es que la realización de los recorridos, otrora excursiones escolares, se proponen mediante el uso de TIC, es decir, los recorridos ya no se realizan en campo, sino a partir de software como Google Earth.

De igual manera, frente a las recomendaciones para la enseñanza y para llevar a cabo los procesos de excursionismo o recorridos, durante la primera mitad del siglo XX, los institutores recomendaban hacer uso de imágenes y hasta películas, que contextualizan a los estudiantes con los lugares a visitar; por su parte, durante la actualidad, y como se ha venido mencionando, las excursiones o recorridos no poseen un énfasis importante en el Plan de área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia (2017).



Si bien las excursiones escolares o los hoy llamados recorridos no tienen como fundamento la educación integral, se puede decir que permiten el desarrollo de los tres saberes, más ampliamente un acercamiento a lo conceptual, el conocimiento del espacio geográfico, los contenidos motivo de la visita; lo procedimental, actividades durante su ejecución (antes, durante y después) y lo actitudinal, las sugerencias dadas por el maestro y el compromiso que implica estar con otros.

### 10.2.4. LOS CENTROS DE INTERÉS

Los centros de interés, propuesta del belga Ovidio Decroly hacen presencia en las dos temporalidades analizadas como método de enseñanza, no solo de la geografía escolar, sino, de como su nombre lo indica, de los intereses particulares de los estudiantes. Así entonces, es posible reconocer que, tanto en la primera mitad del siglo XX (1938 – 1944) y en actualidad (LCCS, 2002 y Plan de área 2017), los centros de interés dan elementos comunes que posibilitan la interacción y continuidad de este método en estos dos espacios temporales, es decir, elementos propios de los centros de interés como la observación, la asociación, los ejercicios de expresión y los intereses, son continuidades en los métodos para la enseñanza de la geografía escolar.

Es menester anotar, que para el caso de los Lineamientos Curriculares en Ciencias Sociales (2002), estos centros de interés son la base para formular lo que se conoce como Ejes generadores, los cuales, para el MEN, “superan ampliamente a los denominados “centros de



interés”, porque son decodificadores de la realidad, multiparadigmáticos, permiten trabajar a partir de la multicausalidad y pueden reunir diferentes “centros de interés” (...)” (p. 57). Aun así, dentro de los LCCS (2002), se reconocen las cualidades y beneficios de trabajar a partir de los centros de interés, pues estos, según sus autores, permiten el trabajo por conceptos y posibilitan el estudio de problemas actuales, además de recoger, en cierta medida, los intereses de los estudiantes.

Por su parte, en el Plan de área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia (2017), los centros de interés son parte de los fundamentos pedagógicos de estos, así entonces, los aportes para este Plan de área son, entre otros, la posibilidad de trabajar por conceptos, la observación, la asociación causa – efecto y los ejercicios de expresión.

De esta manera, se evidencia cómo las propuestas de Decroly continúan siendo sustanciales para la formulación de los Planes de área y de documentos de política pública como los Lineamientos Curriculares, evidenciando así, la continuidad de este método y los planteamientos de los centros de interés.

### 10.2.5. TRABAJO POR PROBLEMAS/ PREGUNTAS PROBLEMATIZADORAS.



El trabajo de problemas o preguntas problematizadoras hace presencia en los dos documentos analizados para la actualidad como método de enseñanza de las Ciencias Sociales, la Geografía y la Historia, así entonces, en el Plan de área en Ciencias Sociales, Geografía e Historia (2017), las preguntas problematizadoras hacen parte de los problemas que se pretenden resolver en el transcurso de los periodos escolares, con el fin de fomentar la investigación constante y la creación de nuevos saberes en el aula. Por su parte, desde los Lineamientos Curriculares en Ciencias Sociales (2002), se argumenta que las fortalezas de estas radican, entre otros, en la facilidad de la integración disciplinar, la formulación de nuevas preguntas problema, la construcción de conocimientos complejos y posibilitan la evaluación integral. (p. 61).

Finalmente, es necesario puntualizar que dentro de las tesis de institutores analizadas, no fue posible encontrar referencias a este método de enseñanza de las Ciencias Sociales.

### **10.3. UNA EDUCACIÓN PARA EL SABER, SABER HACER Y SABER SER**

Antes de hacer un comparativo entre las finalidades de 1938- 1944 y las que se encuentran vigentes en la I.E. ENSM, es necesario hacer algunas precisiones. Para empezar, las primeras se establecieron conforme a los discursos del escolanovismo y a unas características particulares de la época que reclamaban el amor a la patria; mientras que las segundas, se rigen por diferentes documentos de política pública como lo son los Lineamientos Curriculares y los Estándares



**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

**Facultad de Educación**

Básicos por competencias (2004) para dar conocimientos y herramientas para enfrentar este mundo complejo, cambiante y desafiante. (p.1).

Con lo anterior, es importante rescatar que para Juliá (1995), las finalidades fruto de la cultura escolar pueden variar según la época, es decir, no escapan de los aspectos religiosos, culturales, sociales, económicos y políticos que se están produciendo (p.131), por el contrario, estas se adaptan a los ritmos cambiantes y las dinámicas globales del mundo. Esto no quiere decir que no se pueda realizar un contraste entre ellas.

A continuación, presentamos la síntesis sobre las finalidades establecidas en las diferentes temporalidades.

**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



### MATRIZ DE ANÁLISIS: FINALIDADES

1938 - 1944	ACTUALIDAD		ELEMENTOS COMUNES
Tesis de maestros	Plan de área I.E ENSM (2017)	LCCS (2002)	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Educación integral: educación intelectual, educación moral y educación físico- social.</li> <li>• Educación cívica: colectividad, problemas relacionados con el medio ambiente inmediato, en sus diferentes aspectos: físico, histórico, económico, social, cívico, fenómenos que afectan la vida en la república.</li> <li>• Educación patriótica: conciencia sobre los derechos y deberes, conocer y sentirse parte de la patria.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cualificación personal hacia la configuración de un sujeto para la vida en común</li> <li>• Actitud de responsabilidad frente al cuidado de sí mismo, del entorno y del otro.</li> <li>• Reconocimiento de la pertenencia a diversos grupos sociales, culturales y humanos (familia, colegio, barrio, región, país, etnia y género, entre otros) y entiendo que eso hace parte de mi identidad.</li> <li>• Valora los beneficios del cumplimiento de acuerdos y pactos de convivencia en los diferentes espacios en los cuales se desenvuelve.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adquirir conocimientos avanzados que son pertinentes para el contexto mundial, que hace exigencias en cuanto a ciencia y tecnología</li> <li>• Ayudar a comprender la realidad nacional</li> <li>• Formar hombres y mujeres que participen activamente en su sociedad</li> <li>• Propiciar que las personas conozcan los derechos que tienen y respetar sus deberes</li> <li>• Propender para que las y los ciudadanos se construyan como sujetos en y para la vida</li> <li>• Ayudar a que las y los colombianos respondan a las exigencias que plantean la educación, el conocimiento, la ciencia, la tecnología y el mundo laboral.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Educar en diferentes facultades humanas. (Educación integral)</li> <li>• Inculcar la noción de colectividad y vida en común</li> <li>• Cuidado de sí mismo y del entorno</li> <li>• Formar en derechos y deberes</li> </ul>



Como se aprecia, durante la primera mitad del siglo XX, se hablaba de una educación integral, definida por Sánchez (1940) como aquella que no se entretiene en el desarrollo de una sola facultad, sino, como aquella que abarca todos los aspectos de la educación, a saber, intelectual, moral y físico social. (p. 13). Lo anterior puede llegar a equiparse o configurarse como antecedente de lo que hoy conocemos como formación integral, es decir, una educación que pretende desarrollar tres saberes, como son saber (conceptual), saber hacer (procedimental) y saber ser (actitudinal).

No obstante, esta no es la única relación que se entreteje entre estas temporalidades; aunque no lo nombran de la misma manera, ambas le apuntan a una educación cívica, específicamente aquella que se refiere a la colectividad y el bien común.

Para Restrepo (1938-1944) es importante “(...) hacer del niño uno para todos y todos para uno”

En este sentido, Ortiz (1938) expresa que

Tenemos como fin principal que el niño se vaya dando cuenta de los problemas relacionados con el medio ambiente inmediato, en sus diferentes aspectos: físico, histórico, económico, social, cívico, hasta tal punto que pueda comprender los fenómenos de carácter similar que afectan la vida en la república en general. (p. 12).



En relación a este, en la I.E ESNSM (2017) se promueve una educación que permita la cualificación personal hacia la configuración de un sujeto para la vida en común. El reconocimiento del sujeto como parte de las estructuras sociales y por tanto transformador de las mismas. (p. 43). De igual manera, están presentes también como finalidades el lograr que los estudiantes se reconozcan y hagan parte de los diversos grupos sociales, culturales y humanos como parte de la formación de identidad, al igual que valorar las normas y acuerdos, los pactos de convivencia en los diferentes entornos sociales.

Desde los LCCS (2002), y lo que compete a la enseñanza de las Ciencias Sociales, se hace referencia a las posibilidades que tienen los estudiantes de adquirir conocimientos avanzados pertinentes con las dinámicas globales y la realidad nacional, al igual que formar ciudadanos que aporten desde la participación, a la construcción de sociedades que reconozcan sus derechos y respeten y cumplan sus deberes para propiciar espacios de vida.

Con lo anterior, se evidencia una preocupación latente por hacer que el estudiante se conciba como agente partícipe de un entramado mayor denominado sociedad; ésta ha acompañado la cultura escolar durante varias décadas, según Díaz (2009) tanto Dewey como Kilpatrick, bajo el escolanovismo de la primera mitad del siglo XX consideran a la escuela como un laboratorio de democracia, donde se aprende a convivir, a respetar los derechos de los demás y a cuidar los derechos propios. (p. 29). Por consiguiente, es importante que en este espacio educativo se fomente la responsabilidad existente consigo mismo y con sus semejantes.



Por otro lado, se puede identificar, que para el período de 1938- 1944, por medio de métodos activos como las excursiones escolares, se le adjudicaban finalidades a la geografía, como el “conocer la patria” (Restrepo 1938- 1944.p. 9), “formar hombres para la patria” (Restrepo 1938-1944. p. 47) y en general promover una educación patriótica; se percibe continuidad de esta propuesta en los fines de la educación establecidos en la Ley 115 de 1994 en donde queda estipulada la importancia del estudio y la comprensión crítica de la cultura nacional y de la diversidad étnica y cultural del país, como fundamento de la unidad nacional y de su identidad, además la búsqueda de alternativas a los problemas y sobre todo la defensa del patrimonio de la nación<sup>11</sup>.

Según lo dicho, se puede decir que en ambas temporalidades es posible encontrar dentro de las finalidades, el desarrollo de diferentes facultades humanas, al igual que permanece la noción de colectivos sociales y vida en común, el cuidado de sí mismo y del entorno, también, las de ciudadanía, derechos y deberes. Sin embargo, en la actualidad, hay una apuesta centrada en el saber hacer, la ubicación espacial, mapear, la adquisición de conocimientos geográficos, producto de los cambios que se han presentado al interior de esta disciplina escolar hoy vinculada a un grupo mayor denominado Ciencias Sociales.

---

<sup>11</sup> Ver Ley 115 de Febrero 8 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación. Recuperado de [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf)



### 11. CONCLUSIONES

Teniendo en cuenta la pregunta central de esta investigación *¿Cuáles son los cambios y continuidades que ha presentado la geografía escolar entre (1938 - 1944) en relación a las finalidades, contenidos y métodos de enseñanza de la geografía actual en la Institución Educativa Escuela Normal Superior de Medellín?*, se encontró que el escolanovismo (Escuela Nueva) fue una concepción pedagógica que influenció la escritura de las tesis de los institutores entre 1938-1944, aunque no aparece de manera explícita, se puede percibir un acercamiento a los discursos que propugnaban por un proceso de enseñanza- aprendizaje diferente al de la Pedagogía Tradicional del siglo XIX.

Con lo anterior no se quiere expresar que no se dieran en paralelo otras formas de enseñanza, tampoco que lo que circuló en la época fuera innovador, por el contrario, desde este enfoque se retomaron y reestructuraron algunos métodos y recomendaciones para la enseñanza, encaminados a fomentar la observación, el interés y la experimentación por parte de los estudiantes.

Luego de realizar el comparativo entre dos temporalidades, en donde se demostraron conexiones, recurrencias en los contenidos, métodos y finalidades de la geografía escolar. Es pertinente afirmar que las innovaciones del presente, hunden sus raíces en la historia de las propuestas que se han conformado desde la educación para atender a los procesos de enseñanza- aprendizaje y por consiguiente, no deben estudiarse de manera desarticulada con el pasado. (Díaz, 2009. p. 35)



Como se evidenció en este trabajo, lo expresado por los institutores en las tesis de 1938- 1944 sobre geografía para la escuela primaria, guarda similitudes con las que se promueve en la actualidad desde los LCCS (2002) y el Plan de área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia de la I.E ENSM (2017), por ejemplo, en la malla curricular, se conserva la estructura y secuencia de lo que debían y deben aprender los estudiantes sobre geografía escolar partiendo de la casa hasta la noción de mundo, asimismo, la ubicación espacial se convierte en un aspecto que atraviesa ambas propuestas curriculares que se mueven entre contenidos de la geografía física y humana.

Otro de los aspectos a los que se hace alusión es la interdisciplinariedad, es decir, la geografía acompañada de la historia, las ciencias naturales, la política, la instrucción cívica, entre otras, propuesta que se sostiene hasta nuestros días y pretende ser materializada bajo el proyecto de las Ciencias Sociales integradas, conformada por diferentes disciplinas sociales relevantes, entre ellas la geografía.

Sobre los métodos, es importante resaltar el papel de las excursiones escolares, protagonista de la época y que, combinado con otros, pretendía hacer posible la concepción de educación, escuela, estudiante, maestro, enseñanza y aprendizaje del escolanovismo; en esta línea, se encuentran los centros de interés de Ovidio Decroly, apoyados en ejercicios de observación, asociación y expresión que se sostienen en la enseñanza actual, sirvieron para orientar la construcción de los ejes generadores propuestos desde el Ministerio de Educación Nacional que sugieren ámbitos conceptuales como familia, barrio, municipio, costumbres, entre otros, transversales a los grados



de la básica primaria; estos a su vez, cumplen la función de orientar los planes de área de las instituciones educativas.

Las recomendaciones para la enseñanza de los institutores, no se alejan de las halladas en el Plan de área de la I.E ENSM, incluso de las que hemos recibido en nuestro proceso formativo, referidas a la planeación, atendiendo a las preguntas ¿Qué? ¿Cómo? y ¿Para qué?, además de los recursos y materiales a emplear; es frecuente que aparezcan mapas, imágenes, croquis, lecturas y tizas de colores, pues estos, hacen parte de las prácticas y de la historia de esta disciplina escolar que, aunque no funciona de manera independiente, ha operado en la cultura escolar por más de siglo y medio (Taborda, 2015.p. 16). Hoy producto de los avances tecnológicos, se han incorporado herramientas como Google maps, Google earth, la proyección de vídeos y películas que se esbozaba en los maestros de la década del cuarenta.

Respecto a las finalidades que le atañen a la geografía; si bien responden a las particularidades de cada época, hay continuidad respecto a lo que se denominaba entre 1938- 1944 como educación cívica, el aprender a vivir en colectividad, esta ha sido, una preocupación constante en el tiempo y que exige formar un ser humano responsable de sí mismo y de la relación que se establece con otros. Igualmente, la educación integral, que propugnaba el desarrollo de varias facultades puede equiparse con el saber, el saber hacer y el ser, competencias a potenciar en los estudiantes en la educación actual.



De igual manera, es menester traer a colación aquí, los debates que, durante varios años se han dado al interior de la geografía y a los cuales se hace alusión en los inicios de esta investigación; la tensión entre las dos visiones de la geografía (cientificista y escolar), ha sido de continuas propuestas, pues desde la visión científica, se aspira por establecer una enseñanza de la geografía académica; por otra parte y como se ha evidenciado en esta investigación, la geografía se ha configurado a partir de las dinámicas de la escuela, que si bien recoge material de la visión científicista, su devenir histórico, viene de la mano de las propuestas de los maestros, de la contextualización en sus lugares y de los intereses de los estudiantes, reflejados en las continuidades de las que se habló anteriormente.

Finalmente, se puede concluir que los cambios entre una propuesta y otra no son sustancialmente grandes frente a lo que se propone, es, más bien, la adecuación y adaptación de las Ciencias Sociales y en especial la geografía, a las nuevas dinámicas globales y nacionales, no obstante, el maestro, como sujeto de saber, goza de libertad y cierta autonomía, es decir, piensa, resignifica, crea, recrea y toma decisiones en el ejercicio mismo sobre lo que va a suceder en el aula de clase, más ampliamente sobre los contenidos, métodos y finalidades que se van a privilegiar en una disciplina escolar.



### 12. RECOMENDACIONES

La línea de Saberes y disciplinas escolares es un campo que apenas se está explorando en la Universidad de Antioquia y en Colombia, por consiguiente, hay un abanico de posibilidades, de preguntas e investigaciones que se pueden realizar para dar otra mirada a la figura del maestro como sujeto de saber, a la escuela y sus producciones que como lo menciona Álvarez (2015) son de naturaleza única.

Sobre la Geografía escolar hay diferentes fuentes documentales que se pueden indagar, tales como los planes de área de la época, y política pública que se encuentra en el Archivo Pedagógico Olga Lucía Zuluaga Garcés y permiten profundizar en otros aspectos para contrastar con el presente, por ejemplo, analizar los cambios y continuidades en básica secundaria. El trabajo histórico, específicamente con las tesis de institutores de la primera mitad del siglo XX permite ver qué era lo que circulaba para la época, pero también rescatar las producciones de aquellos que nos antecedieron.

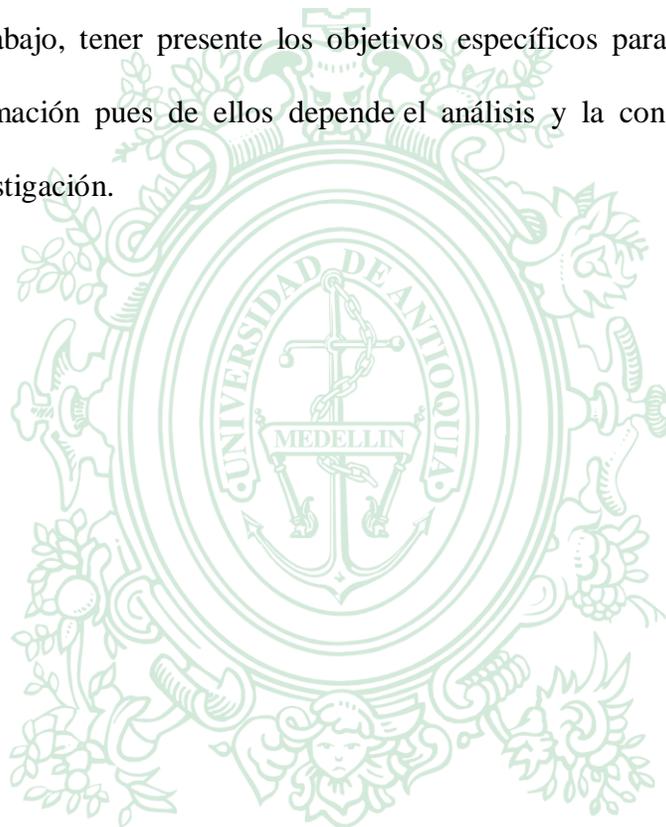
Queda pendiente hacer un rastreo por las planeaciones o memorias pedagógicas de la actualidad, donde quedan materializados los pensamientos, propuestas de los maestros para la enseñanza; información a la que no fue posible acceder durante el desarrollo de este trabajo por parte de los profesores integrantes del núcleo de Ciencias Sociales en la Institución Educativa Escuela Normal Superior de Medellín.



**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

**Facultad de Educación**

Los cuadernos, los manuales escolares y las entrevistas son otra fuente invaluable en donde se puede rastrear el devenir de los saberes y disciplinas escolares, se sugiere ser muy cuidadosos con el método de trabajo, tener presente los objetivos específicos para recolectar, registrar y sistematizar la información pues de ellos depende el análisis y la consecución de lo que se propone en cada investigación.



**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



**13. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

Aguirre, J. (2012). Los hermanos de las escuelas cristianas y la enseñanza de la Geografía en Colombia durante la primera mitad del siglo XX. En: Historia de la Educación Colombiana. Universidad de Nariño. N. 15. P. 113-139.

Alfonso Morejón, A. (2015). Concepción pedagógica para la formación investigativa de los adiestrados de las carreras pedagógicas mediada por las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC). Revista VARONA, julio-diciembre, 1-14. La Habana, Cuba.

Álvarez, A. (2001). "La enseñanza de la geografía y de las matemáticas en la década del treinta". En: Revista Educación y Pedagogía. Medellín: Facultad de Educación. Vol. XIII, No. 29-30. Medellín, Colombia.

Álvarez, A. (2015). Del saber pedagógico a los saberes escolares. *Revista Pedagogía y Saberes*.

Vol. 42 pp. 21 - 29, Recuperado de:

<http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/3683/3302>



Andreu, J. (2002). Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada. Sevilla: Fundación Centro de Estudios Andaluces.

Breijo, T. (2009). Concepción pedagógica del proceso de profesionalización para los estudiantes de las carreras de la Facultad de Educación Media Superior durante la formación inicial: estrategia para su implementación en la Universidad de Ciencias Pedagógicas de Pinar del Río. Tesis para obtener el título de Doctora en Ciencias Pedagógicas. Universidad Pinar del Río. En: <http://www.eumed.net/tesis-doctorales/2011/tbw/indice.htm>

Chervel, A. (1991). Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación. Revista de Educación. N° 295. p. 59 – 111.

Cossio, J. (1941). La Geografía en la escuela primaria. Tesis para optar al título de Institutor de la Escuela Normal de Varones de Antioquia. Archivo Pedagógico Olga Lucía Zuluaga Garcés.

Crespillo, E. (2010). La escuela como institución educativa. En: Pedagogía Magna. N°5.

Recuperado de: <https://goo.gl/Ja6lNG> 1 8 0 3



Cuesta R y J. Mateos (2002). Pensando bajo la lluvia. En torno a la obra de Antonio Viñao. en ConCiencia Social, nº 6, Diada editora, Sevilla.

Delgado, O, Díaz, H y Murcia, D. (1999). *Geografía escolar: Discursos dominantes y discursos alternativos*. Programa de Fortalecimiento de la Capacidad Científica de la Educación Básica y Media (RED). (P 11-44). Santafé de Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Recuperado de <http://www.bdigital.unal.edu.co/1389/3/02CAPI01.pdf>

Díaz Barriga, A. (2009). Pensar la didáctica. Buenos Aires: Amorrortu editores.

Escuela Normal Superior de Medellín. (2017). Plan de área Ciencias sociales: Historia y Geografía. Medellín, Antioquia. Disponible en: <http://academicanormalsm.blogspot.com.co/?&idmenutipo=3299&tag>

FEDUPEL (2006). Manual de trabajos de grado de especialización y maestría y tesis doctorales. Caracas. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Recuperado de: <https://goo.gl/LKA0UP>

Foucault, M. (2012). La arqueología del saber. 1 ed. Siglo XXI Editores. Buenos Aires, Argentina.



**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

**Facultad de Educación**

Freire, P. (2001). *Pedagogía de la indagación. Cartas pedagógicas en un mundo revuelto*. Buenos Aires, Argentina. Siglo XXI editores.

Galeano, M. (2004). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Colombia. Fondo Editorial Universidad EAFIT.

Galeano, M. E. (2004). *Estrategias de investigación social cualitativa: el giro en la mirada*. Medellín: La Carreta.

Gómez, M. (2005). La transposición didáctica: historia de un concepto. En: *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. Volumen 1, p. 85- 115.

Herrera, M, Pinilla, A, Suaza, L. (2002). *Perspectivas pedagógicas de los textos escolares de ciencias sociales en la primera mitad del siglo XX. Pedagogía y Saberes, N° 17*. Bogotá, Colombia.

Hollman, V. (2006). *La geografía crítica y la subcultura escolar: Una interpretación de la mirada del profesor*. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Buenos Aires, Argentina.



Juliá, D. (1995). La cultura escolar como objeto histórico. En: Historia de las universidades modernas en Hispanoamérica. Centro de estudios sobre la universidad. Coyoacán, México.

Márquez, D. (2008). Concepción pedagógica del proceso de formación profesional de los estudiantes de la carrera de Estudios Socioculturales a través del modo de actuación: Estrategia para su implementación en la Universidad de Pinar del Río. Tesis para obtener el título de Doctora en Ciencias Pedagógicas. Universidad Pinar del Río. En: [http://rc.upr.edu.cu/bitstream/DICT/2076/1/Concepcion\\_pedagogica\\_del\\_PFp\\_Estudios\\_socioculturales.pdf](http://rc.upr.edu.cu/bitstream/DICT/2076/1/Concepcion_pedagogica_del_PFp_Estudios_socioculturales.pdf)

Ministerio de Educación Nacional, (24 de abril de 1984). Por el cual se establece el Plan de Estudios Para la Educación Preescolar, Básica (Primaria y Secundaria) y Media Vocacional de la Educación Formal Colombiana. [1002]. Recuperado de: [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-103663\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-103663_archivo_pdf.pdf)

Ministerio de Educación Nacional. (2002). Lineamientos Curriculares Ciencias Sociales.

Montoya Salgar, E. (2013). Concepciones didácticas francófonas que circularon en la formación de maestros en la Escuela Normal de Instructores de Antioquia entre 1938-1948. Tesis para obtener el título de Magister en Educación. Universidad San Buenaventura.



Ortiz, P. (1938). Metodología general de la geografía en la escuela primaria. Tesis para optar al título de Instructivo en la Escuela Normal Nacional de Instructivos. Archivo Pedagógico Olga Lucía Zuluaga Garcés.

Pulgarín, R. (2002). El estudio del espacio geográfico posibilita la integración de las ciencias sociales que se enseñan. *Educación y Pedagogía*. Vol. 14. N° 34. Medellín, Colombia. Recuperado de [goo.gl/uPVOp7](http://goo.gl/uPVOp7)

Quiceno, H. (1988). Corrientes pedagógicas en el siglo XX en Colombia. *Educación y Cultura* N° 14. Bogotá, Colombia.

Restrepo, J. (1938-1944). Excursiones escolares. Tesis de grado para optar al título de Instructivo. Escuela Normal de Instructivos de Antioquia. Archivo Pedagógico Olga Lucía Zuluaga Garcés.

Ríos, R y Cerquera, M. (2012). Escuela Nueva y enseñanza de las ciencias naturales en el saber pedagógico colombiano. Primera mitad del siglo XX. En. Ríos, R y Sáenz, J. (2012). *Saberes, sujetos y métodos de enseñanza: reflexiones sobre la apropiación de la Escuela Nueva en*



Colombia. (pp. 139- 165). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. (Medellín). Facultad de Ciencias Humanas y Económicas; Universidad de Antioquia, Facultad de Educación.

Ríos, R. (2012). La apropiación de la Escuela Nueva: oleada de modernización en el saber pedagógico en Colombia. Primera mitad del siglo XX. En: Ríos, R y Sáenz, J. (2012). *Saberes, sujetos y métodos de enseñanza: reflexiones sobre la apropiación de la Escuela Nueva en Colombia*. (pp. 165- 189). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. (Medellín). Facultad de Ciencias Humanas y Económicas; Universidad de Antioquia, Facultad de Educación

Ríos, R y Sáenz, J. (2012). *Saberes, sujetos y métodos de enseñanza: reflexiones sobre la apropiación de la Escuela Nueva en Colombia*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. (Medellín). Facultad de Ciencias Humanas y Económicas; Universidad de Antioquia, Facultad de Educación

Ríos, R. (2013). Escuela Nueva y saber pedagógico en Colombia: apropiación, modernidad y métodos de enseñanza. Primera mitad del siglo XIX. En: Revista Historia y sociedad, 0(24), 79-107. Recuperado de: <http://revistas.unal.edu.co/index.php/hisysoc/article/view/39709/47838>

Ríos, R y Cerquera, M. (2014). La modernización de los contenidos y métodos de enseñanza: reflexiones sobre la Escuela Nueva en Colombia. En: Historia de la Educación



Ríos, R. (2015). Historia de la enseñanza en Colombia: entre saberes y disciplinas escolares. Pedagogía y saberes. N° 42. Universidad Pedagógica Nacional.

Rodríguez, D. & Valdeoriola, J. (2009). Metodología de la investigación. Universitat Oberta de Catalunya.

Sánchez, A. y Bolívar, R. (2016). La enseñanza de las Ciencias Sociales para la escuela primaria (historia y geografía): Un análisis de los métodos propuestos por los maestros de la Escuela Normal de Instructores de Medellín (1938 - 1944).

Sánchez, A. (2013). Debates y discursos en torno a las ciencias sociales escolares entre 1984 y 2010 en Colombia. En: *Uni-pluri/versidad*, Vol. 13, N° 2. Universidad de Antioquia.

Sánchez, H. (1940). Apuntes sobre excursionismo. Tesis de grado para optar al título de Instructor en la Escuela Normal de Varones de Antioquia. Archivo Pedagógico Olga Lucía Zuluaga Garcés.



**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

**Facultad de Educación**

Taborda, A. (2015). La geografía escolar en Colombia: travesía hacia su invisibilidad en la segunda mitad del siglo XX. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá. Recuperado de: <https://goo.gl/cnYFBG>

Torres, N. (2015). *Agustín Nieto Caballero: pensamiento pedagógico y aportes a la Escuela Nueva*. Revista UNIMAR, 33(1), 57-73. Recuperado de: [http://www.umariana.edu.co/ojs-editorial/index.php/unimar/article/viewFile/904/pdf\\_19](http://www.umariana.edu.co/ojs-editorial/index.php/unimar/article/viewFile/904/pdf_19)

Vélez, C. (2001). Apuntes de metodología de la investigación. Departamento de Ciencias Básicas Universidad EAFIT. Medellín, Antioquia. Recuperado de: <https://goo.gl/HU7mQN>

Viñao, A. (2001). El concepto neoliberal de calidad de la enseñanza: Su aplicación en España (1996-1999). *Témpora: Revista de historia y sociología de la educación*.

**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



**14. ANEXOS**

**ANEXO 1**

**Fichas bibliográficas para rastrear concepción pedagógica**

Tipo de documento:	No Ficha
Datos Bibliográficos:	
Localización del documento: lugar de procedencia:	
Resumen:	
Palabras clave:	
Citas textuales	
Comentarios	



**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

**Facultad de Educación**

Fecha de consulta:

**ANEXO 2**

**Ficha de contenido para analizar las tesis de institutores entre 1938-1944**

Título de la fuente:	
Autor (es)	
Año y ciudad	
Citación	
Clasificación:	
Estructura del texto:	



Citas textuales		Palabras Clave
		Escuela Nueva: Interés, experiencia, asociación
		Interdisciplinariedad
		Recomendaciones para la enseñanza: Recursos, materiales
		Qué se dice del maestro
Contenidos	Métodos	Finalidades



**ANEXO 3**

**Matriz de análisis para comparar las fuentes**

CATEGORÍAS	1938 - 1944 (Tesis de Institutores)	Propuesta de los LCCS (2002)	Plan de área Ciencias Sociales I. E ENSM (2017)
CONTENIDOS  Grado Primero			
Grado Segundo			
Grado Tercero			
Grado Cuarto			
Grado Quinto			
MÉTODOS			



# UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

## Facultad de Educación

RECOMENDACIONES PARA LA ENSEÑANZA			
FINALIDADES			

# UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

1 8 0 3